

Tobias Leonhard
Petra Herzmann
Julia Košinár (Hrsg.)

„Grau, theurer Freund, ist alle Theorie“?

Theorien und Erkenntniswege
Schul- und Berufspraktischer Studien

Schulpraktische Studien und Professionalisierung

Schriftenreihe der Internationalen Gesellschaft für
Schulpraktische Studien und Professionalisierung IGSP

herausgegeben von

Julia Košinár
Gabriele Bellenberg
Tobias Leonhard
Martin Adam
Silvia Kopp-Sixt
Jörg Korte
Gabriele Kulhanek-Wehlend
Christian Reintjes
Andrea Seel
Ulrike Weyland

Band 5

Tobias Leonhard, Petra Herzmann,
Julia Košinár (Hrsg.)

„Grau, theurer Freund, ist alle Theorie“?

Theorien und Erkenntniswege
Schul- und Berufspraktischer Studien



Waxmann 2021
Münster • New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Schulpraktische Studien und Professionalisierung, Bd. 5

Print-ISBN 978-3-8309-4284-9
E-Book-ISBN 978-3-8309-9284-4
<https://doi.org/10.31244/9783830992844>

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2021
www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Inna Ponomareva, Münster
Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster

Dieses Werk ist unter der Lizenz *CC BY-NC-SA 4.0* veröffentlicht:
Namensnennung – Nicht-kommerziell – Weitergabe unter gleichen
Bedingungen 4.0 International (*CC BY-NC-SA 4.0*)



Inhalt

Petra Herzmann, Julia Košinár und Tobias Leonhard

Einleitung	7
------------------	---

Teil 1: Theorien der Schul- und Berufspraktischen Studien

Malte Brinkmann

Lehren üben.

Erfahrungs- und übungstheoretische Überlegungen zur Praxis des Unterrichtenkönnens	21
--	----

Katharina Rosenberger

Zur Bedeutung der Kontingenzthematik für die Schulpraktischen Studien	41
---	----

Georg Hans Neuweg

Die Bedeutung impliziten Wissens in Phasen didaktisierten

schulpraktischen Lernens	59
--------------------------------	----

Manuela Keller-Schneider

Entwicklungsaufgaben aus entwicklungspsychologischer sowie aus stress- und ressourcentheoretischer Perspektive als Zugang zur Professionalisierung von

(angehenden) Lehrpersonen	73
---------------------------------	----

Julia Košinár

Das Lehrerhabituskonzept als gehaltvolle Theorie für die Bestimmung

spezifischer Phänomene in den Berufspraktischen Studien	91
---	----

Urban Fraefel

Pragmatismus als theoretische Grundlage der Berufspraktischen Studien?	109
--	-----

Tobias Leonhard

„Praxis“ als Grundbegriff?

Das Deutungsangebot soziologischer Praxistheorien für den

Gegenstandsbereich Schul- und Berufspraktischer Studien	129
---	-----

Nina Meister und Uwe Hericks

Reflektierte Fachlichkeit und doppeltes Praxisverständnis.

Studienkonzeptionelle Grundlagen und ihre Umsetzung	147
---	-----

Emanuel Nestler, Isolde Malmberg, Gudrun Heinrich und Carolin Retzlaff-Fürst

Praxisphasen als Räume der Konstruktion von Fachlichkeit	163
--	-----

Teil 2: Erkenntniswege Schul- und Berufspraktischer Studien

Eike Wolf und Saskia Bender

Kasuistische Verflechtungen.

Eine kritische Bestandsaufnahme zur Amalgamierung differenter

Fallarbeitsformen in der universitären Lehrerinnen- und Lehrerbildung 181

Tobias Lewek und Sarah Theusch

Das Modul „Außerunterrichtliches Pädagogisches Praktikum“ als

kasuistisches Reflexionsangebot für Lehramtsstudierende.

Zur Praxis fallorientierter Lehrerinnen- und Lehrerbildung 197

Katharina Lüthi und Tobias Leonhard

Doppelte Professionalisierung: (Wie) kann sie gelingen?

Erschließung beruflicher Praxis mit Instrumenten der

Grounded-Theory-Methodologie 217

Tobias Leonhard und Katharina Lüthi

Das Konzept der Adressierung als analytische Perspektive

in den Schul- und Berufspraktischen Studien.

Eine hochschuldidaktische Adaption der Adressierungsanalyse 241

Emanuel Schmid und Julia Košinár

Vom Umgang mit Erfahrungskrisen.

Ein Theoriemodell als Heuristik und Analysefolie zur Rekonstruktion

studentischer Praxiserfahrungen 263

Tobias Dohmen und Petra Herzmann

Artefakte und Ding-Praktiken.

Über das Sichtbarmachen der Soziomaterialität von Schule und

Unterricht in Praxisphasen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung 281

Autorinnen und Autoren 297

Einleitung

Der vorliegende Band stellt eine erste Sammlung und Systematisierung von Bezugstheorien und Erkenntniswegen im Kontext Schul- und Berufspraktischer Studien dar. Intendiert sind eine theoretische Fundierung sowie eine methodologische und methodische Profilierung des Gegenstandsbereichs. Damit wird auch der Versuch unternommen, ein akademisches Niveau der Auseinandersetzung zu markieren, das in zukünftigen Diskursen zum Gegenstands- und Studienbereich aus fachgesellschaftlicher Perspektive Standards setzt. Ohne den Anspruch zu formulieren, eine eigenständige Disziplin zu begründen, stellt sich die Frage nach den für den Gegenstandsbereich genuinen Bezugstheorien bzw. danach, ob es einen alle Bereiche umspannenden Theorierahmen gibt. Aus unserer Perspektive bieten Professions- und Professionalisierungstheorien eine solche Rahmung an, da alle die Lehrerinnen- und Lehrerbildung umfassenden Fächer und Disziplinen zumindest mit impliziten Erwartungen und Vorstellungen hinsichtlich einer guten Lehrerinnen- und Lehrerbildung sowie im Ergebnis einer professionellen Lehrperson darauf zugreifen (könnten). Würde man diese das eigene hochschulische Tun begleitenden, inhärenten Erwartungen und Vorstellungen explizieren, würden sich vermutlich nicht nur in Bezug auf Ziele und Wirksamkeitsunterstellungen Unterschiede zwischen den Akteurinnen und Akteuren zeigen, sondern es würde auch deutlich werden, dass in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung nicht alle „an einem Strang ziehen“.

Dabei bilden die Schul- und Berufspraktischen Studien an den meisten Hochschulen einen Querschnittsbereich mit diversen Bezugsdisziplinen: Erziehungswissenschaft, Psychologie und Soziologie, Fachwissenschaften und Fachdidaktiken. Historisch gewachsen oder in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung inzwischen etabliert, weisen zum Beispiel die Fachdidaktiken den Schul- und Berufspraktischen Studien gern ihre traditionelle Funktion zu: ein überwiegend organisationaler Bereich zu sein, der für die „theoretische“ Ausbildung die notwendigen Lern- bzw. Anwendungsgelegenheiten „in der Praxis“ schafft. Bisweilen beanspruchen die Fächer und Disziplinen ihrerseits sogar, die studentische Arbeit in den Praktika mit hochschulseitigen Inhalten und Anforderungen wesentlich vorzustrukturieren. Die Beiträge des vorliegenden Bandes gehen von einer anderen Prämisse aus. Hier bilden Schul- und Berufspraktische Studien einen eigenständigen Studien- und Gegenstandsbereich, dessen theoretische Bezüge erstmalig umfassend eruiert werden sollen, sodass sich davon ausgehend Fragen nach gegenstandsadäquaten Methodologien und Methoden stellen.

Im Querschnittcharakter der Schul- und Berufspraktischen Studien im Sinne eines eigenständigen akademischen Studienbereichs sehen wir eine zentrale Chance, dem Studium zum Lehrberuf eine Orientierung zu geben, die zweierlei zu leisten vermag: Sie kann erstens – und daraus speist sich gegenwärtig die Konjunktur des

Kohärenzbegriffs (vgl. z.B. Canrinus, Klette & Hammerness, 2019) – einen wesentlichen Beitrag dazu leisten, die beklagte „Mittelpunktlosigkeit“ des Studiums und die Wahrnehmung desselben als „willkürliche Addition disparater Gegenstände“ (Bohnsack, 2000, S. 65) deutlich zu mildern. Problematisch an den oben genannten Zuschreibungen ist die damit verbundene geringe Wahrscheinlichkeit, dass sich unter diesen Bedingungen so etwas wie abgestimmte Bezugnahmen in der hochschulischen Angebotsstruktur und ein „kumulativer Kompetenzaufbau“ bzw. subjektive Relevanzsetzungen der Gegenstände des Studiums für die spätere Tätigkeit als Lehrerin oder Lehrer bei den Studierenden erreichen lassen. Die zweite Leistung (und zugleich wesentliche Verantwortung) der als akademischer Studienbereich aufgefassten Schul- und Berufspraktischen Studien liegt darin, dass sie es ermöglichen, Professionalisierungsprozesse Studierender theoriebegründet im Hinblick auf die Konzeption und die Organisation eines kontinuumgewährenden Studiums – und darüber hinaus – zu denken und diese Prozesse innerhalb der jeweiligen Hochschule und in engem Kontakt mit dem jeweiligen Professionsfeld zu gestalten. Dieses Verständnis von Kohärenz im Sinne wechselseitiger Bezugnahmen einer geklärten Vielfalt von Gegenständen des Studiums ist fundamental zu unterscheiden von an den Studienbereich gerichteten Selbst- und Fremdzuschreibungen, die sich als Ruf nach „Praxisbezug“ konturieren, der sich – wie Wenzl, Wernet und Kollmer (2018, S. 2) herausarbeiten – als „diffuses Ressentiment“ gegenüber der wissenschaftlichen Lehre und der potenziellen Bedeutung von Wissenschaft für den Lehrberuf erweist.

Wir vertreten mit diesem Band die Position, dass anspruchsvolle Konzeptionen pädagogischer Professionalisierung auf Arrangements der Schul- und Berufspraktischen Studien angewiesen sind, die als studiengangübergreifende Ordnungen längerfristige Prozesse der Professionalisierung auf dem Weg in den Lehrberuf adäquat rahmen können. Insbesondere die Möglichkeiten, dass Studierende über die kontinuierliche Erprobung von Erkenntniswegen in Bezug auf das eigene berufliche Handeln in die Lage versetzt werden, sich von Zeit zu Zeit und anlassbezogen in kritische Distanz zu ebendiesem Handeln zu begeben, ist aus unserer Sicht nur unter den skizzierten Bedingungen aussichtsreich. Die in der strukturtheoretischen Professionalisierungstheorie prominente Figur eines den pädagogisch-praktischen Habitus ergänzenden wissenschaftlich-reflexiven Habitus (vgl. Helsper, 2001) scheint in ihrem weitreichenden Anspruch und die habituellen Dispositionen betreffend nur dann realistisch zu sein, wenn sie eine theoriebegründete Perspektivierung einerseits und eine institutionelle Entsprechung in den Studiengängen andererseits erfährt, als die wir die Schul- und Berufspraktischen Studien erachten.

Dabei plädieren wir nicht für eine Einschränkung der Vielfalt theoretischer, methodologischer und methodischer Perspektiven und eine durchgängige Curricularisierung der Studiengänge zum Lehrberuf. Im vorliegenden Band geht es vielmehr darum, in zwei zentralen Hinsichten eine Systematisierung vorzunehmen. Es geht zum einen um die Sichtbarmachung einschlägiger Theorien und Erkenntniswege für den Gegenstandsbereich Schul- und Berufspraktischer Studien, die zunächst Transparenz schafft und wechselseitige – auch kritische – Bezugnahmen ermöglicht.

Zum anderen zielt der Band auf die sorgfältige Prüfung der Frage, welche Deutungsmächtigkeit bzw. welches heuristische und analytische Potenzial aus dieser Vielfalt für die Schul- und Berufspraktischen Studien erwächst. Dabei nehmen wir in Kauf, dass man den Band als eklektizistisch kritisieren könnte. Mit unserer Annahme, dass eine „grand unifying theory“ des Gegenstandsbereichs weder möglich noch notwendig ist, schließen wir argumentativ an Positionen an, die die Notwendigkeit einer „multiparadigmatischen Lehrerbildung“ postulieren (Heinrich, Wolfswinkler, van Ackeren, Bremm & Steblow, 2019). Schul- und Berufspraktische Studien möchten wir zugleich als institutionell geeigneten Ort ins Spiel bringen, an dem dieser hohe Anspruch am ehesten umsetzbar erscheint.¹

Um dem Vorwurf der Einseitigkeit der Darstellung in diesem Band zu entgehen, weisen wir als Herausgebende auf zwei Leerstellen hin. Als eine solche könnte das Fehlen der Bezugnahme auf den kompetenztheoretischen Professionalisierungsansatz gekennzeichnet werden. Diesbezüglich ist es uns trotz intensiver Bemühung bei einschlägigen Vertreterinnen und Vertretern desselben nicht gelungen, einen Beitrag zum spezifischen heuristischen Potenzial dieses Ansatzes für den Gegenstandsbereich zu gewinnen. Des Weiteren ist die methodologische Perspektive hypothetisch-deduktiver Ansätze als Erkenntnisweg in den Schul- und Berufspraktischen Studien im Band nicht abgebildet. Für diese Leerstelle liegt die Begründung darin, dass wir diesen Ansätzen zwar ein wesentliches Potenzial für die Forschung über den Gegenstandsbereich zuschreiben (vgl. Arnold, Gröschner & Hascher, 2014), jedoch eher weniger für die Forschung *in* ihm, also im hochschuldidaktischen Modus der Erkenntnisgewinnung mit Studierenden im Studienbereich. Obwohl evaluativ orientierte Arbeit mit Studierenden im Paradigma der Unterrichtsqualitätsforschung, beispielsweise unter Verwendung von Beobachtungs- und Ratingverfahren mit Blick auf Merkmale „guten“ Unterrichts, als hochschuldidaktische Vorgehensweise denkbar ist, erreichten uns auch hier keine Vorschläge für Beiträge, die wir im Band hätten berücksichtigen können.

Die Frage nach dem Stellenwert von Schul- und Berufspraktischen Studien als akademischem Studienbereich ist auch eine Frage ihrer Institutionalisierung. Diese ist allein in den deutschsprachigen Ländern überaus divers. Es dürfte eine lohnende Untersuchung darstellen, die Institutionalisierungsformen des Gegenstandsbereichs und die damit verbundenen Möglichkeiten und Ansprüche zu untersuchen, die der Studienbereich in seinen Institutionalisierungen als Praxisbüro oder Praktikumsamt, in der Rahmung eines Zentrums für Lehrerinnen- und Lehrerbildung oder eines Zentrums für berufspraktische Ausbildung oder in Form einer School of Education realisieren kann. Der in diesem Band vertretene Anspruch, der Studienbereich zu sein, der die „multiparadigmatischen“ Perspektiven des Studiums zum Lehrberuf in nicht trivialer Weise bezüglich des Professionalisierungsanspruchs zu orientieren

1 Skeptisch sind wir aber bezüglich der bei Heinrich et al. (2019) und auch der bei Cramer, Harant, Merk, Drahmman und Emmerich (2019) als negativer Gegenhorizont fungierenden Idee einer „Monoparadigmatik“, die wir weder empirisch noch theoretisch als tragfähige Beschreibungskategorie der Verhältnisse der Lehrerinnen- und Lehrerbildung erachten.

vermag, erfordert in jedem Fall eine wirkmächtige organisationale Verfasstheit, die jedoch in diesem Band nicht weiter erörtert wird.

Neben der Frage der geeigneten Institutionalisierung des Studienbereichs gilt es jedoch auch, seine Konturen zu schärfen, um sichtbar machen zu können, welche Fragehorizonte im Studienbereich bearbeitet werden können und müssen. Julia Košinár und Tobias Leonhard haben einen ersten Versuch unternommen, Schul- und Berufspraktische Studien als einen eigenen Gegenstandsbereich analytisch zu fassen.² Mit ihrem sogenannten „Würfelmodell“ haben sie drei heuristische Dimensionen unterschieden. Diese dienen im Folgenden als Hilfsmittel, um die Beiträge des Bandes zu verorten. In der ersten Dimension, die durch die Ober- und die Unterseite des Würfels gebildet wird, ist der Raum durch „Grundlagentheorien“ einerseits und „normative Ordnungen“ andererseits begrenzt. Als Grundlagentheorien werden jene Theorien angesehen, die sich als tragfähige Grundlage der Beschreibung, Analyse und Gestaltung der Schul- und Berufspraktischen Studien eignen. Während Professionalisierungstheorien die grundlegende Orientierung des Gegenstandsbereichs sicherstellen, sind auf einer zweiten Ebene Theorien zu nennen, die Professionalisierungsprozesse zu differenzieren vermögen, ohne jedoch genuin den Studienbereich zu charakterisieren. Hier sind etwa Bildungstheorien relevant, die die Stabilität und die Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen adressieren, oder Sozialtheorien im weiteren Sinne, die die (sozialen) Bedingungen individuellen Wandels sowie der Persistenz habituellem Orientierungen in den Blick nehmen. An dieser Stelle sind auch Konzeptionen von Fachlichkeit zu berücksichtigen, die Aufschluss darüber geben, welcher Stellenwert Fächern und Fachlichkeit in den Schul- und Berufspraktischen Studien zukommen muss. Die neun Beiträge im ersten Teil des vorliegenden Bandes beinhalten aus unserer Sicht für die Schul- und Berufspraktischen Studien ertragreiche Theorien bzw. elaborieren theoretische Konzepte in ihrer Bedeutung für den Studienbereich, wenngleich mit unterschiedlichen Ansprüchen bezüglich ihrer Reichweite, wie wir im Folgenden verdeutlichen möchten.

Malte Brinkmann macht in seinem Beitrag aus phänomenologischer Perspektive deutlich, welche Bedeutung Erfahrung und Üben (auch) in den Schul- und Berufspraktischen Studien zukommt. Dabei zielt er sowohl auf eine Rehabilitierung des Übens als primärer Form des Lernens als auch auf den hochschuldidaktischen Beitrag, den die Arbeit mit Praxisbeispielen für das Verstehen von und die Verständigung über Situationen aus Schule und Unterricht für die Professionalisierung leisten kann.

Im Beitrag von *Katharina Rosenberger* wird das Phänomen konstitutiver Ungewissheit in Sozialsystemen bezüglich seiner Bedeutung für den Gegenstandsbereich Berufs- und Schulpraktischer Studien diskutiert. Die Autorin verweist dabei auf die Unvermeidlichkeit kontingenter Phänomene im Unterricht, denen auch in den Schul- und Berufspraktischen Studien dahingehend zu begegnen ist, dass im Wissen um

2 Vorgestellt wurde das Modell im Rahmen eines gemeinsamen Vortrags beim 3. IGSP-Kongress 2019 in Graz (vgl. Košinár & Leonhard, 2019).

diese Ungewissheit sowohl die Planungs- als auch die Interaktionsarbeit „kontingenzgewärtiger“ gestaltet werden muss.

Georg Hans Neuweg elaboriert die Bedeutung impliziten Wissens für Lehrerinnen und Lehrer. Ausgehend von Polanyis Theorie des menschlichen Bewusstseins macht er auf die Herausforderungen aufmerksam, vor denen Schul- und Berufspraktische Studien stehen, wenn sie einen Beitrag zur Könnerschaft der Studierenden im Berufsfeld leisten wollen. Hierbei gerät die Rolle der (schulischen) Mentorinnen und Mentoren ebenso in den Blick wie konzeptionelle Überlegungen zum Verhältnis impliziten und expliziten Wissens im Rahmen des Praktikums.

Im Beitrag von *Manuela Keller-Schneider* wird die Bedeutung von (berufs)biografischen Ressourcen für die Wahrnehmung und die Bearbeitung beruflicher Anforderungen betrachtet. Über das sogenannte „Kanonmodell“ für den Berufseinstieg werden ausbildungsspezifische Entwicklungsaufgaben entwicklungspsychologisch begründet und für die Bearbeitung im Rahmen der Schul- und Berufspraktischen Studien plausibilisiert. Zudem wird aufgezeigt, dass Praktikumslehrpersonen als Expertinnen und Experten gefordert sind, sich in die Perspektive der Studierenden einzudenken und sich zugleich mit den eigenen Entwicklungsaufgaben als Praktikumslehrpersonen auseinanderzusetzen.

Mit dem Habituskonzept greift *Julia Košinár* im daran anschließenden Beitrag ein derzeit in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung intensiv diskutiertes Konzept auf. Sie nimmt drei in den Schul- und Berufspraktischen Studien beobachtbare Phänomene zum Anlass, um dem Habituskonzept als Theoriefolie Geltung zu verschaffen. Dieses dient ihr erstens als Begründungsfolie für die Stabilität beruflicher Orientierungen und zweitens als Grundlage für die Deutung von Passungskonstellationen zwischen den Akteurinnen und Akteuren in den Praktika. Drittens führt sie die Differenzfigur des beruflichen und des professionellen Habitus ein, der sie das Potenzial der Verständnisförderung für den Diskurs zwischen den Ausbildungsinstitutionen zuschreibt.

Urban Fraefel prüft in seinem Beitrag die Potenziale des Pragmatismus für den Studienbereich. Genauer gesagt prüft er die Hypothese, dass der Pragmatismus für die Schul- und Berufspraktischen Studien in Bezug auf die zu antizipierenden Konsequenzen für den Studienbereich eine zweckmäßige Grundlage bilde, und kommt zum Ergebnis, dass die vermuteten Potenziale gerade angesichts aktueller Herausforderungen durchaus vorhanden seien.

Auch *Tobias Leonhard* nimmt für die soziologischen Praxistheorien eine Prüfung des heuristischen Potenzials für den Studienbereich vor. Mit „Praxis“ und „Praktiken“ scheinen die zentralen Gegenstände dieser Familie von Sozial- und Kulturtheorien auf den ersten Blick für den Studienbereich prädestiniert zu sein. Und tatsächlich erlaubt das in diesem Kontext entwickelte analytische Begriffsinventar eine Reihe von Perspektivenverschiebungen, die über die weitverbreitete, wenngleich heuristisch untaugliche Figur von „Theorie und Praxis“ hinausgeht und für die Studienanteile der Hochschule differente Praktiken und eine eigene Praxis kenntlich macht.

Ein vergleichbares „doppeltes Praxisverständnis“ liegt auch dem Beitrag von *Nina Meister* und *Uwe Hericks* zugrunde. In einer auf „reflektierte Fachlichkeit“ abzielenden universitären Praxis gilt es, die jeweilige fachliche Perspektivierung als spezifischen Weltzugang zu explizieren. Aufbauend auf dieser Form von Fachlichkeit, die qua Fachsozialisation und der damit verbundenen distanzierten Bezugnahme etwa auf Arbeitsweisen und Leitideen eines Faches entsteht, stellt das unterrichtliche Probehandeln in den Praktika die zweite Praxis dar. Der Autor und die Autorin verdeutlichen in ihrem Beitrag, wie diese Grundkonzeption in den Praxismodulen umgesetzt wird und welchen Herausforderungen sich diese Konzeption zu stellen hat.

Emanuel Nestler, *Isolde Malmberg*, *Gudrun Heinrich* und *Carolin Retzlaff-Fürst* konzipieren Fachlichkeit ein wenig anders als Uwe Hericks und Nina Meister. Sie weisen die Schulpraktika als „Kristallisationspunkt“ für Fragen von Fachlichkeit aus, in deren Kontext Studierende nicht selten zwischen die Fachlichkeitskonstruktionen der Hochschulen und des Berufsfeldes geraten. Konsequenterweise übernehmen der Autor und die Autorinnen in den Fachdidaktiken die Moderation der unterschiedlichen Konstruktionen von Fachlichkeit und legen im Beitrag dar, wie diese Moderation in Zusammenarbeit mit den schulischen Mentorinnen und Mentoren aussieht.

In der Skizzierung der Beiträge zu den theoretischen Bezugnahmen wird deutlich, dass alle Theorien mehr oder weniger explizit normative Gehalte mit sich führen, die Julia Košinár und Tobias Leonhard – wie erwähnt (vgl. Košinár & Leonhard, 2019) – als „normative Ordnungen“ fassen. Hier dürfte es lohnend sein, im Studienbereich benennen zu können, welche normativen Implikationen mit den jeweiligen theoretischen Bezugnahmen verbunden sind. Exemplarisch wird dies an den Beiträgen von Urban Fraefel und Tobias Leonhard deutlich: Der Rekurs auf den (amerikanischen) Pragmatismus, wie ihn Urban Fraefel ausführt, beinhaltet die zentrale normative Perspektive, dass bei der Lösung von Problemen das „Bessere“ anzustreben sei. Weniger normativ erscheinen Praxistheorien, deren Deutungsangebote Tobias Leonhard prüft und bezüglich derer er feststellt, dass soziologische Praxistheorien zwar keineswegs analytisch „neutral“ seien, ihnen aber dennoch die durch Normen entstehende Orientierungskraft für die Gestaltung des Studienbereichs fehle.

Die zweite Dimension des Würfelmodells haben Julia Košinár und Tobias Leonhard als „Erfahrungsdimension“ gekennzeichnet. Hier scheint es zentral zu sein, dass der Studienbereich konstitutiv in und zwischen zwei Feldern operiert, die für die Studierenden differente (konjunktive) Erfahrungsräume bilden. Die Differenz hinsichtlich des Erfahrungsraums „Hochschule“ und des Erfahrungsraums „Berufsfeld“ betrachten wir als konstitutives Merkmal des Studienbereichs, das sich bereits in der Kennzeichnung als „Schul- bzw. Berufspraktische Studien“ abbildet. Auf diese Differenz und die differenten Rationalitäten in den jeweiligen Feldern verweist eine Reihe von Beiträgen im vorliegenden Band. Dies ist insofern bemerkenswert, als sich darin zeigt, dass einfache Technologie-, Anwendungs- oder Transfervorstellungen (vgl. Neuweg, 2004) zumindest in den wissenschaftlichen Bezugnahmen auf die

Schul- und Berufspraktischen Studien ausgedient zu haben scheinen.³ Auch die dritte Beschreibungsdimension des Würfelmodells, die als Dimension von „Individualität und Sozialität“ gefasst ist, wird in den theoretischen Beiträgen thematisiert. Die Berücksichtigung dieser Dimension verweist darauf, dass Schul- und Berufspraktische Studien ohne die darin „operierenden“ Individuen einerseits und die Sozialität des Geschehens andererseits nicht umfassend beschrieben werden können. Dies verdeutlichen bereits die Ausführungen zum Habitus- und zum Entwicklungsaufgabenkonzept; vor allem aber weisen die Beiträge im zweiten Teil des Bandes darauf hin.

In diesem zweiten Teil wird unter der Leitidee der „Erkenntniswege“ in sechs Beiträgen nachgezeichnet, welche Methoden im Studienbereich in hochschuldidaktischer Absicht bisher zum Einsatz gekommen sind. Diese Bezeichnung und die damit einhergehende Perspektivierung sind erklärungsbedürftig. Unter „Methoden“ könnte vielerlei verstanden werden; mit „Erkenntniswegen“ hingegen versuchen wir deutlich zu machen, dass der Studienbereich als *akademischer* Bereich in erster Linie der Idee systematischen Verstehens verpflichtet ist. Der Einsatz sozialwissenschaftlicher Methoden, wie ihn die Autorinnen und Autoren verdeutlichen, dient dabei aber weniger der Generierung neuen Wissens, wie Forschung dies beanspruchen muss, als vielmehr dem genauen Verstehen der Bedingungen, Strukturen und Prozesse, an denen Studierende im Studienbereich selbst, aber auch in der späteren Berufstätigkeit zumindest beteiligt sind und die sie zum Beispiel als Lehrpersonen maßgeblich mitgestalten werden.

Die zentrale Zielperspektive einer Befassung Studierender mit den hier dokumentierten Erkenntniswegen besteht darin, einen Beitrag zu einer „forschenden Haltung“ (Nentwig-Gesemann, 2013, S. 13) bzw. zu einem „wissenschaftlich-reflexiven Habitus“ (Helsper, 2001, S. 11) leisten zu können. Ratifiziert man den damit verbundenen normativen Anspruch, gewinnt der explizite Einsatz (rekonstruktiver) sozialwissenschaftlicher Methoden hohe Plausibilität, denn sie ermöglichen – je nach Methode zu unterschiedlichen Fragestellungen – eine an Geltungsansprüchen orientierte Auseinandersetzung, beispielsweise mit schulischer und unterrichtlicher Realität. Wenn Lehrerinnen und Lehrer nur dann „legitimiert [sind,] eine derart verantwortliche pädagogische Arbeit zu vollziehen, wenn sie über wissenschaftlich abgesicherte Wissensbestände und Reflexionsmöglichkeiten verfügen“ (Helsper, 2001, S. 11), stellen die von uns als „Erkenntniswege“ gekennzeichneten Methoden hochschuladäquate Formen der Befassung mit beruflicher Praxis im Studienbereich dar und konkretisieren den Anspruch, der im Zitat von Helsper (2001) mit „Reflexionsmöglichkeiten“ relativ vage ausfällt. Die dadurch betonte Erwartung ist einerseits hoch, andererseits aber dennoch bescheiden. Sie ist zweifelsohne hoch, weil es in mehrfacher Hinsicht voraussetzungsreich ist, diese Erkenntniswege mit Studierenden in den Schul- und Berufspraktischen Studien zu beschreiten. Mehrere Beiträge des zweiten Teiles verweisen auf entsprechende Voraussetzungen, die mindestens auf

3 Die zugrunde zu legende Minimalkomplexität auch in den Erwartungen der Studierenden und in Teilen des Professionsfeldes zu modifizieren, scheint uns noch eines längeren Weges zu bedürfen.

formaler, personaler und konzeptioneller Ebene liegen: Formal ist vorausgesetzt, dass Zeit und Raum zur Verfügung stehen, um es den Studierenden zu ermöglichen, sich in der erforderlichen Gründlichkeit daten- und methodengestützt mit Prozessen und Produkten der beruflichen Praxis zu befassen. Ohne ausgewiesene Begleitveranstaltungen im notwendigen zeitlichen Umfang und in sinnvollem Zusammenhang sind die formulierten Ansprüche wohl nicht einzulösen. Personell voraussetzungsvoll ist daher die erforderliche sozialwissenschaftliche Expertise derjenigen Mitarbeitenden, die Studierende im Studienbereich begleiten. Ohne eine profunde Kenntnis und entsprechende Überzeugungen bezüglich der Erkenntnispotenziale der sozialwissenschaftlichen Methoden wird es kaum gelingen, Studierenden zu zeigen, welche fundamentalen Einsichten in die Komplexität von Schule und Unterricht zu erzielen sind.⁴ Je kontinuierlicher – und wohl auch je methodologisch abgestimmter⁵ – Studierende mit diesen Ansprüchen befasst werden, desto größer wäre die Chance, dass die damit verbundenen Denk- und Sichtweisen auf schulische Praxis nicht nur angesichts formaler Leistungsanforderungen gezeigt werden, sondern ein entsprechendes Professionsverständnis anbahnen.

Der Anspruch des gemeinsamen Beschreitens der Erkenntniswege in den Schul- und Berufspraktischen Studien ist zugleich aber auch bescheiden, und zwar insofern, als es uns nicht zentral erscheint, diese Methoden strukturanalog zu einem vollständigen Forschungsprozess einzusetzen, in dessen Verlauf auf der Basis des aktuellen Forschungsstandes eine Gegenstandskonstitution erarbeitet wird, Forschungsfragen und ein Untersuchungsdesign entwickelt und umgesetzt werden und die dadurch generierten Daten ausgewertet und verschriftlicht werden.⁶ Unter der Perspektive, dass zwar die Mehrzahl der Studierenden (auch nach eigenem Bekunden) Lehrerin oder Lehrer, nicht jedoch Forscherin bzw. Forscher werden will, aus professionstheoretischen Gründen aber gleichwohl eine wissenschaftlich-reflexive Haltung und entsprechende Fähigkeiten anzustreben sind, scheint uns eine Fokussierung auf die methodische Kernoperation sinnvoll, Daten systematisch Erkenntnis abzurufen. Die dazu erforderlichen Daten entsprechen dem, was Studierenden im Praktikum begegnet, nämlich Situationen und soziomateriellen Konstellationen von hoher Komplexität, die in situ spontane Irritation auslösen und intuitiv-improvisierendes Handeln erfordern, deren Analyse mithilfe systematischer Erkenntnisprozeduren aber die Chance bietet, die situativen Verläufe wenigstens ansatzweise zu verstehen.

Den Auftakt zum Teil der Erkenntniswege bildet der Beitrag von *Eike Wolf* und *Saskia Bender*. Sie stellen grundlegende Überlegungen zu unterschiedlichen Formaten

4 Dies verweist auf ein anspruchsvolles Anforderungsprofil für Mitarbeitende in den Schul- und Berufspraktischen Studien, das per se nur eher selten von im Berufsfeld bewährten Lehrerinnen und Lehrern erfüllt werden dürfte.

5 Das damit verbundene Kohärenzkonzept auf der Ebene der grundlegenden Methodologie einer Studienbereichskonzeption schiene uns tragfähig; eine monomethodische Verengung – wie bereits ausgeführt – hingegen nicht.

6 Für die sogenannten „Studienprojekte“ im Rahmen der Praxissemester in vielen deutschen Bundesländern stellt das klein angelegte studentische Forschungsprojekt gleichwohl diesen programmatischen Anspruch dar.

von Fallarbeit in der Lehrkräftebildung dar und machen auf eine aus ihrer Sicht problematische „Verflechtung“ der unterschiedlichen Sinnlogiken und Praktiken erziehungssoziologischer, pädagogischer und beratungsorientierter Kasuistik aufmerksam. Die frühzeitige Einbindung von Studierenden in Praxisphasen berge gerade für die beratungsorientierte Fallarbeit zudem die Gefahr einer Entgrenzung der universitären Zuständigkeit, die auch wegen ihres therapeutischen Zugriffs auf das handelnde Subjekt am „Ort der Theorie“ nicht angemessen sei.

Tobias Lewek und *Sarah Theusch* zeigen im zweiten methodisch fokussierten Beitrag, wie sie im Rahmen des Moduls „Außerunterrichtliches pädagogisches Praktikum“ (AuPP) von den Studierenden mittels teilnehmender Beobachtung Protokolle pädagogischer Situationen anfertigen lassen. In sogenannten „Forschungsgruppen“ arbeiten die Studierenden mit rekonstruktiven Verfahren, um das genaue Beobachten zu erproben. Im Beitrag legen der Autor und die Autorin ihr Vorgehen mit der Dokumentarischen Methode dar und machen auf diese Weise deutlich, dass dieser anspruchsvolle Erkenntnisweg Studierenden in hochschuldidaktischen Settings Zugang zu relevanten Erkenntnissen ermöglichen kann.

Katharina Lüthi und *Tobias Leonhard* fokussieren in ihrem Beitrag auf die strukturtheoretische Leitfigur der „doppelten Professionalisierung“ und zeigen einerseits, wie sie Instrumente der Grounded-Theory-Methodologie und der Adressierungsanalyse unter dieser Zielperspektive einsetzen. Andererseits wird am Beispiel studentischer Studienleistungen auch deutlich, dass sich die Rationalität der beruflichen Praxis zumindest im Arbeitskontext der Autorin und des Autors als dominante Perspektive erweist.

Die im vorhergehenden Beitrag bereits thematisierte Adressierungsanalyse arbeiten *Tobias Leonhard* und *Katharina Lüthi* in einer separaten Darstellung in hochschuldidaktischer Absicht für den Studienbereich Schul- und Berufspraktischer Studien aus. Dazu skizzieren sie zunächst die methodologischen Prämissen und denkbare Fragestellungen, bevor sie die sequenzanalytische Methode für die Lehre im Studienbereich methodisieren und an einem Beispiel zentrale Schritte plausibilisieren.

Emanuel Schmid und *Julia Košinár* gehen in ihrem Beitrag zum Umgang Studierender mit sich in ihren Praktika zeigenden Erfahrungskrisen einen anderen Weg. Aus der Theorie des Erfahrungslernens heraus wird Irritationen und Krisen ein hohes transformatorisches Potenzial zugeschrieben. Der Autor und die Autorin setzen das Krisenlösungsverlaufsmodell von Košinár (2014) als Heuristik ein, welche die Grundlage für im Rahmen des Mentorats anzufertigende „Erfahrungsberichte“ bildet. Die besondere Perspektive des hochschuldidaktischen Einsatzes des Modells liegt darin, dass Studierende zu ihren eigenen Krisen in Distanz treten können. Der Beitrag macht anhand einer Analyse studentischer Produkte deutlich, wie unterschiedlich die Modi der studentischen Einlassung auf und der Bearbeitung von Erfahrungskrisen sind.

Der Methodenteil schließt mit einem Beitrag zu Artefakten und Ding-Praktiken, in dem der Autor und die Autorin den Blick auf die Soziomaterialität von Schule und Unterricht richten. *Tobias Dohmen* und *Petra Herzmann* stellen ein mehr-

dimensionales Analyseverfahren vor, mit dem sie die vermeintlich selbstverständlichen Dinge in Schule und Klassenzimmer sowie die darauf bezogenen Ding-Praktiken einer differenzierten Betrachtung zuführen. Ausgewiesen wird das Potenzial der Beschäftigung mit Artefakten und Ding-Praktiken für das Sichtbarmachen von Regeln und Routinen des schulischen Feldes sowie für die Auseinandersetzung mit den Funktionslogiken und Ordnungsbildungen schulischer und unterrichtlicher Praxis.

Der vorliegende Band leistet aus der Sicht der Herausgeberinnen und des Herausgebers einen ersten Ordnungsversuch bezüglich Theorien und Erkenntniswegen im Studienbereich Schul- und Berufspraktischer Studien. Wir verzichten an dieser Stelle darauf, die Bedeutung des damit Vorliegenden mit Blick auf die Differenzen in den verschiedenen Systemen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu diskutieren. Auch können wir das komplexe Verhältnis von Wissenschafts- und Bildungspolitik sowie die vielfältigen organisatorischen Akteurskonstellationen innerhalb der Hochschulen bzw. der Universität zwischen Verwaltung, Fakultäten und weiteren Akteurinnen und Akteuren (z.B. Zentren für Lehrerinnen- und Lehrerbildung) nicht systematisch darstellen. Dieses Verhältnis bedarf zu einem späteren Zeitpunkt der vertieften Betrachtung, weil gerade der Studienbereich Schul- und Berufspraktischer Studien zum Beispiel bei der Einführung des Praxissemesters für bildungspolitisch opportune, aber professionalisierungstheoretisch fragwürdige Maßnahmen erhalten musste, was den im Band sichtbar werdenden Gestaltungsambitionen des Studienbereichs deutliche Grenzen setzt.

Obwohl sich die Bedingungen bereits auf Hochschul- bzw. Länderebene wesentlich unterscheiden, sind Schul- und Berufspraktische Studien als Studienbereich genuin zwei Praxen verpflichtet: zum einen situationsadäquater beruflicher Praxis, die zwingend vor Ort erworben und von den Hochschulen nicht substituiert werden kann, zum anderen aber auch der Praxis der Wissenschaft. Dennoch thematisieren wir im vorliegenden Band ausschließlich die Praxis der Hochschulen und das, was aus unserer Sicht als Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer in den Schul- und Berufspraktischen Studien in ebendiesem Kontext zu thematisieren und zu tun sein könnte.⁷ Dies ist keineswegs als Geringschätzung der Bedeutung der beruflichen Praxis zu verstehen und stellt mit Sicherheit nur die *eine* Seite der Medaille des Studienbereichs dar. Wir wollen mit dieser Schwerpunktsetzung aber den Beweis antreten, dass der vorliegende Band zumindest für diejenigen, die sich intensiv mit dem Studienbereich Schul- und Berufspraktischer Studien befassen, keineswegs unter dem Mephisto von Johann Wolfgang von Goethe in den Mund gelegten Diktum „grauer Theorie“ zu subsumieren ist, sondern dass er einen diskursiv außerordentlich bunten Strauß produktiver Bezugnahmen für den Studienbereich enthält, der sowohl die Gestaltungsanforderungen im Studienbereich als auch die darauf bezogene Forschung inspirieren kann.

7 Unter den Stichworten „Selbstobjektivierungs- und Selbstüberschätzungsproblem“ (Wilkesmann, 2019, S. 39) wird auf das methodologische Problem der Selbstbeforschung von Hochschullehre durch Hochschullehrende hingewiesen. Dies gilt in gewisser Weise auch für die einleitenden Selbstbeschreibungen in unserem Band.

Die jüngst von Ralf Bohnsack geäußerte Kritik, in der „Forderung einer doppelten Professionalisierung, in der die Praktiker*innen gleichsam als ‚halbierte‘ Sozialwissenschaftler erscheinen, dokumentier[t]en sich erneut Tendenzen eines ‚Ethnozentrismus des Gelehrten‘ im Bourdieu’schen und eine ‚Hierarchisierung des Besserwissens‘ im Luhmann’schen Sinne, welche den Anspruch auf eine ‚höhere‘ Rationalität der Sozialwissenschaften gegenüber den beruflichen Akteur*innen erheben“ (Bohnsack, 2020, S. 17), erachten wir für den Gegenstandsbereich als nicht zutreffend. Dem Band liegt nicht der Anspruch einer *höheren* Rationalität zugrunde, wohl aber der Anspruch einer eigenen – und anderen – Rationalität als jener der beruflichen Praxis. Die (Erkenntnis-)Mittel und Errungenschaften bezüglich differenzierter Beschreibungskategorien der Sozialwissenschaften im Rahmen eines Studiums auch in den Schul- und Berufspraktischen Studien einzusetzen, scheint uns nicht nur konzeptionell tragfähig, sondern unter der Prämisse eines wissenschaftlichen Studiums als Voraussetzung für den Lehrberuf unbestreitbar zu sein. Das Reflexionspotenzial, das wir den sozialwissenschaftlichen Methoden als Erkenntniswegen zugeschrieben haben, wird denn auch von Bohnsack als relevant erachtet, wenn es im Studium darum geht, „Elemente einer (distanzierten) AnalyseEinstellung einzuüben, um alltägliche Selbstverständlichkeiten auch in ihrer logischen Struktur hinterfragen und suspendieren zu können“ (Bohnsack, 2020, S. 124).

Literatur

- Arnold, K.-H., Gröschner, A. & Hascher, T. (Hrsg.). (2014). *Schulpraktika in der Lehrerbildung: Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte*. Münster: Waxmann.
- Bohnsack, F. (2000). Probleme und Kritik der universitären Lehrerbildung. In M. Bayer, B. Koch-Priewe, F. Bohnsack & J. Wildt (Hrsg.), *Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz? Professionalisierung durch eine andere Lehrerbildung* (S. 52–123). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bohnsack, R. (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive*. Opladen: Barbara Budrich.
- Canrinus, E. T., Klette, K. & Hammerness, K. (2019). Diversity in coherence: Strengths and opportunities of three programs. *Journal of Teacher Education*, 70 (3), 192–205. <https://doi.org/10.1177/0022487117737305>
- Cramer, C., Harant, M., Merk, S., Drahmman, M. & Emmerich, M. (2019). Meta-Reflexivität und Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrerberuf. *Zeitschrift für Pädagogik*, 65 (3), 401–423.
- Heinrich, M., Wolfswinkler, G., van Ackeren, I., Bremm, N. & Steblow, L. (2019). Multiparadigmatische Lehrerbildung. Produktive Auswege aus dem Paradigmenstreit? *Die Deutsche Schule*, 111 (2), 243–258. <https://doi.org/10.31244/dd.2019.02.10>
- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion: Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *Journal für LehrerInnenbildung*, 1 (3), 7–15.

- Košínár, J. (2014). *Professionalisierungsverläufe in der Lehrerausbildung. Anforderungsbe-
arbeitung und Kompetenzentwicklung im Referendariat*. Opladen: Barbara Budrich.
<https://doi.org/10.2307/j.ctvddzws8>
- Košínár, J. & Leonhard, T. (2019). *Anspruch, Spezifik und Positionierung Berufspraktischer
Studien: Eine Disziplin in statu nascendi*. Vortrag auf dem Kongress „Lernen in der
Praxis“, Graz, 24.04.2019.
- Nentwig-Gesemann, I. (2013). Professionelle Reflexivität. Herausforderungen an die Aus-
bildung frühpädagogischer Fachkräfte. *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik*, 12
(1), 10–14.
- Neuweg, G. H. (2004). Figuren der Relationierung von Lehrerwissen und Lehrerkön-
nen. In B. Hackl & G. H. Neuweg (Hrsg.), *Zur Professionalisierung pädagogischen
Handelns. Arbeiten aus der Sektion Lehrerbildung und Lehrerbildungsforschung in
der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen*
(S. 1–26). Münster: LIT.
- Wenzl, T., Wernet, A. & Kollmer, I. (2018). *Praxisparolen. Dekonstruktionen zum Praxis-
wunsch von Lehramtsstudierenden*. Wiesbaden: Springer VS.
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-19461-1>
- Wilkesmann, U. (2019). *Methoden der Hochschulforschung. Eine methodische, erkenntnis-
und organisationstheoretische Einführung*. Weinheim: Beltz Juventa.

Teil 1:
Theorien der Schul- und
Berufspraktischen Studien

Malte Brinkmann

Lehren üben. Erfahrungs- und übungstheoretische Überlegungen zur Praxis des Unterrichtenkönnens

Zusammenfassung

Unterrichten muss geübt werden – das ist die erste These dieses Beitrags. Die zweite These lautet: Eine dualistische Trennung zwischen Berufspraxis und Wissenschaftspraxis führt dazu, dass Wissen und Können, Reflexion und Handeln nicht in ihrer praktischen Einheit erfasst werden können. Beide Thesen werden mit einer erfahrungs- und übungstheoretischen Perspektive auf Professionalisierung in hochschuldidaktischen Kontexten ausgeführt. Zunächst werden professions- und bildungstheoretische Implikationen der Erfahrungstheorie dargestellt, mit der die dualistische Gegenüberstellung von Theorie und Praxis bzw. Wissen und Können überwunden werden kann. Danach werden Grundlagen der pädagogischen Übungstheorie skizziert und auf Unterrichtspraxis bezogen. Für hochschuldidaktische Kontexte wird dann Beispielverstehen von Fallarbeit abgegrenzt und das Praxisbeispiel in seiner didaktischen und bildenden Funktion ausgewiesen. Urteilen-Üben wird schließlich als „Form der Professionalisierung“ ausgewiesen.

Schlagwörter: Professionalisierung, Erfahrung, Übung, Beispielverstehen, Hochschuldidaktik, Bildung, Phänomenologie

Teaching practised as a practice. Reflections on the experience and practice of teaching

Summary

Teaching must be practised as a practice – this is the first thesis of this contribution. The second thesis is that a dualistic separation of professional practice and scientific practice leads to the fact that knowing-how and knowing-that, reflection and action, cannot be grasped in their practical unity. Both theses are set forth with a theoretical perspective on practising and experience in the context of professionalization in higher education. First, the implications of the theory of experience for professionalism and the theory of “Bildung” are presented, with the help of which the dualistic opposition between theory and practice can be overcome. Then, the basics of the theory on how to practise practice (“Übung”) are outlined and related to teaching practice. With regard to pedagogical contexts in higher education, the understanding of examples is then distinguished from case-work. The example from practice is shown in its pedagogical and “Bildung”-related function. Finally, the practice of judging is identified as a “form of professionalisation”.

Keywords: professionalisation, experience, practising practice, understanding of examples, higher-education pedagogy, Bildung, phenomenology

1. Einführung

Es ist allgemein bekannt, dass Unterrichten eine Praxis ist, die Erfahrung und Können erfordert, das über ein reines Fachwissen hinausgeht. Lehrerinnen und Lehrer müssen, wie Ärztinnen und Ärzte oder Juristinnen und Juristen, über ein domänen- und berufsspezifisches Können verfügen. Sie können mehr, als die auf ihr Handeln bezogenen Theorien erklären können, und sie wissen mehr, als sie zu sagen wissen (Neuweg, 2006). Zu einem erheblichen Teil basiert dieses Können auf Erfahrung, die sich schwer explizieren lässt (Polanyi, 1985). Ärztinnen und Ärzte beispielsweise, die für die individuellen Patientinnen und Patienten Heilung herbeiführen möchten, müssen nicht nur Krankheiten bestimmen und klassifizieren können oder wissen, welche chemische Zusammensetzung das verordnete Präparat aufweist. Sie können aufgrund ihrer Berufserfahrung aus der Fülle ihrer Beobachtungen auch etwas Gemeinsames und Praktikables herauslesen, also ein Allgemeines bestimmen und es praktisch in Anschlag bringen (Prange, 1978). So auch Lehrerinnen und Lehrer, die nicht aufgrund eines Handbucharthikels in einer Unterrichtssituation von ihren Stundenplänen abweichen und ein Blitzlicht einführen, sondern weil es ihnen ihre Erfahrung „sagt“.

Erfahrung kann in professionellen Zusammenhängen als eine wichtige Kategorie gelten, die in diesem Beitrag im Mittelpunkt stehen wird. Erfahrung wird als Bindeglied zwischen Theorie und Praxis bzw. zwischen Wissen und Können bestimmt. Deshalb wird das Verhältnis von Theorie und Praxis um eine dritte Position, nämlich diejenige der Erfahrung erweitert und in ein dreistelliges Differenzverhältnis überführt. Erfahrungstheorien können dieses Verhältnis reflektieren und wichtige Erkenntnisse über den Erwerb und die Weitergabe von Erfahrung geben.

Erfahrungstheoretisch kann so ein anderer Blick auf Professionalisierung und auf die oftmals gegeneinander oder „nebeneinander“ stehenden Duale von Berufspraxis einerseits und Wissenschaftspraxis andererseits, von Profession und Biografie eingenommen werden (Helsper, 2001, 2018; Leonhard, 2018). Zu klären ist dabei, was genau unter Theorie, Wissen und Wissenschaft bzw. unter Praxis bzw. Berufspraxis zu verstehen ist. Erfahrungstheoretische Perspektiven werden im Folgenden für hochschuldidaktische Perspektiven auf Professionalisierung genutzt. Dabei spielen, wie ich zeigen möchte, Fälle aus der Unterrichtsforschung eine besondere Rolle, insofern sie als Beispiele didaktisch eingesetzt werden. Mit der Erfahrungstheorie kann Beispielverstehen in professionellen Kontexten bildungstheoretisch gerahmt und damit hochschuldidaktisch fruchtbar gemacht werden. Es wird erklärbar, wie Professionelle und erfahrene Praktikerinnen und Praktiker Regeln situations- und personenabhängig auffinden und anwenden (Brinkmann, 2020b; Buck, 2019), indem sie das Besondere der Situation und des Falles in ein Verhältnis zu einem Allgemeinen setzen. Dieses Allgemeine ist in der Erfahrung präsent, kann aber oft nicht explizit gesagt werden. Das praktische Erfahrungskönnen geht also von der induktiven Erfahrung (Buck, 2019) aus. Professionelle gehen auf eine besondere Weise urteilskräftig vor. Ich werde im Folgenden zeigen, dass die professionelle Urteilsform erfahrungsbezogen

und domänenspezifisch ist. Im Urteilen werden die eigenen Erfahrungen und die konkreten Umstände in ein Verhältnis gesetzt, sodass beides verändert werden kann: Ein Lernen aus Erfahrung wird möglich.

Dieses spezifische urteilskräftige Können ist aber nicht Ergebnis einer plötzlichen Einsicht; auch kann es nicht praktiziert werden, nur weil man es will oder es sich vornimmt. Es kann daher nicht gelehrt werden im Sinne einer Instruktion oder Information. Es muss vielmehr praktiziert werden und aus der Praxis heraus durch Anleitung, Beispiel und Zeigen unterstützt werden – mit anderen Worten: Es kann nur durch Übung erworben werden. Übung ist daher die zweite, wichtige Kategorie, die im Folgenden genauer untersucht werden soll. Übungstheorien können erklären, wie praktische Erfahrungen kultiviert und weitergegeben werden können. Sie können zudem erklären, wie genau man aus Erfahrung lernen und wie dieses Lernen pädagogisch inszeniert, das heißt gelehrt werden kann.

Ich möchte im Folgenden zwei Thesen aufstellen und bearbeiten: Die erste These lautet, dass Unterrichten geübt werden muss. Die zweite These lautet: Eine starke Trennung zwischen Theorie und Praxis, zwischen Berufspraxis und Wissenschaftspraxis (Helsper, 2001) führt dazu, dass Wissen und Können, Reflexion und Handeln nicht in ihrer praktischen Einheit erfasst werden können. Mit der hier vorgeschlagenen erfahrungstheoretischen Erweiterung wird es möglich, Wissen und Können, Reflexion und Handeln in ihrer praktischen Einheit zu erfassen. Dies soll im Folgenden mit einer übungstheoretischen Perspektive auf hochschuldidaktisches Beispielverstehen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, insbesondere im Praxissemester, dargestellt werden. Ich möchte zeigen, dass Lehren geübt werden kann und dass dieses Üben als ein Sich-Üben in einer gemeinsamen Verständigung über Fälle als Beispiele stattfinden kann. Damit kann es zum einen gelingen, bildende Erfahrungen hochschuldidaktisch zu inszenieren. Zum anderen kann damit eine Voraussetzung sowohl für eine distanzierende und reflektierende forschende Haltung als auch für eine professionelle Haltung geschaffen werden.

Ich möchte meine Gedanken zu einer universitären Lehrerinnen- und Lehrerbildung in sechs Schritten darstellen. Zunächst werde ich professions- und bildungstheoretische Implikationen der Erfahrungstheorie darstellen, mit der die Gegenüberstellung von Theorie und Praxis bzw. Wissen und Können erfahrungstheoretisch erweitert werden kann (Abschnitt 2). Danach gehe ich auf Grundlagen der pädagogischen Übungstheorie und Übungsforschung ein (Abschnitt 3) und beziehe diese auf eine Übung des Lehrens in hochschuldidaktischen Kontexten, indem ich Fallarbeit als Beispielverstehen und damit als Methode eines Lehren-Übens ausweise (Abschnitt 4). Das Praxisbeispiel wird dann in seiner didaktischen (Abschnitt 5) und bildenden Funktion (Abschnitt 6) bestimmt und für hochschuldidaktische Zusammenhänge fruchtbar gemacht. Urteilen-Üben an Beispielen aus der Unterrichtsforschung wird schließlich als „Form der Professionalisierung“ und als propädeutisches Lehren-Üben ausgewiesen (Abschnitt 7). In einer bildenden Erfahrung wird es möglich, dass theoretisches Wissen und praktisches Können zusammenkommen.

2. Unterrichten: Theorie, Praxis, Erfahrung

Um eine erfahrungs- und übungstheoretische Perspektive auf das professionelle Können von Lehrerinnen und Lehrern und dessen Erwerb zu werfen, möchte ich zunächst die Besonderheit pädagogischen Handelns im Unterricht klären. Mit anderen Worten: Ich möchte den Gegenstand meiner Untersuchung – das Unterrichten – genauer bestimmen. Unterrichten möchte ich zunächst in zwei Hinsichten genauer klären und diese von den anderen genannten professionellen Tätigkeiten abgrenzen.

Wenn Ärztinnen und Ärzte eine Maßnahme einleiten, z. B. ein Medikament verabreichen, dann ist die Wirkung dieser Maßnahme relativ sicher. Man kann aufgrund von klinischen Tests vorhersagen, welche Wirkung sich einstellen wird. Die evidenzbasierte Methode versucht ein „Wissen, was wirkt“ (Bellmann & Müller, 2011) zu generieren. Die quantitativ orientierte Unterrichtsforschung zielt darauf ab, diese Methodik auf pädagogische Zusammenhänge zu übertragen. Sie ist darin einerseits sehr erfolgreich, wird aber andererseits stark kritisiert (vgl. ebd.). Auch im Bereich der Medizin gibt es Unsicherheiten des evidenzbasierten Verfahrens (vgl. ebd.). Im Unterschied zur Medizin sind diese im Bereich des pädagogischen Handelns jedoch weitaus größer. Das liegt an der Vielzahl der Faktoren, die im Unterricht eine Rolle spielen, wie die familiäre Prägung der Schülerinnen und Schüler, ihre unterschiedlichen Vorerfahrungen, die Individualität der Persönlichkeiten, der soziale Habitus und das kommunikative Zusammenspiel im Unterricht, die Erfahrungen der Lehrperson, die unterschiedlichen Reaktionen auf unterschiedliche Inhalte, individuelle Stimmungen, Atmosphären, Emotionen usw. Daher lassen sich evidenzbasierte Methoden nicht ohne Weiteres „anwenden“. Sie haben meist unbeabsichtigte Effekte (Bellmann, Duzevic, Schweizer & Thiel, 2016).

Das Theorie-Praxis-Verhältnis bzw. das Verhältnis zwischen Wissenschaft bzw. Forschung und Praxis ist im pädagogischen Handeln sehr komplex: Theorien, Forschungsergebnisse oder Methoden sind weder in einer kausalen noch in einer deduktiven (einfachen Top-down-)Form aussagekräftig. Eine Generalisierung von Forschungsergebnissen in Form von Gesetzen des Handelns ist ebenso unmöglich wie die kausale Zuordnung von Wirkungen zu Ursachen (Berliner, 2002). Vielmehr bestimmen Multikausalität, nicht lineare Beziehungen und dynamische Prozesse die Komplexität pädagogischer Situationen und die Interaktionen ihrer Akteurinnen und Akteure (Herzog, 2011).

Das bedeutet, dass die Wirkung von Unterricht nicht kausal in Wenn-dann-Korrelationen beschreibbar ist. Die Wirkung von Unterricht ist unsicher. Auch ist sie nicht direkt auf die intentionale Absicht der Lehrperson zurückführbar (Prange, 2005). Daraus kann gefolgert werden, dass Unterrichten und Lernen zwei unterschiedliche Praxen bzw. Operationen sind. Es besteht also eine Differenz zwischen Lehren und Lernen. Lehrerinnen und Lehrer müssen diese Differenz im Unterricht überbrücken und kulturelles, theoretisches und wissenschaftliches Wissen (z. B. ihrer Fächer) mit der Erfahrung und der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler in Verbindung setzen (Brinkmann, 2017b).

Schon in der Alltagserfahrung wird deutlich, dass Praxen – welcher Art auch immer – von bestimmten theoretischen Überlegungen, von (Vor-)Wissen, Vorstellungen, Wünschen und Zielen begleitet sind, dass sie also sehr wohl in einem schwachen Sinn theoretisch organisiert sind. Derartige subjektive Theorien leiten oftmals auch die Praxis des Unterrichtens. Sie sind berufsbiografisch vorgeprägt (Helsper, 2018). Fragt man weiter nach der Art und Weise, wie die Praxis des Unterrichtens und wie professionelles Können erworben wird oder wurde, welche Erfahrungen dabei nützlich und welche weniger nützlich sind, welche Praktiken des Lehrens erfolgreicher sind und welche nicht, dann kommt man wiederum zu einer theoretischen Perspektive – nämlich derjenigen der Unterrichtstheorie und der Didaktik. Deutlich wird also, dass im Unterrichten durchaus eine Verbindung zwischen Theorie und Praxis vorliegt. Denn Lehrerinnen und Lehrer gehen sehr wohl theoretisch vor – allerdings muss hier das Verhältnis zwischen Theorie und Praxis bzw. zwischen Wissen und Können noch einmal anders gewichtet werden.

Um das Verhältnis von Theorie und Praxis aufzuhellen, ist also eine theoretische Perspektive (Benner, 1980) notwendig. Das soll im Folgenden im Kontext einer erfahrungstheoretischen Perspektive (Brinkmann, 2011) erfolgen. Es muss nämlich erstens geklärt werden, was unter Praxis bzw. gekonnter Praxis der Professionellen zu verstehen ist. In den Sozial- und Geisteswissenschaften tobt seit Langem ein Streit darüber, was unter Praxis zu verstehen sei – von der Hermeneutik, über die Praxeologie und den aktuell trendigen Praxistheorien bis hin zur Diskurstheorie (Reckwitz, 2003; Schatzki, Knorr-Cetina & von Savigny, 2001; Schmidt, 2012; Wolff, 2008). Noch kontroverser wird die Frage diskutiert, was als gute Praxis (des Unterrichtens) zu gelten habe (Praetorius, Martens & Brinkmann, 2021). Als Zweites ist dann zu klären, was unter Theorie bzw. unter Wissenschaft und Wissenschaftspraxis (in der Pädagogik) zu verstehen ist. Die Theorie der Wissenschaft zeigt ein breites Spektrum dessen, was als Wissenschaft bzw. als wahre oder richtige Wissenschaft anerkannt wird – je nach Paradigma jeweils anders definiert (Benner, 2001, 2019; Plöger, 2003). Im Zuge kritischer und dekonstruktiver Ansätze nach dem „Ende der großen Erzählungen“ (Lyotard, 1986) ist der Anspruch der Wissenschaft auf universale Wahrheit und letztgültige Richtigkeit und damit die Wissenschaftlichkeit der Wissenschaft wiederum zum Gegenstand gesellschaftlicher, philosophischer und auch wissenschaftlicher Debatten geworden.

Ich möchte zeigen, dass die hier vorgeschlagene erfahrungstheoretische Perspektive es vermag, den Dualismus von Theorie und Praxis in ein dreistelliges Verhältnis von Theorie, Praxis und Erfahrung zu überführen (Brinkmann, 2011, 2015).¹ Diese Perspektive auf Erfahrung zwischen Theorie und Praxis hat in der europäischen Philosophie und Pädagogik eine lange Geschichte. Sucht man nach traditionellen Antworten, die versuchen die Frage nach diesem Verhältnis zu beantworten, so stößt man schnell auf Aristoteles (vgl. Aristoteles, 1985, S. 114f.).

1 Das Verhältnis von Theorie und Praxis ist nicht kongruent. Die Differenzen erfordern eine Reflexion, die sich jeweils unterschiedlich als theoretische, praktische und empirische ausweisen muss. Das vermeintliche Dual erweist sich so in einer erfahrungstheoretischen Perspektive als dreistelliges Differenzverhältnis von Theorie, Praxis und Empirie (Brinkmann, 2015).

Nach Aristoteles ist diese Verbindung in der *phronesis* als verständige und besonnene Praxis, als praktische Verständigkeit und Klugheit gegeben. Sie ist ein Modell, mit der Theorie und Reflexion einerseits und Handeln bzw. Praxis andererseits zusammengeführt werden. *Phronesis* ist weder nur körperliches Reagieren (*physis*) noch nur theoretisches Wissen (*mathesis*), sondern beruht auf Erfahrung (*empeiria*) und auf Praxis. Deswegen sagt Aristoteles, dass eine Praxis nur durch Praxis erworben werden kann. Eine Gitarrenspielerin oder ein Gitarrenspieler wird nur durch Gitarrenspielen zur Könnerin bzw. zum Könner. Das reine Wissen, die Information oder die bloße Kenntnis reicht nicht aus, um eine gute praktizierende Gitarrenspielerin oder ein guter praktizierender Gitarrenspieler zu werden. Das Gleiche gilt für praktizierende Ärztinnen und Ärzte oder Lehrerinnen und Lehrer. *Phronesis* bietet also als verständige Klugheit eine Verbindung zwischen Wissen und Können, zwischen Theorie und Praxis. Verständige Praxis ist reflexiv, aber nicht im Sinne einer „theoretischen Haltung“. Vielmehr findet der Reflexionsprozess innerhalb der Erfahrung statt – genauer gesagt: im Erfahrungsprozess selbst.

Immanuel Kant hat diese Reflexionsstruktur zwischen Wissen und Können als Urteilskraft bestimmt. Urteilskraft gilt ihm als ein „besonderes Talent“, welches „gar nicht belehrt, sondern nur geübt sein will“ (Kant, 1977, S. 172). Urteilskraft im kantschen Sinne ist die Fähigkeit, das Besondere in das Allgemeine einzuordnen und es diesem unterzuordnen (bestimmende Urteilskraft) oder kreativ das Allgemeine erst zu finden (reflektierende Urteilskraft).² Professionelle müssen also nicht nur über ein Wissen von Regeln verfügen, sondern sie müssen diese Regeln auch anwenden können. Zu dieser Anwendung bedarf es der Urteilskraft. Um Urteilen zu können, bedarf es der Erfahrung, die in einem besonderen Verhältnis zum Wissen steht, und der Praxis, in der die Urteile praktisch ausgeübt werden. Um Urteilskraft zu erwerben bzw. zu schärfen, bedarf es der Übung (vgl. Brinkmann, 2012, S. 382–386).

Herbart (1991, S. 140f.) hat das kantsche Modell, das auf der Transzendentalität der Erfahrung basiert, kritisiert. Die verständige Praxis im Unterricht hat er mit dem Begriff des pädagogischen Taktes spezifiziert. Der pädagogische Takt erfordert eine Resonanz- oder Responsivitätssensibilität seitens der Lehrperson, die Handeln jeweils situations- und vor allem personenspezifisch abstimmt. Aristoteles, Kant und Herbart kommen darin überein, dass eine gute und gekonnte Praxis nicht einfach Regeln anwendet oder exekutiert, sondern diese jeweils situations- und personenabhängig, eben urteilskräftig oder besonnen anwendet. Auch Konzept des *Teacher as a Researcher* von Stenhouse zielt darauf, dass Unterrichten als reflexive Praxis Wissen und Können, Wissenschaft und Praxis verbindet und hierin eine besondere Form der Praxis hervorbringt, die praxistheoretisch zu erforschen ist und als „forschendes Lernen“ bezeichnet werden kann (vgl. Brinkmann, 2020b).

Die genannten Beispiele bekräftigen die herausragende Bedeutung von Erfahrung in der Praxis und für die Praxis. Mit der Erfahrungstheorie findet erstens eine Ver-

2 An anderer Stelle habe ich für das Beispielverstehen gezeigt, dass das logische Schließen (im Modus der Deduktion, der „bestimmenden Urteilskraft“ [Kant]) nur ein Modus des Urteilens unter anderen ist und auf einem leiblichen Urteilenkönnen beruht (Brinkmann, 2012, 2020c).

schiebung der Perspektive weg vom Wissen hin zum Können, weg von den Begriffen hin zu praktischen und sozialen Erfahrungen der Akteurinnen und Akteure statt. Das Allgemeine des Wissens und Könnens liegt im Unterschied zum theoretischen Wissen schon vor – und zwar als lebensweltliches und praktisches Vorverständnis (vgl. Buck, 2019; Gadamer, 1990). Dieses Wissen ist gestalthaft strukturiert und lässt sich schwer explizieren. Als *knowing how* (Polanyi) ist es aber nicht theoriefrei. Vielmehr ist die professionelle Praxis theoretisch gerahmt und strukturiert. Theoretisches Wissen, wissenschaftliche und pseudowissenschaftliche Modelle durchziehen professionelles Handeln, ohne dass diese jeweils ausdrücklich werden. Dieser Aspekt wird im Folgenden zum einen bedeutsam für eine erfahrungstheoretisch ausgewiesene Lern- und Übungstheorie, zum anderen für einen reflexiven Einsatz innerhalb des später vorgeschlagenen Zugangs zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung als Beispielverstehen und Urteilen-Üben. Es wird zweitens möglich, den Gegenstand der theoretischen und gegebenenfalls empirischen Untersuchungen genauer, im Sinne einer theoretischen bzw. pädagogischen Empirie, zu bestimmen (Brinkmann, 2015; Meseth et al., 2016). Sie können damit für empirische Untersuchungen fruchtbar gemacht werden. Schließlich und drittens wird es so möglich, die Praxis des Lehrens bzw. Unterrichtens selbst noch einmal für eine theoretische Perspektive hinsichtlich des Erwerbs dieser Fertigkeit und Fähigkeit zu öffnen.

Letzteres soll im Folgenden genauer dargestellt werden. Es geht mir darum, zu zeigen, dass Lehren geübt werden kann und dass dieses Üben als ein Sich-Üben, das heißt als Üben einer Haltung bzw. eines Ethos als professionelles Selbst-Können, verstanden werden kann. Damit soll die von Aristoteles, Kant und Herbart aufgeworfene Frage nach dem Mittelglied zwischen Theorie und Praxis beantwortet werden. Ich gehe zunächst von drei theoretischen Weichenstellungen aus. Grundlage meiner erfahrungstheoretischen Überlegung ist eine didaktisch und schultheoretisch informierte Bildungs-, Erziehungs- und Unterrichtstheorie (Brinkmann, 2017b). Des Weiteren beziehe ich mich auf eine phänomenologisch und leibphänomenologisch ausgewiesene Theorie der Übung und die von Günther Buck entwickelte hermeneutische Theorie des Beispiels als besondere Variante einer Theorie, die mit dem Beispiel einen Praxisbezug herstellen kann, ohne theoretische Zusammenhänge aufzugeben (Buck, 2019).

Bildungstheoretische Implikationen der Erfahrungstheorie

Die Differenz zwischen Erfahrung *haben* und Erfahrung *machen* bzw. zwischen Erfahrung und Erfahren wird von Waldenfels folgendermaßen ausgeführt: „Erfahrung, die man *macht*, entfaltet ihre Erfindungskraft in der Abweichung von Erfahrungen, die man bereits *hat*“ (Waldenfels, 2009, S. 24). Waldenfels verweist damit auf eine Doppelstruktur von Prozess und Produkt im Erfahrungsprozess. Zum einen hat Erfahren einen aktiven, intentionalen Charakter. Die Etymologie zeigt: Erfahren ist der Vorgang des Fahrens, der auf ein Ziel hin angelegt ist. Ist man angekommen, verfügt man über Erfahrung (Bollnow, 2018). Er-fahren heißt daher auch selbst leiblich erfahren. Als Produkte schreiben sich Erfahrungen in den Leib ein, sie bilden ein

„Körperschema“ auf dem Fundament eines „sensu-motorischen Apriori“ (Merleau-Ponty, 1976, S. 116), also eines leiblich strukturierten Vorwissens und Vorkönnens, das implizit schematisiert vorliegt. Erfahrungen bewirken Sedimentierungen und Habitualisierungen als Handlungs- und Wahrnehmungsdispositionen (vgl. Husserl, 1976, S. 56). Sie ermöglichen und schränken gleichermaßen künftiges und spontanes Handeln ein. In der Doppelstruktur von Prozess und Produkt bzw. von „strukturierte[r] Struktur, die wie geschaffen [ist], als strukturierende Strukturen zu fungieren“ (Bourdieu, 2014, S. 98 f.), sind sie dem Habitus nach Bourdieu ähnlich. Sie sind daher weniger als Formen des Wissens, der Repräsentation und des Bewusstseins, sondern vielmehr als Formen „impliziten“ Könnens zu sehen: Erfahrungen drücken sich in den geübten Praktiken des Alltags und des Berufes aus. Die erfahrene Praktikerin und der erfahrene Praktiker können etwas, weil sie es geübt haben. Hier deutet sich der innere Zusammenhang von Erfahrung, Wiederholung und Übung an.

Erfahrung basiert einerseits auf aktivem Tun. Aber im Prozess der Erfahrung gibt es andererseits auch immer Momente, die passivisch strukturiert sind. Erfahrungen kann man nur mit etwas anderem oder jemand anderem machen. Erfahrung ist also immer Erfahrung von etwas anderem. Diesen Aspekt hat Günther Buck in seinem Klassiker zu Erfahrungslernen (Buck, 2019) als Ausgangspunkt gewählt, um den Zusammenhang von Erfahren und Lernen in einer bildungstheoretischen Perspektive zu erforschen. Buck geht es um Veränderung, Transformation und Lernen aus und als Erfahrung. In diesem bildungstheoretischen Potenzial liegt der Unterschied zu einem primär soziologischen, auf Habitus begrenzten Blick auf Lernen, Unterricht und Professionalisierung. Ausgangspunkt der begriffs- und problemgeschichtlichen Studie Bucks ist der aristotelische Begriff der Epagoge (Hinführung, Induktion), der als Prozess und Stufenfolge der Erfahrung (*emperia*) bestimmt wird: „Es ist die Erfahrung, dass das Lernen eine Aneignung von Neuem, noch Unbekanntem aufgrund von schon Bekanntem, von noch Ungekonntem aufgrund von schon Gekonntem ist“ (Buck, 2019, S. 8). Erfahrung ist eine „erste Belehrung“ und zugleich eine „Rückwendung der Erfahrung auf sich selbst“, also eine „Erfahrung über die Erfahrung“ (ebd., S. 48). Der Erfahrung eignet also eine reflexive Struktur. Nur so kann man aus Erfahrung klug werden.

Buck greift auf Husserls Analyse der Intentionalität zurück. Er zeigt, dass die Horizontstruktur der Erfahrung mit dem „Funktionskreis“ von „Erfüllung“ bzw. „Enttäuschung“ der Antizipation zusammenhängt (ebd., S. 72). Tritt das Antizipierte und Erwartete nicht ein, entsteht eine Irritation oder Enttäuschung, weil das Erfahrene nicht mit dem Vorwissen und Vorkönnen kongruent ist. Darin werden die Erfahrenden auf sich selbst, genauer auf ihre alten Erfahrungen, zurückgeworfen. Sie machen eine Erfahrung über eigene Erfahrungen. Ein „Wandel unseres Erfahrenkönnens“ (ebd., S. 8) wird möglich. Anlass dieser reflexiven Wendung sind Erfahrungen von Irritationen, Enttäuschungen, Erfahrungen von Krisen. Sie ergeben sich in der Praxis aus Widerständigkeiten, Stolpersteinen, Nichtkönnen oder Fehlern. Im bildungstheoretischen Diskurs werden sie unter Bezug auf Buck „negative Erfahrungen“ genannt. Aus der negativen Erfahrung in der Praxis kann sodann ein

reflexiver Prozess erwachsen. Dieser wird als lernende oder bildende Erfahrung bezeichnet. Negative Erfahrungen gelten daher als – sehr positive – Voraussetzungen von Lernen, Bildung bzw. von Umlernen (Buck, 2019; Meyer-Drawe, 2008), von einem Blickwechsel (Benner, 2019), einer Transformation (Koller, 2012) bzw. eines Umübens (Brinkmann, 2012). Im bildenden Erfahrungsprozess wird das Verhältnis der Lernenden zu sich selbst und zu anderen reflexiv verändert. Diese bildende Erfahrung betrifft auch das Vorwissen, Vorkönnen und die Vorurteile, die ebenfalls mit einem „neuen Index“ (Husserl) versehen, also umgelernt bzw. umgeübt werden.

Erfahrung und Bildung bzw. Lernen stehen also in einem engen Zusammenhang. Im reflexiven Erfahrungsprozess kann aufgrund der negativen Erfahrungen ein Lernen *als* Erfahrung und damit ein Lernen *aus* Erfahrung stattfinden.

3. Üben – Praxis und Theorie

Ich habe oben das spezifische urteilskräftige Können als Grundlage des professionellen Handelns von Lehrerinnen und Lehrern bestimmt. In diesem verbinden sich Erfahrung, Theorie und Praxis zu einem reflektierten, gewussten Können und einem praktischen, gekonnten Wissen. Können, insbesondere professionelles Können, wird durch Übung erworben.³

Leider wird die Übung in unserem Kulturraum häufig als reproduktive, sekundäre Lernform gesehen und mit Automation, Einschleifen, Pauken und Stumpfsinn in Verbindung gebracht. Sie hat einen schlechten Ruf und erinnert viele an die Disziplinarpraktiken der sogenannten „schwarzen Pädagogik“. Auch wenn sich heute in der Didaktik eine „Wiederkehr der Übung“ abzeichnet, werden ihre kreativen und produktiven Potenziale selten gesehen (Brinkmann, 2012, 2014). Sie wird kaum als primäre pädagogische Handlungsform gewürdigt. Entgegen diesem Befund zeigen unsere Forschungen: Auch in unserem Kulturkreis ist die Übung eine der elementarsten Praktiken im Unterricht. Es gibt kaum eine Unterrichtsstunde, in der nicht in Form von Rückbezügen, Anschlüssen, Anknüpfungen oder Repetitionen Wiederholungen didaktisch inszeniert werden, das heißt, in der nicht geübt wird.

Die fehlende Reputation der Übung hängt damit zusammen, dass wiederholendes Lernen als nicht kreativ, nicht entwicklungs- und fortschrittsorientiert wahrgenommen wird. Im Unterschied dazu dominiert Üben im asiatischen Kulturkreis weitgehend die Praxis des Lernens vor allem in der Schule. Der eurozentrische Dualismus zwischen Wiederholung und Nachahmung einerseits und kreativem und produktivem Lernen andererseits existiert hier nicht. Lernen ist hier beides: Wiederholung von Altem und Erwerb des Neuen (Brinkmann, 2020c; Li, 2012).

3 Die folgenden Ausführungen verdanken sich langen Forschungen zur Theorie und Praxis des Übens. Diese wurden in theoretischer (Brinkmann, 2012), in didaktischer (Brinkmann, 2014) und in kulturell-vergleichender Perspektive (Brinkmann, 2020b) durchgeführt und in der qualitativen Unterrichtsforschung angewendet (Brinkmann, 2018; vgl. <https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/allgemeine/forschung-1/videografische-unterrichtsforschung>).

Diese Einsicht möchte ich im Folgenden aufnehmen und in knappen Zügen eine bildungstheoretische Perspektive auf das Üben präsentieren, wie wir es in Berlin erforschen. Üben soll als Lernform und Lernpraxis rehabilitiert werden. Es ist als repetitiver und zugleich reflexiver Prozess zu bestimmen, in dem es zu einer bildenden Erfahrung kommen kann.

Eine Schülerin, die eine kreative Schreibaufgabe erledigen, mit dem Basketball dribbeln, Vokabeln „lernen“, eine mathematische Modellierungsaufgabe lösen oder die sozialen Regeln im Gesprächskreis einhalten soll, kennt vielleicht jeweils die formalen Regeln dafür; sie weiß, wie gedribbelt, gemalt oder diskutiert wird, und sie weiß auch, dass Konzentration, Geduld und Aufmerksamkeit wichtig sind. Aber sie kann diese Fertigkeiten und Fähigkeiten nicht so ohne Weiteres ausführen. Sie *muss* sie üben. Das Gleiche gilt für Blitzschachspielerinnen und Blitzschachspieler, für Ärztinnen und Ärzte oder für Lehrpersonen, die spontan im Unterricht ein „Blitzlicht“ veranstalten. Eine Studentin, die im Praktikum das Unterrichten übt, übt nicht nur eine Tätigkeit aus und übt darin nicht lediglich eine Fähigkeit ein. Sie übt auch sich selbst. Sie „macht“ eine Erfahrung und zugleich eine Erfahrung über sich selbst: Ihr Erfahrungshorizont ändert sich, indem sie ein anderes Verhältnis zu sich und zur Welt einnimmt.

Übung ist also eine Praxis, die auf Können bzw. besseres Können gerichtet ist. Geübt werden Praxen, die man nicht unmittelbar durch Willen und Entschluss ausführen kann. Es lassen sich drei Dimensionen der Übung systematisch unterscheiden: Geübt werden erstens leibliche Lebens- und Weltvollzüge wie Gehen, Laufen und Sprechen, zweitens komplexe Fertigkeiten und Fähigkeiten künstlerischer, sportlicher, handwerklicher und geistiger Art (Zeichnen, Skifahren, Schachspielen, Rechnen, Verstehen) sowie drittens individuelle Haltungen und Einstellungen (Aufmerksamkeit, Konzentration, Disziplin, Kritik, Urteilen). Jede Übung hat daher bei unterschiedlicher Schwerpunktsetzung eine ästhetisch-sinnliche, eine methodisch-kognitive und eine praktisch-ethische Dimension.

Diese pädagogische Theorie des Übens grenzt sich von psychologischen und kompetenztheoretischen Theorien deutlich ab. Lernen und Üben werden hier nicht als stetiger und stufenweiser Zuwachs von kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten verstanden. Mit der Fokussierung auf kognitive Prozesse (entweder der Informationsverarbeitung oder der Vernetzung) und auf die Kontinuität dieser Prozesse können psychologische und kompetenztheoretische Lerntheorien weder implizites Wissen noch emotionale, ästhetische, leibliche und ethische Dimensionen angemessen erfassen (vgl. Brinkmann, 2012). Vor allem werden so aber negative Erfahrungen nicht in ihrem produktiven Potenzial erkannt. Sie gelten stattdessen als Betriebsunfälle erfolgreichen Lernens und Übens, welche weiter optimiert werden müssten. Die Theorie der Übung kann im Unterschied dazu negative Erfahrungen in ihren bildenden Potenzialen ausweisen.

Ich möchte mich im Folgenden nur kurz auf drei Kennzeichen der pädagogischen Übung konzentrieren: Wiederholung, Als-ob-Charakter und Negativität. Die Übung ist zum einen eine auf Stetigkeit und Dauerhaftigkeit angelegte Lernform. Ihr

Kennzeichen ist die Wiederholung. Übungen verlaufen repetitiv. In der Wiederholung kehrt nicht dasselbe wieder, sondern es ist die Wiederkehr eines sich Ähnlichen, sonst wären Variation und Kreativität in der Übung nicht möglich. Es zeigt sich also eine zeitliche Abweichung, eine „temporale Differenz“ (ebd.). Üben ist gezieltes Wieder-Holen von Vergangenen in einer Gegenwart, die auf eine Zukunft ausgerichtet ist und diese antizipiert. Übungen nutzen die zeitliche Differenz, um in der Wiederholung des Alten auf Neues auszugreifen und Veränderungen, Blick- und Perspektivwechsel zu erzielen, das heißt, sie können auch transformatorisch wirken.

Üben ist ein Handeln auf Probe. Es findet gleichsam im Als-ob-Modus statt. Um im Ernstfall agieren zu können, ist es vorteilhaft, geübt zu haben – den Ernstfall selbst aber kann man nicht üben. Beispielsweise kann ich mich durch Übung auf den Tod, auf Unfälle oder auf Krankheiten vorbereiten. Diese selbst kann man aber nicht üben, da sie sich unserer direkten Verfügung entziehen. Üben ist als Handeln auf Probe den gesellschaftlichen Leistungsnormen zu einem gewissen Grad ebenso enthoben wie ihre Folgen in der „Wirklichkeit“ nicht direkt eintreten. Deshalb üben beispielsweise Pilotinnen und Piloten am Flugsimulator den Umgang mit Gefahrensituationen. Unter Bedingungen des Übens werden Fehler und Unvollkommenheiten zugestanden, die im „wirklichen“ Handeln, etwa im Arbeitsprozess, kaum zugestanden würden.

Geübt wird drittens, wenn man die angestrebte Fähigkeit und Fertigkeit noch nicht „kann“, wenn man enttäuscht oder irritiert wird, wenn man scheitert und es aufs Neue versucht. Mit der negativen Erfahrung ereignet sich in der Wiederholung der Übung ein Bruch. Dieser Bruch kann als so stark erfahren werden, dass Weiterüben nicht mehr möglich ist: Die oder der Übende bricht ab. Die Negativität kann aber auch die produktiven Chancen des Übens zeigen. Die erziehungswissenschaftliche Forschung macht deutlich: Die Veränderung von Gewohnheiten, Haltungen und Einstellungen ist ohne die Erfassung, Erfahrung und Inszenierung von Negativität nicht möglich (Benner, 2005, 2019; Koller, 2012; Meyer-Drawe, 2008). Auf diese negativen Erfahrungen, das zeigt auch die bildungstheoretisch orientierte und qualitative empirische Forschung (Rödel, 2018), kommt es an, wenn Erfahrungen reflektiert und erworben werden und aus Erfahrung gelernt werden soll.

4. Beispiele und Fälle in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Wie lässt sich die dargestellte pädagogische Übungstheorie im Folgenden für die universitäre Lehrerinnen- und Lehrerbildung fruchtbar machen? Auch hier stellt sich das Theorie-Praxis-Problem, denn im universitären Lehren kann der Praxisbezug nicht direkt, sondern nur indirekt hergestellt werden. Die universitären Veranstaltungen, insbesondere jene im Praxissemester, haben den Anspruch, die Erfahrungen aus der Praxis reflexiv mit dem wissenschaftlichen (Fach-)Wissen zu „vermitteln“. Als ein Weg dieser Vermittlung gilt Fallarbeit bzw. Kasuistik (Helsper, 2001). Dabei werden meist Fälle aus der unterrichtlichen Praxis mit unterschiedlichen Medien (Schrift, Audio, Video) gezeigt, anhand derer ein reflexiver Prozess in Gang gesetzt wird mit

dem Ziel, dass die „Vermittlung“ zwischen Theorie und Praxis stattfinden soll (zum Folgenden vgl. Brinkmann, 2020b).

Sowohl Forscherinnen und Forscher als auch Praktikerinnen und Praktiker erhoffen sich vom Fall einen Bezug zur pädagogischen Praxis. Fallarbeit ist für die Professionalisierung künftiger Lehrkräfte ein wichtiges Instrument. „Fallarbeit“ bzw. Kasuistik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung soll im Folgenden als Beispiel verstehen ausgewiesen werden. Fälle, die aus der empirischen Unterrichtsforschung stammen, können als Beispiel in hochschuldidaktischen Settings bildende Wirkung entfalten. Dazu ist es nötig, sie nicht in einem deduktiven Modus subsumtionslogisch, sondern in einem induktiven Sinne zu verwenden.

Günter Buck hat die didaktischen, bildenden und produktiven Funktionen des Beispiels herausgearbeitet (vgl. Buck, 2019). Beispiele können nicht nur etwas veranschaulichen (vgl. Lindow & Münch, 2014; Shulman, 2004). Sie können auch eine These beweisen (deduktiv), die Sachhaltigkeit eines Satzes ausweisen (rhetorisch) oder auf einen bestimmten Sachverhalt hinweisen (demonstrativ). Beispiele appellieren und animieren zu einer „Nachfolge“ (Buck, 2019, S. 121). Sie zeigen einen Weg (*methodos*) (vgl. ebd., S. 135). Sie beziehen sich nur mittelbar auf eine Praxis, indem sie diese situativ demonstrieren. Sie sind aus theoretischer Sicht zu besonders, aus der Sicht der Praktikerinnen und Praktiker oft zu abstrakt.

Diese Funktionen können Beispiele nur übernehmen, indem sie *eine Situation* vergegenwärtigen. Sie „bringen auf *eine Spur*“ (ebd., S. 143, Hervorhebung im Original). Beispiele lassen sich nur aus einem „Verwendungszusammenhang“ (Wittgenstein, 1984, S. 270) bzw. einer „Um-zu-Struktur“ (Heidegger, 2001, S. 68 ff.) verstehen. „Sie sind ein *indirektes* Mittel der Erklärung“ (Wittgenstein, 1984, S. 270, Hervorhebung im Original), das heißt „ein Weg von Erfahrung zu Erfahrung“ (ebd., S. 270). Weil „das Unschärfe gerade das ist, was wir brauchen“, ermöglicht es, „das Gemeinsame“ zu sehen (ebd., S. 270). Dieses Gemeinsame der Erfahrung liegt lebensweltlich, implizit und vorreflexiv schon vor. Um Beispiele als didaktische und bildende Mittel fruchtbar machen zu können, muss ihre Situativität, Vieldeutigkeit und Produktivität exponiert werden – so Buck.

Die besondere Form des Lernens, mit der diese praktische Erfahrung erworben wird, ist, wie oben dargestellt, die Übung (vgl. Buck, 2019, S. 144). Diese soll im Folgenden in zwei Hinsichten genauer dargestellt werden. Werden in einer Seminar-situation – etwa im Begleitseminar zum Praxissemester – Fälle aus der Unterrichtsforschung – etwa in Form von Videos, einer ethnografischen Beschreibung oder in Form von transkribierten Interviewsequenzen – als Beispiele präsentiert, dann können diese hochschuldidaktisch gezielt eingesetzt werden, um die oben genannte reflexive Bewegung im Erfahrungslernen zu initiieren. Diese wird erstens durch eine Bewegung der Verzögerung und Distanzierung von den eigenen Vorerfahrungen, Vormeinungen und Vorurteilen und zweitens durch eine Bewegung der Einklammerung ermöglicht.

5. Didaktische Funktion des Beispiels – Verzögerung und Distanzierung

Mit dem Beispiel werden die Beteiligten in Lernsituationen angesprochen und stimuliert, ihre eigenen Ansichten, Hinsichten und Vorerfahrungen zu formulieren. Diese sind zum Teil implizit (vgl. Reh, 2004, S. 263 f.). Es sind einerseits biografische, subjektive, geschlechtsspezifische, kulturell-lebensweltliche Vorerfahrungen, gegebenenfalls auch Vorurteile. Es sind andererseits aber auch wissenschaftliche, technische bzw. pseudowissenschaftliche und pseudotechnische Schemata als implizites Wissen, die die Sicht auf die Wirklichkeit präfigurieren. Sie können nun in der gemeinsamen Diskussion über das Beispiel geäußert werden. Das implizite Wissen kann so expliziert werden. Dies kann als erste Stufe einer reflexiven Bewegung gelten. Im Seminar ergibt sich meist eine Diskussion nicht nur über die formulierten Hinsichten, sondern auch über die Normen und Theorien, die diesen Hinsichten zugrunde gelegt und mit denen diese legitimiert werden (Brinkmann, 2020b).

Hier setzt eine Bewegung der Distanzierung ein. Diese beruht auf einer Verzögerung im Urteilen. Unmittelbare und implizit vorgenommene (Vor-)Urteile und Bewertungen können thematisiert werden. Das (Vor-)Urteil wird so nicht ausgesetzt oder eliminiert, sondern der Prozess des Urteilens kann einer intersubjektiven Reflexion zugeführt werden. Am Beispiel lassen sich unterschiedliche Distanzierungspraktiken durchspielen, etwa indem geklärt wird, auf welche Weise die biografischen und theoretischen Vorerfahrungen expliziert und thematisiert werden. Beispiele führen so gesehen auf die Spur individueller Lernwege. Diese können *erstens* gesammelt werden, ohne dass sie subsumtionslogisch „eingeordnet“ oder vor dem Hintergrund einer allgemeinen Lehrmeinung bewertet werden. Danach können sie *zweitens* variiert werden, das heißt, es können unterschiedliche subjektive oder theoretische Sichtweisen an das Beispiel „angelegt“ und jeweilige Konsequenzen durchgespielt werden (zur Variation als phänomenologische Operation vgl. Brinkmann, 2015). Schon die Variation der Hinsichten in der Sammlung erzeugt eine weitere Verzögerung, Relativierung und Distanzierung. Mit der Variation können unterschiedliche, persönliche und theoretische Positionen gleichsam „auf Probe“ durchgespielt und Perspektiven und Zugänge pluralisiert werden. Dies geschieht nicht im Sinne eines „Abholens“ der Studierenden (die sogenannte „Bushaltestellen-Pädagogik“), sondern mit der Aufforderung, die eigenen Perspektiven am Beispiel zu zeigen und zu plausibilisieren.

Die Plausibilisierung ist der *dritte* Schritt im Zuge einer weiteren, reflexiven Distanzierung. Dies geschieht *viertens* im Sinne einer intersubjektiven Validierung, das heißt einer gemeinsamen Prüfung der Hinsichten und Perspektiven am Beispiel (vgl. Brinkmann, 2020a). Es geht darum, sich daran etwas auffallen und etwas zeigen zu lassen, das heißt etwas zu sehen, was vor der Distanzierung nicht gesehen werden konnte, was verstellt, verschattet (vgl. Heidegger, 2001, S. 35 f.) oder verdeckt worden war. Ziel dieser distanzierenden Bewegung und der im Folgenden ausgeführten

Epoché ist es, eine Öffnung für mögliche andere Erfahrungen und damit eine Erfahrungserweiterung zu erreichen. Mit anderen Worten: Es soll ein Bildungsprozess initiiert werden (vgl. Benner, 2019).

Schon hier werden erste reflexive und (selbst)kritische Momente manifest. Zugleich gelingt in der Variation eine erste Relativierung und Pluralisierung der Perspektiven – sowohl der subjektiven als auch der wissenschaftlichen Vorerfahrungen und Vormeinungen. Die Pluralität und der Widerstreit der biografischen und wissenschaftlichen Modelle, Ansätze und Paradigmen kann so exemplarisch am Beispiel nachvollzogen werden.

In der Erfahrung dieses Widerstreits der Perspektiven und Positionen, in der Konfrontation mit anderen, fremden Hinsichten sowie in der Herausforderung, seine eigene Perspektive argumentativ in Auseinandersetzung mit anderen zu plausibilisieren und am Beispiel zu prüfen und zu validieren – in diesen Erfahrungen werden Irritationen, Enttäuschungen und gegebenenfalls sogar Erfahrungen von Nichtkönnen manifest. In der Mit-Teilung der eigenen Perspektive entstehen Erfahrungen des Missverstehens oder des Nichtverstehens, Irritationen der eigenen Position und gegebenenfalls sogar die Erfahrung, dass diese revidiert werden kann. Mit anderen Worten: Es finden negative Erfahrungen statt, die die Kontinuität der eigenen Vorerfahrung durchbrechen.

Um diese negativen Erfahrungen in bildende Erfahrungen zu überführen, muss noch ein weiterer Schritt erfolgen. Es wurde bisher nicht geklärt, wie es zu einer Reflexion (als Zurückbeugung, im Wortsinn verstanden) auf die eigenen Vorerfahrungen und Vorurteile kommen kann. Dazu bedarf es einer gezielten Operation, mit der eine Verzögerung und Distanzierung zu den subjektiven oder theoretischen Vorurteilen eingeleitet wird. Diese werde ich als phänomenologische Epoché darstellen.

6. Bildende Funktion des Beispiels – Einklammern und Zurücktreten (Epoché)

Nach Husserl bedeutet Epoché oder eidetische Reduktion Enthaltung einer Stellungnahme, eines Urteils bzw. eines Vorurteils über eine „Sache“ (Husserl, 1950, S. 64). Dazu muss das Urteil über die „Sache“ zunächst eingeklammert werden (vgl. Brinkmann, 2020a, 2020b, 2020c). Einklammern ist also nicht Nichturteilen, sondern Aufschub des Urteils. Der distanzierende Schritt zurück wird damit zu einer reflexiven Blickwende hin zum Wie dieses Prozesses. Im Zuge der Einklammerung als Distanznahme zu den eigenen subjektiven und theoretischen Vorerfahrungen lässt sich eine andere Sicht „auf die Sache selbst“ gewinnen, weil diese als Zuschreibungen, als Bewertungen oder Abwertungen, als Interpretationen und Deutungen expliziert werden. Nach Heidegger ereignen sich in der Epoché ein Anhalten einer Erfahrungsbewegung und eine Rückführung auf Erfahrung und damit auch eine Bewegung vom Subjekt weg hin zum Phänomen, zur Sache. Sie ist deshalb auch ein Sichöffnen für das Nicht-

selbstverständliche, Fremde und Andere, das zunächst aufgrund der biografischen und theoretischen Vorurteile nicht gesehen wurde. Waldenfels zufolge geschieht in der Epoché eine Unterbrechung des Bekannten, Gewohnten und Normalen. Fremdheit wird nicht nur erfahrbar, sondern es werden auch Ordnungen gestört und durchkreuzt. Damit wird es möglich, die eigenen Erfahrungen im Horizont von Fremdheit reflexiv auf anderes Wissen auszurichten. Mit der Epoché können Stereotype und Schemata nicht nur eingeklammert werden, sondern die wechselseitigen Zuschreibungen im Sagen und Zeigen können auch als solche thematisiert und reduziert werden (vgl. Brinkmann, 2020a).

Zusammenfassend: Die bildende Funktion des Beispiels weg von den subjektiven und theoretischen Vorerfahrungen und Vorurteilen hin zu einer Wahrnehmung der „Sache selbst“ (Husserl), hin zum Überraschenden und Ereignishaften (Heidegger) oder zum Ungewohnten und Unnormalen (Waldenfels) bedarf zunächst einer Rückführung (Epoché). Mit der Einklammerung von Urteilen (Husserl), dem Anhalten einer Erfahrungsbewegung (Heidegger) oder der Reduktion auf das Gesagte und Gesehene (Waldenfels) kann eine Distanzierung stattfinden. Damit wird es möglich, in der Erfahrung eine reflexive Wendung zu erreichen. Studierende können so am Beispiel eine bildende Erfahrung machen, das heißt, sie können sich über ihre widerstreitenden Erfahrungen und Perspektiven verstehend austauschen und gemeinsam andere Perspektiven generieren. Damit werden neue Erfahrungen gemacht – und zwar als Erfahrung über Erfahrung.

7. Beispielverstehen als Urteilen-Üben und „Form der Professionalisierung“

Die Pluralität von Perspektiven und ihr Widerstreit sind somit kein Makel vermeintlich nicht objektiver Methoden, sondern Voraussetzung und Ziel der Beispielarbeit. Die hochschuldidaktisch inszenierte Fallarbeit als Beispielverstehen muss, weil es nicht durch Instruktion „gelehrt“ werden kann, an und in Situationen praktisch eingeübt werden. Hochschuldidaktisch sind dazu unterschiedliche „Praktiken der Distanzierung“ (Brinkmann, 2020c) nützlich, etwa Zeigen, Fragen, Konfrontieren oder Irritieren; auch Wiederholen, Umfigurieren und Variieren sind dazu bewährte Mittel dieser Übung. Um in praktischen Situationen professionell urteilen und handeln zu können und um eine reflexive, bildende Erfahrung zu erwirken, bedarf es über ein Wissen hinaus der Erfahrung. Hierin liegt die erfahrungstheoretische Grundlegung des Beispiels. Des Weiteren liegt hierin der oben angesprochene Zugang zum impliziten und gestalthaften Erfahrungswissen und Erfahrungskönnen der Praktikerinnen und Praktiker und zur Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrer – verstanden als ein übendes Handeln auf Probe und ein verstehendes Üben im Urteilen.

Urteilen ist die Praxis, die es ermöglicht, aus Erfahrungen zu lernen. Anhand von Beispielen kann man aus Erfahrung klug werden. Urteilen fungiert auf dem

Boden von Vorerfahrungen bzw. Vorurteilen, die reflexiv erfasst werden. Hochschuldidaktisch geschieht das durch Distanzierung, Variation, Plausibilisierung und Epoché. Üben als Üben im Urteilen und im urteilskräftigen Beispielverstehen ist hier nicht im eurozentrischen Sinne als reproduktives Repetieren, sondern als schöpferisch-kreatives Um- und Neulernen zu sehen. Im Üben des Unterscheidens können nun auch die Normen und Kategorien, die im Verstehen relevant werden, reflektiert und differenziert werden (vgl. Brinkmann, 2012).

Die Relativierung, Pluralisierung und Differenzierung der Perspektiven auf Beispiele lässt sich (hoch)schuldidaktisch verbinden mit der Relativierung und Pluralisierung der Urteilsformen weg von der monothematischen und identifikatorischen Einheitsform des intellektualistischen Urteils – sei es im Sinne der kantischen Urteilskraft oder im Sinne der kognitivistischen Kompetenztheorie der psychologischen Bildungsforschung – und hin zu historisch, kulturell und disziplinär bzw. fachdidaktisch unterschiedlichen Formen des Urteilens (vgl. Benner, 2019). Wichtig ist also, dass das Urteilen nicht nur auf logische Urteile reduziert wird, sondern Urteilen als „Praxis“ (Heidegger) eine Öffnung für Anderes und Fremdes ermöglichen kann. Ich habe an anderer Stelle gezeigt, dass sich Urteilen als leiblich strukturierte Erfahrung der Unterscheidung ausweisen lässt (vgl. Brinkmann, 2017a, 2020c).

Damit können Urteile nicht nur eingeübt, sondern auch umgeübt werden. Es werden Spielräume eröffnet, Erfahrungshorizonte überschritten und Wissensformen umgelernt (vgl. Brinkmann, 2012). Lernen wird so als bildende Erfahrung möglich. Zugleich wird Üben damit „als Form der Professionalisierung“ relevant (Idel, Reh & Rabenstein, 2014, S. 86f.). Schulpraktische Ausbildungskontexte können so auch „als Lern- und Übungsräume genutzt werden“ (ebd., S. 87). Urteilen als Praxis des Unterscheidens und der Kritik (griechisch *krínein*) kann nicht gelernt, sondern nur geübt werden (vgl. Kant, 1977). Die reflexive Blickwende als Üben im Urteilen basiert auf einer Distanzierung zu den eigenen Vorannahmen durch Distanzierung, Variation, Plausibilisierung und Epoché.

8. Schluss

Im universitären Kontext können Unterrichten und Lehren „auf Probe“ geübt werden – als gemeinsamer Austausch über Beispiele. Hochschuldidaktisch kann dies als Einübung in das Unterscheidenkönnen von biografischen und lebensweltlichen Perspektiven einerseits und theoretischen und wissenschaftlichen Perspektiven andererseits sowie in deren Variation und Plausibilisierung im Sinne einer intersubjektiven Validierung genutzt werden. Damit wird eine Verbindung von Theorie und Praxis in der konkreten Lern- und Übungserfahrung möglich. Diese Möglichkeiten kommen in den Blick, wenn die Differenz zwischen Theorie und Praxis erfahrungstheoretisch erweitert wird. Erst dann können Wissen und Können, Reflexion und Handeln in ihrer praktischen Einheit erfasst werden. Theoretische Perspektiven können so im „Als-ob-Modus“ am praktischen Beispiel durchgespielt und geprüft

werden und damit in einen reflexiven Modus überführt werden. Darin werden Erfahrungen gemacht, die sich als eine Erfahrungserfahrung bezeichnen lassen. Mit dieser Blickwende kann es gegebenenfalls gelingen, bildende Erfahrungen hochschuldidaktisch zu inszenieren und damit eine Basis für künftiges professionelles Handeln im Unterricht zu bilden – gleichsam eine Propädeutik für künftiges *knowing how* als Verbindung von theoretischem und reflexivem Wissen und praktischem Können. Damit könnte eine Voraussetzung sowohl für eine distanzierende und reflektierende forschende Haltung als auch für eine professionelle Haltung gefunden werden.

Literatur

- Aristoteles. (1985). *Nikomachische Ethik: Auf der Grundlage der Übersetzung von E. Rolfes*. Herausgegeben von G. Bien (4. Auflage). Hamburg: Meiner.
<https://doi.org/10.28937/978-3-7873-3196-3>
- Bellmann, J., Duzevic, D., Schweizer, S. & Thiel, C. (2016). *Nebenfolgen Neuer Steuerung und die Rekonstruktion ihrer Genese. Differente Orientierungsmuster schulischer Akteure im Umgang mit neuen Steuerungsinstrumenten*. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62 (3), 381–402.
- Bellmann, J. & Müller, T. (2011). *Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
<https://doi.org/10.1007/978-3-531-93296-5>
- Benner, D. (1980). Das Theorie-Praxis-Problem in der Erziehungswissenschaft und die Frage nach Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns. *Zeitschrift für Pädagogik*, 26 (1), 485–497.
- Benner, D. (2001). *Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Eine Systematik traditioneller und moderner Theorie* (4. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Benner, D. (Hrsg.). (2005). *Erziehung – Bildung – Negativität* (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 49). Weinheim: Beltz.
- Benner, D. (2019). *Umriss der allgemeinen Wissenschaftsdidaktik. Grundlagen und Orientierungen für Lehrerbildung, Unterricht und Forschung*. Weinheim: Beltz.
- Berliner, D. C. (2002). Educational research: The hardest science of all. *Educational Researcher*, 31 (8), 18–20. <https://doi.org/10.3102/0013189X031008018>
- Bollnow, O. F. (2018). Der Erfahrungsbegriff in der Pädagogik (1968). In M. Brinkmann (Hrsg.), *Phänomenologische Erziehungswissenschaft von ihren Anfängen bis heute. Eine Anthologie* (S. 163–195). Wiesbaden: Springer VS.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-17082-0_8
- Bourdieu, P. (2014). *Sozialer Sinn – Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Brinkmann, M. (2011). Pädagogische Erfahrung – Phänomenologische und ethnographische Forschungsperspektiven. In I. M. Breinbauer & G. Weiß (Hrsg.), *Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft* (S. 61–78). Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Brinkmann, M. (2012). *Pädagogische Übung. Praxis und Theorie einer elementaren Lernform*. Paderborn: Schöningh. <https://doi.org/10.30965/9783657776306>
- Brinkmann, M. (2014). Wiederkehr der Übung?! – Befunde der Übungsforschung für Unterricht und Aufgabenstellung. *Seminar*, 20 (4), 114–129.

- Brinkmann, M. (2015). Pädagogische Empirie – Phänomenologische und methodologische Bemerkungen zum Verhältnis von Theorie, Empirie und Praxis. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61 (4), 527–545.
- Brinkmann, M. (2017a). Leib, Wiederholung, Übung. Zur Theorie und Empirie interkorporaler Performativität. In C. Thompson & S. Schenk (Hrsg.), *Zwischenwelten der Pädagogik* (S. 155–172). Paderborn: Schöningh.
- Brinkmann, M. (2017b). Aufgaben der Schule – systematischer Versuch einer Phänomenologie der Schule. In R. Reichenbach & P. Bühler (Hrsg.), *Fragmente zu einer pädagogischen Theorie der Schule: Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf eine Leerstelle* (S. 88–110). Weinheim: Beltz Juventa.
- Brinkmann, M. (2018). Didaktische Relationen: Geteilte Aufmerksamkeit als unterrichtliche Praxis des Zeigens und Aufmerkens. Ergebnisse aus der pädagogisch-phänomenologischen Videographie des Unterrichts. In D. Benner, H. Meyer, Z. Peng & Z. Li (Hrsg.), *Beiträge zum chinesisch-deutschen Didaktik-Dialog* (S. 114–133). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Brinkmann, M. (2020a). Einklammern, Anhalten, Zurücktreteten, um Anderes und Fremdes zu sehen: Zur Praxis der phänomenologischen Epoché in der qualitativen Bildungsforschung. In D. Fischer, K. Jergus, K. Puhr & D. Wrana (Hrsg.), *‘Theoretische Empirie’ – Erkenntnisproduktion zwischen Theoriebildung und empirischen Praxen. Wittenberger Gespräche VII* (im Druck). Halle-Wittenberg: MLU.
- Brinkmann, M. (2020b). Zum Verhältnis von Lernen und Forschung im Studium – Bildungstheoretische, didaktische und phänomenologische Ausblicke. In M. Brinkmann (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Pädagogische Studien zur Konjunktur eines hochschuldidaktischen Konzepts* (S. 61–83). Wiesbaden: Springer VS.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-28173-1_4
- Brinkmann, M. (2020c). Üben. In J. Kade, W. Helsper, F.-O. Radtke, C. Lüders & W. Thole (Hrsg.), *Pädagogische Praktiken* (Grundriss der Pädagogik/Erziehungswissenschaft) (in Vorbereitung). Stuttgart: Kohlhammer.
- Buck, G. (2019). *Lernen und Erfahrung. Epagoge, Beispiel und Analogie in der pädagogischen Erfahrung*. Herausgegeben von M. Brinkmann. Wiesbaden: Springer VS.
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-17098-1>
- Gadamer, H.-G. (1990). *Hermeneutik I. Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik* (6. Auflage). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Heidegger, M. (2001). *Sein und Zeit*. Tübingen: Niemeyer.
- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *Journal für LehrerInnenbildung*, 1 (3), 7–15.
- Helsper, W. (2018). Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 105–140). Wiesbaden: Springer VS.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-17102-5_6
- Herbart, J. F. (1991). Die erste Vorlesung über Pädagogik. In G. Müßner (Hrsg.), *Johann Friedrich Herbart. Didaktische Texte zu Unterricht und Erziehung in Wissenschaft und Schule* (S. 137–144). Wuppertal: Deimling.
- Herzog, W. (2011). Eingeklammerte Praxis – Ausgeklammerte Profession. In J. Bellmann & T. Müller (Hrsg.), *Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik* (S. 123–146). Wiesbaden: Springer VS.
https://doi.org/10.1007/978-3-531-93296-5_5
- Husserl, E. (1950). *Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie* (Husserliana III). Den Haag: Nijhoff.

- Husserl, E. (1976). *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie. Eine Einleitung in die phänomenologische Philosophie* (Husserliana VI). Den Haag: Nijhoff. <https://doi.org/10.1007/978-94-010-1335-2>
- Idel, T.-S., Reh, S. & Rabenstein, K. (2014). Pädagogische Ordnungen als Fall. Fallarbeit und Professionalisierung aus praktisch-theoretischer Sicht. In I. Pieper, P. Frei, K. Hauenschild & B. Schmidt-Thieme (Hrsg.), *Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung* (S. 75–88). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19761-6_5
- Kant, I. (1977). *Kritik der reinen Vernunft 1* (Werkausgabe Band III). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Koller, H.-C. (2012). *Bildung anders denken. Eine Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Leonhard, T. (2018). Das Ende von Theorie und Praxis? Versuch einer alternativen Rahmung für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Fridrich, G. Mayer-Frühwirth, R. Poltzmann, W. Greller & R. Petz (Hrsg.), *Forschungsperspektiven 10* (S. 11–26). Münster: LIT.
- Li, J. (2012). *Cultural foundations of learning. East and West*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139028400>
- Lindow, I. & Münch, T. (2014). Kasuistisches Lehrerwissen: Schulunterricht und Hochschullehrer zwischen Theorie und Praxis. In I. Pieper, P. Frei, K. Hauenschild & B. Schmidt-Thieme (Hrsg.), *Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung* (S. 169–182). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19761-6_11
- Liotard, J.-F. (1986). *Das postmoderne Wissen: Ein Bericht*. Graz: Böhlau.
- Merleau-Ponty, M. (1976). *Die Struktur des Verhaltens*. Berlin: de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110833102>
- Meseth, W., Dinkelaker, J., Neumann, S., Rabenstein, K., Dörner, O., Hummrich, M. & Kunze, K. (Hrsg.). (2016). *Empirie des Pädagogischen und Empirie der Erziehungswissenschaft. Beobachtungen erziehungswissenschaftlicher Forschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Meyer-Drawe, K. (2008). *Diskurse des Lernens*. München: Fink.
- Neuweg, G. H. (2006). *Das Schweigen der Könner: Strukturen und Grenzen des Erfahrungswissens*. Linz: Trauner.
- Plöger, W. (2003). *Grundkurs Wissenschaftstheorie für Pädagogen*. Paderborn: Fink.
- Polanyi, M. (1985). *Implizites Wissen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Praetorius, A., Martens, M. & Brinkmann, M. (2021). Qualität von Unterricht: Forschungstraditionen, Ergebnisse und Kontroversen. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (3. Auflage). Wiesbaden: Springer VS.
- Prange, K. (1978). *Pädagogik als Erfahrungsprozess. Band 1: Der pädagogische Aufbau der Erfahrung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Prange, K. (2005). *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der operativen Pädagogik*. Paderborn: Schöningh. <https://doi.org/10.30965/9783657773879>
- Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie*, 32 (4), 282–301. <https://doi.org/10.1515/zfsocz-2003-0401>
- Reh, S. (2004). Abschied von der Profession, von Professionalität oder vom Professionellen? Theorien und Forschungen zur Lehrerberprofessionalität. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50 (3), 358–372.

- Rödel, S. (2018). *Negative Erfahrungen und Scheitern im schulischen Lernen. Phänomenologische und videographische Perspektiven*. Wiesbaden: Springer VS.
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-23595-6>
- Schatzki, T. R., Knorr-Cetina, K. & von Savigny, E. (2001). *The practice turn in contemporary theory*. London: Routledge.
- Schmidt, R. (2012). *Soziologie der Praktiken. Konzeptionelle Studien und empirische Analysen*. Berlin: Suhrkamp.
- Shulman, L. S. (1996). Just in case: Reflections on learning from experience. In J. A. Colbert, P. Desberg & K. Trimble (Eds.), *The case for education: Contemporary approaches for using case methods* (pp. 197–217). Boston: Allyn & Bacon.
- Waldenfels, B. (2009). Lehren und Lernen im Wirkungsfeld der Aufmerksamkeit. In N. Ricken, H. Röhr, J. Ruhloff & K. Schaller (Hrsg.), *Umlernen. Festschrift für Käte Meyer-Drawe* (S. 23–35). München: Fink.
https://doi.org/10.30965/9783846748602_005
- Wittgenstein, L. (1984). *Philosophische Untersuchungen* (Werkausgabe Band I). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Wolff, S. (2008). Wie kommt die Praxis zu ihrer Theorie? Über einige Merkmale praxis-sensibler Sozialforschung. In H. Kalthoff (Hrsg.), *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung* (S. 234–259). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Katharina Rosenberger

Zur Bedeutung der Kontingenzthematik für die Schulpraktischen Studien

Zusammenfassung

Unterrichtliches Handeln ist stets mit Unvorhersehbarkeit und Mehrdeutigkeit konfrontiert. Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung – und dabei vor allem die Schulpraktischen Studien – sind daher herausgefordert, Möglichkeiten anzubieten, wie Lehramtsstudierende dies theoretisch reflektieren und praktisch einüben können. Im vorliegenden Beitrag wird die Thematik unter Heranziehung des Kontingenzbegriffs diskutiert. Davon ausgehend erweist sich eine kategoriale Unterscheidung von Wissensformen – vor allem des praktisch-erfahrungsgeleiteten Wissens und des diskursiven Theoriewissens – als nützlich.

Schlagwörter: Kontingenz, Schulpraktische Studien, praktisches Wissen, Unterrichtsplanung

The importance of contingency issues for teaching internships in schools

Summary

Teaching is always faced with unpredictability and ambiguity. Teacher education – and teaching internships in particular – are therefore challenged to offer opportunities that allow student teachers to reflect on this aspect on a theoretical basis and to get practice in authentic contexts. In this contribution, this topic is discussed with reference to the term “contingency”. Against this background, a categorical differentiation between different forms of knowledge – especially between practical experience-based knowledge and discursive theoretical knowledge – proves to be useful.

Keywords: contingency, teaching internship, practical knowledge, lesson planning

1. Einleitung

Als von kollaborativen Situationen durchsetztes Geschehen ist der Unterricht zu einem hohen Grad von sozialen Dynamiken, epistemischen Ungewissheiten und Ambiguitäten gekennzeichnet. Das heißt nicht, dass er prinzipiell chaotische Strukturen aufweist, dennoch ist und bleibt er „ein hoch komplexes, nicht-lineares soziales Geschehen, in dem retrospektiv Wirkungen erkannt, aber nicht sicher vorhergesagt werden können“ (Meseth, Proske & Radtke, 2012, S. 223). Daraus folgt für Lehrpersonen, dass ihr unterrichtliches Handeln ungeachtet aller Planungsbestrebungen und Handlungsrouninen durch die Offenheit und die Unvorhersehbarkeit ein weder restlos kontrollierbares noch rational völlig durchschaubares Unterfangen darstellt. In ihrer Einzigartigkeit sind zwischenmenschliche Interaktionen und pädagogische Akte immer auch von Unbestimmtheiten gekennzeichnet. Dies

ist grundsätzlich kein Manko, sondern resultiert aus der Tatsache, dass die soziale Wirklichkeit in ihrem Wesen an sich dynamisch ist. Sie ist ein „emergent, open-ended, structured, transformational process in motion, in which the parts are constituted in and through their (changing) relations to each other“ (Lawson, 2014, S. 43). Und so ist jedes praktische Handeln untrennbar mit einem Zustand der Ungewissheit verbunden, was bei den Handelnden ein Gefühl der Unsicherheit verursachen kann: „Practical activity deals with individualized and unique situations which are never exactly duplicable and about which, accordingly, no complete assurance is possible“ (Dewey, 1984, S. 6).

Diese Erfahrung der Mehrdeutigkeit und semantischen Offenheit verlangt von Lehrkräften sowohl in der gedanklichen Auseinandersetzung mit Unterricht (beim Planen, Reflektieren und Begründen) als auch beim Handeln eine Vielzahl von Interpretationsleistungen ab. Durch die Fokussierung auf wahrgenommene und als relevant erachtete ‚Hinweise‘ müssen sie die Geschehnisse bzw. das Agieren der Akteurinnen und Akteure in ein sinnvolles Verhältnis zueinander bringen und im Sinne eines pädagogisch klugen Vorgehens einschätzen, um die Situationen und Interaktionen professionell ermessen bzw. gestalten zu können. Diese Deutungen sind allerdings nicht das Ergebnis von singulären und kontextlosen Praktiken einzelner Individuen, wiewohl sie individuell vollzogen werden. Vielmehr können sie im Sinne einer sozial generierten, schulpädagogischen Praxis betrachtet werden. Sie speisen sich aus ihrer Einbettung in ein institutionalisiertes Arbeitsumfeld, das eigene Regeln und Denkstile erzeugt bzw. andere, praxisfremde als illegitim sanktioniert. Solche strukturierenden Instanzen schränken den Möglichkeitsraum des Handelns ein. Wenn Lehrerinnen und Lehrer „etwas als etwas“ auffassen, handelt es sich also um diskursive Akte und Handlungspraktiken, mit denen Wirklichkeitsentwürfe hergestellt werden, deren Gültigkeit und Bestand im Laufe von weiteren Aushandlungsprozessen zwischen den Beteiligten und der Situation bestimmt wird. Dies verweist darauf, dass Akteurinnen und Akteure mitunter auf unterschiedliche Referenzräume zurückgreifen und somit den Gegenstand der Deutung durch verschiedene legitime Perspektiven (etwa einer pädagogischen, psychologischen, soziologischen, politischen, religiösen) und in Abhängigkeit vom situativen Kontext erschließen.

Zum Aspekt der Mehrdeutigkeit und semantischen Offenheit tritt in der unterrichtlichen Praxis noch jener des Unvorhersehbaren hinzu. Der Unterricht ist also, so könnte man es auf den Punkt bringen, auf unterschiedlichen Ebenen konstitutiv von Kontingenzen durchzogen (Rosenberger, 2018), weshalb Matthias Proske (2017, S. 32) mit Recht in weiterer Folge auch vom „Kontingenztheorem als Leitbegriff für die Unterrichtsforschung“ spricht. Hierbei denke ich nicht an eine radikale Kontingenz, sondern an eine Kontingenz, die sich innerhalb eines strukturierten Rahmens (dominante Diskurse, rechtliche Vorgaben, Schulorganisation, Unterrichtspraxis, Beziehung zwischen der Lehrperson und den Schülerinnen und Schülern etc.) manifestiert. Die Lehrpersonenausbildung ist gefordert, die Thematik dieser Kontingenz als wesentliches Strukturmerkmal pädagogischen Handelns aufzugreifen und entsprechende Lern- und Auseinandersetzungsangebote für Studierende

bereitzustellen. Dies betrifft nicht nur ‚theoretische‘ Lehrveranstaltungen, sondern in besonderem Maße auch die Schulpraktischen Studien. Sie haben als Bindeglied zwischen der akademisch-wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern und dem für die Berufsausübung erforderlichen Können und Wissen auf der einen Seite und den partikularen Gegebenheiten und Erfordernissen des Unterrichtsalltags, wie sie sich in einem Praktikum zeigen, auf der anderen Seite eine sehr spezifische Position, welche durchaus auch Spannungsfelder paradoxer Aufgabenstellungen aufweist.

Im Folgenden wird nun ausgehend von einem Rekurs auf den Kontingenzbegriff und seiner Bedeutung für die Schulpraktischen Studien auf Wissensformen, die in diesem Kontext besonders relevant sind, eingegangen, wobei auf unterschiedliche Konzepte von Handlungswissen verwiesen wird. Anschließend wird in diesem Lichte das Planen von Unterricht, das eines der wesentlichen Elemente der Schulpraktischen Studien darstellt, diskutiert. Den Abschluss bilden Überlegungen, die den Umgang mit Kontingenz im Kontext der Schulpraktischen Studien nicht nur als Notwendigkeit zur Überwindung, sondern auch in ihrem Wert durch produktive Nutzung betonen.

2. Kontingenzbegriff und Kontingenzverständnis

Offenheit, Ungewissheit bzw. Unvorhersehbarkeit im Kontext von Unterricht und Lehrerinnen- und Lehrerbildung werden in der Fachliteratur zahlreich thematisiert (etwa Floden & Buchmann, 1993; Helsper, Hörster & Kade, 2005; Paseka, Keller-Schneider & Combe, 2018). Zu dieser Problemstellung sind neben den genannten auch eine Reihe ähnlicher Begriffe in Gebrauch, die in den jeweiligen Publikationen mehr oder weniger klar bestimmt und voneinander abgegrenzt werden. Im vorliegenden Beitrag wird der Begriff der Kontingenz herangezogen, weil er das grundlegende Moment des „möglichen Andersseins“ (Luhmann, 1987, S. 152) in vielschichtiger Weise zu fassen versucht. Zudem weist er eine lange Geschichte des Diskurses auf, in welcher die unterschiedlichen Facetten der Thematik konturiert hervortreten.

Für das konkrete pädagogische Handeln ist Kontingenz also unzweifelhaft eine elementare Kategorie, wobei es sich dabei um ein theoretisches Konstrukt handelt, welches gleichsam nur durch Reflexion zutage tritt. „Kontingenz ist“, wie Makropoulos (1998, S. 23) schreibt, „keine natürliche Tatsache, die allen Bestimmungen vorgängig wäre, sondern ein historisch und perspektivisch variables Reflexionsprodukt, das unauflöslich mit dem Selbstverständnis einer Gesellschaft korrespondiert“. Kontingenz wird also erst durch eine Beobachtung zweiter Ordnung erkennbar, weil sie sich auf „die immer nur perspektivischen Konstruktionen von Welt“ (Ricken, 1999, S. 190) bezieht. Im Vollzug der Handlungen selbst muss die Bewusstheit der Kontingenz zurücktreten, um deren Aktivitätsfluss nicht zu behindern: „Wenn der Mensch unter der Last des ‚Was soll ich tun?‘ steht, ist das zwar

genau die Situation der Kontingenzt, aber als solche wird sie nicht ‚gewußt‘, sondern er steht in einem ‚hic et nunc‘, das alles andere als beliebig ist und ihm einen einmaligen und unvermeidlichen Entschluß abfordert“ (Heuß, 1985, S. 34).

Die bildungswissenschaftliche Diskussion der Kontingenzt kann vom philosophischen Diskurs profitieren. Zurückgehend bis in die Antike wurde sie in verschiedenen Diskursen mit unterschiedlicher Bedeutung als ontologischer und als epistemischer Begriff diskutiert und interpretiert. Daher überlappt sich der Kontingenztbegriff mit vielen anderen ähnlichen Termini („Wandel“, „Vergänglichkeit“, „Endlichkeit“, „Zufälligkeit“, „Schicksalshaftigkeit“, „Unverfügbarkeit“, „Vieldeutigkeit“ u. a.). Vor allem seit der philosophischen Moderne und der Abkehr von teleologischen Annahmen (z. B. eines Fortschritts Glaubens in Bezug auf gesellschaftlichen Modernisierungswandel und Freiheitszuwachs) richtet sich der kultur- und sozialwissenschaftliche Fokus vermehrt auf Vielfalt und die Erfahrung von Differenz sowie auf Zufälligkeit und das Unerwartete bzw. Unverfügbare. Kontingenzt wird dabei häufig einer von zwei Gegenpositionen zugeordnet: entweder als Bedrohung, weil sie die Gewissheit gefährdet, oder als Ausweitung von autonomen Handlungsspielräumen, weil sie Rahmenbedingungen für kreative Lösungen schafft. Jedenfalls wird mit dem Verweis auf ein kollektives Bewusstsein für die derzeitige Gesellschaft durchaus eine „Kontingenztkultur“ (Blumenberg, 1997, S. 57) konstatiert – dies ist mit ein Grund, sich mit diesem Begriff näher auseinanderzusetzen und ihn im Lichte seiner Bedeutung für die Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern bzw. für die Schulpraktischen Studien zu diskutieren.

Wie wird der Kontingenztbegriff nun näher bestimmt? Es lässt sich an dieser Stelle auf die klassische Definition von Aristoteles verweisen, die im 20. Jahrhundert reaktualisiert wurde und in gegenwärtigen Ansätzen als Ausgangspunkt zahlreicher Überlegungen dient. In seiner Theorie des Möglichen unterschied Aristoteles zwischen dem Möglichen und dem Wirklichen als zwei divergierenden Kategorien. Damit fasste er das Mögliche (und damit nicht allein das Wirkliche) als eigenen Erkenntnisbereich auf, was im Kontext der Schulpraktischen Studien bedeutet, dass für das Verstehen des pädagogischen Handelns nicht nur auf Erkenntnisformen rekuriert werden kann, die sich in einem wissenschaftlichen Sinn an Regelmäßigkeiten orientieren und Zufälle unberücksichtigt lassen (vgl. Abschnitt 3). Was meint Aristoteles nun genau mit dem Möglichen? Ihm zufolge ist das Mögliche das, was sein kann, aber nicht sein muss (altgriechisch „*endechomenon*“, lateinisch übersetzt mit „*contingentia*“). Das Interessante an seiner modaltheoretischen Definition liegt dabei vor allem in der doppelten Negation seines zweiseitigen Möglichkeitsbegriffs: „Ich meine ... mit Möglichen und Möglichem das, was nicht notwendig ist und wodurch, wenn es als eintretend gesetzt wird, sich nichts Unmögliches ergibt“ (Aristoteles, 2007, S. 13, 32a 18–20). Es gibt also zwei Arten des Möglichen, nämlich zum einen das, was meistens geschieht, aber nicht notwendig so sein muss (z. B. altert ein Mensch, aber es muss nicht sein, dass er überhaupt so lange lebt), und zum anderen, das was nicht determiniert ist, also „was sowohl so als auch anders [kommen] kann“ (Aristoteles, 2007, S. 13, 32b 4–15) (z. B. wenn jemand aus

dem Haus geht und gleich danach ein Erdbeben stattfindet). Während das Erste ein „regelhaftes Naturgeschehen“ ist, handelt es sich beim Zweiten um zwei Geschehen, die zufällig und grundlos aufeinandertreffen. Das Kontingente ist also das „Auch-anders-sein-Können“ (Makropoulos, 1998, S. 23) und Kontingenz das Gegenteil der Notwendigkeit. Mit dieser Kategorisierung des Möglichen schafft Aristoteles eine theoretische Fundierung des Handelns, in welchem aus mehreren vorhandenen Möglichkeiten gewählt werden kann, wobei die Praxis den Handelnden allerdings nie ganz verfügbar ist. „Eine Handlung mag ... noch so gut antizipiert, das Streben und Überlegen noch so richtig sein, – es kann anders kommen, als es geplant war“ (Elm, 1996, S. 65). Gerade Aristoteles' Betonung der Kontingenz auch bei menschlichen Angelegenheiten und nicht nur bei Naturvorgängen bietet bis heute eine aufbaufähige analytische Grundlage für Theorien über das Soziale.

Im 20. Jahrhundert wurde das Kontingenzthema in verschiedenen geistes- und sozialwissenschaftlichen Bereichen weitergeführt und etablierte sich als eine der Grundfragen einer „kontingenzsensiblen Sozialwissenschaft“ (Knöbl, 2012, S. 67). Hans Blumenberg (1997, S. 57) reformulierte etwa die aristotelische Sichtweise, indem er das Kontingente als „das was ist“ verstand, „das nicht sein muß“. Auch John Dewey beschäftigte sich in seinen philosophischen und handlungstheoretischen Schriften mit dem Unvorhersehbaren und Zufälligen: „We live in a world which is an impressive and irresistible mixture of sufficiencies, tight completenesses, order, recurrences which make possible prediction and control, and singularities, ambiguities, uncertain possibilities, processes going on to consequences as yet indeterminate“ (Dewey, 1958, S. 47). Allerdings kritisierte er die defizitäre Ausprägung in Aristoteles' Kontingenzverständnis, weil dieser das sich Wandelnde und Zufällige im Gegensatz zum Notwendigen als Mangel herabgestuft und als Orientierungsmaßstab ein vollendetes Sein gesetzt hatte. Dewey führte die in der europäisch-philosophischen Denktradition tonangebende Trennung von Theorie und Praxis, und damit die Loslösung des Erkennens vom Handeln, welche „im Interesse der Suche nach absoluter Gewißheit“ (Dewey, 1984, S. 50) eine Unterbewertung der Vielfältigkeit und Partikularität der menschlichen Erfahrung und damit eine generelle Abwertung der Praxis bedingt hatte, auch auf dieses aristotelische Verständnis der Kontingenz zurück.

Mit seiner Kritik berührt Dewey Fragen, die sich gerade den Schulpraktischen Studien als Kulminationsort von Praxiserfahrung, praktischem Handeln und dessen diskursgeprägter Reflexion im Kontext einer akademischen Ausbildung stellen. Deweys Ansatz folgend müssten Pädagogische Hochschulen bzw. Universitäten als Anbieter von kontingenzbewussten Schulpraktischen Studien im Sinne eines nicht nur theoretisches Wissen vermittelnden, sondern auch Handlungsorientierung ermöglichenden Studiums die Eigenständigkeit der Praxis anerkennen. Denn die Praxis ist nicht irgendeiner diskursiven Theorie nachgeordnet – und dennoch nicht völlig von ihr entkoppelt. Theorien bzw. Diskurse sind Bestandteile von Praxen. In diesem Sinne entfaltet sich die unterrichtliche Praxis aus der Wahrnehmung der konkreten Situation, der entstandenen sozialen und materiellen Dynamik, im Zusammenhang mit individuellen Kompetenzen, allgemein geltenden praktischen Einschränkungen

und der konzeptionellen Orientierung, die sich durch wirksame Diskurse ergeben. Eine solche Positionierung über das Verhältnis von Praxis und Theorie (bzw. Handeln und Erkennen) müsste innerhalb der Institution konsequent umgesetzt werden: etwa in Curricula und bei der Auswahl der Lehrveranstaltungsinhalte, in formalen Strukturen oder in der konkreten inhaltlichen Arbeit mit den Studierenden. Nur so können die durch Kontingenz hervorgerufenen praktischen Herausforderungen und Irritationen (wie sie sich etwa im Zuge des eigenen Unterrichtens zeigen oder bei Hospitationen beobachtet werden können) statt übergangen ernst genommen und produktiv bewältigt werden.

Einem anders gelagerten Aspekt der Kontingenz widmet sich Niklas Luhmann, der direkt an die aristotelische Definition anschließt und diese handlungs- und systemtheoretisch weiterführt. Luhmann versteht Kontingenz als grundsätzliches Anders-sein-Können in einer gegebenen, realen Lebenswelt: „Kontingenz ist etwas, was weder notwendig ist noch unmöglich ist; was also so, wie es ist (war, sein wird), sein kann, aber auch anders möglich ist. Der Begriff bezeichnet mithin Gegebenes (Erfahrenes, Erwartetes, Gedachtes, Phantasiertes) im Hinblick auf mögliches Anderssein; er bezeichnet Gegenstände im Horizont möglicher Abwandlungen“ (Luhmann, 1987, S. 152). Dementsprechend geht Luhmann davon aus, dass soziale Prozesse weder linear verlaufen noch als Kausalbedingung definiert werden können, sondern vielmehr unberechenbar und instabil sind (vgl. Grizelj, 2012, S. 29).¹ Er weist damit auf ein fundamentales Grundproblem des Sozialen hin: die durch die zwangsläufige Unvorhersehbarkeit bedingte Unwahrscheinlichkeit des Gelingens sozialer Interaktionen: „Wenn jeder kontingent handelt, also jeder auch anders handeln kann und jeder dies von sich selbst und den anderen weiß und in Rechnung stellt, ist es zunächst unwahrscheinlich, daß eigenes Handeln überhaupt Anknüpfungspunkte (und damit: Sinngebung) im Handeln anderer findet; denn die Selbstfestlegung würde voraussetzen, daß andere sich festlegen, und umgekehrt“ (Luhmann, 1987, S. 165). Wie können Menschen nun sinnverstehend miteinander kommunizieren, wenn das Verhalten zweier Kommunikationspartnerinnen oder Kommunikationspartner prinzipiell kontingent ist (also auch anders gehandelt werden kann) und nie vorhersehbar ist, was das Gegenüber sagen oder tun wird? Dass dennoch ein gegenseitiges Verstehen und damit die Möglichkeit menschlichen Handelns erfolgreich sein können, erklärt Luhmann im Anschluss an Talcott Parsons mit einer Theorie der „doppelten Kontingenz“. Sie liefert für die scheinbare Unwahrscheinlichkeit des Gelingens von kommunikativen Situationen einen paradoxen Ausweg, durch den die Zirkularität der gegenseitigen Unsicherheit unterbrochen werden kann. Die Lösung für das Problem spürt Luhmann dabei im hohen Grad der Unbestimmtheit selbst auf, insofern die kontingenzreduzierenden Strategien durch den von der Kontingenzerfahrung ausgehenden Aktionsdruck gefunden werden:

1 In Bezug auf die Pädagogik und die Erziehung beschreiben Luhmann und Schorr (1982) den fehlenden Zusammenhang zwischen Wirkung und Ursache und damit verbunden das Manko an handlungsrelevanten Verfahren für voraussagbare Ergebnisse als „Technologiedefizit“.

Alter bestimmt in einer noch unklaren Situation sein Verhalten versuchsweise zuerst. Er beginnt mit einem freundlichen Blick, einer Geste, einem Geschenk – und wartet ab, ob und wie Ego die vorgeschlagene Situationsdefinition annimmt. Jeder darauf folgende Schritt ist dann im Lichte dieses Anfangs eine Handlung mit kontingenzreduzierendem, bestimmendem Effekt – sei es nun positiv oder negativ. (Luhmann, 1987, S. 150)

Lehrerinnen und Lehrer sind beim Unterrichten folglich unaufhörlich gefordert, die Komplexität zu reduzieren, indem sie sich auf der Basis von simplifizierten „Kausalplänen“ (Luhmann & Schorr, 1982, S. 19) orientieren und so das Verhalten und die Äußerungen der Schülerinnen und Schüler einschätzen und darauf adaptiv reagieren. (Gleichzeitig orientieren sich auch die Schülerinnen und Schüler am Verhalten der Lehrerinnen und Lehrer und stimmen ihr eigenes darauf ab.) Aus der Sicht der Lehrpersonen bilden die eigenen tentativen Konstruktionsakte jedenfalls das Fundament ihres pädagogischen Handelns, welches in diesem Sinn als kontinuierlicher Prozess des Öffnens und Schließens beschrieben werden kann (vgl. Proske, 2017, S. 33).

In den Schulpraktischen Studien geht es also darum, den Umgang mit Kontingenz als ein professionelles Handhaben der vorgefundenen Unbestimmtheiten einzuüben und zu reflektieren. Dies bezieht sich einerseits auf eine kritische Reflexion der eigenen Deutungsakte und die prinzipielle Offenheit, Situationen auch anders verstehen zu können, als dies im ersten Impuls vielleicht naheliegend zu sein scheint. Dabei gilt es, sowohl andere Positionen zu kennen und zu achten als auch in einen Diskussionsprozess über andere denkbar mögliche Betrachtungswinkel einzutreten und alternative Sichtweisen in Betracht zu ziehen:

Angesichts der Komplexität des Interaktionssystems Unterricht kann der Lehrer die faktischen Voraussetzungen für zielsicheres Handeln kaum nennen, kaum ermitteln. Er muß situationsrelative Kausalpläne benutzen und sich primär an variablen Faktoren, ja an Ereignissen orientieren (was, daran sei erinnert, nicht ausschließt, daß sein Verhalten mit andersartigen Kausalplänen beobachtet und erklärt werden kann). (Luhmann & Schorr, 1982, S. 27, Hervorhebung getilgt)

Andererseits verweist die doppelte Kontingenz im systemtheoretischen Verständnis Luhmanns darauf, unterrichtliches Handeln als ein ständiges Abgleichen zu verstehen, bei dem in komplexen, wechselseitig aufeinander bezogenen Momenten Bestimmungen des Unverfügbaren, also Kontingenten, getroffen werden (müssen). Diese erschließen wiederum neue Möglichkeiten, schaffen mitunter aber durchaus auch Risiken (Proske, 2017, S. 33). Insofern müssen Studierende in den Schulpraktische Studien einerseits zwar lernen, fachlich richtige und sinnvolle (Vorab-) Entscheidungen zu treffen (etwa im Zusammenhang mit dem didaktischen Aufbau einer Unterrichtseinheit und der Auswahl passender methodischer Lernangebote), andererseits im unterrichtlichen Handeln aber gleichwohl auch positiv die sich jeg-

licher Vorwegnahme entziehende, dynamische Prozesshaftigkeit des Unterrichts erfahren. Sie sollten jedenfalls schon während ihrer Ausbildung Erfahrungen damit machen können, was es heißt, mit den Kontingenzen im Unterricht umzugehen, also „wie strukturelle Unsicherheit ertragen und fortlaufend bewältigt werden kann“ (Oelkers, 2010, S. 40). Und sie müssen lernen „das Überraschende an das Erwartbare [zu] binden“ (Oelkers, 2010, S. 40, Hervorhebung getilgt) – auch wenn dies in der experimentell-praktischen Ausrichtung der Praktika nur in Ansätzen leistbar ist.

3. Wissen im und durch das Handeln

Das unterrichtliche Handeln und das damit zusammenhängende praktische Verstehen von Lehrpersonen speist sich aus dem Zusammenwirken von erworbenen Erfahrungen und Fertigkeiten, von Wissen, Überzeugungen und stabilisierenden Routinen. All dies ist eingebettet in situationsspezifische Arrangements sowie in sozial ausgehandelte Regeln und Machtgefüge. Das konkrete unterrichtliche Handeln ist also Teil eines komplexen Geschehens mit bestimmten materiellen Konstellationen und sozialen Positionierungen. Darüber hinaus enthält es, da es nicht nur routinehaft ist, improvisierende und kreative Elemente. Was in welcher Weise zu deuten ist, was am besten zu tun wäre und wie dies umgesetzt werden kann, wird meist im Augenblick des Handelns ‚entschieden‘. Solche Bestimmungsvorgänge sind stillschweigend („tacit“) und dem Handeln implizit. Aus diesem Grund ist die Annahme eines dem Handeln vorgelagerten mentalen Prozesses (Ziel- und Entscheidungsfindung) in Form einer bewussten Reflexion und Abwägung wenig einleuchtend (Neuweg, 2002, 2011).

Wie jegliches soziale Handeln ist unterrichtliches Handeln also nicht das Ergebnis von gänzlich verbalisierbaren, rein rationalen und intentionalen Entscheidungen. Lehrpersonen (und Lehramtsstudierende) könnten gar nicht genau in Worte fassen, wie und warum sie etwas getan oder unterlassen haben, weil sie im Tun selbst mehr wissen, als sie im Nachhinein artikulieren könnten (Polanyi, 1958, S. 14). Um die Widersprüche einer allzu intellektualistisch geprägten Handlungstheorie zu vermeiden (vgl. Gilbert Ryles Kritik an der „intellektualistischen Legende“, Ryle, 1969, S. 34), liegt also die Annahme eines „praktischen Wissens“ nahe (vgl. auch pragmatistisch und praxistheoretisch verankerte Begriffe wie „sens pratique“, Bourdieu, 1999, „praktisches Bewusstsein“, Giddens, 1997, S. 57, und „practical understanding“, Schatzki, 1996, S. 148 ff.). Damit wird jene in den Schulpraktischen Studien erforderliche Form des Wissens bezeichnet, das erst in der und durch die Praxis erworben und wirksam wird und sich durch ein alleiniges Sprechen und Denken über die Praxis (etwa in wissenschaftlichen Seminaren) nicht aneignen lässt.

Epistemologisch kann hier durchaus bei jenem Handlungswissen angeknüpft werden, das Aristoteles als eine eigenständige, den anderen gleichgestellte Wissensform beschrieben hat. Wie schon angemerkt, ergibt sich ausgehend von der aristotelischen Kontingenzdefinition die Notwendigkeit, ein Wissen, welches Zu-

fälle bzw. das Situative und Partikuläre mitberücksichtigt, kategorial von jenem zu unterscheiden, welches sich auf das Allgemeine und auf Gesetzmäßigkeit bzw. Notwendigkeit bezieht. Aristoteles (2000, VI 3, 1139 b 15ff.) erwähnte folglich fünf Wissensformen, die jeweils eine eigene Charakteristik aufweisen und einen anderen Geltungsbereich beanspruchen: die philosophische Weisheit (*sophia*), den intuitiven Verstand (*nous*), die (natur)wissenschaftliche Erkenntnis (*epistêmê*), die Kunstfertigkeit (*technê*) und die praktische Klugheit (*phronêsis*). Ich möchte in diesem Beitrag den Fokus vor allem auf die praktische Klugheit (*phronêsis*) lenken, da Aristoteles vor allem mit ihr dem theoriebezogenen Wissen (*epistêmê*) eine völlig anders ausgerichtete, gleichwertige Wissensform gegenübergestellt hatte. Die *phronêsis* zeigt sich vor allem in konkreten Lebensvollzügen, wenn – auf der Basis von Erfahrungswissen – den Herausforderungen von kontingenten Situationen nach den Erfordernissen des Einzelfalls sinnvoll begegnet wird (vgl. Aubenque, 2007, S. 31). Sie weist Ähnlichkeiten mit der *technê* auf, da sich beide auf die Erfordernisse des Einzelfalls beziehen – allerdings spielen bei menschlichen Angelegenheiten und somit bei der *phronêsis* ethische Aspekte eine zentrale Rolle. Dies ist auch bei der Auseinandersetzung mit didaktischen und pädagogischen Situationen im Unterricht unentbehrlich. Um unterrichtliche, das heißt offene und zufallsabhängige Situationen meistern zu können, braucht es eben neben anderen Fähigkeiten wie dem deklarativen Fachwissen auch Formen einer praktisch ausgerichteten Intelligenz sowie ein Gespür für die ethische Konstellation des Handelns. Worum es Aristoteles geht, ist das Wissen, mit dem in besonnener Weise reale Angelegenheiten bewältigt werden können, für die es aufgrund des konstitutiven Auch-anders-sein-Könnens der Welt bzw. der Unberechenbarkeit der Praxis keine allgemeinen Prinzipien geben kann. Ziel ist nicht das Finden einer theoretischen, einzig richtigen Handlungsoption, sondern das Lösen ethisch-praktischer Problemstellungen, die untrennbar in ihren Kontext eingewoben sind. Die *phronêsis* ist Ausdruck praktischen Denkens und klugen Handelns – anders ausgedrückt handelt es sich um ein auf Feingefühl basierendes, situatives Können, und zwar um ein situatives Können unter Berücksichtigung pädagogisch-ethischer Ziele, also ein Verständnis vom Guten bzw. Richtigen, das das Individuum wie auch die Gemeinschaft im Blick hat (vgl. Aubenque, 2007, S. 143). Diese Sensitivität für übergeordnete Ziele wirkt auf das reale Handeln der Lehrperson strukturierend ein.

Im pädagogischen Diskurs der Moderne war dieses sprachlich schwer fassbare Können, welches durch seinen Situationsbezug weit über eine bloße Regelanwendung hinausgeht, durchaus Gegenstand intensiver Überlegungen und wurde etwa als „pädagogischer Takt“ diskutiert. Bei Herbart ist der Takt gleichsam das „Mittelglied“ (Herbart, 1982, S. 126) zwischen pädagogischer Theorie und erzieherischer Praxis. Er versteht ihn als pädagogisches Einfühlungsvermögen, das bei nicht aus allgemeinen Prinzipien herleitbaren Entscheidungen wirksam wird. An Kants Verständnis der moralischen Urteilskraft angelehnt sieht Herbart den pädagogischen Takt als „eine schnelle Beurteilung und Entscheidung, die nicht wie der Schlendrian ewig gleichförmig verfährt, aber auch nicht, wie eine vollkommen durchgeführte Theorie wenigstens sollte, sich rühmen darf, bei strenger Konsequenz und in völliger Be-

sonnenheit an die Regel zugleich die wahre Forderung des individuellen Falles ganz und gerade zu treffen“ (Herbart, 1982, S. 126, Hervorhebung getilgt). Im Anschluss an Herbart wird der pädagogische Takt von verschiedenen Autorinnen und Autoren (unter anderen etwa Jacob Muth, Shoko Suzuki, Max van Manen) immer wieder als mögliche Antwort zur theoretischen Annäherung der pädagogischen Spannungsfelder „Bestimmtheit/Unbestimmtheit“ oder „Theorie/Praxis“ herangezogen, zeigt er doch „ein spezifisches Problembewusstsein an, das mit den Fragen nach Bestimmbarkeit und Unbestimmbarkeit, nach Sicherheit und Unsicherheit sowie nach Verfügbarkeit und Unverfügbarkeit pädagogischen Handelns [sic] verbunden ist“ (Burghardt & Zirfas, 2019, S. 9).

Für die Schulpraktischen Studien stellt die Unhintergebarkeit des Kontingenten eine Herausforderung dar – insbesondere die Frage, inwieweit der ‚Sinn für eine Situation‘ und ein gewisses Maß an Virtuosität beim Unterrichten, wie es mit dem Begriff der *phronêsis* oder des pädagogischen Takts (die man durchaus als praktisches Können einordnen kann) auch angesprochen ist, im Studium erworben und weiterentwickelt werden können. Ziel wäre es also, die „oft zum Entscheidungs-drama stilisierte Opposition von Theorie und Praxis aufzulösen, sie gewissermaßen zu entdramatisieren und durch ein variables Verhältnis verschiedener Praxen zu ersetzen“ (Prange, 2007, S. 131). Das Wissen, das bei Lehramtsstudierenden für die Bewältigung eines Unterrichtspraktikums mit all seinen epistemischen Ungewissheiten und Ambiguitäten wirksam werden muss, ist – wie oben erläutert wurde – praktischer Natur,² auch wenn es nicht bar jedes konzeptionellen Hintergrunds ist und innerhalb einer theoretisch-wissenschaftlichen Rahmung verortet sein sollte.³ Es zeigt sich nicht in Verbalisierungen und Rationalisierungen, sondern direkt im kompetenten Handlungsvollzug. Dies bedeutet nicht, dass andere Wissensformen in den praxisbezogenen Lehrveranstaltungen der Schulpraktischen Studien fehl am Platz wären. Bildungs- und Reflexionswissen sind deshalb wichtig, „weil sich die Perspektiven verbreitern, in denen praktische Probleme ihre Rahmung erfahren, weil der Raum an Handlungsalternativen sich vergrößert, den man sieht, und weil das praktische Denken sich am Möglichen und nicht nur am Vorfindlichen zu orientieren lernt“ (Neuweg, 2011, S. 41).

Vor allem bei der Unterrichtsvorbereitung und -reflexion ist solch ein Wissen bedeutend. Allerdings sollte das in der Schulpraxis benötigte praktische Wissen prinzipiell als gleichrangig zum diskursiven Wissen der (Bildungs-)Wissenschaften gesehen werden. Während das wissenschaftliche Wissen vor allem bei der Handlungsplanung, -begründung und -evaluation aufgrund der Sprachgebundenheit dieser Akte seine primäre Wirkung entfaltet, wird mit der Fokussierung auf

2 Insofern könnte man überhaupt diskutieren, ob die Anwendung des Wissensbegriffs (z.B. „praktisches Wissen“, „handlungsleitendes Wissen“) eigentlich nicht eher kontraproduktiv ist, weil mit dem sprachlichen Verweis auf ein Wissen (und nicht auf ein Können) eher intellektualistisch geprägte Vorstellungen von Handeln bedient werden (im Sinne eines Transfermodells: Wissen, das im Handeln angewendet wird).

3 Dies bedeutet nicht, dass ein Können nur dann gut ist, wenn die Akteurinnen und Akteure gut über ihr Handeln sprechen können. Es lässt sich bezweifeln, ob Wissen überhaupt eine hinreichende Bedingung für Können ist (Neuweg, 2011, S. 39).

die Praxis den impliziten und improvisatorisch-kreativen Elementen des Handelns von Lehrerinnen und Lehrern und damit dem Fluiden und Offenen in Unterrichtssituationen eine wichtige Rolle zuerkennt. Es als bloßes „Anhängsel einer im Prinzip bestimmbaren und an wissenschaftliche Theorien strukturell immer schon anschlussfähigen Wissensbasis“ (Neuweg, 2011, S. 11) zu begreifen, würde seinen Eigenwert unterminieren. Beide – Praxiswissen wie Wissenschaftswissen – haben eine eigenständige Logik und einen eigenen Geltungsbereich. So betrachtet kann das Unterrichten auch nicht als Verzahnung von Theorie und Praxis im Sinne einer anleitenden Wirkung von theoretischen Erkenntnissen auf das Handeln angesehen werden. In den Schulpraktischen Studien gilt es, beiden einen eigenen Raum zu geben und sie zugleich auch in ihrer Synergie zu sehen: dem Spezifisch-Konkreten und dem Allgemein-Abstrakten, den realen Ereignissen und den vorstellbaren Alternativen. Neben der wissenschaftlichen Reflexion, wie sie in der Auseinandersetzung mit Fachliteratur im Rahmen des Studiums in vielen Lehrveranstaltungen als wissenschaftsorientierte Denkpraxis angeboten wird, kommt hier der praktischen Reflexion (in Schöns Terminologie ist hier die „reflection-on-action“ gemeint, vgl. Schön, 2002) eine besondere Rolle zu. Letztere meint nicht eine rein analytische, theoriebasierte Auseinandersetzung mit pädagogischem Handeln, weil die Gerichtetheit der praktischen Reflexion eine andere ist. Sie bezieht sich unmittelbar auf das sinnlich Erfahrene mit dem Ziel, praktische Herausforderungen bzw. Probleme zu bewältigen. Daher geht praktisches Reflektieren über die Begründung eines Handelns hinaus und enthält kreative Aspekte. Konkret wäre von Anbietern von Lehramtsstudien daher zu überlegen, wie verschiedene Facetten der praktischen Reflexion im Rahmen der Schulpraktischen Studien produktiv genutzt werden können und welche Personen(gruppen) als Reflexionspartnerinnen und Reflexionspartner für die Studierenden besonders geeignet wären.

In unterschiedlichen Betreuungssituationen könnten je nach Nähe zu konkreten Unterrichtssituationen verschiedene Reflexionsprozesse angeregt werden: zum Beispiel mit Mentorinnen und Mentoren aus der Schulpraxis für Reflexionen über konkret geplante oder erlebte Unterrichtssituationen im Sinne einer praktischen Bewältigung und persönlichen Betroffenheit oder mit Hochschullehrenden, welche die Studierenden dabei unterstützen, ihre praktischen Erfahrungen in den Kontext einschlägiger (pädagogischer, allgemein- oder fachdidaktischer, soziologischer etc.) Theoriebezüge zu setzen. In solchen Reflexionsprozessen spielen Mitstudierende und Vorbilder eine nicht zu unterschätzende Rolle, weil Reflexion nicht nur ein kognitiver, sondern auch ein interaktiv-kommunikativer, sozialer Vorgang ist. Zudem können verschiedene Modi der Praxisreflexion (mündlich, schriftlich, performativ, vgl. Christof, Köhler, Rosenberger & Wyss, 2018) Denk- und Lernprozesse anregen und die professionelle Entwicklung der Lehramtsstudierenden bereichern. Mit einer solcherart differenzierten Angebotsgestaltung kann ein Studium, das per se nur eine beschränkte Vorbereitung auf die Praxis sein kann, eine gute Ausgangsbasis für künftiges situationssensibles, kontingenzgewärtiges unterrichtliches Handeln schaffen.

4. Unterrichtsplanung

4.1 Planen als Kontingenzreduzierungsstrategie

Das Thema der Kontingenz evoziert speziell im Zusammenhang mit Unterrichtsplanungen im Rahmen von Unterrichtspraktika eine Problemstellung, weil es einerseits darum geht, zu lernen, das Unterrichten vorab zu denken und darauf bezogene, vorausgehende Entscheidungen zu treffen, daneben aber andererseits auch darum, Raum für die improvisatorisch-kreativen Elemente, die im Unterrichtshandeln eben auch unabdingbar sind, freizuhalten. Der Planungsprozess selbst ist eine gedanklich strukturierende Vorbereitung auf unterrichtliches Handeln. Dabei kommt – wie oben erläutert – eine kategorial andere Wissensform zum Tragen als beim Unterrichten, welches den Lehrenden vor allem ein implizites Handlungswissen abverlangt und zu einem dialogisch-explorativen „kontrollierten Laufenlassen“ (in Anlehnung an das „kontrollierte Laissez-faire“ bei Meseth et al., 2012) führen sollte. Demgegenüber erfordert das Verfertigen einer systematischen und fundierten Unterrichtsvorbereitung allgemein-abstraktes Wissen über fachliche, didaktische und pädagogische Aspekte des Lehrens und Lernens. Zwischen Planen und Handeln ist daher eine variable Beziehung anzustreben; Planen und improvisierendes Handeln sind dabei keine Gegensätze, sondern sich gegenseitig ergänzende Tätigkeiten. Das Planen erfüllt dabei mehrere Funktionen:

1. Planen als vorausschauendes Organisieren, also durch Antizipation und Koordination;
2. Planen als Komplexität reduzierendes, schematisiertes Handeln, indem Wenn-dann-Beziehungen hergestellt werden, denen bestimmte Abläufe zugeordnet werden können;
3. Planen als Herstellen von Sicherheit durch die Identifizierung von kritischen Situationen.

Diese Funktionen beziehen sich auch auf den Umgang mit Objekten, mit räumlichen Begebenheiten sowie mit der Zeit. Sie charakterisieren außerdem körperlich-leibliche Verrichtungen und die soziale Koordination der beteiligten Akteurinnen und Akteure. Die Komplexität der zu planenden Situationen und Abläufe zeichnet sich auch dadurch aus, dass oft gleichzeitig mehrere Ziele verfolgt werden müssen und sich die inneren und äußeren Handlungsbedingungen während des Geschehens dauernd und substantiell verändern können. Je mehr Akteurinnen und Akteure es dabei gibt, umso komplexer und dynamischer wird die Handlungskoordination. In allen Fällen geht es beim Planen darum, zumindest in begrenztem Maß, „Kontingenz und Ambiguität ... in handhabbare, strukturierte, systematische Formen“ (Banse, 2002, S. 217, in Böhle, 2004, S. 13) zu überführen.

Es gibt allerdings ein Merkmal, das pädagogische Planungen substantiell von vielen anderen berufsfeldbezogenen Planungen unterscheidet. Durch ihren pädagogischen Auftrag gehen sie über eine technisch-organisatorische Ebene weit

hinaus und können daher nicht lediglich als *technè* gesehen werden. Die Spezifika des Entwerfens von Unterricht sind sein didaktisches und erzieherisches Anliegen, seine regelhafte pädagogische Imprägnierung sowie seine spezifische institutionelle Rahmung. Mit den Worten von Andreas Gruschka (2011, S. 26), der betont, dass es im Unterricht darum gehe, die Schülerinnen und Schüler „in die Erkenntnis der Phänomene zu verwickeln“ (Gruschka, 2011, S. 22), besteht der pädagogische Sinn didaktischen Handelns „in der wechselseitigen Erschließung der Inhalte des Weltwissens und Könnens durch die Schüler wie deren Erschließung für die Schüler durch die Bestimmung einer die Sachen voll erfassenden und dennoch notwendig erst einführenden didaktischen Repräsentanz“ (Gruschka, 2011, S. 22). Zu diesem Bildungsauftrag hat Unterricht den Anspruch, nicht nur organisiert, ‚kunstfehlerfrei‘ und in sich logisch abzulaufen, um die jeweils anvisierten Ziele zu erreichen, sondern auch in Konzeption und Umsetzung bestimmten pädagogischen, menschenrechtlichen und ethischen Anforderungen Genüge zu tun – etwa allgemeinen demokratischen und inklusiven Prinzipien wie einer wertschätzenden Anerkennung, der Ermöglichung von Partizipation und Teilhabe, Chancengerechtigkeit für benachteiligte oder vulnerable Personen(gruppen) etc. Insofern dienen Unterrichtsplanungen einerseits als „systematischer Fahrplan“ (Seifried, 2009, S. 128) für wenig routinisierte Studierende oder Lehrende und andererseits als Versuch, all die genannten Ansprüche zu garantieren und keine wichtigen Aspekte zu vernachlässigen. Dementsprechend lassen sich zwei weitere Funktionen des Planens anführen:

4. Planen als Absicherung eines legitimierbaren Bezugs und pädagogisch bedachten Vorgehens;
5. Planen als Ermöglichung von produktiver Reflexion bzw. sozialer Kontrolle (selbst oder durch andere).

Das Planen von Unterricht kann angesichts dieser fünf Aspekte als eine Maßnahme gesehen werden, die mehrere Funktionen erfüllt: Koordinationsfähigkeit, Kasuistik (wenn-dann), Risk-Management, Rechtfertigung, Kontrollfunktion. Dahinter steckt nicht nur der verständliche Wunsch nach Kontrolle, sondern auch (und das besonders im Kontext Schulpraktischer Studien) derjenige nach Legitimierung, denn eine Lehrperson kann sich der Verantwortung für das Unterrichtsgeschehen (zumindest als Bereitstellung eines lernförderlichen Angebots) und dessen Wirkungen qua ihres beruflichen Auftrags nicht entziehen.

Unterrichtsplanung als Produkt einer Kontingenzreduzierungsstrategie zu sehen verweist also auf ein doppeltes Beherrschen: erstens als Kontrolle und zweitens als ein Können im Sinne einer möglichst klaren Konzeption von Unterricht mit gleichzeitiger Fähigkeit, diese situativ an die jeweiligen Erfordernisse anzupassen (was auch ein Abgehen von der Planung beinhalten kann). Damit können die „swampy lowlands“ (Schön, 2002, S. 42⁴) der Praxis zwar nicht trockengelegt werden, aber man kann lernen, sie besser zu verstehen, und an Sicherheit gewinnen. Insofern fungieren die Unterrichtsentwürfe, die Studierende im Rahmen ihrer Schulpraktika erstellen, als

4 Schön verwendet diese Metapher ohne pejorative Bedeutung.

Werkzeug und Nachweis für didaktisches Denken sowie für die Herausbildung einer pädagogischen Haltung im Professionalisierungsprozess.

4.2 Planen für Interaktionsarbeit

Lehrende bereiten sich auf ihren Unterricht im Wissen vor, dass sie im Unterricht mit partikularen Herausforderungen und situationsbedingten Problemen konfrontiert werden, die im Vorhinein nicht absehbar sind. Eine Planung umfasst das Zusammentragen von Informationen, das Setzen von Entscheidungen sowie das Auswählen von als gang- und rechtfertigbar erachteten Optionen. Nicht planbar ist dabei das Situative, das vor allem deshalb als unwägbar scheint, weil es sich beim Unterrichten um eine „Interaktionsarbeit“ mit Menschen handelt (Böhle, 2011). Es können bei diesem Begriff aus der Arbeitsforschung analytisch vier Elemente unterschieden werden, die sich auf die Thematik dieses Beitrags gut umlegen lassen:

- a) Der Aspekt der Kooperationsarbeit betont, dass Schülerinnen und Schüler im Unterricht als symmetrische Ko-Akteurinnen und Ko-Akteure aufgefasst werden, die zusammen mit den Lehrkräften an der Gestaltung des Unterrichts beteiligt sind. Insofern geht es immer auch um eine wechselseitige Abstimmung von Aktivitäten und Interessen. Eine noch so detailliert ausgearbeitete und reflektierte Planung nützt nichts, wenn die Schülerinnen und Schüler den vorgeschlagenen Weg der Lehrperson nicht mitgehen wollen oder können.
- b) Unter dem Begriff des emotionalen Selbstmanagements wird der Umgang mit den eigenen Gefühlen verstanden. Er meint nicht bloß Gefühlsregulation, sondern auch die produktive Nutzung von Emotionen (z.B. Freude, Begeisterung, Betroffenheit). Fritz Böhle (2011, S. 458) betont dabei, dass sich bei der Interaktionsarbeit „die emotionale Verfassung der Arbeitenden nicht nur auf das Arbeitshandeln aus[wirkt], sondern hiervon unabhängig auch auf das Ergebnis“. Wir haben es hier also mit einer wichtigen, im Ausbildungskontext (und besonders beim Thema der Unterrichtsplanung) allerdings oft eher stiefmütterlich behandelten Thematik zu tun. Immerhin betreten Studierende beim Unterrichten häufig fremdes Terrain, und ihre eigenen Gefühle sind für sie dabei ein unbekannter und manchmal überraschender Faktor, mit dem sie erst umgehen lernen müssen.
- c) In eine ähnliche Stoßrichtung geht der Aspekt der Empathie bzw. sensitiven Aufmerksamkeit über die Gefühlslage anderer. Damit wird betont, dass das Arbeitshandeln neben den funktional-sachlichen Wirkungen immer auch die emotionale Befindlichkeit der Schülerinnen und Schüler beeinflusst. Dies ist eine Ebene, die durch Planung kaum vorherbestimmt werden kann und die nur allzu oft ausgeblendet wird. Sie kann aber schon im Unterrichtsentwurf mitberücksichtigt werden, zum Beispiel indem bewusst mitgedacht wird, wie sich ein bestimmtes Vorgehen auf die sozioemotionalen Befindlichkeiten einzelner Schülerinnen und Schüler oder der ganzen Klasse auswirken könnte bzw. wie gewünschte

emotionale Lagen gefördert (z.B. der Mut, etwas vor anderen zu präsentieren) und andere möglichst vermieden werden könnten (z.B. Versagensängste).

- d) Zuletzt sei noch auf den Aspekt einer offenen Haltung verwiesen, der ein Sich-auf-die-Situationsdynamik-einlassen-Können erlaubt. Damit zusammenhängend spielt auch ein gewisses Maß an Ambiguitätstoleranz eine Rolle, die wohl zu den Kernkompetenzen von Lehrkräften gezählt werden kann und daher für die Schulpraktischen Studien ein wichtiges Thema ist.

5. Resümee für die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern: Den Umgang mit Kontingenz lehren und lernen

Das Lehramtsstudium kreiert per se einen Ort künstlicher hergestellter Distanz zur Schulwirklichkeit, geht es doch darum, sich neben fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Lehrangeboten in bildungs- bzw. anderen sozialwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen auf einer handlungsentlasteten Metaebene mit Themen der Schulpädagogik und damit zusammenhängenden Bildungsfragen auseinanderzusetzen. Denn erst die Einnahme eines nicht mit der unmittelbaren Schulpraxis verhafteten Standpunkts und die Entlastung vom Handlungsdruck der Schulpraxis erlauben den nötigen Abstand von eigenen biografischen Schulerfahrungen und Alltagstheorien zu relevanten Studieninhalten. So können auf einer akademisch-wissenschaftlichen Ebene Themenfelder systematisch-abstrakt aufgearbeitet und Erkenntnisse gewonnen werden. Das unterrichtliche Handeln lässt sich allerdings analytisch-rational nicht vollständig denken, weil dadurch das Kontingente, das Akzidentelle und die situative Kontextbezogenheit des Handelns nur unzulänglich berücksichtigt werden. Erst unter Anerkennung des praktischen Wissens als eigenständiger Wissensform sowie der Situativität intelligenten Handelns kann hinreichend erfasst werden, wie kontingente Situationen sinnvoll bewältigt werden können.

Die Einsicht in die Kontingenz sollte in einem Lehramtsstudium, vor allem in den Schulpraktischen Studien, nicht übergangen werden. Dabei geht es nicht nur um den Versuch einer Reduktion von Kontingenz, sondern auch um deren produktive Nutzung für das Handeln. Kontingenz kann so zur Quelle für Neues und für ideenreiches Schaffen werden. Daraus lassen sich die folgenden abschließenden Perspektiven ableiten:

- Die Schulpraktischen Studien sollten nicht nur planmäßig-rationales Handeln fokussieren, sondern auch das improvisierende, erfahrungsgeleitet-subjektivierende Handeln, das beim Unterrichten notwendig ist, explizit zum Thema machen. Gerade im Doppelauftrag „Unterricht planen und dann durchführen“ haben wir es gewissermaßen mit einem Sprung von einem Handlungsmodus in den anderen zu tun: Während in der Planungsphase noch stärker auf planmäßig-rationales Vorgehen zurückgegriffen werden kann, ist beim Unterrichten selbst das erfahrungsgeleitet-subjektivierende Handeln der vorrangige Arbeitsmodus. Nur so kann das Nichtplanbare bewältigt und das Unvorhersehbare produktiv ge-

nutzt werden. Dieses Handeln drückt sich durch ein entdeckend-exploratives und interaktiv-dialogisches Vorgehen aus, bei dem sinnlich-körperliche Wahrnehmung, die Beziehung zu Menschen und der Umgang mit Objekten und dem Raum eine wesentliche Rolle spielen. Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist in diesem Zusammenhang angehalten, den Studierenden ein Verständnis für propositionale und nicht propositionale, also praktische Wissensformen und ihre zusammenwirkende Rolle im unterrichtlichen Tun zu vermitteln. Denn keine Lehrkraft kommt ohne Fachwissen und ohne praktisches Wissen aus. Insofern wären beispielsweise Reflexionsgespräche nach Unterrichtspraktika in diesem Sinne zu führen oder auch Konzeptionen für die Unterrichtsplanung (etwa Planungsvorlagen) zu entwickeln, sodass Studierende den Eigenwert jeder Wissensform bewusst erfahren können.

- Dass Unterrichtsarbeit einerseits Konzeptionsarbeit und andererseits kreative Interaktionsarbeit ist, liegt zwar auf der Hand, ist für Ausbildungssituationen aber eine Herausforderung. Es könnte sich lohnen, die vorgestellten Aspekte der Interaktionsarbeit gezielt im Rahmen der Schulpraktischen Studien zu thematisieren und Ideen zu generieren, inwiefern diese in Unterrichtsvorbereitungen integriert werden könnten oder sollten.
- Prinzipiell geht es darum, das Kontingente als zentrales Merkmal sozialer Realitäten zu betrachten und es dementsprechend produktiv aufzugreifen. Dies sollte sich auch im Umgang mit Planungen niederschlagen. Praktisch gedacht wäre also etwa zu hinterfragen: Wie sehr gehen die praktizierten Planungen bzw. Planungsvorlagen auf das Unplanbare ein? Oder auch: Gibt es einen expliziten oder impliziten Anspruch, die Planung möglichst genau umzusetzen? – Was es braucht, ist eine „Strategie der kognitiven und praktischen Auseinandersetzung mit Unwägbarkeiten“ (Böhle, 2004, S. 35).
- In Anlehnung an das psychologische Konzept der Ambiguitätstoleranz könnten Unterrichtsentwürfe auch als Übungsfeld gesehen werden, das es ermöglicht, sich mit mehrdeutigen Situationen auseinanderzusetzen und Aspekte wie die eigene Flexibilität und Offenheit zu reflektieren. Denn einerseits sollten Unterrichtsstunden eine eindeutige Zielsetzung aufweisen, klar strukturiert sein und angemessene Methoden anbieten. Aber der Unterricht braucht andererseits auch Momente, in denen es einen Freiraum für Entwicklungen, die nicht von der Lehrperson ‚durchgesteuert‘ werden, geben sollte. Angehende Lehrerinnen und Lehrer sollten lernen, solche Freiräume zu evozieren, zuzulassen und zu fördern. Das heißt, sie sollten lernen, in nicht im Voraus geplanten Situationen nicht den Boden zu verlieren, Zeit für vertiefte Auseinandersetzung zu geben und nicht jede leere Sekunde zu füllen, ohne sich in Leerläufen zu verzetteln, sowie mehrere Alternativpläne für einzelne Schülerinnen und Schüler oder die ganze Klasse im Kopf zu haben, auch wenn sie dann gar nicht gebraucht werden. Diese Ambiguitätstoleranz im Kontext des Unterrichts hat daher auch mit innerer Stärke, Mut und Gelassenheit zu tun – etwas, was zwar geübt, aber nicht gelehrt werden kann.

Literatur

- Aristoteles. (2000). *Die Nikomachische Ethik*. München: dtv.
- Aristoteles. (2007). *Analytica Priora, Buch I*. Berlin: Akademie Verlag.
- Aubenque, P. (2007). *Der Begriff der Klugheit bei Aristoteles*. Hamburg: Meiner.
<https://doi.org/10.28937/978-3-7873-2006-6>
- Blumenberg, H. (1997). *Schiffbruch mit Zuschauer*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Böhle, F. (2004). Die Bewältigung des Unplanbaren als neue Herausforderung in der Arbeitswelt. In F. Böhle, S. Pfeiffer & N. Sevsay-Tegethoff (Hrsg.), *Die Bewältigung des Unplanbaren* (S. 12–54). Wiesbaden: Springer VS.
<https://doi.org/10.1007/978-3-322-80597-3>
- Böhle, F. (2011). Interaktionsarbeit als wichtige Arbeitstätigkeit im Dienstleistungssektor. *WSI Mitteilungen*, 64 (9), 456–461. <https://doi.org/10.5771/0342-300X-2011-9-456>
- Bourdieu, P. (1999). *Sozialer Sinn*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Burghardt, D. & Zirfas, J. (2019). *Der pädagogische Takt*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Christof, E., Köhler, J., Rosenberger, K. & Wyss, C. (2018). *Mündliche, schriftliche und theatrale Wege der Praxisreflexion*. Bern: hep.
- Dewey, J. (1958). *Experience and nature*. New York: Dover Publications.
- Dewey, J. (1984). The quest for certainty. In J. A. Boydston (Ed.), *John Dewey. The later works 1925–1953. Volume 4: 1929*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Elm, R. (1996). *Klugheit und Erfahrung bei Aristoteles*. Paderborn: Schöningh.
- Floden, R. E. & Buchmann, M. (1993). Between routines and anarchy: Preparing teachers for uncertainty. *Oxford Review of Education*, 19 (3), 373–382.
<https://doi.org/10.1080/0305498930190308>
- Giddens, A. (1997). *Die Konstitution der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Campus.
- Grizelj, M. (2012). Luhmann, die Kybernetik und die Allgemeine Systemtheorie. In O. Jahraus, A. Nassehi, M. Grizelj, I. Saake, C. Kirchmeier & J. Müller (Hrsg.), *Luhmann-Handbuch* (S. 29–34). Stuttgart: Metzler.
- Gruschka, A. (2011). *Verstehen lernen*. Stuttgart: Reclam.
- Helsper, W., Hörster, R. & Kade, J. (2005). *Ungewissheit*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Herbart, J. F. (1982). Die ersten Vorlesungen über Pädagogik (1802). In J. F. Herbart, *Kleinere Pädagogische Schriften, Band 1* (S. 121–131). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Heuß, A. (1985). Kontingenz in der Geschichte. *Neue Hefte für Philosophie*, 24/25, 14–43.
- Knöbl, W. (2012). Kontingenzen und methodologische Konsequenzen. In K. Toens & U. Willems (Hrsg.), *Politik und Kontingenz* (S. 65–93). Wiesbaden: Springer.
https://doi.org/10.1007/978-3-531-94245-2_5
- Lawson, T. (2014). A conception of social ontology. In S. Pratten (Ed.), *Social ontology and modern economics* (S. 19–52). New York: Routledge.
- Luhmann, N. (1987). *Soziale Systeme*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. & Schorr, K. E. (1982). Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In N. Luhmann & K. E. Schorr (Hrsg.), *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik* (S. 11–40). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Makropoulos, M. (1998). Kontingenz und Handlungsraum. In G. von Graevenitz & O. Marquard (Hrsg.), *Kontingenz* (S. 23–25). München: Fink.
- Meseth, W., Proske, M. & Radtke, F.-O. (2012). Kontrolliertes Laissez-faire. Auf dem Weg zu einer kontingenzgewärtigen Unterrichtstheorie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58 (2), 223–241.

- Neuweg, G. H. (2002). Lehrerhandeln und Lehrerbildung im Lichte des Konzepts des impliziten Wissens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48 (1), 10–29.
- Neuweg, G. H. (2011). Distanz und Einlassung. *Erziehungswissenschaft*, 22 (43), 33–45.
- Oelkers, J. (2010). Unterricht als fragile Kunst und die Ausbildung des Könnens. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 10 (2), 37–41.
- Paseka, A., Keller-Schneider, M. & Combe, A. (Hrsg.). (2018). *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln*. Wiesbaden: Springer VS.
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-17102-5>
- Polanyi, M. (1958). *Personal knowledge*. London: Routledge.
- Prange, K. (2007). Die Funktion des pädagogischen Takts im Lichte des Technologieproblems der Erziehung. In B. Fuchs & C. Schönherr (Hrsg.), *Urteilkraft und Pädagogik: Beiträge zu einer pädagogischen Handlungstheorie* (S. 125–132). Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Proske, M. (2017). Unterricht als kommunikative Ordnung – Eine kontingenzgewärtige Beschreibung und deren professionsbezogene Konsequenzen. In C. Fridrich, G. Mayer-Frühwirth, R. Potzmann, W. Greller & R. Petz (Hrsg.), *Forschungsperspektiven* 9 (S. 27–49). Münster: LIT.
- Ricken, N. (1999). *Subjektivität und Kontingenz*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Rosenberger, K. (2018). *Unterrichten: Handeln in kontingenten Situationen*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Ryle, G. (1969). *Der Begriff des Geistes*. Stuttgart: Reclam.
- Schatzki, T. (1996). *Social practices*. Cambridge: Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511527470>
- Schön, D. (2002). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- Seifried, J. (2009). *Unterricht aus der Sicht von Handelslehrern*. Frankfurt am Main: Lang.

Georg Hans Neuweg

Die Bedeutung impliziten Wissens in Phasen didaktisierten schulpraktischen Lernens

Zusammenfassung

Der Beitrag grenzt eingangs den Begriff des impliziten Wissens von vermeintlich verwandten oder gar synonymen Konzepten (Routinen, prozedurales Wissen, subjektive Theorien) ab und stellt seine Bedeutung für das Handeln von Lehrpersonen und die Lehrerinnen- und Lehrerbildung heraus. Anschließend wird Polanyis Theorie der Architektur und Funktionsweise des menschlichen Bewusstseins dargestellt, um von dort her zu bestimmen, was beim Wahrnehmen und Handeln Gegenstand bewusster Aufmerksamkeit wird und was nicht, und wie der Vorgang der Reflexion auf diese Prozesse konzeptualisiert werden kann. Im dritten Schritt wird gefragt, wie das didaktisch begleitete Lernen von (angehenden) Lehrpersonen in der Schulpraxis vor dem Hintergrund des eingeführten theoretischen Apparates zu gestalten wäre. Zentral ist dabei die Frage nach den ablaufenden impliziten Lernprozessen, nach den Möglichkeiten und Grenzen der Entäußerung des impliziten Wissens der Mentorin oder des Mentors und nach der Orchestrierung impliziter und expliziter Lernprozesse. Der Beitrag schließt mit Anmerkungen zur Frage, welche Lehr-Lern-Prozesse dem beschriebenen Praxislernen vorausgehen müssen.

Schlagwörter: implizites Wissen, Lernen im Schulpraktikum

On the significance of tacit knowledge in mentored teaching internships

Summary

The article begins by delimiting the concept of implicit (tacit) knowledge from supposedly related or even synonymous concepts (routines, procedural knowledge, subjective theories) and highlights its significance for teaching and teacher education. Subsequently, Polanyi's theory of the architecture and functioning of human consciousness is presented and taken as a starting point for determining what becomes and what does not become the object of conscious attention in perception and action, and for dealing with the question as to how the process of reflection on these processes can be conceptualized. The third step is to ask how the mentored learning of (prospective) teachers in internships could be designed against the background of the theoretical apparatus introduced. Central to this is the question concerning the implicit learning processes that take place, the possibilities and limits of expressing the tacit knowledge of the mentor, and the orchestration of implicit and explicit learning processes. The final section outlines the teaching-learning processes that must precede the described form of practical learning.

Keywords: tacit knowing, learning in teaching internships

1. Der Mehrwert des Konzepts des impliziten Wissens für die lehrerbildungsdidaktische Diskussion in der Didaktik der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im deutschen Sprachraum

Können als *knowing how* lässt sich vom Wissen als *knowing that* nicht nur intuitiv, sondern auch analytisch klar unterscheiden (Ryle, 1949). Deshalb ist wenig überraschend, dass der angloamerikanische Diskurs ein ganzes Arsenal von meliorativen bis neutralen, jedenfalls kaum je abwertend zu verstehenden Begriffen zur Bezeichnung des „praktischen Wissens“ von Lehrerinnen und Lehrern bereithält (vgl. z.B. Elbaz, 1983; Fenstermacher, 1994; Russel & Munby, 1991; Schön, 1983; Shulman, 1986), so etwa: *practical knowledge*, *strategic knowledge*, *craft knowledge*, *case knowledge*, *tacit knowledge*, *personal knowledge* oder *knowing-in-action*. Diese Konzepte werden kaum je abwertend verwendet; im Gegenteil verbinden sich mit ihnen meist Wertschätzung gegenüber dem Erfahrungswissen der Profession und lehrerbildungsdidaktische Inspiration für die Didaktik der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (vgl. z.B. Bullock, 2016).

Die Forschung im deutschen Sprachraum wendet sich solchen Konzepten bislang nur zögerlich zu (für frühe Ausnahmen vgl. Bromme, 1992; Neuweg, 2002). Zwar interessiert man sich für „Expertise“ und „Kompetenz“ und damit für Dispositionen, die ganz entscheidend erfahrungsgeprägt sind, aber ausgerechnet im expertise- bzw. kompetenztheoretischen Ansatz scheinen die Unterschiede zwischen Wissen und Kompetenz beinahe zu verschwinden (Meseth & Proske, 2018, S. 33): Man denkt Können vom Wissen her, indem man Ersteres in hohem Maße als Anwendung des Zweiteren auffasst (Neuweg, 2015, S. 377 f.) – jedenfalls soweit es sich um professionelles Handeln und nicht um bloße Routine handelt. Eingaben aus einer „Epistemologie der Praxis“ (Schön, 1983) führen regelmäßig nicht zur Akkommodation, sondern werden assimiliert – etwa, wenn von Shulman (1986) die Klassifikation der Wissensbereiche übernommen wird, sein Hinweis auf die nicht propositionalen Wissensformen eines *case knowledge* und eines *strategic knowledge* aber mehr oder weniger ungehört verhallt, oder wenn Schön eher mit Konzepten einer reflexiven Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Verbindung gebracht wird, die sich an einer „reflection-on-action“ orientieren, als dass das situierte Wissen der Praktikerinnen und Praktiker und ihre reflexiven Konversationen mit den Praxis-situationen („reflection-in-action“) zentral gewürdigt würden. Im Ergebnis jedenfalls begegnet die Kompetenzforschung im deutschen Sprachraum dem informellen Lernen vor und außerhalb der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und den Erfahrungslernprozessen in Schule und Klassenzimmer mit Skepsis.

Das disruptive Potenzial des Konzepts des Könnens und des ihm impliziten Wissens erschließt sich dem deutschen Forschungsbetrieb auch deshalb nicht unmittelbar, weil es auf etablierte Konzepte mit beträchtlicher Absorptionskraft trifft (Neuweg, 2020b). Könnerschaft und implizites Wissen drohen zum Beispiel mit Routinen gleichgesetzt zu werden (vgl. kritisch zu diesem Begriff Bromme, 1985), obwohl Könnerschaft sehr achtsame Wahrnehmungsvorgänge und flexible Handlungs-

formen einschließt, wie Schöns Beschreibungen des gleichsam normalen Aggregatzustandes professionellen Wissens als „tacit knowing-in-action“ (Schön, 1983) vor Augen geführt haben. Auch das Konzept des prozeduralen Wissens – verstanden als ursprünglich deklaratives und durch Einübung gleichsam ins Unterbewusste abgesunkene, eben „prozeduralisierte“ Wissen – bietet sich als scheinbarer Ersatz für das Konzept des impliziten Wissens an, obwohl Können nicht notwendigerweise durch explizites Lernen angebahnt wird, das ihm implizite Wissen anders organisiert und insofern „reicher“ ist als das Wissen, das für den Erwerb nötig war (Bromme, 1992, S. 131f.), und implizites praktisches Wissen auch die Perspektive der Expertinnen und Experten, ihren Denkstil, miteinschließt (Fleck, 1935, auch dazu bereits Bromme, 1992, S. 133ff.). Und schließlich droht implizites Wissen auch mit subjektiven Theorien gleichgesetzt zu werden, die als dem Wissenschaftswissen strukturell ähnlich und prinzipiell verbalisierungsfähig angesetzt werden (Neuweg, 2014, S. 598f.); die Merkmale der Kontextualität und der Ganzheitlichkeit bzw. Bildhaftigkeit dieses Wissens und die damit verbundenen Verbalisierungs- und Formalisierungsgrenzen geraten damit aber aus dem Blick.

Wir gehen im Folgenden davon aus, dass im Schulpraktikum und in der späteren Berufspraxis in hohem Maße auch Wahrnehmungs- und Handlungsformen erworben werden müssen, die weder als Vorgänge der rational-planerischen Wissensanwendung noch als Routinen beschrieben werden können. Zum Ersten haben Lehrpersonen es selten mit der „Wiederkehr des völlig Gleichen“ (Volpert, 1994, S. 63) zu tun. Ihre Expertise besteht zwar darin, unter gleichen Umständen das Gleiche zu tun, und insofern regelgemäß zu handeln – aber ganz gleich können weder die Umstände noch die Handlungsweisen je sein (vgl. Ortmann, 2003, S. 46f.). Lehrhandeln ist polytelisches Handeln in einer komplexen, durch Multidimensionalität, Gleichzeitigkeit und Unvorhersehbarkeit bestimmten Umgebung und besteht nahezu immer im Umgang mit schlecht definierten Problemen (Doyle, 1979), die man als „fuzzy“ kennzeichnen kann (vgl. Neuweg, 2020c). Zum Zweiten ist zumindest das Lehrhandeln im Klassenzimmer selten wohlabgewogenes Entscheiden (Clark & Peterson, 1986), dagegen aber regelmäßig „Handeln unter Druck“ (Wahl, 1991). Und drittens müssen sich Lehrerinnen und Lehrer einer explorativen, interaktiven und dialogischen Handlungsform bedienen, bei der sie die Ziele ihres Handelns und die Wege zu ihrer Erreichung in hohem Maße erst im praktischen Handeln und durch das praktische Handeln festlegen (vgl. zum „intuitiv-improvisierenden“ Handeln Böhle, 2020; Volpert, 1994). Die Anwendung standardisierten Wissens in instrumentellen Problemlöseprozessen muss daher zwangsläufig durch Prozesse rascher Situationsinterpretation und Problemdefinition sowie einen intuitiv-improvisierenden Dialog mit der Situation ergänzt werden (Schön, 1983).

Die „Wissensbasis“ eines solchen Handelns kann nicht nur von der Akteurin oder vom Akteur selbst nicht oder nur unzulänglich verbalisiert werden. Die Praxis kompetenter Handlungsvollzüge in Schule und Unterricht ist auch für die äußere Beobachterin oder den äußeren Beobachter nur eingeschränkt kodifizierbar. Zentrale Leistungsvoraussetzungen von Lehrpersonen können daher nicht durch Mit-

teilung vermittelt, sondern müssen durch Erfahrung und Beispiel, am Modell und in Gemeinschaften von Praktikerinnen und Praktikern erworben werden. Für die Anbahnung einer auf implizitem Wissen gründenden Könnerschaft (vgl. zu diesen Konzepten grundlegend Neuweg, 2018, 2020a, 2020c) sind schulpraktische Phasen daher überaus bedeutsam.

2. Die Bewusstseinstheorie Michael Polanyis

Als Schöpfer des Begriffs des impliziten Wissens („tacit knowing“) gilt der Philosoph und Naturwissenschaftler Michael Polanyi (1964a, 1966). Er verweist mit diesem Begriff nicht bloß auf die Tatsache, „dass wir mehr wissen, als wir zu sagen wissen“ (Polanyi, 1966, S. 4), sondern modelliert auch die Vorgänge des Erwerbs und der Verausgabung von Könnerschaft (vgl. dazu detailliert Neuweg, 2020a).

2.1 Können

Folgt man Polanyi, dann ist die Aufmerksamkeit eines Subjekts zu jedem beliebigen Zeitpunkt auf einen „distalen Term“ gerichtet, der ihm im herkömmlichen Sinne bewusst (mit Polanyi: „fokal bewusst“) ist. Dieser Term emergiert als Ergebnis eines aktiven Konstruktionsprozesses, in welchem das Subjekt subsidiäre „hintergrundbewusste“ Elemente, den „proximalen Term“, instrumentell nutzt und auf den distalen Term bezieht. Sich eines Elements hintergrundbewusst zu sein, bedeutet, „that we are not aware of it in itself, but as a clue or an instrument pointing beyond itself“ (Polanyi, 1959, S. 44).

Im Fall der *Mustererkennung* bilden die Details den proximalen Term, durch den hindurch wir gleichsam blicken, während das Muster als kohärentes Ganzes den uns unmittelbar bewusst werdenden distalen Term bildet. Eine Verlagerung der fokalen Aufmerksamkeit von Elementen auf Ganzheiten

does not make us lose sight of the particulars, since one can see a whole by seeing its parts, but it changes altogether the manner in which we are aware of the particulars. We become aware of them now in terms of the whole on which we have fixed our attention. (Polanyi, 1959, S. 29 f., Hervorhebung teilweise getilgt)

Obwohl die Wahrnehmung der Details notwendige Voraussetzung für die Emergenz des Ganzen ist, müssen diese Elemente für die Wahrnehmenden nicht bestimmbar sein.

Im *Handlungsgeschehen* wiederum wird „eine unspezifizierbare Reihe von Mitteln zur Erreichung ihres Zwecks“ koordiniert (Polanyi, 1952, S. 382). Wir erleben sowohl unsere eigenen Tätigkeiten „in Gestalt einer Leistung, zu der sie beitragen“ und auf

deren Gelingen wir fokussieren, als auch die von uns benutzten Werkzeuge „nur subsidiär“ (Polanyi, 1964a, S. 62). Die Akteurin oder der Akteur fokussiert also in der Regel nach außen, auf ein Problem, auf die Arbeitsergebnisse (Polanyi, 1964a, S. 61), nicht nach innen, auf sich selbst und die eigenen Kognitionen. Diese Ausrichtung der Aufmerksamkeit macht empfänglich für das Feedback der Situation und evoziert das Handeln, ohne dass die einzelnen Arbeitsschritte fokal werden müssten.

Der proximale Term ist für die Akteurinnen oder Akteure nicht nur deshalb bloß hintergrundbewusst, weil ihr Interesse dem distalen Term gilt, sondern weil die beiden Bewusstseins Ebenen einander ausschließen. Es ist unmöglich, sich einer Sache gleichzeitig fokal- und hintergrundbewusst zu sein. Entweder wird etwas auf etwas anderes, dann Fokales bezogen, oder es ist selbst fokal. Die implizite Triade, die durch das Subjekt und die beiden Terme gebildet wird, bricht – zum Beispiel bei starkem Lampenfieber – zusammen, wenn die Aufmerksamkeit vom Fokus der Triade abgezogen und auf das vormalig Subsidiäre fixiert wird.

2.2 Lernen

Polanyis Modell erlaubt es zunächst, Vorgänge der Wissensprozeduralisierung als Vorgänge zu rekonstruieren, durch die anfangs Distales zu Proximalem wird, Prozesse ablaufen, „by which an explicit prescription becomes increasingly effective as it sinks deeper into a tacit matrix“ (Polanyi, 1969, S. 144). Vor allem aber lernen wir häufig implizit – also im Fokus auf einen distalen Term, ohne dass wir die proximalen Einzelheiten je in sich und als sie selbst, in roher, nicht funktionalisierter Natur gleichermaßen, kennenlernen würden:

If these actions are experienced only subsidiarily, in terms of an achievement to which they contribute, its performance may select from them those which the performer finds helpful, without ever knowing these as they would appear to him when considered in themselves. (Polanyi, 1964a, S. 62)

Im solcherart erfahrungsorientierten Lernen „we never meet the causes of our success as identifiable things which can be described in terms of classes of which such things are members“ (Polanyi, 1964a, S. 62). Dies erklärt das Phänomen, „that the aim of a skillful performance is achieved by the observance of a set of rules which are not known as such to the person following them“ (Polanyi, 1964a, S. 49, Hervorhebung getilgt).

Eine Regel *kennenzulernen*, ist etwas grundsätzlich anderes, als sie *befolgen* zu lernen:

Maxims are rules, the correct application of which is part of the art which they govern. The true maxims of golfing or poetry increase our insight into golfing or poetry and may even give valuable guidance to golfers and poets; but these

maxims would instantly condemn themselves to absurdity if they tried to replace the golfer's skill or the poet's art. Maxims cannot be understood, still less applied by anyone not already possessing a good practical knowledge of the art. (Polanyi, 1964a, S. 31)

Freilich: Weder die Verausgabung noch der Erwerb von Können vollziehen sich immer in Form strikt impliziter Integrationen, also im beständigen Fokus auf den distalen Term. In der Regel finden wir Wechselspiele zwischen bewusst-analytischer Durchdringung des proximalen Gefüges und impliziter Integration. Polanyi hielt solche Pendelbewegungen – etwa zwischen Teilen und Ganzem, zwischen Mitteln und Zielen, Fällen aus der Vergangenheit und aktuell Gegebenem, theoretischem Interpretationsrahmen und gegebener Situation – für den Königsweg zum Verstehen (Polanyi, 1964c, S. 333), wenn sie immer wieder in impliziten Reintegrationen münden und sich nicht in einer für sich genommen sinnzerstörend wirkenden Analyse verlieren (vgl. dazu ausführlich Neuweg, 2020a, S. 241 ff.).

2.3 Implizites Wissen

In welcher vielschichtigen Weise sich unser Wissen als implizit erweist, erläutert Polanyi differenziert am Beispiel der medizinischen Diagnose:

The knowing of a disease is doubly unspecifiable. (1) We cannot identify, let alone describe, a great number of the particulars which we are in fact noticing when we diagnose a case of the disease. (2) Though we can identify a case of the disease by its typical appearance, we cannot describe it adequately, and there are four closely related reasons for this. (a) We are ignorant (according to 1) of the unspecifiable particulars which would enter into the description. (b) The relation between the particulars – even if they could all be identified – could be described only in vague terms which the expert alone would understand. (c) Our identification of a disease in any one instance comprehends unspecifiably as its particulars the whole range of cases which, in spite of their individual differences, we have identified in the past, and (d) it relies on this comprehension for the future identification of an unlimited number of further cases which might differ from those known before in an infinite variety of unexpected ways. This is its heuristic function. (Polanyi, 1961, S. 132; vgl. dazu die ausführliche Exegese bei Neuweg, 2020a, S. 224 ff.)

Die Stelle macht deutlich, dass eine wesentliche Leistung, die beim Aufbau und bei der Aufrechterhaltung einer impliziten Triade erbracht wird, in der *Kontextualisierung* der proximalen Elemente im Lichte des distalen Terms liegt. Einzelheiten erhalten ihre Bedeutung im Lichte eines Ganzen, dem die Aufmerksamkeit gilt, bestimmte Elemente werden angesichts des hier und jetzt fokussierten Zieles in dieser

hier und jetzt gegebenen Situation zu Instrumenten, bestimmte Handlungen zu situativ angemessenen Arbeitsschritten. Darin liegt der Schema- und Abstrahierungscharakter des impliziten Wissens. Was konkret im proximalen Term aufgehoben ist, ist weder explizit noch abschließend bestimmt, weil das Proximale transponierbar ist. Die Funktion des proximalen Terms kommt also dem sehr nahe, was in der Gestaltpsychologie als Strukturfunktionen, Teilfunktionen oder als Rolle oder Sinn des Teils im Ganzen bezeichnet wurde (vgl. Metzger, 1941, S. 87). Entscheidend ist die Funktion der proximalen Elemente und diese kann häufig nur konstant gehalten werden, wenn die Elemente selbst sich ändern. Eine potenzielle Gefahr expliziten Lernens, bei dem das bei der Könnlerin und beim Könnler später Proximale fokussiert wird, liegt deshalb in der Deflexibilisierung. Eine sinngemäße Abänderung des Verhaltens oder eine sinngemäße Reinterpretation einzelner Elemente in einem Ganzen – kurzum: Verstehen (Metzger, 1941, S. 93) – ist nicht möglich, wenn der Fokus im Lernprozess auf das Subsidiäre gerichtet wird und bleibt.

3. Didaktisiertes schulpraktisches Lernen im Lichte der Theorie Polanyis

Was kann man von Polanyi lernen, wenn es um die Didaktisierung schulpraktischen Lernens geht?

Wichtig ist, die Beobachtungsperspektive der Unterrichtsforschung von der Akteurinnen- bzw. Akteursperspektive der angehenden Lehrperson, die *tun* lernen soll, was die Forschung – bestimmte Handlungsziele vorausgesetzt – als wirksam *beschreibt*, zu unterscheiden. In seinem Opus magnum „Personal Knowledge“ weist Polanyi darauf hin, dass die Regel, die ein Radfahrer befolgt, um das Gleichgewicht zu halten, weitgehend unbekannt sei, und erläutert:

When he starts falling to the right he turns the handlebars to the right, so that the course of the bicycle is deflected along a curve towards the right. This results in a centrifugal force pushing the cyclist to the left and offsets the gravitational force dragging him down to the right. This manoeuvre presently throws the cyclist out of balance to the left, which he counteracts by turning the handlebars to the left; and so he continues to keep himself in balance by winding along a series of appropriate curvatures. A simple analysis shows that for a given angle of unbalance the curvature of each winding is inversely proportional to the square of the speed at which the cyclist is proceeding. (Polanyi, 1964a, S. 49 f.)

So, wie wir nicht erwarten würden, dass Radfahrerinnen und Radfahrer dieses Prinzip hersagen können, auch wenn sie dieses – und viele andere Faktoren, die zum erfolgreichen Radfahren dazugehören – performativ tatsächlich berücksichtigen, sollten wir auch nicht erwarten, dass kompetente Lehrerinnen und Lehrer ihr

Können sprachlich gänzlich einzuholen vermögen. Und so, wie wir nicht auf den Gedanken kämen, eine Didaktik des Radfahrens um physikalische Formeln herum aufzubauen, sollten wir auch eine Didaktik des Lernens im Schulpraktikum nicht um das Forschungswissen herum aufbauen. Weder eine Didaktik des Radfahrens noch eine Didaktik der Lehrerinnen- und Lehrerbildung findet mit der Perspektive der dritten Person das Auslangen. Sie muss sich dafür interessieren, wie sich praktisches Können und sein Erwerb für (angehende) Könnerrinnen und Könnner selbst „anfühlen“. Wie regulieren Könnerrinnen und Könnner, was sie tun? Worauf achten sie? Worauf umgekehrt vertrauen sie? Und wie gestalten sich Aufmerksamkeits- und Selbstregulation im Lernprozess zweckmäßigerweise?

Die Didaktik der Lehrerinnen- und Lehrerbildung tut also gut daran, sich nicht zu sehr an dem pädagogischen oder didaktischen Wissen zu orientieren, das vermeintlich „hinter“ oder gar „über“ dem Können von Lehrpersonen steht. Vielfach ist dieses Wissen – etwa: Merkmale guten Unterrichts samt ihrer Effektstärken – allenfalls Beobachtungswissen. Das damit Identifizierte organisiert sich in der Aktualgenese des Könnens in Form proximaler Terme, wenn Lehrpersonen den (richtigen) distalen Term fokussieren, ist aber als seinerseits Distales kein sonderlich wirkungsvoller Generator des Könnens. Es begründet bestenfalls Verbalisierungsexpertentum. Stattdessen müssen ganzheitliche Situationswahrnehmung und intuitive Handlungsvornahme in realen Arbeitskontexten gefördert werden.

Eine Didaktik schulpraktischen Lernens steht dabei allerdings vor gleich mehreren Herausforderungen:

- 1) Als wichtiges Prinzip beim Könnenserwerb gilt der „Grundsatz der distalen Orientierung“, wonach „Lehrender und Lernender ihre Aufmerksamkeit immer wieder auf den distalen Term, auf komplexe Muster, auf das Allgemeine hinter dem kontingenten Besonderen, auf den vollständigen Handlungsablauf, auf die Anwendungssituation, auf den ‚back talk‘ der Situation, auf die Verknüpfung von Musterperzeption und zugehöriger Handlung“ legen müssen (Neuweg, 2020a, S. 368). Während die Unterrichtsforschung erhebliche Fortschritte in Bezug auf die Frage erzielt hat, wie guter Unterricht von außen aussieht, wissen wir sehr wenig über die je aktuelle Binnenperspektive derer, die ihn zu halten in der Lage sind. Worauf achten kompetente Lehrerinnen und Lehrer wann, was ist für sie jeweils distal, und worauf andererseits verlassen sie sich, weil es sich vom Distalen her gleichsam hinter ihrem Rücken von selbst organisiert? Die naheliegende Antwort, distal sei der Lernprozess der Schülerinnen und Schüler, trägt näher gesehen nicht weit. Zum einen: Im Klassenunterricht gibt es „den“ Lernprozess der Schülerinnen und Schüler allenfalls als das vermeintliche Lernen einer imaginären Durchschnittsschülerin oder eines imaginären Durchschnittsschülers, das nicht als Fluchtpunkt realer Aufmerksamkeit taugt. Zum anderen: Der distale Term wird so vielfältig sein, wie es die Aktivitäten der Lehrperson – Ziele und Inhalte auswählen, Unterricht planen, ein Thema erläuternd entwickeln, die Klasse führen, ein Zwiegespräch mit einer Schülerin oder einem Schüler eingehen usw.

- usf. – sind, und oft in rascher Folge wechseln. Dringend erforderlich ist daher Forschung zum Problem der Aufmerksamkeitsregulation erfahrener kompetenter Lehrpersonen einerseits und andererseits zur Frage, welche aufmerksamkeitsregulatorischen Hinweise in der Lernphase jeweils hilfreich sind und welche nicht.
- 2) Folgt man Polanyi, dann enthalten die Erfahrung und die Fertigkeiten der schulischen Mentorinnen und Mentoren viel mehr Information, als diese je mitteilen können (Polanyi, 1959, S. 33). Was nicht mitgeteilt werden kann, müssen die Praktikantinnen und Praktikanten durch eigene Anstrengung entdecken, um es fortan zu wissen, aber ihrerseits nicht mitteilen zu können (Polanyi, 1964b, S. 142). Dabei spielt die Meister-Lehrling-Beziehung für Polanyi eine herausragende Rolle: „All arts are learned by intelligently imitating the way they are practised by other persons in whom the learner places his confidence“ (Polanyi, 1964a, S. 206). Polanyi charakterisiert den Lernprozess als Prozess der Einfühlung in die Meisterin oder den Meister, als intuitives *mindreading* (vgl. dazu Przyrembel, 2012), bei dem wir direkt verstehen, was jemand tut, statt es explizit aus den äußeren Verrichtungen zu erschließen (Polanyi, 1966, S. 29 ff.). Es ist evident, dass der Auswahl der Vorbilder bzw. der Mentorinnen und Mentoren beim schulpraktischen Lernen eine eminent wichtige Rolle zukommt. Es ist dieser Prozess der Bewertung und Auswahl der Expertinnen und Experten, nicht die direkte didaktische Anleitung der Novizinnen und Novizen, bei dem Wissen aus der Unterrichtsforschung relevant wird: Vorbild kann sein, wer sich so verhält, *als ob* er dieses Wissen anwenden würde (auch wenn er sein Verhalten sehr wahrscheinlich ganz anders reguliert). Als Format der Lehrzielbeschreibung ist die Radfahrformel nämlich sinnvoll: Radfahrerinnen und Radfahrer sollen sich am Ende des Lernprozesses durchaus so verhalten, als ob sie die Formel kennen würden: Ihr Verhalten soll ihr entsprechen, auch wenn ihr Geist sie nicht befolgt.
 - 3) Die Auswahl derer, die Praxislernprozesse begleiten, ist noch aus einem weiteren Grund eine anspruchsvolle Aufgabe. Es genügt nicht, Könnerrinnen und Könnern zu identifizieren. Schulische Mentorinnen und Mentoren brauchen auch theorie-sprachliche und analytische Kompetenzen. Zwar folgt der Erwerb von Könnerschaft dem Prinzip des Lernens an konkreten Situationen und Fällen. Man bespricht nicht vorrangig abstrakte Regeln, sondern wendet sich *dieser* Unterrichtsstunde, *jener* Situation, *dieser* Schülerin oder *diesem* Schüler, *jenem* Planungsproblem zu. Aber dieser Prozess ist – erstens – nicht sprachfern. Folgt man Polanyi, dann sind Sache und Sprache nicht zu trennen. Eine Medizinstudentin oder ein Medizinstudent beispielsweise erlerne die Sprache der Lungenradiologie und die Interpretation von Lungenradiogrammen gleichzeitig. Beides könne nur zusammen geschehen, das Verstehen der Dinge und das Verstehen der Wörter (Polanyi, 1964a, S. 101). Es ist demnach nicht so, dass Mentorinnen und Mentoren das Wahrgenommene durch Kommentare theoretisch überhöhen, sondern die Parallelisierung von Sprache und Sache lässt das Licht nach und nach und gleichzeitig über beidem aufgehen: über den Begriffen, die in der ersten Ausbildungsphase unanschaulich und insoweit semantisch und pragmatisch leer ge-

blieben sind, und über dem, was man am und im Unterricht sehen kann. Der Prozess ist – zweitens – auch ein Prozess des Anregens von Wechselspielen zwischen Analyse und Integration, der sehr unterschiedliche und für die Betreuung der Praktikantinnen und Praktikanten herausfordernde Formen annehmen kann. Welche proximalen Elemente hat die Novizin oder der Novize übersehen, auf die, einen Gestaltwandel vorbereitend, hingewiesen werden soll? Muss die Situation neu „gelesen“ werden, weil sich Elemente anders darstellen, wenn man sie im Kontext anderer Elemente betrachtet? Was geschieht mit dem fokalen Objekt, wenn der Blick geweitet wird und neue Kontextfaktoren dann als proximaler Hintergrund fungieren? Was geschieht durch die bewusste Erinnerung an ähnliche Fälle? Worin besteht die Ähnlichkeit (nicht)? Warum sieht die Mentorin oder der Mentor etwas unmittelbar anders als die Novizin oder der Novize? Was geschieht, wenn die jeweiligen subsidiären Interpretationsrahmen explizit gemacht und aufeinander bezogen werden?

- 4) Implizites Lernen setzt klare und rasche Rückmeldung auf das eigene Handeln voraus. Die Erfahrung im Klassenzimmer bietet aus sich heraus aber wenige Möglichkeiten, die eigenen Fähigkeiten zielgerichtet weiterzuentwickeln. Hofer (1986, S. 306ff.) hat vorzüglich analysiert, dass und warum ein Lernen durch Rückmeldung für Lehrkräfte erschwert ist: Lehrerinnen und Lehrer erhalten im Normalfall von außen keine Rückmeldung, sondern müssen ihren Handlungserfolg selbst bewerten (oder sind auf Rückmeldung durch kompetente Mentorinnen und Mentoren angewiesen). Es ist schwierig, zwischen selbst und fremd verursachten Anteilen zu unterscheiden, weil am Hervorbringen relevanter Ergebnisse immer auch die Schülerinnen und Schüler beteiligt sind; die Ausbildungs-, Bildungs- und Erziehungsziele, die es zu erreichen gilt, sind vielfältig und oft diffus; viele Effekte stellen sich erst lange nach der Handlung und an anderen Orten ein, was die Zuordnung zu den eigenen Aktivitäten erschwert; und weil der Handlungserfolg vor allem in den kurz- und insbesondere den langfristigen inneren Veränderungen bei den Lernenden besteht, setzt das Verarbeiten von Rückmeldung immer Interpretationsleistungen voraus. Das Versuch-und-Irrtum-Lernen muss daher durch Selbstreflexion und durch Feedback der Mentorinnen und Mentoren flankiert werden, weil so mancher Irrtum sonst schlicht unbemerkt bleibt.
- 5) Es ist sehr wahrscheinlich, dass in frühen Phasen des Lernens in der Schulpraxis vor allem das eigene Überleben distal ist. Es sind daher Maßnahmen angezeigt, die helfen, die *survival stage* (Fuller & Bown, 1975) möglichst rasch hinter sich zu lassen und sich für relevante distale Terme zu öffnen, die eine angstfreie Weiterentwicklung der eigenen Fähigkeiten durch Erfahrungslernen ermöglichen. Das könnte bedeuten, dass man sich zumindest am Ende der Erstausbildung bzw. an der Schwelle zum berufspraktischen Lernen von den typischen Vorurteilen gegen „Rezepte“ befreien müsste und das relativ Wenige, das guten Gewissens als wissenschaftlich abgesichertes Handlungsrezept vermittelt werden kann, in Form von Technologien und Standardtechniken (vgl. Herrmann, 1979,

S. 162 ff.; für Beispiele etwa Schneider, 2003) gelehrt und geübt werden müsste. Dafür Pate stehen kann das Modell der Expertiseentwicklung von Dreyfus und Dreyfus (Dreyfus & Dreyfus, 1986; Neuweg, 1999), das den Weg zur Expertise als Vorgang der Anreicherung der Denk- und Handlungsstrukturen über mehrere Stufen rekonstruiert und reifes Können von Expertinnen und Experten als eigenständigen Modus des Urteilens, des Kognizierens, der Handlungsregulation und des Handelns selbst auffasst, den Lernprozess aber mit Beschulung anheben lässt. Den Anfängerinnen und Anfängern werden auf der ersten Stufe elementare und kontextfreie Handlungsregeln vermittelt, die es ihnen erlauben, das Relevante im Feld vom Hintergrundrauschen zu unterscheiden und sich in ihm mit grundsätzlicher Sicherheit zu bewegen. Von dort weg vermögen sie sich dann zu öffnen für planerische Verantwortungsübernahme und für implizite Lernprozesse.

4. Das vorbereitende Studium als Eintrittstor in die Schulpraxis

Der Diskurs um das implizite Wissen weist eine gewisse Anfälligkeit für Verklärungen des Erfahrungslernens auf. Professionelle Praxis und das Reflektieren auf professionelle Praxis lernt man zwar hauptsächlich durch Praxis. Die Praxis der Lehrperson ist aber um einen Gegenstand zentriert, der in Genese und Beschaffenheit tief verstanden – und das heißt: gewusst – werden muss. Es ist die in einem qualifiziert betriebenen Fachstudium zu erwerbende Fachwissensbasis, die viele Bereiche des späteren praktischen Könnens unabtrennbar durchwirkt, so etwa die Bestimmung und die Auswahl relevanter Lehrziele auf der Grundlage einer tragfähigen Philosophie des Schulfaches (Bromme, 1992, 1997), die Erläuterung komplexer Sach-, Sinn- und Problemzusammenhänge in Lehrvorträgen, die kognitive Aktivierung über anspruchsvolle Lernaufgaben und Impulsfragen und die differenzierte Beurteilung der Kompetenzprofile einzelner Schülerinnen und Schüler. Shulman hat die daraus resultierenden sehr hohen und komplexen Anforderungen an das Fachwissen von Lehrpersonen deutlich herausgearbeitet (Grossman, Wilson & Shulman, 1989; Shulman, 1986, 1987). Es geht dabei nicht nur um umfangreiche Kenntnis, sondern vor allem auch um tiefes Verstehen: „To teach is first to understand“ (Shulman, 1987, S. 14); eingeschlossen sind auch die Kenntnis unterschiedlicher (und didaktisch situationsgerecht zu wählender) Formen der inneren Organisation des Fachwissens, die Fähigkeit, Zentrales von Peripherem zu unterscheiden, und Wissen um die Beziehungen der disziplinären Aussagen untereinander, mit anderen Disziplinen und mit der Lebenspraxis. Gewicht kommt auch dem wissenschaftstheoretischen Wissen in Form der Kenntnis zentraler Paradigmen und Forschungsmethoden und der Fähigkeit zur Beurteilung inhaltlicher Kontroversen und neuen Wissens zu, weil es sowohl Tiefenverstehen und Fortbildungsfähigkeit als auch die Fähigkeit begünstigt, den Schülerinnen und Schülern Wissen als etwas Prozesshaftes näherzubringen.

Und auch das allgemeinpädagogische Können bedarf aus mehreren Gründen einer intellektuellen und nur universitär erwerbbaaren Rückvergewisserung (Neuweg, 2002):

- Als „know-with“ (Broudy, 1970) kann ehemals explizit angeeignetes Wissen im späteren Können wirksam werden in den kategorialen Schnitten, die die Lehrperson über ihre Erfahrung legt, in den Salienzen, die sie wahrnimmt, und in den Problemdefinitionen, die sie vornimmt. Im Prozess der Überformung durch Erfahrung werden Theorien zu einem Medium, mit dem wir denken, ohne an es zu denken, einer Brille gleich, mit der wir sehen, ohne auf sie zu sehen, zu einem „Denkstil“ (Bromme, 1992; Fleck, 1935).
- Die Stärke impliziten Wissens ist zugleich seine Schwäche. Implizites Wissen ist immer auch implizites Vorurteil, implizite Ignoranz und implizite Blindheit. Wissenschaftswissen ist wichtig als Generator von Alternativen im Sehen und Handeln, wenn die gewohnten Deutungs- und Handlungsrouinen nicht mehr greifen.
- Es geht aber nicht nur darum, bei erkannten Problemen in der Lage zu sein, aus dem Handlungsfluss hervorzutreten, um ihnen reflexiv zu begegnen. Es geht umgekehrt auch darum, durch Abständigkeit und reflexive Weite Probleme überhaupt erst als solche zu identifizieren. Akademisches Wissen vermag eine reflexive Breite anzustoßen, die über den Tellerrand der Klassenzimmererfahrung hinaus und in curriculare, bildungstheoretische, anthropologische und gesellschaftstheoretische Fragestellungen hineinreicht.

Literatur

- Böhle, F. (2020). Implizites Wissen und Arbeit. Konzepte und empirische Befunde. In R. Hermkes, G. H. Neuweg & T. Bonowski (Hrsg.), *Implizites Wissen. Berufs- und wirtschaftspädagogische Annäherungen* (im Druck). Bielefeld: wbv.
- Bromme, R. (1985). Was sind Routinen im Lehrerhandeln? *Unterrichtswissenschaft*, 13 (2), 182–192.
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern: Huber.
- Bromme, R. (1997). Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie, Pädagogische Psychologie, Band 3: Psychologie des Unterrichts und der Schule* (S. 177–212). Göttingen: Hogrefe.
- Broudy, H. S. (1970). On “knowing with”. In H. B. Dunkel (Ed.), *Proceedings of the twenty-sixth annual meeting of the Philosophy of Education Society* (Volume 26, pp. 89–103). Edwardsville, IL: Philosophy of Education Society.
- Bullock, S. M. (2016). Teacher candidates as researchers. In J. Loughran & M. L. Hamilton (Eds.), *International handbook of teacher education, Volume II* (pp. 379–403). Singapur: Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-0369-1_11
- Clark, C. & Peterson, P. (1986). Teachers’ thought processes. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd edition, pp. 255–296). New York: Macmillan.

- Doyle, W. (1979). Making managerial decisions in classrooms. In D. L. Duke (Eds.), *Classroom management* (pp. 42–74). Chicago: Chicago University Press.
- Dreyfus, H. L. & Dreyfus, S. E. (1986). *Mind over machine*. New York: The Free Press.
- Elbaz, F. L. (1983). *Teacher thinking: A study of practical knowledge*. London: Croom Helm.
- Fenstermacher, G. D. (1994). The knower and the known. The nature of knowledge in research on teaching. *Review of Research in Education*, 20, 3–56.
<https://doi.org/10.2307/1167381>
- Fleck, L. (1935). *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv*. Basel: Schwabe & Co.
- Fuller, F. & Bown, O. (1975) Becoming a teacher. In K. Ryan (Ed.), *Teacher education* (pp. 25–52). Chicago: University of Chicago Press.
- Grossman, P. L., Wilson, S. M. & Shulman, L. S. (1989). Teachers of substance. Subject matter knowledge for teaching. In M. C. Reynolds (Eds.), *Knowledge base for the beginning teacher* (pp. 23–36). Oxford: Pergamon.
- Herrmann, T. (1979). *Psychologie als Problem. Herausforderungen der psychologischen Wissenschaft*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Hofer, M. (1986). *Sozialpsychologie erzieherischen Handelns. Wie das Denken und Verhalten von Lehrern organisiert ist*. Göttingen: Hogrefe.
- Meseth, W. & Proske, M. (2018). Das Wissen der Lehrerbildung zwischen Wissenschafts- und Praxisorientierung. In J. Böhme, C. Cramer & C. Bressler (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven* (S. 19–43). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Metzger, W. (1941). *Psychologie. Die Entwicklung ihrer Grundannahmen seit der Einführung des Experiments*. Darmstadt: Steinkopf.
<https://doi.org/10.1007/978-3-642-53395-2>
- Neuweg, G. H. (1999). Erfahrungslernen in der LehrerInnenbildung. Potenziale und Grenzen im Lichte des Dreyfus-Modells. *Erziehung und Unterricht*, 46 (5/6), 363–372.
- Neuweg, G. H. (2002). Lehrerhandeln und Lehrerbildung im Lichte des Konzepts des impliziten Wissens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48 (1), 10–29.
- Neuweg, G. H. (2014). Das Wissen der Wissensvermittler. Problemstellungen, Befunde und Perspektiven der Forschung zum Lehrerwissen. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 583–614). Münster: Waxmann.
- Neuweg, G. H. (2015). Kontextualisierte Kompetenzmessung. Eine Bilanz zu aktuellen Konzeptionen und forschungsmethodischen Zugängen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61 (3), 377–383.
- Neuweg, G. H. (2018). Implizites Wissen als Forschungsgegenstand. In F. Rauner & P. Grollmann (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildungsforschung* (3., erweiterte Auflage, S. 713–720). Bielefeld: Bertelsmann.
- Neuweg, G. H. (2020a). *Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis* (4., aktualisierte Auflage). Münster: Waxmann.
- Neuweg, G. H. (2020b). Implizites Wissen in der Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (im Druck). Stuttgart: UTB. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-093>

- Neuweg, G. H. (2020c). Etwas können. Ein Beitrag zu einer Phänomenologie der Könnerschaft. In R. Hermkes, G. H. Neuweg & T. Bonowski (Hrsg.), *Implizites Wissen. Berufs- und wirtschaftspädagogische Annäherungen* (im Druck). Bielefeld: wbv.
- Ortmann, G. (2003). *Regel und Ausnahme. Paradoxien sozialer Ordnung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Polanyi, M. (1952). Skills and connoisseurship. In F. de Silva (Ed.), *Atti del Congresso di Metodologia* (pp. 381–395). Turin: Edizioni Ramella.
- Polanyi, M. (1959). *The study of man* (2nd edition). London: Routledge & Kegan Paul.
- Polanyi, M. (1961). Knowing and being. *Mind*, 70 (280), 458–470 [zitiert nach M. Grene (Ed.). (1969). *Knowing and being. Essays by Michael Polanyi* (pp. 123–137). London: Routledge & Kegan, Paul].
- Polanyi, M. (1964a). *Personal knowledge. Towards a post-critical philosophy* (revised edition). New York: Harper & Row. <https://doi.org/10.1093/mind/LXX.280.458>
- Polanyi, M. (1964b). The logic of tacit inference. *Philosophy* XLI, 155, 1–18 [zitiert nach M. Grene (Ed.). (1969). *Knowing and being. Essays by Michael Polanyi* (pp. 138–158). London: Routledge & Kegan, Paul].
- Polanyi, M. (1964c). The scientific revolution. In H. C. White (Ed.), *Christians in a technological era* (pp. 25–45). New York: The Seabury Press [zitiert nach R. T. Allen (Ed.). (1997). *Society, economics and philosophy* (pp. 329–343). Piscataway, NJ: Transaction Publishers].
- Polanyi, M. (1966). *The tacit dimension*. Garden City, NY: Doubleday & Company.
- Polanyi, M. (1969). *Knowing and being*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Przyrembel, M. (2012). Die epistemische Zweit-Person-Perspektive und (anti-)soziale Interaktion. In A. Dunshirn, E. Nemeth & G. Unterthurner (Hrsg.), *Crossing Borders. Beiträge zum 9. Kongress der Österreichischen Gesellschaft für Philosophie* (S. 703–714). Wien: Phaidra.
- Russel, T. & Munby, H. (1991). Reframing: The role of experience in developing teachers' professional knowledge. In D. A. Schön (Ed.), *The reflective turn* (pp. 164–187). New York: Teachers College Press.
- Ryle, G. (1949). *The concept of mind* (reprint 1990). London: Penguin Books.
- Schneider, W. (2003). Lehrerbildung zwischen Reflexion und Training. In F. Achtenhagen & E. G. John (Hrsg.), *Institutionelle Perspektiven beruflicher Bildung* (S. 261–275). Bielefeld: Bertelsmann.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4–14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1–22. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Volpert, W. (1994). *Wider die Maschinenmodelle des Handelns. Aufsätze zur Handlungsregulationstheorie*. Lengerich: Pabst.
- Wahl, D. (1991). *Handeln unter Druck: Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildern*. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.

Entwicklungsaufgaben aus entwicklungspsychologischer sowie aus stress- und ressourcentheoretischer Perspektive als Zugang zur Professionalisierung von (angehenden) Lehrpersonen

Zusammenfassung

Dem entwicklungspsychologisch begründeten Konzept von Entwicklungsaufgaben folgend stellen berufliche Entwicklungsaufgaben zwingend zu lösende, gesellschaftlich gestellte Anforderungen dar, die mittels individueller Ressourcen wahrgenommen und bearbeitet werden. Als aus dem Feld Schule hervorgehende berufsspezifische Entwicklungsaufgaben ziehen sie sich in Entwicklungslinien durch die Berufsbiografie von Lehrpersonen hindurch. Zu lösende Entwicklungsaufgaben bauen auf bereits gelösten Entwicklungsaufgaben auf; gelöste Entwicklungsaufgaben stellen Anforderungen in einen veränderten Referenzrahmen, aus welchem nachfolgende Entwicklungsaufgaben hervorgehen. Ausgehend von den empirisch ermittelten berufseinstiegsspezifischen Entwicklungsaufgaben und der entwicklungspsychologischen Konzeption von Entwicklungsaufgaben werden in diesem Beitrag berufsphasenspezifische Konkretisierungen der Entwicklungsaufgaben von angehenden, berufseinsteigenden und erfahrenen Lehrpersonen beleuchtet und für die berufspraktische Ausbildung genutzt.

Schlagwörter: Entwicklungsaufgaben von Lehrpersonen, Entwicklungspsychologie, transaktionale Stresstheorie, Berufseinstieg, angehende Lehrpersonen, erfahrene Lehrpersonen

Developmental tasks for the professionalization of teachers, viewed from the perspective of developmental psychology and the theory of stress and coping

Summary

Tasks for the professional development of teachers, understood in line with the concept of developmental tasks of developmental psychology, represent socially imposed demands, perceived and dealt with in accordance with individual resources. Profession-specific developmental tasks arise from the school field and run through the biography of teachers. Developmental tasks to be solved build on already solved ones; solved developmental tasks, in turn, reframe requirements and prepare the ground for subsequent developmental tasks. Based on the empirically determined developmental tasks of beginning teachers and the conception of developmental tasks from developmental psychology, this contribution derives specifications of developmental tasks of prospective, beginning and experienced teachers and outlines their use for the support of future teachers' professional development.

Keywords: developmental tasks of teachers, developmental psychology, transactional model of stress and coping, beginning teachers, prospective teachers, experienced teachers

1. Einleitung

Der Beruf von Lehrpersonen stellt strukturbedingt Anforderungen (Helsper, 2014), die sich in situativ sich stellenden Herausforderungen zeigen (Keller-Schneider, 2010), welche die Berufsarbeit von Lehrpersonen prägen. Der Lehrberuf ist von Ungewissheit gekennzeichnet, die aus der doppelten Kontingenz hervorgeht (Combe, Paseka & Keller-Schneider, 2018) und sich in der Ungewissheit pädagogischen Handelns niederschlägt. Professionalität, von Terhart (2001) als berufsbiografisches Entwicklungsproblem bezeichnet, ist kein Status, der erreicht und erhalten werden kann, sondern ein Kontinuum sich stellender Herausforderungen im sich verändernden Feld und vor dem Bezugspunkt von sich entwickelnden Adressatinnen und Adressaten. Die habituell geprägte (Helsper, 2018) und sich entwickelnde Lehrperson (Berliner, 2001) ist im Rahmen ihrer berufspraktischen Ausbildung oder ihrer beruflichen Tätigkeit im schulischen Feld gefordert, sich aufgrund ihrer biografischen Entwicklung mit Herausforderungen auseinanderzusetzen. Sie nimmt diese aufgrund ihrer individuellen Ressourcen wahr (Keller-Schneider, 2010) und deutet diese im Referenzrahmen von biografisch erworbenen Überzeugungen und Sichtweisen (Keller-Schneider, 2017, 2020b), um sich aufgrund ihrer aktuellen Kompetenz (Blömeke, Gustafsson & Shavelson, 2015) mit den als Herausforderungen angenommenen Anforderungen auseinanderzusetzen (Keller-Schneider, 2010): „Beliefs and attitudes are the lenses through which teachers enact and interpret their daily work, and also the filters through which they use knowledge to construct practice“ (Cochran-Smith & Zeichner, 2005, S. 52). Auch wenn die situativ sich stellenden Anforderungen stress- und ressourcentheoretisch begründet individuell verschieden wahrgenommen und bearbeitet werden, so lassen sie sich strukturtheroretischen Ansätzen folgend als Anforderungen des Feldes systematisieren. Aus diesen gehen Entwicklungsaufgaben hervor (Hericks, 2006), die sich berufsphasenspezifisch konkretisieren lassen (Keller-Schneider, 2010) und in Entwicklungslinien durch die gesamte Berufslaufbahn hindurchziehen (Hericks, Keller-Schneider & Bonnet, 2019).

Der folgende Beitrag fokussiert die Thematik von Entwicklungsaufgaben aus *entwicklungspsychologischer* sowie *stress- und ressourcentheoretischer* Perspektive und hinsichtlich ihrer berufsphasenspezifischen Ausprägungen, deren Bearbeitung insbesondere im Rahmen der beruflichen Arbeit im Schulfeld erfolgt. Mit Blick auf die schulpraktische Ausbildung wird aufgezeigt, welche berufsphasenspezifischen Entwicklungsaufgaben sich angehenden Lehrpersonen stellen und von diesen, als Herausforderungen angenommen, zwingend zu bearbeiten sind, um ausreichend auf die Entwicklungsaufgaben des Berufseinstiegs vorbereitet zu sein. Im ersten Schritt wird das Konzept von Entwicklungsaufgaben aus entwicklungspsychologischer Sicht ausgeführt (Abschnitt 2), gemäß welchem in der Wahrnehmung und Deutung von Anforderungen eine die Entwicklung vorantreibende Dynamik erkannt wird. Stress- und ressourcentheoretischen Ansätzen entsprechend resultiert diese Dynamik im Zusammenwirken unterschiedlicher Faktoren (Abschnitt 3). Studierende sind gefordert, sich mit den sich stellenden Anforderungen auseinanderzusetzen, um in der

beruflichen Entwicklung voranzukommen. Das Konzept der Entwicklungsaufgaben wird auf den beruflichen Kontext übertragen (Abschnitt 4) und berufsphasenspezifisch konkretisiert (Abschnitt 5). Damit wird deutlich, mit welchen berufsphasenspezifisch konkretisierten Entwicklungsaufgaben sich Studierende als angehende Lehrpersonen auseinandersetzen. Anschließend wird die Thematik der doppelten Entwicklungsaufgaben von in der schulpraktischen Ausbildung tätigen erfahrenen Lehrpersonen beleuchtet, die sich sowohl mit den ihrer Berufsphase entsprechenden Konkretisierungen der Entwicklungsaufgaben auseinandersetzen als auch mit denjenigen, die sich ihnen als Ausbildungsperson stellen (Abschnitt 6). Abschließend wird die Bedeutung des entwicklungspsychologischen sowie stress- und ressourcentheoretischen Zugangs zu Professionalisierung für die schulpraktische Ausbildung zusammengefasst und mit einem darauf abgestützten Reflexionsimpuls abgeschlossen (Abschnitt 7).

2. Entwicklungsaufgaben aus entwicklungspsychologischer Sicht

Im Konzept der Entwicklungsaufgaben, in den 1940er-Jahren vom Entwicklungspsychologen Robert J. Havighurst der Universität Chicago entwickelt, werden Entwicklungsaufgaben als gesellschaftlich gestellte Anforderungen verstanden, die im Verlaufe bestimmter Lebensphasen vom Individuum wahrgenommen und bearbeitet werden. Dem tiefenpsychologisch begründeten Konzept der *psychosozialen Entwicklung* von Erikson (1973) entsprechend, auf welches sich Havighurst (1948) stützt, vollzieht sich Entwicklung in der Bewältigung psychosozialer Krisen, die vom Organismus, vom Ich und von der Gesellschaft als Organisationsprinzipien der menschlichen Entwicklung bestimmt werden. Diese über die gesamte Lebensspanne sich erstreckenden psychodynamisch ausgelösten Krisen werden von Havighurst (1948) in gesellschaftlich gestellte Anforderungsbereiche übertragen und als Entwicklungsaufgaben bezeichnet, die vom Individuum als „gesellschaftliche Eintrittskarten“ (Flammer, 1993) gelöst werden müssen, um in der Entwicklung voranzukommen.

Entwicklungsaufgaben fokussieren auf grundlegende Entwicklungsschritte, die im Zusammenwirken der drei Instanzen der psychophysischen *Reife* bzw. *Bereitschaft*, der *gesellschaftlichen Erwartungen* und der *individuellen Ziele* entstehen. Reife als individuelle Lern- und Leistungsfähigkeit bzw. -bereitschaft stellt die Voraussetzung dafür dar, dass gesellschaftliche Erwartungen wahrgenommen und gemäß individuellen Bedürfnissen und Zielen (Oerter, 1995) angenommen und bearbeitet werden können. Entwicklungsaufgaben lassen sich nach *Lebensphasen* gliedern, die sich von der frühen Kindheit bis ins hohe Alter erstrecken. Sie sind von entwicklungs- und sozialisationsbedingten Komponenten geprägt und müssen individuell wahr- und angenommen werden, um über eine Auseinandersetzung zu einer Lösung zu führen. Entwicklungsaufgaben stehen jedoch auch im Kontext ihrer *Zeit* und unterliegen als gesellschaftlich gestellte Anforderungen kulturell geprägten

und zeitgeschichtlich bedingten Veränderungen. Entwicklungsaufgaben ereignen sich nicht zufällig. Sie folgen einer Sukzession und führen zu irreversiblen Entwicklungsschritten.

In der Definition von Havighurst (1948) wird deutlich, dass sich lebensphasenspezifische Entwicklungsaufgaben unausweichlich stellen und dass deren Bearbeitung mit Risiko verbunden ist und vom Individuum ein Bestreben erfordert. Damit wird dem Individuum eine aktive, final ausgerichtete Rolle zugeschrieben (Oerter, 1995). Entwicklung ist somit nicht nur *Ergebnis vergangener Ereignisse*, welche das Individuum prägen, sondern auch *Vorwegnahme zukünftiger Möglichkeiten*, auf welche das Individuum in seiner Entwicklung hinstrebt. Handlungen werden eingeleitet, um einen antizipierten Zustand zu erreichen. Die *objektive Struktur* des angestrebten Zustandes sowie deren subjektive, innere und damit individuell geprägte Repräsentation wirken auf die subjektiv geprägte Konzeption eines individuell selektionierten und durch gesellschaftliche Erwartungen evozierten *Entwicklungsziels* ein (vgl. Abbildung 1). Individuelle, reife- und sozialisationsbedingte Voraussetzungen als *subjektive Struktur* müssen gegeben sein, damit dem Druck sozialer Erwartungen angemessen begegnet werden kann (Oerter, 1995, S. 121).

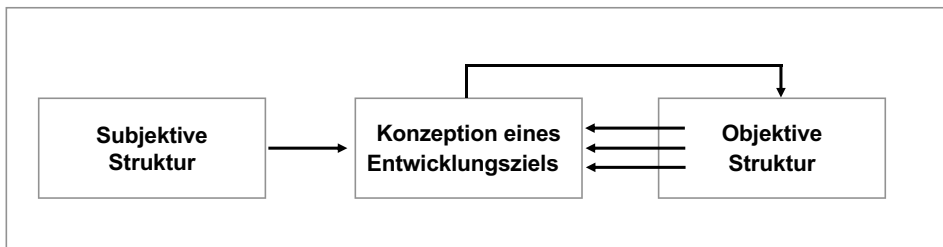


Abbildung 1: Entwicklungsaufgaben als konzipierte Entwicklungsziele im Zusammenwirken von subjektiver und objektiver Struktur (nach Oerter, 1995, S. 121).

Das aktiv lernende und aktiv handelnde Individuum steht im Austausch mit seiner aktiven sozialen Umwelt und wird, der *ökologischen Entwicklungspsychologie* von Bronfenbrenner (1981) entsprechend, mit kulturell bedingten und kulturspezifisch ausdifferenzierten Anforderungen seines sozialen Kontextes konfrontiert. Damit sind das Verhalten und das Erleben des Menschen an seinen konkreten Lebensraum geknüpft (Lewin, 1946). Dieser Lebensraum prägt einerseits, durch reale Gegebenheiten gekennzeichnet, das Verhalten und das Erleben des Individuums und wird andererseits durch die subjektive Wahrnehmung dieser Gegebenheiten und die Auseinandersetzung mit diesen vom Individuum gestaltet (Grob & Jaschinski, 2003). Die Wahrnehmung und die Deutung von Anforderungen bestimmen mit, inwiefern Entwicklung möglich ist, denn „wenn ein Individuum auf die Umgebung eingeht, dann immer nur so, wie das Individuum deren Charakteristika wahrnimmt“ (Grob & Jaschinski, 2003, S. 25). Mitbedingt durch die subjektiv geprägte Wahrnehmung und Selektion gesellschaftlich relevanter Anforderungen und deren Bearbeitung bestimmt das Individuum als Gestalterin bzw. Gestalter der eigenen Biografie und

nicht als Opfer der Lebensumstände die eigene Entwicklung mit (Keller-Schneider, 2010, S. 102). Die *Fähigkeit der Vorwegnahme* von zukünftig zu bewältigenden und selektionierten Ereignissen oder Fähigkeiten, die in einer spezifischen Lebensphase an Bedeutung gewinnen und auf die das Individuum hinarbeitet, wird als Motor von Entwicklung gesehen (Oerter, 1995, S. 121).

Entwicklungsaufgaben bauen auf gelösten Entwicklungsaufgaben auf; aus gelösten Entwicklungsaufgaben und daraus hervorgehenden veränderten, perspektiven-erweiternden Referenzrahmen wahrgenommener Anforderungen rücken neue Möglichkeiten und Zielsetzungen in den Blick, wodurch *nachfolgende Entwicklungsaufgaben* hervorgehen. Entwicklungsaufgaben folgen in ihrer Sukzession entlang einzelner *Entwicklungslinien*, die sich auf je spezifische Felder der Entwicklung ausrichten. Damit wird deutlich, dass innerhalb spezifischer Lebensphasen parallele Entwicklungsaufgaben zu bearbeiten sind, die diese Lebensphasen und die erforderlichen Entwicklungsschritte charakterisieren. Die Bearbeitung von auf unterschiedlichen Entwicklungslinien verorteten, aber parallelen Entwicklungsaufgaben kann asynchron verlaufen, da Entwicklungslinien (wie z. B. emotionale, kognitive, sprachliche, motorische Entwicklung) eine gewisse Unabhängigkeit voneinander aufweisen.

Entwicklungsaufgaben stellen sowohl *Anforderungsbereiche* als auch individuelle, intrapsychische und soziale *Prozesse* dar, die sich von der Wahrnehmung einer möglichen Anforderung über ihre Akzeptanz als subjektive Herausforderung bis hin zur Bearbeitung und anschließenden Beurteilung erstrecken. Entwicklungspsychologisch begründet führt die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben zur Progression der Kompetenz- sowie der Identitätsentwicklung. Die im sozialen Kontext eingebetteten Entwicklungsaufgaben werden in ihrer individuellen Bewältigung von diesem gewertet (Flammer, 1993). Sie stellen einmalig zu bewältigende zentrale Entwicklungsschritte dar und können damit als „Marksteine der menschlichen Entwicklung“ (Krapp & Weidenmann, 2001) bezeichnet werden. Erfolgreich bewältigte Entwicklungsaufgaben führen zu sozialer Anerkennung und zu subjektiver Zufriedenheit; sie prägen die Identität und bilden die Grundlage sowie das Tor für nachfolgende Entwicklungsschritte.

Entwicklungsaufgaben als Herausforderungen anzunehmen geht jedoch mit Verunsicherung einher, da der ursprüngliche Zustand, vom Subjekt als zu verändernd gewertet, an Gültigkeit verloren hat, der neue jedoch noch nicht erreicht bzw. dessen Erreichung von Ungewissheit begleitet ist. Das Bearbeiten von Entwicklungsaufgaben erfordert Anstrengung und führt zu neuen Erfahrungen, aus denen das Subjekt als ein anderes hervorgeht (Combe & Gebhard, 2009, S. 550). Erkenntnisse aus bewältigten Entwicklungsaufgaben werden in die subjektiven Denkstrukturen integriert und transformieren diese (Neuweg, 2014). Sie stellen belastbare Veränderungen dar, die dem Individuum als handlungsleitende Kognitionen und als unbewusste Impulse Ressourcen und Orientierungen in nachfolgenden Anforderungen geben. Neue Perspektiven eröffnende Lösungen zeigen sich in einer neu gefundenen Sicherheit, die nicht rückgängig zu machen ist, sondern einer erneuten Irritation bedarf, um in weitere Entwicklungsschritte zu führen. Entwicklungsprozesse in Praktika

können dann zu nachhaltigen Professionalisierungsprozessen werden, wenn diese aus individuellen, von Mitstudierenden und Ausbildungspersonen angeregten Auseinandersetzungsprozessen hervorgehen und in der Entwicklungslinie liegenden, subjektiv abgestützten und damit tragfähigen Lösungen entsprechen. Die Übernahme von Vorgaben und Tipps und die Vermeidung einer Auseinandersetzung sind damit professionalisierungsirrelevant (Keller-Schneider, 2010, S. 70).

3. Stress- und ressourcentheoretisch begründeter Prozess der Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben als kompetenzfördernde Dynamik

Dem wahrnehmungsgestützten, stress- und ressourcentheoretisch begründeten Prozessmodell der Entwicklung von pädagogischer Professionalität entsprechend (Keller-Schneider, 2010) erfolgt Kompetenzentwicklung allgemein und Professionalisierung im Speziellen in der Auseinandersetzung mit Anforderungen, die sich situativ stellen, gemäß individuellen Ressourcen wahrgenommen und bearbeitet werden und zur Lösung spezifischer Anforderungen führen. Diesen Anforderungen liegen lebensphasenspezifische, schulstufenspezifische oder berufliche und berufsphasenspezifisch konkretisierte Entwicklungsaufgaben zugrunde. Die Wahrnehmung und die Deutung dieser anzustrebenden Entwicklungsziele, von Oerter (1995, S. 121) als „Motor der Entwicklung“ bezeichnet (vgl. Abschnitt 2), lösen als dynamisierende Komponente Auseinandersetzungsprozesse aus.

Der *transaktionalen Stresstheorie* von Lazarus entsprechend (Lazarus & Folkman, 1984) werden Anforderungen in primären Deutungsprozessen nach ihrer Bedeutsamkeit gewichtet (primary appraisal) und in sekundären Prozessen nach ihrer Bewältigbarkeit eingeschätzt (secondary appraisal). Für die Bewältigbarkeit sind *individuelle Ressourcen* wie Wissen und Können, Überzeugungen, Ziele und Motive, Selbstregulationsfähigkeiten, Persönlichkeitsmerkmale und Emotionen von Bedeutung (Keller-Schneider, 2010), die, dem Kompetenzbegriff von Weinert (2001) entsprechend, als kognitive, motivationale und volitionale Faktoren dazu beitragen, Problemsituationen zu bewältigen. Blömeke et al. (2015) folgend, welche Kompetenz als Kontinuum verstehen, umfasst Kompetenz nicht nur kognitive und motivational-volitionale *Dispositionen*, sondern auch situationsspezifische *Prozesse* der Wahrnehmung, Deutung und Entscheidung sowie die im Verhalten sichtbare *Performanz* (Keller-Schneider, 2020a, S. 85 f.).

Aus diesen primären, anforderungsbezogenen und sekundären, ressourcenbezogenen Wahrnehmungs- und Deutungsprozessen erfolgt eine Bearbeitung von Anforderungen (coping), die sich in unterschiedlichen Modi und Intensitäten zeigt und für die Genese weiterentwickelter Kompetenz von Bedeutung ist. Erweiterte Kompetenz resultiert aus Erfahrungen und Erkenntnissen, die aus der Auseinandersetzung mit Anforderungen hervorgehen (Gruber, 2001; Gruber & Mandl, 1996) und, in die individuellen Ressourcen integriert, diese nicht nur anreichern, sondern auch

transformieren (Neuweg, 2014). Damit schlägt sich Kompetenzentwicklung allgemein und Professionalisierung im Speziellen in veränderten latenten Strukturen nieder (Keller-Schneider, 2010).

Professionalisierung als Kompetenzentwicklung von Berufspersonen erweist sich somit nicht nur als Aufbau von Wissen und Erfahrung, sondern vielmehr als Veränderung der individuellen Ressourcen, die sich in veränderten kognitiven und affektiven Strukturen zeigt. Durch die Integration von grundlegenden und für die Entwicklung relevanten Erkenntnissen, die als Entwicklungsaufgaben Marksteine der Entwicklung (Krapp & Weidenmann, 2001) in unterschiedlichen Bereichen darstellen, verändert sich stress- und ressourcentheoretisch begründet der Referenzrahmen für nachfolgende Anforderungen, was den Blick für nachfolgende Entwicklungsaufgaben öffnet.

4. Entwicklungsaufgaben im Lehrberuf

Wird das Konzept von Entwicklungsaufgaben als zu bewältigende zentrale und grundlegende Anforderungen, die aus den drei Komponenten der psychophysischen Reife, der gesellschaftlich gestellten Anforderungen und ihrer individuellen, subjektiv geprägten Wahrnehmung hervorgehen, auf den Lehrberuf übertragen, so erweist sich Professionalisierung als aktiver Prozess, in welchem die sich professionalisierende (angehende) Lehrperson als aktiv wahrnehmendes und sich auseinandersetzendes Individuum im Zentrum steht. Dies gilt es im Rahmen der schulpraktischen Ausbildung zu nutzen, das heißt zu fördern und einzufordern.

Der Bildungsgangforschung entsprechend stellt sich die Frage, *wie* sich die Auseinandersetzung mit strukturbedingten beruflichen Anforderungen des Feldes in Professionalisierungsprozessen der Akteurinnen und Akteure niederschlägt. *Professionalisierung* umfasst das Bestreben von Professionellen, die über einen gewissen Grad an Professionalität verfügen, sich in die Strukturen des beruflichen Feldes hineinzuarbeiten und sich in der Auseinandersetzung mit beruflichen und berufsbiografisch relevanten Entwicklungsaufgaben weiter zu professionalisieren (Hericks et al., 2019), um den Erwartungen der Profession und an die Profession zu entsprechen.

Berufliche Entwicklungsaufgaben sind durch „typischerweise zu lösende ... Handlungsprobleme“ bestimmt (Oevermann, 1996, S. 70) und verweisen strukturotheoretisch begründet auf die typischen *Entwicklungsfelder* des beruflichen Handelns von Lehrpersonen: Person, Sache, Schülerinnen und Schüler sowie Institution (Hericks, 2006, S. 63). Sie manifestieren sich in *Entwicklungsaufgaben* der Rolle als Lehrperson, der Vermittlung von Sach- und Fachinhalten, der Anerkennung der Schülerinnen und Schüler als entwicklungsfähige und entwicklungsbedürftige Andere sowie der Kooperation in und mit der Institution Schule (Keller-Schneider & Hericks, 2014). Sie lassen sich *berufsphasenspezifisch* konkretisieren (Keller-Schneider, 2010) und ziehen sich, dem entwicklungspsychologisch begründeten Konzept von Entwicklungsaufgaben entsprechend (vgl. Abschnitt 2), in *Entwicklungslinien* durch

die gesamte Berufsbiografie von Lehrpersonen hindurch (Hericks et al., 2019). Gelöste Entwicklungsaufgaben eröffnen über die dazugewonnenen grundlegenden Erkenntnisse neue Perspektiven und stellen damit nachfolgende Anforderungen in einen veränderten Referenzrahmen (Keller-Schneider, 2010, S. 115).

Für die weitere berufliche Entwicklung ist von Bedeutung, dass berufliche Anforderungen von den (angehenden) Lehrpersonen als *Herausforderungen* angenommen und in einem Kräfte in Anspruch nehmenden und von Überzeugungen als Orientierungen gerahmten Prozess (Keller-Schneider, 2016, 2017, 2020b) bearbeitet werden (vgl. Abschnitt 3). Dem entwicklungspsychologisch hergeleiteten Konzept der Entwicklungsaufgaben folgend ist die Auseinandersetzung mit und die Bewältigung von beruflichen Entwicklungsaufgaben unhintergebar, um in der Professionalisierung voranzukommen. Gelöste Entwicklungsaufgaben führen zur Progression der Kompetenz- sowie der Identitätsentwicklung (Hericks, 2006, S. 60; Keller-Schneider, 2010, S. 102; Kordes, 1998, S. 46). Stagnation ist jederzeit möglich, wenn berufliche Entwicklungsaufgaben nicht angenommen werden (Keller-Schneider, 2010, S. 65), das heißt, wenn diese in vermeidendem Modus wahrgenommen werden (Keller-Schneider, 2020a, S. 152). Stresstheoretisch begründet werden diese Anforderungen als die eigenen Ressourcen übersteigend oder den eigenen Überzeugungen entsprechend als nicht relevant erachtet; die Bearbeitung erfolgt in einem vermeidenden, ressourcen- und selbstwerterhaltenden Coping. Ausbildungspersonen sind in solchen Fällen gefordert, Anforderungen anzupassen und über metakognitive Impulse deren Bearbeitung zu ermöglichen und einzufordern.

Wie sich ein vermeidender Bearbeitungsmodus aufgrund von überzeugungsgestützten Umdeutungen von Anforderungen zeigt, lässt sich an den folgenden Befunden aufzeigen. Aufgrund der Überzeugung, dass Schülerinnen und Schüler auch bei schlechtem Unterricht lernen, entlastet sich der Lehrer Ulrich Peters (Hericks, 2006) vor der Anforderung, seinen Unterricht zu verbessern und sich mit der beruflichen Entwicklungsaufgabe der Vermittlung von Sach- und Fachinhalten auseinanderzusetzen. Ebenso lässt sich eine Stagnation im Fall von Elena Iten erkennen (Keller-Schneider, 2018a), die sich durch die Überzeugung, dass Schülerinnen und Schüler einer 2. Klasse nicht ruhig arbeiten können, vor der Anforderung schützt, eine lernförderliche, ruhige und haltgebende Klassenkultur aufzubauen und diese aktiv zu gestalten und zu lenken. Košinár und Laros (2018) identifizierten Vermeidung nicht nur aufgrund von entwicklungsbegrenzenden Überzeugungen, sondern zusätzlich auch aufgrund von Überforderung oder als bewusste Strategie. Da eine Vermeidung von Herausforderungen die weitere Professionalisierung begrenzt, ist für eine professionalisierungsfördernde Wirkung der berufspraktischen Ausbildung von Bedeutung, dass Studierende als angehende Lehrpersonen ihren Möglichkeiten entsprechend gefordert werden, die ihren Handlungen zugrunde liegenden Überzeugungen zu klären und Anforderungen als Herausforderungen anzunehmen, um sich mit diesen professionalisierungsfördernd auseinanderzusetzen.

Der subjektiven Wahrnehmung beruflicher Entwicklungsaufgaben kommt eine die weitere Professionalisierung prägende Bedeutung zu. Aufgrund von wachsender

Erfahrung und sich weiterentwickelnden individuellen Ressourcen werden die sich über die Zeit verändernden beruflichen Anforderungen berufsphasenspezifisch wahrgenommen. Erfahrene, in der Ausbildung tätige Lehrpersonen sind daher gefordert, sich in die Perspektive der angehenden Lehrpersonen einzudenken, um an ihre Sichtweise anknüpfend Professionalisierungsprozesse zu unterstützen.

5. Berufsphasenspezifisch konkretisierte Entwicklungsaufgaben im Lehrberuf

Im Zuge der Professionalisierung in der *Bearbeitung von beruflichen Entwicklungsaufgaben* verändern sich die individuellen Ressourcen der sich professionalisierenden Lehrperson. Erfahrungen führen zu Erkenntnissen, die, in die individuellen Ressourcen integriert, diese anreichern und zugleich transformieren. Aus dieser Transformation und den veränderten Ressourcen, die als Referenzrahmen die Wahrnehmung von Anforderungen prägen, ergibt sich die Frage, inwiefern sich die aus den strukturbedingten Anforderungen des Feldes hervorgehenden (Hericks, 2006) und für den Berufseinstieg berufsphasenspezifisch identifizierten Entwicklungsaufgaben (Keller-Schneider, 2010) für *vorangehende und nachfolgende Berufsphasen* konkretisieren lassen.

Die über Fragebogen eingeholten Einschätzungen berufsphasenspezifisch identifizierter Anforderungen durch in die eigenverantwortliche Berufstätigkeit einsteigende Lehrpersonen wurden faktoranalytisch zu Anforderungsbereichen gebündelt (Keller-Schneider, 2010). Diese lassen sich als *berufsphasenspezifisch konkretisierte Entwicklungsaufgaben* beschreiben. Werden diese, wie oben ausgeführt, als spezifische Stationen der beruflichen Entwicklung ins Kontinuum der spezifischen *Entwicklungslinien* gestellt (Hericks et al., 2019), so kann dem entwicklungspsychologischen (vgl. Abschnitt 2) und berufsbiografischen Konzept von Entwicklungsaufgaben (vgl. Abschnitt 4) entsprechend angenommen werden, dass sich Entwicklungsaufgaben *angehender* und *erfahrener* Lehrpersonen ebenfalls berufsphasenspezifisch konkretisieren lassen. Dies wird in einem *heuristischen Modell* aufgezeigt (vgl. Abbildung 2). Im innersten Rechteck sind die vier berufsphasenspezifisch konkretisierten Entwicklungsaufgaben von angehenden Lehrpersonen ausdifferenziert, die insbesondere in der schulpraktischen Ausbildung bearbeitet werden, umfasst von einem Rechteck mit jenen von berufseinsteigenden und von erfahrenen Lehrpersonen. Im Zentrum steht die situativ sich stellende berufliche Anforderung, die, als Herausforderung angenommen und bearbeitet, die berufliche Weiterentwicklung antreibt. Die den Entwicklungslinien folgenden empirisch ermittelten und berufsphasenspezifisch konkretisierten Entwicklungsaufgaben lassen sich für die unterschiedlichen Berufsphasen abgeleitet wie folgt beschreiben: Ausgehend von der Beschreibung der *empirisch ermittelten* Entwicklungsaufgaben des Berufseinstiegs (Keller-Schneider, 2010) folgen die *hergeleiteten* Konkretisierungen der vorausgegangenen, im Rahmen der berufspraktischen Ausbildung zu bearbeitenden

Entwicklungsaufgaben, deren Lösung die Auseinandersetzung mit den berufseinstiegsspezifischen Entwicklungsaufgaben ermöglicht und in Entwicklungsaufgaben für erfahrene Lehrpersonen übergeht.

Person: Berufsrolle

Sache: Vermittlung

Veränderungsbereite Rollengestaltung Sich auf aktuelle Anforderungen einlassen Bereitschaft für Veränderungen Ressourcenbewusste Weiterentwicklung	Adressatendifferenzierende Vermittlung Den Blick für die Einzelnen öffnen Eigenverantwortlichkeit und Selbststeuerung fördern Spezifische Förderung einzelner Schülerinnen und Schüler
Identitätsstiftende Rollenfindung Mit den eigenen Ansprüchen umgehen Eigene Ressourcen stärken und schützen Eigene Möglichkeiten nutzen Verantwortung als Berufsperson übernehmen	Adressatenbezogene Vermittlung Individuelle Passung des Unterrichts erreichen Lern- und Leistungsverhalten beurteilen, fördern Elternkontakte aufbauen und pflegen
Explorierende Rollenfindung Als Lehrperson auftreten, bewirken, Im Moment das Geschehen verantworten Eigene Vorstellungen erkennen, erproben und ausdifferenzieren	Sachangemessene Vermittlung Sachbezogenes Wissen aufbauen Unterrichtssequenzen planen, durchführen, Ergebnisse und Lernprozesse evaluieren Schüler/-innen im Lernen begleiten
Kohärente Klassenführung Klassendynamik erkennen und sich positionieren Führungsverantwortung für die einzelne Sequenz ausüben	Anschlussfähige Kooperation in und mit der Institution Kultur eines Kollegiums erkennen Schulkultur und ihre Möglichkeiten wahrnehmen Mit asymmetrischen Beziehungen umgehen
Anerkennende Klassenführung Klassenkultur aufbauen und pflegen Unterrichtsabläufe sicherstellen	Mitgestaltende Kooperation in und mit der Institution Sich im Kollegium positionieren Zusammenarbeit mit Vorgesetzten finden Systembezogene Möglichkeiten erkennen und nutzen
Adressatendifferenzierende Anerkennung Mitakteurinnen/-akteure in Klassenkulturgestaltung integrieren Führungsverantwortung für Prozesse von großer Reichweite übernehmen	Mitverantwortende Kooperation in und mit der Institution Wandel des Kollegiums als Chance nutzen Spezifische Aufgaben im Schulfeld übernehmen

**Anforderung
als Impuls der
Entwicklung**

Adressatinnen/Adressaten: Anerkennung

Institution: Kooperation

Abbildung 2: Berufsphasenspezifisch konkretisierte Entwicklungsaufgaben, den Entwicklungslinien beruflicher Entwicklungsaufgaben folgend (nach Keller-Schneider, 2018a, S. 33).

1) Entwicklungsaufgabe „Rolle“

Die Entwicklungsaufgabe der Rolle konkretisiert sich im Berufseinstieg als *identitätsstiftende Rollenfindung*. Die berufseinsteigende Lehrperson ist gefordert, ihre berufliche Identität im Kontext der beruflichen Anforderungen als eigenverantwortliche Lehrperson zu finden und zu festigen, um die Bewältigung der beruflichen Anforderungen ihren Vorstellungen und Möglichkeiten entsprechend zu gestalten. Der Phase der identitätsstiftenden Rollenfindung soll in der Ausbildung eine Phase des Explorierens vorausgehen, um über gemachte und verarbeitete Erfahrungen eine Linie zu finden und in einer *explorierenden Rollenfindung* den Aufbau einer beruflichen Identität vorzubereiten. Vielfältige Erprobungen und Erfahrungen, die vor dem Hintergrund von individuellen Überzeugungen und/oder theoretischen Modellen sowie auf ihre Wirkung hin diskutiert werden, lassen Möglichkeiten und Grenzen er-

kennen. Erfahrene Lehrpersonen sind gefordert, bedingt durch Reformen und damit einhergehende Veränderungen der Berufsaufgaben sowie eine sich verändernde Zusammensetzung der Schülerinnen und Schüler und eine sich weiterentwickelnde Schulkultur (Hellrung, 2011; Wittek, 2013), ihre berufliche Identität an die veränderten Gegebenheiten anzupassen und ihre Rolle weiterzugestalten. Damit schließt an die identitätsstiftende Rollenfindung die berufsphasenspezifisch konkretisierte Entwicklungsaufgabe der *veränderungsbereiten Rollengestaltung* an.

2) Entwicklungsaufgabe „Vermittlung“

Den empirischen Ergebnissen zum Berufseinstiegs zufolge lassen sich die Anforderungen der Vermittlung von Sach- und Fachinhalten in der *adressatenbezogenen Vermittlung* konkretisieren. Der Adressatenbezug wird durch die Verantwortung für die auf längere Zeiteinheiten ausgerichteten Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler erforderlich. Ein von der Sache ausgehendes Vermitteln genügt nicht, die Lernenden sind als aktiv Verstehende und sich die Welt Erschließende in den Vermittlungsprozess einzubeziehen (Keller-Schneider, 2018b; Möller, Hardy, Jonen, Kleickmann & Blumberg, 2006). Um den Blick auf die Adressatinnen und Adressaten zu erweitern und deren Lernprozesse in den Blick nehmen zu können, ist eine *sachangemessene Vermittlung* Voraussetzung, die im weniger verbindlichen Rahmen der Ausbildung erworben und erprobt werden soll. Bei erfahrenen Lehrpersonen schließt an die Entwicklungsaufgabe der adressatenbezogenen Vermittlung eine *adressatendifferenzierende Vermittlung* an, womit die Anerkennung der Heterogenität der Adressatinnen und Adressaten als neue Herausforderungen angenommen wird.

3) Entwicklungsaufgabe „Anerkennung“

Im Berufseinstieg manifestiert sich diese Entwicklungsaufgabe in der Anforderung der *aner kennenden Klassenführung*, um ein lernförderliches Klassenklima zu schaffen und Interventionen der Lehrperson adaptiv auf das dynamische Geschehen im Raum und in der Gruppe auszurichten. Der Auseinandersetzung mit einer auf die Situation und die Schülerinnen und Schüler ausgerichteten, die Lernkultur und ihre Entwicklung im Blick haltenden Klassenführung gehen Erfahrungen und Erprobungen einer *konsistenten Klassenführung* voraus, für die im Rahmen der Ausbildung (einphasig und zweiphasig) Raum gegeben und genommen werden soll. Erfahrungen der eigenen Wirkung in der Interaktion mit den Schülerinnen und Schülern, die auf ihre Angemessenheit und auf die Passung zu Erziehungszielen hin reflektiert werden, ermöglichen es, von einer regelhaft konsequenten Klassenführung als Novizin oder Novize in eine konsistente Klassenführung zu kommen, die den Blick auf situativ erforderliche Anpassungen eröffnet. Aufgrund der durch zunehmende Erfahrungen angereicherten Fähigkeit von erfahrenen Lehrpersonen kann angenommen werden, dass in der weiteren Entwicklung eine auf die individuellen Schülerinnen und Schüler ausgerichtete *adressatendifferenzierende Klassenführung* möglich wird.

4) Entwicklungsaufgabe „Kooperation in und mit der Institution“

Im Einstieg in die eigenverantwortliche Berufstätigkeit ändert sich auch die Rolle der Lehrperson im Kollegium und in der Institution insgesamt. Damit sind nicht nur die Schule und ihre Kultur sowie das Kollegium gemeint, in welchem eine Positionierung erforderlich ist, sondern auch die systemtheoretisch gesprochene Kooperation mit der Institution Schule, die spezifische Anforderungen an die Professionellen bezüglich ihrer Passung zur Profession im gesellschaftlichen Kontext stellt. Dieser erweiterte Kooperationsbegriff zeigt sich im Berufseinstieg in der Konkretisierung der *mitgestaltenden Kooperation in und mit der Institution*. Berufseinsteigende sind als voll- und gleichwertige Mitglieder eines Kollegiums der Schule und der Profession verpflichtet und damit in die Mitgestaltung der Organisation und der Institution eingebunden.

Der mitgestaltenden Kooperation in und mit der Institution Schule sollen Kontakte in unterschiedlichen schulkulturellen Kontexten vorausgehen, damit sich angehende Lehrpersonen in unterschiedlichen Konstellationen und Formen erfahren und erproben können. So sind sie als nicht vollwertige Mitglieder eines Kollegiums vor die Anforderung gestellt, sich mit Anforderungen der *anschlussfähigen Kooperation* auseinanderzusetzen und sich in ihrer Anschlussfähigkeit in asymmetrischen Beziehungen zu erleben, wie diese Ausbildungskontexten immanent sind. Werden diese Erfahrungen reflektiert (soweit die Asymmetrie in den Beziehungen das zulässt), so zeigen sich Möglichkeiten, den Freiraum zu erkennen und für das eigene Handeln zu nutzen sowie sich mit Vorgaben und Grenzen der Autonomie im Ausbildungskontext auseinanderzusetzen. In der Phase der Ausbildung sind angehende Lehrpersonen jedoch in unterschiedlichen Rollen in zwei Institutionen eingebunden und damit beiden Institutionen gegenüber verpflichtet: zum einen der Ausbildungsinstitution und zum anderen der Schule. Dies kann je nach Ausbildungsmodell und Ausbildungsperson sowie den damit einhergehenden Abhängigkeiten und Erwartungen den explorierenden Erfahrungsraum einschränken, wie dies in den Studien von Dietrich (2014) und Košinár (2014) am Umgang mit Anforderungen und asymmetrischen Beziehungen im Referendariat aufgezeigt wird. In anschlussfähigen Kooperationserfahrungen können Kollegien (Thomas, Tuytens, Devos, Kelchtermans & Vanderlinde, 2020) sowie Auszubildende und Peers wichtige, Unterstützung gebende soziale Ressourcen darstellen.

Mit zunehmender Erfahrung verändern sich die Erwartungen an die Kooperation in und mit der Institution. Es kann angenommen werden, dass von erfahrenen Lehrpersonen zunehmend eine *mitverantwortende Kooperation* in und mit der Institution Schule erwartet wird. Diese bezieht sich sowohl auf über die Klasse hinausgehende, für die Schule insgesamt bedeutende Aufgabenfelder als auch auf Spezialisierungsmöglichkeiten und die Möglichkeit, Ausbildungsaufgaben zu übernehmen. Dies erfordert einerseits eine über die Unterrichtstätigkeit hinausgehende Mitverantwortung und andererseits ein erweitertes Kooperationsverständnis. Übernimmt eine erfahrene Lehrperson Ausbildungsaufgaben, so ist sie bezüglich der mitverantwortenden Kooperation zwei Institutionen und zwei unterschiedlichen Gruppierungen von Lernen-

den (Schülerinnen und Schülern sowie angehenden Lehrpersonen) gegenüber verpflichtet, worin sich unterschiedliche Anforderungen spiegeln.

Für die berufspraktische Ausbildung ist von Bedeutung, dass sich angehende Lehrpersonen mit den berufsphasenspezifischen und individuell wahrgenommenen Entwicklungsaufgaben auseinandersetzen und in diesem Prozess von Ausbildungspersonen unterstützt werden, um in der Lösung dieser Entwicklungsaufgaben bereit für jene des Berufseinstiegs zu werden. Ausbildungspersonen übernehmen dabei eine fördernde und fordernde Rolle.

6. Entwicklungsaufgaben von in der berufspraktischen Ausbildung tätigen Lehrpersonen

Lehrpersonen können zugleich in mehreren Phasen ihrer beruflichen Entwicklung stehen. Als *im Schulfeld erfahrene Lehrpersonen* verfügen sie über Expertise und sind mit Anforderungen der veränderungsbereiten Rollengestaltung, der adressatendifferenzierenden Vermittlung und Klassenführung sowie der mitverantwortenden Kooperation in und mit der Institution Schule gefordert. Als in der *Ausbildung* Tätige sind sie gefordert, den angehenden Lehrpersonen als auszubildenden und zukünftigen Kolleginnen und Kollegen gegenüber eine Rolle als professionalisierungsfördernde Ausbildungsperson einzunehmen, ein adressatenbezogenes und anerkennendes, mit zunehmender Expertise auch ein adressatendifferenzierendes Vermittlungs- und Führungskonzept zu entwickeln sowie mit zwei Institutionen zu kooperieren (Keller-Schneider, Sauer & Seel, 2018). Damit sind Auszubildende gefordert, die an Ausbildungspersonen gestellten und sich verändernden Entwicklungsaufgaben zu bearbeiten. Bezogen auf diese unterschiedlichen beruflichen Tätigkeiten und dem je spezifischen Umfang an Erfahrungen zeigen sich die zu bearbeitenden Entwicklungsaufgaben als Lehr- und Ausbildungsperson in ihren je spezifischen Konkretisierungen.

7. Abschluss – die Bedeutung des Konzepts der Entwicklungsaufgaben für die schulpraktische Ausbildung angehender Lehrpersonen

Geprägt durch die subjektive Wahrnehmung von beruflichen Anforderungen im situativen Kontext und die Unterschiedlichkeit der individuellen und kontextuellen Ressourcen, erfolgt die Entwicklung auch auf berufliche Entwicklungsaufgaben bezogen in asynchron verlaufenden Entwicklungslinien. Die berufsphasenspezifisch konkretisierten Entwicklungsaufgaben stellen idealtypische Verläufe dar, die eine Gleichheit von Lehrpersonen in gleichen Berufsphasen vortäuschen könnten. Für die Begleitung von angehenden Lehrpersonen ist von Bedeutung, sich in deren Perspektive einzudenken und Erfahrungen über metakognitive Zugänge der Reflexion zu bearbeiten sowie eigenes und fremdes Handeln im situativen Kontext vor dem

Hintergrund von individuellen und verfügbaren sozialen Ressourcen zu beleuchten. Das Konzept der Entwicklungsaufgaben in entwicklungspsychologischer Perspektive dient der schulpraktischen Ausbildung in mehrerlei Hinsichten.

Aus *berufsbiografischer Perspektive* zeigt sich, welchen Herausforderungen sich Studierende als angehende Lehrpersonen stellen müssen, um in der Professionalisierung voranzukommen. Diese erfolgt in der Auseinandersetzung mit den beruflichen Entwicklungsaufgaben und erfordert von den Studierenden in der schulpraktischen Ausbildung eine aktive Auseinandersetzung mit den von ihnen subjektiv wahrgenommenen und als *Herausforderungen* angenommenen Anforderungen. Eine Vermeidung der Auseinandersetzung führt zu Stagnation. Vermeidendes Coping muss mittels individueller (Klärung von Überzeugungen, Aufbringen von Auseinandersetzungsbereitschaft) und sozialer Ressourcen (Unterstützung einholen, Impulse zur Auseinandersetzung annehmen) überwunden werden, um in der Professionalisierung voranzukommen. Ausbildungspersonen übernehmen dabei über entwicklungsförderndes Feedback oder metakognitive Impulse eine wichtige Rolle.

Ausbildungspersonen sind zudem sowohl als erfahrene Lehrpersonen als auch als Ausbildende vor Entwicklungsaufgaben gestellt. Einerseits setzen sie sich als erfahrene Lehrpersonen aufgrund ihrer progredierten Professionalisierung mit den berufsphasenspezifisch konkretisierten Entwicklungsaufgaben auseinander. Als Ausbildungspersonen sind sie andererseits gefordert, sich in die Perspektive auf die berufsphasenspezifisch konkretisierten Entwicklungsaufgaben der Studierenden und somit der angehenden Lehrpersonen hineinzudenken, um diese, ihren professionalisierungsrelevanten Bedürfnissen entsprechend, zu fördern. Zudem sind Ausbildende gefordert, sich mit den auf ihre Ausbildungserfahrung bezogenen Entwicklungsaufgaben auseinanderzusetzen und Klarheit über ihre Rolle als Ausbildende, über ihren Umgang mit Vermittlungs- und Führungsanforderungen sowie über ihre Kooperation in und mit den beiden Institutionen Schule und Hochschule zu finden.

Das Modell der vier beruflichen Entwicklungsaufgaben bietet sich zudem als möglicher *Reflexionsansatz* an (vgl. Abbildung 3), um situativ sich stellende und subjektiv wahrgenommene Herausforderungen aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten und nach individuellen Möglichkeiten ihrer Wahrnehmung, Deutung und Bearbeitung zu analysieren. Das Modell in Abbildung 3 gibt Impulse dazu, sich einer spezifischen Herausforderung aus den Perspektiven der unterschiedlichen Entwicklungsaufgaben zu nähern und dabei Anforderungen an die Rolle als Berufsperson, an die Vermittlung von Fach- und Sachinhalten, an die Anerkennung der Lernenden (Schülerinnen und Schüler oder angehende Lehrpersonen) als entwicklungsbedürftige und entwicklungsfähige Andere und an die systemisch verstandene Kooperation im institutionellen Kontext zu betrachten.

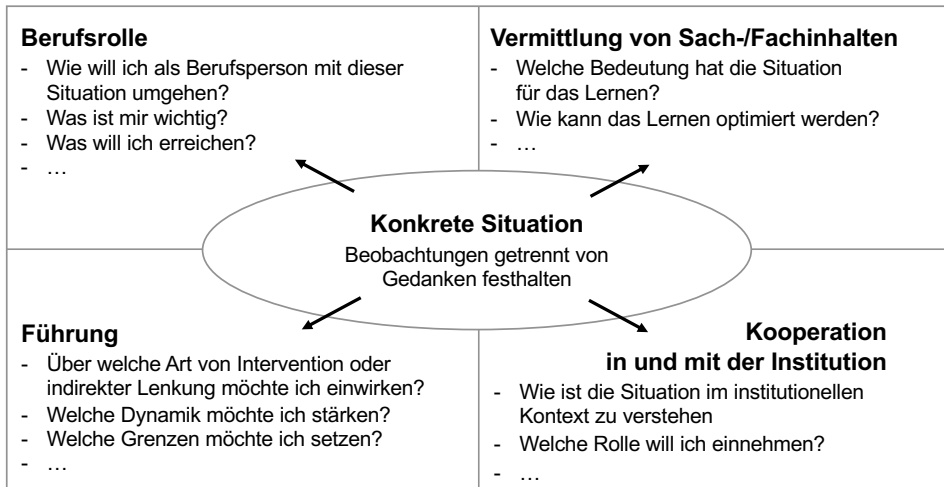


Abbildung 3: Impulse zur Reflexion herausfordernder Situationen, nach Zugängen der beruflichen Entwicklungsaufgaben differenziert.

Jede dieser vier Entwicklungsaufgaben eröffnet als Zugang zur Situation einen je spezifischen Blick. Im Zusammenspiel der vier Entwicklungsaufgaben kann ein erweitertes Verständnis von situativ geprägten Anforderungen entstehen und auf zugrunde liegende Entwicklungsbereiche verweisen. Daraus hervorgehende Erkenntnisse sind für die Auseinandersetzung mit nachfolgenden Anforderungen und für die Antizipation von anzustrebenden Zielen als Antrieb der eigenen Professionalisierung von Bedeutung. Aufgrund der sich laufend verändernden individuellen Ressourcen und der sich verändernden situativ gestellten Anforderungen entsteht eine der subjektiven Wahrnehmung entsprechende, sich verändernde Dynamik von Zielsetzungen, die als Perpetuum mobile die eigene Entwicklung als (angehende) Lehrperson und/oder als Ausbildungsperson voranbringen.

Literatur

- Berliner, D. C. (2001). Learning about and learning from expert teachers. *International Journal of Educational Research*, 35 (5), 463–482.
[https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(02\)00004-6](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(02)00004-6)
- Blömeke, S., Gustafsson, J. E. & Shavelson, R. L. (2015). Beyond dichotomies: Competence viewed as a continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223 (1), 3–13.
<https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000194>
- Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung*. Stuttgart: Klett.
- Cochran-Smith, M. & Zeichner, K. (2005). *Studying teacher education*. Mahwah, NJ: Erlbaum. <https://doi.org/10.1177/0022487105280116>
- Combe, A. & Gebhard, U. (2009). Irritation und Phantasie. Zur Möglichkeit von Erfahrungen in schulischen Lernprozessen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12 (3), 549–571. <https://doi.org/10.1007/s11618-009-0083-1>

- Combe, A., Paseka, A. & Keller-Schneider, M. (2018). Ungewissheitsdynamiken des Lehrerhandelns. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit im Unterricht als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 53–81). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17102-5_4
- Dietrich, F. (2014). *Professionalisierungskrisen im Referendariat*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-03525-9>
- Erikson, E. H. (1973). *Identität und Lebenszyklus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Flammer, A. (1993). Entwicklungsaufgaben als gesellschaftliche Eintrittskarten. In H. Mandl, M. Dreher & H. J. Konradt (Hrsg.), *Entwicklung und Denken im Kulturellen Kontext* (S. 119–128). Bern: Huber.
- Grob, A. & Jaschinski, U. (2003). *Erwachsen werden. Entwicklungspsychologie des Jugendalters*. Weinheim: Beltz.
- Gruber, H. (2001). Acquisition of expertise. In N. J. Smelder & P. B. Baltes (Eds.), *International encyclopedia of the social and behavioral sciences* (pp. 5145–5150). Amsterdam: Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B0-08-043076-7/02371-8>
- Gruber, H. & Mandl, H. (1996). Expertise und Erfahrung. In H. Gruber & A. Ziegler (Hrsg.), *Expertiseforschung* (S. 18–34). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-663-12111-4_2
- Havighurst, R. J. (1948). *Developmental tasks in education*. New York: McKay.
- Hellrung, M. (2011). *Lehrerhandeln im individualisierten Unterricht: Entwicklungsaufgaben und ihre Bewältigung*. Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvbkjthr>
- Helsper, W. (2014). Lehrerprofessionalität. Der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 216–240). Münster: Waxmann.
- Helsper, W. (2018). Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 105–140). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17102-5_6
- Hericks, U. (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hericks, U., Keller-Schneider, M. & Bonnet, A. (2019). Lehrerprofessionalität in berufsbiographischer Perspektive. In M. Harring, C. Rohlfes & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 597–607). Münster: Waxmann.
- Keller-Schneider, M. (2010). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Beanspruchung durch berufliche Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen*. Münster: Waxmann.
- Keller-Schneider, M. (2016). Professionalisierung ohne Beanspruchung? *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 62 (4), 305–314.
- Keller-Schneider, M. (2017). Die Bedeutung von lerntheoretischen Überzeugungen für die Wahrnehmung von beruflichen Anforderungen von angehenden Lehrpersonen. In U. Fraefel & A. Seel (Hrsg.), *Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien. Partnerschaftsmodelle – Praktikumskonzepte – Begleitformate* (S. 195–212). Münster: Waxmann.
- Keller-Schneider, M. (2018a). *Impulse zum Berufseinstieg von Lehrpersonen*. Bern: hep.
- Keller-Schneider, M. (2018b). Es genügt nicht mehr, einfach zu unterrichten. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 231–254). Wiesbaden: Springer VS.

- https://doi.org/10.1007/978-3-658-17102-5_11
- Keller-Schneider, M. (2020a). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Bearbeitung beruflicher Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen sowie in berufsphasendifferenten Vergleichen* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage). Münster: Waxmann.
- Keller-Schneider, M. (2020b). Das Verständnis von Unterricht und Vermittlungsanforderungen von Lehrpersonen im Berufseinstieg. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 21 (1), Artikel 23.
- Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (2014). Forschungen zum Berufseinstieg. Übergang von der Ausbildung in den Beruf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 386–407). Münster: Waxmann.
- Keller-Schneider, M., Sauer, D. & Seel, A. (2018). LehrerInnenbildung und Praktikumslehrpersonen. *Journal für LehrerInnenbildung*, 18 (4), 7–16.
- Kordes, H. (1998). Fallanalyse und Bildungsgang. Plädoyer für eine auf den Bildungsgang bezogene professionelle pädagogische Arbeit. In M. Meyer & A. Reinartz (Hrsg.), *Bildungsgangdidaktik* (S. 189–206). Opladen: Leske + Budrich.
- https://doi.org/10.1007/978-3-663-09424-1_16
- Košinár, J. (2014). *Professionalisierung in der Lehrerbildung. Anforderungsbearbeitung und Kompetenzentwicklung im Referendariat*. Opladen: Barbara Budrich.
- <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzws8>
- Košinár, J. & Laros, A. (2018). Zwischen Einlassung und Vermeidung. In T. Leonhard, J. Košinár & C. Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 157–174). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Krapp, A. & Weidenmann, B. (Hrsg.). (2001). *Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz PVU.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- Lewin, K. (1946). Verhalten und Entwicklung als eine Funktion der Gesamtsituation. In K. Lewin (Hrsg.), *Feldtheorie in den Sozialwissenschaften* (S. 271–329). Bern: Huber.
- Möller, K., Hardy, I., Jonen, A., Kleickmann, T. & Blumberg, E. (2006). Naturwissenschaften in der Primarstufe. In M. Prenzel & L. Allolio-Näcke (Hrsg.), *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule* (S. 161–193). Münster: Waxmann.
- Neuweg, G. H. (2014). Das Wissen der Wissensvermittler. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland. *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 583–614). Münster: Waxmann.
- Oerter, R. (1995). Entwicklungsaufgaben. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 84–127). Weinheim: Beltz PVU.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 70–182). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Terhart, E. (2001). *Lehrerberuf und Lehrerbildung*. Weinheim: Beltz.
- Thomas, L., Tuytens, M., Devos, G., Kelchtermans, G. & Vanderlinde, R. (2020). Transformational school leadership as a key factor for teachers' job attitudes during their first year in the profession. *Administration and Leadership*, 48 (1), 106–132.
- <https://doi.org/10.1177/1741143218781064>
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessung in Schulen* (S. 71–76). Weinheim: Beltz.
- Wittek, D. (2013). *Herausforderung Heterogenität*. Opladen: Barbara Budrich.

Julia Košinár

Das Lehrerhabituskonzept als gehaltvolle Theorie für die Bestimmung spezifischer Phänomene in den Berufspraktischen Studien

Zusammenfassung

Im professionalisierungstheoretischen Diskurs hat das Lehrerhabituskonzept in den letzten Jahren vermehrt Aufmerksamkeit erfahren. Der Beitrag hebt dessen theoretischen Gehalt und die Begründungskraft für verschiedene in den Berufspraktischen Studien beobachtbare Problemlagen und Phänomene hervor: die Stabilität pädagogischer Orientierungen, die Komplexität von Passungskonstellationen in den Praktika sowie den oftmals divergenten Professionalitätsanspruch in den beiden Systemen „Hochschule“ und „Schule“. Bezug genommen wird dabei auf Konzeptionen zur Genese des Lehrerhabitus, auf die Reichweite familiärer und milieuspezifischer Prägungen für die Wahrnehmung des Schulischen sowie auf ausgewählte grundlegende Professionalitätsbestimmungen des Lehrerhabituskonzepts. Das Ziel des Beitrags besteht darin, mithilfe dieser gehaltvollen Theoriefigur einerseits Begründungen zu liefern, andererseits aber auch Bezugspunkte für analytisch-reflexive Zugänge in der Arbeit mit Studierenden oder für den Diskurs zwischen Akteurinnen und Akteuren beider Ausbildungsinstitutionen anzubieten.

Schlagwörter: Lehrerhabitus, Schülerhabitus, Professionalisierung, Transformation pädagogischer Orientierungen, Passungskonstellationen im Praktikum, Habitusreflexion

The concept of teacher habitus as a significant theory for the determination of internship-specific phenomena

Summary

The concept of teacher habitus has received increasing attention in the theoretical discourse on professionalization in recent years. The article outlines its theoretical content and its explanatory significance with respect to problems and phenomena that can be observed in the context of internships: the stability of pedagogical orientations, the complexity of interpersonal constellations, and the divergence of the concept of professionalism in the two systems “university” and “school”. Reference is made to concepts relating to the genesis of the teacher habitus, to the influence of family- and milieu-specific characteristics on the perception of school and to selected elementary assumptions about professionalism that are constitutive of the concept of teacher habitus. Against the background of this powerful theoretical figure, the aim of the article is, first, to provide reasons and, second, to offer points of reference for analytical-reflective approaches to working with student teachers or for the discourse between representatives from both teacher-training institutions.

Keywords: teacher habitus, student habitus, professionalization, transformation of pedagogical orientations, internships, reflection

1. Einleitung

In den Schul- und Berufspraktischen Studien werden seit Jahrzehnten verschiedenste Phänomene beobachtet und diskutiert. Diese wurden bisher jedoch kaum systematisch beforscht, noch wurden sie theoretisch so gefasst, dass eine Konkretisierung der Problemstellungen und – hieraus folgend – eine Bearbeitung möglich wird. Der vorliegende Beitrag beleuchtet drei solche Phänomene mit der Theorie des Lehrerhabitus¹, das hierfür als ertragreich und erkenntnisgenerierend erachtet wird.

Ein erstes Phänomen, das sich sowohl in der einphasigen als auch in der zweiphasigen Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern ausmachen lässt, ist jenes der Reproduktion, das Schulische betreffender Überzeugungen und Orientierungen, die sich offenbar kaum irritieren lassen. Diese Stabilität wurde erstmals unter dem Begriff der „Konstanzer Wanne“ bekannt und wird im Rahmen von Untersuchungen zur (begrenzten) Wirksamkeit von Praktika (z.B. Hascher 2011) vor dem Hintergrund von Schul- und Unterrichtsentwicklung sowie Professionalisierung angehender Lehrpersonen als hoch problematisch angesehen. Dieses Phänomens hat sich die Beliefsforschung (z.B. Oser & Blömeke, 2012) bereits angenommen. Da der Habitus mehr umfasst als Einstellung, Haltung oder kognitive Disposition, bietet das Lehrerhabituskonzept eine weiterreichende theoretische Begründung für die Stabilität von beruflichen Orientierungen an. Ausgehend von einer biografischen, familiär-milieuspezifischen Prägung, die den Lehrerhabitus grundlegt, werden die schulbezogenen Orientierungen früh angelegt und inkorporiert. In Abschnitt 2 wird dieser Prozess im Rahmen der Genese des Lehrerhabitus dargelegt und mit Bezug auf empirische Beispiele veranschaulicht.

Ein zweites Phänomen ist dasjenige der bisher kaum erschlossenen Interaktionsdynamiken zwischen Studierenden und ihren Praxislehrpersonen, die oft erst dann thematisch werden, wenn sie konfliktreich bzw. spannungsgeladen sind (Košinár & Schmid, 2017). Auf der expliziten Ebene bilden sich Probleme der Zusammenarbeit vor allem im Abstimmungsbereich (Planungsvorgehen, Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit) ab. Interaktionspraktiken zwischen Auszubildenden und Studierenden wurden bisher nur in wenigen Untersuchungen über Fallrekonstruktionen herausgearbeitet (Košinár, Leineweber & Schmid, 2019; Leonhard, Lüthi, Betschart & Bühler, 2019; Leonhard & Lüthi, 2018; Košinár, 2014b). In ihnen bilden sich implizite Wissensbestände und handlungsleitende Orientierungen ab, die kommunikativ kaum zugänglich sind. Da gerade die Praxislehrpersonen eine zentrale Bezugsperson bei der Ausbildung handlungspraktischer Fähigkeiten sind, ist davon auszugehen, dass die Passungsverhältnisse für die Erfahrungen im Praktikum und damit auch für den Lern- und Entwicklungsprozess der Studierenden bedeutsam sind. In Abschnitt 3 wird die Genese der im Habitus eingelagerten beruflichen Orientierungen im Spiegel unterschiedlicher Passungskonstellationen betrachtet.

1 Da der Begriff in mir bekannten Publikationen nicht gegendert wird, verwende ich im Folgenden ebenfalls nur die Form „Lehrerhabitus“. Dasselbe gilt für den Begriff „Schülerhabitus“.

Ein drittes Phänomen ist jenes der häufig auch explizit verhandelten Divergenz bezüglich des Ausbildungs- und Professionalitätsverständnisses zwischen den ausbildenden Institutionen. Hieran knüpfen sich Vorstellungen von Standards, Entwicklungszielen und Priorisierungen von Themen in den Schul- und Berufspraktischen Studien. Während das Praxisfeld vor allem der Ausbildung von Handlungsfähigkeiten Bedeutung beimisst, wird in den hochschulisch verantworteten Begleitveranstaltungen die Distanznahme für eine Analyse ausgewählter Erfahrungen, für die fallrekonstruktive Betrachtung und für Reflexion als relevant erachtet.² Das jeweilige Ausbildungsverständnis folgt somit der Logik und den Traditionen der jeweiligen Institution (Leonhard, Fraefel, Jünger, Košinár, Reintjes & Richiger, 2016). Hieran lässt sich zunächst die Figur des doppelten Habitus (Helsper, 2001) anschließen. Die in Abschnitt 4 ausgeführte Differenzfigur des *beruflichen* und des *professionellen* Habitus nimmt noch eine weitere Ausschärfung vor, die über die Institutionslogiken hinausgeht. Deshalb kann sie als Ausgangspunkt dienen, um Kategorien und Bestimmungslinien von Professionalität und Professionalisierung anzulegen, die den Diskurs zwischen den Akteurinnen und Akteuren befruchten könnte.

Wie bereits im Titel ausgewiesen, wird das Lehrerhabituskonzept als gehaltvolle Theorie für die Einordnung und die Ausschärfung der beschriebenen Phänomene und Problemlagen in den Schul- und Berufspraktischen Studien erachtet. Das Lehrerhabituskonzept hat sich in jüngerer Zeit zu einem zunehmend einflussreichen Konzept im professionalisierungstheoretischen Diskurs entwickelt, der sich ein Jahrzehnt lang in der Triade „kompetenzorientiert – strukturtheoretisch – berufsbiografisch“ bewegte (Terhart, 2011). Das kulturtheoretische Habituskonzept von Bourdieu leistet in seiner Übertragung auf die Professionsforschung einen „wichtigen, systematisierenden Beitrag zur Analyse des beruflichen Handelns im Feld der Schule“ (Kowalski, 2019, S. 148) und wird durch eine steigende Zahl an Forschungsarbeiten und theoretischen Ausarbeitungen stetig weiter ausdifferenziert (Kramer & Pallesen, 2019b).

Der aktuelle Diskurs macht aber auch deutlich, dass weitere Präzisierungen vorgenommen werden müssen. So besteht noch wenig Klarheit darüber, in welchem Bezug das Lehrerhabituskonzept „gegenüber anderen Wissenskonzepten“, zum Beispiel Überzeugungen und Orientierungen, und „anderen Konzeptionen (z. B. Praktiken, Diskurse, Artefakte etc.)“ zu verorten ist (Kramer & Pallesen, 2019c, S. 13) und was genau mit dem Lehrerhabitus gefasst wird (z. B. Dimensionen des Gesamthabitus). Ebenso offen und für die Forschung zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung hoch relevant ist die Frage nach der Veränderbarkeit bzw. der Transformation des Habitus. Einige Arbeiten weisen aus, dass sich Wandlungen von Dimensionen des Habitus durchaus empirisch nachzeichnen lassen (El-Mafaalani, 2012; Hericks, 2006; Košinár, 2014a, 2019a; von Rosenberg, 2011). Andererseits beschreibt Bourdieu selbst den „Transformationsprozess, durch den jemand Bergarbeiter, Landwirt, Priester,

2 Dies ist in erster Linie eine normative Setzung, die sich aber bei einem Blick auf die Konzepte der Berufspraktischen Studien an Pädagogischen Hochschulen in der Deutschschweiz überwiegend zu bestätigen scheint.

Musiker, Professor oder auch Unternehmer wird“ als „langwierig, stetig und unmerklich“ (Bourdieu, 2001, S. 210) – was auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung übertragen deutlich macht, dass diese immer nur einen Ausschnitt dieses möglichen Transformationsprozesses erfasst. Im Versuch, den theoretisch-konzeptionellen Gehalt des Lehrerhabituskonzepts auf die Schul- und Berufspraktischen Studien zu übertragen, ist die Gefahr der Ausschnitthaftigkeit gegeben und teilweise auch beabsichtigt. Zugleich wird durch das Heranziehen von Beispielen und empirischen Befunden versucht, anstehende Ausschärfungen des Lehrerhabituskonzepts zu befördern. Der Beitrag schließt mit einer Zusammenfassung und Anmerkungen zu den hieraus erwachsenden Anforderungen und Konsequenzen für die Schul- und Berufspraktischen Studien (Abschnitt 5).

2. Die Genese des Lehrerhabitus

In verschiedenen neueren Veröffentlichungen hat Helsper (2018a, 2018b, 2019) ein Modell vorgelegt, das den Lehrerhabitus als Teilhabitus des Gesamthabitus ausweist. Im Folgenden wird auf der Basis seiner Ausführungen skizziert, inwiefern dem Schülerhabitus für die Herausbildung des Lehrerhabitus eine zentrale Bedeutung zukommt. Kramer und Pallesen (2019a) schränken in ihrem Konzept der Genese des Lehrerhabitus die Bedeutung des Schülerhabitus ein und begründen dies mit den spezifischen Dispositionen und Anforderungslogiken, die zwischen Schülerinnen und Schülern und Lehrpersonen „gerade nicht als identisch zu denken sind“ (Kramer & Pallesen, 2019a, S. 80). Mittels eigener Forschungsdaten aus einer Interview-Längsschnittstudie mit Schweizer Studierenden wird nach einer Einführung in die Konzepte, beiden Ansätzen über erste empirische Befunde nachgespürt.

Gemeinsam ist den Autorinnen und Autoren die Annahme, dass „biographische, milieuspezifische Erfahrungen und habituelle Orientierungen für Lehrerhandeln und Lehrerorientierungen hoch bedeutsam“ sind (Helsper, 2018a, S. 119) und in den schulischen Raum hineinragen. Diese Verbindungen verdeutlicht Helsper über die Differenzierung von vier „Habitusfigurationen“ (Helsper, 2018b, S. 26), deren Verhältnis zueinander er bestimmt und die er in eine lebensbiografische Prozessstruktur überführt. Mit Rückgriff auf Bourdieu bildet demgemäß der *primäre familiäre Herkunftshabitus* das „Ergebnis der Inkorporation der Orientierungen und kulturellen Praxen [...], wie sie im familiären Kontext gelebt werden“ (Helsper 2018a, S. 120). Hierin kommen unter anderem „materiale Ausgestaltungen sowie formale Prinzipien der Lebensführung zum Ausdruck“ (Helsper, 2018b, S. 22). Nach Helsper bildet der „primäre kindliche Habitus [...] lediglich den Ausgangspunkt der lebensgeschichtlichen Habitusgenese“ (Helsper, 2018b, S. 22). Diese vollzieht sich weiter im *individuell erworbenen Habitus*, der in Erfahrungsräumen mit Peers und in der Begegnung mit – vom Herkunftshabitus durchaus verschiedenen – Milieus in der Adoleszenz bis ins junge Erwachsenenalter entsteht. „[I]n seiner Nähe oder Entfernung vom Herkunftshabitus“ vollzieht sich eine „damit einhergehende bio-

graphische Transformations- bzw. Reproduktionsgeschichte“ (Helsper, 2018b, S. 22–23; vgl. weiterführend Helsper, 2019, S. 62 ff.)

Demgegenüber bilden Lehrerhabitus und Schülerhabitus feldspezifische *Teilhabitus*. Der *Schülerhabitus* ist „Ausdruck der schul- und bildungsbezogenen Orientierungen und Praxen, die schon im familiären Raum erworben und während der Schulzeit in Auseinandersetzung mit der Schule fortgeschrieben und erzeugt werden“ (Helsper, 2018a, S. 122 f.). Der *Lehrerhabitus* wiederum ist „Ausdruck der Orientierungen, der fachlichen und pädagogischen Praxen der jeweiligen Lehrertätigkeit, wie sie über berufsbiographische Phasen im Kontext konkreter Schulkulturen entfaltet werden“ (Helsper, 2018a, S. 123). Teilhabitus und Gesamthabitus können in einem Spannungsfeld zueinander stehen, zum Beispiel wenn das Herkunftsmilieu eher bildungsfern ist und mit dem Ergreifen des Lehrberufs mit den Traditionen familiärer Berufsorientierung gebrochen wird. In einer eher „kohärenten Verbindung“ stehen die Habitus zueinander, „wenn bereits das familiäre Feld durch Praxen und Orientierungen gekennzeichnet war, die mit den Anforderungen des neuen Feldes korrespondieren“ (ebd.), wie zum Beispiel in Lehrerinnen- und Lehrerfamilien.

Im Schülerhabitus sind Erfahrungen, Wissensbestände und Praxen von Schule eingelagert, die zumeist implizit als Orientierungen vorliegen, die „in die Herausbildung des Lehrerhabitus eingehen“ (Helsper, 2018b, S. 24). Diese Orientierungen beziehen sich einmal auf den Raum „Schule“ und das, was er für die Schülerin oder den Schüler repräsentiert (z. B. „Raum des Strebens und der Leistungsanerkennung“, „Raum der Peervergemeinschaftung“, „Raum fortwährender Fremdheitserfahrung und Zurückweisung“, ebd.). Entsprechend der jeweiligen Repräsentanz des Schulischen vollzieht sich der Umgang mit den „inhaltlichen, leistungsbezogenen und normativen Anforderungen“ (ebd.). Ebenso sind im Schülerhabitus Bilder von Lehrerinnen und Lehrern eingelagert, die „einerseits den positiven bzw. andererseits den negativen Gegenhorizont des Schulischen“ in Entwürfen der „guten“, idealen bzw. der schlechten, „abgelehnten“ Lehrperson abbilden (ebd., S. 25). Eine für das Konzept der Genese des Lehrerhabitus zentrale Annahme ist hier, dass im Zuge der Herausbildung des Schülerhabitus *spiegelbildlich dazu ein Lehrerhabitus entsteht*, mit zum „Schülerhabitus passförmigen Lehrerorientierungen“ (ebd., S. 125). Helsper bezeichnet dies auch als „ersten Schattenriss des Lehrerhabitus, der zu [ihren] Orientierungen und Praxen [der Schülerinnen und Schüler, JK] passt“ (ebd., S. 25). Der Schülerhabitus ist somit wegbereitend für den sich im Verlauf von Studium, Referendariat und Berufseinstieg herausbildenden Lehrerhabitus.

Dies schränken Kramer und Pallesen (2019a) insofern ein, als für sie die Institution Schule ein spezifisches Feld bzw. einen spezifischen Teilraum des sozialen Raums darstellt, für den „der Erwerb entsprechender feldspezifischer Dispositionen erforderlich ist“ (ebd., S. 79). Obschon auch sie eine Verbindung zwischen dem Schülerhabitus und dem Lehrerhabitus sehen, sind ihres Erachtens die Anforderungslogiken zu unterschiedlich, um sie in eine lineare Entwicklungslinie zu setzen. Vielmehr vollziehe sich die Genese des Lehrerhabitus als „eigenständiges und

transformatorisches Geschehen“ (Kramer & Pallesen, 2019a, S. 79, Hervorhebung im Original), das durch die Praxis angestoßen wird, die „einen Perspektivwechsel vom Schüler zum Lehrer“ sowie unter dem Druck der „Bewältigung der beruflichen Anforderungen [...] Strategien zur Durchsetzung“ (Kramer & Pallesen, 2019a, S. 81) in den verschiedenen Handlungsbereichen erfordere. Die Genese des Lehrerhabitus vollzieht sich demnach aus der Notwendigkeit der Handlungsfähigkeit im spezifischen Feld „Schule“ und in einer konkreten Schulkultur.

An dieser Stelle bietet es sich an, diese in Teilen konträren Überlegungen mit ausgewählten empirischen Erkenntnissen zu beleuchten. Auf der Grundlage unserer rekonstruktiven Längsschnittstudie, basierend auf Interviews mit Schweizer Primarschulstudierenden über den gesamten (dreijährigen) Studienverlauf, haben wir versucht, nachzuzeichnen, inwiefern der Schülerhabitus im Prozess der Herausbildung des Lehrerhabitus in den Berufspraktischen Studien bedeutsam wird.³ Die schulischen Erfahrungen wurden hier ausschließlich retrospektiv erhoben, jedoch einmal zu Beginn und einmal am Ende des Studiums, was es uns ermöglicht hat, Differenzen und Übereinstimmungen in der jeweiligen Darstellung, Deutung und Einordnung festzustellen.

In den Interviews zum Ende des ersten Studienjahrs (t_1 , $N = 24$) entfalten die Studierenden Gründe für die Studienwahl. Auch wenn ihr Einstiegsalter deutlich variiert, werden hierfür in fast allen Fällen einprägsame schulische bzw. nachhaltige mit Lehrpersonen gemachte Erfahrungen dargelegt. In diesen Schulerfahrungen werden positive wie auch ablehnende Bilder von Schule und Lehrpersonen entfaltet. Eine Studien- und Berufswahl, so zeigt sich bei ca. einem Viertel des Samples, kann auch im Anschluss an eine krisenbehaftete Schulerfahrung erfolgen. Fast die gesamte Gruppe dieser Studierenden teilt eine Orientierung an Idealen, die im positiven Gegenhorizont zur eigenen Schulzeit entworfen werden und die sie in den Praktika zu realisieren versuchen (Košinár, 2019b). Die schulbiografischen Erinnerungen der Studierenden werden, wie das Gesamtsample zeigt, in der Deutung der ersten Praktikumserfahrungen, in ihren Einordnungen der Unterrichtshandlungen ihrer Praxislehrpersonen sowie in ihren Eigenerwartungen an ihre Handlungspraxis sichtbar. Dies verändert sich jedoch im Studienverlauf.

Ein ertragreiches empirisches Beispiel ist der Fall *Tina Lasnic*. An ihm lässt sich verdeutlichen, dass ihre negativen Schulerfahrungen ihre ursprüngliche Entscheidung gegen den Lehrberuf beeinflusst haben und dass die in der eigenen Schulzeit erlebte Beschämung und Nichtanerkennung ihrer Individualität zunächst ein von Autorität und Machtausübung geprägtes Lehrpersonenbild („Polizist“) hervorbrachte (Košinár, 2019a, 2020). Diese als einzig möglich erachtete Handlungsfolie einer Lehrperson transformiert sich während eines freiwilligen Praktikumsjahres in einer Montessori-Schule, das ursprünglich nicht mit der Absicht absolviert wurde, anschließend in ein Lehramtsstudium einzutreten. Für Tina Lasnic eröffnen sich im Verlauf dieses

3 Diese Untersuchung wird im Rahmen des vom Schweizerischen Nationalfonds geförderten Projekts „Professionalisierungsverläufe angehender Primarlehrpersonen im Kontext Berufspraktischer Studien – eine rekonstruktive Längsschnitt- und Mehrebenenanalyse mit der dokumentarischen Methode“ (PH FHNW, 2017–2020) durchgeführt.

Praktikums jedoch neue Möglichkeitsräume des Handelns von Lehrerinnen und Lehrern. Die Anerkennungs- und Wertschätzungsthematik, die bereits in ihrer Schulzeit zentral war, tritt als primäre pädagogische Orientierung hervor, an der die Handlungen der Lehrpersonen der Montessori-Schule gemessen werden. Diese Orientierung leitet auch die Deutung ihrer Erfahrungen im ersten Praktikum im Studium.

Wie im Verlauf der Längsschnittbefragung jedoch deutlich wird, werden mit jeder weiteren Praxiserfahrung Machbarkeits- und Ermöglichungsfragen (z. B. bezogen auf die eigenen Fähigkeiten zur Beförderung von Lernerfolgen der Schülerinnen und Schüler) bestimmend. So wird für Tina Lasnic im Verlauf des Studiums, wie Kramer und Pallesen (2019a) postulieren, die Aneignung eigener Praktiken zentral und löst die im Schülerhabitus eingelagerte Anerkennungsorientierung in ihrer Bedeutung ab. Zwar ist am Ende des Langzeitpraktikums (t_2) noch erkennbar, dass die Studentin ihre eigene Handlungspraxis an den in der Schulzeit herausgebildeten pädagogischen Orientierungen anlegt und dass sich Krisen dort konstituieren, wo dies nicht möglich zu sein scheint. Zugleich werden diese Idealvorstellungen aber überlagert von den vorfindlichen Möglichkeitsräumen und Fragen eigener Handlungsfähigkeit. Diese Verlagerung lässt sich auch bei den anderen Fällen erkennen. So scheinen die Studierenden mit dem Langzeitpraktikum (im zweiten Studienjahr) die im Schulalltag sichtbar werdenden Anforderungen zunehmend zu realisieren. Im Versuch, in einer Weise darauf zu reagieren, die den Erwartungen der Ausbilderinnen und Ausbilder und den Notwendigkeiten des unterrichtlichen Geschehens entspricht, werden Handlungsoptionen angewendet, verworfen oder bestätigt. Dies vollzieht sich je nach Typus unterschiedlich, das heißt in manchen Fällen in einem Entwicklungsmodus und in anderen Fällen in einem Anpassungs- oder Bewährungsmodus (Košinár, 2020).

Bezogen auf die beiden eingeführten Konzepte von der Genese des Lehrerberhabitus weisen diese ersten Ergebnisse darauf hin, dass der Schülerhabitus in der frühen Phase des Studiums im Perspektivenwechsel von der Schülerin bzw. vom Schüler zur Praktikantin bzw. zum Praktikanten seine Deutungsmächtigkeit und seine Handlungsleitung entfaltet, die sich jedoch im Verlauf des Studiums abzuschwächen scheinen. Machbarkeits- und Realisierbarkeitsfragen können in ein Spannungsfeld zu den aus der eigenen Schulerfahrung mitgebrachten Bildern von erfolgversprechenden Praktiken, die zu Beginn möglicherweise nachvollzogen und imitiert werden (vgl. Helsper, 2019, S. 69), geraten. Wie die Fälle unserer Studie zeigen, wird im Prozess der Herausbildung des Lehrerberhabitus zunehmend auf die Bedingungen des Feldes reagiert und es werden Handlungspraktiken entworfen, die durch das Studium angeregt werden oder sich am Modell der Praxislehrperson orientieren. Somit wäre der Genese des Lehrerberhabitus zunächst der frühe Habitus der Studentin oder des Studenten bzw. der Praktikantin oder des Praktikanten zwischengelagert, der enger an den Schülerhabitus angebunden zu sein scheint als der sich im Studienverlauf entwickelnde Lehrerberhabitus. Diese These wäre an einer ausreichenden Zahl empirischer Fälle noch genauer zu prüfen.

Wie ich eingangs thematisiert habe, ist die Stabilität beruflicher Orientierungen eine Herausforderung für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Folgt man dem Ansatz von Helsper, sind neben den familiären milieuspezifischen Prägungen auch die schulbiografischen Erfahrungen hoch bedeutsam für die Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern, die – wie die empirischen Befunde bestätigen – zu Studienbeginn prägend sind. Des Weiteren konnte der Ansatz von Kramer und Pallesen (2019a) bestätigt werden, dass sich im Studienverlauf eine Wandlung einstellt und die Studierenden sich stärker an den Anforderungslogiken des Feldes orientieren. Dies weist auf einen Transformationsprozess hin, wenngleich offenbleibt, inwiefern auch die biografisch angelegten, pädagogische Orientierungen tangiert werden. Für die Berufspraktischen Studien stellt sich nun die Frage, wie diese (schul-)biografischen und familialen Prägungen reflexiv zugänglich gemacht werden können und wie es gelingen kann, einen Raum für eine „biographisch-habituelle Selbstreflexion“ anzubieten, der nicht „von Entgrenzung bedroht ist“ (Helsper, 2018a, S. 133), aber dennoch die Bereitschaft, die eigenen bisherigen Überzeugungen irritieren zu lassen, fördert. Ich werde diesen Punkt in Abschnitt 5 wieder aufgreifen.

3. Passungsverhältnisse in Praktikumskonstellationen

Im zweiten Teil des Beitrags wird einem Phänomen nachgegangen, für das bisher – eher unsystematisch – Erkenntnisse durch den Austausch mit Ausbildungsverantwortlichen in den Schul- und Berufspraktischen Studien oder über Rückmeldungen aus dem Praxisfeld oder von Studierenden vorliegen. Daher ist die Gefahr, normative Setzungen vorzunehmen und Vorurteile weiterzutragen, durchaus gegeben. Jedoch bestätigt auch die schmale empirische Basis, dass Passungsverhältnisse zwischen Studierenden (auch Referendarinnen und Referendaren) und ihren Ausbildenden für das „Wohlfühlen an der Schule“ (Košinár, 2014a) und für die Beanspruchung bei der Bearbeitung beruflicher Anforderungen (Richter, Kunter, Lüdtke, Klusmann & Baumert, 2011) hoch bedeutsam sind und dass die Ausbildungslehrpersonen „den vermutlich größten Einfluss auf die angehenden Lehrkräfte ausüben“ da sie diese „mental und habituell“ prägen (Oelkers, 2009, S. 53).

Auch wenn Praktika konzeptionell als Entwicklungsräume angelegt sind, in denen Studierende berufspraktische Erfahrungen sammeln und im Austausch mit Expertinnen und Experten ihre fachdidaktischen und diagnostisch-analytischen Fähigkeiten entwickeln sollen, bewegen sie sich doch in einem hierarchisch angelegten Raum. Inkongruente Passungsverhältnisse tragen daher ein Störungspotenzial in sich, das sich sowohl auf die Ausbildungsbeziehung als auch auf die Einlassung der Studierenden auf den Lernprozess auswirken kann (Košinár, 2013). Im Folgenden wird mit dem (Lehrer-)Habituskonzept beleuchtet, worin die Divergenz in Passungsverhältnissen gründet und warum diese so schwer fassbar sind.

Ausgehend davon, dass sowohl Schülerinnen und Schüler als auch Lehrpersonen die „Bedingungen und Erfahrungen im schulischen Alltag auf der Grund-

lage ihrer *mitgebrachten* Habitusmuster interpretieren und aneignen“ (Lange-Vester, Teiwes-Kügler & Bremer, 2019, S. 28, Hervorhebung im Original), bedeutet dies für die Studierenden, dass sie einerseits die Erwartungen des Feldes und ihrer Ausbilderinnen und Ausbilder vor dem Hintergrund ihres eigenen Habitus zu verarbeiten haben und andererseits mit den Orientierungen und Habitusmustern ihrer Praxislehrpersonen, die mit den ihrigen in einem „harmonischen, kompatiblen“ (Kramer, Helsper, Thiersch & Ziems, 2009, S. 200) oder in einem inkompatiblen Passungsverhältnis stehen können, einen Umgang finden müssen.

Da der Habitus als inkorporierte Struktur kommunikativ und reflexiv wenig zugänglich ist, vollziehen sich die Interpretationen und Deutungen schulischer Situationen in Vor- oder Nachbesprechungen auf einer expliziten Ebene und betreffen daher vor allem die Oberflächenstruktur. Spannungsreiche Passungsverhältnisse zwischen Praxislehrpersonen und ihren Studierenden, die sich zum Beispiel als Unstimmigkeiten bezüglich des Umgangs mit den Schülerinnen und Schülern, der Umsetzung didaktischer Konzepte oder der Anwendung von Lehrmitteln ausdrücken, können nur auf der Sach- oder der Beziehungsebene verhandelt werden, sofern nicht auch die dahinterliegenden Bilder des Schulischen und ihre Genese in den Blick genommen werden. Während die Divergenzen inhaltlich bestimmbar sind, bedeutet das Ergründen der inkorporierten Orientierungen ein gemeinsames Einmünden in einen Erkundungsprozess impliziter Wissensbestände. Derart gestaltete Auseinandersetzungen innerhalb des Praxislehrpersonen-Studierenden-Teams im Praktikum sind bisher kaum vorstellbar, wenn man bedenkt, dass eine analytisch-reflexive Durchdringung eigener Deutungen des Schulischen auch in Seminaren der Lehrerinnen- und Lehrerbildung nicht systematisch verankert ist. Aus unserem, im Rahmen des SNF-Projekts erhobenen, empirischen Material sind uns Aushandlungsprozesse, die die Oberflächenstruktur verlassen, bisher nicht bekannt. Selbst im Langzeitpraktikum, in dem Praxislehrpersonen und ihre Studierenden über einen Zeitraum von zehn Monaten den Unterricht gemeinsam verantworten und miteinander kooperieren müssen, wird die Zusammenarbeit mit den Studierenden tendenziell im Sinne eines Widerfahrnisses als „Glück“ oder „Pech“ gerahmt und nicht aktiv bearbeitet (Košinár et al., 2019⁴).

Aus der Perspektive der Praxislehrpersonen betrachtet treten ihnen Studierende mit unterschiedlichen Schülerhabitus, Studien- und Berufswahlmotiven sowie familiär geprägten Schul- und Bildungsvorstellungen gegenüber. Studierende füllen den Klassenraum mit Vorstellungen von „gutem Unterricht“, die von ihren eigenen Orientierungen und Handlungspraktiken abweichen können. Auch stellt die Heterogenität der Studierenden Praxislehrpersonen vor Herausforderungen in ihrer Tätigkeit als Beratende, Unterstützende und Bewertende. Oftmals betreuen sie gleichzeitig mehrere Studierende, deren Orientierungen ebenfalls inkompatibel sein können und die ihrerseits um Einigung ringen. Die Komplexi-

4 Wir führen dies in unserem Beitrag darauf zurück, dass sich Praxislehrpersonen, auch wenn sie mit dieser Funktion in der Schweiz eine definierte und bezahlte Tätigkeit in der Lehrpersonenausbildung übernehmen, ihre Rolle als Ausbildende, die aktiv in den Prozess und in die Aushandlungen eintreten, noch nicht erschlossen haben.

tät wird noch dadurch vergrößert, dass die Praxislehrpersonen – zumindest in der Schweizer Primarlehrpersonenausbildung – zugleich Klassenlehrpersonen mit bis zu sechs Fächern sind. Sie jonglieren so zwischen ihrer genuinen Aufgabe und ihrer Funktion als Ausbilderin bzw. Ausbilder, was sich für sie bisweilen konflikthaft gestaltet (Košinár et al., 2019).

Rekonstruktionen von Studierendeninterviews zeigen, dass Praxislehrpersonen von den Studierenden ganz unterschiedlich adressiert werden: als *Ermöglichende*, *Beratende*, *Einschätzende des Entwicklungsbedarfs* oder als *Bewertungsinstanz* (Košinár & Schmid, 2017). Es finden sich kompatible und inkompatible Passungsverhältnisse mit jeder der genannten Rollen. So kann der Gestaltungsraum, den eine Praxislehrperson, die als *Ermöglichende* agiert, anbietet, von Studierenden mit *Bewährungsorientierung* als Zumutung erlebt werden, während ein anderer Studierendentypus dies als passend zu seiner *Selbstverwirklichungsorientierung* empfindet (ebd.). Ebenso folgen die Praxislehrpersonen ihrem eigenen Ausbildungsverständnis, das, wie Gruppendiskussionen mit Praxislehrpersonen zeigen, (berufs-)biografisch geprägt ist und an ihr eigenes Ausbildungserleben anschließen kann. Somit wird reproduziert, was vielleicht selbst als engführend und als das „Pflichtenheft“ erfüllend wahrgenommen wurde (Leineweber, 2019).

Abgesehen von den Passungsverhältnissen zwischen den Ausbildenden und den Studierenden, die in diesem Abschnitt den Schwerpunkt einnehmen, befinden sich Studierende in den Praktika noch mit weitaus mehr Passungskonstellationen in einem Aushandlungsprozess. Neben der jeweiligen Praktikumskultur (sowohl hochschulseitig als auch schulseitig) bewegen sie sich in verschiedenen Fachkulturen, in Schulmilieus und in Klassenkulturen. Diesen vielfältigen Kulturen und Milieus können sie mit Fremdheit oder Vertrautheit begegnen. Studierende, die im Schul- und Ausbildungsmilieu Fremdheit empfinden, sind doppelt gefordert: Sie müssen einen Umgang mit dem Unvertrauten und Irritierenden finden und zugleich den an sie als Praktikantinnen und Praktikanten gestellten Erwartungen nachkommen. Dies scheint in kürzeren Blockpraktika eher leistbar zu sein, worauf die geringe Zahl an Praktikumsabbrüchen in unserer Institution hinweist. In Langzeitpraktika oder im Referendariat hingegen werden die Passungsdiskrepanz und der daraus erwachsende Anpassungsdruck oftmals untragbar und krisengenerierend (Košinár, 2014b; Košinár, 2013) und es kommt zu Abbrüchen oder Praxisplatzwechseln. Mit Bourdieu gesprochen werden „solche Orte, Ereignisse und Personen gemieden, die die Schemata des Habitus irritieren und in eine ‚Krise‘ stürzen könnten“ (Bourdieu, 1993, S. 114, zitiert nach Kramer, 2013, S. 19). Da sich Studierende in den Praktika in „Zwangsgemeinschaften“ bewegen und die Erfüllung der Praktika relevanter Teil ihres Studiums ist, erhalten die Passungskonstellationen noch eine zusätzliche Relevanz.

Für die Schul- und Berufspraktischen Studien stellt sich die Frage, wie diesen Passungskonstellationen konstruktiv begegnet werden kann. Sie in ihrer Komplexität zu thematisieren reicht nicht aus, um den Dynamiken ausreichend Rechnung zu tragen. Auch liegt ein potenzielles Erkenntnis- und Entwicklungspotenzial für die Studierenden darin, sich mit den Orientierungen ihrer Praxislehrpersonen zu be-

fassen und sich mit der eigenen Biografie und den eigenen Orientierungen dazu in Beziehung zu setzen. Bedenkt man, dass pädagogische Handlungsweisen „unterschiedlich kompatibel mit den Dispositionen und Milieuzugehörigkeiten der Schülerschaft“ (Lange-Vester et al., 2019, S. 43) sind, liegt hierin überdies eine weitere Notwendigkeit, sich mit diesen Relationen zu befassen.

Ein zweiter Aspekt ist die sich wandelnde Rolle und Aufgabe der Praxislehrpersonen. Das traditionelle Bild der Meisterlehre, bei der dem Vorbild nachahmend gefolgt wird, wird in der heutigen Lehrerinnen- und Lehrerbildung immer mehr von einem ko-konstruktiven Ausbildungsverständnis abgelöst. Vor diesem Hintergrund erscheint es notwendig, neue Formen zu finden und Räume für Aushandlungsprozesse zu schaffen, in denen Konflikte und Unstimmigkeiten auch unter dem Aspekt der Genese eigener pädagogischer oder fachlicher Orientierungen betrachtet werden können. Die Fähigkeit zur „Habitusreflexion“ (Helsper, 2018a, S. 129) ist ein zentraler Aspekt lehrberuflicher Professionalität, wie im folgenden Abschnitt weiter ausgeführt wird.

4. Der professionelle Lehrerhabitus

Ein drittes Phänomen, dem die Berufspraktischen Studien als Drehscheibe zwischen den beiden Ausbildungsinstitutionen regelmäßig begegnen, lässt sich mit den unterschiedlichen Logiken beider Systeme begründen: Gemeint sind die scheinbar zeitlose und unüberwindbare Divergenz zwischen der Hochschule als Wissenschaftssystem einerseits und der Schule als Praxisfeld andererseits sowie das Misstrauen zwischen den Akteurinnen und Akteuren, das sich im Ringen darum ausdrückt, wer die wirklich relevanten Kompetenzen für den Lehrberuf vermittelt und wo die Studierenden das Wesentliche für den Lehrberuf lernen. Hier stoßen Traditionen und stabile Orientierungen aufeinander, wenngleich, zum Beispiel durch das Praxissemester oder durch Konzepte wie Partnerschulen, neue und intensivere Kooperationsformen etabliert wurden. Auch hier kann das Lehrerhabituskonzept als Referenzrahmen beigezogen werden, da sowohl in der Definition eines „doppelten Habitus“ (Helsper, 2001) als auch in der Differenzfigur des *beruflichen* und des *professionellen* Habitus Systematisierungs- und Differenzierungsmöglichkeiten liegen, die in den zuvor beschriebenen Diskurs produktiv und klärend eingebracht werden können.

Mit dem doppelten Habitus als wissenschaftlich-reflexivem Habitus einerseits und dem pädagogisch-praktischen Habitus andererseits (vgl. Helsper, 2001) hat Helsper zwei Seiten des Lehrerhabitus verdeutlicht, die sich vermeintlich gut im jeweiligen Ausbildungssystem verorten lassen. Ausgehend davon, dass beide Felder ihre je eigene Praxis haben, die wissenschaftlich bzw. theoretisch fundiert ist (Leonhard et al., 2016), wäre dieser Rückschluss jedoch eine Verkürzung. Das Konzept des doppelten Habitus verdeutlicht, dass das professionelle Handeln von Lehrerinnen und Lehrern mehr umfasst als nur die Handlungsfähigkeit, und es kann sozusagen als Legitimationsfolie für den Wissenschaftsbezug beigezogen werden. Mit der

Differenzfigur des *beruflichen* und des *professionellen* Habitus wird der wissenschaftlich-reflexive Habitus präzisiert. Während sich der Begriff des Lehrerhabitus zunächst auf einer empirisch-deskriptiven Ebene bewegt, wird mit der Definition von Professionalitätskategorien und einer Qualitätsbestimmung innerhalb dieser Kategorien (z.B. Kramer & Pallesen, 2018, 2019a) eine normative Perspektive einbezogen. Es scheint ertragreich zu sein, diese Figur vor dem Hintergrund der eingangs skizzierten differenten Positionierungen näher zu betrachten.

Für einen *beruflichen* Habitus gilt durchaus, dass die „erworbenen Routinen, Praktiken und Handlungslogiken“ ausreichen können, „um einen ‚funktionierenden‘ Unterricht im Sinne der Anforderungen des spezifischen schulischen Feldes zu gewährleisten“ (Kramer & Pallesen, 2019a, S. 82). Einen beruflichen Habitus zeichnet aus, dass er die Aufgaben des Schulalltags lösen und auf „ein stabiles System inkorporierter Handlungsregeln, Umgangsformen und Sprachstile“ zurückgreifen kann, die jedoch „größtenteils unbewusst angeeignet sind“ (Kramer & Pallesen, 2018, S. 43). Der Berufshabitus stützt sich auf handlungspraktische Fähigkeiten und Erfahrungswissen, es fehlt ihm aber die wissenschaftlich-reflexive Komponente eines doppelten Habitus. Ein *professioneller* Habitus hingegen verfügt über jenes Reflexionswissen, das ihm eine „höhersymbolische Begründung des eigenen pädagogischen Tuns“ und die „reflexive Befragung seiner Praxis und ihrer Zwänge“ (Helsper, 2001, S. 13) ermöglicht. Im Folgenden werde ich diese grundlegende Bestimmung auf zwei Fähigkeitsbereiche beziehen.

Der Begriff der *Habitusreflexion* bezeichnet einen Prozess, innerhalb dessen die „von der Praxis lieb gewonnenen und ihr ganz selbstverständlich geltenden Überzeugungen“ (Oevermann, 1996, S. 101) einer reflexiven und kritischen Überprüfung unterzogen werden (vgl. Helsper, 2018a, S. 129). Professionalität drückt sich darin aus, dass der „Status des Schülerhabitus, der man war und noch ist, in den Status eines Habitus überführt [wird], den man hat und zu dem man sich relational in Beziehung setzen kann“ (Helsper, 2018b, S. 36). Der wissenschaftlich-reflexive Habitus beleuchtet hier nicht nur die dem aktuellen Handeln zugrunde liegenden Orientierungen, sondern auch deren Herkunft und Genese. Hierin liegt ein „selbstreferenzieller Bezug, in Form der Auseinandersetzung mit den eigenen Selbst- und Weltverhältnissen“ (Helsper, 2018b, S. 36). Habitusreflexion als Merkmal von Professionalität beschreibt damit eine Grundfähigkeit, einen Bezug zwischen der eigenen Herkunft, der Schulbiografie und den handlungsleitenden Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern herzustellen. Ein *beruflicher* Habitus würde die im familiären und im Schülerhabitus angelegten beruflichen Orientierungen reproduzieren und unreflektiert das eigene Wahrnehmen und Handeln als Lehrperson bestimmen lassen.

„Dann entsteht das Problem, dass der ehemalige Schülerhabitus als eine partikulare Erscheinungsform in den Lehrerhabitus implementiert wird. Als passförmiger Schüler*innenentwurf im Lehrerhabitus aber kollidiert diese partikulare Form mit der nun universalistischen Ausrichtung des Lehrer*innenhandelns gegenüber allen Schülerinnen und Schülern“ (Helsper, 2019, S. 68f.)

Die hieran anschließende *Habitussensibilität* ist jene „spezifische Form von Professionalität“ (Lange-Vester et al., 2019, S. 44), bei der es den Lehrpersonen gelingt, den Einfluss der eigenen Habitusschemata auf das pädagogische Handeln und mögliche Wirkungen auf die Adressatinnen und Adressaten abzuschätzen und entsprechende Modifikationen vorzunehmen. Das Autorenteam macht dies an der Gefahr der Reproduktion sozialer Ungleichheit fest, zum Beispiel wenn Zuschreibungen gegenüber bildungsbenachteiligten Schülerinnen und Schülern aus einer Defizitperspektive erfolgen (das Kind sei faul, „desinteressiert“, „zu wenig diszipliniert“, Lange-Vester et al., 2019, S. 44), obwohl die Lehrperson selbst vielleicht Benachteiligung kennengelernt und einen sozialen Aufstieg vollzogen hat. So bezeichnet Habitussensibilität „eine bestimmte Form des Verstehens, eine Art ausgeprägtes Gespür für das Gegenüber, die dem ‚Verstehen‘ im Sinne von Bourdieu (1997) als ‚generelles und genetisches Verständnis der Existenz des anderen‘ sehr nahekommt“ (Bourdieu, 1997, S. 786, zitiert nach Lange-Vester et al., 2019, S. 44). Habitussensibilität bedeutet somit, den sozialen Raum der oder des anderen und die Mechanismen und Existenzbedingungen, denen sie bzw. er unterworfen ist, wahrzunehmen und anzuerkennen.

Habitusreflexion und Habitussensibilität sind somit zwei zentrale Merkmale professionellen Handelns von Lehrerinnen und Lehrern, die genetisch im Lehrerhabitus angelegt sind und zugleich aus diesem heraus reflektiert und entwickelt werden müssen. Beide Fähigkeitskonzepte könnten in Diskursen zwischen Hochschule und Praxisfeld herangezogen werden, um die Differenz zwischen einem beruflichen und einem professionellen Lehrerhabitus zu verdeutlichen und damit die Relevanz der Entwicklung eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus zu untermauern. Dieser kann nicht nur in hochschulischen Begleitveranstaltungen, sondern auch in der analytischen Betrachtung eigenen und fremden Unterrichtshandelns an der Praktikumschule befördert werden. Voraussetzung hierfür wäre jedoch, dass aufseiten der Praxislehrpersonen entsprechende Methoden und Erkenntnisinteresse vorliegen.

5. Zusammenfassung und Schlussfolgerungen für die Berufspraktischen Studien

Die Ausführungen in den vorhergehenden Abschnitten haben gezeigt, dass das Lehrerhabituskonzept für die Berufspraktischen Studien eine gehaltvolle Theorie für die drei ausgewählten Phänomene anbietet. Mit den in Abschnitt 2 dargelegten Konzeptionen zur Genese des Lehrerhabitus (Helsper, 2018a, 2018b; Kramer & Pallesen, 2019a) konnte verdeutlicht werden, dass der primäre, familiär erworbene Habitus sowohl für den Schüler- als auch für den Lehrerhabitus prägend ist. Auch wenn die Bedeutung, die der Schülerhabitus für die Herausbildung eines Lehrerhabitus einnimmt, nicht umfassend geklärt ist, lässt sich festhalten, dass jene aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler inkorporierten Bilder des Schulischen

vor allem im ersten Praktikum deutungsmächtig sind und handlungsleitend werden. Erst im Verlauf des Studiums werden diese frühen pädagogischen Orientierungen durch den Perspektivenwechsel und die Handlungsanforderungen in den Praktika (möglicherweise) irritiert. Dies erfordert ein Neu- und Umdenken bezüglich Vermittlungs-, Bewertungs- und Gestaltungsformen sowie die Entwicklung entsprechender Praktiken. Hierin liegt ein Transformationspotenzial, das zu fördern und nutzbar zu machen Aufgabe der Lehrerinnen- und Lehrerbildung wäre, die sich als überaus anspruchsvoll erweist. Denn, auch wenn der Professionalisierungsprozess bei Lehrerinnen und Lehrern „nicht als habituellem Einsozialisations-, sondern als transformatorischer Bildungsprozess zu konzipieren ist, der als Auseinandersetzung mit den impliziten habituellen Orientierungen verstanden werden kann“ (Helsper, 2018b, S. 36), zeigen Längsschnittstudien (z. B. Košinár & Laros, 2018; Sotzek, Wittek, Rauschenberg, Hericks & Keller-Schneider, 2017; Wittek, Hericks, Rauschenberg, Sotzek & Keller-Schneider, 2018), dass solche Transformationsfiguren kaum aufscheinen. Vielmehr – und dafür bietet die biografisch-milieubedingte Verankerung des Lehrerhabitus eine belastbare Theorie an – bestätigt sich die *Stabilität* von Berufsbildern und Vorstellungen über Schule und Unterricht. In unseren Daten lassen sich zwar bei einzelnen Fällen Transformationen von Habitusdimensionen nachzeichnen, viel öfter zeigen sich aber Prozesse der Einsozialisierung, in denen eine berufshabituelle Veränderung, zum Beispiel in Bezug auf Sprache (Fachsprache, „Lehrerinnen- und Lehrervokabular“) und Artefakte (z. B. Kleidungswahl, Klassenraumgestaltung), zu beobachten ist. Somit wird mit dem (Lehrer-)Habitus eher Persistenz als Wandel beschrieben. Aus diesem Grund erscheint es umso dringlicher, die Berufspraktischen Studien als jenen Möglichkeitsraum zu bestimmen, in dem, wie Helsper schreibt, eine explizite Reflexion des eigenen Lehrerhabitus und Irritationen bestehender impliziter Wissensbestände angeregt werden.

Eine weitere Erklärung für das Verharren im Vertrauten und Bewährten bieten die in Abschnitt 3 ausgeführten komplexen Passungskonstellationen an, denen Studierende in den Praktika ausgesetzt sind. Die im Lehrerhabituskonzept angelegte Bedeutung der Milieuzugehörigkeit – sowohl der Schülerinnen und Schüler und der Studierenden als auch der (Praxis-)Lehrpersonen – erweist sich als ergiebige Theoriefolie zur Begründung von auftretenden Spannungen und inkompatiblen Passungen. Wie Lange-Vester et al. (2019, S. 27) schreiben, führen die mitgebrachten Habitusmuster von Lehrpersonen zu „verinnerlichten gesellschaftlichen Teilungen“ oder Bewertungen von Differenzen zwischen Schülerinnen und Schülern. Den eigenen Habitusmustern auf einer analytisch-reflexiven Ebene zu begegnen und diese zu hinterfragen, würde neue Räume für eine professionalisierungswirksame Auseinandersetzung zwischen Studierenden und ihren Praxislehrpersonen öffnen, die bisher in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung noch nicht erschlossen wurden.

Die Ausführungen in Abschnitt 4 haben gezeigt, dass für einen professionellen Habitus ebenjene explizite Reflexivität der eigenen handlungsleitenden Orientierungen konstitutiv ist. Mit der Differenzfigur des beruflichen und des professionellen Habitus wird greifbar, was die „Professionellen“ von den durchaus im Be-

ruf Etablierten unterscheidet. Der wissenschaftlich-reflexive Habitus kann durch Prädikate wie „Habitusreflexion“ und „Habitusensibilität“ (Helsper, 2018b, S 36f.) konkretisiert werden. Auch die strukturtheoretisch begründete Heuristik von Professionalität (Kramer & Pallesen, 2019a) trägt zur Ausschärfung bei, was den Berufshabitus vom professionellen Habitus jeweils unterscheidet. Mit der Figur des *beruflichen* Habitus ist zugleich eine „Entlastung“ vom Anspruch einer im Rahmen der Ausbildung abgeschlossenen „Professionalisierung“ verbunden, wenn man davon ausgeht, dass es den meisten Lehrpersonen gelingt, mit Routinen und „praktischem Sinn“ (Kramer & Pallesen, 2019c) den Anforderungen des beruflichen Alltags zu begegnen.

So bietet das Lehrerhabituskonzept nicht nur theoretische Begründungen an, sondern es formuliert auch implizit Ansprüche an die Gestaltung Schul- und Berufspraktischer Studien. Bezüglich der Förderung von Habitusreflexion und Habitusensibilität können diese einen zentralen Auftrag entgegennehmen, der es erforderlich macht, entsprechende hochschuldidaktische Formate zu entwickeln, mit denen es gelingt, jene früh erworbenen Orientierungen und inkorporierten Bilder des Schulischen zu irritieren und diese Irritationen und Krisen als „transformatorisches Potenzial“ (Helsper, 2018b, S. 20) zu nutzen. Möglichkeiten hierzu bietet die Kasuistik an, insbesondere die analytisch-rekonstruktive Arbeit am eigenen Fall (vgl. in diesem Band Lüthi & Leonhard, 2021; Lewek & Theusch, 2021), die an vielen Hochschulen inzwischen Eingang gefunden hat. Ebenso kommt der (schul-)biografischen Reflexion in den Berufspraktischen Studien eine wichtige Funktion zu, die möglichst früh im Studium und im Kontext des ersten Praktikums anzusiedeln wäre, um die mitgebrachten schulischen Orientierungen zu erkennen und zu überprüfen (Košinár, 2018). Des Weiteren wäre darüber nachzudenken, welche Bedingungen es braucht, damit Studierende und ihre Praxislehrpersonen in einen gemeinsamen Einlassungs- und Aushandlungsprozess eintreten können.

Literatur

- Bourdieu, P. (1993). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1997). Verstehen. In P. Bourdieu (Hrsg.), *Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft* (S. 779–802). Konstanz: UVK.
- Bourdieu, P. (2001). *Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- El-Mafaalani, A. (2012). *Bildungsaufsteigerinnen aus benachteiligten Milieus. Habitus-transformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkeistämmigen*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19320-5>
- Hascher, T. (2011). Vom „Mythos Praktikum“ ... und der Gefahr verpasster Lerngelegenheiten. *Journal für LehrerInnenbildung*, 11 (3), 8–16.
- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer doppelten Professionalisierung des Lehrers. *Journal für LehrerInnenbildung*, 1 (3), 7–15.

- Helsper, W. (2018a). Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 105–140). Wiesbaden: Springer VS.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-17102-5_6
- Helsper, W. (2018b). Vom Schülerhabitus zum Lehrerhabitus. Konsequenzen für die Lehrprofessionalität. In T. Leonhard, J. Košinár & C. Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 17–40). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, W. (2019). Vom Schüler- zum Lehrerhabitus – Reproduktions- und Transformationspfade. In R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrberufs* (S. 49–72). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hericks, U. (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Košínár, J. (2013). Das Problem asymmetrischer Beziehungen für Kooperation im Referendariat. In: Keller-Schneider, M., Albisser, S. & Wissinger, J. (Hrsg.), *Professionalität und Kooperation in Schulen* (S. 227–244). Bad Heilbrunn: Klinkhard.
- Košínár, J. (2014a). *Professionalisierungsverläufe in der Lehrerbildung. Anforderungsbeurteilung und Kompetenzentwicklung im Referendariat*. Opladen: Barbara Budrich.
<https://doi.org/10.2307/j.ctvddzws8>
- Košínár, J. (2014b). Die Bedeutung von Passungserfahrungen für Professionalisierungsverläufe im Referendariat. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 3, 29–43. <https://doi.org/10.3224/zisu.v3i1.15482>
- Košínár, J. (2018). Das Mentorat zwischen Individualisierung und Standardisierung – eine empirie- und theoriebasierte Konzeption. In C. Reintjes, G. Bellenberg & G. im Brahm (Hrsg.), *Mentoring und Coaching als Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen* (S. 67–84). Münster: Waxmann.
- Košínár, J. (2019a). Habitustransformation, Wandel oder kontextinduzierte Veränderung von Handlungsorientierungen? In R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrberufs* (S. 235–259). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Košínár, J. (2019b). *Studium als letzte Konsequenz oder als biographische Selbstverständlichkeit? Rekonstruktion und Typisierung studentischer Orientierungen*. Vortrag an der SGBF-Tagung, 26.06.2019, Basel.
- Košínár, J. (2020). Professionalisierung angehender Lehrpersonen – Herausforderungen und neue Erkenntnisse für die Schulpraktischen Studien. In *Schriftenreihe der Bundesarbeitsgemeinschaft für Schulpraktische Studien, Band 13* (in Vorbereitung). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Košínár, J. & Laros, A. (2018). Zwischen Einlassung und Vermeidung. Studentische Orientierungen im Umgang mit lehrberuflichen Anforderungen im Spiegel von Professionalität. In T. Leonhard, J. Košinár & C. Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potenziale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 157–174). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Košínár, J., Leineweber, S. & Schmid, E. (2019). Zwischen Innovation und Bewahrung: Das Ausbildungsverständnis von Praxislehrpersonen an Partnerschulen. In J. Košinár, A. Gröschner & U. Weyland (Hrsg.), *Langzeitpraktika als Lernräume. Historische Bezüge, Konzeptionen und Forschungsbefunde* (S. 189–205). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830989820.01>

- Košinár, J. & Schmid, E. (2017). Die Rolle der Praxislehrperson aus Studierendensicht – Rekonstruktionen von Praxiserfahrungen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 35 (3), 459–471.
- Kowalski, M. (2019). Symbolische Kämpfe um Anerkennung, Macht und Statusplatzierung – Aspekte des Lehrerhabitus und Potenziale der Professionalisierung. In R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 147–166). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kramer, R.-T. (2013). „Habitus(-wandel)“ im Spiegel von „Krise“ und „Bewährung“. Strukturtheoretische Überlegungen zu einer dokumentarischen Längsschnittforschung. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 14 (1), 13–32. <https://doi.org/10.3224/zqf.v14i1.15450>
- Kramer, R.-T., Helsper, W., Thiersch, S. & Ziems, C. (2009). *Selektion und Schulkarriere. Kindliche Orientierungsrahmen beim Übergang in die Sekundarstufe I*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91861-7>
- Kramer, R.-T. & Pallesen, H. (2018). Lehrerhandeln zwischen beruflichem und professionellem Habitus – Praxeologische Grundlegungen und heuristische Schärfungen. In T. Leonhard, J. Košinár & C. Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 41–52). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kramer, R.-T. & Pallesen, H. (2019a). Der Lehrerhabitus zwischen sozialer Herkunft, Schule als Handlungsfeld und der Idee der Professionalisierung. In R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 73–100). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kramer, R.-T. & Pallesen, H. (Hrsg.). (2019b). *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kramer, R.-T. & Pallesen, H. (2019c). Theoretisch-konzeptionelle und empirische Herausforderungen des Lehrerhabitus. Eine Einleitung. In R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 9–23). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lange-Vester, A., Teiwes-Kügler, C. & Bremer, H. (2019). Habitus von Lehrpersonen aus milieuspezifischer Perspektive. In R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 27–48). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Leineweber, S. (2019). „Ihr wollt ja unterrichten“ – Diversität von Ausbildungsmilieus an Partnerschulen. Vortrag im Rahmen des Symposiums „So divers...‘ Zur Heterogenität von Ausgangslagen, Kontexten und Interaktionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung“. Tagung der SGBF, 26.06.2019, Basel.
- Leonhard, T., Fraefel, U., Jünger, S., Košinár, J., Reintjes, C. & Richiger, B. (2016). Zwischen Wissenschafts- und Berufspraxis. Berufspraktische Studien als dritter Raum der Professionalisierung von Lehrpersonen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 11 (1), 79–98. <https://doi.org/10.3217/zfhe-11-01/05>
- Leonhard, T. & Lüthi, K. (2018). Auf Linie gebracht? Adressierungen und Normen der Anerkennbarkeit im Praktikum. In M. Artmann, M. Berendonck, P. Herzmann & A. B. Liegmann (Hrsg.), *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung: Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik* (S. 187–204). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Leonhard, T., Lüthi, K., Betschart, B. & Bühler, T. (2019). Bewährung im ‚Normengewitter‘. Zur Adressierung Studierender im Praktikumsbesuch. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 8, 37–53. <https://doi.org/10.3224/zisu.v8i1.07>
- Lüthi, K. & Leonhard, T. (2021). Doppelte Professionalisierung: (Wie) kann sie gelingen? Erschließung beruflicher Praxis mit Instrumenten der Grounded-Theory-Methodologie. In diesem Band (S. 217–239). Münster: Waxmann.
- Oelkers, J. (2009). „I wanted to be a good teacher...“ *Zur Ausbildung von Lehrkräften in Deutschland*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70–182). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Oser, F. & Blömeke, S. (2012). Überzeugungen von Lehrpersonen. Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58 (4), 415–422.
- Richter, D., Kunter, M., Lüdtke, O., Klusmann, U. & Baumert, J. (2011). Soziale Unterstützung beim Berufseinstieg ins Lehramt. Eine empirische Untersuchung zur Bedeutung von Mentoren und Mitreferendaren. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14 (1), 35–59. <https://doi.org/10.1007/s11618-011-0173-8>
- Sotzek, J., Wittek, D., Rauschenberg, A., Hericks, U. & Keller-Schneider, M. (2017). Spannungsverhältnisse im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Empirische Befunde einer rekonstruktiven Studie zu Habitus und Normen aus Perspektive der Dokumentarischen Methode. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 18 (2), 315–333. <https://doi.org/10.3224/zqf.v18i2.09>
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität*. (Zeitschrift für Pädagogik, 57. Beiheft) (S. 202–224). Weinheim: Beltz.
- von Rosenberg, F. (2011). *Bildung und Habitustransformation. Empirische Rekonstruktionen und bildungstheoretische Reflexionen*. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839416198>
- Wittek, D., Hericks, U., Rauschenberg, A., Sotzek, J. & Keller-Schneider, M. (2018). Professionalisierung im Längsschnitt beforschen? – Empirische Befunde und methodologische Überlegungen aus praxeologischer Forschungsperspektive. In S. Thiersch (Hrsg.), *Qualitative Längsschnittforschung – Bestimmungen, Forschungspraxis und Reflexionen* (S. 297–322). Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvx1hvg3.16>

Urban Fraefel

Pragmatismus als theoretische Grundlage der Berufspraktischen Studien?

Zusammenfassung

Der Pragmatismus weist Merkmale auf, die ihn als theoretische Grundlage für Konzeptionen und Praktiken der Lehrpersonenbildung geeignet und fruchtbar erscheinen lassen. Der Beitrag untersucht dies insbesondere für die Schul- bzw. Berufspraktischen Studien mit ihrem Auftrag des Aufbaus professioneller Handlungsfähigkeit. Das Vorgehen folgt der pragmatischen Maxime der Zweckmäßigkeit und gestaltet sich so, dass der Pragmatismus als Grundlage der Berufspraktischen Studien hypothetisch gesetzt wird und in der Folge die praktischen Konsequenzen antizipiert und diskutiert werden. Die pragmatische Grundlegung dürfte sich bei fünf als bedeutsam erachteten Blickwinkeln – Erwartungen an Lehrpersonen; Handlungswirksamkeit und Erfolgsorientierung; Theorie-Praxis-Verhältnis; Kooperation; immanente Entwicklungsdynamik – als produktiv erweisen und zu Konsequenzen führen, die die Berufspraktischen Studien bei der Befähigung zu professionellem Handeln deutlich voranbringen könnten.

Schlagwörter: Berufspraktische Studien, Pragmatismus, Theorie, Lehrpersonenbildung

Pragmatism as a theoretical basis for the studies of professional practice?

Summary

Pragmatism has some characteristics that might prove appropriate and fruitful as a theoretical basis for concepts and practices of teacher education. This essay examines this approach in particular for the so-called studies of professional practice with their mission of building professional capacity to act. The procedure follows the pragmatic maxim of expediency and is designed in such a way that pragmatism is hypothetically set as the point of reference for the studies of professional practice. Subsequently, the practical consequences of this premise are anticipated and discussed. The pragmatic foundation is likely to prove productive from five perspectives that are considered important – demands on teachers; orientation towards effectiveness and success; theory-practice relationship; cooperation; immanent developmental dynamics – and leads to consequences that could significantly advance the studies of professional practice in terms of enabling professional action.

Keywords: studies of professional practice, pragmatism, theory, teacher education

1. Einleitung

Der Autor, der einen Aufsatz über den Pragmatismus als Grundlage der Berufspraktischen Studien schreibt, steht nicht ohne Grund im Verdacht, einen präferierten Ansatz eklektisch-argumentativ untermauern zu wollen und womöglich ein Loblied auf die Vorzüge der pragmatischen Perspektive anzustimmen. Um diesem Verdacht entgegenzutreten, könnte er sich wiederum dazu veranlasst sehen, weit auszuholen, den Ansatz historisch einzubetten, seine Grundannahmen ausführlich zu anderen theoretischen Standpunkten in Beziehung zu setzen und seine Genese und seine Implikationen gründlich zu kontextualisieren.

Weil der Autor keines von beidem – weder ein durchsichtiges Traktat noch eine ausschweifende Abhandlung – schreiben möchte, entscheidet er sich für einen typisch pragmatischen Weg, indem er in Anlehnung an die abduktive Methode die Stimmigkeit der Konsequenzen einer Hypothese prüft (Fann, 1970; Peirce, 1940). Die Hypothese lautet in diesem Falle, dass sich der theoretische Ansatz des Pragmatismus als geeignete Grundlage erweist, um die Berufspraktischen Studien¹ der Lehrpersonenbildung konzeptionell und operativ so auszugestalten, dass sie den Aufbau professioneller Handlungsfähigkeit angehender Lehrpersonen bestmöglich unterstützen können.

Als Erstes werden in der leider nötigen Kürze die zentralen Merkmale des Pragmatismus dargestellt. In einem zweiten Schritt muss geklärt werden, woraufhin der Nutzen des Pragmatismus zu prüfen ist. Dann wird untersucht, welche Konsequenzen für die Berufspraktischen Studien unter der Annahme der pragmatischen Perspektive zu erwarten sind. Eine abschließende Bilanzierung öffnet den Raum für Fragen, die sich aus der Untersuchung ergeben haben, unter der Voraussetzung, dass sich der Theorierahmen des Pragmatismus als prinzipiell fruchtbar erweist.

2. Einige zentrale Merkmale des Pragmatismus

Die Ausrichtung dieses Beitrags legt es nahe, sich auf jene Merkmale des Pragmatismus zu beschränken, die für die Lehrpersonenbildung und insbesondere die Berufspraktischen Studien bedeutsam sein könnten. Bezug genommen wird vor allem auf die drei Hauptvertreter des (amerikanischen) Pragmatismus, nämlich Charles Sanders Peirce, William James und John Dewey, mit einem Akzent auf dem Pädagogen Dewey. Eine Darstellung des Pragmatismus auf engem Raum muss skizzenhaft bleiben, und auf Differenzierungen zwischen den Autoren sowie innerhalb von deren Werken muss meist verzichtet werden.

1 Die in der Schweiz verbreitete Bezeichnung „Berufspraktische Studien“ ist weitgehend gleichbedeutend mit regional variierenden Termen wie „Berufspraktische Ausbildung“ oder „Schulpraktische Studien“.

2.1 Das Wahre und das Wirkliche

Vertreterinnen und Vertreter des Pragmatismus verbeißen sich nicht in prinzipielle Fragen nach dem Wirklichen und dem Wahren, sondern fragen lediglich, inwieweit diese für praktische Angelegenheiten von Bedeutung sind. Sollten die Debatten um das Reale und das Wahre zu keinen erkennbaren Konsequenzen führen, werden sie als irrelevant eingestuft. Die Fokussierung auf das Praktische und auf reale Konsequenzen – Peirce erwog anfänglich, seine Philosophie „Praktizismus“ zu nennen (Dewey, 1916b, S. 710) – geht mit einer Skepsis gegenüber allen theoretischen Debatten einher, deren Ergebnisse keine praktischen Folgen haben. Diese Position hat bisweilen heftige Gegenreaktionen provoziert, wie etwa Paul K. Crossers Streitschrift mit dem Titel „Der Nihilismus des John Dewey“: „John Dewey [hat] die breiten Straßen der Argumentation verlassen, die von Descartes, Spinoza und Locke vorgezeichnet wurden. Er hat sich entschieden, die schlüpfrigen Denkwege des radikalen Empirismus und des extremen Subjektivismus zu beschreiten, ... Dewey ist in eine Position des extremen Relativismus hinabgestiegen, der Endstation des Wegs zur kognitiven Beliebigkeit“ (Crosser, 1955, S. x).² Vertreterinnen und Vertreter des Pragmatismus würden nicht widersprechen und abstreiten, dass ihr Ansatz in der Tradition des radikalen Empirismus steht. William James bestätigt dies ohne Umschweife: „Das Postulat lautet, dass die einzigen Dinge, über die Philosophen debattieren können, jene Dinge sind, die sich auf Erfahrung basierend definieren lassen“ (James, 1975, S. 199). Wenn Peirce von Wahrheiten spricht, meint er Überzeugungen („beliefs“): „Wir suchen nach einer Überzeugung, von der wir *denken*, sie sei wahr“ (Peirce, 1877, S. 6), und weiter: „Das Gefühl der Überzeugung ist ein ziemlich sicherer Hinweis darauf, dass sich in uns eine Gewohnheit eingestellt hat, die unser Handeln bestimmt“ (Peirce, 1877, S. 5). Er analysiert mehrere Wege, um zu festen Überzeugungen zu gelangen – solipsistische Glaubenssysteme, staatliche oder kirchliche Autorität, Annahme von *A-priori*-Sätzen – und plädiert für die wissenschaftliche Methode als Weg, zu stimmigen Überzeugungen zu gelangen, mit dem *Zweifel* als Treiber zur Überprüfung und Weiterentwicklung der Überzeugungen. Für Dewey ist es denn auch wenig fruchtbar, das „Wirkliche“ als etwas zu definieren, das *vor* der reflexiven Untersuchung gegeben ist; vielmehr sei das Wirkliche „das, was die reflexive Untersuchung zu erreichen gezwungen ist und an dem sich eine Überzeugung stabil festhalten kann“ (Dewey, 1916b, S. 715).

2.2 Zweckmäßigkeit

Ein zentrales Element des Pragmatismus ist der Stellenwert des „Zweckmäßigen“ oder „Nützlichen“. Gemeint ist, dass Konzepte obsolet sind, die nicht mit der erfahrbaren Welt in Verbindung gebracht werden und nicht zu einem Ergebnis irgendwelcher Art führen können. Was uns nicht voranbringt, unsere Erkenntnisse und Praktiken nicht

2 Alle Übersetzungen aus dem Englischen stammen vom Autor.

erweitert oder bestehende Fehler nicht korrigieren hilft, ist im Grunde ohne Belang. Der Fokus des Pragmatismus auf das Zweckmäßige wird bisweilen in die Nähe eines utilitaristischen Ansatzes reiner Zweckethik gerückt. Dies wird dem Pragmatismus aber nicht gerecht: Während der Utilitarismus das nutzbringende Handeln in den Mittelpunkt stellt, geht es dem Pragmatismus um die Zweckmäßigkeit in Bezug auf Fortschritt im Erkennen, Denken, Konzeptualisieren und Handeln, und dies nicht nur in Bezug auf Einzelne, sondern auch auf Gemeinschaften.

Gemäß James spricht man aus Sicht des Pragmatismus von Wahrheiten im Plural; man spricht über ihre Zweckmäßigkeit, ihre Stimmigkeit, ihren Erfolg und darüber, inwieweit sie funktionieren:

„Das Wahre‘, um es kurz und bündig sagen, ist nur das Zweckmäßige hinsichtlich unseres Denkens, so wie ‚das Richtige‘ nur das Zweckmäßige hinsichtlich unseres Verhaltens ist. Zweckmäßig in fast jeder Hinsicht, und zweckmäßig natürlich nur auf lange Sicht und im Großen und Ganzen; denn das, was sich für die unmittelbaren Erfahrungen als zweckmäßig erweist, wird nicht notwendigerweise für alle weiteren Erfahrungen gleichermaßen zufriedenstellend sein. Erfahrung kann, wie wir wissen, quasi überkochen und uns dazu bringen, unsere bisherigen Muster zu korrigieren. (James, 1907, S. 222, Hervorhebung im Original)

Die Vorstellung des Zweckmäßigen in Bezug auf den wissenschaftlichen Erkenntnisprozess darf gemäß Dewey jedoch nicht zu eng gefasst werden: „Sich vorerst aus der Verstrickung in Dringlichkeiten und Ansprüche der unmittelbaren praktischen Belange befreien zu können, ist eine Voraussetzung für wissenschaftliche Tätigkeit in jedem Bereich. Die Sorge um das Erreichen eines direkten Ziels oder praktischen Nutzens schränkt die wissenschaftliche Forschung immer ein“ (Dewey, 1929, S. 16–17). Gleichwohl bleibt es ein ernst zu nehmender Kritikpunkt, dass der Pragmatismus den nicht direkt aus der praktischen Notwendigkeit erwachsenden Fragen weniger Beachtung schenkt (vgl. Bridges, 1996).

Diese beiden Grundpfeiler der Philosophie des Pragmatismus – die Fragen nach dem Wahren und dem Zweckmäßigen – hat insbesondere Dewey in vielfältiger Weise weiter ausgearbeitet und auf die Pädagogik angewendet.

2.3 Der Zusammenhang von Denken und Handeln und das Überwinden von deren Dualität

Das bisher Gesagte läuft darauf hinaus, dass sich das Theoretische nur aus dem Praktischen rechtfertigt, oder anders ausgedrückt, dass das Denken und das Handeln untrennbar verbunden sind. Dewey hat diese Koppelung mit Bezug auf jegliches Denken elaboriert und auf die Formel der „Reflexion“ gebracht. Die originäre Vorstellung von Reflexion findet sich in der wörtlichen Übersetzung des Widerspiegels:

„Bloße Aktivität ist keine Erfahrung. Eine Aktivität führt zu Konsequenzen, eine handlungsbasierte Veränderung wird in eine innere Veränderung zurückreflektiert – dieser Prozess wird mit Bedeutung aufgeladen, wir lernen etwas“ (Dewey, 1916a, S. 163). Erst indem die Konsequenzen des eigenen Handelns in uns zurückgespiegelt – reflektiert – werden, erfolgt ein Lernprozess: „Aus Erfahrung lernen bedeutet, eine Vor- und Rückwärtsverbindung herzustellen zwischen dem, was wir mit Dingen tun, und dem, was wir von ihnen erfahren oder erdulden“ (Dewey, 1916a, S. 164). Das Dewey richtigerweise zugeschriebene Diktum des „learning by doing“ bringt die Verkettung des Lernens und des Handelns nur unzureichend zum Ausdruck.

Dewey war zeitlebens bemüht, die Spaltung von (reinem) Denken und (gedankenlosem) Handeln zu überwinden, geleitet vom Grundgedanken, dass Erkenntnis sich in wechselseitiger Bedingtheit von Denken und Handeln entwickle und der Dualismus von unabhängig voneinander existierender Theorie und Praxis dadurch zu überwinden sei: „Denken ist *Erfahrung*; aber leider wird das Denken sowohl in der Theorie der Philosophie als auch in der Praxis der Erziehung als etwas betrachtet, was abgeschnitten von der Erfahrung existieren könne, kultivierbar in aller Abgeschiedenheit. ... Die schlimmen Folgen, die aus diesem Dualismus von Geist und Körper erwachsen, sind kaum zu beschreiben“ (Dewey, 1916a, S. 165, 180).

2.4 „Reflexion“ als Antwort auf konkrete Herausforderungen des realen Lebens

Für Dewey ist der Ausgangspunkt von Prozessen des Denkens und Untersuchens (Dewey verwendet „reflection“, „thinking“ und „inquiry“ nahezu synonym) zwangsläufig eine ungeklärte Situation, eine Problemlage, die nicht so belassen werden kann, wie sie ist, und für die eine Lösung gefunden werden soll. Dewey spricht von ungewissen Situationen, deren Lösung nicht unmittelbar ersichtlich sei: „Wenn Denken in Bezug auf Situationen stattfindet, die noch andauern und unvollständig sind, bedeutet dies zugleich, dass Denken dann stattfindet, wenn die Dinge unsicher, zweifelhaft oder problematisch sind“ (Dewey, 1916a, S. 173). Situative Herausforderungen stellen sich jedoch nicht in einer fertigen Art und Weise. Erst wenn das Problem als solches erkannt und benannt ist und als Entscheidungs- oder Handlungserfordernis vor einem liegt, kann der Problemlöseprozess einsetzen: „Das Denken beginnt in einer Situation, die an eine Weggabelung erinnert, in einer Situation, die zweideutig ist, die ein Dilemma darstellt“ (Dewey, 1910, S. 11). Die Aufmerksamkeit, die Denkprozesse in Gang bringt, richtet sich auf etwas Bemerkenswertes, Irritierendes.

Der Fokus auf konkrete Herausforderungen – Probleme, Irritationen, Dilemmata, Ungewissheiten – zieht die Frage nach sich, was als eine solche zu gelten habe. Während Dewey hier eher vage bleibt (z. B. Dewey, 1939, S. 107–108), schenkt Schön dem Prozess der Problemformulierung („problem setting“, „naming and framing“, Schön, 1983, S. 40) besondere Beachtung. Seiner Auffassung nach sollte sich die Problemformulierung wesentlich an der empfundenen Relevanz des Gegenstands

orientieren und diesen der reflexiven Erforschung zugänglich machen (Schön, 1983, S. 69). Es gibt zudem keine Hinweise darauf, dass Vertreterinnen und Vertreter des Pragmatismus psychologische, soziale und moralische Problemstellungen nicht als Gegenstand der Reflexion gelten ließen, im Gegenteil. Deweys Aussage lässt dazu wenig an Deutlichkeit zu wünschen übrig: „In einer komplizierten und perversen Welt tragen Handlungen, die *nicht* mit Visionen, Vorstellungskraft und reflexivem Denken einhergehen, eher zu Verwirrung und Konflikten bei, als dass sie die Dinge klären“ (Dewey, 1917b, S. 65).

Auch gemäß Dewey ist dem pragmatischen Denken inhärent, dass es zu Konsequenzen führt (Dewey, 1910, S. 2). Die Lösung eines Problems ist Ziel und Endpunkt, oder mit anderen Worten: Der zentrale Impetus besteht darin, dass etwas Ungelöstes anders und stimmiger werden soll. Darin liegt gemäß Dewey der Kern des Pragmatismus, auch wenn er dieses Wort in späteren Jahren kaum mehr verwendet, um Missverständnisse zu vermeiden; die richtige Interpretation des Pragmatischen bleibe die „Bedeutung von Konsequenzen als notwendige Tests der Gültigkeit von Aussagen“ (Dewey, 1939, S. iv). Diese Ausrichtung auf die Zukunft, auf eine Veränderung und die Stimmigkeit einer vorliegenden Situation, gibt dem Denk- und Forschungsprozess Bedeutungsgehalt für jene, die ihn anwenden. Zugleich verbindet sich damit eine implizite Aufforderung, reflexives Denken praxisbezogen zu nutzen, unklare Situationen nicht zu ignorieren und sie in stimmige Situationen zu überführen.

2.5 Lernen als Prozess des Erforschens auf der Grundlage von Erfahrung

Es wäre aus Deweys Sicht widersinnig, wenn der beschriebene reflexive Erkenntnisprozess ausgerechnet für Lernende, die sich einen neuen Gegenstand zu erschließen haben, keine Anwendung finden könnte. Das Problem besteht darin, dass das meist strukturiert vorliegende Wissen zwar direkt angeeignet werden könnte, dass aber die Erfahrungsgrundlage, um die Sachverhalte zu verstehen und sich ein Urteil zu bilden, nicht gegeben ist. Lernende Menschen sollten deshalb in die Lage versetzt werden, neues Wissen quasi im Dialog mit eigenen Erfahrungen aufzubauen und dadurch mit Sinn füllen zu können: „Niemand erwartet von den Jungen, dass sie originäre Entdeckungen von genau denselben Tatsachen und Prinzipien machen, wie sie in den Natur- und Geisteswissenschaften vorliegen. Aber es ist nicht unvernünftig, zu erwarten, dass das Lernen unter solchen Bedingungen stattfinden kann, dass es *aus der Sicht des Lernenden* zu echten Entdeckungen kommt“ (Dewey, 1916a, S. 354, Hervorhebung U.F.). Deshalb sei es „notwendig, den Lerngegenstand wieder in der Erfahrung zu verwurzeln. Das Wissen muss in die Erfahrung zurückgeführt werden, von der es abstrahiert wurde. Es muss psychologisiert, umgestülpt und in die unmittelbare individuelle Erfahrung übersetzt werden, in der es seinen Ursprung und seine Bedeutung hat“ (Dewey, 1902, S. 29). Entsprechend müssten Lehrende „sich damit beschäftigen, wie ein unterrichtliches Thema Teil der Erfahrung werden kann,

was in den Lernenden zu finden ist, was für dieses Thema nutzbar ist, ... damit deren Fortschritte entsprechend gelenkt werden können. Den Lehrenden geht es nicht um das reine Wissen, sondern um dessen Beitrag zu einer sich entwickelnden Gesamterfahrung“ (Dewey, 1902, S. 30).

In seinem späteren Werk relativierte Dewey diesen rein induktionistischen Ansatz und tendierte zur Auffassung, dass Lernende und Lehrende gleichermaßen am Aufbau von bedeutsamen Erfahrungen beteiligt sein sollten. Er vollzog damit eine bemerkenswerte Wendung in Richtung des Sozialkonstruktivismus. Die personale Perspektive sollte nicht bestimmend sein, weder das Diktat des Erwachsenen noch das Diktat des Kindes, wie er es nennt. „Der Schwerpunkt verlagert sich vom Personalen weg hin zur sich entwickelnden Erfahrung, an der Lernende und Lehrende gleichermaßen teilhaben“ (Dewey, 1984, S. 322; vgl. auch Prawat, 2000).

2.6 Der soziale Kontext

Schon in seinem Frühwerk befasste sich Dewey mit dem Verhältnis von Individuum und Gemeinschaft und betonte deren Interdependenz und das Gefühl der Befriedigung, das dem Zusammenspiel von Individuum und Gemeinschaft erwächst (Dewey, 1891, S. 131). Hinsichtlich seines Denkbegriffs liegt der Akzent vorerst auf dem individuellen Prozess, doch er ist notwendigerweise auch sozial und erfordert gegenseitigen Austausch (Dewey, 1916a, S. 352). So ist es möglich, sich auch fremde Erfahrungen zu eigen zu machen (Dewey, 1916a, S. 218). Das „Erforschen“ oder „Untersuchen“ („inquiry“) ist nach Dewey eine gemeinsame Unternehmung, und alle, die sich daran beteiligen, gehen gewissermaßen eine Vereinbarung ein, dass sie die Ergebnisse ähnlicher Untersuchungen, die unter vergleichbaren Bedingungen stattgefunden haben, anerkennen (Dewey, 1939, S. 17–18). Mit Bezug auf die Rolle von Lehrpersonen stellt Dewey fest: „Wenn Bildung auf Erfahrung basiert und Bildungserfahrung als ein sozialer Prozess gesehen wird, ändert sich die Situation radikal. Die Lehrperson hat nicht die Position des externen Chefs, sondern übernimmt diejenige des Moderators einer Gruppenaktivität“ (Dewey, 1938, S. 59).

Den systematischen Austausch versteht Dewey auch als demokratische Methode und generativen Prozess zur Erzeugung „kollektiver Intelligenz“ (Oelkers, 2014). In den Hauptwerken Wengers (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998), der ebenfalls in der pragmatischen Tradition steht, werden gemeinschaftliche Lernprozesse durch den neutralen Begriff der *Partizipation* gerahmt und nicht *a priori* positiv konnotiert: „[Partizipation] kann alle Arten von Beziehungen umfassen – konflikthafte und harmonische, persönliche und politische, kompetitive und kooperative“ (Wenger, 1998, S. 56). Wenger hat mit seiner Analyse von *Communities of Practice* überzeugend das Erkenntnis- und Lernpotenzial der Partizipation in den Gemeinschaften untersucht. Er setzt aber einen bedeutsamen Gegenakzent, indem er das Handeln in einer Gemeinschaft wertneutral darstellt und vor der idealisierenden und mystifizierenden Vorstellung warnt, gemeinschaftliches Lernen sei genuin positiv zu verstehen.

3. Konsequenzen eines pragmatischen Zugangs

Welche Konsequenzen haben die beschriebenen Charakteristika des Pragmatismus unter der Annahme, dass sie als Grundlage für konzeptionelle und operative Entscheidungen der Berufspraktischen Studien der Lehrpersonenbildung verwendet werden? Oder anders ausgedrückt: Inwieweit bestätigt sich die Hypothese, dass sich der Pragmatismus als fruchtbare Grundlegung der Berufspraktischen Studien erweist? Dieser Frage wird im folgenden Abschnitt nachgegangen.

Vorauszuschicken ist ein Hinweis auf die Problematik der Überschneidung mehrerer Felder, die für die Berufspraktischen Studien entweder konstituierend oder im weiteren Sinne bedeutsam sind. Die Unterscheidung der drei Felder a) Lehrberuf bzw. Profession insgesamt, b) Lehrpersonenbildung sowie c) Berufspraktische Studien ist selten trennscharf. So werden die Berufspraktischen Studien in der Regel an der *Schnittstelle* von berufstätigen Lehrerinnen und Lehrern und Lehrpersonenbildung definiert. Des Weiteren werden manche Themata der Lehrpersonenbildung – etwa das Theorie-Praxis-Problem – in den Berufspraktischen Studien manifest, ohne dass diese für die Ursache des Problems haftbar gemacht werden könnten. Weitere Aspekte wie jene der Wirksamkeit treten im Lehrberuf und in den Berufspraktischen Studien deutlich stärker in den Vordergrund als in anderen Studienbereichen. Diese systematische Verknüpfung der Berufspraktischen Studien mit zahlreichen Bereichen der Schule und des Lehrberufs sowie der Lehrpersonenbildung ist jeweils im Blick zu behalten.

3.1 Erwartungshorizont einer Theorie als Grundlegung der Berufspraktischen Studien

Wie eingangs schon ausgeführt, kann die Eignung einer pragmatischen Grundlegung der Berufspraktischen Studien weder durch normative Überzeugungen noch durch eine deduktiv-diskursive Ableitung geprüft und plausibilisiert werden. Leserinnen und Leser, die mit einigen der oben gemachten Aussagen nicht einiggehen, werden gebeten, sich zu gedulden. Nicht die Prämissen werden hier geprüft, sondern die *Konsequenzen* aus diesen Prämissen. Stimmige und zufriedenstellende Konsequenzen würden umgekehrt den Schluss zulassen, dass die Prämissen in diesem Fall brauchbare Hypothesen waren. Auf diese Art und Weise denkt das hier gewählte abduktive Vorgehen den pragmatischen Ansatz bezüglich der Berufspraktischen Studien zu Ende, skizziert erwartbare Implikationen und untersucht, ob sich der theoretische Ansatz aus verschiedenen Blickwinkeln als zufriedenstellend erweist.

Was von einer Theorie in diesem Zusammenhang jedoch nicht erwartet werden kann, sind „wahre“ Sätze in der Art der popperschen Basissätze (Popper, 1935). Ebenso wenig wird versucht, eine kohärente Konzeption zu entwerfen, die sich auf die Deskription der Berufspraktischen Studien unter den gegebenen Bedingungen beschränkt. Hingegen sollte eine Theorie, die für die Berufspraktischen Studien An-

wendung findet, deren „Funktionsweise“ bei der Ausbildung von Lehrpersonen modellieren können und Prognosen und Hinweise auf angemessene Entscheidungen und Handlungen erlauben. Und schließlich sollte sie auch unter den komplexen Bedingungen des beruflichen Alltags und des nie widerspruchsfreien sozialen Kontexts zu praktischen und zweckmäßigen Konsequenzen führen.

3.2 Konsequenzen und Implikationen aus fünf Blickwinkeln

Wenn eine Theorie für die Berufspraktischen Studien zweckmäßig sein soll, stellt sich unmittelbar die Frage, woran deren Zweckmäßigkeit zu erkennen ist bzw. was von untergeordneter Bedeutung ist. Man könnte nun einwenden, dass bereits der Fokus auf Zweckmäßigkeit normativen Charakter habe und damit ebenso das Prüfen von zweckdienlichen Konsequenzen. Der Einwand ist insofern berechtigt, als der Blick auf Konsequenzen tatsächlich aus einer pragmatischen Perspektive der Zweckmäßigkeit und Zieldienlichkeit erwächst, im vorliegenden Fall bezüglich des Grundauftrags der Berufspraktischen Studien zur Unterstützung des Aufbaus professioneller Handlungsfähigkeit angehender Lehrpersonen. Andererseits sind keine vernünftigen Gründe dafür denkbar, Zweckmäßigkeit und Zieldienlichkeit als zentrale Leitlinie im Kontext einer Berufsbildung zu ignorieren.

Die Konkretisierung der Ziele, um den grundlegenden Auftrag der Berufs- bzw. Schulpraktischen Studien zu erfüllen, ist im deutschen Sprachraum variantenreich; hier tut sich ein weites Feld auf. Während die Ziele manchenorts vor allem mit Blick auf die institutionelle Funktionsfähigkeit formuliert werden (z. B. Direktorium des ZfL Flensburg, 2014) oder die Schulpraktika in ihrer herkömmlichen Funktion rahmen (Universität Münster, 1989), stellen andere Institutionen explizit das Ziel der Professionalisierung der angehenden Lehrpersonen in den Mittelpunkt (z. B. PH FHNW, 2015). Zweifellos könnten die vielfältigen Erscheinungsformen Anlass zu institutionstheoretischen Überlegungen geben; maßgeblich bleibt hier aber einzig, inwieweit der pragmatische Ansatz zweckdienliche Konsequenzen hat, wenn es um die Befähigung professionellen Handelns angehender Lehrpersonen geht.

Ein funktionsfähiger theoretischer Rahmen müsste daher, mit Blick auf den genannten Grundauftrag, unter den folgenden fünf Blickwinkeln *zieldienliche Konsequenzen* haben:

- Konkretisierung der hohen Erwartungen, die heute an professionelle Lehrpersonen gestellt werden;
- Fokus auf Handlungswirksamkeit und Erfolgsorientierung als konstituierende Merkmale Berufspraktischer Studien;
- Strategien im Umgang mit dem gewissermaßen hausgemachten Problem der Disparität bzw. der Verknüpfung von theoretischen und praktischen Wissensbeständen;
- Konzepte und Handlungsoptionen für die *sozialen Aspekte der Professionalisierung*, insbesondere der Kooperation;

- Konzepte und Strategien zur Stärkung von Einstellungen, die ein lebenslanges Lernen und Weiterentwickeln von professionellem Denken und Handeln wahrscheinlich machen.

Die Auswahl der Perspektiven greift zentrale Handlungsbereiche der Berufspraktischen Studien auf, kann aber nicht vorständig sein. Deshalb sind die nachfolgend diskutierten Implikationen des pragmatischen Ansatzes unter diesem Vorbehalt zu betrachten.

3.2.1 Konkretisierung bezüglich Erwartungen an Lehrpersonen

Es stellt sich die Frage, inwieweit der Pragmatismus mit seinen Ursprüngen im 19. Jahrhundert auch unter den aktuellen Bedingungen und Anforderungen an Lehrpersonen zeitgemäß ist und ein Bild von Lehrpersonen evoziert, die sich mit den jeweiligen Herausforderungen weiterentwickeln. Zurzeit verbindliche Anforderungen sind heute meist in Kompetenzmodellen gefasst und weitgehend normativ gesetzt; das Setzen von Kompetenzvorgaben läuft dem generativen Ansatz des Pragmatismus zwar zuwider, doch kann nicht ignoriert werden, dass sie gesellschaftlich breit abgestützte Erwartungen spiegeln und somit zu akzeptieren sind. Hier kann zumindest geprüft werden, ob die Konsequenzen aus einer pragmatischen Perspektive mit den normativen Vorgaben konvergieren oder ob dies nicht der Fall ist.

Aus den in aktuellen Kompetenzprofilen häufig genannten Anforderungen an Lehrpersonen seien beispielhaft zwei Bereiche herausgegriffen, die es sich in dieser Hinsicht genauer anzuschauen lohnt, weil sie etwa seit der Jahrtausendwende ganz besondere Aufmerksamkeit erfahren haben. Die Berufspraktischen Studien werden hier nur indirekt thematisiert; die Vorstellung einer kompetenten Lehrperson muss selbstredend jedoch auch für die Berufspraktischen Studien leitend sein.

(1) Die *lernpsychologische Interpretation des Fachlichen* ist in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts zunehmend in den Fokus der pädagogischen und didaktischen Debatten gerückt. Ein Wendepunkt war gewiss die Neukonzeptualisierung der Wissensformen durch Shulman (1986) und dessen Einführung des sich als äußerst fruchtbar erweisenden Konzepts des *Pedagogical Content Knowledge*, womit die Rekonstruktion von Fachlichem aus der Perspektive der Lehr- und Lernbarkeit gemeint ist. Damit gewinnt das systematisch organisierte Fachwissen eine fundamental andere Struktur, die sich daran orientiert, wie ein Lerngegenstand aus der Sicht der Lernenden nachhaltig Gestalt annehmen kann. Ein Beispiel ist etwa die Thermodynamik, die sich auf der Volksschulstufe als unlehrbar erweist, aber in der Gestalt der „Wärmelehre“ vom Kindergarten an mit Erfahrung und Sinn gefüllt werden kann.

Es stellt sich nun die Frage, ob dem pragmatischen Ansatz diese zeitgemäße Deutung von Fachwissen immanent ist und er *per se* zu entsprechenden Konsequenzen führt. Tatsächlich ist diese Sichtweise des Fachlichen ein zentrales pragmatisches Element, wie Dewey im Aufsatz „The child and the curriculum“ darlegte:

Jedes Fach hat also zwei Aspekte: einen für die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, den anderen für die Lehrperson. Diese beiden Aspekte sind in keiner Weise gegensätzlich oder widersprüchlich. Aber sie sind auch nicht identisch. In der Wissenschaft stellt der Gegenstand einfach einen gegebenen Sachverhalt dar, der bei der Suche nach neuen Fragestellungen und Untersuchungen verwendet werden kann. ... Die Lehrperson befasst sich mit dem Gegenstand der Wissenschaft als etwas, das zu einer bestimmten Phase passt, in der die Lernenden ihre Erfahrungen entwickeln. Ihr Problem ist es, eine lebendige und persönliche Erfahrung zu ermöglichen. (Dewey, 1902, S. 29–30)

Aus pragmatischer Sicht hat die Lehrperson anzuerkennen, dass das Lernen wesentlich erfahrungsbasiert ist und es ihre Aufgabe ist, den zyklischen Prozess des Erfahrens und Nachdenkens als Treiber der Erkenntnis zu begleiten, bis er zu einem stimmigen Ergebnis führt – eine Position, die mittlerweile kaum mehr bestritten wird. Mit diesem Konzept des „Psychologisierens“ von Fachwissen führte Dewey einen Topos in die didaktische Diskussion ein, der bis heute virulent bleibt (vgl. auch Aebli, 1951; Ball, Thames & Phelps, 2008; Smith & Girod, 2003).

(2) In analoger Weise führt die pragmatische Perspektive zu weiteren pädagogischen Konsequenzen, die sich unter den derzeitigen Bedingungen als fruchtbar erweisen. Dies gilt insbesondere für den *Fokus auf individuelle Förderung und Einlassung* als logische Konsequenz aus dem erfahrungsbasierten, reflexiven Lernen, das immer individuell bleibt und eine entsprechende Gestaltung erfahren muss. Schon früh leitete Dewey (1977) in seinem Aufsatz zum Verhältnis von Theorie und Praxis in der Erziehung konkrete Implikationen ab, wie Studierende der damaligen Lehrpersonenbildung schrittweise an das psychologische Verständnis der Denk- und Lernvorgänge der Schülerinnen und Schüler herangeführt werden könnten, und empfahl dazu insbesondere die individuelle Beschäftigung mit Schülerinnen und Schülern (Dewey, 1977, S. 268–269). In „Democracy and Education“ nannte Dewey mehrere Haltungen, die von Lehrpersonen zu erwarten sind, wenn sie sich auf die Lernenden einlassen: *Directness* als Authentizität und Unmittelbarkeit in dem, womit man gerade befasst ist; *Open-mindedness* als geistige Offenheit und Zugänglichkeit für sämtliche Überlegungen, die ein neues Licht auf die zu klärende Situation werfen; *Responsibility* als verantwortungsvolle Haltung und Gewissenhaftigkeit mit Blick auf die Folgen, die man auslösen kann; *Whole-heartedness/Single-mindedness* als vollständige Fokussierung und Einlassung auf eine Situation (meist auf und mit Menschen), ohne Ablenkung und Hintergedanken (Dewey, 1916a, S. 204–210).

Der pragmatische Ansatz erweist sich als erstaunlich dynamisch und zeitgemäß, was die Anforderungen an Lehrpersonen betrifft. Nicht nur Dewey, sondern auch viele weitere Autorinnen und Autoren haben Debatten aus pragmatischer Sicht weitergeführt und Themen gesetzt (z. B. Schön, 1983, 1987), was belegt, dass sich der zugrunde liegende Ansatz als fruchtbar erwiesen und Impulse und Denkrichtungen für produktive Entwicklungen ins Spiel gebracht hat. Aktuell bedeutsam für die Lehrpersonenbildung wird der pragmatische Ansatz aber erst, indem plausibel wird, dass

er im Kern gerade auch unter heutigen Bedingungen substanzielle Beiträge leisten kann. Davon handeln die nächsten Abschnitte.

3.2.2 Handlungswirksamkeit und Erfolgsorientierung

Mit den Kriterien der *Handlungswirksamkeit* und *Erfolgsorientierung* stößt man *in medias res* der Berufspraktischen Studien vor. Um es vorweg klarzustellen: Der Akzent auf Wirksamkeit und Erfolg hat in einem auf Effizienz ausgerichteten gesellschaftlichen Umfeld vielfältige Wurzeln. Hier geht es aber nicht um das zeitgeistig bisweilen überhöhte Erfolgsdenken, sondern um das nachvollziehbare Bestreben, dass das eigene Tun Wirkung entfalten möge. Das ist im Kern konstituierend für eine *Berufsausbildung* – und zumindest aus der Sicht der Studierenden besteht kein Zweifel, dass die Lehrpersonenbildung eine solche ist. Alle im Bildungswesen tätigen Menschen sind an wirkungsvollem pädagogischem Handeln interessiert – Kinder, Erziehungsverantwortliche, Lehrpersonen sowie Bildungsverwaltung und Politik, die die erwünschten Bildungswirkungen finanziert. Die Lehrpersonenbildung steht damit in der Pflicht, angehende Lehrpersonen auf bildungswirksames Handeln hin auszubilden. Wirkung und Erfolg wären demzufolge in erster Linie bezüglich der Fortschritte der Zielgruppen anzustreben, also der Lernenden. „Erfolg“ kann aber weit gefasst werden und schließt Fortschritte in kognitiven, motivationalen, sozialen, psychomotorischen und emotionalen Bereichen selbstverständlich ein. Erfolg auf der Ebene der Berufspraktischen Studien wäre entsprechend zu definieren als die erlangte Fähigkeit, wirksam zu handeln und die erwünschten Bildungswirkungen bestmöglich zu unterstützen.

Falls dies unbestritten bleibt, *muss* eine Rahmentheorie dazu weiterführende Impulse liefern. Eine der zentralen und wohlbegründeten Aussagen des Pragmatismus lautet, dass alles, was in seine Konsequenzen keinen Unterschied macht, letztlich ohne Belang ist (vgl. Abschnitt 2.2). Nicht ohne Brisanz ist der Umkehrschluss: Aktivitäten der Berufspraktischen Studien, die nicht imstande sind, einen Unterschied bezüglich der erwünschten Bildungswirkungen zu erreichen, oder nicht zumindest die Wahrscheinlichkeit erhöhen könnten, dass diese eintreten, müssen auf ihre Relevanz hin befragt werden. Aus pragmatischer Sicht kann man so weit gehen und postulieren, dass Aktivitäten, die die erwünschten Wirkungen nicht direkt oder mittelbar unterstützen, zu unterlassen sind. In der angedeuteten Radikalität ist ein solches Postulat zwar nicht aufrechtzuerhalten, dies vor allem aus zwei Gründen: Erstens kann „Wirkung“ sehr weit gefasst werden und zum Beispiel die Einsicht in Zusammenhänge sowie die Änderung grundlegender Einstellungen einschließen, deren Wirkung nicht unmittelbar sichtbar ist; zweitens muss manches bisweilen auf Vorrat erworben werden, ohne zu wissen, ob es je in sichtbares Handeln mündet. Wer aber argumentiert, dass gewisse Lernaktivitäten ihre Berechtigung hätten, deren Nutzen nicht einmal hypothetisch darzulegen ist, müsste sich der Frage stellen,

warum sie Teil einer Berufsausbildung sein sollen und nicht eher in einem anderen Kontext auszuüben wären.

Kurz: Aus pragmatischer Perspektive werden Handlungswirksamkeit und Erfolgsorientierung prioritär fokussiert, damit die Berufspraktischen Studien dem Bildungsauftrag der Befähigung zu professionellem Handeln nachkommen können. Hier zeigt sich überdies, dass ein pragmatischer Ansatz zu einer Verwesentlichung und Fokussierung der Berufspraktischen Studien beitragen kann.

3.2.3 Theorie und Praxis

Das sogenannte „Theorie-Praxis-Problem“ scheint typisch für den Lehrberuf zu sein, während in den meisten anderen Berufen das Verhältnis der Berufsleute zu ihrem theoretischen Wissensfundus des Berufs entspannter sein dürfte (Ihlenfeldt, 1980). In der Lehrpersonenbildung sind es meist die Berufspraktischen Studien, denen die Aufgabe zufällt, einen wesentlichen Beitrag zur Theorie-Praxis-Verknüpfung zu leisten, bisweilen gekoppelt an die unrealistische Erwartung, dass sie über die Anwendung theoretischen Wissens wachen, auch wenn mittlerweile überzeugende Argumente für das Scheitern des Wissensanwendungsmodells vorliegen (Korthagen & Kessels, 1999; Neuweg, 2004). Gleichwohl arbeiten sich die Berufspraktischen Studien mit großem Aufwand und unsicherem Erfolg am „Theorie-Praxis-Problem“ ab. Der Erwerb theoretischer und praktischer Kompetenzen verläuft aufgrund kultureller und historischer Gegebenheiten oft weitgehend getrennt, und die nachträgliche Verknüpfung bisweilen gänzlich disparater Wissensbestände ist mit erheblichem Aufwand verbunden, so dies denn überhaupt gelingt.

Eine pragmatische Sichtweise kann in zweifacher Weise zielführend sein, und zwar mit einer konsistenten Analyse und mit einem praktischen Lösungsansatz. – Das Verhältnis von Theorie und Praxis wurde schon von Dewey *in extenso* analysiert (vgl. Abschnitt 2.3), die Separation von praktischem Handeln und reinem Denken wiederholt scharf kritisiert. Dass sich rationalistisches Denken von der Basis der Erfahrung loslöse und gewissermaßen verselbstständige, sah er als das eigentliche Problem. Schon James (1907) hatte eine scharfe Klinge gegen die rigorose Methodologie des Rationalismus geführt („Das reale Universum ist weit offen, aber der Rationalismus schafft Systeme, und Systeme müssen geschlossen sein“, James, 1907, S. 27). Donald Schön lotete das Spannungsverhältnis von systematischer theoretischer Wissensproduktion und -vermittlung einerseits und subjektiv als relevant erlebtem Praxiswissen andererseits aus (z. B. Schön, 1983, S. 21–49). Dewey selbst betonte seine Nähe zum Erfahrbaren, indem er seine Position umschrieb als „empirischen Pluralismus, getragen vom Respekt vor der Pluralität der beobachtbaren Fakten“ (Dewey, 1917a, S. 491). Das Nachdenken über das Beobachtbare und Erfahrbare war für ihn unverzichtbar; deshalb sah er übrigens das bloße Antrainieren von Fertigkeiten, gerade in der Lehrpersonenbildung, sehr kritisch. In seinem Aufsatz zum

Verhältnis von Theorie und Praxis in der Erziehung (Dewey, 1977, S. 256) stellte er lakonisch fest: „Immediate skill may be got at the cost of power to go on growing.“

Der pragmatische Lösungsansatz des Theorie-Praxis-Problems ist so einfach wie provokativ. Nachhaltiges Lernen vollzieht sich nur auf der Basis von Erfahrung, weshalb die meist eigene Erfahrung Ausgangspunkt und Nährboden für nachhaltige, individuelle und als bedeutsam erlebte Lernprozesse ist. Erfahrung und das pragmatische Nachdenken darüber bilden das von Dewey modellierte reflexive Denken (Fraefel, 2017). Auf die Berufspraktischen Studien übertragen heißt dies: Studierende konstruieren ihr berufliches Wissen, indem sie konkrete Probleme bearbeiten und die Erfahrungen produktiv und pragmatisch verarbeiten, wie dies insbesondere Schön (1983) in seinem „Reflective Practitioner“ herausgearbeitet hat. Dass dieser Ansatz auch in der Lehrpersonenbildung tragfähig ist, wurde schon verschiedentlich gezeigt (z.B. Darling-Hammond, 2005; Fraefel & Bernhardsson-Laros, 2016). Freilich dürfte es nicht zielführend sein, das Konzept des reflektierenden Praktikers als Add-on in bestehende Programme der Lehrpersonenbildung einzubauen, solange das zugrunde liegende Problem disparater Wissensbestände nicht adressiert wird.

Es stellt sich deshalb erneut die Frage nach dem Stellenwert jenes theoretischen Wissens, für das Studierende zumeist keine eigene Erfahrungsbasis haben, das sie mitunter nur schwerlich in ihr berufliches Wissen integrieren können und das deshalb oft flüchtig bleiben muss. Aus pragmatischer Sicht sind diese sogenannten „theoretischen“ Wissensbestände auf ihre tatsächlichen – nicht ihre erwünschten oder in ferner Zukunft liegenden – praktischen Konsequenzen bezüglich des Aufbaus professioneller Handlungsfähigkeit zu prüfen und gegebenenfalls zur Disposition zu stellen, falls ihre Relevanz in keiner Weise plausibilisierbar ist.

3.2.4 Kooperation

Ein theoretischer Rahmen für die Berufspraktischen Studien darf gegenüber der Kooperation und speziell jener der Lehrpersonen nicht indifferent sein, ist sie doch heute als eine der zentralen Bedingungen des Lernens und der Entwicklung unbestritten. Dass in den Schriften zum Pragmatismus die sozialen Prozesse und die Kooperation immer wieder thematisiert werden, legt deren Bedeutung innerhalb des pragmatischen Ansatzes nahe. So betrachtete Dewey die Kooperationsfähigkeit von Lehrpersonen im Klassenzimmer als eine zentrale Fähigkeit, ohne die die anderen Kompetenzen der Lehrperson kaum zur Geltung kommen können. Er schrieb in „Experience and Education“: „Ich weiß nicht, wozu die größere Reife der Lehrperson und ihr umfangreiches Wissen über die Welt, die Inhalte und die Individuen dienen sollen, wenn sie nicht Bedingungen schaffen kann, die einer gemeinschaftlichen Aktivität förderlich sind, und keine Organisationsformen schafft, die die individuellen Impulse hin zur Beteiligung an gemeinschaftlichen Projekten lenkt“ (Dewey, 1938, S. 57–58). Angesichts der bis ins 21. Jahrhundert hinein verbreitet anzutreffenden

Vorstellung der solitären Lehrperson in ihrem Klassenzimmer ist es bemerkenswert, dass die Kooperation bereits in Deweys frühem Werk einen derart prominenten Platz eingenommen hat. Dewey betonte, dass Kooperation für Lernen, Erkenntnis und Handeln zentral sei (vgl. Abschnitt 2.6).

Aber leistet der pragmatische Ansatz auch heute, ungeachtet seiner Historie, einen Beitrag zum Verständnis, zur Entwicklung und zur Nutzung von Kooperation im schulischen Bereich einschließlich der Lehrpersonenbildung? Es kann ohne Übertreibung festgestellt werden, dass die pragmatische Perspektive hierzu wegweisende Impulse gegeben hat. So elaborierten insbesondere Lave und Wenger (1991) und Wenger (1998) unter Einbezug des soziokulturalistischen Ansatzes (Vygotsky & Cole, 1978) den Aspekt der Kooperation in Teams beim Problemlösen und Wissens- und Kompetenzaufbau. Ihre Arbeiten sind seither in den Konzepten des *Situated Learning* und der *Communities of Practice* zum pädagogischen Gemeingut geworden. Darauf aufbauend ist das *partizipative Problemlösen* als Basisstrategie der Berufspraktischen Studien konzeptualisiert, eingesetzt und auch erforscht worden (z.B. Fraefel, Bernhardsson-Laros & Bäuerlein, 2016; Kreis & Staub, 2017).

Auch auf institutioneller Ebene wurden – ausgehend von den USA und offensichtlich von einem pragmatischen Impetus getragen – intensive Kooperationsformen im Bereich der Berufspraktischen Studien initiiert. Der Think-Tank „The Holmes Group“ proklamierte nicht ohne Pathos: „[Die sogenannten *Professional Development Schools*] werden als Plattform für alle Fachleute des Unterrichtens dienen, um verschiedene Unterrichtsarrangements für Studierende, Berufseinsteigende und Forschende zu erproben. Man wird am Austausch von Wissen zwischen Hochschullehrenden und Lehrpersonen arbeiten, ebenso wie an der Entwicklung neuer Strukturen, die auf die Anforderungen einer neuen Profession zugeschnitten sind“ (The Holmes Group, 1986, S. 67). Heute lässt sich ein globaler Trend zu derartigen hybriden Kooperationsformen in den Berufspraktischen Studien feststellen, selbst im Umfeld von Traditionen der Lehrpersonenbildung, die bisher dem Pragmatismus nicht sonderlich zugeneigt gewesen sind, namentlich im deutschsprachigen Raum (Burroughs Lewis, Battey, Curran, Hyland & Ryan, 2020; Fraefel, 2018).

Es zeigt sich, dass die pragmatische Perspektive immer wieder zu fruchtbaren Ansätzen wie jenen des partizipativen Problemlösens und kooperativen Wissensaufbaus in den Berufspraktischen Studien inspiriert (z.B. Kreis, Krattenmacher, Wyss & Fraefel, 2020) und damit auch etablierte Systeme des Bildungswesens auf ihre praktischen Implikationen und ihre tatsächlichen Wirkungen befragt.

3.2.5 Immanente Entwicklungsdynamik

Von professionellen Lehrpersonen wird erwartet, dass sie sich auf neue Situationen und Bedingungen einstellen und einlassen können und dabei zugleich ihr Wissen und ihre Fähigkeiten weiterentwickeln. Damit ist hier nicht das „lebenslange Lernen“ als Erhalt der Arbeitsmarktfähigkeit gemeint, sondern der persönliche Wachstums-

und Reifeprozess angesichts veränderter Umstände. In Deweys „Democracy and Education“ kommt Deweys Schlüsselbegriff „growth“ – Wachstum – 140-mal vor: „Da Wachstum das Charakteristikum des Lebens ist, ist Bildung eins mit Wachstum. ... Das Kriterium für den Wert der Schulbildung liegt darin, wie sehr sie den Wunsch nach kontinuierlichem Wachstum weckt und Mittel zur Verfügung stellt, um diesen Wunsch auch tatsächlich wirksam werden zu lassen“ (Dewey, 1916a, S. 62). Das persönliche, oft selbstgesteuerte Wachstum gründet laut Dewey auf *Reflexion*, die konstituierend für das Denken überhaupt ist und im Wesentlichen einen kontinuierlichen und zyklischen Problemlöseprozess darstellt. Unter der optimistischen Annahme der Lernbereitschaft liegt hier grundsätzlich ein Mechanismus vor, der einen anhaltenden Wachstums- und Lernprozess ermöglicht.

Bekanntlich hat sich jedoch der anfängliche Enthusiasmus für die Reflexion in der Lehrpersonenbildung, ausgelöst vor allem durch Schön (1983) sowie Zeichner und Liston (1987), bald verflüchtigt; es scheint insgesamt nicht gelungen zu sein, dass Studierende die Reflexion als Motor der Selbstprofessionalisierung dauerhaft verinnerlichen (Wyss, 2013; Zeichner & Liu, 2010). Es dürfte aber ein Trugschluss sein, zu meinen, dass der pragmatische Ansatz angesichts der Probleme mit dem Reflexionsgebot der Lehrpersonenbildung nicht zielführend sei. Im Gegenteil liefert die pragmatische Sicht den Schlüssel für das weitgehende Scheitern eines nachhaltigen Reflexionsansatzes: Offenbar wird die *Zweckmäßigkeit* der Reflexion, so wie sie propagiert und vermittelt wird, nicht erkannt, und was keinen Nutzen bringt, findet im Berufsalltag auch keine Verwendung, wie Oelkers (2005) gerne betont. Pragmatisch betrachtet müsste der Reflexionsansatz entweder so lange weiterentwickelt werden, bis er sich den Lehrpersonen als zielführend und nützlich erweist, oder er muss als „falsche Hypothese“ fallen gelassen werden. Es wäre intensiver darüber nachzudenken, worin aus Lehrpersonensicht der *Nutzen* reflexionsbasierten Wachstums liegt, das heißt, wie reflexive Praxis zu modellieren ist, damit Studierende und Lehrpersonen sie aus Eigeninteresse praktizieren, oder umgekehrt formuliert, von welchen Teilen der Reflexionsrhetorik sich die Berufspraktischen Studien verabschieden müssten, um den Kern der Selbstprofessionalisierung aus eigenem Antrieb freizulegen.

4. Fazit und Ausblick

Wie eingangs erläutert, geht es nicht darum, der Denkrichtung des Pragmatismus *partout* das Wort zu reden. Vielmehr gilt es, darzulegen, dass sich unter der *Annahme* pragmatischer Prinzipien sinnvolle und weiterführende Deutungen eröffnen, mit anderen Worten, dass die pragmatische Perspektive zu stimmigen und brauchbaren Konsequenzen führt. Es scheint, als sei eine solche Plausibilisierung gelungen. Bei allen fünf diskutierten Blickrichtungen hat sich die pragmatische Sicht als produktiv und zweckdienlich erwiesen. Der Bogen ist jedoch weit gespannt, und interessante Einzelfragen bleiben unberührt: Ein tieferes Eindringen in das Innere

der „Mechanik“ der Berufspraktischen Studien, was wiederum Prognosen erlauben könnte, muss an dieser Stelle ein Desiderat bleiben. Gewissermaßen am Wegrand liegen geblieben sind manche Aussagen und Fragen, die es wert wären, genauer untersucht zu werden, sei es, weil sie *per se* Bedeutsames ansprechen, oder sei es, weil sie verbreitete Ansichten, Konzepte, Strukturen und Konventionen infrage stellen können, beispielsweise:

- Kann Lehrpersonenbildung schlicht als Berufsausbildung betrachtet werden? Wenn nein, warum nicht?
- Ist eine Lehrpersonenbildung denk- und realisierbar, die auf einen getrennten Aufbau von theoretischem und praktischem Wissen weitestmöglich verzichtet?
- Welchen Stellenwert hat das Praxiswissen von Lehrpersonen in der Ausbildung?
- Wie ist „erfolgreiches Handeln“ zu verstehen?
- Worin besteht in einem weiteren Sinne der „Nutzen“ der Berufspraktischen Studien und wer definiert ihn?
- Angenommen, es gibt einen Nutzen: Erkennen ihn die Studierenden, und wenn nein, warum nicht?
- Welche Anreize und Aktivitäten stellen eine hinreichende Motivation für die eigene Professionalisierung dar?
- Brauchen Studierende ein Metawissen über Professionalisierungsprozesse?

Es dürfte sich lohnen, solchen und weiteren nicht nur aus pragmatischer Perspektive aufgeworfenen Fragen nachzugehen, zumal es sich um Kernthemen der Berufspraktischen Studien bzw. der gesamten Lehrpersonenbildung handelt.

Um noch einmal einen durchaus sarkastischen William James zu zitieren: „Die Philosophen beschäftigen sich mit Spitzfindigkeiten, während jene, die leben und fühlen, die Wahrheit kennen“ (James, 1907, S. 30). Aus dem Zusammenhang gerissen und in dieser Zuspitzung müsste die Aussage zurückgewiesen werden, aber sie spricht in ihrer aphoristischen Schärfe doch einen wichtigen Punkt an. Wer pragmatisch – im Sinne von James – denkt, *erlebt* die Realität. So ist der Versuch, Pragmatismus als theoretisches Fundament der Berufspraktischen Studien – und gegebenenfalls der Lehrpersonenbildung insgesamt – zu erkunden, auch zugleich eine Mahnung, dem Praktischen, dem mit „Verunreinigungen“ des Alltags Behafteten, kein Theoriegebäude ohne hinreichende Bodenhaftung überzustülpen, in dem die identitätsstiftenden Dinge der Praxis – Erfahrungen, Zweifel, Freude, Frustrationen, Einsichten, Erfolgserlebnisse, subjektiv erlebte Fortschritte und Rückschläge usw. – nicht jene zentrale Stellung einnehmen, die ihnen gebührt. Die Berufspraktischen Studien tun gut daran, eine solche Selbstentfremdung nicht zuzulassen.

Literatur

- Aebli, H. (1951). *Psychologische Didaktik*. Stuttgart: Klett.
- Ball, D. L., Thames, M. H. & Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching: What makes it special? *Journal of Teacher Education*, 59 (5), 389–407.
<https://doi.org/10.1177/0022487108324554>
- Bridges, D. (1996). Teacher education: The poverty of pragmatism. In R. McBride (Ed.), *Teacher education policy: Issues arising from research and practice* (pp. 247–255). London: Falmer Press.
- Burroughs, G., Lewis, A., Battey, D., Curran, M., Hyland, N. E. & Ryan, S. (2020). From mediated fieldwork to co-constructed partnerships: A framework for guiding and reflecting on P-12 school–university partnerships. *Journal of Teacher Education*, 71 (1), 122–134. <https://doi.org/10.1177/0022487119858992>
- Crosser, P. K. (1955). *The nihilism of John Dewey*. New York: Philosophical Library.
<https://doi.org/10.2307/272748>
- Darling-Hammond, L. (Ed.). (2005). *Professional development schools: schools for developing a profession*. New York: Teachers College Press.
- Dewey, J. (1891). *Outlines of a critical theory of ethics*. Ann Arbor: Register Publishing Company. <https://doi.org/10.1037/14096-000>
- Dewey, J. (1902). *The child and the curriculum*. Chicago: University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. Boston: D.C. Heath. <https://doi.org/10.1037/10903-000>
- Dewey, J. (1916a). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York: Macmillan.
- Dewey, J. (1916b). The pragmatism of Peirce. *Journal of Philosophy, Psychology and Scientific Methods*, 13 (26), 709–715. <https://doi.org/10.2307/2012320>
- Dewey, J. (1917a). Duality and dualism. *Journal of Philosophy, Psychology and Scientific Methods*, 14 (18), 491–493. <https://doi.org/10.2307/2940462>
- Dewey, J. (1917b). The need for recovery of philosophy. In J. Dewey, G. H. Mead, A. W. Moore, H. Chapman Brown, B. H. Bode, H. W. Stuart, J. H. Tufts & H. M. Kallen (Eds.), *Creative intelligence. Essays in the pragmatic attitude* (pp. 3–69). New York: Henry Holt.
- Dewey, J. (1929). *The sources of a science of education*. New York: Horace Liveright.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Indianapolis: Kappa Delta Pi.
- Dewey, J. (1939). *Logic: The theory of inquiry*. New York: Henry Holt & Co.
- Dewey, J. (1977). The relation of theory to practice in education [1904]. In J. A. Boydston & P. R. Baysinger (Eds.), *John Dewey, The middle works 1899–1924. Volume 3: 1903–1906* (pp. 249–272). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1984). How much freedom in new schools? [1930]. In J. A. Boydston (Ed.), *John Dewey: The later works, 1925–1953, Volume 5* (pp. 319–325). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Direktorium des ZfL Flensburg. (2014). Überlegungen des Zentrums für Lehrerinnen- und Lehrerbildung der Europa-Universität Flensburg zur Fundierung Schulpraktischer Studien. Flensburg: ZfL.
- Fann, K. T. (1970). *Peirce's theory of abduction*. Den Haag: Martius Nijhoff.
<https://doi.org/10.1007/978-94-010-3163-9>
- Fraefel, U. (2017). Wo ist das Problem? Kernideen des angloamerikanischen Reflexionsdiskurses bei Dewey und Schön. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive LehrerInnenbildung revisited – Konzepte, Befunde, Perspektiven und Rahmungen* (S. 56–73). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Fraefel, U. (2018). Hybride Räume an der Schnittstelle von Hochschule und Schulfeld: Ein zukunftsweisendes Konzept der Professionalisierung von Lehrpersonen. In L. Pilypaityte & H.-S. Siller (Hrsg.), *Schulpraktische Lehrerprofessionalisierung als Ort der Zusammenarbeit* (S. 13–43). Wiesbaden: Springer VS.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-17086-8_2
- Fraefel, U. & Bernhardsson-Laros, N. (2016). Das Prinzip der Hybridität beim Aufbau professionellen Handlungswissens in Hochschulstudiengängen: „Third Space“ als offenes Kooperations- und Diskursfeld. In K. Zierer (Hrsg.), *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik* 6 (S. 99–114). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
<https://doi.org/10.3217/zfhe-11-03/12>
- Fraefel, U., Bernhardsson-Laros, N. & Bäuerlein, K. (2016). Partnerschaftliches Problemlösen angehender Lehrpersonen im Schulfeld: Von der didaktisierten Problemorientierung zum erfolgreichen Bewältigen realer Probleme. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 11 (3), 189–209.
- Ihlenfeldt, H. (1980). Lehrer für berufliche Bildung. In F. Rauner (Hrsg.), *Berufliche Bildung: Perspektiven für die Weiterentwicklung der Berufsschule und die Ausbildung der Lehrer* (S. 20–26). Braunschweig: Vieweg.
- James, W. (1907). *Pragmatism: A new way of some old ways of thinking*. New York: Longmans, Green & Co. <https://doi.org/10.1037/10851-000>
- James, W. (1975). *Pragmatism and four essays from The Meaning of Truth* (reprint of 1907/1909). Neu-Delhi: Meridian Books.
- Korthagen, F. & Kessels, J. P. (1999). Linking theory and practice: Changing the pedagogy of teacher education. *Educational Researcher*, 28 (4), 4–17.
<https://doi.org/10.3102/0013189X028004004>
- Kreis, A., Krattenmacher, S., Wyss, C. & Fraefel, U. (2020). Tandems von Praxisdozierenden und PH-Dozierenden: Berufspraktische Lehrpersonenbildung in gemeinsamer Verantwortung von Schule und Hochschule. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 38 (3), in Vorbereitung.
- Kreis, A. & Staub, F. C. (2017). *Kollegiales Unterrichtacoaching – ein Instrument zur praxis-situierten Unterrichtsentwicklung*. Köln: Carl Link.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355>
- Neuweg, G. H. (2004). Figuren der Relationierung von Lehrerwissen und Lehrerkönnen. In B. Hackl & G. H. Neuweg (Hrsg.), *Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns* (S. 1–26). Münster: LIT.
- Oelkers, J. (2005). *Standards in der Lehrerbildung und Folgen für die Organisation*. Vortrag im Studienseminar für das Lehramt der Primarstufe Solingen, 16.09.2005.
- Oelkers, J. (2014). *John Dewey als Vordenker der Pädagogik*. Vortrag in der Universität Eichstätt, 13.01.2014.
- Peirce, C. S. (1877). The fixation of belief. *The Popular Science Monthly*, XII (1), 1–15.
- Peirce, C. S. (1940). *Selected writings*. Edited by J. Buchler. Abingdon: Routledge.
- PH FHNW. (2015). *Rahmenkonzeption Berufspraktische Studien*. Windisch: Pädagogische Hochschule FHNW.
- Popper, K. (1935). *Logik der Forschung: Zur Erkenntnistheorie der modernen Naturwissenschaft*. Wien: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-7091-4177-9>
- Prawat, R. S. (2000). The two faces of Deweyan pragmatism: Inductionism versus social constructivism. *Teachers College Record*, 102 (4), 805–840.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.

- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions* (10th edition). San Francisco CA: Jossey-Bass.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4–14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>
- Smith, J. P. & Girod, M. (2003). John Dewey & psychologizing the subject-matter: Big ideas, ambitious teaching, and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 19 (3), 295–307. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(03\)00016-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(03)00016-7)
- The Holmes Group. (1986). *Tomorrow's teachers: A Report of the Holmes Group*. East Lansing: The Holmes Group.
- Universität Münster. (1989). *Ordnung für Schulpraktische Studien an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster*. Münster: Westfälische Wilhelms-Universität Münster.
- Vygotsky, L. S. & Cole, M. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511803932>
- Wyss, C. (2013). *Unterricht und Reflexion: Eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften*. Münster: Waxmann.
- Zeichner, K. & Liston, D. P. (1987). Teaching student teachers to reflect. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 23–48. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j18v7162275t1w3w>
- Zeichner, K. & Liu, K. Y. (2010). A critical analysis of reflection as a goal for teacher education. In N. Lyons (Ed.), *Handbook of reflection and reflective inquiry: Mapping a way of knowing for professional reflective inquiry* (pp. 67–84). New York: Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-85744-2_4

Tobias Leonhard

„Praxis“ als Grundbegriff? Das Deutungsangebot soziologischer Praxistheorien für den Gegenstandsbereich Schul- und Berufspraktischer Studien

Zusammenfassung

Der Begriff der Praxis ist für den Gegenstandsbereich Schul- und Berufspraktischer Studien zentral. Jenseits seiner präskriptiv-instrumentellen Verwendung als Opposition zur Theorie ist er aber meist unterbestimmt. Mit sogenannten „Praxistheorien“ liegt ein soziologisches Deutungsangebot vor, dessen Eignung im vorliegenden Beitrag für die Zwecke der Beschreibung und Analyse einerseits sowie der Konzeption und Gestaltung Berufspraktischer Studien andererseits untersucht wird. Dabei zeigen sich eine Reihe von Potenzialen, aber auch systematisch erwartbare Limitationen bezüglich normativer Leitideen zur Perspektivierung von Konzeptionen des Studienbereichs.

Schlagwörter: Praxis, Praxistheorien, Theorie und Praxis, Schul- und Berufspraktische Studien, Normativität

‘Praxis’ as a basic concept in the domain of studies on professional practice. On the heuristic potential of sociological practice theories

Summary

In the domain of studies on professional practice, a clear concept of ‘Praxis’ seems to be indispensable. In most cases, however, it is merely used in an instrumental way and in opposition to the concept of theory. Against this background, so-called ‘practice theories’ provide a sociological foundation for description and interpretations as well as for conceptual decisions. In this contribution, I examine the heuristic potential of these theories for the domain of studies on professional practice. The results show both relevant applications and limitations with respect to the normative principles that guide conceptual decisions in this field of study in teacher education.

Keywords: Praxis, practice theories, theory and practice, studies on professional practice, normativity

1. Einleitung

Der Gegenstands- und Studienbereich der Schul- bzw. Berufspraktischen Studien ist evident auf die Klärung des Begriffs der Praxis angewiesen, ist dieser doch das vielleicht einzige begriffliche Element, das den unumstrittenen Bezugspunkt darstellt. Der Studienbereich wird im deutschsprachigen Raum bisher keineswegs einheitlich bezeichnet (z. B. als „Berufspraktische Ausbildung“, „Schulpraktische Studien“ oder „Pädagogisch-praktische Studien“) und jede dieser Bezeichnungen führt

andere Implikationen mit sich.¹ Da der Rekurs auf das „-praktische“ jedoch das gemeinsame Moment darstellt, ist es plausibel, sich der Bedeutungsmomente des Begriffs vertieft zu vergewissern. Eine solche Vergewisserung kann auf mindestens zwei Wegen stattfinden: Es wäre zweifelsohne verdienstvoll, sich an einer Genealogie des Praxisbegriffs zu versuchen und dabei die zweieinhalbtausendjährige Begriffstradition und die seitdem erfolgten Bedeutungsverschiebungen nachzuzeichnen (vgl. aktuell Bedorf & Gerlek, 2019; als Einstieg Böhm, 1995); es sprengte jedoch den Rahmen des Beitrags in diesem Band. Vorliegend wird daher ein bescheidenerer Weg beschritten, der seinen Ausgangspunkt bei der Faktizität des Studienbereichs (auch in seiner empirischen Vielfalt) in zumindest allen deutschsprachigen Studiengängen zum Lehrberuf nimmt. Von hier aus wird zunächst gefragt, wo der Begriff der Praxis zu welchen *Zwecken* im Rahmen des Studienbereichs eingesetzt wird. Hier unterscheide ich zunächst und wohl nicht abschließend drei Zwecke: einen legitimatorisch-politischen, einen deskriptiv-analytischen und einen konzeptionell-gestaltungsbezogenen Zweck (Abschnitt 2). Im zweiten Teil des Beitrags prüfe ich die Deutungsangebote des Praxisbegriffs in und anhand einer derzeit soziologisch sowie zunehmend erziehungswissenschaftlich prominenten Perspektive aus den Sozial- bzw. Kulturtheorien, den sogenannten *Praxistheorien*, für die Berufspraktischen Studien. Dabei werden ihre Potenziale sowie Limitationen für zwei der dargestellten Zwecke in den Berufspraktischen Studien geprüft. Als Strukturierungshilfe für die soziologischen Praxistheorien dient ein Rahmenmodell, in dem Julia Košinár und ich drei heuristische Dimensionen postuliert haben, die für die doppelte Aufgabe des Studienbereichs als Beschreibungskategorien und als Gestaltungsdimensionen zentral bedeutsam sind (vgl. Košinár & Leonhard, 2019). Der Beitrag schließt mit einer kritischen Bilanz des damit Erreichten und einem Ausblick auf weitere Klärungen, die dem Gegenstandsbereich noch bevorstehen.

Der Beitrag ist in doppelter Hinsicht ein Versuch. Er beinhaltet den Versuch, den Praxisbegriff zumindest aus einer aktuellen Perspektive differenzierter zu bestimmen, als dies zum Beispiel in der allgegenwärtigen Rede von „Theorie und Praxis“ stattfindet, und eröffnet dadurch idealerweise weitere Bestimmungsversuche im Kontext der Berufspraktischen Studien. Zweitens beinhaltet er den Versuch, die Brücke von einem theoretischen Konzept und seinen spezifischen Bestimmungsmomenten zu den konzeptionellen wie auch zu den Forschungsperspektiven im Studienbereich zu schlagen, um die Beziehung, die zwischen den beiden Betrachtungsebenen besteht, sichtbar werden zu lassen.

1 Im Folgenden verwende ich nur „Berufspraktische Studien“ als Begriff, der in der Schweiz auch die Studiengänge Logopädie und Schulische Heilpädagogik umfasst.

2. Verwendungsweisen und -zwecke des Praxisbegriffs in den Berufspraktischen Studien

Wozu braucht man einen Praxisbegriff in den Berufspraktischen Studien und zu welchem Zweck wird er an welchen Orten verwendet? Die Unterscheidung von Zwecken beinhaltet eine funktionale Perspektive; sie unterstellt zunächst derartige Zwecke und damit zwingend auch Absichten. Diese Unterstellung ist gerade mit der Perspektive auf soziologische Praxistheorien (vgl. Abschnitt 3) spannungsreich, soll an dieser Stelle aber dennoch aufrechterhalten werden, um die unterschiedlichen Verwendungsweisen des Praxisbegriffs im Studienbereich markieren zu können, selbst wenn im Einzelfall keine explizite Zweckhaftigkeit unterstellt werden kann. Ich unterscheide im Folgenden drei dieser für den Studienbereich relevanten Einsatzorte, an denen der Praxisbegriff jeweils unterschiedliche Zwecke erfüllt.

2.1 Der legitimatorisch-politische Einsatz

Der Praxisbegriff wird nicht selten legitimatorisch-politisch eingesetzt und dient dabei der Durchsetzung bzw. Verteidigung von Interessen. In diesem Einsatz kommt der Praxisbegriff interessanterweise nicht ohne den Gegenhorizont der ‚Theorie‘ aus. Im ‚Verhältnis zwischen Theorie und Praxis‘ wird nicht selten das Problemhafte markiert (vgl. die interessante „Neubetrachtung“ bei Herzog, 2018), um dennoch mit umso größerer Emphase die Notwendigkeit der Verbindung zwischen den beiden Polen aufzurufen (vgl. BMBF, 2019). Er wird *legitimatorisch* eingesetzt, um die Bedeutsamkeit eines Studieninhalts oder gar eines Studiengangs² hervorzuheben, wirkt dabei als Qualitätskriterium, das implizit zugleich ‚die Theorie‘ als Inbegriff des Akademischen desavouiert. In der polaren Figur von Theorie und Praxis wird der Praxisbegriff auch politisch instrumentalisiert, um (wie beim Praxissemester) das Anliegen früher Berufsorientierung und Eignungsprüfung der Studierenden sowie eine engere Zusammenarbeit zwischen erster und zweiter Phase der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu erzwingen. Auch die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ fußt auf einem solchen legitimatorischen Einsatz des Praxisbegriffs (vgl. BMBF, 2019). Diese Verwendung ist vielfach gedeutet (Böhm, 1995; Herzog, 2018; Korthagen, Kessels, Koster, Lagerwerf & Wubbels, 2001; Neuweg, 2011; Patry, 2014; Stadelmann, 2006) und als untaugliche Rahmung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung kritisiert worden (Hackl, 2014; Leonhard, 2018, 2020; Schrittmesser & Hofer, 2012), erweist sich aber dennoch als bemerkenswert stabil. Wenzl, Wernet und Kollmer (2018) dekonstruieren anhand von Interviews mit Studierenden zum Thema „Praxisbezug des Studiums“ das Theorie-Praxis-Problem als „Legitimationsproblem“ (S. 86) und stellen pointiert fest, dass dem Wunsch nach Praxis im Studium zum Lehrberuf „weder eine in sich stimmige noch eine realitätstüchtige Vorstellungswelt einer

2 „Praxisorientiert studieren“ ist eine, wenn nicht *die* – und keinesfalls auf Pädagogische Hochschulen beschränkte – Werbebotschaft auch jenseits des Studiums zum Lehrberuf.

alternativen universitären Lehre“ (S. 2) zugrunde liege, sondern dass sich dieser als Wunsch nach „Perpetuierung des Schulischen und der Scheu vor dem Universitären“ (S. 87) konturiere. Die ‚Praxis‘ ist in dieser Verwendungsweise in ambivalenter Weise normativ aufgeladen. In der Selbstbeschreibung der Akteurinnen und Akteure dieser Praxis ist sie ‚das einzig Wahre‘, politisch wird diese Bedeutungszuschreibung zum Beispiel mit der Einführung eines Praxissemesters ratifiziert und zugleich wird ebendiese Praxis nicht selten kritisiert. Die Skepsis ihr gegenüber ist auch in der akademischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung nicht selten, etwa dann, wenn sich Rothland und Boecker (2014, S. 386) „wider das Imitationslernen in verlängerten Praxisphasen“ richten.

Für die Berufspraktischen Studien ist eine solch legitimatorisch-politische Verwendungsweise des Praxisbegriffs ambivalent. Einerseits kann man feststellen, dass der Studienbereich mit einer solchen Verwendung *prima vista* ‚fein raus ist‘, denn in den Praktika kann dem Praxiswunsch ja gerade gefrönt werden; wenigstens dort muss sich eine Hochschule bezüglich Praxisrelevanz also nicht legitimieren. Andererseits ist der Studienbereich doppelt herausgefordert, den Ruf nach Praxis nicht legitimatorisch zu missbrauchen, um den (im Sinne des Wortes) fragwürdigen studentischen Wunsch gerade zu ratifizieren und damit die Opposition zu akademisch-wissenschaftlichen Ansprüchen in anderen Studienbereichen zu befeuern. Auch gilt es unter dem Anspruch, akademischer Studienbereich zu sein, der (spezifischen) Praxis, die im Praktikum erlebt, erfahren und mitgestaltet werden kann, in Begleitveranstaltungen akademisch distanziert zu begegnen, zumindest, wenn man das Konzept Berufspraktischer *Studien* verfolgt und die damit verbundene Idee von Begleitung nicht auf die Bewältigungshilfe berufspraktischer Anforderungen beschränkt.

2.2 Der deskriptiv-analytische Einsatz

Als Fremdbeschreibung kategorial völlig anders gelagert ist der Einsatz des Praxisbegriffs als Beschreibungs- und Analysekatgorie. Hier gilt es zu prüfen, welches heuristische Potenzial dem Begriff und den damit assoziierten Konzepten zukommt. Dabei stellt sich eine Reihe elementarer Fragen: Was genau ist die ‚Praxis‘, ist es eine oder sind es mehrere, und wenn mehrere, wie unterscheiden sich diese? Wie ist die/eine Praxis in sich aufgebaut, lassen sich Elemente oder Strukturen ausmachen? Was sind Konstitutionsmerkmale einer Praxis, welche Vorstellungen bestehen bezüglich Stabilität und Wandel dieser Praxis? Welche normativen Implikationen führt dieser Praxisbegriff mit sich? Welche Limitationen enthält er auch?

Bezieht man den analytischen Einsatz des Begriffs auf die Forschung, stellen sich weitere Fragen: Welche Sachverhalte umfasst der Begriff als Gegenstandskonstitution? Welche empirischen Phänomene kommen damit in den Blick, welchen bleiben (systematisch) ausgeblendet? Diese Fragen werden im vorliegenden Beitrag anhand soziologischer Praxistheorien ansatzweise diskutiert. Die Auseinandersetzung

mit diesen Fragen ist aber unabhängig vom konkreten Konzept von ‚Praxis‘ für den Studienbereich Berufspraktischer Studien zentral, weil ein differenziertes Begriffsverständnis und das Bewusstsein bezüglich Potenzialen und Limitationen überhaupt erst einen Diskurs über adäquate Konzeptionen für Forschung, Gestaltung und deren Entwicklung zulassen.

2.3 Der konzeptionell-gestaltungsbezogene Einsatz

Der dritte Zweck bezieht sich darauf, dass Berufspraktische Studien als Studienbereich mit konkreten Gestaltungsanforderungen konfrontiert sind, mit Blick auf welche konzeptionelle Entscheide bezüglich Formaten, Zielen und Aufgaben sowie Funktionen und Qualifikationsanforderungen zu treffen sind. All diese Entscheide und deren Begründungen gewinnen absehbar durch ein geklärtes Verständnis davon, was als ‚Praxis‘ gilt.

Von den drei unterschiedenen Verwendungsweisen werden im Folgenden nur der deskriptiv- analytische und der konzeptionell-gestaltungsbezogene Zugang weiterverfolgt und exemplarisch vertieft. Diese Entscheidung speist sich aus der Überzeugung des Autors, dass der legitimatorisch-politische Einsatz eines Praxisbegriffs als „diffuses Ressentiment“ (Wenzl et al., 2018, S. 2) zwar öffentlich wirksam und instrumentell nutzbar sein mag, dem Studien- und Gegenstandsbereich damit aber insofern einen sprichwörtlichen Bärenienst erweist, als sich der wohlfeile Ruf nach ‚mehr Praxis‘ oder ‚Praxisbezug‘ nicht widerspruchsfrei mit einem akademischen Anspruch vereinbaren lässt.

3. Das heuristische Potenzial soziologischer Praxistheorien für den Gegenstandsbereich

Im Folgenden skizziere ich zunächst exemplarisch *eine* prominente Konzeptualisierung des Praxisbegriffs und prüfe deren Potenzial für den Studienbereich in den beiden verbleibenden Zwecken. Für die Darstellung greife ich wie bereits erwähnt auf einen Strukturierungsvorschlag zurück, den Julia Košinár und ich als ein mögliches Rahmenmodell des Gegenstandsbereichs der Berufspraktischen Studien vorgestellt haben (Košinár & Leonhard, 2019). Wir haben darin mit einem Würfel metaphorisch einen „Raum der Professionalisierung“ aufgespannt, innerhalb dessen je zwei gegenüberliegende Seiten des Würfels eine Dimension darstellen. Diese Dimensionen konstituieren gemeinsam diesen Raum und sind bezüglich Forschung und konzeptioneller Ausgestaltung notwendig zu berücksichtigen (vgl. Abbildung 1).

			Normative Ordnung
Soziale und soziogenetische Dimension	Erfahrungs- dimension Berufsfeld	Personale Dimension	Erfahrungs- dimension Hochschule
grundlagen- theoretische Verortung			

Abbildung 1: Raum der Professionalisierung (Košinár & Leonhard, 2019).

Ich verwende das Modell im Folgenden als Heuristik. Tabelle 1 gibt einen Überblick über die sechs Dimensionen, wobei die Dimension der grundlagentheoretischen Verortung im Sinne eines Fundaments die Ausprägung der anderen Dimensionen maßgeblich beeinflusst. Es macht also einen Unterschied, ob man Berufspraktische Studien auf der Grundlage des Pragmatismus nach Dewey (vgl. Scheid, 2020; Volbers, 2015, S. 207 ff.; in diesem Band zudem Fraefel, 2021), eines aristotelischen Begriffs von Praxis (vgl. Böhm, 1995; Hetzel, 2015, S. 110) oder eben eines Praxisbegriffs soziologischer Praxistheorien zu denken und zu gestalten versucht. Für die Übersichtlichkeit der Darstellung und aufgrund des engen inhaltlichen Zusammenhangs werden die Erfahrungsdimensionen sowie die personale und die soziale Dimension jeweils in einem Abschnitt zusammengefasst.

Tabelle 1: Beschreibungsdimensionen des Raums der Professionalisierung

Dimensionen	Zwecke	Deskription und Analyse	Konzeption und Gestaltung
Abschnitt 3.1: Grundlagentheoretische Verortung:		Soziologische Praxistheorien	
Abschnitt 3.2: Erfahrungsdimension Hochschule und Erfahrungsdimension Berufsfeld			
Abschnitt 3.3: Personale Dimension und soziale Dimension			
Abschnitt 3.4: Normative Ordnung			

3.1 Grundlagentheoretische Verortung

In der Dimension der grundlagentheoretischen Verortung stelle ich zentrale theoretische Perspektiven (holzschnittartig) dar.³ Soziologische Praxistheorien sind Sozial- bzw. Kulturtheorien, also Theorien, die versuchen, menschliche Praxis als soziologisches Phänomen zu erfassen, indem sie versuchen, die soziale Konstituiertheit von Praxis zu beschreiben und sie als Interdependenzzusammenhang zu erklären. Praxistheorien im Plural weisen darauf hin, dass es sich dabei um ein Ensemble durchaus heterogener Theorien handelt, die sich jedoch durch die Art ihrer Bezugnahme auf „Praxis“ als „familienähnlich“ kennzeichnen lassen.⁴ Die zentrale Gemeinsamkeit besteht darin, dass man als „kleinste Einheit des Sozialen nicht ein Normensystem oder ein Symbolsystem, nicht ‚Diskurs‘ oder ‚Kommunikationen‘ und auch nicht die ‚Interaktion‘, sondern die ‚Praktik‘ annimmt“ (Reckwitz, 2003, S. 290). „Die kleinste Einheit des Sozialen [ist] in einem routinisierten ‚nexus of doings and sayings‘ (Schatzki) zu suchen, welches durch ein implizites Verstehen zusammengehalten wird“ (Reckwitz, 2003, S. 290).

Diese Fokussierung ist in dreifacher Hinsicht folgenreich: Zum einen gewinnt die Materialität der Praktiken erheblich an Bedeutung, und zwar als Materialität der Körper und der Dinge, die spezifische Praktiken vorstrukturieren oder in der Ausübung der Praktiken als Werkzeuge bedeutsam sind.⁵ Die zweite Folge ist der Fokus auf das routinisierte, dadurch unproblematische und meist unthematische Tun, das zugleich Wissen und Können ist, ohne a) bewusstseinspflichtig und b) starr und unflexibel zu sein. Damit verbunden ist das implizite Verstehen, in der „Praxis“ zumeist zu wissen, wie „man’s macht“ oder auch was erwartet wird. Praktiken manifestieren

3 Für Einführung und Überblick vgl. Hillebrandt (2014, 2015), Reckwitz (2003) und Schäfer (2016).

4 Vgl. zur Binnenstrukturierung und „Unterfamilien“ Alkemeyer, Buschmann & Michaeler (2015, S. 27 f.) und zu den theoretischen Bezügen Hillebrandt (2014).

5 In der ethnografischen Studie zum Referendariat von Thomas Pille (2013) wird dies unter anderem am Beispiel der Nutzung einer Klangschale im Unterricht elaboriert.

sich als *skillful performance*, die in expliziter Abgrenzung von Handlungstheorien nicht Intentionalität voraussetzt, sondern das im Vollzug der Praktik eingelagerte und im bourdieuschen Sinne inkorporierte Know-how als hinreichendes Kriterium setzt. Während das inkorporierte Wissen die Perspektive „nach innen“ abbildet, zeigt sich eine Praktik „nach außen“ (Reckwitz, 2003, S. 290) durch ihre Performativität. Praktiken haben – drittens – also konstitutiv eine demonstrative Qualität und können dadurch von den Ausführenden der Praktik selbst und anderen erst verstanden werden. Das implizit gewordene Wissen ist in Praktiken daher immer auch ein *performed knowledge*, das von den Praktizierenden gezeigt und von anderen Teilnehmenden „gelesen“ und verstanden werden kann“ (Hirschauer, 2016, S. 56f.).

Ein weiteres Bestimmungsmerkmal der praxistheoretischen Perspektive ist die Feststellung, dass Praktiken nur durch ihre aktive Ausführung existieren, ihr praktischer Sinn also erst im Vollzug entsteht. „Praktiken bringen andere Praktiken hervor und müssen somit nicht nur als Effekte, sondern auch als Attraktoren der Praxis verstanden werden. ... Praktiken sind nur als Folgepraktiken vorstellbar“ (Hillebrandt, 2014, S. 58f.).

Hillebrandt (2014) systematisiert die Gegenstände der Praxistheorien, auch um begrifflich zu schärfen, was den Begriff der *Praktik* von demjenigen der *Praxis* unterscheidet:

- *Praktiken* stellen als kleinste Einheit materielle Einzelereignisse dar (Beispiel: eine Studentin oder ein Student notiert eine Beobachtung während einer Unterrichtshospitation).
- *Praxisformen* entstehen durch die Verkettung von Einzelpraktiken, die sich qua Beobachtung als Regelmäßigkeit beschreiben lassen (Beispiel: eine Unterrichtsnachbesprechung als Kombination verschiedener Einzelpraktiken).
- *Praxisformationen* sind hingegen eine „Versammlung von unterschiedlichen diskursiven und materiellen Elementen“ (Hillebrandt, 2014, S. 59), die als „Partizipanden“ (Hirschauer, 2016, S. 52) in den Vollzug einer Praxisform involviert sind (Beispiel: eine Prüfungslehrprobe als Versammlung von „Körpern“ und spezifischen „Artefakten“ wie Beurteilungsbögen, Unterrichtsplanungen etc.).⁶
- Eine Vielzahl an Praxisformationen konstituiert dann eine spezifische (Teil-)Praxis, die insofern immer einen Teil der vielgestaltigen menschlichen Lebenspraxis darstellt (Beispiel: das Schulsystem stellt eine gesellschaftliche Teilpraxis mit spezifischen Praktiken dar; die Familie, das Vereinswesen oder die Politik stellen andere Teilpraxen dar).

Diese Skizze zentraler Aspekte soziologischer Praxistheorien dient als Ausgangspunkt, um die Leistungen einer solchen Perspektivierung für die Berufspraktischen Studien in den weiteren oben genannten Dimensionen (vgl. Tabelle 1) zu prüfen.

6 Idel und Schütz (2017) analysieren unter einer praxistheoretischen Perspektive mit der universitären Portfolioarbeit eine typische Praxisformation der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (vgl. auch Rosenberger, 2017).

3.2 Deutungsangebote der Praxistheorien für die Erfahrungsdimensionen Hochschule und Berufsfeld

Die vorgängige Skizze ermöglicht einen Rahmenwechsel zum Zwecke der Beschreibung der studentischen Erfahrungsfelder Hochschule und Berufsfeld. Statt die Hochschule mit ‚der Theorie‘ zu identifizieren und ‚die Praxis‘ allein dem Berufsfeld zuzuschreiben, lässt sich in praxistheoretischer Fassung feststellen, dass sowohl das Berufsfeld als auch die Hochschule eine Praxis sui generis darstellen (vgl. Hackl, 2014; Neuweg, 2005). Jede der beiden Praxen beansprucht ihre eigenen Formen von Wissen, adressiert die Studierenden als Teilnehmende an den jeweils spezifischen Praktiken und enthält je besondere Ausprägungen von Könnerschaft. Die explizite Inanspruchnahme einer akademischen Praxis ermöglicht es auch, zu zeigen, was diese für die berufliche Praxis zu leisten vermag (vgl. Gruschka, 2009; Leonhard, 2020, S. 50 f.). Die Figur einer „doppelte[n] Professionalisierung“ (Helsper, 2001, S. 7) wird als Erwerb doppelter „Mitspielfähigkeiten“ (Alkemeyer & Buschmann, 2016, S. 130) reformulierbar und macht damit sichtbar, wer wofür systematisch zuständig sein kann. Die dichotomische Unterscheidung von Wissen und Können und die Frage des Verhältnisses zwischen beiden (vgl. Neuweg, 2004a) werden mit dem Begriff der Praktiken aufgehoben, weil in der gekonnten Ausführung der Praktiken Wissen als Know-how sichtbar wird, ohne dass die Zuschreibung von Wissen an die Explizierbarkeit desselben gebunden wäre (Neuweg, 2004b). Praxistheorien bieten ein begriffliches Arsenal, das hilft, in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung diskreditierte Figuren konzeptionell gewendet wieder diskursfähig zu machen. Die ‚Meisterlehre‘ verliert ihren Schrecken, wenn man die Figur in zwei Praxen denkt und sich den Gewinn vorstellt, der entstehen könnte, wenn Studierende an den Praktiken der ‚Meisterinnen und Meister einer Wissenschaftspraxis‘ und der ‚Meisterinnen und Meister der Berufspraxis‘ teilhaben könnten.⁷ Die vorgenannten Aspekte der Beschreibung, die durch gewandelte Begriffe entstehen, eröffnen auch forschungsbezogen analytische Perspektiven. Praktiken, Praxisformen und Praxisformationen (vgl. Abschnitt 3.1) als Untersuchungsgegenstände richten den Blick auf die performativen Aspekte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Hochschule und im Berufsfeld sowie auf die damit einhergehende Bedeutung der Körper und der Dinge und tragen dadurch zu einer erheblichen Differenzierung des Blicks auf ‚die Praxis‘ bei.

Zum Zweck der Konzeption und der Gestaltung Berufspraktischer Studien werden unter einer praxistheoretischen Perspektivierung erste Grenzen ihrer Reichweite sichtbar: Die deskriptive Unterscheidung zweier (Teil-)Praxen schafft zwar einen begrifflichen Rahmen für die Beschreibung, dass Studierende auf dem institutionalisierten Weg in den Lehrberuf an *beiden* Praxen teilnehmen. Die Begründung dafür leisten Praxistheorien jedoch nicht, sondern es erfordert eine zusätzliche professions-

7 Es scheint lohnenswert, diejenigen Assoziationen des Begriffs der Meisterlehre herauszuarbeiten, die über die sicht- und unbestreitbare Könnerschaft der Meisterinnen und Meister hinausgehen und vermutlich das ‚Allergiepotenzial‘ der Meisterlehre begründen.

theoretischen Leitidee wie diejenige der „doppelten Professionalisierung“ (Helsper, 2001, S. 7), die ihrerseits für die Notwendigkeit wissenschaftlicher Lehrerinnen- und Lehrerbildung argumentiert (Helsper, 2001, S. 11; vgl. aktuell dazu Scheid & Wenzl, 2020). Auch die normative Idee der Gleichrangigkeit beider Praxen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung lässt sich auf der Grundlage von Praxistheorien nur insofern argumentieren, als die empirisch vorfindliche Koexistenz der beiden Praxen kein Argument für eine qualitative Priorisierung einer der Praxen beinhaltet. Für die Gestaltung der Berufspraktischen Studien lohnenswert erscheinen jedoch geklärte Vorstellungen darüber, was an einer Hochschule die *eigene* Praxis im Studienbereich von der beruflichen Praxis systematisch unterscheidet.

3.3 Deutungsangebote für die personale und die soziale Dimension

Praxistheorien sind auch bezüglich dieser beiden Dimensionen ‚deutungsmächtig‘, denn sie beinhalten ein bestimmtes Subjektverständnis sowie ein Verständnis davon, welchen Einfluss Andere („Körper“) und Anderes („Dinge und Artefakte“) auf dieses Subjekt konstitutiv haben. Das Subjektverständnis der Praxistheorien ist dabei je nach Autorin oder Autor zwar unterschiedlich, die Gemeinsamkeit besteht aber darin, dass „das Konzept des Subjekts bewusst ‚dünn‘ gehalten [wird], ohne aber Subjektivität lediglich als Struktureffekt einer bereits bestehenden sozialen Ordnung zu begreifen. Mit ihrem [sic] starken Konzept von ‚Praxis‘ startet dieser Zugang also nicht bei einem intentionalen und autonomen Subjekt, das als prä-praktischer Ausgangspunkt von *agency* aufgefasst wird. Vielmehr gehen praxeologische Ansätze davon aus, dass Subjekte aus der Verwicklung von Körpern in soziale Praktiken entstehen“ (Alkemeyer et al., 2015, S. 25). Das Konzept von „Teilnehmerschaft in Praktiken“⁸ (Schmidt, 2012, S. 218) kennzeichnet eine wesentliche Differenz zum handlungstheoretischen Begriff der ‚Akteurin‘ bzw. des ‚Akteurs‘. Praxistheorien schließen „Bewusstseinsbeteiligung, Selbststeuerung, Initiative, Impulsivität und affektive Engagiertheit“ (Hirschauer, 2016, S. 50) zwar nicht aus, machen diese aber nicht zur Vorbedingung. Sie schließen an Konzepte von Subjektivierung an, die das Subjekt nicht als Ausgangsentität, sondern als gesellschaftlich konstituiertes und in permanenter Konstitution begriffenes Konstrukt fassen (Gelhard, Alkemeyer & Ricken, 2013; Reckwitz, 2004, 2008; Reh & Ricken, 2012; Ricken, 2013a, 2013b).

Berufspraktische Studien als sich in Praktiken ereignendes Subjektivierungsgeschehen zu konzeptualisieren, eröffnet Perspektiven der Beschreibung einerseits von Stabilität, andererseits aber auch von Transformation und Wandel:

Eine Voraussetzung dafür, sowohl die Stabilität als auch die Instabilität des Sozialen analytisch verfolgen zu können, ist, die Ambivalenz der Wiederholung zu denken. ... Die Entstehung des Neuen lässt sich nur denken, wenn

8 Pointierter noch der Begriff von Menschen als „Partizipanden einer Praktik“ (Hirschauer, 2004, S. 75).

Wiederholung immer auch als Verschiebung begriffen und wenn auch das Ungleiche der Wiederholung betrachtet wird. (Schäfer, 2013, S. 321)

Wenn Studierende Praktika absolvieren und damit in Schulen als spezifische Habitate ‚geworfen‘ werden, wird mit einer praxis- und subjektivierungstheoretischen Modellierung beschreibbar, warum die Teilnahme dort ‚eindrücklicher‘ zu sein scheint als die Teilnahme am Studium. Weil die dort üblichen Praktiken nicht immer in Form eines „bei uns macht man das aber so“ explizit eingefordert werden (vgl. Leonhard & Lüthi, 2018; Leonhard, Lüthi, Betschart & Bühler, 2019), erweist sich das Konzept „stummer Weitergabe“ (Schmidt, 2012, S. 204) als heuristisch wertvoll, weil es den Blick darauf richtet, wie jeweils feldspezifische „Normen der Anerkennbarkeit“ (Reh & Ricken, 2012, S. 44) auch jenseits der Sprachlichkeit positioniert werden: „Die Teilnehmer etablieren in ihrem Tun ein normatives Geflecht hinweisender wie zurechtweisender Adressierungen und Re-Adressierungen“ (Alkemeyer et al., 2015, S. 32). Subjektivierungsprozesse in der Teilnahme an Praktiken zu konzipieren, erlaubt es in den Berufspraktischen Studien, Interaktionen zwischen Praxislehrperson und Studierenden zum Beispiel mit der Adressierungsanalyse (Rose, 2019; Rose & Ricken, 2018) als relationales Subjektivierungsgeschehen zu untersuchen. Eine praxistheoretisch informierte Forschung kann des Weiteren untersuchen, wie sich Studierende mittels Wiederholung und Übung die feldspezifischen Praktiken des Berufsfeldes aneignen,⁹ in welchem Ausmaß sie diese reproduzieren, wo aber auch Verschiebungen sichtbar werden, die gegebenenfalls auch die Praktiken erfahrener Teilnehmender nicht unbeeinflusst lassen. Was Studierende im (ersten) Praktikum „dürfen“ (wie sich dies in studentischen Dokumentationen zum Praktikum oft artikuliert), ist Ausdruck sozialer Ordnungsbildung und darin eingelagerter Normen der Anerkennbarkeit eines Ausbildungsverhältnisses, in denen sich Autorisierungs- und Responsibilisierungsprozesse zwischen den Akteurinnen und Akteuren dokumentieren. Untersuchen ließe sich auch, wie vermeintliche Innovationen, die die Studierenden oft engagiert als pädagogische Programmatiken aus der Hochschule ins Berufsfeld tragen, dort mit den etablierten Praktiken in Kontakt bzw. in Konflikt kommen oder unter Druck geraten und welche situativen Phänomene dadurch entstehen.¹⁰

Für Gestaltungszwecke der Berufspraktischen Studien in der personalen und der sozialen Dimension eröffnen Praxistheorien in erster Linie ein Reflexionspotenzial, das sich zum Beispiel auf die Frage bezieht, was Studierende in den Berufspraktischen Studien tatsächlich *tun*. An welchen Praktiken sind sie beteiligt, inwieweit entspricht dies den konzeptionellen Vorstellungen einer ‚Teilnahme an Wissenschaftspraxis‘ bzw. einer ‚Teilnahme an Berufspraxis‘, inwiefern handelt es sich aber auch

9 Schmidt (2012, S. 159) kennzeichnet die Fragen „was geschieht tatsächlich?“ und „wie genau geschieht es?“ als „praxeologische Leitfragen“.

10 Die Frage einer methodologischen und methodischen Perspektivierung von Forschungsvorhaben wird hier aus Platzgründen nicht weiterverfolgt; vgl. dazu Schäfer, Daniel & Hillebrandt (2015) sowie den Band von Budde, Bittner, Bossen & Rißler (2017).

um didaktisierte Praktiken, die dann Gefahr laufen, weder für die eine noch für die andere Praxis sozialisatorische Wirkungen zu erzielen?

3.4 Deutungsangebote soziologischer Praxistheorien für die Dimension normativer Ordnungen

Die sechste Seite des Würfels beinhaltet unter dem Begriff der normativen Ordnung die implizit und explizit wirksame Normativität, über die sich Verantwortliche des Studienbereichs der Berufspraktischen Studien zumindest für den Zweck der Gestaltung klar sein müssten. Soziologische Praxistheorien sind diesbezüglich auf den ersten Blick ‚enthaltend‘. Die zentrale Frage, was in den vielfältigen theoretischen Unterscheidungen *gute Praxis* kennzeichnen würde, ist nicht ausgearbeitet, was einerseits für Sozialtheorien als *Deskriptionen* wenig erstaunlich ist, andererseits aber für die Frage der Gestaltung der Berufspraktischen Studien eine Leerstelle darstellt. Diese praxistheoretische Leerstelle könnten Versuche füllen, Merkmale ‚professioneller‘ Praxis als „normative Horizonte“ zu bestimmen, wie dies etwa Kramer und Pallesen (2018, S. 47 f.) aus strukturtheoretischer Perspektive für die Unterscheidung eines beruflichen und eines professionellen Habitus vorschlagen. Eine solche *theoretische* Bestimmung normativer Horizonte wird jedoch von Bohnsack (2020) als unzureichend kritisiert, weil damit „die Differenzierung zwischen einem empirisch-rekonstruierten (Ideal-)Typus ... und einer normativen ‚Idealkonstruktion‘ verloren [geht]“ (Bohnsack, 2020, S. 115).

Praxistheoretische Konzepte erweisen sich ihrerseits jedoch nicht als frei von normativen Implikationen, wie am Begriff der „Mitspielfähigkeit“ (Alkemeyer et al., 2015, S. 32) verdeutlicht werden soll.¹¹ „Mitspielfähigkeit“ impliziert eine Gegenstandsnormativität, die primär eine Anpassung an die jeweiligen Spiele vor Ort nahelegt. Da dies auch für die ‚schlechtesten‘ Spiele gilt und strategische Anpassung Studierenden angesichts der Asymmetrie eines Praktikums als Ausbildungsverhältnis als funktionale Lösung erscheinen mag, erweist sich ein Rekurs auf soziologische Praxistheorien in normativer Hinsicht als unzureichende Grundlage konzeptioneller Entscheidungen für den Studienbereich. Vergleichbares gilt für die Figur der Teilnehmerschaft. Unter einer praxistheoretischen Perspektive lässt sich die im Berufsfeld unvermeidliche Frage nach Verantwortung und Verantwortlichkeit nur empirisch fassen, indem Verantwortlichkeit als sozial formatiertes, also in Praktiken hervorgebrachtes Phänomen und Prozesse der Stiftung eines entsprechenden Selbstverhältnisses durch Autorisierung und Responsibilisierung untersucht werden.

11 Für den Hinweis danke ich Corrie Thiel.

4. Bilanz und Ausblick

Im vorliegenden Beitrag wurde versucht, die Potenziale soziologischer Praxistheorien für den Studienbereich Berufspraktischer Studien systematisch zu prüfen. Diese Prüfung ergab im Wesentlichen folgende Ergebnisse:

1. Es gibt nicht den *einen* Praxisbegriff, auf den sich der Studienbereich beziehen kann, aber das, was in diesem Studienbereich konzeptionell passieren soll und empirisch tatsächlich passiert, kann von einer Klärung des jeweils zugrunde liegenden Praxisbegriffs wesentlich profitieren.
2. Soziologische Praxistheorien bieten ein erhebliches heuristisches Potenzial zur differenzierten Untersuchung und Beschreibung des Studienbereichs. Die begrifflichen Differenzierungen erlauben ein präzises Sprechen über eine Vielzahl von Gegenständen im Studienbereich und damit eine elaboriertere Kennzeichnung der Sachverhalte als die undifferenzierte und heuristisch wertlose Figur von ‚Theorie und Praxis‘, in der Berufspraktischen Studien nur eine diffuse Brückenfunktion zukommen konnte, wenn sie sich nicht ganz auf die Seite ‚der Praxis‘ schlugen.
3. Soziologische Praxistheorien weisen im Studienbereich primär auf die Differenz zwischen den Praktiken, typischen Praxisformen und -formationen sowie ihren Logiken als praktischem Sinn von Hochschulen und jenen des Berufsfeldes hin.
4. Die für Fragen der Gestaltung des Studienbereichs erforderlichen normativen Leitideen ergeben sich aus den praxistheoretischen Konzepten hingegen nicht. So setzt die konzeptionelle Position der Gleichrangigkeit der beiden Praxen, die der Autor für den Studienbereich als zentral bedeutsam erachtet, die professions-theoretisch begründbare Zusatzannahme voraus, dass die Wissenschaft auch ein wesentliches Referenzsystem der Lehrerinnen- und Lehrerbildung darstellt.
5. Das in Abbildung 1 dargestellte Rahmenmodell Berufspraktischer Studien eignet sich zur Unterscheidung irreduzibler Beschreibungskategorien für den Studienbereich.

Der Versuch, in diesem Beitrag *eine* Theoriesparte mit einem elaborierten Praxisbegriff auf ihre Deutungsmächtigkeit für den Studienbereich Berufspraktischer Studien hin zu prüfen, liefert ambivalente Ergebnisse. Während ein heuristisches Potenzial zur Beschreibung und Analyse nicht von der Hand zu weisen ist, bleiben die für Gestaltungsentscheidungen im Studienbereich erforderlichen normativen Horizonte in den soziologischen Praxistheorien unterbestimmt. Für den Gegenstandsbereich Schul- und Berufspraktischer Studien scheint der Weg hin zu einer geklärten Vielfalt theoretischer ‚Fundamente‘ hingegen vielversprechend zu sein, selbst wenn damit der Vorwurf des Eklektizismus verbunden sein mag. Der Praxisbegriff als konstituierendes Konzept des Gegenstandsbereichs gewinnt durch strukturierte Ausarbeitung seiner Herkunft und Facetten an Kontur, deren Schärfung an weiteren Bezugstheorien dem Studienbereich sicher zugutekommt.

Literatur

- Alkemeyer, T. & Buschmann, N. (2016). Praktiken der Subjektivierung – Subjektivierung als Praxis. In H. Schäfer (Hrsg.), *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm* (S. 115–136). Bielefeld: transcript.
<https://doi.org/10.14361/9783839424049-006>
- Alkemeyer, T., Buschmann, N. & Michaeler, M. (2015). Kritik der Praxis. Plädoyer für eine subjektivierungstheoretische Erweiterung der Praxistheorien. In T. Alkemeyer, V. Schürmann & J. Volbers (Hrsg.), *Praxis denken. Konzepte und Kritik* (S. 25–50). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-08744-9_2
- Bedorf, T. & Gerlek, S. (Hrsg.). (2019). *Philosophien der Praxis. Ein Handbuch*. Stuttgart: utb.
- BMBF. (Hrsg.). (2019). *Verzahnung von Theorie und Praxis im Lehramtsstudium. Erkenntnisse aus Projekten der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Böhm, W. (1995). *Theorie und Praxis. Eine Einführung in das pädagogische Grundproblem*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Bohnsack, R. (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive*. Opladen: Barbara Budrich.
- Budde, J., Bittner, M., Bossen, A. & Reißer, G. (Hrsg.). (2017). *Konturen praxistheoretischer Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Beltz.
- Fraefel, U. (2021). Pragmatismus als theoretische Grundlage der Berufspraktischen Studien? In diesem Band (S. 109–128). Münster: Waxmann.
- Gelhard, A., Alkemeyer, T. & Ricken, N. (Hrsg.). (2013). *Techniken der Subjektivierung*. München: Fink.
- Gruschka, A. (2009). Was, wenn nicht Bildung im Medium der Wissenschaft für den Beruf? Hoffnungslose, aber notwendige Hinweise zur fortlaufenden Reform unserer Universitäten. *Pädagogische Korrespondenz*, 22 (40), 25–43.
- Hackl, B. (2014). Praxis der Theorie und Theorie der Praxis. Die Rekonstruktion von Unterrichtsszenen als Medium der Vermittlung von Wissenschaft und didaktischem Handeln. In I. Schrittmesser, I. Malmberg, R. Mateus-Berr & M. Steger (Hrsg.), *Zauberformel Praxis. Zu den Möglichkeiten und Grenzen von Praxiserfahrungen in der Lehrerbildung* (S. 51–68). Wien: new academic press.
- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion: Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *Journal für LehrerInnenbildung*, 1 (3), 7–15.
- Herzog, W. (2018). Die ältere Schwester der Theorie. Eine Neubetrachtung des Theorie-Praxis-Problems. *Zeitschrift für Pädagogik*, 64 (8), 812–830.
- Hetzel, A. (2015). Praxis und praktische Vernunft. Metaethische Implikationen des Pragmatismus. In T. Alkemeyer, V. Schürmann & J. Volbers (Hrsg.), *Praxis denken. Konzepte und Kritik* (S. 109–127). Wiesbaden: Springer VS.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-08744-9_5
- Hillebrandt, F. (2014). *Soziologische Praxistheorien: Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-94097-7>
- Hillebrandt, F. (2015). Was ist der Gegenstand einer Soziologie der Praxis? In F. Schäfer, A. Daniel & F. Hillebrandt (Hrsg.), *Methoden einer Soziologie der Praxis* (S. 15–36). Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839427163-001>

- Hirschauer, S. (2004). Praktiken und ihre Körper: Über materielle Partizipanden des Tuns. In K. H. Hörning & J. Reuter (Hrsg.), *Doing Culture: Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis* (S. 73–91). Bielefeld: transcript.
<https://doi.org/10.14361/9783839402436-005>
- Hirschauer, S. (2016). Verhalten, Handeln, Interagieren. Zu den mikrosoziologischen Grundlagen der Praxistheorie. In H. Schäfer (Hrsg.), *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm* (S. 45–67). Bielefeld: transcript.
<https://doi.org/10.14361/9783839424049-003>
- Idel, T.-S. & Schütz, A. (2017). Praktiken der Reflexion in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Praxistheoretische Überlegungen zur Routinisierung professioneller Reflexivität am Beispiel studentischer Portfolioarbeit. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited: Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 201–213). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Korthagen, F. A. J., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B. & Wubbels, T. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
<https://doi.org/10.4324/9781410600523>
- Košinár, J. & Leonhard, T. (2019). *Anspruch, Spezifik und Positionierung Berufspraktischer Studien: Eine Disziplin in statu nascendi*. Vortrag auf dem Kongress „Lernen in der Praxis“, Graz, 24.04.2019.
- Kramer, R.-T. & Pallesen, H. (2018). Lehrerhandeln zwischen beruflichem und professionellem Habitus – Praxeologische Grundlegungen und heuristische Schärfungen. In T. Leonhard, J. Košinár & C. Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 41–52). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Leonhard, T. (2018). Das Ende von Theorie und Praxis? Versuch einer alternativen Rahmung für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Fridrich, G. Mayer-Frühwirth, R. Potzmann, W. Greller & R. Petz (Hrsg.), *Forschungsperspektiven* 10 (S. 11–26). Münster: LIT.
- Leonhard, T. (2020). Verlängerte Praxisphasen und das ‚Theorie-Praxis-Problem‘ – Perspektiven der Professionalisierung durch eine gewandelte Rahmung. In K. Rheinländer & D. Scholl (Hrsg.), *Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung. Konzeptionelle und empirische Aspekte der Relationierung von Theorie und Praxis* (S. 39–57). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Leonhard, T. & Lüthi, K. (2018). Auf Linie gebracht? Adressierungen und Normen der Anerkennbarkeit im Praktikum. In M. Artmann, S. Herzmann & A. B. Liegmann (Hrsg.), *Professionalisierung im Praxissemester. Beiträge qualitativer Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik zu Praxisphasen in der Lehrerbildung* (S. 183–200). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Leonhard, T., Lüthi, K., Betschart, B. & Bühler, T. (2019). Bewährung im Normengewitter. Zur Adressierung Studierender im Praktikumsbesuch. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 8, 37–53.
<https://doi.org/10.3224/zisu.v8i1.07>
- Neuweg, G. H. (2004a). Figuren der Relationierung von Lehrerwissen und Lehrerkönnen. In B. Hackl & G. H. Neuweg (Hrsg.), *Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns. Arbeiten aus der Sektion Lehrerbildung und Lehrerbildungsforschung in der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen* (S. 1–26). Münster: LIT.

- Neuweg, G. H. (2004b). *Könnerschaft und implizites Wissen zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis*. Münster: Waxmann.
- Neuweg, G. H. (2005). Emergenzbedingungen pädagogischer Könnerschaft. In H. Heid & C. Harteis (Hrsg.), *Verwertbarkeit. Ein Qualitätskriterium (erziehungs-)wissenschaftlichen Wissens?* (S. 205–228). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-663-07736-7_10
- Neuweg, G. H. (2011). Distanz und Einlassung. Skeptische Anmerkungen zum Ideal einer Theorie-Praxis-Integration in der Lehrerbildung. *Erziehungswissenschaft*, 22 (43), 33–45.
- Patry, J.-L. (2014). Theoretische Grundlagen des Theorie-Praxis-Problems. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 29–44). Münster: Waxmann.
- Pille, T. (2013). *Das Referendariat. Eine ethnographische Studie zu den Praktiken der Lehrerbildung*. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839422892>
- Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken: Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie*, 32 (4), 282–301. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2003-0401>
- Reckwitz, A. (2004). Die Reproduktion und die Subversion sozialer Praktiken: Zugleich ein Kommentar zu Pierre Bourdieu und Judith Butler. In K. H. Hörning & J. Reuter (Hrsg.), *Doing Culture: Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis* (S. 40–54). Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839402436-003>
- Reckwitz, A. (2008). *Subjekt*. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839405703>
- Reh, S. & Ricken, N. (2012). Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivierung. In I. Miethe & H.-R. Müller (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie* (S. 35–56). Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvd7w919.5>
- Ricken, N. (2013a). Anerkennung als Adressierung. Über die Bedeutung von Anerkennung für Subjektivierungsprozesse. In T. Alkemeyer, G. Budde & D. Freist (Hrsg.), *Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung* (S. 69–99). Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839419922.69>
- Ricken, N. (2013b). Zur Logik der Subjektivierung: Überlegungen an den Rändern eines Konzepts. In A. Gelhard, T. Alkemeyer & N. Ricken (Hrsg.), *Techniken der Subjektivierung* (S. 29–47). München: Fink. https://doi.org/10.30965/9783846754849_004
- Rose, N. (2019). Erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung als Adressierungsanalyse. In A. Geimer, S. Amling & S. Bosančić (Hrsg.), *Subjekt und Subjektivierung. Empirische und theoretische Perspektiven auf Subjektivierungsprozesse* (S. 65–85). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22313-7_4
- Rose, N. & Ricken, N. (2018). Interaktionsanalyse als Adressierungsanalyse – eine Perspektive der Subjektivierungsforschung. In M. Heinrich & A. Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung* (S. 159–175). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18007-2_11

- Rosenberger, K. (2017). Schreibend reflektieren: Zur Praxis institutionalisierter Reflexionstexte in der Lehramtsausbildung. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited: Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 190–200). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rothland, M. & Boecker, S. K. (2014). Wider das Imitationslernen in verlängerten Praxisphasen. Potenzial und Bedingungen des Forschenden Lernens im Praxissemesters. *Die Deutsche Schule*, 106 (4), 386–397.
- Schäfer, F., Daniel, A. & Hillebrandt, F. (2015). *Methoden einer Soziologie der Praxis*. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839427163>
- Schäfer, H. (2013). *Die Instabilität der Praxis. Reproduktion und Transformation des Sozialen in der Praxistheorie*. Weilerswist: Velbrück.
- Schäfer, H. (2016). *Praxistheorie: Ein soziologisches Forschungsprogramm*. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839424049>
- Scheid, C. (2020). Das Junktim von Forschen und Lehren. Professionalisierungs- und erkenntnistheoretische Analysen der Lehrtätigkeit. In C. Scheid & T. Wenzl (Hrsg.), *Wieviel Wissenschaft braucht die Lehrerbildung? Zum Stellenwert von Wissenschaftlichkeit im Lehramtsstudium* (S. 149–175). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23244-3_8
- Scheid, C. & Wenzl, T. (2020). *Wieviel Wissenschaft braucht die Lehrerbildung? Zum Stellenwert von Wissenschaftlichkeit im Lehramtsstudium*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-23244-3>
- Schmidt, R. (2012). *Soziologie der Praktiken: Konzeptionelle Studien und empirische Analysen*. Berlin: Suhrkamp.
- Schrittesser, I. & Hofer, M. (2012). Lehrerbildung als kulturelle Praxis? Wie Pierre Bourdieus Habitusbegriff die Kulturen der Lehrerbildung und der Schulpraxis einander näher bringen könnte ... In C. Kraler, H. Schnabel-Schüle, M. Schratz & B. Weyand (Hrsg.), *Kulturen der Lehrerbildung: Professionalisierung eines Berufsstands im Wandel* (S. 141–154). Münster: Waxmann.
- Stadelmann, M. (2006). *Differenz oder Vermittlung in der Lehrerbildung? Das Verhältnis von Theorie und Praxis im Urteil von Praktikumslehrpersonen der Primar- und Sekundarstufe I*. Bern: Haupt.
- Volbers, J. (2015). Theorie und Praxis im Pragmatismus und in der Praxistheorie. In T. Alkemeyer, V. Schürmann & J. Volbers (Hrsg.), *Praxis denken. Konzepte und Kritik* (S. 193–214). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-08744-9_9
- Wenzl, T., Wernet, A. & Kollmer, I. (2018). *Praxisparolen. Dekonstruktionen zum Praxiswunsch von Lehramtsstudierenden*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19461-1>

Nina Meister und Uwe Hericks

Reflektierte Fachlichkeit und doppeltes Praxisverständnis. Studienkonzeptionelle Grundlagen und ihre Umsetzung

Zusammenfassung

Die Konzepte einer reflektierten Fachlichkeit und des doppelten Praxisverständnisses bilden den Kern der „Marburger Praxismodule“ (MPM). Gemäß des doppelten Praxisverständnisses werden potenziell bildende Auseinandersetzungen der Studierenden mit den Inhalten, Gegenständen, Methoden und Leitideen der Fächer sowie deren jeweiligen Perspektiven auf die Welt als erste Praxis konzeptualisiert, in der sich im Idealfall eine reflektierte Fachlichkeit anbahnt. Das unterrichtliche Probehandeln im Rahmen von Schulpraktika stellt eine darauf aufbauende zweite Praxis dar. Im vorliegenden Beitrag werden die theoretisch-konzeptionellen Grundlagen der MPM entlang strukturtheoretischer Überlegungen entfaltet. Die praktische Umsetzung wird anhand der Lehrveranstaltung „Professionalisierungswerkstatt EGL“ veranschaulicht, mit der die Studierenden den MPM-Zyklus beenden. Nach der Darstellung erster empirischer Befunde zu studentischen Erfahrungen in den MPM explizieren wir die mit dieser Studienkonzeption verbundenen Herausforderungen und stellen abschließend das interdisziplinäre „ProfiForum“ als grundlagentheoretisches Reflexionsgremium der MPM vor.

Schlagwörter: Studienkonzeption, Fachlichkeit, Professionalisierung, Lehrerbildung, Theorie-Praxis-Verzahnung, Lehramtsstudium

Reflected professionalism and double understanding of practice – Foundations of curriculum conception and implementation in initial teacher education

Summary

The concept of reflected professionalism and the double understanding of practice form the core of the “Marburg Practice Modules” (MPM). In accordance with the the double understanding of practice, the student teachers’ academic work on the contents, objects, methods, and guiding ideas of the subjects as well as their respective perspectives on the world are conceptualized as “first practice”, in which the student teachers ideally develop a reflected form of professionalism. Based on this academic grounding, the teaching in school placements follows as “second practice”. In this contribution, we outline the theoretical-conceptual foundations of the MPM with reference to structural-theoretical considerations. Its practical implementation is illustrated by the course “Professionalisierungswerkstatt EGL”, which comes at the end of the MPM cycle. After presenting the first empirical findings on student teachers’ experiences in the MPM, we sketch the challenges that are associated with this form of study and close by introducing the interdisciplinary “ProfiForum” as a basic theoretical reflection body of the MPM.

Keywords: curriculum conception, subject-specific knowledge, professionalization, teacher education, interrelationship between theory and practice, teacher preparation programme

1. Einführung

Während viele Universitäten für bestimmte Lehramtsstudiengänge ein Praxissemester eingeführt haben und erproben, hat die Universität Marburg mit den „Marburger Praxismodulen“ (MPM) einen anderen Weg der Neustrukturierung der Lehrerbildung gewählt. Seit dem Wintersemester 2015/2016 werden die MPM (im Rahmen von ProPraxis¹) für Studierende des gymnasialen Lehramts angeboten und seitdem regelmäßig evaluiert und weiterentwickelt. Wie bereits im Namen des Modellprojektes aufscheint, kommt darin der *Praxis* in konzeptioneller Hinsicht eine besondere Rolle zu. Gleichwohl nimmt das Schulpraktikum im engeren Sinne insgesamt nur zehn bis elf Wochen in Anspruch, verteilt auf zwei Phasen. Die im Vergleich zu anderen Standorten vergleichsweise kurze Praktikumsdauer ergibt sich aus den theoretisch-konzeptionellen Grundlagen der MPM und des damit verbundenen Professionalisierungskonzeptes. Dieses versteht Praxisphasen „bildungstheoretisch als einen Erprobungs- und Reflexionsraum fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Kompetenzentwicklung“ (Laging, Hericks & Saß, 2015, S. 92). Um es an dieser Stelle knapp vorwegzunehmen: Die MPM bieten den Studierenden nicht *weniger Praxis*, sondern differenzieren diese in eine *universitäre Praxis* und eine *schulische Praxis*. Das bedeutet, dass der universitär-wissenschaftlichen Praxis des eigenen Studierens eine mindestens ebenso große Bedeutung zuerkannt wird wie der künftigen schulischen Handlungspraxis. Dieses sogenannte *doppelte Praxisverständnis* ist eng mit einem spezifischen Professionalisierungsanspruch und einem theoretisch fundierten Verständnis von *Fachlichkeit* verbunden; beide Konzepte werden im Folgenden zunächst knapp dargestellt (ausführlicher: Laging et al., 2015) und hinsichtlich ihrer besonderen lokalen Implikationen und Probleme diskutiert. In Bezugnahme auf die standortspezifischen Bedingungen und Implikationen des Marburger Modells wird der Versuch einer theoretisierenden Verallgemeinerung des Professionalisierungskonzeptes unternommen. Sodann wird das vorgestellte Modell in seinen strukturtheoretischen Bezügen genauer entfaltet. Dazu fokussieren wir nachfolgend (Abschnitt 2) auf einen grundlegenden Aspekt der strukturtheoretischen Professionstheorie: das pädagogische Arbeitsbündnis und seine therapeutische Rahmung (Oevermann, 1996).² Anschließend geben wir einen Einblick in eine Lehrveranstaltung des Modellprojekts (Abschnitt 3)³ und verweisen auf erste empirische Befunde zu den (Differenz-)Erfahrungen der Studierenden in den MPM, die in Zusammenhang mit der Studienkonzeption stehen (Abschnitt 4). Zuletzt explizieren wir die mit diesem Studienkonzept verbundenen Erfahrungen, beschreiben typische

1 Das Projekt „ProPraxis“ wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert.

2 Zum Arbeitsbündnis im Rahmen einer strukturtheoretischen Professionstheorie vgl. Oevermann (1996); zum Arbeitsbündnis im Rahmen der Lehrerhabitusforschung vgl. Kramer & Pallesen (2019, S. 83).

3 Mittlerweile sind die MPM nach positiver Evaluation in den Regelbetrieb übergegangen. Sie wurden unter Einbezug weiterer an der Lehrerbildung beteiligter Fächer angepasst und curricular verankert.

Herausforderungen und offene Fragen sowie eine hochschuldidaktische Reaktion auf diese (Abschnitt 5).

2. Die „Marburger Praxismodule“ und ihre theoretisch-konzeptionellen Grundlagen

2.1 Reflektierte Fachlichkeit und doppeltes Praxisverständnis

Während der Begriff des Fachwissens im Wesentlichen auf die Inhalte und Gegenstände eines Faches zielt, schließt *Fachlichkeit* die jeweiligen Denkstrukturen, Perspektiven und spezifischen Wege der Welterschließung mit ein (Dressler, 2013, 2018). Das Wissen über fachspezifische Praktiken der Ordnung und Produktion des Fachwissens ist ebenso Bestandteil von *Fachlichkeit* wie die Fähigkeit, diese Praktiken als solche *reflexiv* handhaben zu können. Dies bedeutet, dass die fachspezifischen Praktiken in Bezug auf sich selbst und in Abgrenzung zu den Praktiken anderer Fächer artikuliert und begründet werden können (Hericks, Meister & Meseth, 2018, S. 258).

In diesem Sinne ist die Entwicklung einer *reflektierten Fachlichkeit*⁴ als notwendiger Bestandteil eigener Bildungsprozesse von Lehramtsstudierenden zu verstehen. Diese bilden wiederum eine Voraussetzung dafür, später selbst Bildungsprozesse bei Schülerinnen und Schülern anstoßen und begleiten zu können. Professionstheoretisch lässt sich diese Idee unter anderem mit Tenorth (1999) begründen, der die professionelle Aufgabe und Kompetenz von Lehrpersonen in der „kompetenten Handhabung der Differenz von Schulfach und Fachwissenschaft, von Alltagswissen und reflektiertem Wissen“ verortet (Tenorth, 1999, S. 193). Die hier formulierte doppelte Differenz liegt in den jeweils spezifischen fachlichen Perspektiven zur Erschließung der Wirklichkeit begründet. Eine jede solche Perspektive unterscheidet sich dabei sowohl von den Perspektiven anderer Wissen-

4 Genauer gesagt wird Fachlichkeit in ProPraxis als *fachwissenschaftliche Fachlichkeit* fokussiert. Es geht um die Reflexion der den Unterrichtsfächern korrespondierenden Fachwissenschaften. Selbstverständlich umfasst Fachlichkeit als Alleinstellungsmerkmal der Universität (in Bezug auf den Lehrberuf) darüber hinaus Wissensbestände der Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften (Erziehungswissenschaft, Psychologie, Sozialwissenschaften etc.). Während die in ProPraxis fokussierten Wissensbestände (wenngleich in mehrfach gebrochener Form) die *Gegenstände* fachlicher Kommunikationen konstituieren, zielen die zweitgenannten Wissensbestände auf die *Art und Weise* der *Gestaltung* von Kommunikation und Prozessen (inklusive des notwendigen Adressaten- und Gesellschaftsbezugs); es handelt sich um Wissensbestände, die jedenfalls nicht selbst zum *Gegenstand* schulunterrichtlicher Vermittlung werden. Die Grenze zwischen diesen beiden Wissensbeständen ist insofern fließend, als etwa fachwissenschaftliches Wissen auch ein Wissen (Vorstellungen, Methoden) über seine eigene Vermittelbarkeit induziert. Die Reflexion der Grenze könnte man als die originäre Aufgabe der Fachdidaktiken beschreiben (vgl. Hericks, Keller-Schneider & Meseth, 2020). In Hinblick auf den unter anderem von Helsper (2018) und Kramer und Pallesen (2019) betonten wissenschaftlich-reflexiven Habitus als Ziel der Hochschulsozialisation würde Fachlichkeit einen Teil desselben bilden und sich im Studium herausbilden (Hericks et al., 2018, S. 258; zur weiteren Ausdifferenzierung des Begriffs: Hericks et al., 2020).

schaften als auch von einer alltagssprachlich vermittelten Sicht auf die Wirklichkeit. Dies führt regelmäßig zu kommunikativen Schwierigkeiten zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern sowie zwischen Lehrenden der Fachwissenschaften und Studierenden. Allerdings werden solche Kommunikations- und Verstehensschwierigkeiten⁵ in Schule und Universität häufig nicht auf eine Perspektivendifferenz, sondern zumeist auf mangelnde Kompetenzen der Schülerinnen und Schülern bzw. Studierenden zurückgeführt. In dieser kommunikativen Problematik, die darin besteht, dass quasi unvermeidliche Verstehensschwierigkeiten einseitig den Adressierten des Vermittlungshandelns zugeordnet werden, liegt unseres Erachtens eine Gemeinsamkeit von Fachwissenschaft und Schulfach, deren wechselseitiges Verhältnis ansonsten theoretisch wesentlich differenzierter zu bestimmen wäre.

In den MPM werden die fachwissenschaftlichen Verstehens- und Bildungsprozesse von Lehramtsstudierenden sowie die reflektierte Bearbeitung der damit verbundenen Verstehensschwierigkeiten durch die Studierenden als *erste Praxis* konzipiert, während die Unterrichtsversuche im Schulpraktikum die *zweite Praxis* bilden. Die Idee des *doppelten Praxisverständnisses* greift somit die grundlegende Unterscheidung zweier Praxis- und Wissensformen auf, wie sie den differierenden Strukturlogiken von Universität und Schule zugrunde liegen. Die Universität wird zentral als Ort der Erzeugung neuen fachlichen Wissens konzeptualisiert. Die Studierenden werden konzeptionell als Novizen betrachtet, die zunehmend selbst an der Entstehung neuen Wissens partizipieren können und sollen (Hericks et al., 2018, S. 260). Das setzt einen Kommunikationsmodus voraus, in dem Wissen in unterschiedlichen Stufen der Komplexität differenziert, systematisiert und vermittelt wird. Von einem solchen Kommunikationsmodus wäre zu erwarten, dass er das Alltags- und Schulwissen über die in Rede stehenden Sachverhalte und Inhalte irritiert und infrage stellt. Im Unterschied dazu gehen wir davon aus, dass die Lernenden in der Schule nicht als Novizen, das heißt als angehende Experten, sondern als fachliche Laien adressiert werden. Damit sind Personen bezeichnet,

die zwar von den Problemen betroffen sind, für die die Experten zuständig sind, und die insofern auch über Alltagswissen und Einstellungen zu diesen Problemen verfügen, denen aber die Ausbildung und die institutionellen Rahmenbedingungen für eine eigenständige Problemlösung fehlen. Anders als die Anfänger befinden sie sich nicht auf dem (Ausbildungs-)Weg zum Experten. (Rambow & Bromme, 2000, S. 249)

Die Kommunikation von Lehrperson (als Expertin) und Schülerinnen und Schülern (als fachliche Laien) zielt somit nicht auf die „Angleichung des jeweiligen Wissens- und Verständnisstandes“ (Rambow & Bromme, 2000, S. 249), wie dies in der universitären Wissenskommunikation angestrebt wird. Aus der Perspektive fach-

5 Konkrete Beispiele für Verstehensschwierigkeiten von Studierenden in verschiedenen Fächern sowie die hochschuldidaktische Wendung solcher Schwierigkeiten als Professionalisierungsressource sind nachzulesen bei Meister, Hericks, Kreyer & Laging (2020).

licher Expertise erscheint schulisches Wissen im Vergleich zum wissenschaftlichen Wissen als weniger differenziert, weniger offen und von begrenzter Gültigkeit.⁶ Die strukturellen Unterschiede von Schule und Universität sollten bei Lehramtsstudierenden regelmäßig zu Differenzerfahrungen auf verschiedenen Ebenen führen:

- a) zur Erfahrung einer grundlegenden Differenz zwischen der wissenschaftlichen Erkenntnis, die sich durch weitgehende Handlungsentlastung auszeichnet, und einer alltäglichen (nicht wissenschaftlichen) Lebenspraxis – wie im Übrigen auch einer ebensolchen Wissenschafts*praxis*⁷ –, die durch ein hohes Maß an Handlungs-zwängen und -routinen gekennzeichnet ist;
- b) zur Erfahrung einer gewissermaßen antinomischen, normativen universitären Erwartung des Fachstudiums. Von den Studierenden wird einerseits eine hohe Identifikation, sozusagen ein ‚Brennen für das Fach‘ erwartet, die wir studienkonzeptionell im Sinne der „Didaktik des Perspektivenwechsels“ nach Bernhard Dressler (2013, 2018) als „interne Partizipantenperspektive“ bezeichnen würden. Andererseits und zugleich sollen sie eine sachlich-distanzierte Haltung gegenüber dem studierten Fach entwickeln. Dies würde die nüchterne Reflexion etwa der Genese fachlicher Denkformen und ihrer methodologischen Grundlagen umfassen und zur Einsicht in die begrenzte Geltung und die Kontingenz der eigenen Fachperspektive sowie zur Abkühlung eines etwaigen ‚Brennens‘ für das Fach führen.⁸ Diese Form der Beobachtung fassen wir konzeptionell als „externe Beobachterperspektive“ (Dressler, 2013, 2018).
- c) Eine weitere Ebene betrifft die bildungstheoretische und auch didaktische Problematik des Verhältnisses von Fachwissen und Schulwissen und dessen Vermittlung – und zwar sowohl hinsichtlich des Eigenrechts als auch bezüglich der Funktionalität fachwissenschaftlichen Wissens.

Indem das Lehramtsstudium Erfahrungen und Auseinandersetzungen auf diesen Ebenen anregt, setzt es „eigene Ansprüche, die in bestimmter Hinsicht über die an

6 Wir argumentieren zur Begründung des Marburger Projekts auf einer konzeptionellen Ebene, das heißt, wir unterstellen die Wirksamkeit einer Strukturdifferenz zwischen Universität und Schule. Inwieweit sich diese Strukturdifferenz empirisch zeigt – ob also Studierende wirklich durchgängig als Novizen (und nicht als Laien) und Schülerinnen und Schüler durchgängig als Laien (und nicht als Novizen) angesprochen werden –, wäre zu prüfen. In normativer Hinsicht wäre zu ergänzen, dass die unterschiedlichen Adressierungen von Studierenden und Schülerinnen und Schülern im Lehramtsstudium selbst reflexiv werden müssten.

7 Dies gilt im weitesten Sinne für alle Fachwissenschaften: Auch die Biologie, die Geschichte oder die Literaturwissenschaft stellen einerseits (wissenschaftliche) Lebenspraxen dar und sind als solche durch Handlungsdruck gekennzeichnet – etwa durch den Druck, publizieren zu müssen, um neue Fördermittel zu generieren. Als *Praxen* stehen auch wissenschaftliche Lebenspraxen unter Handlungsdruck. Als wissenschaftliche Erkenntnis ist Wissenschaft aber andererseits qua Strukturlogik auf Handlungsentlastung, das heißt auf die methodisch kontrollierte Geltungsprüfung ihrer Ergebnisse, die Kraft des besseren Arguments (dessen Würdigung Zeit braucht) etc., verwiesen. Die Wissenschafts*praxis* konterkariert somit in gewisser Weise die Strukturlogik der wissenschaftlichen Erkenntnis.

8 Im Rahmen einer rekonstruktiven Einzelfallstudie (Meister, 2018a) mit Sportstudierenden stellte sich die kollektive Orientierung des ‚Brennens‘ für den Sport als Dreh- und Angelpunkt für fach- und professionsbezogene Überlegungen dar.

Hauptfachstudierende hinausgehen“ (Hericks & Meister, 2020, S. 10).⁹ Nur wer über eine bewusst wahrgenommene, fachlich reflektierte Perspektive verfügt, kann diese – so die Annahme – in ihrer Besonderheit sowohl an andere Fachvertreterinnen und Fachvertreter als auch an Laien vermitteln (Hericks & Meister, 2020). Insbesondere die Anerkennung des Eigenrechts der Perspektive von Laien spielt im Rahmen eines professionellen Arbeitsbündnisses zwischen einer Lehrperson und den Schülerinnen und Schülern eine wichtige Rolle

2.2 Das professionelle Arbeitsbündnis

Mit dem Konzept des *Arbeitsbündnisses*, das Ulrich Oevermann (1996) in seiner Professionstheorie aus den Strukturmerkmalen der (psychoanalytisch orientierten) Therapie und der damit verbundenen Arzt-Patient-Beziehung ableitet, sind wesentliche Aspekte des komplexen Beziehungsgefüges zwischen Professionellen und ihren Klientinnen und Klienten aufgegriffen, die sich auf das professionalisierte Handeln in der Schule übertragen lassen. Oevermann formuliert die These, dass

alle professionalisierungsbedürftigen Berufspraxen im Kern mit der Aufgabe der stellvertretenden Krisenbewältigung für einen Klienten auf der Basis eines explizit methodisierten Wissens beschäftigt sind und die manifeste Professionalisiertheit dieser Berufe an die Bedingung der bewussten Wahrnehmung dieser stellvertretenden Krisenbewältigung gebunden ist. (Oevermann, 2009, S. 113)

Als grundlegende Merkmale werden neben der stellvertretenden Deutung bzw. Krisenbewältigung sowohl die Bezugnahme der Professionellen auf wissenschaftliches, das heißt „methodisiertes“ Wissen als auch die „bewusste Wahrnehmung“ des professionellen Handelns selbst genannt (Oevermann, 2009). Das für die theoretische Fundierung der MPM maßgebliche Konzept von Fachlichkeit als *reflektierter Wahrnehmung der eigenen Fachperspektive* lässt sich damit um eine fach- und professionsübergreifende Komponente erweitern: diejenige der *bewussten Wahrnehmung der Aufgabe stellvertretender Krisenbewältigung*. Diese Aufgabe stellt sich im Unterricht häufig konkret im Kontext fachlicher Verstehensschwierigkeiten. Im Rahmen

9 Die „Pointe des doppelten Praxisverständnisses“ (Hericks & Meister, 2020, S. 10) lässt sich am mathematischen Beispiel der Galoistheorie (der höheren Algebra) veranschaulichen, die ihre „Funktionalität für die Lehrerbildung eben nicht aus dem Schulfach Mathematik, sondern originär aus ihrem Status als wissenschaftliches Wissen mit eigenem Geltungsanspruch“ bezieht (ebd.). Die mit der Aneignung dieser Theorie verbundenen, potenziell krisenhaften Verstehensbemühungen können für Lehramtsstudierende in dem Maße professionalisierend wirken, wie sie hinsichtlich ihrer fachlich-theoretischen Perspektivität und unausgesprochener Differenzsetzungen bearbeitet und reflektiert werden. In grundständigen Bachelor- und Masterstudiengängen verbleibt diese Perspektivität zumeist implizit. Sie hat damit zwar eine sozialisatorische Wirkung – im Sinne der Entwicklung eines fachlichen Habitus –, wird aber nicht bewusstseins- und vermittlungsfähig, was in anwendungsbezogenen Berufsfeldern unproblematisch, in pädagogischen Kontexten jedoch prekär sein kann.

des pädagogischen Arbeitsbündnisses deutet die Lehrperson stellvertretend für die Schülerinnen und Schüler deren Verstehensprobleme und erarbeitet Lösungsangebote. Die Lehrperson bezieht sich in ihren Deutungs- und Lösungsangeboten auf wissenschaftlich generiertes Wissen, das in der Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern zu ‚vermitteln‘ bzw. im Arbeitsbündnis handelnd umzusetzen ist. So wie angehende Therapeutinnen und Therapeuten im Rahmen einer ‚Eigentherapie‘ lernen, die eigenen psychischen und emotionalen Zustände wahrzunehmen und sich mit diesen auseinanderzusetzen, sollten daher auch angehende Lehrpersonen selbst intensiv erfahren, was es bedeutet, fachliche Inhalte nicht zu verstehen¹⁰ bzw. neu zu verstehen, und damit verbundene Krisen reflexiv durchleben (Hericks et al., 2018, S. 259).¹¹ Ohne an dieser Stelle ausführlicher auf das komplexe Modell des Arbeitsbündnisses, die konzeptionellen Differenzen von therapeutischem und pädagogischem Arbeitsbündnis sowie den strukturtheoretischen Krisenbegriff eingehen zu können, ist für die MPM vor allem Oevermanns Konzeption des Arbeitsbündnisses als „widersprüchliche Einheit von diffusen und spezifischen Beziehungskomponenten“ (Oevermann, 2009, S. 117) von Bedeutung.

Während sich die Patientin oder der Patient in der Therapie als ‚ganze Person‘ öffnen muss, das heißt, der Therapeutin oder dem Therapeuten alles sagen soll, was ihr bzw. ihm durch den Kopf geht, ohne Themen auszuschließen, bedeutet Diffusität im pädagogischen Arbeitsbündnis, dass die Schülerinnen und Schüler ihrer Neugier, ihrem lebensweltlichen Interesse, ihren Fragen und ihren Irritationen in Bezug auf die in Rede stehende ‚Sache‘ möglichst ‚freien Lauf‘ lassen;¹² dies ist das pädagogische Pendant zur Grundregel im therapeutischen Arbeitsbündnis. Die Lehrperson ist im pädagogischen Arbeitsbündnis einerseits dafür zuständig, die Schülerinnen und Schüler zu Äußerungen eigener Ideen, Fragen und Irritationen ausdrücklich zu ermutigen, da diese als Auslöser oder Indikatoren für Verstehens- und Bildungsprozesse fungieren können. Sie ist andererseits dafür zuständig, aufgrund eigener gedanklich durchgearbeiteter Bildungs- und Verstehenskrisen an den Krisen der Schülerinnen und Schüler empathisch-verstehend anzuknüpfen, sie darin sozusagen solidarisch zu begleiten und Wege zu ihrer Lösung zu weisen, ohne den eigenen schon erreichten Status als Expertin und Wissende gegen die Lernenden auszuspielen oder deren eigenständige Bearbeitungswege zu okkupieren. Hier liegt das pädagogische Pendant zur „Gegenübertragung“ und zur „Abstinenzregel“ der Therapie (Oevermann, 1996, S. 109 ff.).

10 Diese Krisenerfahrungen lassen sich in fachkultureller Perspektive und im Anschluss an Bourdieus Habituskonzept zudem als epistemologische Brüche deuten, da habituell geprägte Wahrnehmungs- und Denkmuster fragwürdig werden und ein bis dahin vermeintlich bekanntes Fach *neu* verstanden werden muss (Meister, 2020a).

11 Aus bildungstheoretischer Sicht wäre dieser Gedanke noch zu verschärfen: Um Bildungsprozesse anzuregen, sind Lehrpersonen nicht allein krisenverhütend oder krisenlösend, sondern zuallererst krisenauslösend tätig (vgl. Hericks, 2015, S. 12; Hericks & Meister, 2020). Damit sind strukturelle Anforderungen verbunden, die jene von Therapeutinnen und Therapeuten sogar noch übersteigen.

12 Ebendies ist das Kennzeichen einer diffusen Sozialbeziehung, dass diejenige Partnerin oder derjenige Partner begründungspflichtig ist, die bzw. der ein Thema aus der Interaktion ausschließen will.

Darüber hinaus sind Lehrpersonen (und mit zunehmendem Alter auch die Schülerinnen und Schüler selbst) für die Sicherung der prinzipiellen Sachhaltigkeit der Kommunikation zuständig, wonach jeder Beitrag, der nicht erkennbar der Auseinandersetzung mit der ‚Sache‘ entspringt, als begründungspflichtig markiert und gegebenenfalls zurückgewiesen wird. Darin zeigt sich die hohe Bedeutung der organisationalen und institutionellen Bedingungen, Rollen und Regeln, welche die unterrichtliche Kommunikation in thematischer, sozialer und zeitlicher Hinsicht (etwa in der Zuweisung von Rederechten und Anforderungen der Bewertung) spezifisch begrenzen und definieren.

Für dieses komplexe Wechselspiel von diffusen und spezifischen Beziehungsanteilen im pädagogischen Arbeitsbündnis verweist Oevermann auf die Möglichkeiten einer *mäeutischen* Pädagogik. Diese erfordere eine Lehrperson, die

in detaillierter Beobachtung des Umgangs des Schülers mit einer Problemkonstellation zu rekonstruieren versucht, von welchen Konzepten und Überzeugungen dieser sich naturwüchsig leiten lässt, um dann durch problematisierende Konfrontation die Aufmerksamkeit des Schülers auf Inkompatibilitäten seines Denkens mit den Sachzusammenhängen in der tatsächlichen Problemkonstellation zu lenken. (Oevermann, 1996, S. 157)

Eine mäeutische Pädagogik setzt voraus, dass die Lehrperson über *reflektierte Fachlichkeit* im Sinne der MPM verfügt und dadurch die basalen fachlichen „Konzepte[n] und Überzeugungen“ (Oevermann, 1996, S. 157) der Schülerinnen und Schüler kompetent zu deuten vermag. Da dies im Rahmen eines interaktiven Arbeitsbündnisses geschieht, kommt der Kommunikation mit Schülerinnen und Schülern als fachlichen Laien eine zweifache Bedeutung zu: Sie bildet den Kern der professionellen Aufgabe von Lehrpersonen, in der sich spezifische und diffuse Anteile performativ artikulieren, und ist zugleich die Grundlage für einen fortschreitenden fachlichen Kompetenzaufbau der Lehrperson selbst. In den MPM rückt damit zum einen die „detaillierte Beobachtung“ (Oevermann, 1996, S. 157) in den Vordergrund, die wir als eine forschende Haltung bei den Studierenden anzubahnen versuchen. Zum anderen geht es um die potenziell krisenauslösende Konfrontation des überkommenen ‚Schülerwissens‘ der Studierenden mit dem fachwissenschaftlichen Wissen der Universität sowie um die Bearbeitung daraus resultierender Verstehenskrisen. Dies geschieht konkret im Rahmen von Lehrveranstaltungen, die konzeptionell der „Didaktik des Perspektivenwechsels“ (Dressler 2013, 2018) folgen. Ein Beispiel ist die im Folgenden beschriebene schulpädagogische „Professionalisierungswerkstatt“ mit dem Titel „Vermittlungsprozesse in Schule und Universität“.

3. Theorie-Praxis-Verzahnung in der schulpädagogischen Professionalisierungswerkstatt

Wie in Abschnitt 2 dargelegt, verstehen wir Wissenschaft im Allgemeinen als eine *eigene Praxis*, zielen mit dem Begriff des „doppelten Praxisverständnisses“ aber (unter anderem) auf die Überführung universitärer Fachinhalte in didaktisch rekonstruierte Vermittlungseinheiten für den Schulunterricht. Dieses bereits anspruchsvolle fachdidaktische Ziel lässt sich im Hinblick auf den intendierten „konstruktiven Selbstbildungsprozess an der Sache“ (Laging et al., 2015, S. 110) durch die Studierenden radikaler formulieren: Die fachlichen Inhalte sollen nicht einfach in den Unterricht überführt werden, sondern dies soll auf der Basis der von den Studierenden am eigenen Leib gemachten, mitunter krisenhaften fachlichen Verstehens-, Lern- und Irritationserfahrungen geschehen. Die Krisenhaftigkeit universitärer Lernerfahrungen kann im Extremfall bis zu existenziellen Fragen reichen, die die eigene Weltsicht ins Wanken bringen. Die reflektierte Auseinandersetzung mit solchen biografisch potenziell folgenreichen Erfahrungen lässt sich aus dieser Perspektive als Professionalisierungsressource verstehen (allgemein: Hericks et al., 2018, S. 259; in fachlicher Perspektive: Meister, 2020a). Erst wenn die Studierenden sich reflexiv mit solchen Erfahrungen auseinandergesetzt haben, können sie die – oftmals emotional belastenden – Verstehensschwierigkeiten oder Lernkrisen von Schülerinnen und Schülern nachvollziehen und pädagogisch begleiten. Mit Rückgriff auf das oben beschriebene Modell des pädagogischen Arbeitsbündnisses wird damit in strukturotheoretischer Diktion die Notwendigkeit der reflektierten Handhabung diffuser Beziehungselemente in der inhaltlichen Vermittlungsarbeit mit Kindern und Jugendlichen in den Vordergrund gestellt. Die in der Überschrift dieses Abschnitts angekündigte „Theorie-Praxis-Verzahnung“ stellt daher genau genommen eigentlich die Verzahnung zweier Praxisformen dar.

Die den MPM-Zyklus abschließende schulpädagogische Professionalisierungswerkstatt ist inhaltlich und zeitlich in zwei jeweils zweitägige Blöcke im Abstand von 14 Tagen aufgeteilt. Die Arbeitsgrundlage des ersten Blocks bilden Unterrichtsentwürfe, die von den Studierenden im Praktikum angefertigt und praktisch umgesetzt wurden. Seitens der Seminarleitung werden exemplarisch einige Entwürfe aus verschiedenen Fächern ausgewählt, deren Sachanalysen im Seminar unter anderem entlang der Fragen bearbeitet werden, welches Wissen und welche Kompetenzen in dieser Unterrichtsstunde vermittelt werden sollten und in welcher Weise dies auf grundlegende fachliche Konzepte verweist. Bei den leitenden Reflexionsfragen zur Analyse der fachlichen Gegenstände nehmen wir Bezug auf Gruschka (2009, 2016), der diese Fragen aus methodisch-didaktischer, fachlicher oder bildungstheoretischer Perspektive diskutiert. Die Besonderheit dieses ersten Blocks liegt in der für die Studierenden im Laufe ihres Fachstudiums vermutlich einzigartigen Möglichkeit, einen tieferen und reflexiven Einblick sowohl in die Kernideen des eigenen Faches als auch in die Kernideen anderer Fächer zu bekommen. Die verschiedenen Fächer bilden wechselseitig füreinander Gegenhorizonte. Die Erfahrungen zeigen, dass sich

die ‚Konturen‘ des eigenen Faches und der damit verbundenen spezifischen Welt-sichten besonders dann schärfen, wenn sie vor der Kontrastfolie anderer Fächer erlebt werden. Oder umgekehrt: Das, was bisher als klare fachliche Grenze Gewissheit war, wird plötzlich fragwürdig, wenn es sich an den Inhalten, Fragen, Methoden und scheinbaren Selbstverständlichkeiten anderer Fächer bricht.

In den beiden Wochen zwischen den Blockveranstaltungen bearbeiten die Studierenden die Aufgabe, in Kleingruppen aus drei bis vier Fachstudierenden eigenständig eine Vermittlungssequenz auf Hochschulniveau für ihre Kommilitoninnen und Kommilitonen anderer Fächer vorzubereiten. Während im Lehramtsstudium auf der einen Seite regelmäßig Referate vor Mitstudierenden desselben Faches gehalten und auf der anderen Seite im Praktikum Unterrichtsstunden für Schülerinnen und Schüler vorbereitet und durchgeführt werden, steht jetzt eine neue Gruppe von Adressatinnen und Adressaten im Vordergrund. Die Studierenden sollen spezifische Methoden, Konzepte und Theorien des eigenen Faches anhand eines inhaltlichen Beispiels für Studierende anderer Fächer verstehbar und erfahrbar machen. Die Fachgruppen sollen dabei gezielt einen Wechsel zwischen interner Teilnahme- und externer Beobachterperspektive nach Dressler (2013, 2018) initiieren, was bedeutet, bereits in der Vorbereitung selbst einen Perspektivenwechsel hinsichtlich der Adressatinnen und Adressaten und der Fachinhalte vollziehen zu müssen. Im Seminar führt dies zu der besonderen Situation, dass alle Studierenden einmal als Vertreterinnen und Vertreter der von ihnen studierten Fächer auftreten, während sie in den anderen Vermittlungssequenzen als Laien adressiert und mit Verstehensschwierigkeiten jenseits der eigenen Fächer konfrontiert werden. Auf diese Weise werden fachliche Kommunikations- und Verständnisprobleme unmittelbar erlebbar, artikulierbar und damit reflektierbar. Der gesamte zweite Block wird gerahmt von einer intensiven Textarbeit¹³ zur theoriegeleiteten Reflexion der Vermittlungssequenzen.

4. Erste empirische Befunde

Die in Abschnitt 2.1 beschriebenen, theoretisch-konzeptionell begründeten Differenz-erfahrungen der Studierenden spiegeln sich in unterschiedlichen Facetten in den Befunden rekonstruktiver Einzelfallstudien¹⁴ zum Fach- und Professionsverständnis von Lehramtsstudierenden wider (Meister, 2018a, 2018b, 2019, 2020b) und können somit empirisch bekräftigt werden.

Die studentischen Differenzenerfahrungen zwischen Wissenschafts- und Lebenspraxis sowie die damit zusammenhängende Frage nach dem Verhältnis von Fach-

¹³ Grundlagentexte sind hier beispielsweise Baumert (2002), Dressler (2013, 2018) und Gruschka (2009, 2016).

¹⁴ Diese Einzelfallstudien sind im Rahmen eines Habilitationsprojekts entstanden, das nach dem Fach- und Professionsverständnis von Studierenden unterschiedlicher Fächer fragt und an der Schnittstelle von Lehrerbildungs-, Fachkultur- und Professionalisierungsforschung zu verorten ist (vgl. z. B. Meister, 2020b).

und Schulwissen (und dessen Vermittlung) scheinen von zentraler Bedeutung zu sein: Sowohl in den Gruppendiskussionen, die den Studien von Meister zugrunde liegen, als auch im universitären Alltag zeigt sich dies etwa in der Frage von Studierenden, inwiefern das universitäre Fachwissen in der Schule überhaupt „gebraucht“ werde, und kumuliert in dem viel zitierten Ausspruch „Ich will doch nur Lehrer werden!“ (Meister & Hericks, 2020, S. 313).¹⁵ Während sich Hauptfachstudierende sozusagen ‚mit Haut und Haaren‘ in ihr studiertes Fach einlassen (können), eine langjährige Fachsozialisation erfahren und oftmals keine oder eine weniger konkrete Berufsperspektive vor Augen haben, widmen sich Lehramtsstudierende unter einer klaren beruflichen Zielperspektive mindestens zwei Fächern (sowie einem ergänzenden bildungswissenschaftlichen Studiengang). Daher ist es gleichermaßen verständlich wie problematisch, dass die Fachinhalte primär hinsichtlich ihrer Verwertbarkeit für den zukünftigen Unterricht beurteilt werden. Die Konzeption der MPM greift diese aus professionstheoretischer Sicht prekäre Orientierung auf und fordert von Lehramtsstudierenden, dass sie sich sowohl auf die Logik der Fächer als auch auf die Logik des universitären Lehrens und Lernens in seiner ganzen Breite einlassen und eine *reflektierte Fachlichkeit* entwickeln sollen. Die Erwartung unmittelbarer Praxisrelevanz des universitären Wissens wird dadurch zunächst relativiert, die wissenschaftlichen Fachlogiken werden in den Vordergrund gerückt. Diese bilden den Ausgangspunkt für studentische Verstehensprozesse und erfordern die Einlassung in fachliche Inhalte, Methoden und Denkweisen (vgl. Hericks et al., 2018).¹⁶

Mit diesem studienkonzeptionellen Anspruch wird gleichsam eine doppelte Krise provoziert: Die eine ergibt sich aus den intendierten fachlichen Verstehens- und Bildungskrisen, die andere aus einer zunächst tiefen Enttäuschung über die (vermeintlich) fehlende Praxisrelevanz des Studiums. Beide Aspekte zeigen sich auch empirisch in einer Gruppendiskussion mit Mathematik-Lehramtsstudierenden (Meister, 2020b), die von permanenten Verstehensschwierigkeiten und -krisen berichten, von einem sehr hohen Arbeitspensum und vom gemeinsamen „Zettelrechnen“ in Kleingruppen, das die Anforderungen im unterstützenden Gruppen-setting bewältigbar macht. Deutlich wird in den Diskussionen auch, dass die Lehramtsstudierenden ihr Studium nicht als „handlungsanleitend für den späteren Beruf, sondern als eine Denk- und Arbeitsweisen formende vergemeinschaftende universitäre Praxis“ erleben (Meister, 2020b, S. 140). In reflektierter Auseinandersetzung mit den institutionellen Gegebenheiten des Faches wenden die Studierenden den scheinbar fehlenden Schul- und Praxisbezug produktiv, indem sie die Vorzüge des Mathematikstudiums als „charakterbildend“ beschreiben und diesen einen großen Wert beimessen.

15 Für dieses Phänomen scheinen bestimmte Fächer möglicherweise „anfälliger“ zu sein, wie Gùldenring und Kreyer (2020) dies am Beispiel der englischen Linguistik zeigen. Insbesondere die Tatsache, dass Linguistik den Studierenden weder aus der Schule bekannt ist noch für den Schulunterricht als relevant eingeschätzt wird, scheint dies zu verstärken.

16 Beispiele für die Arbeit in den Professionalisierungswerkstätten der Fächer Mathematik, Chemie und Englisch sind nachzulesen in Meister et al. (2020).

Aus studienkonzeptioneller und professionstheoretischer Perspektive ist insbesondere der Modus der von den Studierenden beschriebenen Gruppenarbeit aufschlussreich, kann diese doch als selbst initiiertes, wenngleich institutionell unterstütztes Arbeitsbündnis unter Gleichen verstanden werden. Während sich das Arbeitsbündnis nach Oevermann (1996) durch ein Wissens- und Kompetenzgefälle auszeichnet, beschreiben die Studierenden die Rollenverteilung als fluide und kooperativ, wobei die Rollen zwischen Erklärenden und Lernenden je nach zu bearbeitenden Aufgaben wechseln (Meister, 2020b, S. 133). Es sind dabei vor allem die diffusen Beziehungsanteile wie zum Beispiel die Offenheit, die gegenseitige Ermutigung und die Motivation, die hier unterstützend in den Vordergrund treten und von den Studierenden in ihrem vergemeinschaftenden Moment in der Fokussierungsmetapher des „Teamsports“ zusammengefasst werden. In diesem quasitherapeutischen Arbeitssetting bewältigen die Studierenden sowohl fachliche als auch emotionale Anforderungen. Mehr noch: Sie beschreiben explizit diejenigen Kompetenzen, die sie in diesem Modus erwerben (Hilfsbereitschaft, Solidarität, Erklärenkönnen etc.), als für die spätere Berufspraxis notwendig (Meister, 2020b). Der durchaus als enttäuschend wahrgenommene eingeschränkte Schulpraxisbezug wird von den Studierenden damit auf die diffuse Ebene verlagert: In einem sich vor allem durch diffuse Beziehungselemente auszeichnenden, selbst gestalteten Arbeitsbündnis üben sie jene Kompetenzen ein, die sie für ‚gute‘ Mathematiklehrpersonen antizipieren. Sie konstituieren durch diese Sinnzuschreibung naturwüchsig eine eigene Praxisrelevanz des Studiums und darüber hinaus die Grundlage dafür, später selbst pädagogische Arbeitsbündnisse mit Schülerinnen und Schülern eingehen zu können. Der ‚Clou‘ liegt nun aber darin, dass der Ausgangspunkt und die Notwendigkeit für dieses charakter- und kompetenzbildende studentische Arbeitsbündnis in jenen anspruchsvollen fachlichen Inhalten des Mathematikstudiums begründet liegen, die, wie die Galoistheorie (vgl. Fußnote 9), als solche gar nicht schulrelevant sind. Dies erhärtet einmal mehr die nicht zu überschätzende Bedeutung anspruchsvoller fachwissenschaftlicher Inhalte im Lehramtsstudium (Meister et al., 2020), wie sie in den MPM im Konzept einer *reflektierten Fachlichkeit* aufgegriffen und weitergeführt werden.

5. Fazit: Herausforderungen, offene Fragen und eine hochschuldidaktische Reflexionsinstanz

Anknüpfend an die oben in Ausschnitten vorgestellte Studienkonzeption, das Modell des Arbeitsbündnisses sowie die empirischen Befunde wollen wir im Folgenden einige damit verbundene Herausforderungen sowie offene Fragen formulieren und abschließend das „ProfiForum“ als interdisziplinär-hochschuldidaktisches Reflexionsgremium vorstellen.

Im Hinblick auf studienkonzeptionelle und theoretische Aspekte lassen sich weiterführende Fragen formulieren. So wäre zum Beispiel zu überlegen bzw. zu erforschen, ob die im strukturtheoretischen Ansatz bedeutsamen (Verstehens-)Krisen

unterschiedliche Verläufe annehmen, etwa in Abhängigkeit davon, ob es sich um Laien oder um Novizen handelt, das heißt, ob sich die Verläufe bei Studierenden und Schülerinnen und Schülern unterscheiden. Die im Beitrag theoretisch entwickelte Annahme, dass Studierende als Novizen ihres Faches vor dem Hintergrund ihrer spezifischen universitären (Verstehens-)Krisen auf jene der Schülerinnen und Schüler (als fachliche Laien) empathisch reagieren (können), müsste dabei vor allem empirisch genauer in den Blick genommen werden. Zudem könnte auch hinsichtlich der unterschiedlichen Semesterhöhe der Novizen (Studierenden) unterschieden werden – möglicherweise gestalten sich sowohl die Krisen als auch deren Bearbeitung bei Studierenden in den ersten Semestern grundlegend anders als bei Studierenden kurz vor dem Ende ihres Studiums. Damit verbunden wäre es auch naheliegend, intensiver die fachspezifischen Aspekte von Verstehenskrisen und ihrer Bearbeitung in den Blick zu nehmen (vgl. Meister et al., 2020).

Ein weiteres, wichtiges Forschungsdesiderat stellt die Frage nach den strukturellen und empirischen Differenzierungen der Arbeitsbündnisse in unterschiedlichen Konstellationen zwischen Experten und Laien oder zwischen Experten und Novizen dar. Wie einige Studien nahelegen, scheint sich die Trennschärfe zwischen den Adressierungsformen von Laien in der Schule und Novizen in der Universität und im Referendariat empirisch deutlich komplexer darzustellen, als dies die formal klaren Statuszuschreibungen und normativen Annahmen vermuten lassen. So zeigt etwa Wernet (2009) am Beispiel schriftlicher Beurteilungen von Referendarinnen und Referendaren, dass diese, „wenn auch im Status eines Novizats“ (Wernet, 2009, S. 63) gerade *keine* kollegiale Anerkennung erfahren, sondern „(wieder) zu Schülern gemacht werden“ (ebd.), was eine berufssozialisatorische Regression darstelle. Auch in der Studie zu Unterrichtsnachbesprechungen von Pallesen, Schierz und Haverich (2020) tritt die studentische „Unterwerfung unter Identitätsnormen“ (Pallesen et al., 2020, S. 176) in den Vordergrund, die allerdings zugleich mit der „Zuschreibung von Mündigkeit im kollegialen Diskurs paradox verschränkt“ (ebd.) sei. Ganz ähnliche Befunde zeigen sich für Interaktionen in hochschulischen Settings (Bennewitz & Grabosch, 2018), die ebenfalls von einem „Modus der Unterwerfung“ (ebd., S. 117) geprägt seien, der auf Studierendenseite eher auf einen Schülerhabitus als auf einen wissenschaftlich-reflexiven Habitus verweise (ebd., S. 116). Problematisiert wird in diesem Zusammenhang, dass es insbesondere der „Wunsch nach guter Bewertung“ sei, der einen Unterwerfungsmodus sowie das Streben nach Selbstoptimierung befördere (ebd., S. 117). Zurückführen lasse sich dies auf die Struktur der universitären Lehrerbildung (sowie des Referendariats), die „eine pragmatische Erfüllung von Aufgaben in vorgegebenen Standards“ erwarte (ebd.).

Möglichweise müsste man also – will man den normativen Ansprüchen eines gelingenden Arbeitsbündnisses zwischen Experten und Novizen annähernd gerecht werden – studienkonzeptionell grundlegend die etablierten Bewertungsroutinen intensiv überdenken. Denn dass der Ausschluss des Leistungs- und Bewertungsgedankens sowohl einem gelingenden Arbeitsbündnis als auch fachlichen Verstehensprozessen zuträglich ist, zeigt sich deutlich in einem Format auf hochschulischer

Ebene, in welchem seit dem Beginn des Modellprojekts fachliche, bildungstheoretische und professionalisierungstheoretische Fragen diskutiert und bearbeitet werden: Das sogenannte „ProfiForum“, eine interdisziplinäre Arbeitsgruppe aus lehrenden und forschenden Mitgliedern der Universität, stellt ein kollegiales Kooperationsformat dar, das sich an den Ideen des Perspektivenwechsels sowie der Kommunikation zwischen Experten und Laien orientiert, um diese für die Lehrenden selbst erfahrbar und reflexiv werden zu lassen. Im Mittelpunkt stehen dabei immer die einzelnen Fächer mit ihren spezifischen Perspektiven, methodischen Zugängen und Erkenntnisweisen sowie die damit verbundenen Vermittlungs- und Verstehensschwierigkeiten (Hericks & Meister, 2020). Die Arbeit im ProfiForum veranschaulicht die eigenen Bemühungen der am Projekt beteiligten Personen in ihrer Funktion als Hochschullehrende, sowohl das ‚eigene‘ Fach als auch ‚die anderen‘ Fächer differenzierter zu verstehen. Wir versetzen uns damit – wenn auch in einer freiwilligen, experimentell geschaffenen Situation – immer wieder in die Situation fachlicher Laien, die sich durch die Reflexion eigener und fremder Fachlichkeit in ihren Selbst- und Weltverhältnissen neu positionieren müssen. Ähnlich wie am Beispiel der Mathematikstudierenden dargestellt, geschieht dies in wechselnden Rollen (Experten bzw. Laien) und in einem geschützten Rahmen, der diffuse Bezugnahmen nicht nur erlaubt, sondern diese sogar herausfordert. Das ProfiForum stellt somit ein interdisziplinäres Arbeitsbündnis auf hochschulischer Ebene dar, in dem die Lehrenden Krisen der eigenen hochschulischen Lehre bearbeiten können. In diesem Sinne bietet das Konzept des pädagogischen Arbeitsbündnisses – wenn auch in einer weiteren Definition als bei Oevermann (1996) – einen verbindenden Rahmen zwischen universitär Lehrenden, Lehramtsstudierenden und Lehrpersonen. Es macht die Notwendigkeit einer im Idealfall krisenhaften Einlassung und Vertiefung ins Fach deutlich, die einerseits diffuse Elemente hervorbringt, diese aber andererseits für die konstruktive und bildungswirksame Bearbeitung derselben nutzt und benötigt. Dass dies im leistungsentlasteten, interdisziplinären und freiwilligen Rahmen des ProfiForums regelmäßig und mit großem Gewinn geschieht, ist wahrscheinlich kein Zufall. Es wäre vielleicht gewagt, aber durchaus realistisch, solche Räume studienkonzeptionell verstärkt mitzudenken und praktisch einzurichten.

Literatur

- Baumert, J. (2002). Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In N. Killius, J. Kluge & L. Reisch (Hrsg.), *Die Zukunft der Bildung* (S. 100–150). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bennewitz, H. & Grabosch, A. (2018). „Es tut mir weh, mich hinzusetzen“ – Professionalisierungsprozesse in Praxiselementen? In T. Leonhard, J. Kosinár & C. Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 105–119). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dressler, B. (2013). Fachdidaktik und die Lesbarkeit der Welt. Ein Vorschlag für ein bildungstheoretisches Rahmenkonzept der Fachdidaktiken. In K. Müller-Roselius & U. Hericks (Hrsg.), *Bildung. Empirischer Zugang und theoretischer Widerstreit* (S. 183–202). Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf067c.13>

- Dressler, B. (2018). Bildungsprozesse im Wechsel der Perspektiven von Teilnahme und Beobachtung. Vorschlag eines Theorierahmens. In R. Laging & P. Kuhn (Hrsg.), *Bildungstheorie und Sportdidaktik. Bildung und Sport* (S. 293–315). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17096-7_13
- Gruschka, A. (2009). *Erkenntnis in und durch Unterricht. Empirische Studien zur Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie für die Didaktik*. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Gruschka, A. (2016). Was heißt „bildender Unterricht“? *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 5, 77–92. <https://doi.org/10.3224/zisu.v5i1.05>
- Güldenring, B. & Kreyer, R. (2020). Professionalization and linguistic expertise. Challenging views of future English as a Foreign Language teachers in ProfiWerk Englisch. In N. Meister, U. Hericks, R. Kreyer & R. Laging (Hrsg.), *Zur Sache. Die Rolle des Faches in der universitären Lehrerbildung* (S. 147–167). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29194-5_9
- Helsper, W. (2018). Lehrerhabitus: Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 105–140). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17102-5_6
- Hericks, U. (2015). Wie werden Lehrerinnen und Lehrer professionell – und was kann universitäre Lehrerbildung dazu beitragen? *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 3 (2), 5–18.
- Hericks, U., Keller-Schneider, M. & Meseth, W. (2020). Fachliche Bildung und Professionalisierung empirisch beforschen – zur Einführung in den Band. In U. Hericks, M. Keller-Schneider, W. Meseth & A. Rauschenberg (Hrsg.), *Fachliche Bildung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern* (S. 9–25). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29194-5_1
- Hericks, U. & Meister, N. (2020). Das Fach im Lehramtsstudium: theoretische und konzeptionelle Perspektiven. Einführung in den Band. In N. Meister, U. Hericks, R. Kreyer & R. Laging (Hrsg.), *Zur Sache. Die Rolle des Faches in der universitären Lehrerbildung* (S. 3–17). Wiesbaden: Springer VS.
- Hericks, U., Meister, N. & Meseth, W. (2018). Professionalisierung durch Perspektivenwechsel? Lehramtsstudierende zwischen schulischer und universitärer Praxis. In M. Artmann, M. Berendonck, P. Herzmann & A. B. Liegmann (Hrsg.), *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Beiträge qualitativer Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik zu Praxisphasen in der Lehrerbildung* (S. 255–270). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kramer, R.-T. & Pallesen, H. (2019). Der Lehrerhabitus zwischen sozialer Herkunft, Schule als Handlungsfeld und der Idee der Professionalisierung. In R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 73–99). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Laging, R., Hericks, U. & Saß, M. (2015). Fach: Didaktik – Fachlichkeit zwischen didaktischer Reflexion und schulpraktischer Orientierung. Ein Modellkonzept zur Professionalisierung in der Lehrerbildung. In S. Lin-Klitzing, D. Di Fuccia & R. Stengl-Jörns (Hrsg.), *Auf die Lehrperson kommt es an? Beiträge zur Lehrerbildung nach John Hatties „Visible Learning“* (S. 91–113). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Meister, N. (2018a). Transformationsprozesse durch universitäre Krisenerfahrungen? Die Entwicklung eines fachspezifischen Habitus von Sport-Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 7, 51–64. <https://doi.org/10.3224/zisu.v7i1.03>

- Meister, N. (2018b). „Wir kämpfen miteinander, dann können wir uns auch beim Vornamen nennen.“ Eine Fallanalyse zu fachkulturellen Besonderheiten im Verhältnis von Hochschullehrenden und Lehramtsstudierenden. *Pädagogische Korrespondenz*, 31 (58), 86–99.
- Meister, N. (2019). „Sportlerhabitus“ in der Krise? Zum Professionalisierungspotential von Praktikumserfahrungen. In M. Hartmann, R. Laging & C. Scheinert (Hrsg.), *Professionalisierung in der Sportlehrerbildung. Konzepte und Forschungen im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung* (S. 138–151). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Meister, N. (2020a). Einführung: Fachliche Verstehensschwierigkeiten von Studierenden als Professionalisierungschance. In N. Meister, U. Hericks, R. Kreyer & R. Laging (Hrsg.), *Zur Sache. Die Rolle des Faches in der universitären Lehrerbildung* (S. 119–125). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29194-5_7
- Meister, N. (2020b). „Für unsereins gilt: Mathematik ist 'n Teamsport“ – Fachkulturelle Distinktionslinien im Sprechen von Lehramtsstudierenden über Mathematik und andere Fächer. In U. Hericks, M. Keller-Schneider, W. Meseth & A. Rauschenberg (Hrsg.), *Fachliche Bildung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern* (S. 128–142). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Meister, N. & Hericks, U. (2020). Fachliche Weltansichten – Reflexionen zur Lehrerbildung. In N. Meister, U. Hericks, R. Kreyer & R. Laging (Hrsg.), *Zur Sache. Die Rolle des Faches in der universitären Lehrerbildung* (S. 311–317). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-29194-5>
- Meister, N., Hericks, U., Kreyer, R. & Laging, R. (Hrsg.). (2020). *Zur Sache. Die Rolle des Faches in der universitären Lehrerbildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus professionalisierten Handelns* (S. 70–182). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Oevermann, U. (2009). Die Problematik der Strukturlogik des Arbeitsbündnisses und der Dynamik von Übertragung und Gegenübertragung in einer professionalisierten Praxis von Sozialarbeit. In R. Becker-Lenz, S. Busse, G. Ehlert & S. Müller (Hrsg.), *Professionalität in der Sozialen Arbeit* (S. 113–142). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91512-8_6
- Pallesen, H., Schierz, M. & Haverich, A. (2020). „nicht alles was man in der Uni so lernt muss unbedingt auch so sein“ Inszenierungen des Fachlichen in Adressierungspraktiken schulpraktischer Studien im Sport. In U. Hericks, M. Keller-Schneider, W. Meseth & A. Rauschenberg (Hrsg.), *Fachliche Bildung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern* (S. 165–181). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rambow, R. & Bromme, R. (2000). Was Schöns „Reflective Practitioner“ durch die Kommunikation mit Laien lernen könnte. In G. H. Neuweg (Hrsg.), *Wissen – Können – Reflexion. Ausgewählte Verhältnisbestimmungen* (S. 201–219). Innsbruck: Studien-Verlag.
- Tenorth, H.-E. (1999). Unterrichtsfächer. Möglichkeiten, Rahmen und Grenzen. In I. F. Goodson, S. Hopmann & K. Riquarts (Hrsg.), *Das Schulfach als Handlungsrahmen. Vergleichende Untersuchungen zur Geschichte und Funktion der Schulfächer* (S. 191–207). Köln: Böhlau.
- Wernet, A. (2009). Konformismus statt kollegiale Anerkennung: Fallstudien zur Ausbildungskultur im Referendariat am Beispiel von Beurteilungen. *Pädagogische Korrespondenz*, 22 (39), 46–63.

*Emanuel Nestler, Isolde Malmberg, Gudrun Heinrich und
Carolin Retzlaff-Fürst*

Praxisphasen als Räume der Konstruktion von Fachlichkeit

Zusammenfassung

Was und wie in unseren Schulfächern gelernt und gelehrt wird, was zu einem Fach gehört und was nicht, erscheint auf den ersten Blick klar und festgelegt. Auf den zweiten Blick zeigt sich, dass Fächer und die Art, wie wir mit ihnen umgehen (die Fachlichkeit), laufend in Verhandlung stehen. Fachlichkeit wird sowohl individuell als auch sozial konstruiert. Hinzu kommt, dass Fächer in verschiedenen Kontexten unterschiedlich konstruiert werden: ob im schulischen Fachunterricht, in seinen Bezugswissenschaften, in der Fachdidaktik, in der Bildungswissenschaft oder in der Gesellschaft. Im vorliegenden Beitrag beschreiben wir das Phänomen der Fachlichkeitskonstruktionen und zeigen, dass gerade in Praxisphasen die Konstruktionen auf konfliktreiche Weise aufeinandertreffen. Wir schlagen die Fachdidaktiken als Moderationsort für die Konstruktionen vor. Abschließend zeigen wir anhand von Beispielen aus unserer Arbeit mit Mentorinnen und Mentoren im Rahmen des Projekts „LEHREN in M-V“, welche Strategien dabei hilfreich sein können.

Schlagwörter: Fachlichkeit, Fachlichkeitskonstruktion, schulische Praxisphase, Fachmentoring, Mentoring, Fachdidaktik

School internships as spaces for constructing concepts of subjects

Summary

What and how is learned and taught in our school subjects, what belongs to a subject and what does not, appears to be clear and fixed at first glance. A second look shows, however, that subjects and the way we construct the concepts of them are constantly under negotiation. Concepts of subjects are constructed both individually and socially. Moreover, they are constructed differently in different contexts, be this in school-based teaching, in the sciences that feed into the subject, in subject-specific pedagogy, in educational science, or in society. In our contribution, we describe the phenomenon of constructing the concept of subjects and show that, particularly in teaching internships at schools, the constructions may collide in a conflict-laden manner. We suggest subject-specific pedagogy as a moderation site for the constructions. For the purpose of illustration, we present examples from our work with mentors as part of the project “LEHREN in M-V” and explain which strategies can be helpful.

Keywords: school subjects, construction of subjects, teaching internship, mentoring, subject-specific pedagogy

1. Einführung – Entfachlichung und unterschiedliche Fachlogiken

Der folgende Text thematisiert Fachlichkeit in schulischen Praxisphasen. Im Besonderen wird gefragt, wie Fachlichkeit im Bildungskontext konstruiert wird, wie Studierende das in Praxisphasen tun und welche Rolle die sie begleitenden Mentorinnen und Mentoren dabei einnehmen können. Die aktuelle Debatte über Fachlichkeit im Kontext der Professionalisierung (Hericks, Keller-Schneider & Meseth, 2020) wird mit Blick auf die speziellen Bedingungen in Praxisphasen betrachtet. Die Überlegungen stehen im Kontext des Qualitätsoffensive-Projektes „LEHREN in M-V“ – und hierin des Teilprojektes „Mentor*innenqualifizierung“,¹ das von einem Team von Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern aus Mecklenburg-Vorpommern konzipiert und beforscht wird (Malmberg, Nestler & Piotraschke, 2018; Malmberg, Nestler & Retzlaff-Fürst, 2020). Anders als ähnliche Programme enthält das Rostocker Programm nur zur Hälfte fachübergreifende, zur anderen Hälfte jedoch fachbezogene Inhalte. Die Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker der Universitäten gestalten die Fachanteile der Qualifizierung und kooperieren langfristig eng mit den Mentorinnen und Mentoren an den Schulen. Fachliche Fragen waren und sind daher stark präsent.

Von Beginn des Projektes im Herbst 2017 an war deutlich, dass Themen und Schwerpunkte in der Logik der Fachdidaktiken und in den Schulfachlogiken an vielen Stellen auseinanderfallen. Nicht selten passierten die zugehörigen Aushandlungsprozesse geradezu „auf dem Rücken der Mentees“ in Praxisphasen – zum Beispiel rund um gemeinsam abgehaltene Unterrichtsvorbesprechungen und -auswertungen, Planungen von Sequenzen oder die Beurteilung verwendeter Materialien oder schriftlicher Produkte von Mentees. Das, was die Fächer ausmachte, schien in den beiden Logiken an vielen Stellen verschieden konstruiert zu sein. Auf der Ebene der Zusammenarbeit zwischen der Fachdidaktik (mit ihren universitären Bezugswissenschaften) und den Schulen stellte sich daher die Frage, wie mit Fachlichkeit in den Praxisphasen – die man als eine Art Kristallisationspunkt der *Unterschiedlichkeit von Fachlichkeitskonstruktionen* sehen kann – umzugehen ist (vgl. ähnliche Befunde zur Subjektivierung von Fachlichkeit bei Pallesen, Schiertz & Haverich, 2020). Gleichzeitig enthält das, was die Mentees – besonders in frühen Praxisphasen – herausfordert und was sie vielfach thematisieren, vergleichsweise wenig Fachliches: Themenkreise wie Unterrichtsorganisation, Rollenfindung oder Kommunikationsfragen standen oft vor Fragen des Lernens oder Erklärens im Fach. Wir begannen auf dieser Ebene wiederum eher eine *Entfachlichung* zu verspüren. Unsere Überlegungen knüpfen letztlich auch an einen Diskurs an, der seit der Kompetenzorientierung regelmäßig die Gefahr der Abwendung von den „Sachen“ im schulischen Unterricht anmahnt (z.B. Gruschka, 2016; Pollmanns, 2018; Rumpf, 1976). Mit der „Sache“ ist im Folgenden die Inhaltsebene von Unterricht gemeint, und zwar als Auseinander-

1 Die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ wird gefördert durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung. Nähere Information zum Projekt „LEHREN in M-V“ finden Sie unter: <https://www.zlb.uni-rostock.de/qualitaetsoffensive-lehrerbildung/projektbereiche/mentorinnenqualifizierung/> [07.08.2020].

setzung mit den Phänomenen, durchaus in kritischer Distanz zur Kompetenzorientierung.

Einige dieser Aspekte greifen wir im vorliegenden Text auf. Wir stellen Überlegungen zu individuellen und sozialen Konstruktionen von Fachlichkeit an und fragen, was dies für eine schulpraktische Professionalisierung bedeuten kann. Im nächsten Schritt zeigen wir, wie zurzeit in den Praxisphasen der Schulfächer Sozialkunde, Musik und Biologie an unseren Standorten konkret mit den unterschiedlichen Konstruktionen, die aus den beiden Logiken von Universität und Schule erwachsen, umgegangen wird.

2. Verfächerung – Fach – Fachlichkeit

Um später im Text die Konstruktion von Fachlichkeit diskutieren zu können, lohnt ein kurzer Blick in die Geschichte. Sie zeigt uns, wie, wann und warum es überhaupt zur Verfächerung – also zur uns heute so selbstverständlich vorkommenden Fächereinteilung – kam.

Der historische Ursprung der Verfächerung (Reh & Pieper, 2018, S. 25 ff.) liegt in der ca. Mitte des 19. Jahrhunderts entstehenden Notwendigkeit, eine Art Regalsystem für die Abschlussprüfungen des Abiturs als Scharnierstelle zwischen Schule und Universität zu eröffnen. In diese (Regal-)Fächer konnten bestimmte Wissensinhalte einsortiert werden, um sie deutlich von anderen Fächern bzw. Prüfungsgebieten abzugrenzen. Bedenkenswert ist dabei, dass demnach die Einführung der Fächer erstens der *Abgrenzung* diene, zweitens aus der Notwendigkeit heraus entstand, Inhalte *lehren* zu wollen, und drittens erforderlich war, um in das Fach Inhalte zu ordnen, die sich auch gut *abprüfen* ließen.

2.1 Fach und Fachlichkeit in der Schulfachlogik

Diese Verfächerung im Hinblick auf schulische Abschlussprüfungen und die Ausrichtung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf die entstandenen Fächer führten zu einer schrittweisen Konsolidierung der Fächer. Mit der Angabe von Themen des Unterrichts, dem Fokussieren auf Kompetenzen als Ergebnis von Unterricht, der pädagogischen Freiheit der Lehrpersonen und Einflüssen und Ansprüchen aus der Gesellschaft findet gleichzeitig ein fortwährender Diskurs über den Zuschnitt von Fächern und auch um die Fachbezogenheit von Unterricht statt. Beispielsweise mahnt Andreas Gruschka ein Schwinden der Sachbezogenheit im schulischen Unterricht an. Er spricht von Entsachlichung des Fachunterrichts im Zuge der Kompetenzorientierung, also einem Verschwinden der zu erlernenden „Sachen“ (Gruschka, 2016).

Verfächerung meint demnach den historischen Prozess der Zuteilung von Inhalten und zugehörigen Strategien in Fächer. Das *Fach* meint dessen Resultat (das Schulfach

und womit es gefüllt ist). Die *Fachlichkeit* bezieht sich auf einen spezifischen Modus des Umgangs mit den einem Fach zugeordneten Inhalten und Strategien (vgl. Reh & Pieper, 2018, S. 24). Diese Darstellung folgt damit nicht der Definition der Fachlichkeit als „jene[m] Anteil des Fachlichen, der einer direkten Reflexion nicht unmittelbar zugänglich ist“, um dann ergänzend eine „reflektierte Fachlichkeit“ (Hericks et al., 2020, S. 12) zu beschreiben. Gleichwohl greift dieser Beitrag den Hinweis auf die Notwendigkeit von Reflexion der Fachlichkeit auf, da gerade das Explizieren impliziten Wissens Mentoringprozesse erst ermöglicht.

Die Fachlichkeit eines Unterrichtsfaches ergibt sich nach Bonnet (2020, S. 28) durch „diejenigen Eigenschaften des Weltbegriffs bzw. der Erkenntnisgewinnung dieses Faches ..., die es von anderen Fächern unterscheidbar machen“. Diese Definition umschließt in strenger Auslegung aber keine generischen Aspekte, die auf das Fach bezogen sind. Beispielsweise ist die professionelle Neugier (Hericks et al., 2020) ein generischer Aspekt, der aber auf das Fach bezogen (z. B. die professionelle Neugier, Strategien zu finden oder Biologie zu lehren) konstituierend sein kann. Für den Beitrag soll aber ein weiteres Verständnis von Fachlichkeit gelten. Insofern wird Fachlichkeit nicht als Abgrenzung zu anderen Fächern, sondern als Modus des Umgangs innerhalb der Grenzen eines Faches verstanden. Die Frage ist dann nicht mehr, welche Aspekte ausschließlich im Fach Biologie vorkommen und in keinem anderen Fach, sondern vielmehr, welche Aspekte das Fach Biologie an sich prägen. Dieser Unterschied ist für die Konstruktion von Fachlichkeit aus fachdidaktischer Perspektive elementar, weil die Fachdidaktiken zwar sehr gut Aussagen über das eigene Fach treffen können, aber nicht alle Diskurse der anderen Fächer mit im Blick behalten können. Die diskursive Tiefe, die für die Konstruktion von Fachlichkeit notwendig ist, kann aber besonders bei der Ergründung des eigenen Faches erreicht werden. In einem zweiten Schritt können dann die Fachdidaktiken unterschiedlicher Fächer zusammentreten und die Konstruktionen von Fachlichkeit vergleichen.

Bayrhuber, Frederking, Abraham, Jank, Rothgangel und Vollmer (2018) schlagen drei *Facetten* von Fachlichkeit vor, die wir im Folgenden weiter betrachten möchten:

1. Lehren und Lernen auf der *Prozessebene*;
2. Lehren und Lernen betreffende Selbstkonzepte, Einstellungen auf der *Subjektebene*;
3. anvisierte Kompetenzen/Wissen auf der *Zielebene*.

Wir ergänzen gemäß dem Angebot-Nutzungs-Modell (Helmke, 2017) zusätzlich:

4. Wirkungen von Akteurinnen und Akteuren auf der *Kontextebene*.

Diese Ergänzung erscheint uns hilfreich, weil im schulischen Unterricht Akteurinnen und Akteure etwa in Materialien, Curricula etc. auf die Fachlichkeit wirken können (vgl. Bedingungsfaktoren nach Malmberg, 2020; Martens et al., 2018, S. 18), ohne selbst persönlich präsent zu sein. Im besonderen Maße wirken auf dieser Kontextebene die *Fachdidaktiken*, die *Bildungswissenschaften* und zugehörige *Fachwissenschaften*. Die *Fachdidaktik* als „Wissenschaft vom fachspezifischen Lehren und

Lernen“ (Konferenz der Vorsitzenden der fachdidaktischen Fachgesellschaften, 1998, S. 13) bezieht sich einerseits auf das *Schulfach* und andererseits auf die *Fachwissenschaft*en (auch Bezugswissenschaften, die einem Schulfach in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf Hochschulebene zugeordnet werden, vgl. Bayrhuber et al., 2018).

2.2 Fachlichkeit wird sozial und individuell konstruiert

In der Unterrichtsforschung ist der Begriff „Fachlichkeit“ semantisch bisher nur schwach konsolidiert (Sustek, 2018). Vielmehr finden wir erstens in verschiedenen Fächern ganz unterschiedliche Fachlichkeitsdynamiken (Martens et al., 2018) und zweitens wird Fachlichkeit immer wieder neu konstruiert, und zwar sozial sowie individuell.

Die *soziale Konstruktion von Fachlichkeit* eines Schulfaches findet nicht nur in der fachdidaktischen und der bildungswissenschaftlichen Forschung, sondern auch konkret in der Besprechung und Reflexion von Unterricht in der Praxisphase statt: Einerseits wird in informellen Gesprächen oder bewusst geplanten gemeinsamen Reflexionen über Fachliches diskutiert. Andererseits wird die Fachlichkeit von Unterricht auch in Lehrveranstaltungen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, in den schulischen Praxisphasen oder im Referendariat reflektiert. So wirken zum Beispiel Diskussionen der Schülerinnen und Schüler im Unterricht oder die Art der Umsetzung oder Ablehnung von Unterrichtsangeboten (vgl. Angebot-Nutzungs-Modell von Helmke, 2017) auf die gemeinsame Konstruktion der Fachlichkeit zwischen Lehrenden und Lernenden. Auf formaler Ebene wirken curriculare Vorgaben, allgemeindidaktische oder fachdidaktische Prinzipien. Hericks et al. (2020) bezeichnen Fachlichkeit als *kommunikative Ressource*, die die Akteurinnen und Akteure der Lehrerinnen- und Lehrerbildung verbindet. In seinen Diskursanalysen arbeitete Wrana (2015) heraus, dass Konstruktionen durch Positionierung und Problematisierung von Inhalten beweglich bleiben, wobei Machtverhältnisse eine wichtige Rolle spielen: „Es ist daher nicht die Struktur, die diese Orte vor jeder Artikulation prägt und bereithält, sondern die Praxis der Artikulation, in der sie immer wieder neu hervorgebracht werden“ (Wrana, 2015, S. 139).

Daneben führt der Modus des Umgangs mit den fachspezifischen Inhalten und Strategien zur *individuellen Konstruktion von Fachlichkeit* bei Lehrpersonen. Es erscheint dabei naheliegend, den Blick auf das Professionswissen von Lehrpersonen oder die Entwicklung fachspezifischer professioneller Kompetenz zu legen. Darüber hinaus beschreiben Hericks et al. (2020) den Habitus von Lehrerinnen und Lehrern als bedeutsam. Folglich wird in der Diskussion um Fachlichkeit im deutschsprachigen Raum mit dem Begriff der reflektierten Fachlichkeit auf einen bestimmten Habitus verwiesen (Hericks et al., 2020), während im englischsprachigen Raum „*teacher identity*, *beliefs* oder auch *educational leadership*“ (Bonnet, 2020, S. 28) genutzt werden. Zugleich zeigen Hericks et al. (2020) am Beispiel der COACTIV-Studie die Schwierigkeiten, diesen fachspezifischen Teilbereich der professionellen Handlungs-

kompetenz von Lehrpersonen (Baumert & Kunter, 2006; Shulman, 1986) ausschließlich kompetenzorientiert zu beschreiben. Die individuelle Konstruktion von Fachlichkeit wird in ihrer Gesamtheit zu einer *biografischen, bildungstheoretischen und professionstheoretischen Ressource* (Hericks et al., 2020).

Auch die Schülerinnen und Schüler konstruieren individuell: Auf der *Prozessebene* spielen individuelle Voraussetzungen der Lernenden und ihre Vorstellungen vom Fach eine wichtige Rolle. Die individuelle professionelle Handlungskompetenz der Lehrenden ist auf der *Subjektebene* entscheidend. Sich verändernde Rahmenlehrpläne führen zu Neukonstruktionen auf der *Zielebene*. Nicht zuletzt führen neue Erkenntnisse auf der und Einflussnahmen von der *Kontextebene* zur Veränderung der Fachlichkeit. Fachlichkeitskonstruktionen bedürfen demnach kontextübergreifender Klärungen und sie erfolgen in sozialer und individueller Aushandlung.

3. Fachdidaktik als Ort der Moderation von Fachlichkeitskonstruktionen

Die individuelle Konstruktion von Fachlichkeit der Lehrkräfte im Unterricht wird beeinflusst durch wissenschaftliche, gesellschaftliche und schulspezifische Akteurinnen und Akteure (Martens et al., 2018), beispielsweise über Medien wie den Rahmenplan oder wissenschaftliche Literatur. Die erwähnte Vielzahl an „Diskursen in unterschiedlichen Fachdidaktiken, der Allgemeinen Didaktik, der historischen Bildungsforschung sowie der erziehungswissenschaftlichen empirischen Unterrichts- und Lehr-/Lernforschung“ (Martens et al., 2018, S. 9) wirken unterschiedlich stark auf die individuelle Konstruktion von Fachlichkeit. In der ersten und zweiten Phase der Lehrerinnen- und Lehrerbildung wird die soziale Konstruktion von Fachlichkeit in diesen erwähnten Diskursen fokussiert. Der Umstand, dass es sich dabei um „mehr oder weniger miteinander verschränkt[e] oder voneinander abgegrenzt[e]“ (Martens et al. 2018, S. 9) Diskurse handelt, erfordert eine Moderation der Kommunikationsprozesse.

Fachlichkeit konstruiert sich aus der Orientierung an fachdidaktischen Prinzipien, die aus Fachwissenschaften, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften hergeleitet und legitimiert sind. Dieser mehrgliedrige Konstruktionsprozess (Spendrin et al., 2018, S. 64) ermöglicht die Transformation des fachwissenschaftlichen Gegenstandes zur „Sache“ des Unterrichts. Damit übernehmen die Fachdidaktiken die Leitfunktion bei der Konstruktion von Fachlichkeit. Die Fachdisziplin bzw. die Fachdisziplinen bilden eine Bezugsgröße, bestimmen aber nicht die Sache selbst. Die Akteurinnen und Akteure der Fachdidaktiken können diese Konstruktionen durch ihre Leitfunktion moderieren. Bonnet (2020) weist bei der Betrachtung der Fachlichkeit auf die doppelte Überformung hin: Dies beinhaltet insbesondere die Unterscheidung zwischen gelebter Fachkultur und kodifizierter Fachkultur, etwa in Lehrbüchern an der Universität oder in Rahmenplänen etc. in der Schule. Beide Überformungen sind soziale Konstruktionen von Fachlichkeit, die in Praxisphasen aufeinandertreffen

können und, folgt man der Betonung der Reflexion für die Fachlichkeit (Bonnet, 2020; Hericks et al., 2020), reflektiert werden müssen.

In der Betrachtung der Praxisphasen und des Mentorings wird auf die gemeinsame Reflexion mit Bezug zu Hintergrundtheorien (Niggli, 2005), die ko-konstruktive Gesprächsführung (Kreis, 2012) und die allgemeine Ausrichtung auf die zu entwickelnden Kompetenzen der Studierenden (Schnebel, 2018) Wert gelegt. Die angesprochene Moderationsfunktion der Fachdidaktiken erweitert diesen Blick um die gegenstands- und fachbezogenen Konstruktionen von Fachlichkeit im Mentoring von Praxisphasen. Die Bedeutung dieser Aufgabe beschreibt Bonnet (2020) beispielsweise vor dem Hintergrund der von Rothland (2016) beschriebenen Sachantinomie – also der Orientierung an der Sache oder an den Lernenden: Während die Freiheit der Lehrpersonen in den USA durch High-Stakes-Testing deutlich eingeschränkt wurde, haben Lehrpersonen in Deutschland noch merkliche Freiräume. „Dies gilt allerdings nur dann, wenn der individuelle Entwurf professioneller Identität einer Lehrperson [also die individuelle Konstruktion von Fachlichkeit] einer solchen Zielsetzung nicht im Wege steht“ (Bonnet, 2020, S. 35). Mentorinnen und Mentoren müssen nun mit den Mentees beispielsweise den Umgang mit dieser Antinomie vor dem Hintergrund spezifischer Inhalte im Gespräch sozial konstruieren.

Wenn sich die Fachdidaktiken in die Rolle einer Moderation der Fachlichkeitskonstruktionen begeben, können sie Inhalte und Strategien aus Schule und Universität miteinander vernetzen. Dabei muss stets neu entschieden werden, wie damit umzugehen ist, dass Schulfächer und Bezugswissenschaften Wissen zum Fach unterschiedlich generieren und zum Teil auch unterschiedlich darstellen – Schulfachlogiken und Logiken der Bezugswissenschaften also immer wieder die Tendenz haben, auseinanderzudriften (Reh & Pieper, 2018).

4. Moderation in den Praxisphasen der Fächer

Auf dem Weg zum LehrerIn- oder LehrereIn – und damit auch in schulischen Praxisphasen – muss schrittweise Klarheit über die Fragen zu den Facetten von Fachlichkeit erlangt werden:

- Was steht im Zentrum, was ist wichtig im Fach? Was lassen wir eher an der Peripherie (*Zielebene*)?
- Wie kann fachgerecht gezeigt und erklärt werden? Wie ist das Fachlernen schrittweise aufzubauen (*Prozessebene*)?
- Wie wirkt, was uns selbst wichtig ist, was uns interessiert, was wir gut können (*Subjektebene*)?
- Was sollten wir unbedingt laufend miteinbeziehen und über Neuerungen wissen (*Kontextebene*)?

In Abschnitt 3 haben wir postuliert, dass den Fachdidaktiken eine wichtige Rolle in der Klärung des Fachlichen zukommen kann, in der Praxisphase personifiziert durch

Dozierende und Mentorinnen und Mentoren. Was dies für eine Moderation der Fachlichkeitskonstruktionen in den drei Fächern Sozialkunde, Musik und Biologie bedeutet und welche Herausforderungen und auch Lösungsansätze sich eröffnen, diskutieren wir im Folgenden anhand von Beispielen aus den Fächern.

4.1 Sozialkunde

Das Schulfach Sozialkunde/Politische Bildung nimmt im Kanon der Schulfächer allgemeinbildender Schulen aufgrund seiner besonderen Entstehungsgeschichte und seines breiten Bezugs zu wissenschaftlichen Fachdisziplinen eine Sonderstellung ein. Die Geschichte des Faches begann erst 1950 mit der Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Einsetzung des Faches. Da keine einheitliche Bezeichnung festgelegt worden war, entstand eine Vielfalt der Benennungen, die bis heute anhält. Allein für die Sekundarstufe I weisen die 16 Bundesländer neun unterschiedliche Bezeichnungen für das Fach aus (Gökbudak & Hedtke, 2019, S. 5). Die Konstruktion von Fachlichkeit hat sich damit der Herausforderung eines Unterrichtsfaches zu stellen, das sich auf verschiedene sozialwissenschaftliche Bezugswissenschaften bezieht und deshalb von vornherein durch den „Pluralismus ihrer Perspektiven“ (Autorengruppe Fachdidaktik, 2016, S. 79) geprägt ist. Ziel des heterogenen Faches ist die Vermittlung politischer Mündigkeit, Urteilsfähigkeit und Handlungsfähigkeit. Es geht darum, den Schülerinnen und Schülern Orientierung in Politik und Gesellschaft zu ermöglichen und sie dazu zu befähigen, die Rolle einer aktiven Bürgerin oder eines aktiven Bürgers in einer demokratischen Gesellschaft einzunehmen (Breit & Weißeno, 2008, S. 53). So ist auf allen Ebenen der Fachlichkeitskonstruktion (*Prozess, Subjekt, Ziel und Kontext*) die Moderationsleistung der Fachdidaktik gefordert.

Auf der *Prozessebene* gestaltet sie Fachlichkeit durch die fachdidaktischen Prinzipien, die die fachwissenschaftliche Perspektive mit den Anforderungen der Konstruktion des Gegenstandes als Lerngegenstand zusammenführen (Autorengruppe Fachdidaktik, 2016, S. 106–117). Die Prinzipien legitimieren die Auswahl und die Gestaltung der Gegenstände durch ihre fachliche Verortung – beispielsweise die Fokussierung auf den Konflikt als konstitutives Element des Politischen – und sie strukturieren auch den Lernprozess durch die Vorgabe von Makrostrukturen und Lernprozessen – beispielsweise durch die Struktur einer Konfliktstudie (vgl. Reinhardt, 2019).

Auf der *Subjektebene* stellt die Fachdidaktik durch die normative Orientierung am sogenannten „Beutelsbacher Konsens“ und am dort verankerten Überwältigungsverbot und Kontroversitätsgebot einen Rahmen für ein „Selbstkonzept“ von Lehrkräften zur Verfügung (Wehling, 2016). Das Fehlverständnis des Kontroversitätsgebots als „Neutralitätsgebot“ (Besand, 2018, S. 402) wird häufig erst durch den Aufbau eines professionellen Umgangs abgelegt. Die *Zielebene* definiert sich aus der Orientierung an der Ermöglichung politischer Mündigkeit als Konzept. Dies bedingt den Prozess der Urteilsbildung als integralen Bestandteil von Sozialkunde/

Politischer Bildung. Auch hinsichtlich der *Kontextebene* wirkt die Fachdidaktik Sozialkunde durch Konzepte der Einbeziehung des Lernens am anderen Ort, durch Anforderungen an Material- und Methodenwahl (Transparenzkodex u. a.) etc.

Die Erfahrungen aus der ersten Phase der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zeigen, dass sich ein Verständnis für das Fach und seinen Grundprinzipien, Herangehensweisen und Erkenntnisse vor allem in den Praxisphasen bildet. Erst in den Praxisphasen wird für die Studierenden die Kombination pädagogischer Prinzipien mit den fachdidaktischen Anforderungen und dem Ziel, das Politische in seiner Bedeutsamkeit herauszuarbeiten, erlebbar. Ein in hohem Maße auf Diskussion und Interaktion angewiesenes Fach wie Sozialkunde bedarf daher zur Konstruktion von Fachlichkeit moderierte Praxisphasen und eine klare Moderationsleistung einer die unterschiedlichen fachlichen Aspekte verbindenden Fachdidaktik.

4.2 Musik

„Musik [hat] als Unterrichtsfach wegen seines künstlerisch-wissenschaftlichen Doppelcharakters Konstituierungsschwierigkeiten, die andere Schulfächer so nicht kennen“ (Krämer, 2013, S. 275). Ein tiefgreifender Unterschied zwischen den Fachlichkeitskonstruktionen in der Hochschule und der Schule liegt im Fach Musik im Verständnis von *Kunst und künstlerischem Ausdruck* als Lehrziel. Für den Erfahrungsraum „Hochschule“ gilt: An Musikhochschulen und lehrpersonenbildenden Universitäten ist die Entfaltung der künstlerischen studentischen Persönlichkeit höchst erwünscht; dies wird zum Beispiel durch anspruchsvolle Eignungsprüfungen bereits früh etabliert. Im Zentrum des Faches Musik stehen die künstlerische Betätigung und Wahrnehmung sowie der im besten Sinne eigensinnige künstlerische Ausdruck. Aus einem solchen Verständnis von Kunst und künstlerischem Ausdruck kommen die Musikstudierenden in den Erfahrungsraum „Schule“. Dort vermögen sie häufig das hier mögliche musikalische Handeln kaum mit dem Konzept von Kunst der Hochschule übereinzubringen. Es wird von ihnen als defizitär, konfliktbeladen und häufig auch als methodisch wenig machbar erlebt (Malmberg, eingereicht). Es kommt – besonders beim künstlerisch ausgerichteten Typus (Malmberg, 2018, S. 46) – immer wieder zu schmerzhaften inneren Konflikten. Da für viele Musikstudierende die befriedigende künstlerische Arbeit ein Grundmovens ist, kann dieser Konflikt der beiden unterschiedlichen Fachlichkeitskonstruktionen bis zum Abbruch der Berufswahl „Musiklehrerin/Musiklehrer“ führen.

In dieser Situation die Unterschiede im Verständnis von Kunst bewusst zu machen und zu thematisieren und mit den Mentees ganz konkrete musikalisch-künstlerische Unterrichtsaktivitäten zu modellieren, die sowohl machbar erscheinen als auch gleichzeitig den eigenen künstlerischen Anspruch nicht verraten, diese wichtige Aufgabe fällt im Schulpraktikum den Musikmentorinnen und Musikmentoren zu. Um dies leisten zu können – um also diese beiden Fachlichkeitskonstruktionen zu moderieren –, brauchen Musikmentorinnen und Musikmentoren Wissen über die

unterschiedlichen Fachverständnisse in Hochschule und Schule und möglichst auch über verschiedene Coping-Typen bei Mentees (Malmberg, 2018, S. 50f.). Um an dieser Stelle einen Impuls zu setzen, wird im Projektbereich „Mentor*innenqualifizierung M-V“ in Musik mit einer fachbezogenen *Wirkungskette* gearbeitet (Malmberg et al., 2020): Ein Fachwissenschaftler und Künstler der Hochschule für Musik und Theater Rostock, Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker, Musikmentorinnen und Musikmentoren (= professionelle Lerngruppe), Mentees und Schülerinnen und Schüler bearbeiten zusammen in den schulischen Praxisphasen das Jahresthema „Komponieren“. Verschiedene Formen der Zusammenarbeit bewirken, dass die bei den Akteurinnen und Akteuren jeweils vorherrschenden Konstruktionen von „Komponieren“ kommuniziert werden können (vgl. Abbildung 1).

Säulen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung	Akteurinnen und Akteure
Fachwissenschaft + Kunst	Kompositionsprofessor
Fachdidaktik	Fachdidaktikteam der Musikhochschule, Mentorinnen und Mentoren (= professionelle Lerngruppe)
Schulpraktikum	Mentorinnen und Mentoren, Mentees, Schülerinnen und Schüler

Abbildung 1: Wirkungsketten zu „Komponieren“ bei der Moderation von Fachlichkeitskonstruktionen.

Auf allen drei Säulen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung bemerken wir Wirkungen – und die Wirkungen sind keinesfalls nur top-down: Es ist also gerade nicht so, dass das künstlerische und das fachliche Wissen des Kompositionsprofessors in die Fachdidaktik und in die Schulpraxis hineingetragen werden, sondern fachdidaktische Erfordernisse und Erfahrungen mit der Schulwirklichkeit und Bedürfnisse der Mentees und Schülerinnen und Schüler wirken in die Konstruktion von „Komponieren“ in die Hochschule zurück. Die Wirkungskette hat damit eine reziproke Dynamik (vgl. Pfeile in Abbildung 1).

4.3 Biologie

Hericks et al. (2020) beschreiben die professionelle Neugier als einen generischen Aspekt. In Bezug auf verschiedene Ebenen gegenstandsbezogenen Mentorings (Malmberg et al., 2020; Nestler & Retzlaff-Fürst, eingereicht), nämlich den schulischen Unterricht, Mentoring und die Qualifizierung von Mentorinnen und Mentoren, kann die professionelle Neugier den Gegenstand des Faches (im Bereich des Fachwissens), das Unterrichten des Faches (im Bereich der Fachdidaktik) oder auch die Betreuung von Mentees (im Bereich der Praxisphase) umfassen. Auf der letztgenannten Ebene bedeutet professionelle Neugier im Projektbereich „Mentor*innenqualifizierung“ die

Suche der Qualifizierenden nach dem Weg, Mentorinnen und Mentoren bestmöglich auszubilden.

Die gegenstandsbezogene Neugier für das Fach Biologie (und die anderen Naturwissenschaften) wurde in den Bildungsstandards der KMK (2004) im Kompetenzbereich „Erkenntnisgewinnung“ zusammengefasst. Für die *Zielebene* des Unterrichts bedeutete dies eine Verschiebung von der Vermittlung von biologischem Fachwissen zu den naturwissenschaftlich-biologischen Arbeitsweisen der Erkenntnisgewinnung wie dem Bestimmen, Experimentieren und Mikroskopieren. Diese veränderten Bedingungen der *Zielebene* erzeugten aber nicht gleichzeitig eine Veränderung der Einstellungen der Biologielehrpersonen auf der *Subjektebene*. Selbst 2012 prägte beispielsweise „das Bild vom ‚Lernfach Biologie‘“ (Dittmer, 2012, S. 153) die Lehrpersonen in einer Studie. Sowohl für die Lehramtsstudierenden, die einen anderen Unterricht durchführen sollen, als jenen, den sie in ihrer Schulzeit selbst erlebt haben, als auch für die Mentorinnen und Mentoren, die von ihrer eigenen Ausbildung und den noch stark fachwissensorientierten Prüfungen geprägt sind, stellen diese veränderten Bedingungen Herausforderungen dar. Zudem erfordern die Entwicklungen auf der *Kontextebene* des Faches (z.B. CRISPR/Cas9 im Bereich der Genetik) und in der Gesellschaft (z.B. Betrachtung globaler Phänomene des Klimawandels und Artensterbens) eine veränderte Priorisierung der naturwissenschaftlichen Arbeitsweisen. Beispielsweise gewinnt das Modellieren eine stärkere Bedeutung für das Verständnis dieser Prozesse.

In den Praxisphasen auf der mittleren Ebene des Tetraeder-Modells zum gegenstandsbezogenen Mentoring (Prediger, Leuders & Rösken-Winter, 2017) bekommt die soziale Konstruktion von Fachlichkeit eine besondere Rolle für die individuelle Konstruktion von Fachlichkeit der Lehramtsstudierenden. Erstens können die Mentorinnen und Mentoren durch eigene Stunden und deren Reflexion ihr Verständnis vom Fach zeigen. Zweitens kann durch eine fachliche Vor- und Nachbesprechung und die entsprechenden Schwerpunktsetzungen ein gemeinsames Bild von Fachlichkeit auf der *Ziel-, Prozess-, Subjekt- und Kontextebene* konstruiert werden. Drittens können in ko-konstruktiven Besprechungen auch die Fachlichkeitskonstruktionen der Mentorinnen und Mentoren weiterentwickelt werden. Mentorinnen und Mentoren moderieren dabei diese soziale Konstruktion von Fachlichkeit. Sie können durch die Gesprächsführung spezifische Elemente ausschließen oder auch fokussieren.

In diesem Zusammenhang stellt sich für die Qualifizierenden die Frage, wie sie die Mentorinnen und Mentoren auf diese Moderation der Fachlichkeitskonstruktion vorbereiten können. Im Rahmen des Projektbereichs „Mentor*innenqualifizierung“ wurde in Biologie mit Blick auf die Fokussierung des Kompetenzbereiches „Erkenntnisgewinnung“ (KMK, 2004) im späteren Unterricht ein Qualifizierungsmodul aufgebaut. Dabei lernten sich die Mentorinnen und Mentoren und Studierenden nicht in der Schule kennen, sondern bei einem gemeinsamen Qualifizierungstag im Mikroskopiezentrum. Durch das gemeinsame Lernen aktueller Methoden der Mikroskopie zur Erkenntnisgewinnung wurden fachliche und biogiedidaktische Fragen aufgeworfen. Zudem leiteten die Mentorinnen und Mentoren und Mentees

Implikationen für die folgende Praxisphase ab, die am Nachmittag des Tages geplant worden war. Diese Gestaltung fokussierte die professionelle Neugier der Biologie-mentorinnen, Biologiementoren und Biologiementees auf der fachlichen und fachdidaktischen Ebene, sodass die soziale Konstruktion von Fachlichkeit strukturell angelegter Bestandteil der Praxisphase wurde.

5. Konstruktion von Fachlichkeit in Praxisphasen in der Zusammenschau

Die Moderation der Konstruktion von Fachlichkeit in Praxisphasen ist eine Aufgabe des fachspezifischen Mentorings. Die Frage nach der gemeinsamen Konstruktion eines Verständnisses des Faches in Sozialkunde, die Frage nach der gemeinsamen Konstruktion des Verständnisses von Kunst im Fach Musik und die Frage nach dem Anteil der Kompetenzentwicklung in der Erkenntnisgewinnung im Fach Biologie adressieren jeweils nicht nur das Ziel der Kompetenzentwicklung der Studierenden, sondern verlangen vielmehr eine fachliche Diskussion, die moderiert werden muss. Diese Moderation kann nur bei einem tiefen Verständnis fachlicher und fachdidaktischer Diskussionen und einem gleichzeitigen Verstehen der Anforderungen der schulischen Praxis gelingen. Die Mentorinnen, Mentoren, Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker stellen für diese Aufgabe die eigenen individuellen Konstruktionen von Fachlichkeit zur Diskussion.

In der Zusammenschau der drei Fächer ziehen wir für die Konstruktion von Fachlichkeit in Praxisphasen einige erste Schlussfolgerungen, die in Zukunft durch ähnliche Analysen in weiteren Fächern zu bestätigen und zu erweitern sind. Die Moderation der Fachlichkeitskonstruktionen zwischen Schule und Universität erscheint uns aus folgenden Gründen wichtig: Schulfächer haben mehrere universitäre Bezugsdisziplinen, die sich in einem mitunter rasanten Entwicklungsprozess befinden (vgl. Biologie, Abschnitt 4.3); dies kann zu unklaren Konstituierungen der Schulfächer führen. Weiter verunklart wird eine Konstituierung, wenn in einem Fach die Bewertung der Bedeutung der einzelnen Bezugswissenschaften kontrovers diskutiert wird oder der Grad der Normativität immer wieder neu verhandelt werden muss – wie dies in Abschnitt 4.1 für Sozialkunde gezeigt werden konnte. Auf der subjektiven Ebene zeigte sich, dass Unterschiede der Fachlichkeitskonstruktionen an Fragen des Selbstkonzeptes rühren und unter widrigen Bedingungen zum Berufsabbruch führen können (wie z. B. in Abschnitt 4.2 für das Fach Musik gezeigt).

Folgende Strategien können die Mentorinnen und Mentoren bei der Moderation von Fachlichkeitskonstruktionen unterstützen:

- I. Die Etablierung von langfristig angelegten professionellen Lerngruppen aus Mentorinnen, Mentoren, Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern, sodass eine stetige Diskussion um Aspekte der Fachlichkeit aufrechterhalten werden kann (Malmberg et al., 2020).

- II. Gemeinsame Weiterbildungen von Fachwissenschaftlerinnen und Fachwissenschaftlern, Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern, Mentorinnen und Mentoren und Studierenden, die die Konstruktion von Fachlichkeit als zentrales Element haben, sodass die Konstruktionen nicht zufällig entstehen (Nestler & Retzlaff-Fürst, eingereicht).
- III. Die Fokussierung von Wirkungsketten der Lehrpersonenausbildung zwischen Fachwissenschaft, Fachdidaktik und schulischer Praxis (Malmberg et al., 2020; Nestler & Retzlaff-Fürst, in Druck; Nestler & Retzlaff-Fürst, in Vorbereitung).
- IV. Die fachdidaktische Adaption von Ergebnissen der Forschung zur schulpraktischen Professionalisierung. Insbesondere die Forschung zur ko-konstruktiven Gesprächsführung (Kreis, 2012) und zu den Ebenen der Gesprächsführung (Niggli, 2005) sowie das Tetraeder-Modell (Prediger et al., 2017) erscheinen diesbezüglich hilfreich.
- V. Die multiprofessionelle Zusammenarbeit mehrerer Fachdidaktiken, um eigene blinde Flecke zu entdecken und Lösungsmöglichkeiten ins eigene Fach zu transferieren (Malmberg et al., 2020).

Insgesamt wird deutlich, dass die Moderation der Fachlichkeitskonstruktion sehr spezifische Anforderungen in den einzelnen Fächern hervorruft. Eine implizite Konstruktion der Fachlichkeit findet in allen Praxisphasen statt, aber die aktive Moderation dieser Konstruktionen kann Mentorinnen und Mentoren nur bei einem tiefen Verständnis des Fachlichen und einer bewussten Reflexion dieser Tätigkeit gelingen. Weil dafür sowohl Einstellungen als auch Kompetenzen entwickelt werden müssen, ist der gemeinsame Entwicklungsprozess der Mentorinnen und Mentoren und Qualifizierenden eine langfristige Aufgabe. Bezüglich der Anforderungen einzelner Fächer, der Gestalt der langfristigen Prozesse und der Herausforderungen der ebenenübergreifenden Wirkungsketten sind eine noch umfangreichere Forschung und eine vertiefende Diskussion wünschenswert.

Literatur

- Autorengruppe Fachdidaktik. (2016). *Was ist gute politische Bildung? Leitfaden für den sozialwissenschaftlichen Unterricht*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520.
<https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Bayrhuber, H., Frederking, V., Abraham, U., Jank, W., Rothgangel, M. & Vollmer, H. J. (2018). Fachlichkeit im Horizont der Allgemeinen Fachdidaktik. In M. Martens, K. Rabenstein, K. Bräu, M. Fetzner, H. Gresch, I. Hardy & C. Schelle (Hrsg.), *Konstruktionen von Fachlichkeit. Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung* (S. 42–54). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Besand, A. (2018). Von Sachsen lernen: oder wie angemessene „Bearbeitungsstrategien“ auf rechtspopulistische Bewegungen aussehen könnten. In U. Bitzegeio, F. Decker,

- S. Fischer & T. Stolzenberg (Hrsg.), *Flucht, Transit, Asyl. Interdisziplinäre Perspektiven auf ein europäisches Versprechen* (S. 394–409). Bonn: Dietz.
- Bonnet, A. (2020). Das Verhältnis fachlicher und generischer Aspekte der Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern – Erkenntnisse der strukturtheoretischen und berufsbiographischen Forschung. In U. Hericks, M. Keller-Schneider, W. Meseth & A. Rauschenberg (Hrsg.), *Fachliche Bildung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern* (S. 9–26). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Breit, G. & Weißeno, G. (2008). *Planung des Politikunterrichts. Eine Einführung* (2. Auflage). Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Dittmer, A. (2012). Wenn die Frage nach dem Wesen des Fachs nicht zum Wesen des Fachs gehört. Über den Stellenwert der Wissenschaftsreflexionen in der Biologielehrerbildung. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 1, 146–160.
- Gökbudak, M. & Hedtke, R. (2019). *Ranking Politische Bildung 2018. Politische Bildung an allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe I im Bundesländervergleich* (Working Paper No. 9). Bielefeld: Universität Bielefeld.
<https://doi.org/10.3224/gwp.v67i2.07>
- Gruschka, A. (2016). Entsachlichung. Wie man die Sache der Pädagogik zum Verschwinden bringt zum Zwecke ihrer Kolonisierung. *Pädagogische Korrespondenz*, 29 (53), 47–57.
- Helmke, A. (2017). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Hericks, U., Keller-Schneider, M. & Meseth, W. (2020). Fachliche Bildung und Professionalisierung empirisch beforschen – zur Einführung in den Band. In U. Hericks, M. Keller-Schneider, W. Meseth & A. Rauschenberg (Hrsg.), *Fachliche Bildung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern* (S. 9–26). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- KMK. (2004). *Bildungsstandards im Fach Biologie für den Mittleren Schulabschluss*. Berlin: Kultusministerkonferenz.
- Konferenz der Vorsitzenden der fachdidaktischen Fachgesellschaften. (1998). *Fachdidaktik in Forschung und Lehre*. Kiel: Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften.
- Krämer, O. (2013). Warum Musikwissenschaft und Musikpädagogik einander brauchen. Eine Skizze gegenseitigen Bedarfs. In O. Krämer & M. Schröder (Hrsg.), *„Hebt man den Blick, so sieht man keine Grenzen“. Grenzüberschreitung als Paradigma in Kunst und Wissenschaft: Festschrift für Hartmut Möller zum 60. Geburtstag* (S. 271–293). Rostock: Hochschule für Musik und Theater.
- Kreis, A. (2012). *Produktive Unterrichtsbesprechungen: Lernen im Dialog zwischen Mentoren und angehenden Lehrpersonen*. Bern: Haupt.
- Malmberg, I. (2018). Transitions between art and pedagogy. Mentoring music teacher novices in Austria. *Global Education Review*, 4 (4), 39–53.
- Malmberg, I. (2020). Entwicklungsforschung in Musik. Überlegungen zu fachbezogenen Aspekten eines Forschungsstils. In U. Konrad & A. Lehmann-Wermser (Hrsg.), *Musikpädagogische Forschung zwischen Theoriebildung und Praxisveränderung*. Hannover: Hochschule für Musik und Medien.
https://doi.org/10.35468/5821_05
- Malmberg, I. (eingereicht). Musizieren als Entwicklungsaufgabe im Schulpraktikum. Erste Ergebnisse der qualitativen Erhebung TRANSFER zu Mentor/Mentee-Dynamiken beim Klassenmusizieren in schulischen Praxisphasen. In O. Kautny, F. Platz

- & J. Hasselhorn (Hrsg.), *Musikpädagogische Forschung* (Band 41). Münster: Waxmann.
- Malmberg, I., Nestler, E. & Piotraschke, M. (2018). Mentor*innenqualifizierung aus fachdidaktischer Perspektive gestalten. Kooperative Entwicklung und Umsetzung eines Curriculums. *Journal für LehrerInnenbildung*, 18 (4), 46–51.
- Malmberg, I., Nestler, E. & Retzlaff-Fürst, C. (2020.). Qualitäten der Mentor*innenqualifizierung M-V. Eine Design Based Research Studie zu einem Lernbegleitungsprogramm an der Schnittstelle zwischen Schule und Hochschule. In F. Hesse & W. Lütgert (Hrsg.), *Auf die Lernbegleitung kommt es an! Konzepte und Befunde zu Praxisphasen in der Lehrerbildung* (S. 81–106). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Martens, M., Rabenstein, K., Bräu, K., Fetzer, M., Gresch, H., Hardy, I. & Schelle, C. (Hrsg.). (2018). *Konstruktionen von Fachlichkeit. Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nestler, E. & Retzlaff-Fürst, C. (in Druck). *Die Mentor*innenqualifizierung im Fach Biologie zur Unterstützung der Reflexion von fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Konzepten Studierender*.
- Nestler, E. & Retzlaff-Fürst, C. (in Vorbereitung). *Die Qualifizierung von Mentor*innen für die Betreuung von Praxisphasen im Biologielehramtsstudium*.
- Niggli, A. (2005). *Unterrichtsbesprechungen im Mentoring*. Oberentfelden: Sauerländer.
- Pallesen, H., Schierz, M. & Haverich A. K. (2020). „nich alles was man in der Uni so lernt muss unbedingt @auch so sein@“ Inszenierungen des Fachlichen in Adressierungspraktiken schulpraktischer Studien im Sport. In U. Hericks, M. Keller-Schneider, W. Meseth & A. Rauschenberg (Hrsg.), *Fachliche Bildung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern* (S. 165–182). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Pollmanns, M. (2018). Formen der Fachlichkeit des Unterrichtens und des Aneignens. Zu Zuwendungsweisen zur „Sache“ des Unterrichts. In M. Martens, K. Rabenstein, K. Bräu, M. Fetzer, H. Gresch, I. Hardy & C. Schelle (Hrsg.), *Konstruktionen von Fachlichkeit. Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung* (S. 260–274). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Prediger, S., Leuders, T. & Rösken-Winter, B. (2017). Drei-Tetraeder-Modell der gegenstandsbezogenen Professionalisierungsforschung: Fachspezifische Verknüpfung von Design und Forschung. *Jahrbuch für allgemeine Didaktik*, 7, 159–177.
- Reh, S. & Pieper I. (2018). Die Fachlichkeit des Schulfaches. Überlegungen zum Deutschunterricht und seiner Geschichte zwischen Disziplinen und allgemeinen Bildungsansprüchen. In M. Martens, K. Rabenstein, K. Bräu, M. Fetzer, H. Gresch, I. Hardy & C. Schelle (Hrsg.), *Konstruktionen von Fachlichkeit. Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung* (S. 21–42). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reinhardt, S. (2019). *Politikdidaktik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II* (8. Auflage). Berlin: Cornelsen.
- Rothland, M. (2016). *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch*. Münster: Waxmann.
- Rumpf, H. (1976). *Unterricht und Identität. Perspektiven für ein humanes Leben*. München: Juventa.
- Schnebel, S. (2018). Welche Qualifizierung brauchen Praxislehrpersonen? Überlegungen, Kenntnisse und Kompetenzen. *Journal für LehrerInnenbildung*, 18 (4), 22–27.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational researcher*, 15 (2), 4–14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>

- Spendrin, K., Heinze, F., Herfter, C., Mortag, I., Melzer, S., Hempel C. & Hallizky, M. (2018). Wer sagt, was ‚Sache‘ ist? Die Konstruktion der fachlichen ‚Sache‘ in all-gemeindidaktischen Theorien und Anschlüsse für die empirische Unterrichtsforschung. In M. Martens, K. Rabenstein, K. Bräu, M. Fetzer, H. Gresch, I. Hardy & C. Schelle (Hrsg.), *Konstruktionen von Fachlichkeit. Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung* (S. 55–68). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sustek, S. (2018). Fachlichkeit im Plural? Fundierung und Bedeutung von Fachlichkeit mit besonderer Berücksichtigung des Unterrichtsfaches Deutsch. In M. Martens, K. Rabenstein, K. Bräu, M. Fetzer, H. Gresch, I. Hardy & C. Schelle (Hrsg.), *Konstruktionen von Fachlichkeit. Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung* (S. 69–81). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wehling, H.-G. (2016). Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch. Textdokumentation aus dem Jahr 1977. In B. Widmaier & P. Zorn (Hrsg.), *Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung* (S. 19–27). Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Wrana, D. (2015). Zur Analyse von Positionierungen in diskursiven Praktiken. Methodologische Reflexionen anhand von zwei Studien. In S. Fegter, F. Kessl, A. Langer, M. Ott, D. Roth & D. Wrana (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen* (S. 123–142). Wiesbaden: Springer VS.

Teil 2:
Erkenntniswege Schul- und
Berufspraktischer Studien

Eike Wolf und Saskia Bender

Kasuistische Verflechtungen.

Eine kritische Bestandsaufnahme zur Amalgamierung differenter Fallarbeitsformen in der universitären Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Zusammenfassung

Die frühzeitige Einbindung von Studierenden in Praxisphasen ist im Rahmen von Fallarbeitsformaten mit der Forderung nach einer universitären Aufarbeitung der dortigen Erfahrungen verbunden. Der Beitrag zielt zunächst darauf, Formate von Fallarbeit systematisch als erziehungssoziologisch, pädagogisch und beratungsorientiert zu unterscheiden und diese Formate als mit spezifischen Interaktions- und Fallbestimmungsmodi verknüpfte, eigensinnige Praktiken zu interpretieren. Gezeigt wird, dass die gegenwärtige Tendenz der Amalgamierung der Formate eine sinnlogische Diffusität von in sich kohärenten Fallarbeitsmodi zur Folge hat.

Schlagwörter: Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Praxisphasen, Kasuistik, Fallarbeit

Entangled casuistry

Summary

Case studies dealing with the involvement of students in practicum phases at an early stage claim the demand for an academic reflection of the practical experiences. The article systematically differentiates case study formats as either sociological, pedagogical or counselling oriented. Each format is linked with specific modes and scopes of interaction. It is argued that the current trend of merging different case study formats creates a diffuse practice.

Keywords: teacher education, practical training phases, case studies

1. Einleitung

Sowohl auf bildungspolitischer als auch auf universitärer Ebene wird eine stetig frühzeitiger und umfassender werdende Einbindung von Lehramtsstudierenden in die jeweils konkret angestrebte schulische Handlungspraxis gefordert und in den entsprechenden Governancestrukturen (Gesetzestexte, Verordnungen, Erlasse bzw. Studien-, Praktikums- oder Prüfungsordnungen etc.) zunehmend implementiert. Diese Ausweitung sogenannter „Praxisphasen“ konfrontiert die universitäre Lehrerinnen- und Lehrerbildung mit einer widersprüchlichen Anforderung: Neben der Vermittlung von zentralen akademischen Wissensbeständen soll sie einen Beitrag zur Auseinandersetzung mit der konkreten pädagogischen Praxis leisten. Zusätzlich zu dem Argument eines frühen, die Tragfähigkeit der Studiengangwahl auslotenden

Berufsfeldbezugs wird diese Entwicklung theoretisch-systematisch insbesondere durch Professionalisierungsansätze gestützt, die davon ausgehen, dass das spätere pädagogische Handeln in der Schule von Unbestimmtheit und Komplexität sowie von einem „Technologiedefizit“ (Luhmann & Schorr, 1982) bestimmt sei (vgl. Leonhard, 2020, S. 16): „Pädagogische Professionalisierung bedeutet dann die Entwicklung der Fähigkeit, angemessen und reflektiert mit den Spannungen und Unsicherheiten des Lehrerhandelns umgehen zu können“ (Schmidt & Wittek, 2020, S. 38). Neben die Vermittlung wissenschaftlichen Wissens und die Einführung in die Wissenschaftspraxis sowie das propädeutische Erproben im späteren Berufsfeld während des Studiums tritt in der Folge eine weitere Praxis hinzu. Unter dem Schlagwort der Reflexion subsumiert, zielt diese in der Regel darauf, die genannten Felder um die Dimension einer auf das (professionelle) Selbst bezogenen Reflexivität zu erweitern. In der kasuistischen Arbeit an konkret-empirischen Fällen pädagogischer Praxis wird – im Sinne eines spezifisch formierten Erkenntniswegs zur Thematisierung, Be- und Verarbeitung der im Praxisfeld gesammelten studentischen Eindrücke am Ort der Universität – ein vielversprechender hochschuldidaktischer Zugang zu diesem Anforderungskomplex gesehen (vgl. systematisch Reh & Schelle, 2010). Damit verbunden ist die Hoffnung, der doppelten Anforderung – der Ausbildung eines „wissenschaftlich-reflexive[n] Habitus“ von (angehenden) Lehrpersonen einerseits und der „Befremdung der eigenen Praxis“ (Liegmann, Artmann, Berendonck & Herzmann, 2018, S. 10) andererseits – gerecht zu werden und mithin jene über (Selbst-) Reflexion vermittelte „professionalisierende“ Wirkung auf der Ebene der Akteurinnen und Akteure zu entfalten (z.B. Helsper, 2000): Für eine pädagogisch reflexive „Auseinandersetzung mit der eigenen Praxis“ sei eine „Einübung in Verfahren der Rekonstruktion von Fällen“ unabdingbar (Liegmann et al., 2018, S. 10) und für die dadurch hergestellte „Relation von Kasuistik und (strukturtheoretischer) Professions-theorie“ sei „Reflexion bzw. Reflexivität das entscheidende verbindende Element, das gemeinsame Ziel“ (Schmidt & Wittek, 2020, S. 39). Diese Reflexion wiederum gilt als Ansatzpunkt für die als dilemmatisch interpretierte Notwendigkeit von „schonungslose[r] Distanz“ und „(wünschenswerte[r]) Involvierung der Person“ (Leonhard & Košinár, 2019, S. 4) in der universitären Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

Bereits diese kurze Diskursskizze zeigt eine Amalgamierung differenter Sinnlogiken und ihrer entsprechenden Praktiken, die in einem „undifferenzierten Reflexionspostulat“ (Leonhard, 2020, S. 18) kulminieren. In aktuellen Systematisierungsansätzen wird entsprechend auch darauf hingewiesen, dass die berufliche und die wissenschaftliche Praxis von differenten Regelhaftigkeiten der sozialen Zusammenhänge gekennzeichnet seien (vgl. Leonhard, 2020, im Anschluss an Dewe, Ferchhoff & Radtke, 1992). Im Fahrwasser jener inzwischen vorliegenden kritischen Differenzierungsversuche (Kunze, 2016; Leonhard, 2020) soll in diesem Beitrag aus der Perspektive einer rekonstruktiven Kasuistik heraus darauf hingewiesen werden, dass wir es bei dem „Reflexionspostulat“ nicht nur mit einem Bezug auf die Logiken der Wissenschafts- und der Berufspraxis, sondern zudem mit der Sinnstruktur einer

geforderten *selbstreflexiven* Praxis zu tun haben, die Analogien zu Therapie- oder Beratungsformaten aufweist.

Die Auffassung, dass es sich hier um eng aufeinander bezogene und zu beziehende sowie um sich gegenseitig *unmittelbar* komplementierende Fallarbeitsformen handle, worüber eine Amalgamierung derselben in der universitären Lehrerinnen- und Lehrerbildung nahegelegt wäre (vgl. exemplarisch Grummt, Veber & Schöps, 2019), soll nachfolgend kritisiert werden. Das Ziel ist, die Differenz von rekonstruktiv kasuistischen – „Was ist der Fall?“ –, pädagogisch kasuistischen – „Wie ist dem Fall beizukommen?“ – sowie (selbst)reflexiven Praktiken – „Wer ist der Fall?“ – herauszuarbeiten. Diese Fallarbeitstypen sollen als eigenständige, mit ihren jeweiligen Gegenstandsbezügen, Geltungsbegründungen und Modi Operandi versehene Praktiken gedeutet werden. Eine solche *ergänzende* Systematisierung erscheint angesichts jener beobachtbaren Amalgamierung der Formen geboten, da im Diskurs durchaus eine Praxis als „aussichtsreich“ erachtet wird, in der Studierende eine „daten- und methodengestützte Analyse“ von Dokumentationen ihrer *eigenen*, in Praktika durchgeführten „Arbeit mit den Schüler_innen“ (Leonhard, 2020, S. 24) durchführen, um ihre individuellen Dispositionen in einen „reflexiven Habitus“ zu transformieren (Schmidt & Wittek, 2020, S. 34). Dies, so unsere These, führt zu einer Verunklärung und systematischen Überlastung sowohl der entsprechenden hochschuldidaktischen Interaktionsformate als auch der damit verknüpften Professionalisierungshoffnungen.¹ Daran anschließend ist anzunehmen, dass mit der jeweiligen Fallkonstruktion grundlegende Differenzen in den verschiedenen Verständnissen von Fallarbeit und vor allem der entsprechenden Lehrformate einhergehen.

2. Zur Differenz dreier Fallarbeitsformate

Obwohl sich Fallarbeit in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung über theorie- und methodenparadigmatische Grenzen hinweg etabliert hat, sind ihre Erscheinungsformen uneindeutig (vgl. Hummrich, Hebenstreit, Hinrichsen & Meier, 2016). Dies betrifft den Gegenstandsbezug, die jeweiligen erkenntnislogischen Begründungen für denselben und die Frage, welche Interaktionsmodi den Lehrformaten entsprechen. Typologisch wird meist zweigeteilt auf die Differenz von illustrativer und rekonstruktiver Kasuistik (vgl. Wernet, 2006), praxisreflexiver und rekonstruktiver Kasuistik (vgl. Kunze, 2016) oder pädagogischer und erziehungssoziologischer Kasuistik (vgl. Meseth, 2016) hingewiesen. Die Rede ist hier jeweils von einer „forscherischen“ und einer „praktischen“, das heißt von der wissenschaftlichen und der pädagogischen fallbezogenen Reflexion von Praxis:

1 Relevante Aspekte dieser Beobachtungen und Überlegungen gehen auf das Projekt „Supervisorische Formate der Praxisreflexion für die Lehrer*innenfortbildung zu schulischer Inklusion“ (BiProfessional) an der Universität Bielefeld zurück. BiProfessional wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitäts Offensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert (Förderkennzeichen 01JA1908).

Im Zentrum der Unterscheidung stehen zwei differierende Modi des Fallbezugs und damit zwei unterschiedliche Antworten auf die Frage „Was ist der Fall?“. Während sich die „praxisreflexive Kasuistik“ der Reflexion praktischer Fragen und Problemstellungen widmet, versteht die „rekonstruktive Kasuistik“ den Einzelfall nicht als konkretes handlungspraktisches Problem. Für sie ist der Fall Anlass und Gegenstand eines Austauschs über die in ihn eingeschriebenen verallgemeinerbaren Fragen, Sachverhalte und Problemstellungen der (schul-)pädagogischen Welt. (Kunze, 2016, S. 118 f.)

Im Folgenden orientieren wir uns zunächst an diesen vorgestellten dualistischen Unterscheidungen und schließen begrifflich an Meseths (2016) Vorschlag an. Seine terminologische Trennung zwischen pädagogischer und erziehungssoziologischer Kasuistik ist insofern hilfreich, als sie konkret die für die jeweilige kasuistische Praxis relevanten Sozialbereiche markiert, in denen sie Geltung beansprucht: Mit der Unterscheidung wird auf die Trennung von funktionalen Systemwelten mit jeweiligen diskursiven Geltungskriterien verwiesen. Die Differenz dieser kasuistischen Praktiken lässt sich darin sehen, ob pädagogische „Normativitätsvorstellungen über die pädagogische Praxis von vornherein als Maßstab eines Gelingensmodells in die Fallarbeit einfließen [...] oder ob normative Vorstellungen zum pädagogischen Handeln als deskriptive Kontrastfolie dienen“ (Dzengel, 2016, S. 381 f.). Die eine Praxis ist in der pädagogischen, die andere in der erziehungswissenschaftlichen bzw. erziehungssoziologischen Welt beheimatet (Meseth, 2016, S. 45 ff.). Mit dieser begrifflichen Fassung ist es möglich, den grundlegenden Unterschied kasuistischer Praktiken entlang zweier typologischer „Pole“ ihrer interaktiven Orientierung zu identifizieren, um diese darüber schließlich von der dritten Form einer beratungsorientierten Fallarbeit abzugrenzen, die den Niederschlag pädagogischen Handelns auf der Ebene des einzelnen Subjekts ins Auge fasst. Die Arbeit an und mit einem konkreten Fall im jeweiligen Modus kann aus sinnstruktureller Perspektive entsprechend als voraussetzungsvolles Prozedere der Festlegung auf konkrete Thematisierungs- und Redeformen und vice versa der Vermeidung von jeweils anderen verstanden werden.

2.1 Erkenntnis- und interaktionslogische Spezifika pädagogischer Kasuistik

Pädagogisch-kasuistische Praxis orientiert sich unseres Erachtens primär an der Sozialdimension. Die pädagogische Kasuistik fokussiert den jeweiligen Fall – in Anlehnung an eine Formulierung Durkheims (1902/1984, S. 37) – als eminent handlungspraktische Angelegenheit, die der pädagogischen Welt handlungsleitende Auskunft über gemeinsam als kontextuell angemessen erachtete Problemlösungen zu geben vermag. Wird über einen Fall im Modus pädagogischer Kasuistik geredet, sind die Lösung eines Problems und die Geltung der Rede an das Angemessenheitsurteil der die sozialen Normen mittragenden Umwelt gekoppelt. Der strukturelle Modus Operandi einer solchen kasuistischen Praxis legt seinen Fokus auf sozial-

normative Interaktionsdimensionen und zielt auf die Verstetigung geltender Handlungsmuster der pädagogischen Welt im Sinne einer Vergemeinschaftung bzw. auf die „Steigerung praktischer Urteilskraft und Reflexivität. [...] Ihr geht es um die Erschließung der qua Fall vorliegenden Handlungswirklichkeiten im Sinne zu bearbeitender pädagogischer Problemstellungen“ (Kunze, 2016, S. 119). Das Ziel einer solchen Praxis ist die wechselseitige Auslotung kollektiver pädagogischer Normvorstellungen und der Angemessenheit von konkreten Handlungen sowie der Rede darüber. Ihr Gegenstand sind die Bearbeitung und die Kommunikation des dem Fall innewohnenden Handlungsproblems: „Als nützlich erscheint der hermeneutisch-geisteswissenschaftlich geprägten pädagogischen Kasuistik nicht jenes Wissen, das von methodisch-technischen Machbarkeitsversprechen des Unterrichts getragen wird. Als relevant wird vielmehr jenes Wissen erachtet, das zur Schärfung der Wahrnehmung einer guten pädagogischen Ordnung geeignet scheint“ (Meseth, 2016, S. 49). Wir sehen hierin eine Form der Selbstvergewisserung und -verstetigung der pädagogischen Welt als pädagogische Welt und ihrer normativ-schematischen Handlungsrahmen. Die Antwort auf die Fallbestimmungsfrage ist in diesem Setting also gekoppelt an die Bearbeitung handlungspraktischer Probleme pädagogischer Praxis.

2.2 Erkenntnis- und interaktionslogische Spezifika erziehungssoziologischer Kasuistik

Die *erziehungssoziologische Kasuistik* bzw. ihre entsprechenden Praktiken werfen demgegenüber wissenschaftliche Geltungsfragen auf (vgl. Wernet, 2006), die sich „kaum eignen, um pädagogische Wirkungs- oder normative Bewertungsfragen auf direktem Weg zu klären“ (Meseth, 2016, S. 51). Die erziehungssoziologische Kasuistik fokussiert den jeweiligen Fall als „eminent soziale Angelegenheit“ (Durkheim, 1902/1984, S. 37), deren Struktur über sich selbst hinaus verweist und dem erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Diskurs Auskunft über die sinnstrukturelle Verfasstheit des ihm zugrunde liegenden „sozialen Tatbestands“ (Durkheim, 1895/1984, S. 114) zu geben vermag. Die Fallbezogenheit einer solchen Praxis ist die Enträtselung der Sinnhaftigkeit der pädagogischen Welt qua argumentativer Deutung, wobei der Charakter des Rätselhaften erst theoretisch und paradigmatisch konstruiert werden muss. Hier sehen wir kein Reproduktions-, sondern vielmehr ein Rekonstruktionsproblem, das aus der Nichtselbstverständlichkeit resultiert, die man den sinnhaft strukturierten Praktiken *zuschreibt*, „weil sie Unterricht als soziale Tatsache und eben nicht als pädagogische Aufgabe in den Blick nehmen“ (Meseth, 2016, S. 50). Das Ziel ist hierbei nicht darin zu sehen, gültige Orientierungsmuster für das eigene Handeln zu generieren oder zu festigen, sondern das konkrete Handeln als einen Ausschnitt der sinnstrukturierten Welt in seinem „So-Und-Nicht-Anders-Geworden-Sein“ (Weber, 1904/1988, S. 171) zu verstehen. Diese Verstehensprozesse zielen darauf, „die Verfasstheit der Erziehungswirklichkeit zu entschlüsseln“ (Dzengel, 2016, S. 380).

Eine solche Kasuistik operiert in dem typologischen Dualismus auf der Interaktionsebene eher in einem kontraintuitiven, irritationsstiftenden strukturellen Modus Operandi. Erziehungssoziologische Kasuistik beruft sich methodologisch auf die Tradition des interpretativen Paradigmas der Sozialwissenschaften. Durch die handlungsentlastete Betrachtung der Besonderheiten des Einzelfalls lassen sich dann im Sinne „seiner Dialektik von Allgemeinheit und Besonderheit, in seiner Fallstrukturgesetzlichkeit“ (Oevermann, 2002, S. 27) Rückschlüsse auf den Ausschnitt von Welt ziehen, die er repräsentiert; gleichsam als „token eines type“ (Oevermann, 2002, S. 13). Den Fokus einer erziehungssoziologischen Kasuistik bilden die fall-rekonstruktive Erschließung empirischer Daten im Dienste einer wissenschaftlichen Verstehensoperation sowie die Überprüfung von erziehungswissenschaftlichen Theorien. Erziehungssoziologische Kasuistik formuliert in der universitären Lehrerinnen- und Lehrerbildung somit das Angebot, die Welt des Pädagogischen mittels einer Perspektivierung, die sich durch den Versuch des Verstehens von pädagogischen Praktiken und deren Sinnstrukturen auszeichnet – und das heißt hier explizit: handlungsentlastet –, zu untersuchen (vgl. Leonhard, 2020, S. 23). Mithin hat eine solche Kasuistik ein Applikationsproblem: Für die Bearbeitung der praktischen Umsetzungsprobleme pädagogischer Praxis gibt sie keine Lösungen an die Hand und hochschuldidaktisch steht sie vor der Herausforderung der Didaktisierung von Erkenntnisprozessen (vgl. Wolf, 2020). Forschung und die ihr zugrunde liegende Erkenntnislogik stehen „im Dienste der methodisch kontrollierten Erzeugung neuen Wissens, möglicherweise auch im Dienste der Hochschullehre, um die Novizen der Wissenschaft in den Stand der Forschung einzuführen, im Dienste der Lehrerbildung jedenfalls steh[en] sie nicht“ (Meseth, 2016, S. 54).

2.3 Erkenntnis- und interaktionslogische Spezifika (selbst)reflexiver, beratungsorientierter Fallarbeit

Bei der dritten hier zur Rede stehenden Form der Fallarbeit geht es unseres Erachtens nicht um den jeweiligen Fall als „soziale Tatsache“, der als das Besondere über das Allgemeine Auskunft gibt, und auch nicht um den Fall als handlungspraktisches Problem oder handlungsleitende Problemlösungs(negativ)folie. Vielmehr geht es hierbei um die Hinwendung zum eigenen Handeln bzw. „Auseinandersetzung mit der eigenen Praxis“ (Liegmann et al., 2018, S. 10). Studierende sollen hierin „Widersprüche und Problematiken ... selbst erkennen“, da so „mit hoher Wahrscheinlichkeit Professionalisierungsprozesse entstehen“ (Grummt et al., 2019, S. 27) könnten. Formen dieser Fallarbeit thematisieren primär die Strukturen und die Folgen pädagogischen Handelns auf der Ebene des Subjekts, weshalb wir uns bei der begrifflichen Fassung derselben an der Beratungskategorie orientieren. Beratung stellt unseres Erachtens einen Fokus dieser Formen von Fallarbeit dar: Sie setzen in ihrer Fallkonstruktionspraxis an der handelnden Akteurin oder am handelnden Akteur an, wodurch es nicht ausschlaggebend erscheint, ob eine Hinwendung zu der Gestaltung

sozialer Rollen, zu diffusen Interaktionsbeziehungen oder zu spezifischen biografischen Lagerungen erfolgt – es handelt sich um einen Problembezug, der seinen Ausgangspunkt auf der Seite der Klientinnen und Klienten nimmt und diesen auf die pädagogische Akteurin oder den pädagogischen Akteur zurückwirft (Oevermann, 2001, S. 16).

Den beratungsorientierten Praktiken, die die hier zur Rede stehende Regelmäßigkeit erwarten lassen, ist ein weites und diffuses Feld an subordinierten Formaten wie zum Beispiel Supervision, Coaching, kollegiale Beratung oder Praxisberatung zugeordnet. Empirisch kann hier erst in Ansätzen auf vorliegende Studien zurückgegriffen werden, die darauf zielen, die Regelstrukturen dieser Praktiken sinnstrukturell zu konturieren (z. B. Jornitz & Leser, 2020). Insofern zielen die folgenden Überlegungen, darauf sei hier noch einmal hingewiesen, weitgehend auf eine spezifisch ausdifferenzierte *Heuristik*, welche (noch) an einer strukturtheoretischen Professionstheorie orientiert ist. Wenn wir im Rahmen eines sinnverstehenden Zugangs von einer lediglich graduellen Differenz und strukturellen Verbundenheit der genannten Formate ausgehen, ist es zur näheren Bestimmung des strukturellen Kerns einer solchen Fallarbeit möglich, die Übertragungs-Gegenübertragungs-Dynamik zum Ausgangspunkt zu nehmen (Oevermann, 2001; vgl. Loer, 2013).² Im Zusammenhang mit der oben angeführten, in universitären Praxisphasen eingeforderten „Auseinandersetzung mit der eigenen Praxis“ (Liegmann et al., 2018, S. 10) wäre die praktische Einbindung ebenjener Dynamik nämlich die Grundvoraussetzung dafür, dass die eigenen fallspezifischen Muster mit den in (vor)beruflichen Kontexten getroffenen Entscheidungen zur Interferenz gelangen (vgl. Leonhard & Abels, 2017).

In „praxisentlasteten Reflexionszeiten“ (Helsper, 2000, S. 43) können diese berufsbioграфischen Fallstrukturen thematisch werden: In der beratungsorientierten Interaktion entsteht dann auf der Seite der Klientin oder des Klienten, über die Einschätzung der konkreten Beratungssituation, die Person und das Verhalten der Beraterin oder des Beraters, eine Mischung aus „realen Wahrnehmungen, eigenen Interpretationen und Zuschreibungen von Bedeutungen“, in denen auch spezifische Organisationsprinzipien bzw. Fallstrukturen sowie „dysfunktionale Muster“ bzw. „Abwehrmechanismen“ zum Ausdruck kommen, die als Bewältigungsstrategien bereits entwickelt worden sind (Bettighofer, 2016, S. 65). Diese Übertragungen der „unbewussten Beziehungsbilder und Erwartungsmuster“ führen auf der Seite der Beraterin oder des Beraters zu einem „subtilen, manchmal jedoch auch eine[m] massiven interaktionellen Druck, sich verbal und nonverbal auf eine bestimmte Weise zu verhalten“ (Bettighofer, 2016, S. 65). Die Beraterin oder der Berater wird in eine bestimmte Rolle gedrängt, deren Gedanken, Gefühle und Körperempfindungen dem projizierten Bild der Klientin oder des Klienten entstammen (vgl. Bettighofer, 2016, S. 65). Diese Gegenübertragungen stehen ihr bzw. ihm wiederum deutlich zur Verfügung. Vorstellungen von Standardisierung sind hier nicht anschlussfähig – „jede

2 Insofern bewegt sich unsere Argumentation auf vergleichsweise „dünnem Eis“. Es geht uns jedoch primär um die im Diskurs vertretene Position, dass eine Zusammenführung der verschiedenen Formate wünschenswert und ausbildungslogisch hilfreich wäre.

dyadische Beziehung ist einmalig“ (Bettighofer, 2016, S. 65). Heuristisch gehen wir im Rahmen dieser Ausführungen davon aus, dass sich jene Dynamik auch in berufsbiografischen Selbstreflexionen vollzieht, dort jedoch – durch einen spezifischen Blick auf berufliches Handeln – in ihren Reflexionsdimensionen fokussiert und begrenzt vollzogen wird.

Diese kurze Skizze des strukturellen Kerns einer auf das Selbst gerichteten Fallarbeit zeigt an, dass die sinnstrukturellen Erschließungsprozesse hier eng an einem individuellen Einzelfall orientiert sind. Es geht nicht darum, was wir über das dem einzelnen Fall sinnstrukturell vorgelagerte Allgemeine erfahren oder was für ein pädagogisches Problem dem Fall innewohnt, sondern darum, was über den einzelnen (Vor-)Fall konkret über das im einzelnen Fall handelnde Subjekt erfahrbar gemacht werden kann. Das heißt, es wird nicht „(et)was“ zum Fall gemacht, sondern die Fallbestimmung und die Fallbearbeitung verlaufen durch die konkret gegebene Lebenspraxis des Subjekts hindurch. Dies zeigt sich auch daran, wie mit Wissen umgegangen wird. Denn die helfende Person vermeidet es, der Klientin oder dem Klienten ihr – über die Deutung der Gegenübertragung – generiertes Wissen „frühzeitig“ mitzuteilen „oder [ihr bzw.] ihm alles mitzuteilen“ (Freud, 2010, S. 47). Das Ziel ist es, der Klientin oder dem Klienten zu einer „Erweiterung der Selbstkenntnis“ (Freud, 2010, S. 46) zu verhelfen. Die Beraterin oder der Berater hält das eigene Wissen so lange zurück, bis sich die Klientin oder der Klient der entscheidenden Synthese selbst sehr weit angenähert hat, sodass die Mitteilung derselben mit hoher Wahrscheinlichkeit eine Bestätigung erfährt (vgl. Freud, 2010, S. 47). Es wird deutlich, wie sehr diese Interaktionsform durch eine strukturelle Asymmetrie gekennzeichnet ist, da selbst dann, wenn diese Interaktionsbeziehung auch vonseiten der Helfenden nicht umfassend abstinenter gestaltet werden kann (Bettighofer, 2016, S. 66), die Differenzen zwischen Hilfesuchenden und Helfenden, Öffnung und Begrenzung unverkennbar sind.

3. Zur Problematik der Amalgamierung differenter Modi der Fallarbeit

Wie wir anhand der Beschreibung der erkenntnis- und interaktionslogischen Spezifika von pädagogischer und erziehungssoziologischer Kasuistik sowie selbstreflexiv beratungsorientierter Fallarbeit gesehen haben, haben wir es mit hochgradig divergenten Praxisformen zu tun. Diese Differenz wird durch die Subsumtion unter dieselbe hochschuldidaktische Meta-Kategorie getilgt (exemplarisch hierfür Schmidt & Wittek, 2020). Dennoch sehen wir gegenwärtig – gerade in Bezug auf die Einführung und die Etablierung erweiterter Praxisphasen während des Lehramtsstudiums – die genannten Tendenzen eines Ineinanderfallens dieser Formate in der universitären Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Herzog und Leonhard (2018) zeigen diesbezüglich, dass Settings, mit denen intendiert wird, individuell-besondere pädagogische Handlungsprobleme und gleichzeitig allgemein-wissenschaftliche Fragen gebündelt

zu bearbeiten, in ihrem Gegenstandsbezug und ihrem erkenntnislogischen Fokus diffundieren oder sich den Formalismen einer Fähigkeits- und Fertigkeitsvermittlung anschmiegen, in denen sich eine Adressierung der Studierenden als „Folgende“ (Herzog & Leonhard, 2018, S. 155) durchsetzt. Diese Situation spitzt sich ihnen zufolge zu, wenn Studierende in hochschuldidaktischen Formaten „die *eigene* berufliche Praxis zum Gegenstand systematischer Analyse“ (Leonhard & Herzog, 2018, S. 19) machen sollen: „[D]ie (notwendige) Rigidität und ‚Schonungslosigkeit‘ derartiger Analysen [des erziehungssoziologischen Zugriffs] [...] [werde] durch die Involvierung der Akteure [...] gerade erschwert“ (Leonhard & Herzog, 2018, S. 20). Wir sehen hierin exemplarisch ein grundlegendes Problem der Vermischung unterschiedlicher Fallarbeitsformate, die in ihren erkenntnis- und interaktionslogischen Spezifika und Interaktionsformaten konfligieren. Es ist dies nicht nur die Amalgamierung von erziehungssoziologischer und pädagogischer Kasuistik, sondern darüber hinaus auch von kasuistischen und selbstreflexiven Formaten.

Der Konfliktthese selbst muss allerdings vorausgeschickt werden, dass auf empirischer Grundlage bislang nicht einmal für die drei hier systematisch unterschiedenen Praxisformen davon ausgegangen werden kann, dass sie sich in situ voraussetzungslos auffinden lassen: So drängen die Praktiken erziehungssoziologischer Zugänge auf veralltägliche „Normalisierungen“, bezüglich derer angenommen werden kann, dass es darum geht, gewohnte „Orientierungs- und Deutungsroutrinen“ zu schützen (Kunze, 2017, S. 223 f.). Beispielsweise arbeiten Studierende Kunze und Wernet (2014) zufolge rekonstruktiven Praktiken zugunsten einer Eingebundenheit in eine pädagogische Deutungsgemeinschaft entgegen. Die „Produktion, Explikation und Problematisierung situationsangemessener Angemessenheitslesarten“ im Rahmen einer pädagogischen Kasuistik wird hingegen überlagert von einem „jargonhaften Kommunikationsstil“, der sich akklamationsfähigen – und damit in der Regel durch die jeweiligen Präferenzen der Kontexte (Programme, Akteurinnen und Akteure etc.) präformierten –, unkonkreten und damit floskelhaften Sprachregelungen anschmiegt (Kunze, 2016, S. 116). Schließlich liegen auch für die beratungsorientierte Praxis bislang keine Studien vor, die einen solchen Modus in Kontexten der Lehrerinnen- und Lehrerbildung auch im Sinne einer fallstrukturellen (Habitus- oder Selbst-)Transformation aufzeigen könnten (vgl. Griewatz, 2020; Jornitz & Leser, 2020). So berichten Heinrich und Klenner (2020) von Abwehrhaltungen Studierender gegenüber universitär gerahmten supervisorischen Reflexionsräumen im Anschluss an Praxisphasen. Angesichts der Übertragungs- und Gegenübertragungsdynamiken in der Arbeit mit Schülerinnen und Schülern werde vielmehr die Notwendigkeit betont, sich rollenförmig abzugrenzen. Es zeigt sich „immer wieder das Problem der Passung und gleichzeitig die Tendenz der Studierenden, das Reflexionsformat umzudeuten: zu einem Raum, in dem Entlastung und Vergemeinschaftung erfahren werden können, und der, das ist wichtig, weder universitäres Seminar (und damit möglichst frei von Theorie) ist, noch Schule (mit ihrer Hierarchie und allen damit verbundenen Einschränkungen, was sagbar ist)“ (Heinrich & Klenner, 2020, S. 270).

So sind bereits in den einzelnen Formaten als solchen hinreichende interaktive und ideelle „Zumutung[en] und Störfaktor[en]“ (Herzog & Leonhard, 2018, S. 20) enthalten: entlang erziehungssoziologischer Verstehensprozesse zum Beispiel in der Anwendung von rekonstruktiven Forschungsmethoden und damit in der Verpflichtung auf intersubjektive Überprüfbarkeit und die Konzentration auf das Datenmaterial als Repräsentanz sozialer Tatsachen. Diese Form der Wissensgenerierung liegt quer zu alltäglichen Verstehensprozessen und ist als solche gewissermaßen eine hochschuldidaktische Zumutung angesichts der sich dadurch zeigenden sozialen Regelstrukturen, die pädagogische Gestaltungsvorstellungen begrenzen. Die Zumutungen einer pädagogischen Kasuistik liegen demgegenüber primär darin begründet, dass sich die Akteurinnen und Akteure mit ihren Situationsdeutungen immer in Relation zu dominanten Deutungsmustern setzen und so individuelle mit allgemeinen Angemessenheitsurteilen abgleichen müssen. Insofern ist zumindest davon auszugehen, dass eine Verquickung des Irritations- oder Störpotenzials der Fallarbeitsformen nicht zu einer gewinnbringenden Potenzierung führt. In beratungsorientierten Formaten liegen diese Zumutungen jedoch gänzlich anders gelagert im unabdingbaren Sicheinlassen auf quasitherapeutische Beziehungsstrukturen, die zumindest auf der Seite der Klientinnen und Klienten eine kontraintuitive Form der Interaktion herstellen, die dem Subjekt eine defizitorientierte Selbstthematisierung abnötigen.

Uns erscheint es, als ob aus der Vermischung von genuin deutlich abgegrenzten Interaktionsformen der jeweiligen Fallarbeitsmodi erst die Probleme entspringen, die durch sie bearbeitet werden sollen: So kann im Anschluss an die bisher vorliegenden Studien davon ausgegangen werden, dass ein Ineinanderfallen von erziehungssoziologischer und pädagogischer Kasuistik empirisch wahrscheinlich häufig vorliegt: Die Praxis der Vergemeinschaftung im Kontext pädagogischer Kasuistik als Versicherung kollektiv als angemessen gewerteter Praktiken muss der kontraintuitiven, methodisch kontrollierten Praxis im Kontext erziehungssoziologischer Kasuistik entgegenarbeiten, weil die Sinnrekonstruktion häufig in Differenz zu der Intention der Handelnden steht. In allen weiteren Settings, die sich unter dem Dach des Reflexionspostulats mit selbstreflexiven Praktiken verbinden, wird gewissermaßen der Versuch unternommen, den Mehrwert kasuistischer Fallarbeitsformate mit dem therapeutisch-subjektorientierten Bonus beratungsorientierter Fallarbeitsformate zu koppeln. Die beratungsorientierte Fallarbeit ist jedoch eng mit einem spezifischen Setting verknüpft, das die potenziell stark asymmetrische Interaktionsstruktur, die auf der Seite der Klientinnen und Klienten darauf zielt, das Subjekt als Ganzes zu involvieren, vor Grenzverletzungen und Machtmissbrauch zu schützen versucht (vgl. Schleu & Thorwart, 2016). Der Fokus der Interaktion liegt auf dem einzelnen Fall und einer Erweiterung, Aufrechterhaltung oder Wiederherstellung der Selbstkenntnis. Die Einbettung in universitäre Lehrkontexte stellt ein solches Setting nicht voraussetzungslos zur Verfügung, da die Adressatinnen und Adressaten Studierende sind und keine Klientinnen und Klienten. Dies in einem hochschuldidaktischen Setting ins Werk zu setzen, stellt aufgrund der gegensätzlichen Orientierungsrahmen von Studium und

Therapie eine Entgrenzung der universitären Kompetenz und Zuständigkeit und letztlich auch des personellen Zugriffs in der Seminarinteraktion dar.

Über diese Anfragen an eine angemessene Institutionalisierung hinaus dringt in der Amalgamierung von beratungsorientierter und erziehungssoziologischer Fallarbeit in der Arbeit „an ‚heißen Fällen‘“ – also an solchen, in die die Studierenden selbst involviert waren (Leonhard & Herzog, 2018, S. 19f.) – das Aufwerfen von Geltungskrisen in die Praxis der handelnden Akteurinnen und Akteure selbst vor. Der besondere antinomische Zumutungscharakter liegt hier in der unfreiwilligen *doppelten* Involvierung als handelndes Subjekt in Praxisphasen und als Forschende oder Forschender in einer sich diesen biografisch gefärbten Praktiken entsubjektivierten Zuwendung in quasiöffentlichen, auf Verallgemeinerung drängenden Kontexten. Demgegenüber kann davon ausgegangen werden, dass im Zusammenfallen pädagogisch-kasuistischer und selbstreflexiver Formate – im Horizont der Reproduktion jener gemeinschaftlichen Angemessenheitsurteile – einzelfallspezifische Bezugnahmen kaum zugelassen werden können. Mit anderen Worten: Die Amalgamierung verunklart das Interaktionssetting sowie dessen Bezugsrahmen und Zielstellung.

Es ist demzufolge nicht verwunderlich, wenn sich in Formaten, die eine beratungsorientierte Tätigkeit jenseits spezifischer Rahmenbedingungen zu etablieren versuchen, oder vice versa bei der Anleihe an den anderen Formaten unüberbrückbare Strukturkonflikte auftun, die sich interaktiv Geltung verschaffen. Im Sinne eines „Drei-Fliegen-mit-einer-Klappe-Schlagens“ wäre zu erwarten – aber als empirische Frage noch zu bearbeiten –, dass eine derartige Praxis von den Akteurinnen und Akteuren vermieden bzw. abgewehrt werden *muss* – also Reflexion in keinem der potenziell angestrebten Modi stattfindet. Die hier diskutierte Form der Amalgamierung nimmt nun in Kauf, strukturell getrennte Sinnlogiken zu verschmelzen, diese dadurch zu verunklaren und die Adressatinnen und Adressaten quasi erst in die angenommenen, nicht lösbaren, überkomplexen und (theorie)defizitären Handlungsaufforderungen zu verstricken.

Die *Trennung* der beschriebenen Modi Operandi ist so auch im Zusammenhang mit professionalisierungstheoretischen Ansätzen gut begründet, wie etwa der ursprüngliche – noch eng an der Professionstheorie Oevermanns orientierte – Vorschlag Helspers (2000) zur erkenntnislogischen Fokussierung der Phasen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zeigt. Dieser erhält seinen Ausgangspunkt ebenfalls in dem Bezug auf die Frage nach einer Be- bzw. Entlastetheit von praktischem Handlungsdruck und dem damit zusammenhängend konstitutiven Verhältnis von Theorie und Praxis. Demnach leistet die universitäre Lehrerinnen- und Lehrerbildung eine „Einsozialisation in *wissenschaftliche* Reflexivität“ (Helsper, 2000, S. 43). Sie stellt dazu, gegenüber den schul- und unterrichtsbezogenen Handlungsnotwendigkeiten, jenen handlungsentlasteten Raum zur Verfügung, der unter dem „Primat des Theoretischen“ (Helsper, 2000, S. 41) steht. Davon unterscheidet Helsper (2000, S. 42) das praktische Erlernen von „Handlungsmustern“ und „Handlungsrepertoires“ – man könnte hier von einem Primat der Praxis auch in Bezug auf die zuvor entfaltete Ver-

gemeinschaftsfunktion pädagogischer Kasuistik sprechen – und erst in einem dritten Schritt folgt die Auseinandersetzung mit der eigenen Praxis, wobei diese auf die Rekonstruktion der eigenen fallspezifischen Muster als Reflexion des berufsbiografischen Selbsts zielt. Alle Formate, so Helsper (ebd.), „erfordern jeweils spezifische Rahmenbedingungen“, die zu ihrer Entfaltung notwendig sind. In der Phasenlogik dieses Professionsverständnisses können wir kasuistische und selbstreflexive Settings der Fallarbeit also eindeutig verschiedenen Sphären und Funktionen der Ausbildungslogik zuschreiben.

4. Resümee

Die augenscheinlichste Frage, die sich nach den Ausführungen stellt, ist diejenige nach Ursache und Wirkung bzw. Motiv und Funktion des Synkretismus wissenschafts- und beratungsorientierter Fallarbeit. Uns scheint es, als ob die Vermischung beispielhaftes Resultat immer größerer Anstrengungen und Forderungen ist, Praxiserfahrungen an den Ort der Theorie, also an die Universität, zu holen. Es geht dabei um nicht weniger als die Kernfrage der modernen pädagogisch-akademischen Ausbildung, nämlich um die Vermittlung von Theorie und Praxis und damit um die (Selbst-)Legitimation des wissenschaftlichen Teils der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Auf der universitären Bearbeitungsebene führt die genuin (hochschul)politische und/oder (hochschul)didaktische Entscheidung einer ausgeweiteten Etablierung von Praxisphasen offenbar zu einer Aneignungsform, die diese in eine wissenschaftliche umdeutet und die imaginierten Praxisbedeutsamkeitskonzepte in Professionalisierungshoffnung übersetzt. Als durchaus problematisch darf hierzu angemerkt werden, dass die Vermischung von Unvereinbarem zulasten der wissenschaftssystemimmanenten Sinnlogik geht und „das Legitimationsinteresse einen deformierenden Druck auf das Erkenntnisinteresse aus[übt]. Es darf nur gelten, was sich als legitimatorisch brauchbar erweist“ (Wernet, 2020), und das ist in diesem Fall eben die Ausweitung des institutionellen Zugriffs auf die Berufsaspirantinnen und Berufsaspiranten. Der Grund dafür, dass dieser synkretistische Zugriff und die ihn tragenden Konzepte akklamationsfähig erscheinen und kaum Zurückweisung erfahren, ist unseres Erachtens darin zu sehen, dass sie

eine suggestive und zustimmungsfähige Antwort auf den Praxisanspruch der erziehungswissenschaftlichen Lehre [...] liefern. Sie sind Bestandteil der Imagerie der Praxisbedeutsamkeit dieser Lehre. Sie sind aber weder für das Verständnis pädagogischer Wirklichkeiten noch für das Verständnis universitärer Lehre geeignet. Sie sind nicht das Ergebnis einer empirisch-fallrekonstruktiv begründeten Theoriebildung, sondern sie stehen im Zeichen der deklaratorischen Begründung der Praxisbedeutsamkeit kasuistischer Lehre. (ebd.)

Unabhängig davon, ob es pädagogisch oder politisch als sinnvoll erachtet wird, bereits während des Studiums die Einbindung von Berufaspirantinnen und Berufaspiranten in die Berufspraxis zu stärken, lässt sich die vorliegend besprochene Problematik als ein daraus resultierender Versuch der Reklamation einer allumfassenden, phasenübergreifenden Zuständigkeit der universitären Lehrerinnen- und Lehrerbildung interpretieren. Diese Entwicklung lässt sich nicht zwingend oder konsequent aus den Grundsteinen, auf denen die kasuistische Lehrerinnen- und Lehrerbildung basiert, ableiten. In Helsepers Professionalisierungskonzept etwa finden wir entlang der Differenzthese je spezifische Ausbildungsphasen und diesen entsprechende Orte: die Universität, das Referendariat und die dritte Aus- und Weiterbildungsphase. In diesem Sinne erweitert die universitäre Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Amalgamierungsfigur nun ihren Zuständigkeitsbereich auf die nachfolgenden Ausbildungsphasen, und zwar auf der Grundlage des Professionalisierungskonzepts, das an sich nicht unproblematisch ist, da hierbei „unter der Hand [...] aus einem Erkenntnisanspruch (Berufe in der modernen Gesellschaft) ein Ausbildungsanspruch geworden [ist]. Die Theoriebildung ist in den Sog des Praxisanspruchs der Lehrer*innenbildung geraten. Dieser wirkt einen legitimationswissenschaftlichen Druck auf die Theorie der Professionalisierung pädagogischen Handelns aus, der sie sich kaum entziehen kann“ (ebd.). Diese – wohlgerne von beiden Seiten: der theoretischen und der praktischen getragene – Expansionsfigur birgt offensichtlich genug Irritationspotenzial für die universitäre Lehrerinnen- und Lehrerbildung, um unter dem Schutzmantel der wohlwollenden Weiterentwicklung etablierter Formate diese gleichsam systematisch zu konterkarieren. Die Verschmelzung von praktischen, subjektiven und wissenschaftlichen Geltungsfragen überfordert nicht nur die Adressatinnen und Adressaten, sondern auch die Institution, die sie leisten soll. Bezüglich der Frage nach der Vermittlung der beiden Kerndimensionen lautet eine augenscheinliche und prominente Antwort so ja gerade auch, dass es sie nicht gibt:

Faktisch aber bleibt ... immer ein Defizit zurück: Die universitäre Lehrerbildung ist nämlich gerade getrennt von der Praxis und der noch so starke Praxisbezug kann diese Trennung nicht prinzipiell aufheben und daher treibt der noch so starke Praxisbezug in der Tendenz die Forderung nach einer nochmaligen Steigerung an. (Helseper, 2000, S. 29)

Auch bei Oevermann vollzieht sich die Vermittlung von Theorie und Praxis gerade *nicht in didaktisch vermittelnden Settings*, sondern *in der berufspraktischen Handlung* der Professionellen selbst: Erst die eigentliche Tätigkeit professionalisierten Handelns sei „wesentlich der gesellschaftliche Ort der Vermittlung von Theorie und Praxis unter Bedingungen der verwissenschaftlichten Rationalität“ (Oevermann, 1996, S. 80). Wir sehen dann in der These der Amalgamierung von sinnlogisch unvereinbaren Fallarbeitsformaten eine Ausdrucksgestalt, die entsprechend der Hypothese von Wernet (2020) zudem von einer „Verwechslung und Verschmelzung legitimatorischer und erkenntnisorientierter Ansprüche“ angetrieben zu sein scheint.

Stellt man die Frage, welche Rolle der Kasuistik als einem Erkenntnisweg im Kontext berufs- und schulpraktischer Studien zukommt und wie diese begründet sein sollte, zeigt sich das Problem deutlich: Kasuistik kann, indem sie den Fall als handlungspraktisches Problem deutet, als Antwort auf konkrete pädagogische Probleme anhand der gemeinschaftlichen Verständigung über die Angemessenheit von konkreten Lösungen und damit verbundenen Wertvorstellungen dienen. Sie kann, indem sie den Fall als „soziale Tatsache“ interpretiert, in der Tradition des interpretativen Paradigmas Antworten auf wissenschaftliche Geltungsfragen geben. Und sie kann, indem sie das im Fall handelnde Subjekt selbst zum Fall macht, selbstredend als Modus der reflexiven Hinwendung zum eigenen pädagogischen Handeln verstanden werden, der Antworten bereithält, die auf Ebene des Selbst liegen. Jede dieser Möglichkeiten stellt einen Erkenntnisweg *sui generis* dar, für jede Praxis sind zeitliche oder sachliche Anlässe, Orte und Interaktionsrahmen institutionalisiert, die einer jeweiligen Sinnlogik folgen. Unabhängig davon, ob man der Position einer herausgehobenen Bedeutsamkeit von Praxiserfahrungen im Lehramtsstudium folgt oder nicht, scheint es unseres Erachtens daher ratsam zu sein, die faktisch vorliegenden, an die Universität gerichteten Ausbildungsansprüche mit den ihr eigenen Bordmitteln und dem Angebot eines wissenschaftlich-analytischen Erkenntniswegs zu beantworten. Eine Verschmelzung der domänenspezifischen Sinnlogiken erscheint zwar insofern wohlmeinend, als hierin ein Aufgreifen der omnipräsenten Praxisbedeutsamkeitsideen zu erahnen ist. Für einen genuin wissenschaftlichen Erkenntnisweg stellt sich die Amalgamierung unseres Erachtens jedoch eher als Problem und legitimatorische Wirkungs- und Zuständigkeitsbehauptung dar. Die Theorie, das soll abschließend betont werden, stellt selbst eine Form von Praxis dar (vgl. Adorno, 1969), die einen ihr zugewiesenen Geltungsbereich hat: die Universität als Ort der ersten Phase der Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

Literatur

- Adorno, T. W. (1969). *Marginalien zu Theorie und Praxis: Stichworte: Kritische Modelle 2*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bettighofer, S. (2016). Supervision in intersubjektiven Kontext von Übertragung und Gegenübertragung. *Psychotherapie*, 21 (2), 62–84.
- Dewe, B., Ferchhoff, W. & Radtke, F.-O. (1992). Das „Professionswissen“ von Pädagogen. Ein wissenstheoretischer Rekonstruktionsversuch. In B. Dewe, W. Ferchhoff & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern* (S. 70–91). Wiesbaden: Springer VS.
https://doi.org/10.1007/978-3-663-09988-8_5
- Durkheim, É. (1895/1984). *Die Regeln der soziologischen Methode*. Neuwied: Luchterhand.
- Durkheim, É. (1902/1984). *Erziehung, Moral und Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Dzengel, J. (2016). Kasuistik in der Lehrerbildung als Vermittlungsinstanz zwischen Theorie und Praxis? Empirische Forschung im Kontext Schule. In M. Hummrich, A. Heben-

- streit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.), *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns* (S. 373–391). Wiesbaden: Springer VS.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-15437-0_24
- Freud, S. (2010). *Abriss der Psychoanalyse*. Stuttgart: Reclam.
- Griewatz, H.-P. (2020). „Ich würde gleich tatsächlich gerne nochmal so‘ne Situation besprechen“: Zur Fraglichkeit von Vermittlung und Reflexion durch Supervision in ersten Praxisphasen der universitären Lehrer*innenbildung. In F. Dietrich, M. Silkenbeumer & S. Bender, (Hrsg.), *Schule als Fall: Institutionelle und organisatorische Ausformungen* (im Druck). Wiesbaden: Springer VS.
- Grummt, M., Veber, M. & Schöps, M. (2019). Kasuistische Lehrer*innenbildung als Möglichkeit der Relationierung normalitätsorientierter Lehrer*innenbildungspraxis und diversitätsorientierter Theoriebildung. In M. Esefeld, K. Müller, P. Hackstein, E. Stechow & B. Klocke (Hrsg.), *Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität, Band II* (S. 21–28). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heinrich, M. & Klenner, D. (2020). Von der Schwierigkeit, sich selbst zum Fall zu machen. Empirische Befunde zur kritisch-reflexiven Praxisorientierung in der Lehrerbildung. In M. Fabel-Lamla, K. Kunze, A. Moldenhauer & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kasuistik – Lehrer_innenbildung – Inklusion: Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen* (S. 259–273). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, W. (2000). Zum systematischen Stellenwert der Fallrekonstruktion in der universitären Lehrerinnenbildung. In C. Beck, W. Helsper, B. Heuer, B. Stelmaszyk & H. Ullrich (Hrsg.), *Fallarbeit in der universitären Lehrerbildung: Professionalisierung durch fallrekonstruktive Seminare?* (S. 29–50). Wiesbaden: Springer VS.
- Herzog, S. & Leonhard, T. (2018). Studierende im Mentorat: Erkundungen zur Vollzugswirklichkeit der Gesprächseröffnungen. In C. Reintjes, G. Bellenberg & G. im Brahm (Hrsg.), *Mentoring und Coaching als Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen* (S. 143–160). Münster: Waxmann.
- Hummrich, M., Hebenstreit, A., Hinrichsen, M. & Meier, M. (2016). *Was ist der Fall? Kasuistik und Verstehen pädagogischen Handelns*. Wiesbaden: Springer VS.
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-04340-7>
- Jornitz, S. & Leser, I. (2020). Supervision an Schule als doppelte Krisenbewältigung. In F. Dietrich, M. Silkenbeumer & S. Bender, (Hrsg.), *Schule als Fall: Institutionelle und organisatorische Ausformungen* (im Druck). Wiesbaden: Springer VS.
- Kunze, K. (2016). Ausbildungspraxis am Fall: Empirische Erkundungen und theoretisierende Überlegungen zum Typus einer praxisreflexiven Kasuistik. In M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.), *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns* (S. 97–121). Wiesbaden: Springer VS.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-04340-7_6
- Kunze, K. (2017). Reflexivität und Routine. Zur empirischen Realität kasuistischer Gruppenarbeit im Universitätsseminar. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 214–227). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kunze, K. & Wernet, A. (2014). Diskurs als soziale Praxis: Über die pragmatischen Zumutungen erkenntnisorientierter Kommunikation. *Sozialer Sinn*, 15 (2), 161–179.
<https://doi.org/10.1515/sosi-2014-0202>
- Leonhard, T. (2020). Reflexion in zwei Praxen. Notwendige Differenzierungen zur Konsensformel reflexiver Lehrer_innenbildung. *Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 3 (2), 14–28.
- Leonhard, T. & Abels, S. (2017). Der „reflective practitioner“. Leitfigur oder Kategorienfehler einer reflexiven Lehrerinnen- und Lehrerbildung? In C. Berndt, T. Häcker & T. Le-

- onhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited: Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 46–55). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Leonhard, T. & Herzog, S. (2018). Was Langzeitpraktika leisten (können) – empirische und konzeptionelle Erkundungen. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 11 (1), 5–23.
- Leonhard, T. & Košinár, J. (2019). *Anspruch, Spezifik und Positionierung Berufspraktischer Studien. Eine Disziplin in statu nascendi*. Vortrag auf dem Kongress „Lernen in der Praxis“, Graz, 24.04.2019.
- Liegmann, A. B., Artmann, M., Berendonck, M. & Herzmann, P. (2018). Diskurse zu Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Eine Einleitung in den Sammelband. In M. Artmann, M. Berendonck, P. Herzmann & A. B. Liegmann (Hrsg.), *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik* (S. 7–18). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Loer, T. (2013). Auxilium auxiliorum. Zu einem professionalisierungstheoretisch fundierten Verständnis von Supervision. *Supervision*, 31 (2), 8–19.
- Luhmann, N. & Schorr, K.-E. (1982). Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In N. Luhmann & K.-E. Schorr (Hrsg.), *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik* (S. 11–40). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Meseth, W. (2016). Kasuistik in der Lehrerbildung zwischen disziplinbezogenem Forschungs- und professionsbezogenem Orientierungswissen: Was ist der Fall? In M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.), *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns* (S. 39–60). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04340-7_3
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70–182). Berlin: Suhrkamp.
- Oevermann, U. (2001). *Strukturprobleme supervisorischer Praxis: Eine objektiv-hermeneutische Sequenzanalyse zur Überprüfung der Professionalisierungstheorie*. Frankfurt am Main: Humanities Online.
- Oevermann, U. (2002). *Klinische Soziologie auf der Basis der Methodologie der objektiven Hermeneutik – Manifest der objektiv hermeneutischen Sozialforschung*. Frankfurt am Main: Institut für hermeneutische Sozial- und Kulturforschung.
- Reh, S. & Schelle, C. (2010). Der Fall im Lehrerstudium – Kasuistik und Reflexion. In C. Schelle, K. Rabenstein & S. Reh (Hrsg.), *Unterricht als Interaktion – Ein Fallbuch für die Lehrerbildung* (S. 13–23). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schleu, A. & Thorwart, J. (2016). Grenzüberschreitungen und Grenzverletzungen unter den Augen von Supervisoren. Was sollte sich ändern in der Supervision? *Psychotherapeut*, 61 (2), 153–160. <https://doi.org/10.1007/s00278-016-0089-0>
- Schmidt, R. & Wittek, D. (2020). Reflexion und Kasuistik. Systematisierung kasuistischer Lehr-Lern-Formate und deren Zieldimension der Reflexion. *Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 3 (2), 29–44.
- Weber, M. (1904/1988). *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre* (7. Auflage). Tübingen: UTB.
- Wernet, A. (2006). *Hermeneutik – Kasuistik – Fallverstehen. Grundriss der Pädagogik/Erziehungswissenschaft*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Wernet, A. (2020). Fallstricke der Kasuistik. In D. Wittek, T. Rabe & M. Ritter (Hrsg.), *Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche* (im Druck). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wolf, E. (2020). Kasuistik zwischen Performanz und Diskurs. Dimensionen der hochschuldidaktischen Fallauswahl für Fallrekonstruktionen im Seminarrahmen. *PraxisForschung Lehrer*innenBildung*, 2, im Erscheinen.

Tobias Lewek und Sarah Theusch

Das Modul „Außerunterrichtliches Pädagogisches Praktikum“ als kasuistisches Reflexionsangebot für Lehramtsstudierende.

Zur Praxis fallorientierter Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag widmet sich der Implementierung kasuistischer Lehrformate, die mit einer Praxisphase verknüpft werden. Mit dem hier vorgestellten „Forschungspraktikum“ werden vor allem Ansprüche einer Ausbildung von Analyse- und Reflexionsfähigkeiten im Modus einer Distanz gegenüber der (schulischen) Praxis verknüpft. Dabei gibt der Beitrag einen Überblick über die methodische Umsetzung der Datenerhebung und der Datenanalyse mittels der Dokumentarischen Methode sowie einen Einblick in unsere Erfahrungen zur Arbeit mit studentisch orientierter Fallarbeit.

Schlagwörter: Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Kasuistik, Fallarbeit, Dokumentarische Methode, fallbasierte Lehr-Lern-Methoden

The module “Non-Teaching Pedagogical Experience” as a casuistic reflection opportunity for student teachers

Summary

This contribution deals with the implementation of casuistic teaching formats that are linked to a phase of practical training. The presented “research internship” primarily aims to foster the participating student teachers’ development of analysis and reflection skills by enabling them to distance themselves from actual (school) experience. The contribution gives an overview of the methodical procedure of data collection and data analysis by means of the documentary method and provides an insight into our experiences with the use of case studies in initial teacher education.

Keywords: teacher education, casuistry, case studies, documentary method, case-based teaching and learning methods

1. Die Professionalisierung angehender Lehrkräfte im Spiegel des Theorie-Praxis-Diskurses

Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist in den letzten Jahren vor dem Hintergrund tiefgreifender gesellschaftlicher Wandlungsprozesse und bildungspolitischer Diskussionen um ihre Konzeptualisierung, Reformierung und Neuausrichtung erneut in den Fokus des öffentlichen Interesses gerückt, wie zahlreiche wissenschaftliche Publikationen und Forschungsarbeiten zu diesem Thema belegen (Thießen, 2019). Dabei lässt sich der erziehungswissenschaftliche Diskurs zur Lehrkräftebildung in Deutschland entlang zweier grundsätzlich verschiedener Perspektiven auf-

spannen, die mit unterschiedlichen forschungsparadigmatischen Orientierungen, professionalisierungstheoretischen Zugängen, handlungstheoretischen Entwürfen zum Lehrberuf und somit auch unterschiedlichen Zielsetzungen in der Ausbildung angehender Lehrpersonen verknüpft sind (Dzengel, 2017, S. 375 ff.).

In diesem Zusammenhang lassen sich einerseits kompetenzorientierte Perspektiven ausmachen, die sich vor allem am quantitativen Forschungsparadigma orientieren, auf die Bestimmung, Messung und Standardisierung von zentralen Kompetenzen für den Lehrberuf ausgerichtet sind (Baumert & Kunter, 2006) und dabei einem Professionalitätsverständnis folgen, in dessen Rahmen zu klären versucht wird, was „Lehrer *wissen* und *können* sollten“ (Dzengel, 2017, S. 375 f.). Mit diesen insbesondere auf die praktische Befähigung angehender Lehrpersonen ausgerichteten Professionalisierungskonzepten gehen auch Vorstellungen einer stärkeren Verzahnung von Theorie und Praxis einher, die in dem bildungspolitischen Programm des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“, einen zentralen Fokus bilden. Die darin eingelassenen bildungspolitischen Forderungen nach mehr Praxis im Lehramtsstudium, die sich in einigen Bundesländern in deutlich veränderten Strukturen des Lehramtsstudiums widerspiegeln, werfen besonders aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive erneute Fragen darüber auf, inwieweit den Erwartungen einer stärker berufsvorbereitenden Ausrichtung des Studiums Rechnung getragen werden soll oder ob sich in den oftmals eindimensionalen „Praxisparolen“ nicht auch deprofessionalisierende Tendenzen für die Lehramtsausbildung aufzeigen lassen (Wenzl, Wernet & Kollmer, 2018).

So gehen Vertreterinnen und Vertreter einer strukturtheoretisch fundierten Professionalisierungsperspektive auf den Lehrberuf (Helsper, 1996, 2001; Oevermann, 1996, 2008; Wernet, 2003) von einer grundsätzlichen Differenz zwischen Theorie und Praxis aus und sehen gerade in einer „reflektierten Form der Trennung“ dieser beiden Sphären „Möglichkeiten einer professionalisierenden Vermittlung“, die sie „vor allem in einem fallrekonstruktiven und fallorientierten Zugang im erziehungswissenschaftlichen Studium“ verorten (Beck, Helsper, Heuer, Stelmaszyk & Ullrich, 2000, S. 10). Denn aus strukturtheoretischer Perspektive ist das pädagogische Handeln von Lehrpersonen gerade nicht standardisierbar und technologisierbar (Luhmann & Schorr, 1988), sondern vielmehr eine anspruchsvolle und komplexe Tätigkeit, die von Spannungen, Antinomien und Ungewissheiten geprägt ist (Paseka, Keller-Schneider & Combe, 2018). Vor diesem Hintergrund wird der Lehrberuf den klassischen Professionen zugerechnet und das Handeln von Lehrpersonen als paradoxes Interventionshandeln verstanden, das als stellvertretende Krisenbewältigung (der durch Lehrpersonen überhaupt erst erzeugten Lern-, Bildungs- und Entwicklungskrisen) auf die (Wieder-)Herstellung der lebenspraktischen Autonomie der Schülerinnen und Schüler gerichtet ist (Kramer, Lewek & Schütz, 2017). Damit kommt dem pädagogischen Handeln eine prophylaktisch-therapeutische Funktion zu, was auf die Bedeutung einer reflexiven Verfügbarkeit der eventuellen Folgen des eigenen Interventionshandelns als Lehrperson sowie der Verantwortungsübernahme für die professionelle Gestaltung pädagogischer Arbeitsbeziehungen verweist.

Daraus ergibt sich wiederum die Notwendigkeit einer „doppelte Professionalisierung“ angehender Lehrkräfte durch die Anbahnung eines „doppelten Habitus“ (vgl. Helsper, 2001), der neben praktischem Können auch eine wissenschaftlich-kritische Distanzierungsfähigkeit eröffnen muss. Diese ist auch erforderlich, um unter den widersprüchlichen beruflichen Handlungsanforderungen nicht schematisch zu agieren und den Strukturlogiken der Praxis zu unterliegen, sondern im Modus einer besonderen Sensibilität für die jeweils konkrete Situation und die daran beteiligten Schülerinnen und Schüler begründete Entscheidungen treffen und professionell handeln zu können. In dieser Hinsicht werden in besonderem Maße Fähigkeiten des Fallverstehens und der Reflexion des beruflichen Handlungsfeldes sowie der eigenen pädagogischen Handlungspraxis relevant, die es unter der Bedingung der Handlungsdruckentlastung im Lehramtsstudium anzubahnen gilt.

Ungeachtet der hier nur verkürzt darstellbaren, sehr unterschiedlichen Positionen kann die Professionalisierung angehender Lehrpersonen als das grundsätzliche Ziel der Lehrerinnen- und Lehrerbildung verstanden werden. Die aktuelle Konjunktur kasuistischer Lehr-Lern-Formen, deren Erprobung sowie deren Implementierung als feste Bestandteile des Lehramtsstudiums lassen sich dabei als neue Vermittlungsversuche im Spannungsfeld von Theorie und Praxis deuten. So sind auch an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg seit einigen Jahren vielfältige kasuistische Angebote im Lehramtsstudium zu finden, die sehr häufig mit Praktika verbunden sind. Das Potenzial der stärkeren Verzahnung von Theorie und Praxis durch kasuistische Studienanteile wird zunehmend auch für die von den Fachdidaktiken betreuten Praxisphasen diskutiert und in unterschiedlicher Weise bereits umgesetzt.¹ Es lässt sich erahnen, dass kasuistische Perspektiverweiterungen in dieser Hinsicht neue Herausforderungen und zuweilen auch Schwierigkeiten mit sich bringen, die sich unter anderem im Spannungsfeld von (eigenem) pädagogischem Handeln und Fragen nach gelingender pädagogischer Praxis gegenüber der handlungsdruckentlasteten Reflexion als konstitutives Element einer Kasuistik ergeben, die sich tendenziell auch „gegen die Praxis stellen, sie hinterfragen können“ muss (Oevermann, 1996, S. 101). Mit dem im vorliegenden Beitrag vorzustellenden Modul „Außerunterrichtliches Pädagogisches Praktikum“ (AuPP), das sich dem Programm einer kasuistischen Lehrkräftebildung zuordnen lässt, wird versucht, diese Spannungsmomente mit den Studierenden reflexiv aufzugreifen und sie im Sinne einer fallrekonstruktiven Auseinandersetzung mit Praxiserfahrungen produktiv zu wenden. Für einen tieferen Einblick in den Aufbau und die Arbeitsweise des Moduls soll dies im Folgenden pointiert dargestellt werden.

1 Als gegenläufige Tendenz zu einer Konzeptualisierung der Lehramtsausbildung, die Theorie und Praxis schwerpunktmäßig in getrennten Ausbildungsphasen verortet, lassen sich – vor dem Hintergrund des sogenannten „Lehrkräftemangels“ in Deutschland – auch spezifische Notprogramme als Wege in den Lehrberuf ausmachen (Seiteneinstieg/Quereinstieg), die nicht bzw. nur bedingt der Idee der zweiphasigen Qualifizierung folgen.

2. Das Modul „Außerunterrichtliches Pädagogisches Praktikum“ – Aufbau und Ablaufstruktur

Das Modul „Außerunterrichtliches pädagogisches Praktikum“ (AuPP) ist eine der fünf Praxisphasen an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, die alle Lehramtsstudierenden der Schulformen Grundschule, Sekundarschule und Gymnasium verpflichtend durchlaufen. Im Rahmen des über zwei Semester andauernden AuPP-Moduls absolvieren Studierende ab dem dritten Fachsemester ein zweiwöchiges Praktikum in einem pädagogischen Handlungsfeld der Kinder- und Jugendhilfe. Während des Praxisaufenthaltes erheben Studierende Daten (in Form von Beobachtungen und Interviews), um sich diesen im Anschluss an das Praktikum über eine rekonstruktive Fallauswertung zu nähern. Hier können die während der Feldbeobachtung aufgetretenen Irritationen mit den Mitteln der qualitativen Sozialforschung distanziert betrachtet und untersucht werden, wobei sich durch die kasuistische Bearbeitung neue Irritationen im Hinblick auf die eigenen wie auch fremden Alltagstheorien und implizierten Orientierungen initiieren lassen. Voraussetzung für die Teilnahme am Modul ist das abgeschlossene Orientierungspraktikum, in dem die Studierenden erste teilnehmende Beobachtungen vollziehen und sich in einem Fallseminar reflexiv damit auseinandersetzen.²

Das AuPP-Modul knüpft an diese Grundlagen an und verfolgt den vertiefenden Ansatz der rekonstruktiven Kasuistik mit dem Fokus des Verstehens und Durchdringens eines Falles hinsichtlich seiner latenten Strukturen (vgl. hierzu Schmidt, Becker, Grummt, Haberstroh, Lewek & Pfeiffer, 2019). Damit hat bereits das Praktikum im Rahmen des AuPP-Moduls eine deutliche Forschungsausrichtung und weniger den Anspruch eines pädagogischen Erprobungshandelns. Je nach Forschungsinteresse suchen sich die Studierende einen Praktikumsplatz in einem pädagogischen Handlungsfeld der Kinder- und Jugendhilfe. Bewusst soll hier der Handlungsrahmen der Schule verlassen werden. Darin besteht für die Studierenden die Möglichkeit, soziale Räume von Kindern und Jugendlichen auch außerhalb von Schule ethnografisch zu erforschen. Zudem setzt das Modul damit ein Gegengewicht zur fortwährenden unterrichtsbezogenen Praxisorientierung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

Mittels verschiedener didaktisch aufbereiteter Lehr-Lern-Formate – von stark gesteuert bis autonom – werden die Studierenden an die Aufgaben des Forschungspraktikums herangeführt. Die Dozierenden stellen in Vorlesungen und Seminaren sowie in der internetbasierten Arbeitsumgebung umfangreiche Informationen und Materialien zur Verfügung. Zusätzlich beraten und begleiten die Dozierenden die Studierenden in Sprechstunden sowie in Interpretationsworkshops individuell bei

2 In Modul I der Bildungswissenschaften, das sich über die ersten zwei Studiensemester erstreckt, werden in einem Seminar zum Thema „Lehrerberuf und Unterricht“ zunächst erste erziehungswissenschaftliche Begriffsbildungen vollzogen und Beobachtungsschwerpunkte für ein Hospitationspraktikum in der Schule erarbeitet. Im anschließenden Fallseminar setzen sich die Studierenden dann mit ihren Beobachtungsprotokollen auseinander und lernen unterschiedliche Möglichkeiten des Fallverstehens kennen.

allen Fragen rund um die Datenerhebung und die Datenauswertung. Der dritte Fokus wird im Modul auf das selbstgesteuerte forschende Lernen der Studierenden gesetzt und ist durch eine hohe studentische Arbeitszeit im Modul festgeschrieben.

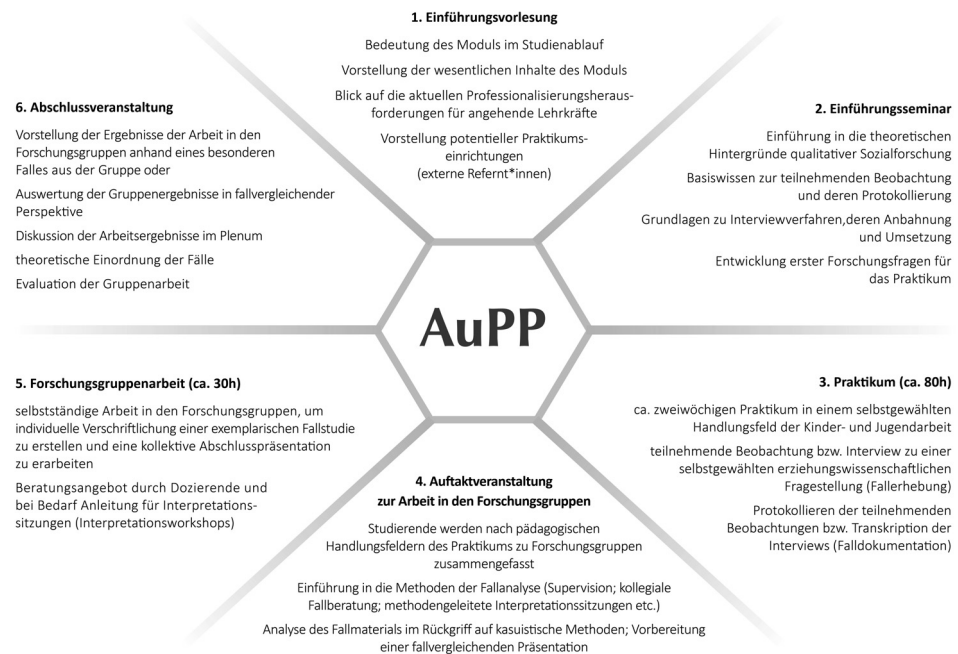


Abbildung 1: Aufbau des Moduls.

Abbildung 1 veranschaulicht den Aufbau und den Ablauf des Moduls. Gerahmt durch Vorlesungen und Seminare bereiten sich die Studierenden im ersten Semester mit Fokus auf das eigene Forschungsinteresse auf das Praktikum vor. In der vorlesungsfreien Zeit absolvieren sie ihr Praktikum, partizipieren an den Arbeitsabläufen der Einrichtung und erstellen Beobachtungen und Befragungen. Im darauffolgenden Semester beginnt die rekonstruktive Arbeit auf der Grundlage des erhobenen Materials, wofür sogenannte „Forschungsgruppen“ gebildet werden. In regelmäßigen Arbeitstreffen finden sich diese Kleingruppen zusammen und diskutieren gemeinsam die erhobenen Fälle. Zum Ende des Semesters werden die Ergebnisse der Forschungsgruppenarbeit zu einem Vortrag verdichtet und den anderen Modulteilnehmenden in einem Abschlusssseminar vorgestellt. Die sich hieraus ergebenden fallvergleichenden Perspektiven über die Grenzen der Handlungsfelder hinaus werden zum Gegenstand der Diskussion im Plenum gemacht. Das individuelle Forschungsinteresse der Modulteilnehmenden, die Aufarbeitung der Irritationen durch die methodengeleitete Analyse sowie eine reflexive Auseinandersetzung hinsichtlich der eigenen Berufsbiografie finden im Rahmen einer schriftlichen Einzelfallanalyse ihren Platz. Die Studierenden haben zudem die Möglichkeit, ihr Datenmaterial und ihre Analysen im Fallportal der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (www.uni-halle.de/fallportal-lb) zu ver-

öffentlichen. Hier werden Fälle aus den verschiedenen Praxisphasen gesammelt und online zur Verfügung gestellt, sodass sie auch für andere Interessierte nutzbar sind.

2.1 Das Praktikum: Pädagogisches Handeln und Datenerhebung

In diesem Abschnitt soll auf die Datenerhebung und die damit verbundenen konzeptionellen Implikationen näher eingegangen werden. Hierfür werden die teilnehmende Beobachtung und das Interview als Möglichkeiten der ethnografisch orientierten studentischen Feldforschung beleuchtet. Dargestellt wird, wie diese Zugänge im Rahmen des AuPP-Moduls für die Arbeit mit Fällen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung nutzbar gemacht werden können.

Kernstück der ethnografischen Forschung ist die teilnehmende Beobachtung. Dabei erleben sich die Studierenden während ihres Praktikums im Spannungsfeld von Nähe und Distanznahme. So sind sie einerseits Teilnehmende, zum Beispiel im Rahmen der Arbeitsabläufe der Einrichtung und in ihrer Rolle als Bezugspersonen der Adressatinnen und Adressaten (Nähe), andererseits aber auch Forschende (Distanz) mit einem wissenschaftlichen Beobachtungsauftrag. Ethnografische Forschungsstrategien sind darauf spezialisiert, offene und komplexe soziale Alltagssituationen zu erfassen. Ihre Vorteile sind die Alltagsnähe, die umfassende Beobachtung, die große Flexibilität im Feld wie auch die Berücksichtigung von Vorsprachlichkeit und Vorreflexivität sozialer Wirklichkeit (Thole, 2010, S. 30). Mit dem Arbeitsauftrag der teilnehmenden Beobachtung geraten Formen und Praktiken des eigenen und fremden pädagogischen Handelns, die Inszenierungen der Pädagoginnen und Pädagogen sowie der Kinder und Jugendlichen (und möglicherweise auch der Eltern) in den pädagogischen Settings, die Prozesse der Herstellung und Artikulation von Selbst- und Weltdeutungen sowie die Performativität der körperlichen und symbolisch-interaktiven Alltagspraxen in den Mittelpunkt (Thole, 2010). Die Schulung der Beobachtungsfähigkeit in der praktischen Umsetzung fordert Studierende heraus, sich mit ihrer Wahrnehmung auseinanderzusetzen und sich selbstkritisch in Distanz zu ihren ersten Eindrücken und Urteilen zu bringen.

Eine andere Möglichkeit zur Nutzung des Feldaufenthalts besteht in der Durchführung von Interviews. In der reflexiven Auseinandersetzung bedingen Daten, die aus Interviewerhebungen gewonnen wurden, einen anderen Umgang: „Während in vielen teilnehmenden Beobachtungen von Alltagssituationen die spezifische Rolle und das Forschungsanliegen der Ethnografin nach einer Weile in den Hintergrund der sozialen Interaktion rückt [sic], wird im Interview die Besonderheit von Forschungssituationen zum zentralen Element der Interaktion“ (Bredenstein, Hirschauer, Kalthoff & Nieswand, 2015, S. 83). Die Interviewführung übt normative Enthaltsamkeit, aktives Zuhören sowie die Reduktion alltagsprachlicher Prozesse der Bewertung zugunsten eines offenen, neugierig-distanzierten Erkenntnisinteresses. Eine weitere Besonderheit von Interviewdaten liegt darin, dass sie Darstellungen aus der Perspektive einer spezifischen Teilnehmerin oder eines spezifischen Teilnehmers

liefern. Da kein Feld sozial homogen ist, weisen Darstellungen von Interviewten „typische Variationen je nach ihrer sozialen Platzierung [im] Feld auf“ (Breidenstein et al., 2015, S. 83). Diese Komplexität von Daten gegenüber den Studierenden deutlich zu machen, nämlich dass Daten etwas über die Akteurin oder den Akteur und ihre bzw. seine Position im Feld, gleichzeitig aber auch etwas über das Feld selbst aussagen, ist vermittelnde Aufgabe der Dozierenden.

2.2 Semesterbegleitende Datenauswertung

Die Datenauswertung erfolgt im zweiten Semester des Moduls in Kleingruppen. Im Folgenden werden die Ziele, die sich mit der methodisch geleiteten Kasuistik im Modul verknüpfen, dargestellt.

Im Rahmen des AuPP-Moduls bieten wir den Studierenden die Möglichkeit, ihr Datenmaterial mittels der Objektiven Hermeneutik oder der Dokumentarischen Methode auszuwerten. Mit dem Fokus auf eine methodisch orientierte Bearbeitung des Fallmaterials verbindet sich die Idee der handlungsentlasteten, verlangsamten und distanzierten Auseinandersetzung mit dem eigenen und fremden pädagogischen Handeln. Die kasuistische Ausrichtung ermöglicht die Bewusstmachung konkreter Interaktionsdynamiken und Konstellationen sowie der Variabilität pädagogischer Praxis. Sie führt über die methodisch kontrollierte Interpretation authentischer Fälle im besten Falle zur kritischen Reflexion pädagogischer Alltagstheorien und Orientierungsmuster. Somit ist Ziel des Moduls, die Studierenden an das zentrale Grundprinzip der Offenheit qualitativer Forschung heranzuführen. Das Prinzip der Offenheit erfordert, dass „denjenigen, die Gegenstand der Forschung sind, die Strukturierung der Kommunikation im Rahmen des für die Untersuchung relevanten Themas so weit wie möglich überlassen [wird], damit diese ihr Relevanzsystem und ihr kommunikatives Regelsystem entfalten können und auf diesem Wege die Unterschiede zum Relevanzsystem der Forschenden überhaupt erst erkennbar werden“ (Bohnsack, 2014, S. 23). In der Weiterentwicklung kasuistischer Kompetenzen Studierender sehen wir die Anbahnung „eines wissenschaftlichen Habitus, einer Einbindung in die ‚unpraktische Praxis‘ des wissenschaftlichen Diskurses, die Auseinandersetzung um die Reflexion der Praxis und die Reflexion der methodisch angeleiteten Erkenntniserzeugung als notwendige Voraussetzung zum professionellen Handeln“ (Beck et al., 2000, S. 34).

3. Interviewauswertung mit der Dokumentarischen Methode

Im vorliegenden Beitrag soll der Blick auf dem Einsatz der Dokumentarischen Methode in der studentischen Fallarbeit liegen. Zunächst soll erläutert werden, warum die Interpretation mit der Dokumentarischen Methode als geeignet für die studentische Fallarbeit gesehen wird. Des Weiteren erfolgt die Darlegung der

einzelnen methodischen Schritte und der hochschuldidaktischen Implikationen im studentischen Lernprozess.

Wohlwissend, dass die Ethnografie und die Dokumentarische Methode als zirkuläre Forschungsstrategie den Wechsel von Datengewinnung und Datenanalyse bedingen, eine erneute Rückkehr der Studierenden ins Feld modulbedingt aber nicht vorgesehen ist, haben wir uns dazu entschieden, den Studierenden die Dokumentarische Methode zur Bearbeitung von Einzelinterviews anzubieten, da die Methode besonders geeignet ist, um kollektive Orientierungsrahmen sowie individuelle „Handlungsorientierungen“ (Asbrand, 2008) sichtbar zu machen und so den studentischen normativen Blick aufzubrechen und zu erweitern. Dies gelingt aus unserer Sicht durch ein geleitetes Heranführen und Einüben methodischer Prinzipien am konkreten Fallmaterial.

Damit Fallarbeit in der studentischen Selbstanwendung ertragreich wird, muss die gewählte Datenauswertungsmethode unter dem didaktischen Gesichtspunkt des Modulziels betrachtet und modifiziert werden, ohne dass der Kern der Methode dabei geändert wird. Im Rahmen des Moduls mussten wir uns bezogen auf die Dokumentarische Methode aufgrund des gesetzten zeitlichen Rahmens für eine Verkürzung der Arbeitsschritte entscheiden. Somit werden die Arbeitsschritte der *komparativen Analyse und Typenbildung zugunsten einer theoretischen Rahmung des konkreten Falls vernachlässigt. In Anlehnung an die Dokumentarische Methode setzen wir bei der studentischen Anwendung den Fokus auf die Arbeitsschritte der formulierenden und reflektierenden Interpretation:*

[Dabei] geht es darum, das, *was* (wörtlich) gesagt wird, also das, was *thematisch* wird, von dem zu unterscheiden, *wie* ein Thema, d.h. in welchem *Rahmen* es behandelt wird. Zugleich lässt sich die Differenz zwischen diesen beiden Sinnebenen bzw. Interpretationsschritten auch als die methodische (Leit-)Differenz von *Teilnahme* und (distanzierter) *Beobachtung* verstehen. Während auf der Ebene des immanenten Sinngehalts bzw. der formulierenden Interpretation eine Vertrautheit mit dem Forschungsfeld, d.h. ein Wissen darüber, *was* – in der Perspektive der Akteure – die gesellschaftlichen Tatsachen sind, und somit die Teilnehmer-Perspektive oder -Haltung (in einem gewissen Umfang) notwendige Voraussetzung für die Interpretation ist, begegnet uns in der dokumentarischen Interpretation (der Frage nach dem *Wie*) die Haltung des *Beobachters*. (Bohnsack, 2003, S. 563, Hervorhebung im Original)

Obwohl die Dokumentarische Methode auf eine konsequente, von Beginn der Interpretation an einsetzende komparative Analyse setzt, lässt sich dies im AuPP-Modul zurzeit nicht umsetzen. Die damit einhergehende „einseitig an den Standort der Forschenden gebundene Interpretation“ (Nohl, 2017, S. 40) lässt sich nur unter Zuhilfenahme theoretischer Bezüge überdenken.

Diese diskutabile Vernachlässigung eines wesentlichen Bestandteiles der Methodik lässt sich unter anderem mit dem unterschiedlichen Fokus beim Einsatz in der erziehungswissenschaftlichen Forschung und der Lehrerinnen- und Lehrerbildung erklären. Unter hochschuldidaktischen Gesichtspunkten zielt rekonstruktive Kasuistik im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung nicht primär auf die Erweiterung erziehungswissenschaftlicher und fachdidaktischer Erkenntnisse. Vielmehr sollen der am Einzelfall orientierte individuelle studentische Erkenntnisgewinn sowie die individuelle praktische Aneignung von Methodenkompetenz im Fokus stehen. So lassen sich in der Anwendung der einzelnen Arbeitsschritte der Dokumentarischen Methode Distanzierungsfähigkeit und normative Enthaltbarkeit, aber auch das Fallverstehen von innen heraus, das heißt aus dem Feld über das Feld, üben.

3.1 Arbeitsschritte der Dokumentarischen Methode und ihre Bedeutung für den studentischen Lernprozess

Im Folgenden werden die einzelnen Arbeitsschritte der Dokumentarischen Methode, wie sie den Studierenden im AuPP-Modul nahegelegt werden, dargestellt. Hierbei wird zugunsten der Erläuterung der didaktischen Entscheidungen auf eine ausführliche Beschreibung der Methodik verzichtet.

Im Arbeitsschritt der *formulierenden Interpretation* ist vorgesehen, die gemachten Audioaufnahmen abzuhören und nur diejenigen Passagen zu transkribieren, die für das Forschungsinteresse relevant sind oder von der befragten Person besonders ausführlich und metaphorisch dargestellt wurden (Nohl, 2017, S. 30). Wir empfehlen den Studierenden jedoch, eine Gesamttranskription anzufertigen. Bereits dieser Schritt irritiert den studentischen Gesamteindruck: Der Blick wird von den eigenen erlebten Erfahrungen des Praktikums zurückgeführt auf die Protagonistinnen und Protagonisten des Feldes. Nach der Transkription wird die thematische Struktur durch die Identifikation sequenzieller Ober- und Unterthemen herausgearbeitet. Zu jedem Unterthema wird eine thematische Zusammenfassung in eigenen Worten vorgenommen. Dies „dient dazu, die Forschenden gegenüber dem Text fremd zu machen“ (Nohl, 2017, S. 31), sowie der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit dessen, was als Thema herausgearbeitet wurde.

Im Schritt der *reflektierenden Interpretation* erfolgen die Textsortentrennung und die semantische Interpretation. Für die Dokumentarische Methode ist die formal gestützte Unterscheidung zwischen Erzählungen und Beschreibungen der Handlungspraxis und darin gemachten Erfahrungen und argumentativen Stellungnahmen zum eigenen und fremden Handeln essenziell. So sind besonders die erzählenden und beschreibenden Anteile dafür geeignet, das Wie der gemachten Erfahrungen und damit das handlungspraktische Wissen der interviewten Person zu rekonstruieren. Das kommunikative Wissen korrespondiert in der Regel vor allem mit den Textsorten „Argumentation“ und „Bewertung“ (Nohl, 2017, S. 25, 34). Gerade in dieser explizit gemachten Unterscheidung sehen wir ein weiteres Irritationsmoment, das zum An-

lass studentischer Reflexion wird. Mit dem Feld verbundene Normalitätsvorstellungen sowie norm- und regelgeleitetes Handeln finden sich häufiger in den argumentativen und bewertenden Passagen wieder. Die Erzähl- und Beschreibungsanteile hingegen eröffnen den Blick auf den individuellen Umgang der befragten Personen mit der Komplexität des Handlungsfeldes (vgl. auch „Handlungsorientierung“ bei Nohl, 2017) und lassen Studierende während der Fallbearbeitung erfahren, wie variabel und biografisch geprägt menschliches und pädagogisches Handeln ist. Die semantische Interpretation dient der Rekonstruktion und der Explikation des Orientierungsrahmens, innerhalb dessen das Thema abgehandelt wird. Dies dient dazu, „den Erfahrungen der Akteure Rechnung zu tragen, ohne aber deren subjektiven Sinnzuschreibungen aufzusitzen“ (Nohl, 2017, S. 35). Aus didaktischer Sicht hat dieser Schritt das Potenzial, dass die Studierenden einüben, nicht den faktischen Wahrheitsgehalt des Gesagten zu untersuchen oder zu beurteilen (Bischoff-Pabst, 2019, S. 17), sondern die Besonderheit des Falls als obersten Bezugspunkt zu nehmen und somit dem spezifischen Relevanzsystem Rechnung zu tragen.

Im Rahmen des Moduls fassen sie in einem letzten Schritt die gewonnenen Erkenntnisse zusammen und zeichnen nach, wie sich die herausgearbeiteten relevanten Themen über das Interview aufgespannt haben und welche Themen außen vor gelassen wurden. Die Verschriftlichung der schrittweisen Methodik der Datenanalyse sehen wir dabei als maßgeblichen Teil des Prozesses. Als Reflexionsfolie ist die Verschriftlichung damit Bestandteil des Lernprozesses, innerhalb dessen persönlichkeitsintegrierendes Wissen entwickelt wird.

4. Unterstützungsangebote für die Fallerhebung und die Fallauswertung

Um kasuistische Formen studentischer Forschung im Bereich der universitären Lehrerinnen- und Lehrerbildung umzusetzen, braucht es neben intensiver Betreuung und auf die Studierenden abgestimmten Angeboten die Bereitschaft der Lehrenden, im Sinne einer Herausbildung eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus den *Prozess* über das *Ergebnis* der studentischen Forschung zu stellen. Wir sehen unser Modul als Erprobungsfeld, das die Möglichkeit bietet, sich aktiv mit den Methoden der qualitativen Sozialforschung vertraut zu machen. Eine positive Fehlerkultur aufseiten der Dozierenden wirkt sich dabei positiv auf die Motivation und die Bereitschaft der Studierenden aus, sich den Herausforderungen erster Forschungsversuche zu stellen. Das Modul zeichnet sich durch individualisierbare Unterstützungsangebote aus, die es den Studierenden erleichtern sollen, sich auf die anspruchsvolle Aufgabe der methodengeleiteten Fallarbeit einzulassen. Vor allem zu Beginn des Moduls bleibt der Nutzen der Fallarbeit mit dem Fokus auf pädagogisches Handeln für eine Mehrheit der Studierenden verschlossen; die Notwendigkeit für das Handeln von Lehrpersonen wird gar angezweifelt. So werden im Laufe des Moduls studentische Vorannahmen stetig irritiert. Es gilt, die damit einhergehenden Frustrationsmomente aufzufangen

und in Bearbeitungsperspektiven umzuwandeln. Hier zeigt sich, dass die Betreuung besonders zeitintensiv ist und Lernprozesse auch im institutionellen Rahmen höchst individuell bleiben. Hochschullehre muss sich hier als heterogenitätssensible Lehre verstehen. Im folgenden Abschnitt sollen die studentischen Herausforderungen in diesem Prozess sowie die Unterstützungsmöglichkeiten vonseiten der Dozierenden weiter erläutert werden.

4.1 Herausforderungen und Unterstützungsangebote bei der Datenerhebung

Bereits in den ersten Sitzungen des Moduls stellen wir fest, dass Studierende, besonders der unteren Semester, das Modulziel trotz des bereits im Titel expliziten Fokus auf außerunterrichtliche pädagogische Handlungsfelder mit Fokus auf übertragbares Rollenverhalten für sie als angehende Lehrerinnen und Lehrer lesen. Dies wird einerseits durch die anvisierten Handlungsfelder sichtbar. So sucht sich eine Mehrheit der Lehramtsstudierenden der Schulform Grundschule Praktikumsplätze im Bereich der Kindertagesstätten. Andererseits wird dies in der studentischen Beobachtungsfokussierung und in der thematischen Auseinandersetzung deutlich. So werden häufig Fragen nach dem Umgang mit Konflikten oder der „richtigen“ Sanktionierung formuliert. Eine derartige Fallerhebung und -auswertung verbleibt auf einer Oberflächenbetrachtung und versucht, simplifiziert Antworten zu generieren.

Um ein grundsätzliches Forschungsinteresse bei den Studierenden zu wecken, hat es sich als nützlich erwiesen, im Rahmen des Seminars und in Beratungsgesprächen gemeinsam die studentischen Vorannahmen über das zu beforschende Feld zu entdecken. Für den Arbeitsschritt der Formulierung des Forschungsfokus bieten wir neben individuellen Beratungsgesprächen speziell für die studentisch orientierte Fallarbeit angefertigte Handreichungen an, die beispielhaft verdeutlichen, dass der Fokus auch die Datenerhebung leitet. Im Sinne einer Beobachtungsintensivierung empfehlen wir den Studierenden daher, vor dem Antritt ihres Praktikums ihr Forschungsinteresse auszuformulieren und sich mit den methodischen Aspekten einer teilnehmenden Beobachtung intensiv zu befassen. In überkomplexen Situationen, wie sie im Feld der pädagogischen Kinder- und Jugendarbeit anzutreffen sind, kann eine Fokussierung hilfreich sein, um präzise und detailliert beschreiben zu können (Breidenstein et al., 2015). Andererseits kann eine zu starke Fokussierung die Offenheit gegenüber dem Feld und den darin stattfindenden Abläufen einengen, wodurch einige Praktiken erst gar nicht in den Blick geraten.

In Vorbereitung auf die Interviewerhebung bietet es sich an, dass sich Studierende mit den eigenen subjektiven Theorien bezüglich des Feldes auseinandersetzen, um Interviewfragen zu erstellen, die den Interviewpartnerinnen und Interviewpartnern Raum lassen, ihre Sichtweisen zu explizieren. Da nur wenige Studierende in dieser Hinsicht über Vorkenntnisse verfügen, wurden im Rahmen des Studienbegleitprogramms zusätzliche Workshopangebote konzipiert, die speziell auf die Interviewerhebung im außerunterrichtlichen Praktikum hinarbeiten. Letztlich bleiben

das Forschungsinteresse und die Auswahl der zu erhebenden Daten in studentischer Hand und fordern dazu auf, sich in Bezug und Distanz mit dem Feld zu setzen. Hierin sehen wir wichtige Impulse für die Professionalisierung und die Anbahnung eines forschenden Habitus (vgl. dazu Beck et al., 2000).

4.2 Herausforderungen und Unterstützungsangebote in der Anwendung der Dokumentarischen Methode

Die Bearbeitung des erhobenen Datenmaterials erfolgt im zweiten Modulteil selbst-organisiert in Gruppen. Hierfür werden die Studierenden je nach Handlungsfeld in Kleingruppen von drei bis fünf Personen eingeteilt – analog zu den von Riemann und Schütze bereits 1987 etablierten Forschungswerkstätten, die den kommunikativen Charakter qualitativer Sozialforschung betonen. So weisen Riemann und Schütze (1987) darauf hin, dass die qualitative Sozialforschung in den Bereichen der Strukturbeschreibung, der analytischen Abstraktion sowie kontrastierender Vergleiche bis hin zur Entdeckung von Strukturmerkmalen durch die Interaktionen innerhalb einer Gruppe intensiviert werde. Im Modus der diskutierenden Gruppenaktivität müssen die einzelnen Teilnehmenden ihre Gedanken zunächst versprachlichen, wodurch eigene Bias und Lücken in der Argumentationslogik zum Vorschein kommen. Gleichsam fordert es die anderen Teilnehmenden auf, sich aktiv mit den hervorgebrachten Ideen auseinanderzusetzen (Riemann & Schütze, 1987). Für die Datenauswertung mit der Dokumentarischen Methode bedeutet dies, dass die Gruppe einerseits unterstützend genutzt wird, beispielsweise bei der Identifikation von Ober- und Unterthemen. Andererseits hat die Gruppe die Funktion der Überprüfung intersubjektiver Nachvollziehbarkeit. So sehen wir in den studentischen Forschungswerkstätten die Chance, dass Studierende in einem gleichberechtigten Setting Verunsicherungen benennen und diese Irritationen über einen gemeinsamen Austausch auflösen können.

Wie bei Riemann und Schütze (1987) bereits angedeutet, ist die studentische Forschungsgruppe gänzlich unangeleitet nicht in der Lage, die Versprechung einer vertiefenden Auseinandersetzung einzulösen; auch dies können wir aus unserer Erfahrung bestätigen. Hier benötigt studentische Forschungsarbeit die Unterstützung von Dozierenden, die begleiten und supervidieren, wenn der Arbeitsprozess ins Stocken gerät (Riemann & Schütze, 1987). Auf freiwilliger Basis können die Forschungsgruppen im AuPP-Modul an Interpretationsworkshops mit den Dozierenden teilnehmen. Hier wird die methodengeleitete Fallanalyse eingeübt sowie begleitend moderiert und es werden Irritationsmomente des Fallmaterials diskutiert.

In einem ersten Impuls der Komplexitätsreduktion neigen Studierende zu vor-schnellen Deutungen und Interpretationen der Daten. Dies gilt es aufzulösen. Hier zeigt sich in der Anwendung der Dokumentarischen Methode, dass die formale Interpretation der Textsortentrennung und deren Verhältnisbestimmung aus studentischer Perspektive Probleme in der Anwendung bereiten. Erste Vermutungen legen nahe, dass es sich dabei um eine fehlende Distanzierung, also eine starke Identifizierung

mit dem Feld oder mit einzelnen Personen des Feldes handelt und die Studierenden den „subjektiven Sinnzuschreibungen aufsitzen“ (Nohl, 2017, S 35). Darüber hinaus scheint die Generalisierung der eigenen Normativität die Relationierung von Normen und Werten zum konjunktiven Wissen der Interviewten zu erschweren. Hier bedarf es der Übung der Befremdung zu den Inhalten des Datenmaterials. Dozierende haben hier die Funktion, die Besonderheit des Einzelfalls durch gedankenexperimentelle Gegenhorizonte zu verdeutlichen und die erarbeiteten Ergebnisse durch ihr Wissen über pädagogische Handlungsfelder in eine größere Struktur einzuordnen. Auch hier gilt es zwischen Frustration und Motivation individuell abzuwägen.

5. Ergebnisse studentischer Analysen mit der Dokumentarischen Methode

Die ersten Produkte der studentischen Forschungsaktivitäten im Modulverlauf sind Protokolle pädagogischer Wirklichkeit, die während des als Praktikum gerahmten Feldaufenthalts gewonnen werden. Die Beobachtungsprotokolle beziehen sich auf pädagogisch relevante Szenen mit möglichst hoher interaktiver Dichte, die – je nach Forschungsfrage – in Anlehnung an die Dokumentarische Methode schließlich in die Fallauswertung überführt werden. Durch die distanzierte Analyse pädagogischer Praxissituationen als Beobachtung zweiter Ordnung werden dabei nicht nur die impliziten Orientierungen und Praktiken im Interaktionsgeschehen in den Blick genommen, sondern oftmals auch bedeutsame Lern- und Bildungsprozesse bei den Studierenden angestoßen. Um dies zu veranschaulichen, wird im Folgenden eine schriftliche Fallanalyse herausgegriffen und der Interpretationsprozess knapp skizziert. Zur besseren Nachvollziehbarkeit wird nachfolgend das zugrunde liegende Beobachtungsprotokoll einer Studentin aufgeführt, die ihr Praktikum im Handlungsfeld der Kindergarten- und Hortbetreuung absolviert hat.

Sabine (S) sitzt mit 16 Kindern in einem Stuhlkreis, sie erzählt die Geschichte einer Schildkröte, die Geburtstag hat. Die Kinder sollen gleich musizieren, Instrumente wie Triangeln, Trommeln usw. liegen hinter ihr.

S: „Es bekommt jeder ein Instrument und wir tauschen auch zwischendurch. Außerdem muss ich zu den Instrumenten noch was sagen, wir spielen ja nicht einfach drauf los!“

[Sie teilt alle Instrumente aus, 7 Instrumente für 16 Kinder. Dann erklärt sie das Lied und die Abfolge, wann welches Kind spielen kann.]

S: „So wir spielen noch nicht, erst wenn ich beide Hände nach oben nehme, dürfen alle Kinder spielen, aber nicht ganz laut, sonst hört ihr mich nicht mehr singen.“

[Es wird gemeinsam musiziert. Nach dem Ende des Liedes teilt sie erneut Kinder für die Instrumente ein. Vier Kinder hatten bisher aber noch kein Instrument in der Hand gehabt und können weiterhin nur mitsingen. Auch die zweite Runde geht zu Ende. S wartet bis alle Kinder ganz leise sind.]

S: „So, wunderbar ...“

Tom: „Ich will die Maus machen.“

Niklas: „Und ich will ...“

S: „Ich würde jetzt sagen, das reicht jetzt! Wir machen das morgen nochmal.“

Jaris: „Ich war noch gar nicht dran.“

S: „Ja, aber Sabine kann irgendwann nicht mehr singen, ist n langes Lied. Aber ich verspreche euch, dass wir das morgen nochmal machen, ok? Macht's Spaß? (Zu Jaris)“

Jaris: „Hmpf“

Alle: „Jaa, macht Spaß!“

S: „Ok, dann machen wir das morgen nochmal.“

Tom: „Ich will die Maus sein.“

S: „Nein, morgen! So, ich sammle alle Instrumente ein, wir legen die beiseite und gehen da auch nicht bei!“

Anhand dieses Beobachtungsprotokolls entwickelt die Studentin in ihrer Einleitung erste forschungsleitende Fragestellungen, die im weiteren Verlauf der Auseinandersetzung mit dem Fallmaterial verfolgt werden sollen. Dabei bezieht sie sich zunächst auf unterschiedliche Aspekte von Autorität, die sie als Beziehungsqualität pädagogischer Arbeitsbündnisse entwirft, wobei aus ihrer Sicht die Haltung gegenüber den Adressatinnen und Adressaten pädagogischer Praxis einen wesentlichen Einfluss auf die Ausgestaltung spezifischer Lernarrangements hat: *„Vor diesem Hintergrund verweisen pädagogische Beziehungen also immer auch auf Autoritätsverhältnisse, die im Folgenden genauer in den Blick genommen werden sollen. [...] Dabei interessiert mich, wie sich Autorität im pädagogischen Handeln darstellt und wie bestimmte Vorstellungen von Autorität im Orientierungsrahmen der Pädagogin repräsentiert sind.“*

Diese komplexe Forschungsfrage, die im Kern auf den Modus Operandi der Herstellung und Strukturierung pädagogischer Arbeitsbeziehungen als berufsfeldspezifische Anforderung pädagogisch-professionellen Handelns abzielt, legt für die Studentin schließlich eine Auswertungsmethode nahe, mit der es möglich ist, *„vor allem implizites (handlungsleitendes) Wissen rekonstruieren zu können.“* Mit dieser praxeologischen Perspektive auf den Fall und ihrem formulierten Anspruch, den im Fallmaterial impliziten Dokumentsinn zu rekonstruieren, der auf der Ebene des Habituellen die Handlungspraxis der Pädagogin und ihre Werthaltung gegenüber Kindern bestimmt, erscheint ihr die Dokumentarische Methode der Interpretation als Auswertungsmethode prädestiniert zu sein. Dabei merkt sie im Zuge der knappen Darstellung der wesentlichen theoretischen Grundlagen und Arbeitsschritte der Methode zwar an, dass *„auf eine komparative Analyse in der vorliegenden Arbeit verzichtet werden muss, da keine weiteren Protokolle vorliegen. Jedoch sind mit dem Arbeitsschritt der reflektierenden Interpretation über gedankenexperimentelle Ver-*

gleichshorizonte einige Möglichkeiten geboten, die handlungsleitenden Wissensbestände der Pädagogin zu rekonstruieren, Aussagen zu ihrem berufsspezifischen Orientierungsrahmen zu machen und einige Aspekte hinsichtlich ihres Autoritätsverständnisses herauszuarbeiten.“

Nach dieser Einschätzung und weiteren Hinweisen zum Aufbau der Arbeit beginnt die Studentin mit der eigentlichen Fallanalyse und folgt dabei, wenn auch in verkürzter Form, den wesentlichen Arbeitsschritten (thematischer Verlauf, formulierende Interpretation usw.) der Dokumentarischen Methode. Im Zuge der reflektierenden Interpretation gelangt sie über die sequenzanalytische Rekonstruktion der im Beobachtungsprotokoll fixierten Handlungs- und Interaktionspraktiken der Pädagogin schließlich zu überaus interessanten Interpretationsansätzen, die ihr erste Hinweise auf den Orientierungsrahmen der Pädagogin liefern.³ So stellt sie fest,

dass sich bereits im Auftakt der Musikeinheit über die Wortwahl der Pädagogin dokumentiert, dass sie allein über die Auswahl der Instrumente bestimmt. Die Kinder werden demnach ein Instrument ‚bekommen‘ [sic], womit ausgeschlossen wird, dass sich die Kinder ein Instrument nehmen oder aussuchen dürfen. Damit wird eine potenzielle Eigeninitiative der Kinder sprachlich bereits eingeschränkt. Gleichzeitig wird zumindest dem Anspruch nach eine Orientierung an Prinzipien der partizipativen Gleichberechtigung und Gleichbehandlung („es bekommt jeder ein Instrument und wir tauschen auch“) deutlich. Zum Ende des Protokolls erweist sich das jedoch eher als Scheinpartizipation, da einige Kinder vom gemeinsamen Musizieren ausgeschlossen bleiben. [...] Die Pädagogin verfolgt zudem eine Art didaktischen Fahrplan („außerdem muss ich zu den Instrumenten noch was sagen“), wobei sie sich als allwissende Person in der Rolle als Wissensvermittlerin entwirft. Damit dokumentiert sich, dass sie sich als pädagogische Autorität versteht, die den „unwissenden“ Kindern etwas beibringen muss, aber das mögliche Wissen der Kinder über die vorliegenden Instrumente wird erst gar nicht erfragt und damit auch nicht wertgeschätzt. [...] Stattdessen weist sie auf allgemeingültige Regeln hin und verpflichtet alle Kinder auf eine strikte Einhaltung („wir spielen ja nicht einfach drauf los!“; „erst wenn ich beide Hände nach oben nehme, dürfen alle...“), die sehr deutlich ihre positiven und negativen Gegenhorizonte in Bezug auf das gemeinsame Musizieren aufzeigen. [...] Es dokumentiert sich eine Orientierung an schulischen und unterrichtstypischen Abläufen. [...] Zudem lässt sich eine Orientierung am Modell instruktiver Lehrmethoden erkennen, die im Verlauf der beobachteten Musikeinheit den Wünschen der Kinder („Ich will die Maus machen; Und ich will...“) entgegenstehen. [...] Ihre pädagogische Autorität nutzt sie vielmehr dazu, die Eigen-

3 Aus Platzgründen kann hier nur eine sehr geraffte und auf die wesentlichen Ergebnisse beschränkte Darstellung der schriftlichen Fallanalyse erfolgen, wodurch die sequenzanalytische Logik der Rekonstruktion und die schrittweise Herausarbeitung handlungsleitender Orientierungen der Pädagogin, die in der zugrunde liegenden Arbeit sehr gelungen umgesetzt wurde, nur bedingt abgebildet werden können. Die Darstellung bezieht sich vor allem auf die im Fazit zusammengefassten Rekonstruktionsergebnisse.

interessen, die Motivation und die Bedürfnisse der Kinder zurückzuweisen („das reicht jetzt!“; „Nein, morgen!“; „...wir legen die beiseite und gehen da auch nicht bei!“) und vermag es durch ihre Orientierung an eher geschlossenen schulischen Formen von Unterricht nicht, das Musikangebot zu öffnen und damit die Neugier und Motivation der Kindergartenkinder durch andere Methoden aufzugreifen.

Dieser geraffte Auszug aus der Fallanalyse zeigt, wie die über mehrere Wochen sukzessiv vollzogene handlungsdruckentlastete Rekonstruktion zu weitreichenden Auseinandersetzungen mit einer auf den ersten Blick „normal“ bzw. banal erscheinenden pädagogischen Handlungspraxis geführt hat. Waren die ersten Interpretationsansätze in der Forschungsgruppe zu Beginn noch sehr an Oberflächenphänomenen und am intentionalen Ausdruckssinn der Erzieherin ausgerichtet, so konnte über die eingehende Beschäftigung mit der Dokumentarischen Methode als Interpretationsverfahren eine deutliche Steigerung der Bearbeitungstiefe erreicht werden, die – auch aus der Sicht der Studentin – zu einem hohem Erkenntnisgewinn geführt hat. So schrieb sie in einem späteren Feedback zur Betreuung während ihrer Forschungstätigkeit, dass ihr die Interpretationssitzungen und die Literaturhinweise bei der Bearbeitung ihres Falles, *„der immer spannender wurde, je länger ich mich mit ihm befasst hatte!“*, sehr geholfen hätten. Darüber hinaus bemerkte sie, dass ihr *„durch die Fallarbeit die Bedeutung eigener impliziter Orientierungen und deren Einfluss auf das spätere pädagogische Handeln als Lehrerin bewusst geworden“* seien. Diese Aussagen lassen die Anbahnung von Reflexivität als wichtiges Element pädagogischer Professionalität erahnen und verweisen auf den lohnenswerten Einsatz kasuistischer Lernformen. Allerdings sind mit einem solchen fallorientierten Vorgehen auch Herausforderungen verbunden, die im Folgenden kurz beleuchtet werden.

6. Potenziale und Herausforderungen kasuistischer Lehr-Lern-Formen mit der Dokumentarischen Methode

Für eine Implementierung kasuistischer Lehrformate, die mit Praktika verknüpft werden, ist vor allem zentral, dass Praxisphasen innerhalb der universitären Erstausbildung verschiedene und zum Teil auch gegensätzliche Aufgaben und Funktionen haben. Während es in einigen Praxisphasen um die Befähigung für das unterrichtliche Handeln, also um eine praxisnahe Habitualisierung und erste Routinebildung im Sinne einer schulpraktischen Ausbildung, gehen soll, sind mit dem hier vorgestellten „Forschungspraktikum“ vor allem Ansprüche einer Ausbildung von Analyse- und Reflexionsfähigkeiten im Modus einer Distanz gegenüber der (schulischen) Praxis verknüpft. Im Rahmen einer so verstandenen fallorientierten Lehrkräftebildung geht es also nicht um die Einübung in die Lehrtätigkeit, sondern um die Einübung eines von Praxiszwängen weitgehend befreiten Reflexionsmodus mit dem Ziel der Professionalisierung. Dies erfordert eine reflektierte Verständigung darüber, wann

kasuistische Arbeitsformen im Lehramtsstudium in welcher Form eingesetzt und wie Voraussetzungen für deren gewinnbringenden Einsatz geschaffen werden können. Denn das oben skizzierte Beispiel macht deutlich, dass die kasuistische Arbeit mit Fällen durchaus voraussetzungsreich ist und gemäß unserer Erfahrung nur dann gelingt, wenn grundlegende sozialwissenschaftliche Begriffe (z. B. Rollenhandeln, Inter-subjektivität usw.) von den Studierenden bereits erarbeitet wurden.

Darüber hinaus ist ein kleinschrittiges sequenzanalytisches Vorgehen oftmals mit erheblichen Irritationen verbunden, da voreilige Schlüsse zurückgestellt und eine Deutung pädagogischer Praxis im Horizont von Normalitätsvorstellungen sowie Intentions- und Motivunterstellungen zurückgewiesen werden müssen. Die in diesem Zusammenhang häufig formulierten Wünsche nach schnellen Antworten auf beobachtete Handlungsprobleme und rezeptförmigen Handlungsstrategien für die spätere berufliche Praxis, also nach einer direkten Vermittlung von Handlungswissen, können im Horizont kasuistischer Arbeitsformen nur enttäuscht werden. Dadurch ergeben sich für Lehrende spezifische Herausforderungen auch deshalb, weil sich die Bedeutung einer distanzierten und kritischen Auseinandersetzung mit dem Fallmaterial nur schrittweise und – je nach Intensität der gemeinsamen Arbeit in den Forschungsgruppen – logischerweise nur denjenigen Studierenden eröffnet, die sich entgegen den häufig an zeitökonomischen Zwängen oder praktischen Nutzbarkeitserwägungen ausgerichteten Orientierungen zum Lehramtsstudium auf die fallrekonstruktive Arbeit überhaupt einlassen.⁴

Eine mangelnde Einlassung auf die Interpretationswerkstätten verbindet sich dann häufig mit einer fehlenden Multiperspektivität und korrespondiert in der Fallauswertung nicht selten mit einer Übertragung von pädagogischen Alltagstheorien und mechanischen Kausalitätsvorstellungen auf den Fall, wodurch die Ermöglichung eines professionalisierenden Reflexions- und Bildungsprozesses erschwert wird. Andererseits kann eine intensive Einlassung der Studierenden auf die fallrekonstruktive Arbeit auch dazu führen, dass eigene implizite handlungsleitende Wissensbestände sowie biografische Dispositionen ins Bewusstsein treten und routinierte Urteilsbildungen nachhaltig irritiert werden. Hier bedarf es erfahrener Dozierender, die anstelle der irritierten Scheingewissheiten neue konstruktive Perspektiven anbieten können.

Trotz dieser Herausforderungen gehen wir davon aus, dass gerade während des Lehramtsstudiums an der Universität die Chance der Herausbildung einer kritisch-reflexiven Haltung gegenüber der pädagogischen Praxis zur Professionalisierung genutzt werden muss. Dabei erscheint uns Kasuistik als jene besonders geeignete Begegnung und Auseinandersetzung mit der Praxis, die Handlungsdruckentlastetheit erlaubt und Distanzierung, Fallverstehen und Reflexivität unterstützt.

4 Im Hinblick auf die Ergebnisse der fortlaufenden Evaluation des Moduls über Fragebogenerhebungen in den Abschlussveranstaltungen wird deutlich, dass die mit ca. 30 Stunden ohnehin recht knapp veranschlagte Arbeitszeit in den Forschungsgruppen nicht von allen Studierenden in vollem Umfang wahrgenommen wird. Dies wirkt sich natürlich auf die Bearbeitungstiefe und die Qualität der einzelnen Fallanalysen aus.

Literatur

- Asbrand, B. (2008). Globales Lernen aus der Perspektive qualitativ-rekonstruktiver Forschung: Wie erwerben Jugendliche Wissen und Handlungsorientierung in der Weltgesellschaft? *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 31 (1), S. 4–8.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), S. 469–520.
<https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Beck, C., Helsper, W., Heuer B., Stelmaszyk, B. & Ullrich, H. (2000). *Fallarbeit in der universitären LehrerInnenbildung. Professionalisierung durch fallrekonstruktive Seminare?* Opladen: Leske + Budrich. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-10029-4>
- Bischoff-Pabst, S. (2019) Dokumentarische Interpretation von Interviews: ‚Gelungene‘ frühpädagogische Arbeit aus Sicht einer Fachkraft. *Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung*, 2 (1), 3–33.
- Bohnsack, R. (2003). Dokumentarische Methode und sozialwissenschaftliche Hermeneutik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6 (4), 550–570.
<https://doi.org/10.1007/s11618-003-0057-7>
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (9., überarbeitete und erweiterte Auflage). Opladen: Barbara Budrich.
- Breidenstein, G., Hirschauer, S., Kalthoff, H. & Nieswand, B. (2015). *Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung* (2., überarbeitete Auflage). Konstanz: UVK.
- Dzengel, J. (2017). Kasuistik in der Lehrerbildung als Vermittlungsinstanz zwischen Theorie und Praxis. In T. Burger & N. Miceli (Hrsg.), *Empirische Forschung im Kontext Schule. Einführung in theoretische Aspekte und methodische Zugänge* (S. 373–392). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15437-0_24
- Helsper, W. (1996). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 521–569). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *Journal für LehrerInnenbildung*, 1 (3), 7–15.
- Kramer, R.-T., Lewek, T. & Schütz, S. (2017). Kasuistische Lehrerbildung für den inklusiven Unterricht. Ein Projekt der Qualitätsoffensive an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. *Journal für LehrerInnenbildung*, 17 (3), 44–48.
- Luhmann, N. & Schorr, K. E. (1988). *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Nohl, A.-M. (2017). *Interview und Dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS.
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-16080-7>
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70–182). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Oevermann, U. (2008). Profession contra Organisation? Strukturtheoretische Perspektiven zum Verhältnis von Organisation und Profession in der Schule. In W. Helsper, S. Busse, K. Hummerich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität*

- in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule* (S. 55–77). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90777-2_4
- Paseka, A., Keller-Schneider, M. & Combe, A. (Hrsg.). (2018). *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-17102-5>
- Riemann, G. & Schütze, F. (1987). Some notes on a student research workshop on “Biography analysis, interaction analysis, and analysis of social worlds”. *Biography and Society: Newsletter of the International Sociological Association Research Committee*, 38 (8), 54–70.
- Schmidt, R., Becker, E., Grummt, M., Haberstroh, M., Lewek, T. & Pfeiffer, A. (2019). *Vorschlag für eine Systematisierung kasuistischer Lehr-Lern-Formate in der universitären Lehrer*innenbildung*. Halle: Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
- Thießen, A. (2019). *Reflexionsfähigkeit in der Lehrerbildung – eine empirische Untersuchung im Rahmen der Schulpraktika im Fach Sport* (unveröffentlichte Dissertation). Kassel: Universität Kassel.
- Thole, W. (2010). Ethnographie des Pädagogischen. In F. Heinzel, P. Cloos, S. Köngeter & W. Thole (Hrsg.), „Auf unsicherem Terrain“. *Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens* (S. 17–38). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92138-9_2
- Wernet, A. (2003). *Pädagogische Permissivität. Schulische Sozialisation und pädagogisches Handeln jenseits der Professionalisierungsfrage*. Opladen: Leske + Budrich. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-80969-8>
- Wenzl, T., Wernet, A. & Kollmer, I. (2018). *Praxisparolen. Dekonstruktionen zum Praxiswunsch von Lehramtsstudierenden*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19461-1>

Katharina Lüthi und Tobias Leonhard

Doppelte Professionalisierung: (Wie) kann sie gelingen?

Erschließung beruflicher Praxis mit Instrumenten der Grounded-Theory-Methodologie

Zusammenfassung

Alle Praxisphasen der Berufspraktischen Studien am Institut Kindergarten-/Unterstufe der Pädagogischen Hochschule FHNW orientieren sich an der doppelten Zielperspektive, einerseits pädagogisch-praktische Handlungsfähigkeit im Berufsfeld und andererseits eine wissenschaftlich-reflexive Begründungsfähigkeit für dieses Handeln zu fördern. Der Beitrag zeigt am Beispiel einer Studienleistung auf, wie mithilfe von Instrumenten der Grounded-Theory-Methodologie der Brückenschlag zwischen berufspraktischem Können im Modus der Einlassung und wissenschaftspraktischem Erkennen im Modus der Distanzierung gesucht wurde. Die Einlassung auf eine doppelte Professionalisierung lässt sich durchaus befördern. Das Primat der Berufspraxis setzt dem Ertrag der Analyse im Sinn einer Befremdung des eigenen Blicks aber Grenzen.

Schlagwörter: Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Berufspraktische Studien, doppelter Habitus, Grounded-Theory-Methodologie, Adressierungsanalyse

Dual professionalization – (How) can this claim be met?

Deeper insights into professional practice by means of instruments of the Grounded Theory Methodology

Summary

Studies on professional practice in the department for pre-primary and primary education at the FHNW School of Education aim for a twofold perspective on learning to teach: fostering the ability to act flexibly in pedagogic interactions in the classroom *and* fostering the ability to engage in academic reflection on professional practice. In this contribution, we use an example from a student course assignment to illustrate how we try to bridge the gap between pedagogical practice and academic inquiry by means of instruments of the Grounded Theory Methodology. We can show that it is possible to involve student teachers in this challenge. Nevertheless, we also observe that the primary orientation towards the practice of teaching limits the academic principle of distance and alienation systematically.

Keywords: teacher education, studies on professional practice, dual habitus, Grounded Theory Methodology, addressing analysis

1. Einleitung

Das Konzept der „doppelten Professionalisierung“ (Helsper, 2001) geht auf das strukturtheoretische „Modell der Dreistufigkeit der Krisenbewältigung“ (Oevermann, 2002, S. 26) zurück. Dieses unterscheidet auf der ersten Ebene die im Normalfall erfolgreiche „Naturwüchsigkeit der primären Lebenspraxis“, auf der zweiten Ebene die „klientenbezogene stellvertretende Krisenbewältigung“ und auf der dritten Ebene die in die Krise geratenen Wissensbestände (Oevermann, 2002, S. 26). Die professionalisierte Praxis ist diesem Modell entsprechend der zweiten und „die professionalisierungsbedürftige forschende Bearbeitung von Krisen der Wissensbestände“ (Oevermann, 2002, S. 27) der dritten Ebene zuzuordnen. Für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung erwächst, dem krisentheoretischen Ansatz folgend, das Postulat, sowohl praktisch professionelles Können als auch wissenschaftliche Reflexivität zu stärken (Helsper, 2001, S. 10–13). Sich einen „Stachel ins Fleisch der eigenen Praxis“ (ebd., S. 12) zu pflanzen und die „Befremdung des eigenen Blicks“ (ebd., S. 13) zu suchen, müsse ein „Bestandteil des Lehrerhabitus“ (ebd., S. 12) sein. Die „Bildung einer fallrekonstruktiven Kompetenz“ in handlungsentlastenden Räumen sei „die Grundlage für ein intuitives, unter Praxiszwängen mögliches, abgekürztes Fallverstehen“ (ebd., S. 15).

Der Beitrag setzt an diesem Verständnis der doppelten Professionalisierung an und folgt der Fragestellung, *wie* die Auseinandersetzung mit beruflicher Praxis vor dem Hintergrund divergierender Rationalitäten der Berufs- und Wissenschaftspraxis gelingen kann. Die Wege der Erkenntnisgewinnung in diesem Beitrag stützen sich auf Konzepte der interaktionistischen Handlungstheorie, welche die Grounded-Theory-Methodologie (GTM) begründen. Die *Beobachtungsmatrix*, die *Bedingungsmatrix* und die *Adressierungsanalyse* als hier zusätzlich eingesetzte feinanalytische Methode bilden ein Set von Denkwerkzeugen, mit dem versucht wurde, die Entwicklung theoretischer Konzepte, deren Validierung an Daten sowie das Aufdecken und Verstehen von Zusammenhängen herauszufordern (Abschnitt 2). Auszüge aus einer Studienleistung dokumentieren die Erschließung beruflicher Praxis mit Instrumenten der GTM (Abschnitt 3). Ausgehend von der studentischen Auseinandersetzung mit der beruflichen Praxis wird die zentrale These formuliert und begründet, dass die jeweiligen Anforderungen der Berufs- und der Wissenschaftspraxis im Kontext Berufspraktischer Studien wechselseitige Störpotenziale beinhalten. Förderliche Bedingungen, die diese kontrollieren, nicht aber überwinden können, zeigen wir in Abschnitt 4 auf. Das durchgängig zu beobachtende Primat der Berufspraxis und sein Spannungsverhältnis mit dem Anspruch der „doppelten Professionalisierung“ müssen – so das Fazit – nicht nur hochschuldidaktisch, sondern auch hochschulpolitisch diskutiert werden (Abschnitt 5).

2. Die Grounded-Theory-Methodologie – mehr als eine Methode

2.1 Zum Forschungsstil der Grounded-Theory-Methodologie

Die amerikanischen Soziologen Glaser und Strauss haben die GTM¹ im Zuge ihrer Studien zu Tod und Sterben in den 1960er-Jahren entwickelt (Mey & Mruck, 2011, S. 14). Die GTM versteht sich als „Ensemble von Methodenelementen“, welches „die regelgeleitete, kontrollierte und prüfbare ‚Entdeckung‘ von Theorie aus Daten“ (Mey & Mruck, 2011, S. 11) anzielt. In erster Linie ist die GTM ein Forschungsstil und eine Forschungshaltung und erst in zweiter Linie eine Auswertungsmethode im Sinn eines Verfahrens, „das angewandt werden kann“ (Mey & Mruck, 2011, S. 22). Für die Darstellung einer daten- und methodengestützten Vorgehensweise zu Lehrzwecken erwachsen daraus besondere Herausforderungen, da es beim qualitativen Forschen im Allgemeinen und bei der GTM im Besonderen nicht um das „Kopieren“ von Auswertungsbeispielen oder um das exakte Umsetzen von „Verfahrensvorgaben“ (Mey & Mruck, 2011, S. 44) geht.

Den „Stil, analytisch über soziale Phänomene nachzudenken“ (Legewie & Schervier-Legewie, 2011, S. 74), kennzeichnet Strauss mit drei zentralen Merkmalen: Das Kodieren erfolgt erstens theoretisch. Über die Beschreibung von Phänomenen geht es hinaus, indem es einen Erklärungswert für diese sucht. Zweitens beinhaltet das theoretische Sampling, dass die aus den Daten entwickelten theoretischen Konzepte das Sammeln weiterer Daten anleiten. Stetes Vergleichen zwischen Phänomenen und Kontexten stellt ein drittes Element dar (Legewie & Schervier-Legewie, 2011, S. 74).

2.2 Im Begleitseminar eingesetzte Instrumente der GTM

Die nachfolgend dargestellten Denkwerkzeuge wurden im Begleitseminar zu schulischen Praktika eingeführt und von Studierenden des zweiten Studienjahrs erprobt. Die *Beobachtungsmatrix* unterstützt das für die GTM charakteristische *offene* Kodieren und die *Bedingungsmatrix* das *axiale* Kodieren. Die *Adressierungsanalyse* kam als *Technik zum Erhöhen der theoretischen Sensibilität* (Strauss & Corbin, 1996, S. 56–74) zum Einsatz. Dieses sequenzanalytische Verfahren, lässt sich – wie zu zeigen sein wird – gut an die in der interaktionistischen Handlungstheorie verankerte GTM anschließen.

1 Der Begriff der Grounded-Theory-Methodologie (GTM) bezieht sich auf die Verfahren des Forschungsstils; dies im Gegensatz zur Grounded Theory als Ergebnis der Forschung mittels Verfahren der GTM (Mey & Mruck, 2011, S. 12).

Die Beobachtungsmatrix

Ein Gütekriterium der GTM orientiert sich an der Frage, inwiefern theoretische Konzepte generiert wurden, die in den Daten verankert sind (Strauss & Corbin, 1996, S. 218). Strauss und Corbin gehen in ihrem Standardwerk zur GTM nicht ausdrücklich darauf ein, *wie* Daten zu gewinnen sind. Der Hinweis darauf, dass Daten einer Vielzahl von Quellen wie Beobachtungen, Interviews, Büchern, Videobändern u. a. m. entstammen können (Strauss & Corbin, 1996, S. 3), lässt in den Hintergrund treten, dass die Entstehung der GTM eng mit ethnografischen Forschungsstrategien verknüpft ist. Ein „besonderes Potenzial“ sieht Unterkofler (2016, S. 303) daher in der Kombination von Feldforschung und GTM. Wer soziales Handeln erforsche, müsse soziales Handeln beobachten (Unterkofer, 2016, S. 304). Das pragmatistisch-handlungsorientierte Diktum „Ab ins Feld!“ (Unterkofer, 2016, S. 304) und die Generierung gehaltvoller Beobachtungsdaten flankiert sie mit dem *theoretischen Sampling* der GTM. Die forschende Haltung der Einlassung auf Perspektiven der Feldteilnehmerinnen und Feldteilnehmer erhalte dadurch eine „reflexive Distanz und Befremdung des Selbstverständlichen“ (Unterkofer, 2016, S. 303).

Dem ersten Essential der GTM folgend zielen die Kodierverfahren auf die Entwicklung theoretischer Konzepte. Zu sampeln gilt es demnach „Ereignisse und Vorfälle, die Indikatoren für theoretisch relevante Konzepte sind“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 164). Am Anfang des Forschungsprozesses steht das *offene Sampling* entsprechend dem *offenen Kodieren* im Zentrum (Strauss & Corbin, 1996, S. 165). Für die gleichzeitige Erhebung und Analyse von Beobachtungsdaten (Brüsemeister, 2008, S. 155) kommt dem *Memoing* eine zentrale Bedeutung zu. Es bezieht sich auf die für die GTM zentrale Regel, „das Kodieren zu unterbrechen und die Auswertungsschritte in Memos festzuhalten“ (Mey & Mruck, 2011, S. 26). Für die Dokumentation der Memoarten nach Strauss und Corbin (1996, S. 169–192) schlägt Brüsemeister (2008, S. 81–95) drei Protokollierungsformen vor:

- *Beobachtungsnotizen* halten eine Situation „möglichst deskriptiv, ‚naturalistisch‘, ‚wortgetreu‘“ (Brüsemeister, 2008, S. 82) fest.
- *Theoretische Notizen* erfassen, wie sich „die theoretische Situation“ (Brüsemeister, 2008, S. 82) für die Forschenden darstellt, und halten die theoretischen Hypothesen fest, die auf den Beobachtungen basieren.
- *Heuristische Fragen* halten in Anlehnung an die *methodischen Notizen* fest, „was ... wann, wie, warum beobachtet“ (Brüsemeister, 2008, S. 83) wurde, um die Gegenstandsangemessenheit und die intersubjektive Überprüfbarkeit zu dokumentieren. Sie können aber auch „Handlungsanweisungen für die eigene Person und das Forscher-Team enthalten“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 169), die sich nicht auf das bisherige, sondern auf das zukünftige Vorgehen im Forschungsprozess beziehen und damit auf die Auswahl weiterer Fälle, „auf Interview-Fragen, mögliche Vergleiche, weiterzuverfolgende Ideen etc.“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 169).

Im Begleitseminar kam eine *Beobachtungsmatrix* zum Einsatz, welche die Unterscheidung zwischen *natürlichen* und *konstruierten* Codes integriert. *Natürliche Codes*

entstammen direkt aus der Terminologie des Forschungsfelds (Strauss, 1998, S. 64). Sie sind analytisch wertvoll, weil sie Kategorien spezifizieren, durch ihre Bildhaftigkeit eine Vorstellung vermitteln und dadurch leicht in die Formulierung der Theorie übertragen werden können, ohne sie mit „zu vielen Illustrationen“ (Strauss, 1998, S. 64) zu überlagern. Sie „implizieren eine sehr lebhafte Vorstellungswelt und eine starke eigeninterpretative Bedeutung“ (Strauss, 1998, S. 64). *Konstruierte Codes* sind demgegenüber von den Forschenden entwickelte Konstrukte. Sie basieren auf dem Fachwissen einerseits und der Kenntnis des zu untersuchenden Forschungsfelds andererseits. Diese Codes „können wenig Vorstellung vermitteln“ (Strauss, 1998, S. 65), zeichnen sich aber durch analytische Stärke aus, „weil sie klar und systematisch konstruiert“ (Strauss, 1998, S. 65) sind.

Zur Veranschaulichung, wie das theoretische Sampeln und das Memoing vor sich gehen könnten, erhielten die Studierenden das Beispiel einer Studentin, die im Zuge der Vorbereitung ihres Abschlusspraktikums die betreffende Klasse besucht und Beobachtungen zum Sprachgebrauch der Praxislehrperson dokumentiert hatte.² Das Nebeneinander von Dialekt und Standarddeutsch konnte sie nicht mit dem Sprachverwendungsansatz „One Person – One Language“ verbinden, den sie im Studium kennengelernt hatte. Insbesondere für Schülerinnen und Schüler, die Deutsch als Zweitsprache erlernen, hielt sie das Wechseln zwischen den beiden Sprachformen für problematisch. Ihre Beobachtungen dokumentierte sie in einer Tabelle, in der sie ihre Codes und heuristischen Fragen für weitere Suchbewegungen festhielt (vgl. Tabelle 1). Obwohl das hier nicht vollständig wiedergegebene Beobachtungsprotokoll nicht im Detail besprochen werden kann, wird in der Spalte „Planungsnotizen“ deutlich, dass die Studierende mit zwei Fragestellungen unterwegs ist: Die *analytische* Fragestellung (*) verlangt nach weiteren Beobachtungen und Recherchen zur medialen Diglossie, während die *gestaltungsorientierte* Fragestellung (**) auf die subjektive Bedeutsamkeit für die eigene Unterrichtspraxis abhebt.

2 Für alle im vorliegenden Beitrag herangezogenen Beispiele studentischer Forschungspraxis liegt das schriftliche Einverständnis der Studierenden für die Verwendung in wissenschaftlichen Publikationen vor. Die anonyme bzw. namentliche Nennung in den Quellennachweisen erfolgte in Absprache mit den Studierenden unter Berücksichtigung ihrer Wünsche. Auch das in den Transkriptionen zur Darstellung gebrachte Datenmaterial wurde mit dem schriftlichen Einverständnis der Erziehungsberechtigten und mit der Zustimmung der Schülerinnen und Schüler gewonnen sowie vollständig anonymisiert.

Tabelle 1: Beobachtungsmatrix einer Studienarbeit (eigene Darstellung nach Güldi, 2019)³

Zeit-Code	Sprecher-Code	Beobachtungsnotizen Natürliche Codes	Theoretische Notizen Konstruierte Codes	Planungsnotizen Heuristische Fragen
00:00:00	LP	„Was bedeutet das?“ (Hält ein A4-Blatt mit dem Schweizerkreuz in die Höhe)	Dialekt-Gebrauch: Ritual zum Sprachwechsel zwischen Dialekt und Standardsprache	Welche Auswirkungen hat das Nebeneinander von Dialekt und Standardsprache auf den Spracherwerb der Kinder mit Erstsprache Schweizerdeutsch und auf Kinder mit Deutsch als Zweitsprache?*
00:00:22	S	„Schwiiz!“		
00:00:24	LP	„Jo. Und wie rede mir in der Schwiiz?“	Hinweis auf Dialekt	
00:00:47	S	„Dütsch“		
00:00:49	LP	„Schwiizerdütsch. Und was bedeutet das?“ (Hält ein A4-Blatt mit einer deutschen Flagge in die Höhe)	Hinweis auf Standardsprache: Ritual zum Sprachwechsel zwischen Dialekt und Standardsprache	
00:01:08	S	„Dütschland!“		
00:01:13	LP	„Genau. Jetzt sprechen wir im Kindergarten Hochdeutsch. Ihr dürft so sprechen, wie ihr wollt. Hochdeutsch oder Schweizerdeutsch.“	Ankündigung der Standardsprache	
00:01:28	LP	„Heute lernen wir ein neues Lied kennen. Es heißt: ‚Tannebäumli‘.“	Nichteinhalten der gerade angekündigten Sprache	
...	...	...	...	Wie gehe ich im Praktikum damit um?*

Die Bedingungsmatrix

Ein weiteres Gütekriterium der GTM ist die Berücksichtigung aller „erklärenden Bedingungen“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 219), die ein untersuchtes Phänomen beeinflussen. Das bedeutet erstens, auch jene Aspekte in die Analyse einzubeziehen, die nicht „augenscheinlich unmittelbar für das untersuchte Phänomen von Bedeutung sind“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 219). Zweitens sollten diese Bedingungen nicht lediglich aufgelistet, sondern mit dem Phänomen verknüpft werden (Strauss & Corbin, 1996, S. 219f.). Mit der *Bedingungsmatrix* schlagen Strauss und Corbin (1996, S. 132–147) ein Rahmenkonzept vor, das insbesondere das *axiale* Kodieren und damit das Erstellen von Verbindungen zwischen den im *offenen* Kodieren gewonnenen theoretischen Konzepten unterstützt (Strauss & Corbin, 1996, S. 75–93). Das sogenannte *Kodier-Paradigma* nimmt ein *Phänomen* analytisch mithilfe von *Bedingungen*, *Strategien* und *Konsequenzen* in den Blick.

3 Der Name wurde auf Wunsch der Autorin pseudonymisiert.

Entsprechend der interaktionistischen Handlungstheorie bilden „Handlung und/oder Interaktion das Herzstück“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 133) eines transaktionalen Systems und damit eines komplexen Gewebes von miteinander verbundenen Bedingungssebenen. Das systematische In-Beziehung-Setzen eines Phänomens mit diesen Ebenen begründet den Theoriegehalt und macht den Unterschied zur bloßen Beschreibung aus: „Denn es ist *nicht* genug, einfach festzustellen, dass bestimmte Bedingungen existieren, und dann von den Lesern zu erwarten, dass sie selber herausfinden, welche Beziehungen zu einem Phänomen bestehen könnten“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 139f., Hervorhebung im Original).

Das analytische Werkzeug kommt so zum Einsatz, dass eine Handlung, die zu einem Phänomen gehört, durch die verschiedenen Bedingungssebenen zurückverfolgt wird, „um festzustellen, wie sie miteinander in Beziehung stehen“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 139). Bei diesem „Verfolgen von Pfaden“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 139) passiert ein Ereignis sowohl die inneren Ebenen, die den *Aushandlungskontext* darstellen, als auch die *strukturellen Bedingungen* der äußeren Ebenen, die in einem Vorwissen nicht direkt sichtbar, aber dennoch wirksam sind (vgl. Abbildung 1).

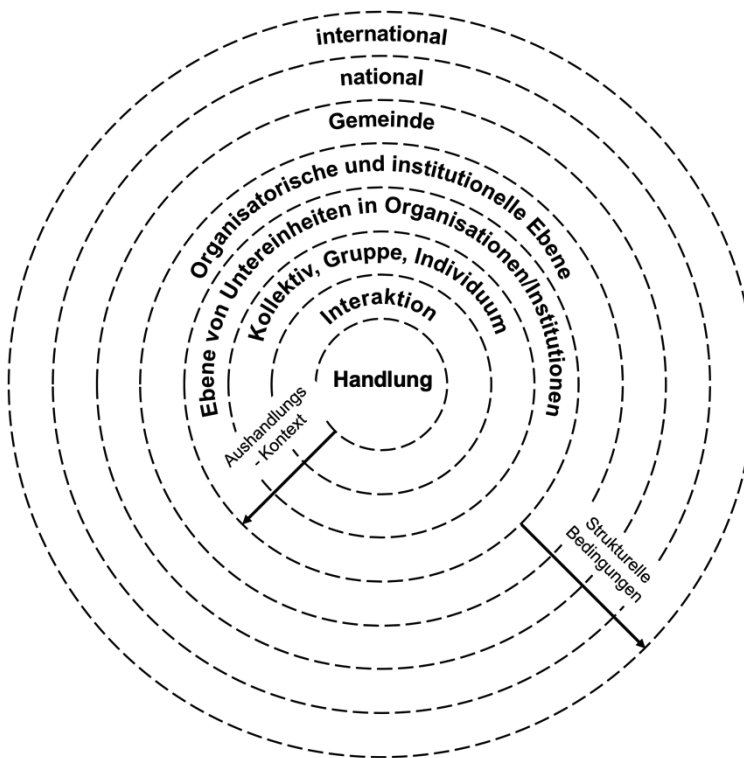


Abbildung 1: Bedingungsmatrix der GTM (eigene Darstellung nach Strauss & Corbin, 1996, S. 136).

Im Begleitseminar kam eine an die Educational-Governance-Perspektive adaptierte Bedingungsmatrix zum Einsatz, welche Schule als Mehrebenensystem vieler zusammenwirkender Akteurinnen und Akteure begreift. Auf der Grundlage des Manuskripts zum Buch „Soziologie in pädagogischen Kontexten – Organisation Schule“ (Brüsemeister, 2020) wurden die Studierenden angehalten, einen Bedingungspfad mit der Frage zu verfolgen, was individuelle und kollektive Akteurinnen und Akteure zu einem spezifischen Phänomen sagen bzw. tun. Auf der *Ebene der Zivilgesellschaft* sind dies die *Eltern*, auf der *Schulebene* die Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer, Steuergruppen und Schulleitungen. Auf der *intermediären Ebene* arbeiten die Schulträger, die Schulinspektion und die Schulaufsicht am kollektiven Gut „Bildung“ mit und auf der *Ebene der Zentrale* die Bildungsverwaltung, das Bildungsmonitoring und die Bildungspolitik. Als Beispiel stand zudem die ausgearbeitete Bedingungsanalyse jener Studentin zur Verfügung, die das beobachtete Nebeneinander von zwei Sprachformen, das heißt die Verwendung von Dialekt und Standarddeutsch im Kindergarten (vgl. Tabelle 1), als „Mediale Diglossie“ kodiert hatte.

Die anfängliche Irritation über den als ungünstig eingeschätzten uneinheitlichen und wechselnden Sprachgebrauch des pädagogischen Personals konnte die Studentin erklären, indem sie Sondierungen auf den Ebenen der Schule, der Hochschule und der Bildungspolitik vornahm, die den Eine-Person-eine-Sprache-Ansatz spezifizierten (vgl. Abbildung 2). Die Stoßrichtung der Deutschdozentin, die in einer Klasse mit hohem Fremdsprachenanteil die Standardsprache empfohlen hatte, fand sie auch in den Vorgaben der Strategie der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK, 2004), welche die konsequente und prioritäre Förderung der Standardsprache ab dem Kindergarten vorsehen. Auf der Schulebene identifizierte sie eine 50-Prozent-Handhabung, gemäß der die Lehrpersonen zum Schuljahresbeginn zu Händen der Schulleitung schriftlich festhalten, wie sie den Dialekt und die Standardsprache als gleichwertige sprachliche Varietäten im Unterricht fördern. Diese Regelung fand sie in einer vom kantonalen Erziehungsdepartement in Auftrag gegebenen Expertise begründet, in der die politischen Hintergründe beleuchtet und Empfehlungen für Lehrpersonen aufgeführt werden (Sacco-Wolber, 2011). Der seitens der Lehrpersonen zeitlich zu gleichen Anteilen vorgesehenen Verwendung beider Sprachformen steht die freie Sprachwahl der Kinder gegenüber (Sacco-Wolber, 2011, S. 11). Das beobachtete Phänomen der medialen Diglossie dokumentierte die Studentin auf der Basis der kodierten Interaktionen und der Perspektiven unterschiedlicher Akteurinnen und Akteure zum Gegenstand, sodass sie die Verwendung des Dialekts im bevorstehenden Abschlusspraktikum zum Thema „Fasnacht“ nun fundiert begründen konnte.

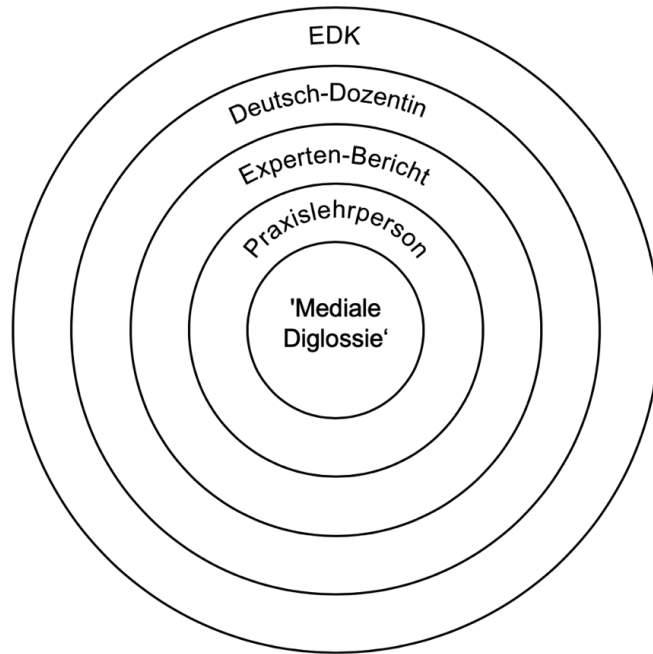


Abbildung 2: Eine studentische Bedingungsmatrix (eigene Darstellung nach Brüsemeister, 2020).

Die Adressierungsanalyse

Eine GTM-Analyse sollte nicht nur „mikroskopisch“ sein, sondern auch „Bedingungen aus mehr ‚makroskopischen‘ Quellen“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 219) berücksichtigen. Feinanalytische Vorgehensweisen sind aber keineswegs ausgeschlossen. Sie leisten unserer Erfahrung nach im Zuge des *offenen Kodierens* auch einen produktiven Beitrag zur Entwicklung theoretischer Konzepte – eine Aufgabe, die Studierenden schwerfällt und die sie mit der Frage „Wie finde ich einen konstruierten Code?“ zum Ausdruck bringen. Im Kern berühren sie damit das Konzept der *theoretischen Sensibilität*. Strauss und Corbin (1996, S. 25–30) bezeichnen damit die Fähigkeit der Forscherinnen und Forscher, „Einsichten zu haben, den Daten Bedeutung zu verleihen, die Fähigkeit zu verstehen und das Wichtige vom Unwichtigen zu trennen“. Die „Analyse eines Wortes, einer Phrase, eines Satzes“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 61–63) stellt eine der „Techniken zum Erhöhen der theoretischen Sensibilität“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 56–74) dar. Strauss und Corbin zeichnen das Beispiel einer Forschungssitzung nach, an der stundenlang über das Wort „sobald“ diskutiert wurde, um die Vielzahl der Bedeutungen zu entfalten, diese an den Daten zu validieren und dadurch die Entwicklung der Theorie voranzubringen. Dabei werden Fragen an das Datum „sobald“ gerichtet, das heißt, es wird nach Eigenschaften und Dimensionen des Begriffs gesucht. Die Orientierung an den heuristischen Konzepten der *Bedingungen*, *Strategien* und *Konsequenzen* kontrolliert, dass theoretische Konzepte den Daten nicht aufgezwungen werden.

Im Begleitseminar kam ein Verfahren zur Anwendung, welches *natürliche* und *konstruierte Codes* sequenzanalytisch ermittelt und deren Eigenschaften mithilfe einer Heuristik von Rose und Ricken (2018, S. 168) befragt. Mit diesem Vorgehen konnten einerseits die Begrifflichkeiten der *Beobachtungsmatrix* aufgegriffen und andererseits die heuristischen Fragen spezifiziert werden. Für die Studierenden sollten dadurch das *offene Kodieren* und insbesondere die Entwicklung *konstruierter Codes* konkretisiert werden. Die *Adressierungsanalyse* (vgl. in diesem Band Leonhard & Lüthi, 2021) ist aus unserer Sicht anschlussfähig an die Prinzipien der GTM (vgl. Tabelle 2):

- Die Interaktionsanalyse verträgt sich mit dem Kernkonzept der Handlung und Interaktion im Theoriengebäude der interaktionistischen Handlungstheorie.
- Die Dokumentation von Sequenzen als *natürliche Codes* auf der Basis von Transkriptionen ermöglicht deskriptive, naturalistische und wortgetreue Memos, die nahe am Datenmaterial sind und damit die Gegenstandsverankerung sichern.
- Die Interpretation dieser *natürlichen Codes* erfolgt durch eine angeleitete ‚Übersetzung‘ in einen *Imperativ* und dieser wiederum wird in damit antizipierte *Erwartungen* ‚übersetzt‘. Durch diese Übersetzungen werden Deskriptionen in *konstruierte Codes* bzw. theoretische Konzepte überführt und erfüllen damit das erste Essential der GTM, dass Konzepte nicht lediglich „dem gesunden Menschenverstand entsprechen“ sollen, sondern „technischer Natur sind“ und „technische Neuschöpfungen“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 218) darstellen sollen.
- Die *heuristischen Fragen* tragen zur Schärfung der *theoretischen Sensibilität* und damit zur Verfeinerung der theoretischen Konzepte bei. Verharrt die Analyse nicht in dieser „mikroskopischen“ Perspektive, sondern verknüpft diese mit Bedingungen und Konsequenzen, die Sprecherinnen und Sprecher des schulischen Mehrebenensystems zum Ausdruck bringen, entsteht ein transaktionales System mit einem *Aushandlungskontext* und *strukturellen Bedingungen* im Sinn der *Bedingungsmatrix* der GTM.

Tabelle 2: Offenes Kodieren in Verbindung mit der Interaktionsanalyse (eigene Darstellung nach Rose & Ricken, 2018)

Natürliche Codes	Konstruierte Codes	Heuristische Fragen
Sequenz des transkribierten Datenmaterials als Sinneinheit	• ‚Übersetzung‘ der Sequenz in einen <i>Imperativ</i> • ‚Übersetzung‘ des Imperativs in <i>Erwartungen</i>	• <i>Selektion und Reaktion</i> • <i>Definition und Normation</i> • <i>Position und Relation</i> • <i>Valuation</i>

Das nun folgende Beispiel illustriert die Anwendung der *Beobachtungsmatrix*, der *Bedingungsmatrix* und der *Adressierungsanalyse* als Interaktionsanalyse. Zusätzlich zur Illustration des studentischen Vorgehens soll daran die These pointiert werden, dass sich angehende Lehrerinnen und Lehrer auf den Anspruch der doppelten Professionalisierung durchaus einlassen, die Wissenschaftspraxis aber stets unter das Primat der Berufspraxis stellen.

3. Ein Beispiel studentischer Erschließung der beruflichen Praxis

Die Ausführungen zu einem erprobten Arrangement unter dem Anspruch der doppelten Professionalisierung stützen sich auf das „Studienporträt“ einer Studentin der sogenannten „Vertiefungsphase“⁴, welches als halbjährlich einzureichender Leistungsnachweis die kumulative Bearbeitung von Aufgaben des Begleitseminars dokumentiert. Diese Aufgaben beziehen sich sowohl auf die Gestaltung als auch auf die Analyse beruflicher Praxis. Nachfolgend gehen wir nur auf den Analyseteil der Studienleistung ein, in dem die in Abschnitt 2.2 skizzierten Instrumente der GTM zum Einsatz kamen.

3.1 Anwendung der Beobachtungsmatrix

Die Erkundung der Praxis im Rahmen des Auftakttags zum Partnerschuljahr erfolgte mit der Aufgabenstellung, Beobachtungen auf der Schulebene und damit zu den Akteurinnen und Akteuren, das heißt den Schülerinnen und Schülern, den Lehrerinnen und Lehrern sowie der Schulleitung, mithilfe der *Beobachtungsmatrix* zu protokollieren und anschließend in einem Fließtext abzurunden. Zusätzlich stand das studentische Beispiel eines Beobachtungsprotokolls und einer Bedingungsanalyse zum Phänomen der medialen Diglossie zur Verfügung (vgl. Tabelle 1). Der Feldzugang konnte durch mögliche Fragestellungen vorbereitet oder aber gänzlich offen erfolgen.

Das studentische Beispiel dokumentiert, wie die Lehrperson im Rahmen des „Schnuppermorgens“, an dem die neuen Kindergartenkinder zum ersten Mal den Kindergarten besuchen, die bisherigen Kindergartenkinder als „neue Große“ in ihrer „neuen Rolle“ einbezieht. Erste Beobachtungsnotizen hält die Studentin beschreibend fest:

Während die neuen Großen eine Stunde allein mit den Lehrpersonen verbringen bis die Kleinen kommen, werden sie auf ihre neue Rolle aufmerksam gemacht:

L: Du gehörst jetzt dann nach den Sommerferien zu den Großen. Und das heißt, dass du Vorbild bist für die Kleinen. Wenn dann das Zeichen ertönt und ihr aufräumen müsst, was machst du dann?

S: Arme verschenken. [sic!]

L: Genau!

4 Studierende am Institut Kindergarten-/Unterstufe der PH FHNW absolvieren die Vertiefungsphase an einer Partnerschule über zwei Halbjahre hinweg mit jeweils einer Hospitationswoche und zwei Blockwochen, an die sich ein wöchentliches Tagespraktikum anschließt.

Bereits hier entdeckt die Studentin das Phänomen „Große und Kleine“ des jahrgangsübergreifenden Unterrichts im Kindergarten, damit verbundene Rollenzuschreibungen und das später mit der Adressierungsanalyse geschärfte Konzept der „Verantwortungsübergabe“. Auf das bedeutungsvolle Missverständnis, dass die Vorbildfunktion durch das „Verschenken“ und nicht durch das „Verschränken“ der Arme angezeigt werden soll, geht sie nicht näher ein. Stattdessen rückt sie die Bewertung der Situation mit Blick auf die zukünftige Berufsrolle ins Zentrum und bringt die damit einhergehende Irritation kritisch abwägend zum Ausdruck:

Ich denke, die Großen übernehmen eine wichtige Funktion und lernen eine neue Rolle, in der sie mehr Verantwortung übernehmen. Als Lehrperson muss ich aber darauf achten, dass ich die Kinder nicht für Sachen „missbrauche“, die eigentlich meine Aufgabe sind. (Maurer, 2019, S. 5)

Einen möglichen „Missbrauch“ problematisiert sie mit der Gefahr, dass „die Kinder überfordert“ werden könnten bzw. sie „zu viel Verantwortung für ihr Alter“ tragen müssten (Maurer, 2019, S. 5). Zudem gebe es auch Kinder, „die mit den Ausdrücken ‚klein‘ und ‚groß‘ unglücklich“ (Maurer, 2019, S. 5) seien, da sie nun ja in den Kindergarten kommen würden, wenn auch in den „kleinen“.

3.2 Anwendung der Bedingungsmatrix

Die Studierenden wurden im Verlauf des Partnerschuljahrs von der Leiterin des Reflexionsseminars besucht, die den Unterrichtsverlauf videografisch dokumentierte. Aus dem zur Verfügung gestellten Datenmaterial wählte die Studentin einen Videoausschnitt aus, der die „Einlaufzeit⁵ am Morgen vor Beginn des Unterrichts“ (Maurer, 2019, S. 17) zeigt. Die Wahl war insofern theoretisch geleitet, als das am Auftakttag beobachtete Phänomen der „Großen und Kleinen“ erneut auffiel und die Beobachtungen leitete. Die mit der *Bedingungsanalyse* aufgetragenen Beobachtungsaufgaben flossen in die Kontextualisierung der ausgewählten Videosequenz ein und berücksichtigten die Perspektiven der verschiedenen Akteurinnen und Akteure, das heißt der Kinder, der Lehrerinnen und Lehrer, der Schulleitung und der Eltern.

Die Organisation der Einlaufzeit beschreibt die Studentin einerseits als tägliche Routine des Eintreffens, Umziehens, Begrüßens, Aufsuchens des Sitzplatzes und Wartens, bis der Unterricht beginnt, andererseits aber auch als Besonderheit, weil

im Kindergarten 2 ... diese „Eintrudelzeit“ so organisiert [wird], dass die Kinder selbstständig in der Gruppe ein gemeinsames Spiel spielen, das sie schon kennen oder einzeln mit interessanten und anregenden Spielsachen tätig sind, die in einem Korb in der Mitte des Kreises bereit liegen. (Maurer, 2019, S. 17)

5 Die „Einlaufzeit“ bezeichnet die Unterrichtszeit, in der die Kindergartenkinder ankommen.

Die erwartete „Selbstständigkeit“ der Kinder gestattet ihr, sich selbst im Hintergrund zu halten und die eintreffenden Kinder zu begrüßen.

Mit Aussagen der Schulleiterin anlässlich des Auftakttags zur Schulweg- und Transportsituation, die dem Zusammenschluss der umliegenden Gemeinden zu einem Schulverband geschuldet ist, fügt die Studentin eine vom *Aushandlungskontext* entfernte *strukturelle Bedingung* an:

Die Einlaufzeit ergibt sich, weil die Postautos nicht miteinander zur gleichen Zeit eintreffen. Sobald das erste Postauto ankommt, wird die Schulhaustür geöffnet und die Kinder gehen in ihre Klassenzimmer. (Maurer, 2019, S. 17)

Von der Praxislehrperson hatte sie erfahren, dass die Anwesenheit eine Viertelstunde vor Beginn des Unterrichts für Kindergartenlehrpersonen Pflicht ist und – anders als bei Primarlehrpersonen – als Unterrichtszeit angerechnet wird. Diese Betreuungszeit kodiert die Studentin als „Kommen und Gehen, Sprechen und Besprechen im Hintergrund“ (Maurer, 2019, S. 17):

In dieser „Eintreffenszeit“ werden auch häufig spontane Anrufe der Eltern entgegengenommen, wenn diese ein Kind krankheitshalber abmelden. Es gibt manchmal auch kurze Tür-Angel-Gespräche mit den Eltern, wenn ein Kind gebracht wird. ... Ausnahmsweise finden in dieser Zeit auch letzte Absprachen mit den Kolleginnen der anderen Kindergartenklassen oder mit der Heilpädagogin statt. (Maurer, 2019, S. 17)

Auch die Anwesenheitsregelung stellt damit eine bedeutsame *strukturelle Bedingung* für den *Aushandlungskontext* des „Kommens und Gehens“ dar, der für die ankommenden Kinder wiederum einen *Aushandlungskontext* sowie *strukturelle Bedingungen* generiert. Diese Bedingungen und wie die Kinder diese bewältigen, kodiert die Studentin mithilfe von zwei Schlüsselkonzepten, die sie beim Sichten des Videomaterials entdeckt und mithilfe der *Adressierungsanalyse* als Interaktionsanalyse kodiert und validiert.

3.3 Anwendung der Adressierungsanalyse

Für die Beschreibung der interaktionsnahen Bedingungen untersucht die Studentin die formale Ordnung und die prozessuale Logik des Protokolls (Rose & Ricken, 2018, S. 170) und identifiziert eine *Aufrechterhaltung der Sitz- und Spielordnung* sowie eine *Aufrechterhaltung der Unterhaltungslogik* (Maurer, 2019, S. 19). Beide Logiken markiert sie farblich im Transkript und kann so erkennen, dass „beide Äußerungsstränge“ (Maurer, 2019, S. 18) ineinander übergehen, parallel laufen oder aufeinanderfolgen. Die analytischen Überlegungen zu beiden Logiken entfaltet sie nun anhand von insgesamt elf Sequenzen, für die sie je ein Tabellen- und Fließtext-Memo

erstellt. Das Tabellen-Memo zum *natürlichen Code* bzw. zur Sequenz „Neo ist eingequetscht“ (vgl. Tabelle 3) veranschaulicht die ‚Übersetzung‘ in die Bandbreite an *konstruierten Codes* als *Imperative* und in die Zuspitzung auf die „Erwartung, Bedürfnisse der Mitschülerinnen und Mitschüler ernst zu nehmen“ (Maurer, 2019, S. 20).

Tabelle 3: Offenes Kodieren in Verbindung mit der Interaktionsanalyse nach Rose und Ricken (2018; Darstellung nach Maurer, 2019, S. 20)

Natürlicher Code	Konstruierte Codes	Heuristische Fragen
„De Neo esch iquetscht. Vor Eliane und Laura. (..)“	<i>Imperative</i> - Schaut hin! - Bemüht euch um Neo! - Neo muss es (auch) wohl sein! - Befolgt die Sitzordnung (jedes Kind hat genug Platz!) <i>Erwartungen</i> - Erwartung, Bedürfnisse der Mitschülerinnen und Mitschüler ernst zu nehmen	<i>Selektion und Reaktion</i> Zuerst ist unklar, wer angesprochen ist. Alle, oder nur Neo, Laura, Eliane? Deshalb reagiert zuerst auch niemand (..), außer Neo (mit Kopfschütteln und Schulterzucken). <i>Definition und Normation</i> Fürsorge. Bedürfnisse der anderen müssen ernst genommen und wenn möglich muss ihnen nachgekommen werden. Der Sitzkreis hat seine Platzordnung. <i>Position und Relation</i> Zwei Rollen: Danja hat den Überblick. Sie übernimmt die Verantwortung. <i>Valuation</i> Aufforderung nachkommend – Aufforderung nicht nachkommend
In den Augen von Danja besteht die Dringlichkeit, für Neo einzustehen und sein Bedürfnis nach genug Platz, das sie ihm unterstellt, zu befriedigen. Danja stellt sich damit über die anderen Kinder, indem sie die Wissende ist. Sie übernimmt Verantwortung.		

Ein erstes Zwischenfazit fasst drei Tabellen- bzw. Fließtext-Memos zusammen und geht auf die Rolle von Danja bei der *Aufrechterhaltung der Sitzkreis- und Spielordnung* ein:

Als Kindergartenkind des zweiten Jahres hat Danja den Überblick und ihr fällt auf, wenn etwas nicht wie üblich abläuft (gegen Sitzkreisregeln verstoßen wird). Sie äußert die Situation. Als nichts in ihrem Sinn passiert, übernimmt sie alleine die Verantwortung zur Lösung des Problems. Dass sie dabei auch Grenzen überschreitet und Lösungen aufdrängt, wird ihr nicht bewusst. Obwohl sich Neo wehrt, wird gemacht, was sie sagt. Dadurch zeigt sich ihre Position deutlich. Als Kind des zweiten Kindergartenjahrs hat sie Macht und eine besondere Stellung in der Gruppe. (Maurer, 2019, S. 21).

Quer zur *Aufrechterhaltung der Sitzkreis- und Spielordnung* sieht die Studentin auch eine *Unterhaltungslogik* am Werk. Diese begründet sie mit der Beobachtung, dass sich Kuno „verkehrtherum“ (Maurer, 2019, S. 22) hinsetzt und der Gruppe den Rücken

zudreht, dabei aber immer wieder über die Schulter ins Kreisgeschehen blickt. Auf diese „Aufmerksamkeits- und Mitmacherwartung“ (Maurer, 2019, S. 22) reagieren andere Kinder belustigt, indem sie Kuno imitieren. Auch Nicco versucht nun „die Aufmerksamkeit auf sich ziehen“ und „macht vor“, doch „niemand macht mit“ (Maurer, 2019, S. 24). Kuno hingegen stellt nun „ganz nach der formalen Struktur des Sitzkreises“ die „unsinnige Frage: ‚Wer ist alles noch im Pyjama?‘“ (Maurer, 2019, S. 25). Die „Unterhaltung und Belustigung kommt an“, denn nun wenden auch jene ihren Blick zu Kuno, „die bisher nur zugeschaut ... oder den Spaß noch nicht wahrgenommen haben“ (Maurer, 2019, S. 25):

Als Kindergartenkind des zweiten Jahres hat Kuno im Gegensatz zu Nicco aus dem ersten Jahr Ansehen bei den anderen Kindern. Für ihn ist es einfach, Aufmerksamkeit zu bekommen. Andere Kinder sehen ihn und machen augenblicklich nach, wenn er etwas vormacht. Als Kind des zweiten Kindergartenjahrs hat Kuno Macht und eine besondere Stellung in der Gruppe. Dabei entscheidet die Gruppe, wen sie beachten möchte und wessen Späße nachgeahmt werden. (Maurer, 2019, S. 25)

Die Beschreibung der Eigenschaften beider Logiken führt zu einer analytischen Schärfung:

Während in der ersten Logik Stillschweigen und Zuschauen den Prozess weiterführten, ist in der zweiten Logik Mitmachen, Reagieren durch Aktivwerden (Lachen, Bewegen, Selbersprechen usw.) wichtig. (Maurer, 2019, S. 19)

Der Leitidee des „ständigen Vergleichens“ (Strübing, 2008, S. 15) folgend, fasst die Studentin die Ergebnisse ihrer elf Memos und vier Zwischenresümées in einem Fazit zusammen. Sie stellt fest, dass „natürliche Codes der Unterhaltungslogik keine Handlungsanforderungen erwarten lassen wie in den Situationen, wo es ums Befolgen von Regeln geht“ (Maurer, 2019, S. 26). Zudem entdeckt sie die herausgehobene Rolle von Kindern des zweiten Kindergartenjahrs:

Von den 15 Sprechakten werden zehn und die längsten von Kindern des „großen“ Kindergartens durchgeführt, fünf von Kindern aus dem „kleinen“ Kindergarten, wobei bei Nicco jedes Mal nicht reagiert wird. Anders gesagt: Von den 15 Sprechakten werden nur zwei Aussagen mit Adressierungserfolg von Kindern aus dem ersten Kindergartenjahr gemacht. Damit wird auch klar, dass die Kinder aus dem zweiten Jahr die Sprechverantwortung in beiden Strängen übernehmen. Es ist also zum Beispiel nicht so, dass die Kleinen für die Unterhaltung zuständig sind, während die Älteren für Ordnung sorgen oder umgekehrt. Vielmehr dominieren die Großen in beiden Logiken. (Maurer, 2019, S. 26)

Die analytische Entfaltung könnte mit dem Verfassen dieses Fazits nun abgeschlossen werden. Anders sieht es im Studienporträt von Eva Maurer aus. Das letzte Wort gilt wie im Analysebeispiel von Güldi (2019) der Gestaltung von Berufspraxis:

Mit dem Fokus der Kinder des „großen Kindergartens“ wurde ich aufmerksam auf ihre besondere Rolle, die sie in der Gruppe und in Bezug zu mir als Lehrperson einnehmen. Als Lehrperson muss ich sehr achtsam mit dieser Rolle der „Großen“ umgehen. Ich übergebe den Kindern des zweiten Jahres angemessene Verantwortung, so dass sie in ihre Rolle der Älteren hineinwachsen können, aber ich bin auch bedacht, dass ich sie nicht überfordere und ich ihnen nicht eine „Aufsichtsrolle“ überstülpe. Dies würde zwar für mich den Organisationsalltag erleichtern, den Kindern aber nicht gerecht werden, die selber Lernende und nicht mein verlängerter Arm sind. Zudem sind die Interaktionen zwischen den älteren und jüngeren Kindern auch nicht immer unproblematisch, wie es sich ja in der Analysearbeit herausgestellt hat. Es muss hingeschaut werden, wie die Kinder ihre Rolle ausfüllen, um sie entsprechend in ihrem sozialen Lernen zu unterstützen. (Maurer, 2019, S. 26)

Die durchgängig beobachtbare Wendung, den – aus unserer Sicht ertragreichen – analytischen Befund nicht als solchen zu schätzen, sondern ihn im Grunde instrumentell, normativ und bezüglich der berufspraktischen Konsequenzen zu bewerten, führt uns zur Kernthese des Primats der Berufspraxis, die die Tragfähigkeit der Figur der „doppelten Professionalisierung“ mit der impliziten Idee der Gleichrangigkeit empiriebasiert herausfordert. Angesichts des Primats berufspraktischer Orientierungen unter Beibehaltung eines akademischen Anspruchs bedarf die Einlassung auf Wissenschaftspraxis besonderer Klarheit bezüglich förderlicher Bedingungen, die wir im Folgenden aufzeigen.⁶

4. Förderliche Bedingungen für die Einlassung auf Wissenschaftspraxis

Förderliche Bedingungen für eine doppelte Professionalisierung diskutieren wir mithilfe der von Klaus Prange vorgeschlagenen Maßgaben einer „Moral der Erziehung“, wie sie auch für eine „Erziehung zum Erziehen“ (Prange & Strobel-Eisele, 2015, S. 193–199) geltend gemacht werden können, da es auch in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung darum geht, „den Operationen des Zeigens eine gute Form zu geben“ (Prange, 2012a, S. 163), sodass Studierende sich bemühen, Ansprüchen der Wissen-

6 Wir gehen nicht von der Unmöglichkeit der Leitfigur einer „doppelten Professionalisierung“ und einer „Überforderung“ durch zwei gleichgewichtige „Anforderungen an das Wissen und Können“ (Bohnsack, 2020, S. 126) aus, bei der Praktikerinnen und Praktiker als „halbierte Sozialwissenschaftler“ (Bohnsack, 2020, S. 17) erscheinen. Die Frage, ob und wie Berufs- und Wissenschaftspraxis wechselseitig explizit und im Sinn einer Gleichberechtigung unterschiedlicher Rationalitäten fruchtbar gemacht werden können (Schedler & Rüegg-Stürm, 2013, S. 213–222), ist empirisch, nicht theoretisch, zu entscheiden.

schaftspraxis zu entsprechen: „Das Zeigen muss erstens verständlich, zweitens zumutbar und drittens anschlussfähig sein“ (Prange, 2012a, S. 145).

4.1 Verständlichkeit als Gebot der Rationalität

Das *Gebot der Rationalität* setzt auf *Verständlichkeit*, zu der „nicht nur die sachliche Richtigkeit“, sondern auch „die Kunst des Darstellens und der didaktischen Phantasie“ (Prange, 2012a, S. 146) gehört. Im vorliegenden Beispiel konnten sich die Studierenden zentrale Denkwerkzeuge der GTM in Verbindung mit der Erkundung beruflicher Praxis zu eigen machen. Wissenschaftspraxis ließ sich dabei von der Frage leiten: „Was geschieht ‚tatsächlich‘?“. Dem Anspruch der *Verständlichkeit* wurde im Begleitseminar durch die Einführung der *Beobachtungsmatrix*, der *Bedingungsmatrix* und der *Adressierungsanalyse* sowie mithilfe eines studentischen Analysebeispiels Rechnung getragen. Dabei flossen mit der Feldforschung im Rahmen von Hospitationstagen, dem Konzept des schulischen Mehrebenensystem und der *Adressierungsanalyse* als Interaktionsanalyse auch Elemente ein, die nicht aus dem Methodenbuch von Strauss und Corbin (1996) stammen, sich aber vor dem Hintergrund, dass Strauss den Stil der GTM „für sehr variabel“ (Legewie & Schervier-Legewie, 2011, S. 75) hält, rechtfertigen lassen. Die „Methodologie an die Fragestellung und die Randbedingungen“ (Legewie & Schervier-Legewie, 2011, S. 75) anzupassen, bedeutet nicht Beliebigkeit (vgl. Tabelle 4):

- So orientiert sich die *Beobachtungsmatrix* mit dem *offenen Kodieren* mittels der in Feldforschung generierten und in Memos dokumentierten *natürlichen* und *konstruierten Codes* am Gütekriterium der Theoriebildung.
- Die *Bedingungsmatrix* berücksichtigt mit dem *axialen Kodieren* das Herstellen von Zusammenhängen mithilfe der Perspektiven unterschiedlicher Akteurinnen und Akteure im schulischen Mehrebenensystem und orientiert sich am Gütekriterium, auch „makroskopische“ Quellen“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 219) miteinzubeziehen.
- Die *Adressierungsanalyse* trägt als *Technik zum Erhöhen der theoretischen Sensibilität* mit einer „mikroskopischen“ Sicht auf Daten zur Variation der theoretischen Konzepte bei.

7 Das Wort „tatsächlich“ steht deshalb in Anführungszeichen, weil andere methodische Zugänge zu anderen Ergebnissen kommen müssen. Diese Aussage stützt sich auf die inszenierungstheoretische Annahme, „dass empirische Daten aller Art nicht als Rekonstruktion von tatsächlichen Sachverhalten, sondern eben als tatsächliche Rekonstruktion von Sachverhalten zu interpretieren sind: als Daten also, die einen Sachverhalt situativ darstellen, und nicht als Daten über den Sachverhalt selber“ (Pfadenhauer, 2016, S. 47).

Tabelle 4: Instrumente im Begleitseminar und Elemente des Forschungsstils der GTM

Instrumente im Begleitseminar	Elemente des Forschungsstils der GTM
Die Beobachtungsmatrix	Offenes Kodieren
	Feldforschung und Memoing
	Gütekriterium der Theoriebildung
Die Bedingungsmatrix	Axiales Kodieren
	Perspektiven von Akteurinnen und Akteuren im schulischen Mehrebenensystem
	Gütekriterium der Makroperspektive
Die Adressierungsanalyse	Technik zum Erhöhen der theoretischen Sensibilität
	Analyse eines Wortes, einer Phrase, eines Satzes
	Gütekriterium der Variation in der Theorie

Das Gebot der *Rationalität* legt den Grundsatz nahe, die unterschiedlichen Rationalitäten des Erziehungssystems und des Wissenschaftssystems auseinanderzuhalten und bewusst zu machen. Die doppelte Zielperspektive einer pädagogisch-praktischen Handlungsfähigkeit und einer wissenschaftlich-reflexiven Begründungsfähigkeit (Helsper, 2001) geht mit zwei unterschiedlichen Rationalitäten einher: einer *Rationalität der Berufspraxis* und einer *Rationalität der Wissenschaftspraxis* (vgl. Tabelle 5). Als „Teil einer gelebten Praxis und nicht etwa hart zu messende Strukturelemente“ sind Rationalitäten nicht einfach zu erfassen (Schedler & Rüegg-Stürm, 2013, S. 50).

Tabelle 5: Rationalitäten des doppelten Habitus (eigene Darstellung nach heuristischen Fragen von Schedler & Rüegg-Stürm, 2013, S. 49 ff.)

	Rationalität der Berufspraxis	Rationalität der Wissenschaftspraxis
Fragestellung	Was sollte wie geschehen?	Was geschieht ,tatsächlich‘?
Argumente	Operationen des Zeigens und Operationen des Lernens koordinieren	Den Standpunkt von Daten einnehmen
Erfolgsmaßstäbe	Einlassung auf Interaktion in der Organisation Schule	Einlassung auf Verstehen von Interaktion in der Organisation Schule
Erfolgselemente	Moral der Erziehung	Systematische Analysen
Referenzsysteme	Erziehungssystem	Wissenschaftssystem

Für Studierende und das pädagogische Personal lassen sich entlang der in Tabelle 5 aufgeführten heuristischen Fragen (Schedler & Rüegg-Stürm, 2013, S. 50) und auf der Basis der studentischen Analysen die folgenden Bedingungen für eine *doppelte Professionalisierung* rekonstruieren:

- Eine auf Klientinnen und Klienten bezogene Berufspraxis stellt sich die Frage „Was sollte wie geschehen?“. Wissenschaftliche Forschung ohne Bezug zu Klientinnen und Klienten fragt: „Was geschieht ,tatsächlich‘?“
- Die Berufspraxis begründet das Handeln und Entscheiden mit Blick auf die Koordination von Operationen des Zeigens und Operationen des Lernens (Prange, 2012a, S. 107–135). Wissenschaftspraxis nimmt den Standpunkt von Daten ein.
- Die Berufspraxis verlangt die Fähigkeit der Einlassung auf Handlung und Interaktion in der Organisation Schule, Wissenschaftspraxis das Verstehen von Interaktion in der Organisation Schule und damit von Unwägbarkeiten aufgrund vielfältiger Perspektiven der involvierten Akteurinnen und Akteure.
- Während Berufspraxis nicht ohne Maßstäbe einer „Moral der Erziehung“ (Prange, 2012a, S. 137–163) auskommt, setzt Wissenschaftspraxis auf systematische Analysen, um Erkenntniskritik üben und Geltungsansprüche überprüfen zu können (Oevermann, 1996, S. 95–109).
- Die Berufspraxis bezieht ihre Konzepte aus dem Erziehungssystem, während sich die Wissenschaftspraxis konzeptuell am Wissenschaftssystem orientiert.

Pädagoginnen und Pädagogen der Berufspraxis verbinden als „Lotsen für Übergänge“ (Prange, 2012a, S. 169) Zeiträume der Gegenwart, der Vergangenheit und der Zukunft. Demgegenüber richtet eine an Rekonstruktion orientierte Wissenschaftspraxis den Blick auf das Gewesene. Befreit vom Anspruch der Zukunftsgestaltung ist wissenschaftliche Forschung ohne Bezug zu Klientinnen und Klienten nicht auf eine „äußert effiziente Abkürzungsleistung“ der „normalen Sinninterpretationskapazität“ (Oevermann, 1996, S. 159, Hervorhebung getilgt) angewiesen.

4.2 Zumutbarkeit als Gebot der Achtung

Das *Gebot der Achtung* besteht darin, die *Zumutbarkeit* zu berücksichtigen, und somit das einzubeziehen, was Studierende „schon können und was nicht“ (Prange, 2012a, S. 146). Auch die Hochschullehre steht vor der Aufgabe, die pädagogische Differenz zwischen Operationen des Zeigens und Operationen des Lernens zu überbrücken. Der Umstand, dass sich Lernen „gegenüber den Aufgaben und Provokationen des Erziehens als relativ selbstständig erweist“ (Prange, 2012b, S. 182), ist aber nicht nur Quelle von Erfolg und Misserfolg des Erziehens, sondern auch Triebkraft für das Hauptgeschäft der Pädagogik, das darin besteht, dieses Lernen zu provozieren. Auch die Entwicklung von Analysefähigkeit müsste sich demnach „in die Mache nehmen“ (Prange, 2012b, S. 30) lassen.

Die eingangs erwähnte Hinwendung zur operativen Pädagogik und damit die Orientierung am Erziehungssystem nehmen im Partnerschuljahr einen Großteil des

Workloads in Beschlag.⁸ Für den Aufbau einer pädagogisch-praktischen Handlungsfähigkeit sind pro Semester 270 Arbeitsstunden vorgesehen. Demgegenüber musste das skizzierte Beispiel im Rahmen von 60 Arbeitsstunden erbracht werden. Für die Gestaltung und die Rezeption von wissenschaftspraktischen Aufgaben erwachsen daraus ‚sportliche‘ Rahmenbedingungen. Anforderungen, wie sie mit einer systematischen Analyse einhergehen, steigern zunächst die Komplexität und erfordern Zeit. Ein Gewinn ist also nur um den Preis einer intensiven Auseinandersetzung mit Anforderungen der Wissenschaftspraxis zu erwarten. Dieser müsste es gelingen, Rationalitäten des Erziehungs- und des Wissenschaftssystems so zu verschränken, dass sich Studierende mit einem beschränkten Zeitbudget darauf einlassen mögen.

4.3 Anschlussfähigkeit als Gebot der Freiheit

Das *Gebot der Freiheit* spricht die *Anschlussfähigkeit* an: „Wir haben darauf zu achten, dass die Lernenden mit dem, was wir ihnen zeigen und damit als Lernaufgabe präsentieren, auch etwas anfangen können, um es selbstständig fortzusetzen und anzuwenden, sei es für weiteres Lernen, sei es direkt für lebenspraktische Zwecke“ (Prange, 2012a, S. 147). Die studentischen Analysen haben den gemeinsamen Fluchtpunkt der (zukünftigen) Berufspraxis. Die Schlüsselkategorien der medialen Diglossie (Güldi) und der angemessenen Verantwortungsübergabe (Maurer) sind für die Studierenden subjektiv bedeutsam und zugleich gesellschaftlich relevant. Der Duktus der Bewertung in beiden Arbeiten verweist darauf, dass das daten- und methodengestützte Vorgehen beim Anschluss an Berufspraxis zur moralischen Frage wird. Die bereits in der Erkundungsphase kritische Haltung in Bezug auf das Nebeneinander von Dialekt und Standardsprache bzw. in Bezug auf die Verantwortung von „großen“ Kindern für die Aufrechterhaltung der Ordnung im Kindergarten wird mit der Analyse bekräftigt. Dies legt die Vermutung nahe, dass der Anspruch einer daten- und methodengestützten Analyse eine Einlassung auf Wissenschaftspraxis zwar herauszufordern vermag, diese aber durch das Primat der Berufspraxis systematisch unter deren Rationalität gezwungen wird, wodurch auch der Ertrag der Analyse begrenzt wird. Das Gebot der *Freiheit* sichert zwar *Anschlussfähigkeit*, steuert die Auswahl des zu analysierenden Datenmaterials aber von Anfang an weniger hinsichtlich einer Befremdung des eigenen Blicks, sondern vielmehr hinsichtlich der Frage „Was sollte wie geschehen?“. Der Modus der Reflexion könnte sich demnach lediglich als ‚systematische‘ Bestätigung bestehender Überzeugungen erweisen.

8 Der Workload im Partnerschuljahr setzt sich pro Semester aus 270 Arbeitsstunden für das Vertiefungspraktikum, 60 Arbeitsstunden für das Partnerschulreflexionsseminar und 30 Arbeitsstunden für das Mentorat zusammen.

5. Fazit

Dass sich ein daten- und methodengestütztes Vorgehen auf Fälle der Berufspraxis bezieht, mag im Idealfall Synergien hervorbringen. Zwingend sind diese keineswegs. Ob und wie eine doppelte Professionalisierung gelingen kann, ist vor dem Hintergrund der aufgezeigten unterschiedlichen Rationalitäten des Erziehungs- und des Wissenschaftssystems unter zwei Perspektiven einzuschätzen. Eine optimistische Lesart vermag die hohe Einlassung auf Wissenschaftspraxis ins Feld führen, wie sie die studentischen Analysen dokumentieren. Die auf Klientinnen und Klienten bezogene professionalisierte Praxis und Rationalität des Erziehungssystems bildete nicht nur Ausgangspunkt der Beobachtungen, sondern bindet den Gewinn der Analyse klar an die Berufspraxis zurück. Somit steht wissenschaftliche Forschung ohne Bezug zu Klientinnen und Klienten nicht als unabhängige Rationalität des Wissenschaftssystems *neben* der Berufspraxis, sondern in Verbindung mit ihr.

Eine pessimistische Lesart kann die Augen weder vor den durch zwei verschiedene Rationalitäten systematisch angelegten Gräben verschließen noch davor, dass die Wissenschaftspraxis – selbst im günstigsten Fall, in dem sie überhaupt subjektive Relevanz zu gewinnen vermag – der Berufspraxis am Ende lediglich zudient. Ein sich „gegen die Widerstände der Praxis“ richtender sowie „deren Überzeugungen und eingeschliffene, bewährte Gewohnheiten einschränkungslos in Frage“ (Oevermann, 1996, S. 104) stellender Modus der Distanz ist daher eher unwahrscheinlich. Ob er dennoch gewagt werden soll, berührt nicht nur hochschuldidaktische, sondern auch hochschulpolitische Fragen, die hier nur grob skizziert werden können.

Die alleinige Orientierung an der Rationalität der Berufspraxis stellt eine denkbare Variante dar, welche ein Studium zur Lehrerin bzw. zum Lehrer anleiten könnte. Unter der Fragestellung „Was sollte wie geschehen?“ ließe sich eine Fülle pädagogischer Programme auf die Agenda setzen, gestalten, evaluieren und bewerten. Der Verzicht auf wissenschaftliches Handeln „sowohl in Form des Forschens wie in der Form der in sich methodisierten Einführung in den wissenschaftlichen Diskurs“ (Oevermann, 2002, S. 27f.) erfolgte zugunsten einer Hinwendung zur operativen Pädagogik (Prange, 2012a, 2012b; Prange & Strobel-Eisele, 2015). Damit würde „die beständige Modernisierung der Vermittlungsmethoden ebenso wie die grenzenlose Expansion des Pädagogischen“ (Kade, 1997, S. 41) zwar in Gang gehalten, eine kritisch-distanzierte Haltung müsste aber der Wissenschaftspraxis überlassen werden. Akteurinnen und Akteure der Berufspraxis wären damit lediglich ‚Erfüllungsgehilfinnen‘ und ‚Erfüllungsgehilfen‘, die wissenschaftliche Erkenntnisse unter der Gestaltungsperspektive normativ wenden.

Umgekehrt könnte die Orientierung allein an der Rationalität der Wissenschaftspraxis als hinreichender Anspruch an die Lehrerinnen- und Lehrerbildung postuliert werden. Eine auf Klientinnen und Klienten bezogene Professionalisierung würde sich dadurch in die an das Studium anschließende Berufspraxis verschieben. Universitäten und Pädagogische Hochschulen sind aber der „Erfüllung eines Auftrages, den sie vom ‚Fütternden System‘“ (Schedler & Rüegg-Stürm, S. 80) bekommen, verpflichtet, und

dieser Auftrag besteht darin, Lehrerinnen und Lehrer, und nicht Forscherinnen und Forscher, auszubilden. Die einseitige Hinwendung zur Wissenschaftspraxis würde am legitimierenden Kern einer öffentlichen Ausbildungsinstitution vorbearbeiten und somit deren Überleben gefährden.

Es bleibt also die Orientierung an einem doppelten Habitus als dritter Weg und damit die Entwicklung von Arrangements, die einen expliziten Umgang mit Rationalitäten der Berufs- und der Wissenschaftspraxis unter Berücksichtigung der Perspektiven vieler Akteurinnen und Akteure im schulischen Mehrebenensystem befördern. Dass dieser Weg anspruchsvoll ist und in den Grenzen des Primats der beruflichen Praxis erfolgreich sein kann, haben wir in diesem Beitrag in Bezugnahme auf Instrumente der GTM zu zeigen versucht.

Literatur

- Bohnsack, R. (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive: Zur Eigenlogik in der Praxis in Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik*. Leverkusen: UTB.
- Brüsemeister, T. (2008). *Qualitative Forschung: Ein Überblick*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91182-3>
- Brüsemeister, T. (2020). *Soziologie in pädagogischen Kontexten: Organisation Schule*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-04305-6>
- EDK. (2004). *Sprachunterricht in der obligatorischen Schule. Strategie der EDK und Arbeitsplan für die gesamtschweizerische Koordination: Beschluss der Plenarversammlung der EDK vom 25. März 2004*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- Güldi, L. (2019). *Videoportfolio: Individuelle Arbeitsleistung Berufspraktische Studien (Fokusphase). Fasnachtslarven* (unveröffentlichtes Manuskript). Solothurn: PH FHNW.
- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion: Die Notwendigkeit der „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *Journal für LehrerInnenbildung*, 1 (3), 7–15.
- Kade, J. (1997). Vermittelbar/nicht-vermittelbar: Vermitteln: Aneignen. Im Prozeß der Systembildung des Pädagogischen. In D. Lenzen & N. Luhmann (Hrsg.), *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem: Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form* (S. 30–70). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Legewie, H. & Schervier-Legewie, B. (2011). „Forschung ist harte Arbeit, es ist immer ein Stück Leiden damit verbunden. Deshalb muss es auf der anderen Seite Spaß machen.“ In G. N. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Grounded Theory Reader* (S. 69–78). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93318-4_3
- Maurer, E. (2019). *Studienporträt 1. Semester 19/20 Vertiefungsphase* (unveröffentlichtes Manuskript). Solothurn: PH FHNW.
- Mey, G. & Mruck, K. (2011). Grounded-Theory-Methodologie: Entwicklung, Stand, Perspektiven. In G. N. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Grounded Theory Reader* (S. 11–48). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93318-4_1
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70–182). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Oevermann, U. (2002). Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 19–63). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Pfadenhauer, M. (2016). Gemeinwohlorientierung als Maxime professionellen Handelns. In M. Dick, W. Marotzki & H. A. Mieg (Hrsg.), *Handbuch Professionsentwicklung* (S. 40–50). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Prange, K. (2012a). *Die Zeigestruktur der Erziehung: Grundriss der Operativen Pädagogik*. Paderborn: Schöningh.
- Prange, K. (2012b). *Erziehung als Handwerk: Studien zur Zeigestruktur der Erziehung*. Paderborn: Schöningh. <https://doi.org/10.30965/9783657775477>
- Prange, K. & Strobel-Eisele, G. (2015). *Die Formen des pädagogischen Handelns*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rose, N. & Ricken, N. (2018). Interaktionsanalyse als Adressierungsanalyse – eine Perspektive der Subjektivationsforschung. In M. Heinrich & A. Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung: Zugänge und Methoden* (S. 159–175). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18007-2_11
- Sacco-Wolber, R. (2011). *Evaluation zur Umsetzung der Sprachregelung „Standarddeutsch und Dialekt“ in den Kindergärten Basel-Stadt: Schlussbericht zuhanden Erziehungsdepartement Basel-Stadt*. Aesch: o.V.
- Schedler, K. & Rüegg-Stürm, J. (Hrsg.). (2013). *Multirationales Management: Der erfolgreiche Umgang mit widersprüchlichen Anforderungen an die Organisation*. Bern: Haupt.
- Strauss, A. L. (1998). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung: Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung* (2. Auflage). München: Fink.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. M. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Strübing, J. (2008). *Grounded Theory: Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Unterkofer, U. (2016). Wer soziales Handeln erforscht, muss soziales Handeln beobachten: Zum Potenzial der Ethnografie für eine pragmatistisch-handlungstheoretische Grounded Theory Methodologie. In C. Equit & C. Hohage (Hrsg.), *Handbuch Grounded Theory: Von der Methodologie zur Forschungspraxis* (S. 290–306). Weinheim: Beltz Juventa.

Tobias Leonhard und Katharina Lüthi

Das Konzept der Adressierung als analytische Perspektive in den Schul- und Berufspraktischen Studien.

Eine hochschuldidaktische Adaption der Adressierungsanalyse

Zusammenfassung

Das Konzept der Adressierung erweist sich in den Schul- und Berufspraktischen Studien als aufschlussreiche Perspektive für die Analyse schulischer und unterrichtlicher Interaktionen, weil es einen zentralen Modus wechselseitiger Beeinflussung (auch) in Bildungsinstitutionen beschreibt. Mit der Adressierungsanalyse liegt eine Forschungsmethode vor, die (Re-)Adressierungen als relationales Geschehen sequenziell analysierbar macht. Im Beitrag versuchen wir, diese Methode für die Arbeit mit Studierenden in den Schul- und Berufspraktischen Studien zu adaptieren. Dazu werden zunächst die zentralen, die Adressierungsanalyse theoretisch fundierenden Konzepte in Kürze dargestellt, um darauf aufbauend das modifizierte methodische Vorgehen zu beschreiben, zu begründen und an einem Beispiel zu plausibilisieren.

Schlagwörter: Subjektivierung, Anerkennung, Adressierung, Adressierungsanalyse, Methode

Analyzing processes of addressing – An adaptation for academic instruction in studies on professional practice

Summary

A descriptive theory of recognition and addressing offers fruitful analytical perspectives for a deeper understanding of pedagogical interactions. The concept of addressing refers to a central process of reciprocal influence (also) in classrooms. In this contribution, we try to adapt the existing research method “analysis of address” for the work with student teachers in their studies on professional practice. These studies frame the student teachers’ internships and aim to initiate processes that lead to a systematic understanding of protocols of school or classroom interaction by means of selected central elements of suitable research methods. First, we explain the main theoretical ideas that underlie the method. Second, we sketch the research method as it has been set forth in the literature. Third, we describe our modifications to this method, which we have made in order to adapt it for our purpose of fostering student teachers’ deep understanding of their own pedagogical interactions in class, and exemplify these adaptations briefly.

Keywords: theory of recognition, analysis of address, studies on professional practice, subjectivation, method

1. Einleitung

Schul- und Berufspraktische Studien¹ sind zentrale Elemente jedes Studiums pädagogischer Berufe. Als eigenständiger und explizit akademischer Studienbereich etablieren sie sich jedoch erst seit etwa einem Jahrzehnt. Im vorliegenden Beitrag versuchen wir, mit der Adressierungsanalyse eine jüngere produktive Forschungsmethode für den Gegenstandsbereich der Berufspraktischen Studien fruchtbar zu machen. Die Ziele dieser Adaption der Forschungsmethode auf den Kontext der Berufspraktischen Studien lassen sich auf drei Ebenen beschreiben, die zugleich zentrale Prämissen und Gegenstandsvorannahmen sichtbar machen.

Professionstheoretisch basiert der Beitrag auf der strukturtheoretischen Leitidee einer „doppelten Professionalisierung“ durch die Ausprägung eines „doppelten Habitus“ (Helsper, 2001; Oevermann, 1996) als Zielperspektive der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Während die studentische Teilnahme an der beruflichen Praxis von Lehrpersonen in Form von Praktika auf die Ausprägung eines pädagogisch-praktischen Habitus abzielt, fußt der vorliegende Beitrag auf der Annahme, dass der Einsatz von (adaptierten) Forschungsmethoden für den Kontext der Berufspraktischen Studien einen Beitrag zur Ausprägung des wissenschaftlich-reflexiven Habitus zu leisten vermag und dass der Studienbereich dazu zwar besonders geeignet ist, zugleich aber vor besonderen Herausforderungen steht (Leonhard, 2020a). Dass die geübte, methodisch geleitete Untersuchung von Protokollen, zum Beispiel aus dem schulischen Unterricht, einen Beitrag zu einer – je nach Autorin oder Autor – „forschenden Haltung“ oder „professionellen Reflexivität“ (Nentwig-Gesemann, 2013, S. 13) bzw. zu einem „reflexiven Habitus“ (z.B. Idel & Schütz, 2016, S. 63) zu leisten vermag, bildet eine der Grundannahmen, nüchtern betrachtet eine Wirkungshoffnung, kasuistischer Arbeiten, die empirisch schwer zu prüfen ist (vgl. Beck, Helsper, Heuer, Stelmaszyk & Ullrich, 2000). Der Adressierungsanalyse mit der unten weiter ausgeführten Perspektivierung kommt für Studierende pädagogischer Berufe ein besonderes Potenzial zu, weil sich damit situativ ereignende Subjektivierungsprozesse in Schule und Unterricht vertieft analysieren lassen, was Studierende für die Relationalität des Geschehens, die unvermeidliche Machtförmigkeit und die damit verbundene Verantwortung von Lehrerinnen und Lehrern als relevanten Anderen und ‚Subjektivierungsinstanzen‘ sensibilisieren soll. Der Beitrag steht bezüglich seiner grundsätzlichen Orientierung, schulische Praxis analytisch-deskriptiv statt programmatisch zu diskutieren, im Einklang mit der Idee einer praxistheoretischen Kasuistik, wie sie Idel und Schütz (2016) skizziert haben. Mit der Fokussierung auf Subjektivierungsprozesse in den schulischen Praktiken geht er aber einen Schritt über die Perspektive des Autors und der Autorin hinaus, die „eine kritisch-reflexive Aus-

1 Im Folgenden wird lediglich der Terminus der Berufspraktischen Studien verwendet, der in der Schweiz die Schulpraktischen Studien der Studiengänge zum Lehrberuf, aber auch die entsprechenden Formate für schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen sowie jene für Logopädinnen und Logopäden beinhaltet. Die Großschreibung markiert den Anspruch der Eigenständigkeit als Studien- und Gegenstandsbereich.

einandersetzung mit der Wirkmächtigkeit pädagogischer Normen“ (Idel & Schütz, 2016, S. 63) anstreben.

Auf der *Ebene des Gegenstandsbereichs* zielen wir darauf ab, einen Beitrag zur Entwicklung eines Spektrums analytischer Methoden für den Studienbereich zu leisten. Damit positionieren wir uns konzeptionell-programmatisch so, dass angehende Lehrerinnen und Lehrer in sogenannten Berufspraktischen *Studien* tatsächlich im Sinne einer wissenschaftlichen Bezugnahme und systematischen Auseinandersetzung mit dem Gegenstand beruflicher Praxis von Lehrpersonen operieren. Wir haben diesen Modus als Opposition zur unproduktiven Rahmung von ‚Theorie und Praxis‘ auf die Figur der ‚Teilnahme an Wissenschaftspraxis‘ verdichtet, die neben der Teilnahme an der beruflichen Praxis von Lehrerinnen und Lehrern im Rahmen von Praktika den konzeptionellen Kern des Studienbereichs kennzeichnet (vgl. dazu ausführlich Leonhard, 2020c). Diese Teilnahme an Wissenschaftspraxis besteht ihrerseits zentral in der gemeinsamen daten- und methodengestützten Analyse von Protokollen schulischer Wirklichkeit (vgl. Wernet, 2006), wie sie Studierende gezielt und niederschwellig im Praktikum dokumentieren können und damit für eine spätere vertiefte Analyse ‚konservieren‘.

*Hochschuldidaktisch*² fußt der Beitrag auf der Erfahrung, dass die verständige Einlassung Studierender auf anspruchsvolle wissenschaftliche Methoden und die mit ihnen verbundenen Erkenntnispotenziale und Geltungsansprüche an eine Reihe von Voraussetzungen gebunden ist, von denen hier in aller Kürze nur vier benannt werden:

1. Methodische Expertise als handlungspraktische Könnerschaft und die Überzeugung der Lehrenden selbst: Beides ist notwendig, um zeigen und vorleben zu können, dass die Aussicht auf vertieftes Verstehen den vermeintlichen Umweg über ein systematisches Verfahren lohnt. Diese Überzeugung ist umso wichtiger, als es gerade in den Berufspraktischen Studien und aufgrund der damit verbundenen Nähe zu ‚Praxiserfahrungen‘ erforderlich ist, der „Illusion unmittelbaren Verstehens“ (Forneck, 2015, S. 13) entgegenzutreten, was in der Rationalität der beruflichen Praxis einer Zumutung gleichkommt (vgl. dazu in diesem Band Lüthi & Leonhard, 2021).
2. Zugänge stiften: Für Hochschullehrende gilt es, Studierenden Zugang zu den anspruchsvollen und damit oft als ‚sperrig‘ empfundenen theoretischen und methodologischen Überlegungen zu stiften. Dafür sind ‚Übersetzungsleistungen‘ erforderlich, die plausibilisieren, was mit einem „konjunktiven Erfahrungsraum“ (z. B. Bohnsack, 2010, S. 63), einer „latenter Sinnstruktur“ (Wernet, 2009, S. 18) oder einem „Subjektivationsgeschehen“ (Ricken, 2013a, S. 83) gemeint ist und inwiefern bisweilen regelrecht skurril anmutende methodische Schritte wie „Geschichten erzählen“ (Wernet, 2009, S. 39) im Prozess systematischer Erkenntnisgewinnung einer Methode bedeutsam sind.

2 Das Verständnis von Hochschuldidaktik dieses Beitrags fasst Hochschuldidaktik im Kern als „Wissenschaftsdidaktik“ auf (Saß, 1970, S. 29; Schmohl, 2019, S. 114).

3. Reduktion der methodischen Breite zugunsten potenzieller Tiefe: Vor allem im Bachelorstudium ist auch die Entscheidung erforderlich, die Fülle forschungsmethodischer Verfahren auf solche zu reduzieren, bei denen davon ausgegangen werden kann, dass sie ein gewisses Maß an Strukturanalogie zum Handeln von Lehrerinnen und Lehrern aufweisen. Im Beitrag gehen wir davon aus, dass dies vor allem auf qualitative und rekonstruktive Methoden zutrifft, deren Strukturanalogie zum Handeln von Lehrpersonen darin besteht, dass sie in der Lage sind, zum Beispiel Interaktionssituationen, wie sie Lehrerinnen und Lehrern im Sinne einer Fallstrukturiertheit ihres beruflichen Handelns täglich begegnen, analytisch aufzuschließen.
4. Iterative Einübung: Die Einübung des methodischen Vorgehens erfordert Möglichkeiten und Verbindlichkeit, um sicherzustellen, dass Studierende dies auch tun müssen. Sie erfordert des Weiteren modellierendes Zeigen des konkreten Vorgehens sowie formative Unterstützung, die darin besteht, erste studentische Verständnisweisen zeigend-argumentierend nochmals zu schärfen und gegebenenfalls zu modifizieren.

Das gemeinsame methodisch-analytische Tun an einem empirischen Datum aus der beruflichen Praxis mit dem Ziel von Deskription als Erkenntnis unter Geltungsansprüchen bildet den Kern dessen, was wir an unserem Institut als ‚Wissenschaftspraxis‘ in den Berufspraktischen Studien fassen und als zweite Praxis neben der Teilnahme an der beruflichen Praxis als notwendige Bedingung von ‚Professionalisierung‘ kennzeichnen. Das Vorgehen lässt sich systematisch auch als eine Spielart kasuistischen Arbeitens verstehen. Im vorliegenden Beitrag versuchen wir, die Forschungsmethode der Adressierungsanalyse (Rose, 2019; Rose & Ricken, 2018) in diesem Sinne fruchtbar zu machen.

Im nachfolgenden Abschnitt 2 werden dazu prägnant die theoretischen Grundlagen dargestellt, die es für Studierende zunächst zu verstehen gilt, damit sie nachvollziehen können, warum sich eine Adressierungsanalyse von Situationen aus dem Praktikum lohnen könnte. In Abschnitt 3 stellen wir kurz die Methode vor, wie sie in den vergangenen Jahren publiziert wurde, und begründen deren Deutungsmächtigkeit für eine Reihe schulischer und unterrichtlicher Phänomene. Hier werden auch die Adaptionen begründet, die wir für die Berufspraktischen Studien vorgenommen haben. In Abschnitt 4 führen wir das adaptierte und (mit dem Ziel verbesserter Zugänglichkeit auch für Studierende eines Bachelorstudiums) didaktisierte Vorgehen konkret aus und zeigen dies exemplarisch an einem sehr kurzen empirischen Beispiel. Der Beitrag schließt in Abschnitt 5 mit einer kurzen Bilanz des Erreichten.

2. Theoretisch-konzeptionelle Voraussetzungen der Adressierungsanalyse

„Die Adressierungsanalyse fußt ... auf der (theoretischen) Voraussetzung, dass Anerkennungs- bzw. Subjektivierungsprozesse als konkrete Adressierungs- und Re-Adressierungsvollzüge empirisch nachvollzogen und untersucht werden können“ (Rose, 2019, S. 73). Die damit markierten theoretischen Voraussetzungen gilt es hier in aller Kürze nachzuvollziehen, ohne jedoch die damit verbundenen Diskurse an dieser Stelle auch nur ansatzweise darstellen zu können. Es sei auf die einschlägigen Publikationen verwiesen, die die Konzepte von Subjektivierung/Subjektivation, Anerkennung und Adressierung für die Erziehungswissenschaften fruchtbar gemacht haben (Fritzsche, 2012; Reh & Rabenstein, 2012; Ricken, 2013a, 2013b, 2015; Schmidt, 2013). In den Begleitseminaren zum Praktikum im dritten Studienjahr rekurrieren wir als Grundlagentexte auf die Texte von Ricken (2013a, 2015) sowie Ricken und Rose (2018). Im vorliegenden Beitrag fokussieren wir lediglich die vier gedanklichen Herausforderungen, vor denen Studierende, mit denen die Adressierungsanalyse erarbeitet werden soll, aus unserer Sicht stehen:

1. Der Begriff der Subjektivierung: Der Begriff der Subjektivierung bzw. Subjektivation³ stellt eine erste Herausforderung dar, weil er zu einer im pädagogischen Diskurs durchaus noch verbreiteten Idee in Spannung steht, der Mensch sei ‚per se‘ Subjekt. Fragt man Studierende, ob sie eigentlich Subjekte seien, beanspruchen sie dies einhellig. Wenn man nachfragt, seit wann sie dies seien, entstehen erste Differenzierungen: vom Moment der Zeugung an, seit der Geburt bis hin zu dem Zeitpunkt, ab dem man sich selbst gewahr werde. Doch die Idee, dass das Subjekt keine Vorinstanz, sondern (auch) ein Produkt der Kontexte ist, das notwendig auf (relevante) Andere verwiesen und mit diesen in ein Formations- bzw. Transformationsgeschehen eingebunden ist, gewinnt an Plausibilität, wenn die biografischen Etappen aktualisiert werden, die man jeweils als eine Andere oder ein Anderer abschloss, als man sie begonnen hatte. Die alltagssprachliche Formel, dass auch ein Studium zum Lehrberuf etwas „mit einem macht“, gewinnt in solchen Überlegungen an Plausibilität und ruft die Frage auf, wie das, was dann schon als „Subjektivationsgeschehen“ formuliert werden kann, denn konkret stattfindet.
2. Die Bedeutung Anderer: Die „relationale Konstitution des Subjekts“ (Rose & Ricken, 2018, S. 164, Hervorhebung im Original) beinhaltet „zwingend, Subjektivität – ausgehend von Gedanken der Genesis des Selbst vom Anderen her – als differentielle und relationale ‚Inter-Subjektivität‘ (Meyer-Drawe) zu fassen“ (Ricken, 2013a, S. 97). Diese Überlegung ist in zweierlei Hinsicht bedeutsam, denn einerseits steht sie im Widerspruch zu reformpädagogisch inspirierten Überzeugungen einiger Studierender bei Eintritt ins Studium, Kindheit als Phase

3 Die Begriffe „Subjektivation“ und „Subjektivierung“ werden inzwischen synonym verwendet. Beide Begriffe markieren die zentrale gedankliche Verschiebung vom Subjekt als Vorinstanz hin zu einer Prozesscharakteristik desselben (vgl. dazu auch Reckwitz, 2008).

quasinatürlicher und eigengesetzlicher Entwicklung zu rahmen. Die Überlegung macht andererseits deutlich, welche ‚Fallhöhe‘ es hat, als Lehrerin oder Lehrer gar nicht anders zu können, als eine relevante Andere bzw. ein relevanter Anderer zu sein, was in unserem Institut eine besondere Relevanz gewinnt, da Kinder mit vier bis fünf Jahren in den zweijährigen obligatorischen Kindergarten als Teil der Volksschule eintreten und damit nicht selten zum ersten Mal Personen jenseits der Familie zu relevanten Anderen werden, die zugleich schon Vertreterinnen und Vertreter des gesellschaftlichen Berechtigungswesens sind. Das bisherige Selbstverständnis als Lehrerin oder Lehrer erfährt mit der theoretisch induzierten Zuschreibung, unvermeidlich ‚Subjektivierungsinstanz‘ und damit Akteurin oder Akteur in einem „soziale[n], insofern machtförmige[n] Formations- und Transformationsprozess“ (Ricken, 2013a, S. 81) zu sein, bisweilen eine nicht unwesentliche Irritation.

3. Ein analytisches Konzept von Anerkennung: Weil der Begriff der Anerkennung alltagssprachlich und pädagogisch-programmatisch nur im positiven Sinne von ‚Wertschätzung‘ Verwendung findet, erfordert eine Erweiterung des Konzepts einen gedanklichen Effort (vgl. dazu Ricken, 2013a, 2015). Die bei Ricken angeführten Konzepte differenzieren diese Vorstellung semantisch erheblich aus, etwa wenn Anerkennung unter Rekurs auf Thomas Bedorf (2010) als Zusammenhang von „Erkennen und Verkennen“ thematisiert wird (Ricken, 2013a, S. 92). Hier kann sich bereits ein erstes Relevanzerlebnis dahingehend einstellen, dass allein die Tatsache, jemanden als Bestimmte oder Bestimmten anzuerkennen bzw. zu erkennen, unweigerlich mit der Verkennung anderer (Selbst-)Bestimmungsmerkmale des Subjekts verbunden ist. Dieser Zusammenhang erfährt dann mit der rickenschen Formulierung der Unvermeidbarkeit, im Anerkennungsgeschehen sowohl schuldig zu werden als auch etwas schuldig zu bleiben (Ricken, 2015, S. 144), für Studierende eine gedankliche ‚Schwere‘: Die mit dem Gedanken verbundene Unvermeidlichkeit widerspricht den vorberuflichen Intentionen und normativen Vorstellungen der Studierenden diametral, hat aber bei gründlicher Befassung damit auch eine hohe Überzeugungskraft. Dass in diesem Anerkennungsgeschehen „Normen der Anerkennbarkeit“ (Reh & Rabenstein, 2012; Reh & Ricken, 2012) implizit und explizit bedeutsam sind, lässt sich an der Frage herausarbeiten, welche normativen Erwartungen erfüllt sein müssen, um als ‚Kindergartenkind‘, ‚Schülerin‘ bzw. ‚Schüler‘ oder ‚Studentin‘ bzw. ‚Student‘ anerkennbar zu sein, und welche konkreten Folgen die jeweilige (Nicht-)Anerkennbarkeit hat.
4. Anerkennung in Adressierungen: Die vierte, erfahrungsgemäß eher kleine Herausforderung besteht darin, dass sich ein recht abstraktes Anerkennungsgeschehen in Adressierungen konkretisiert und darin beobachtbar und dokumentierbar wird. Dass Adressierung keine ‚Einbahnstraße‘, sondern ein relationales Geschehen ist, ist dann unmittelbar einsichtig, wenn man gemeinsam anhand eines prägnanten Beispiels die Frage untersucht,

wie jemand von wem und vor wem als wer angesprochen wird und wie er oder sie damit umgeht, darauf reagiert und readressiert; zugleich wird aber damit auch danach gefragt, wer man in diesen Adressierungen und Readressierungen wird bzw. zu wem man gemacht wird und sich selbst macht. (Rose & Ricken, 2018, S. 160)

(Erst) auf der Basis dieser theoretisch-konzeptionellen Überlegungen ergibt es Sinn, die Adressierungsanalyse als Methode einzuführen.

3. Die Adressierungsanalyse und ihre Adaption für die Berufspraktischen Studien

Die Adressierungsanalyse hat sich in den letzten Jahren im qualitativen Methodenkanon als erziehungswissenschaftliche Forschungsmethode etabliert. Sie geht

von der Prämisse aus, dass sich *an jedwede sozial vollzogene* Praktik sinnvoll die Frage nach den darin artikulierten Adressierungen richten lässt – also auch an solche Praktiken, die als „pädagogische“ verstanden werden. Adressierungstheoretisch gilt es daher – erstens – zu klären, wie im Rahmen je spezifischer Praktiken jemand von wem vor wem als wer angesprochen bzw. explizit oder implizit adressiert wird und – zweitens – zu wem der- oder diejenige dadurch von wem und vor wem gemacht wird und sich selbst macht, ebenso wie – drittens – interessiert, inwieweit ihre oder seine re-adressierende Reaktion darauf diesen Prozess mitbestimmt und ihrerseits den oder die andere „subjektiviert“. (Rose & Ricken, 2018, S. 167f.)

Zusätzlich und „quer“ zu den genannten drei Frageperspektiven schlagen Rose und Ricken (2018) vor, heuristisch vier Dimensionen in oder an Adressierungsprozessen zu unterscheiden und diese entsprechend zu untersuchen: „1. Selektion und Reaktion, 2. Definition und Normation, 3. Position und Relation, 4. Valuation“ (Rose & Ricken, 2018, S. 168). Die Systematik der Dimensionen und die darin aufgeführten Leitfragen variieren je nach Veröffentlichung (vgl. Reh & Ricken, 2012; Rose, 2019; Rose & Ricken, 2018); wir beziehen uns im vorliegenden Beitrag in erster Linie auf die Darstellung von Rose und Ricken (2018).

Folgt man der Argumentation, dass mit Anerkennung „eine konstitutive Struktur und durchgängige Dimension des pädagogischen Handelns – zugespitzt: das Medium des Pädagogischen – markiert werden kann“ (Ricken, 2015, S. 142), so sind das Erschließungspotenzial und die Deutungsmächtigkeit einer Methode, die das Anerkennungsgeschehen durch Analyse der Adressierungen untersucht, für ein vertieftes Verstehen des Interaktionsgeschehen in Schule und Unterricht evident. Diese analytische Perspektive hat sich auch bereits in einigen Untersuchungen der Schul-

und Professionsforschung bewährt (vgl. Kuhlmann & Sotzek, 2019; Leonhard, Lüthi, Betschart & Bühler, 2019; Reh & Rabenstein, 2012).

Als Methode der Berufspraktischen Studien lässt sich das Potenzial für eine Reihe exemplarischer Fragestellungen kennzeichnen, die für ein Studium zum Lehrberuf hohe Relevanz besitzen und mit der Methode sinnvoll zu bearbeiten wären:⁴

- Welche Erwartungen bezüglich xy stellt eine Lehrperson an die Schülerinnen und Schüler? Und wie kommt das bei diesen an?
- Wie wird im Kindergarten das ‚Sich-Melden‘ zunehmend als Teil einer Ordnung des Unterrichts etabliert?
- Wie reproduzieren Schule und Kindergarten gesellschaftliche Ungleichheit ‚en passant‘?
- Wie wird jemand zum ‚ADHS-Kind‘, ‚Klassenclown‘, ‚Störenfried‘, ‚Langsamen‘ oder ‚schwachen Schüler‘ (gemacht)? Wie ‚funktioniert‘ Besonderung?
- Wie werden Kinder an ihrem ersten Schultag adressiert? Was macht das mit ihnen?

Bemerkenswert an der Adressierungsanalyse ist die relative Offenheit des methodischen Vorgehens.⁵ Studierende sehen sich nach der Rezeption der methodischen Beiträge zunächst mit einer Vielzahl heuristischer Fragen konfrontiert, die für eine gewisse Ratlosigkeit bezüglich des konkreten Vorgehens sorgen. An dieser Stelle setzt die Adaption der methodischen Vorgehensweise an, die darauf abzielt, die Methode explizit lehrbar zu gestalten, um den Einstieg in ein vertieftes analytisches Verstehen unterrichtlicher Situationen zu ermöglichen. Statt ausschließlich auf die – in unserem Institut als generelles Lehrformat nicht existierende – Beteiligung an (Forschungs-)Rekonstruktionsgruppen und damit auf die sozialisatorische Wirkung der Teilhabe an solchen Formaten mit Expertinnen und Experten zu setzen, versuchen wir im Folgenden, zentrale Aspekte des Erschließungsprozesses didaktisch zu fassen. Damit gehen wir sehenden Auges das Risiko ein, dass die damit verbundene Technologisierung⁶ des Vorgehens auch als „Didaktisierung“ im negativen Sinne (Gruschka, 2011, S. 66) kritisiert werden kann. Wir nehmen in der Erprobung jedoch wahr, dass die im Folgenden dargestellte Vorgehensweise Studierenden einen Zugang zu stiften vermag, der es ihnen ermöglicht, sich systematisch, deskriptiv und an

4 Hier zeichnet sich eine zentrale Differenz zur Forschungslogik ab, bei der die Methode der Fragestellung und der darin enthaltenen Gegenstandskonstitution folgt. Wo ‚Fälle‘ als protokollierte Interaktionssituationen vertieft verstanden werden sollen, zugleich aber nicht von einer breiten forschungsmethodischen Kompetenz der Beteiligten ausgegangen werden kann, ergibt es Sinn, Ausgangsfragestellungen bzw. ‚Fragenhorizonte‘ anzuregen, die sich absehbar mit dem verfügbaren methodischen Repertoire (hier der Adressierungsanalyse) bearbeiten lassen.

5 Die Objektive Hermeneutik ist seit der Einführung als „Interpretationstechnik“ (Wernet, 2009) deutlich stärker methodisiert, wenngleich sich (auch) dort der Versuch einer technologischen Anwendung derselben als nicht zielführend erweist.

6 Die Technologisierung konzipieren wir als (im Rahmen eines Bachelorstudiums) notwendigen Zwischenschritt auf dem Weg zu einem verstanden-verständigen und flexiblen Umgang mit den analytischen ‚Werkzeugen‘.

Geltungsfragen orientiert mit Protokollen schulischer und unterrichtlicher Wirklichkeit zu befassen.

Die Adaption der Adressierungsanalyse für die Berufspraktischen Studien besteht im Kern in der Beschreibung eines schrittweisen Vorgehens, das die im Prozess der Analyse erforderlichen gedanklichen Operationen von Abstraktion und Versprachlichung leiten soll. Diese Adaption resultiert auch aus der Wahrnehmung der Schwierigkeit Studierender, eigene Erkenntnisprozesse systematisch schriftlich zu dokumentieren und diese damit dem intersubjektiven Nachvollzug sowie potenziell auch der Kritik zugänglich zu machen.⁷ Nicht zuletzt dient die Adaption auch der Einbettung der empirischen Daten, die zum Teil recht geringen Umfangs sind, um einen durch dekontextualisierte ‚Datenschnipsel‘ präformierten „Situationalismus“ des Adressierungsgeschehens zu vermeiden, „der sich nur um den aktuellen Vollzug von Praktiken in spezifischen Situationen bemüht“ (Hillebrandt, 2014, S. 115f.), statt zu berücksichtigen, dass diese nicht nur in Schule und Unterricht konstitutiv „Folgepraktiken“ sind (Hillebrandt, 2014, S. 58). Diese Einbettung ist jedoch nicht spezifisch adressierungsanalytisch zu verstehen, sondern in identischer Weise für die Arbeit mit anderen Methoden an kleinen Datenmengen tragfähig, wie sie im Rahmen studentischer ‚Fallarbeiten‘ bearbeitbar sind. Wir verwenden dabei auch mit einer gewissen Unverfrorenheit einzelne Werkzeuge und deren Begrifflichkeiten, die aus anderen Methodologien stammen, wie zum Beispiel Instrumente der Grounded-Theory-Methodologie. Abbildung 1 ermöglicht einen Überblick über die Schritte, die im folgenden Abschnitt ausgeführt werden.

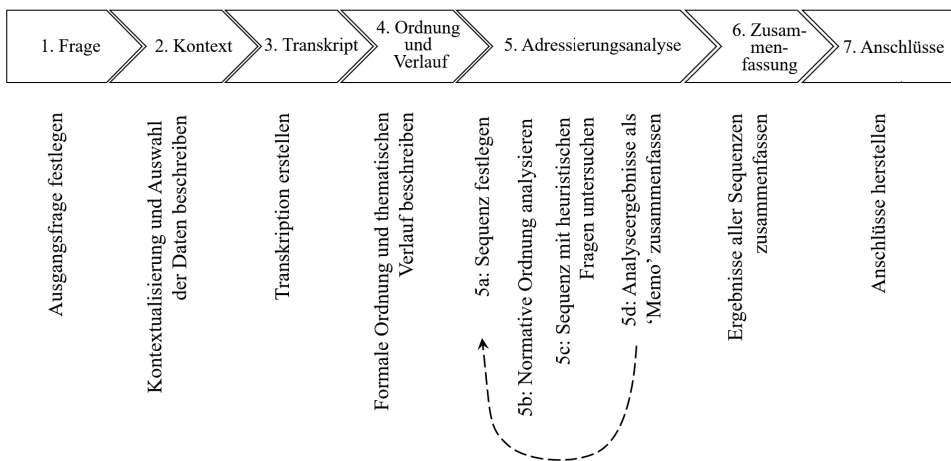


Abbildung 1: Ablauf der Adressierungsanalyse im Überblick (eigene Darstellung).

⁷ Als elementare Orientierung an den Gütekriterien qualitativer Forschung (vgl. Steinke, 1999).

4. Adressierungsanalyse in Schritten

Jeder der folgenden Schritte wird zunächst beschrieben, wo erforderlich in seiner Funktion begründet und dann mit einem Beispiel plausibilisiert. Die Beispielaussagen sind jeweils eingerückt und kursiv gesetzt. Das Beispiel stammt aus einer Lehrveranstaltung unserer Hochschule, in der Studierende und ein externer Experte mit Schülerinnen und Schülern einer fünften Klasse eine „Velowerkstatt“ gestalteten, in der Fahrräder gemeinsam in ihre Einzelteile zerlegt werden sollten.⁸ Ein kurzer Videoausschnitt dokumentierte die Sequenz vor dem Eintreffen der Schülerinnen und Schüler, in der die Studierenden über ihre Aufgabe informiert wurden und Fragen stellen konnten. Die Ausgangslage bildet somit ein technisch dokumentiertes Protokoll, das als Transkript (und für die nonverbalen Formen der Adressierung gegebenenfalls als Video) vorliegt. Dieses Protokoll kann von den Studierenden selbst erhoben und transkribiert worden sein, die potenzielle oder gar gewollte eigene Involvierung in das dokumentierte Geschehen bedarf in Bezug auf das Analysesetting jedoch sorgfältiger Überlegung.

Schritt 1: Ausgangsfrage entwickeln

Die Formulierung einer Ausgangsfrage hilft, den Blick auf eine häufig komplexes Interaktionsgeschehen zu fokussieren. Zudem wird damit das Hauptziel der Analyse gefasst, das darin besteht, diese Frage auch zu beantworten. Die Ausgangsfrage für das Beispiel lautet wie folgt:

Wie werden Studierende in der Veranstaltung angesprochen, als wer werden sie adressiert?

Diese Frage ist umfassender als die Situation, die hier im Beispiel in den Blick kommt, da sie sich auf die gesamte Veranstaltung bezieht. Sie ist durch die Verwendung des Adressierungsbegriffs absehbar mit einer Adressierungsanalyse beantwortbar und sie ist so offen gestellt, dass es möglich und erforderlich ist, eine eigenständige Antwort systematisch und nachvollziehbar aus dem Material zu entwickeln. Inhaltlich ist sie interessant, um zum Beispiel die Fragen zu verfolgen, ob sich Lehre an einer Pädagogischen Hochschule systematisch von schulischem Unterricht unterscheidet oder welche Rolle in diesem Fall der externe Experte hat bzw. beansprucht.

Die Entwicklung einer Fragestellung fordert Studierende oft heraus, sodass wir zwei Wege hin zu dieser Fragestellung vorschlagen: Der erste Weg besteht in der Annäherung über die maximal offene und alltagssprachliche Frage „Was geht hier eigentlich tatsächlich ab?“, deren Wert im Gegensatz zu vorschnell evaluativen Fragen

8 Das nachfolgend verwendete Protokoll musste im Zeitraum der Beitragserarbeitung in einem Forschungsseminar als schriftliches Beispiel ausgearbeitet werden.

in der Offenheit und der Deskription liegt.⁹ Ausgehend davon lässt sich spezifizieren, wer unter welchem analytischen Fokus im Sinne der Gegenstandskonstitution in den Blick genommen werden soll. Der zweite Weg besteht in der Frage nach den Gründen für die Auswahl vor allem der Startsequenz, die bisweilen intuitiv ausfällt, weil etwas schlicht dadurch zum Fall wird, das es ‚auf-fällt‘. Die Aufforderung zur Explikation der Gründe ermöglicht es oft, die Fraglichkeit der Situation sprachlich herauszuarbeiten.

Schritt 2: Kontextualisierung und Auswahl des Datenmaterials

Die Kontextualisierung zielt darauf ab, die meist kurzen Sequenzen zumindest elementar in ihrem Entstehungskontext zu verorten. Dies ist erforderlich, um die Gewordenheit der Situation – etwa, wenn Daten einer disziplinierenden Interaktion im Schulzimmer dokumentiert wurden – in der Analyse im Sinne der Folgepraktiken zu berücksichtigen.¹⁰

Die Daten wurden oben bereits kurz charakterisiert. Der als Video zur Verfügung gestellte Ausschnitt von ca. 2 Min. dokumentiert mit handgeführter Kamera die Interaktionen zwischen der anwesenden Professorin, dem externen Experten und den anwesenden Studierenden. Die Sequenz ist quantitativ durch Ausführungen der Professorin geprägt, die die Studierenden abschließend zu Rückfragen auffordert. Eine Studentin stellt die oben skizzierte Frage, was denn zu tun sei, wenn man eine Frage der Schülerinnen und Schüler selbst nicht beantworten könne (die ebenfalls eine detaillierte Untersuchung wert wäre). Für die Prägnanz des Beispiels wurde jedoch die sich daran anschließende Antwort des externen Experten als Einsatz der Analyse bestimmt und die nachfolgende Antwort der Studierenden, um die Relationalität von Adressierung und Re-Adressierung sichtbar zu machen.

Schritt 3: Transkription

Die Transkription folgt nicht zwingend detaillierten Transkriptionsregeln, sie beinhaltet aber zumindest Pausen, Überschneidungen und Beschreibungen non-verbaler Akte, die auch als Adressierungen bedeutsam sein können (Blicke, Gesten, Approximation). Die in Schweizer Mundart geführte Interaktion wurde auf Schriftdeutsch übersetzt.

9 Wir kennzeichnen das als „analytische Fragestellung“, deren Formulierung Studierenden oft schon deshalb schwerfällt, weil sie sich radikal umstellen und von den ihnen näherliegenden gestaltungsorientierten Fragestellungen absehen müssen (vgl. in diesem Band Lüthi & Leonhard, 2021).

10 Hier differenzieren wir weiter – als Unterscheidung aus der Grounded-Theory-Methodologie – in interaktionsnahe und interaktionsferne Bedingungen.

Auf die Frage der Studentin antwortet der externe Experte in Anwesenheit der Seminargruppe und dreier Lehrender der Hochschule:

Externer Experte: Was würdest denn du machen? Was würdest du machen?

Studierende 1: (...) Ja, sagen, ich weiß es nicht.

(Lachen der Seminargruppe)

Erst die folgenden Schritte sind nun (in unserer Adaption) als spezifisch adressierungsanalytische zu betrachten. Schritt 4 dient noch der formalen und inhaltlichen Bestimmung des *Gesamtdatums*, bevor dann die Sequenzanalyse in Teilschritten erfolgt.

Schritt 4: Beschreibung der formalen Ordnung und des thematischen Verlaufs

Die Beschreibung der formalen Ordnung dient einerseits dazu, situativ als wichtig wahrgenommene Aspekte der Interaktion formal zu fassen, und andererseits dazu, die interaktiv verhandelten Gegenstände inhaltlich-thematisch in eigenen Worten zu beschreiben. Beide Beschreibungen helfen Studierenden aus unserer Sicht, sich in der Situation ausprägende Phänomene zu ‚entdecken‘; die Unterscheidung in thematische und formale Aspekte lässt auch spezifisch fachliche Perspektiven in den Blick kommen.

Der gewählte Transkriptausschnitt schließt sich formal an die Frage der Studierenden Sw1 an, die öffentlich in den Raum gestellt wurde. Alle Studierenden stehen im Kreis um die Silhouette eines Fahrradrahmens, die mit Klebeband am Boden geklebt ist. Die vorgängige Frage wurde von den Anwesenden (Studierende, Professorin, Dozentin mit Kamera, externer Experte) aufmerksam vernommen, sie ‚steht nun im Raum‘. Thematisch steht hinter der Frage der Studierenden die vermutlich nicht unbegründete Sorge, alle (Klein-)Teile des Fahrrades zutreffend benennen und in ihrer Funktion beschreiben bzw. auch praktisch zeigen zu können, wie die Demontage der Räder vorzunehmen ist.

An dieser Stelle setzt die Analyse ein.

Schritt 5: Adressierungsanalyse als Sequenzanalyse

Die Adressierungsanalyse als Sequenzanalyse besteht aus einer Reihe von Teilschritten, die sich im Gang durch die einzelnen Sequenzen jeweils wiederholen. Im linearen Ablauf der Gesamtuntersuchung ist die Adressierungsanalyse also das zyklische Moment bei jeder einzelnen Sequenz.

5a: Festlegung der Sequenz

Wenn der Einstieg festgelegt ist, muss die Sequenz bzw. deren Umfang bestimmt werden, die im Folgenden als Erste analysiert wird. Hier gilt es eine ‚Sinneinheit‘ zu definieren, die eine vollständige Adressierung darstellt. Lange Sprechakte enthalten

oft mehrere Adressierungen, die als einzelne Sequenzen zu untersuchen sind. Eine Adressierung endet spätestens bei einem Wechsel der Sprecherin oder des Sprechers.

Im Beispiel verstehen wir die gesamte (Rück-)Frage des externen Experten als eine Sinneinheit, auch wenn noch untersucht werden muss, was es bedeutet, dass die Frage zweimal gestellt und dass sie vom ersten zum zweiten Mal ein bisschen anders gestellt wurde. Als erste Sequenz wird also festgelegt:

Externer Experte: Was würdest denn du machen? Was würdest du machen?

5b: Analyse der normativen Ordnung

Jetzt beginnt die eigentliche Analyse, die wir auf der Basis unserer eigenen Forschungspraxis (Leonhard & Lüthi, 2018; Leonhard et al., 2019) methodisch in drei Schritte ausdifferenziert haben, die sich auch bei der Arbeit mit Studierenden bewährt haben. Vor dem Hintergrund des Konzepts der „Normen der Anerkennbarkeit“ (Ricken, 2013a, S. 91), die bei der Adressierungsanalyse in der heuristischen Dimension 2 „Definition und Normation“ (Rose & Ricken, 2018, S. 168) verhandelt werden, haben wir diesen zentralen Aspekt des permanenten Aufrufs von Subjektnormen in Interaktionen als Analyse der normativen Ordnung aus- und den weiteren Dimensionen vorgelagert.

Teilschritt 1 besteht nun darin ‚Imperative zu formulieren‘, das heißt, zu überlegen, welche konkreten Aufforderungen die gewählte Sequenz an das Gegenüber beinhaltet.

Am Beispiel: Was würdest denn du machen? Was würdest du machen?

Imperative: Gib dir selbst die Antwort! – Denk selbst nach! – Sprich uns nicht mit Fragen an, die du selbst beantworten kannst!

Die Ergebnisse des ersten (wirklich) analytischen Schritts werden durch diese Zuspitzung ein bisschen ‚ruppig‘, gewinnen aber an analytischer Klarheit. Hier müssen Studierende selbst überlegen: Was ist ‚richtig‘, weil es nachvollziehbar und plausibel ist, was gegebenenfalls auch nicht, weil es entweder kein Imperativ bzw. keine Aufforderung oder nicht nachvollziehbar ist?

Teilschritt 2 (aus Substantiven Normen der Anerkennbarkeit ableiten) zielt nun darauf ab, die Imperative in Bezug auf die dahinterliegenden normativen Vorstellungen, Werte und Erwartungen zu untersuchen und eine erste Abstraktion zu formulieren. Die Leitfrage dieses Schritts lautet: Welche Erwartungen kommen in diesen Imperativen zum Ausdruck? Das sind Substantive als ‚XY-Erwartungen‘, die dann bereits nah am Konzept der ‚Normen der Anerkennbarkeit‘ sind.

Als Ableitung aus den oben genannten Imperativen schlagen wir das Substantiv der ‚Eigenständigkeitserwartung‘ oder ‚Autonomieerwartung‘ vor, vielleicht auch eine ‚Problemlöseerwartung‘, die aber mit der Eigenständigkeitserwartung zusammenhängt.

Teilschritt 3 fasst die bisherigen Überlegungen in einem ersten analytischen ‚Memo‘ zusammen. Diese Anforderung ‚zwingt‘ Studierende dazu, die analytischen Gedanken in eigene Worte zu fassen und sich in diesem Prozess nochmals vertieft mit der Bedeutung des empirischen Datums zu befassen.

Die Adressierung des externen Experten beinhaltet die Aufforderung, die zuvor gestellte Frage durch eigenes Nachdenken zu beantworten. Die Normen der Anerkennbarkeit als ‚Studierende‘ in diesem Kontext bestehen also darin, eigenständig und selbstverantwortlich mit den eigenen Fragen umzugehen und zumindest eigene Antworten zu probieren. Wer also als Student oder Studentin in diesem Kontext (rollenförmig) (an)erkannt werden will, tut gut daran, zunächst selbst nachzudenken.

5c: Sequenz mit heuristischen Fragen untersuchen

Für die ‚Verfeinerung‘ der Analyse gilt es, die heuristischen Fragen, wie sie Rose und Ricken (2018) in den vier Dimensionen formulieren, zur Untersuchung des Datenmaterials einzusetzen, die daher in Tabelle 1 nochmals aufgeführt werden. Nicht in jeder Sequenz sind alle Dimensionen gleichermaßen relevant bzw. analytisch ergiebig; dies gilt es in diesem Schritt daher jeweils zu prüfen. Die damit verbundene Denkleistung verhindert auch, dass Studierende – einer technologischen Abarbeitungslogik folgend – immer alle Dimensionen, zum Teil auch jenseits der Sinnhaftigkeit, beschreiben.

Tabelle 1: Heuristische Dimensionen nach Rose & Ricken (2018; Adaptionen durch Ausklammerung markiert)

Dimension	Heuristische Fragen
Selektion [und Reaktion]	– Wie wird im Adressierungsvorgang jemand als Angesprochener ausgewählt? – Wie wird jemand als Nicht-Angesprochener ausgewählt? – [Mit welchen Signalen wird auf diese Auswahl reagiert?] – [Wird die Auswahl ratifiziert oder übergangen?]
Definition [und Normation]	– Wie wird die Situation gedeutet? – [Welche normativen Horizonte werden beansprucht?] – [Welche Normen der Anerkennbarkeit werden wirksam?]
Position und Relation	– Mit welchen Positionierungen und Positionszuweisungen setzen sich die Beteiligten in ein Verhältnis zu sich, zu den anderen, zur Welt?
Valuation	– Welche expliziten und impliziten Wertzuschreibungen sind in Adressierungen enthalten?

„Selektion [und Reaktion]“ (Rose & Ricken, 2018, S. 68):

Wir schlagen vor, in dieser Dimension in der ersten Sequenz auf die ‚Reaktion‘ zu verzichten, denn eine Re-Aktion ist in unserer Lesart ja bereits eine Re-Adressierung. Eine andere Lesart wäre, die Adressierung *als* Reaktion zu lesen und damit den Anschluss an Vorgängiges herzustellen; die heuristischen Fragen weisen diese Perspektive aber nicht aus.

Die Selektion ist an dieser Stelle auf den ersten Blick unspektakulär: Weil es eine Rückfrage ist, wird die vorgängig fragende Studierende direkt ausgewählt. Interessant ist aber (und da kommt die Veränderung bei der Wiederholung der Frage ins Spiel), dass in der ersten Formulierung der Rückfrage die Studierende durch das „denn du“ eindeutig ‚dran‘ ist. Die Wiederholung adressiert sie immer noch, aber sie öffnet (so zumindest unsere Interpretation) die Frage so weit, dass sich auch die umstehenden Studierenden angesprochen fühlen könnten.

„Definition [und Normation]“ (Rose & Ricken, 2018, S. 68):

Wir klammern nach der vorgängigen Analyse der normativen Ordnung in Schritt 5b auch die Normation aus.

Die Situation wird hier seitens des externen Experten als eine Situation gedeutet, in der eine schnelle Antwort seinerseits (die ja auch durchaus möglich wäre) nicht angebracht ist. Interessant ist auch die Übernahme der Verantwortung zu antworten durch den externen Experten, weil die Professorin ja auch anwesend ist und sich aktiv an der Interaktion beteiligt. Insgesamt wird diese Situation damit als pädagogische, gar als erzieherische Situation definiert, in der Studierende zu eigener Anstrengung und Erkenntnis gebracht werden sollen. Dieses Analyseergebnis einer ‚pädagogischen Situation‘ bestätigt auch die vorgängig bereits vorgenommene Analyse der normativen Ordnung über die Imperative und Substantive.

„Position und Relation“ (Rose & Ricken, 2018, S. 68):

Mit der in Adressierungen stattfindenden Positionierung der Adressierenden ist verbunden, sich zur bzw. zum Adressierten in ein bestimmtes Verhältnis zu setzen.

Der externe Experte positioniert sich in dieser Situation als ‚Erzieher‘ und weist der fragenden Studentin damit die Rolle als ‚Erziehungs-‘ oder ‚Lernbedürftige‘, aber auch als ‚Lernfähige‘ zu, die mit ihrer Frage unter den ihr situativ zugeschriebenen Möglichkeiten blieb. Diese Positionierung ist asymmetrisch gegenüber den Studierenden, sie beansprucht zugleich ‚Augenhöhe‘ mit der ebenfalls anwesenden Professorin sowie ‚pädagogische Mitverantwortung‘. Aus dieser Positionierung entstehen zwei Relationen: eine symmetrische Beziehung zwischen den Leitungspersonen und eine asymmetrische Beziehung zwischen den Leitungspersonen und den Studierenden.

„Valuation“ (Rose & Ricken, 2018, S. 68):

Wertzuschreibungen finden sich explizit in evaluativen Aussagen, in Formen des Lobs oder nicht selten auch des sogenannten Feedbacks. Als implizite Wertzuschreibungen finden sie sich in Konnotationen der verwendeten Begriffe oder in der sprachlichen Form, wie im vorliegenden Fall.

In der (Rück-)Frage des externen Experten sind ausschließlich implizite Wertzuschreibungen feststellbar: Es gibt keine offene Kritik oder die bewertende Zurückweisung der Frage. Implizit macht die Frage als Rückfrage aber klar: Einfache und schnelle Antworten von mir gibt es nicht, geschätzt wird das eigenständige Nachdenken.

Exkurs: Analysematrix für die Schritte 5a bis 5c als bewährte Darstellungsform

Mit der in Tabelle 2 aufgeführten Darstellung schlagen wir Studierenden vor, die Schritte 5a bis 5c durchzuführen:¹¹

Tabelle 2: Analysematrix für Studierende

5a: Sequenz	5b: Normative Ordnung	5c: heuristische Fragen
	1. ‚Imperative‘	Selektion
		Definition
	2. ‚Substantive‘ als Normen der Anerkennbarkeit	Position und Relation
	3. Memo zu Normen der Anerkennbarkeit	Valuation

Die damit vorliegende Struktur entlastet von Fragen der Darstellung und hilft den Studierenden, sich auf die Operation der Analyse zu fokussieren.

5d: Zusammenfassung der Analyseergebnisse mittels ‚Memo‘

Eine solche schematische Darstellung lässt es sinnvoll erscheinen, die gesamte Analyse einer Sequenz in einem weiteren ‚Memo‘ zusammenzufassen, das die Kernaussagen in einem deskriptiven Fließtext beinhaltet.

Die doppelte Rückfrage des externen Experten an die Studierende stellt zumindest im ersten Teil eine eindeutige Selektion der Studierenden dar. Es ist eine „prompte Retourkutsche“ der studentischen Frage, die sie in die Situation bringt, a. keine Antwort bekommen zu haben, b. selbst nachdenken zu müssen und c. die volle Aufmerksamkeit des Plenums zu haben.

¹¹ Die dreispaltige Tabelle stammt ursprünglich aus Brüsemeister (2008, S. 84) und dient der Dokumentation von Beobachtungen. Die dort vorgenommene Unterscheidung zwischen „Beobachtungsnotizen“, „theoretischen Notizen“ und „methodischen Notizen“ stellt eine zunehmende Abstraktion von links nach rechts dar, die wir als Darstellung und ‚Denkwerkzeug‘ schon im ersten Semester eingeführt haben und an die wir mit modifizierter Methode wieder anknüpfen.

Die Studierende erfährt in der Situation auch eine Positionierung als Lernende, an die Selbstständigkeitsansprüche gestellt werden, denen sie nachfolgend in geeigneter Weise genügen muss. Diese Ansprüche sind insofern riskant, weil sie plenumsöffentlich sichtbar sind und die Studierende sich situativ in dieser personellen Konstellation nun bewähren muss. Der als Experte für Fahrräder eingeladene Akteur übernimmt in dieser Situation erwartungswidrig, aber unwidersprochen, die Rolle als Lehrender.

Die Analyse der ersten Sequenz ist damit abgeschlossen und die Untersuchung der Re-Adressierung findet als Wiederholung der Schritte 5a bis 5d statt. Diese Analyse wird hier aus Platzgründen nicht ausgeführt. Der Vollständigkeit halber werden die beiden abschließenden Schritte der Gesamtuntersuchung dargestellt, die jedoch wiederum unspezifisch bezüglich der Adressierungsanalyse und damit auch bei anderen sequenzanalytischen Verfahren sinnvoll einsetzbar sind.

Schritt 6: Zusammenfassung der Analyse aller Sequenzen

Die analytischen Memos, die bei jeder Sequenz in Schritt 5d entstehen, werden in Schritt 6 zu einem Gesamtergebnis der Analyse zusammengeführt. Die Leitidee für diese Zusammenfassung ist eine klare und systematische Darstellung, die der Chronologie der Interaktion folgt und die Ergebnisse der Analyse ‚auf den Punkt‘ bringt.

Schritt 7: Herstellung von Anschlüssen

Die ‚Krönung‘ der Adressierungsanalyse in der hier vorgestellten hochschuldidaktischen Adaption besteht in der Herstellung von dreierlei Anschlüssen. Ziel des letzten Schrittes ist es, das ‚kleine‘ Analyseprodukt in einen größeren Zusammenhang zu bringen. Zunächst gilt es, den *Anschluss an die Ausgangsfrage* dadurch herzustellen, dass man sie idealerweise beantwortet. Dass sich die Frage nach der Analyse gegebenenfalls auch etwas anders stellt, ist möglich; die Bedeutung einer solchen Verschiebung verweist auf einen Zuwachs an Erkenntnis, der in diesem Fall zu beschreiben wäre.

Des Weiteren gilt es, den *Anschluss an einen theoretischen Stand* herzustellen. Dies kann im vorliegenden Fall das Konzept der Subjektivierung sein, das Anlass zur Überlegung bietet, wie die Studierende in der Situation subjektiviert wird und was dieser Subjektivierungsimpuls für eine angehende Lehrerin bedeutet. Die in der Rückfrage des externen Experten zum Ausdruck kommende ‚Eigenständigkeitserwartung‘ kann vor dem Hintergrund der „Autonomieantinomie“ (Helsper, 2004, S. 83) ebenso betrachtet werden wie vor dem Hintergrund der professionstheoretischen Verschiebung, die Ricken (2015) vornimmt:

„Autonomie“ ... ließe sich dann nicht mehr ungebrochen nur als freiheitliche Version des Selbst vertreten, weil sie selbst als gesellschaftliche Formatierung des Menschlichen verstehbar würde, die weder frei ist von Zwang noch dem

Menschlichen (quasi natürlich) einfach entspräche, sondern selbst als moderne Form der Subjektivierung in vielfältigen Praktiken – der Identifizierung des Eigenen und der Distinktion vom Anderen, der (Selbst-)Zuschreibung von Handlungen und Urheberschaften sowie der Einforderung von Verantwortlichkeit und verallgemeinernder Rechtfertigung etc. – erst hergestellt werden muss. (Ricken, 2015, S. 151)

Anknüpfungsmöglichkeiten bestehen im untersuchten Fall auch an die Frage, was die Situation (genau) zu einer ‚pädagogischen‘ oder gar ‚erzieherischen‘ Situation macht, was unter Bezugnahme auf Klaus Prange und seine „Grundzüge einer operativen Pädagogik“ untersucht werden könnte (Prange, 2012). Nicht zuletzt gilt es schließlich, einen *Anschluss an das eigene Studium* herzustellen: Was bedeutet eine solche Analyse für Studierende als angehende Lehrerinnen und Lehrer? Wozu könnte es ‚nützlich‘ sein, das Ergebnis der Rekonstruktion und seine theoretische Einbettung erarbeitet und das Verfahren verstanden zu haben?

5. Zusammenfassung

Die Darstellung im vorhergehenden Abschnitt macht deutlich, dass die Adressierungsanalyse in der hier vorgeschlagenen Form im Vergleich zu den bisher publizierten Darlegungen des methodischen Vorgehens eine erhebliche Veränderung erfährt. Die Kleinschrittigkeit mag auf den ersten Blick abschrecken, erlaubt den Studierenden in unseren Studiengängen aber den Einstieg in die eigenständige analytische Arbeit – auch bezüglich der Analyse von Unterrichtssituationen, an denen sie selbst beteiligt sind.

Gemäß der professionstheoretischen Idee, mit einem solchen Vorgehen einen Beitrag zur Entstehung eines „wissenschaftlich-reflexiven Habitus“ zu leisten, der die Fähigkeit impliziert, zu den schulischen Handlungsanforderungen ernsthaft in Distanz zu treten, fokussieren wir in der konkreten Arbeit auf die analytischen Operationen und deren verständliche Darstellung. Manches entfällt dabei. So ist es zum Beispiel nicht erforderlich, den internationalen Forschungsstand zu eruieren und sich an die darin auszumachenden Desiderata anzuschließen. Auch die Idee, mit einem solchen Vorgehen an den Grenzen gesellschaftlichen Wissens zu operieren, tritt hinter den programmatischen Anspruch zurück, die individuelle Erkenntnis und die Bedeutung derselben für die spätere berufliche Tätigkeit zu befördern.

Die studentischen Produkte (vgl. exemplarisch dazu in diesem Band Lüthi & Leonhard, 2021) zeigen aber, dass das skizzierte Vorgehen und eine diesbezügliche Verbindlichkeit zumindest bei der Mehrzahl von Studierenden analytische Prozesse jenseits evaluativ-fortsetzungsorientierter Fragen wie „Wie war’s?“ und „Wie geht’s weiter?“ (vgl. Leonhard, 2020b) anzuregen vermag. Dass ein solches Vorgehen trotz der Fokussierung seitens der Studierenden als „mühsam“ erlebt wird, sei nicht verschwiegen; dass diese, wenn sie sich darauf einlassen, aber bisweilen durchaus Ein-

sichten gewinnen, die den damit verbundenen Aufwand nachträglich rechtfertigen, jedoch auch nicht.

Literatur

- Bedorf, T. (2010). *Verkennende Anerkennung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Beck, C., Helsper, W., Heuer, B., Stelmaszyk, B. & Ullrich, H. (2000). *Fallarbeit in der universitären LehrerInnenbildung. Professionalisierung durch fallrekonstruktive Seminare? Eine Evaluation*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
<https://doi.org/10.1007/978-3-663-10029-4>
- Bohnsack, R. (2010). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen: Barbara Budrich.
- Brüsemeister, T. (2008). *Qualitative Forschung. Ein Überblick*. Wiesbaden: Springer VS.
<https://doi.org/10.1007/978-3-531-91182-3>
- Forneck, H. J. (2015). Lehrerinnen- und Lehrerbildung und die Berufspraxis. Anmerkungen zu einem vielfach missverstandenen Verhältnis. In K. Kraus (Hrsg.), *Bildung von Lehrerinnen und Lehrern. Herausforderungen in Schule, Hochschule und Gesellschaft* (S. 11–25). Opladen: Budrich UniPress.
<https://doi.org/10.2307/j.ctvddzpvj.4>
- Fritzsche, B. (2012). Subjektivationsprozesse in Domänen des Sagens und Zeigens. Butlers Theorie als Inspiration für qualitative Untersuchungen des Heranwachsens von Kindern und Jugendlichen. In N. Ricken & N. Balzer (Hrsg.), *Judith Butler: Pädagogische Lektüren* (S. 181–205). Wiesbaden: Springer VS.
https://doi.org/10.1007/978-3-531-94368-8_7
- Gruschka, A. (2011). *Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht*. Stuttgart: Reclam.
- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion: Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *Journal für LehrerInnenbildung*, 1 (3), 7–15.
- Helsper, W. (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 49–98). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hillebrandt, F. (2014). *Soziologische Praxistheorien: Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-94097-7>
- Idel, T.-S. & Schütz, A. (2016). Praxistheoretische Kasuistik im Lehramtsstudium. Wie man mit Studierenden über pädagogische Normen ins Gespräch kommen kann. In M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.), *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns* (S. 63–80). Wiesbaden: Springer VS.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-04340-7_4
- Kuhlmann, N. & Sotzek, J. (2019). Situiertere (Geschichte der) Subjektivierung im Unterricht. Ein Gespräch zwischen adressierungsanalytischer und dokumentarischer Interpretation. In A. Geimer, S. Amling & S. Bosančić (Hrsg.), *Subjekt und Subjektivierung. Empirische und theoretische Perspektiven auf Subjektivierungsprozesse* (S. 113–142). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22313-7_6

- Leonhard, T. (2020a). Der Fall in den Schul- und Berufspraktischen Studien. In D. Wittek, T. Rabe & M. Ritter (Hrsg.), *Kasistik in Forschung und Lehre – erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche* (im Druck). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Leonhard, T. (2020b). Reflexion in zwei Praxen. Notwendige Differenzierungen zur Konsensformel reflexiver Lehrer_innenbildung. *Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 3 (2), 14–28.
- Leonhard, T. (2020c). Verlängerte Praxisphasen und das ‚Theorie-Praxis-Problem‘ – Perspektiven der Professionalisierung durch eine gewandelte Rahmung. In K. Rheinländer & D. Scholl (Hrsg.), *Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung. Konzeptionelle und empirische Aspekte der Relationierung von Theorie und Praxis* (S. 39–57). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Leonhard, T. & Lüthi, K. (2018). Auf Linie gebracht? Adressierungen und Normen der Anerkennbarkeit im Praktikum. In M. Artmann, P. Herzmann & A. B. Liegmann (Hrsg.), *Professionalisierung im Praxissemester. Beiträge qualitativer Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik zu Praxisphasen in der Lehrerbildung* (S. 183–200). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Leonhard, T., Lüthi, K., Betschart, B. & Bühler, T. (2019). Bewährung im Normengewitter. Zur Adressierung Studierender im Praktikumsbesuch. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 8, 37–53.
<https://doi.org/10.3224/zisu.v8i1.07>
- Lüthi, K. & Leonhard, T. (2021). Doppelte Professionalisierung: (Wie) kann sie gelingen? Erschließung beruflicher Praxis mit Instrumenten der Grounded-Theory-Methodologie. In diesem Band (S. 217–239). Münster: Waxmann.
- Nentwig-Gesemann, I. (2013). Professionelle Reflexivität. Herausforderungen an die Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte. *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik*, 8 (1), 10–14.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 70–183). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Prange, K. (2012). *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der operativen Pädagogik*. Paderborn: Schöningh.
- Reckwitz, A. (2008). *Subjekt*. Bielefeld: transcript.
<https://doi.org/10.14361/9783839405703>
- Reh, S. & Rabenstein, K. (2012). Normen der Anerkennbarkeit in pädagogischen Ordnungen. In N. Ricken & N. Balzer (Hrsg.), *Judith Butler: Pädagogische Lektüren* (S. 225–246). Wiesbaden: Springer VS.
https://doi.org/10.1007/978-3-531-94368-8_9
- Reh, S. & Ricken, N. (2012). Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivierung. In I. Miethe & H.-R. Müller (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie* (S. 35–56). Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvd7w919.5>
- Ricken, N. (2013a). Anerkennung als Adressierung. Über die Bedeutung von Anerkennung für Subjektivierungsprozesse. In T. Alkemeyer, G. Budde & D. Freist (Hrsg.), *Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung* (S. 69–99). Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839419922.69>
- Ricken, N. (2013b). Zur Logik der Subjektivierung: Überlegungen an den Rändern eines Konzepts. In A. Gelhard, T. Alkemeyer & N. Ricken (Hrsg.), *Techniken der Subjektivierung* (S. 29–47). München: Fink. https://doi.org/10.30965/9783846754849_004

- Ricken, N. (2015). Pädagogische Professionalität – revisited. Eine anerkennungstheoretische Skizze. In J. Böhme, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Schulkultur: Theoriebildung im Diskurs* (S. 137–157). Wiesbaden: Springer.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-03537-2_7
- Rose, N. (2019). Erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung als Adressierungsanalyse. In A. Geimer, S. Amling & S. Bosančić (Hrsg.), *Subjekt und Subjektivierung. Empirische und theoretische Perspektiven auf Subjektivierungsprozesse* (S. 65–85). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22313-7_4
- Rose, N. & Ricken, N. (2018). Interaktionsanalyse als Adressierungsanalyse – eine Perspektive der Subjektivierungsforschung. In M. Heinrich & A. Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung* (S. 159–175). Wiesbaden: Springer VS.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-18007-2_11
- Saß, H.-M. (1970). Hochschuldidaktik als Wissenschaftsdidaktik. In K. Schaller (Hrsg.), *Wissenschaft und Lehre. Hochschuldidaktische Vorschläge und Versuche* (S. 27–41). Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Schmidt, R. (2013). Zur Öffentlichkeit und Beobachtbarkeit von Praktiken der Subjektivierung. In A. Gelhard, T. Alkemeyer & N. Ricken (Hrsg.), *Techniken der Subjektivierung* (S. 93–105). München: Fink. https://doi.org/10.30965/9783846754849_008
- Schmohl, T. (2019). Wie weiter in der Hochschullehrerbildung? *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 37 (1), 110–125.
- Steinke, I. (1999). *Kriterien qualitativer Forschung: Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung*. München: Juventa.
- Wernet, A. (2006). *Hermeneutik, Kasuistik, Fallverstehen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Wernet, A. (2009). *Einführung in die Interpretationstechnik der objektiven Hermeneutik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
<https://doi.org/10.1007/978-3-531-91729-0>

Vom Umgang mit Erfahrungskrisen.

Ein Theoriemodell als Heuristik und Analysefolie zur Rekonstruktion studentischer Praxiserfahrungen

Zusammenfassung

Studierende am Institut Primarstufe der Pädagogischen Hochschule FHNW analysieren in sogenannten „Erfahrungsberichten“ persönlich herausfordernde Situationen aus dem berufspraktischen Kontext. Als Reflexionsfolie dient ihnen dabei ein Modell, das Entwicklungsprozesse von Lehrpersonen anhand zentraler Strukturmerkmale des Ansatzes des Erfahrungslernens darstellt und diese professionalisierungstheoretisch fundiert. Dabei wird auf konzeptioneller Ebene der Annahme gefolgt, dass persönliche Irritationen und krisenhafte Erfahrungen mit einem besonderen Erkenntnispotenzial verbunden sind. Inwiefern sich der hochschuldidaktische Einsatz des Modells als ergiebiger Erkenntnisweg erweist, wird auf der Basis der Durchsicht von Studierendenarbeiten diskutiert. Mithilfe von Analyseschritten der Dokumentarischen Methode werden dabei unterschiedliche Formen der Aufgabenbearbeitung kontrastiert, die Chancen und Grenzen einer Anwendung des Modells als Erkenntnisinstrument im Kontext des Studiums verdeutlichen.

Schlagwörter: Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Professionalisierung, konzeptioneller Ansatz, Erfahrungslernen, reflexive Praxis

Coping with teaching-related crises. A theoretical model as a heuristic and an analytical instrument for the reconstruction of practical experience

Summary

In so-called “experience reports”, student teachers at the FHNW School of Education analyze personally challenging situations from their internships in primary schools. As a reflection impulse, they use a model that represents professional-development processes of teachers with reference to central steps of experience-based learning and relates these steps to theories of professionalization. From a conceptual view, it is assumed that personal irritation and crisis-related experiences can be associated with considerable potential for the gaining of insights. To what extent the pedagogical application of the model proves to be a productive path to understanding is discussed on the basis of a review of student teachers’ academic work. By means of analysis steps of the documentary method, we contrast different forms of how student teachers deal with the task in order to illustrate the potential and limits of using the model as an analytical instrument in initial teacher education.

Keywords: teacher education, professionalization, conceptual approach, experience-based learning, reflective practice

1. Einleitung

Sowohl aus strukturtheoretischer Perspektive (vgl. Helsper, 2007; Oevermann, 1996) als auch gemäß diversen bildungstheoretischen Konzepten (vgl. Koller, 2012; Nohl, von Rosenberg & Thomsen, 2015, S. 111 f.) stellt die Einmündung in eine Krise einen Ausgangspunkt für transformative Prozesse und die Entstehung des Neuen dar. Diese Sichtweise ist anschlussfähig an die Theorie des Erfahrungslernens (Combe, 2010, 2015), wonach krisenhafte Konstellationen ebenfalls als möglicher Beginn persönlichkeitswirksamer Veränderungsprozesse auf der Ebene des Subjekts verstanden werden. Anhand des Krisenlösungsverlaufsmodells nach Košinár (2014) wird in den Berufspraktischen Studien am Institut Primarstufe der Pädagogischen Hochschule FHNW der Versuch unternommen, die entsprechende Erkenntnisdramaturgie von Erfahrungsverläufen für Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen fruchtbar zu machen. Dem Modell kommt dabei auf mehreren Ebenen zentrale Bedeutung zu. Einerseits stellt es das theoretische Fundament dar, auf dessen Grundlage in den letzten Jahren die konzeptuelle Ausgestaltung der Berufspraktischen Studien erfolgte. Andererseits fungiert es als Heuristik im Zuge der Beratung und Begleitung Studierender seitens Dozierender und Praxislehrpersonen. Zu guter Letzt dient das Modell den Studierenden selbst als Leitlinie und Analysefolie zum Zwecke der eigenständigen Rekonstruktion berufspraktischer Erfahrungen. Der Einsatz des Krisenlösungsverlaufsmodells in diesem dritten, hochschuldidaktischen Kontext wird nachfolgend vertieft dargelegt und als potenzieller Erkenntnisweg für angehende Lehrpersonen diskutiert.

Im Zuge des Beitrags wird zunächst dargelegt, welche Struktur und welche theoretischen Bezugspunkte das Modell aufweist (Abschnitt 2). Anschließend erfolgt eine hochschuldidaktische Kontextualisierung des Modells. Dabei wird einerseits skizziert, welche Chancen dessen Einsatz als möglicher Erkenntnisweg im Zuge der Analyse und Reflexion berufspraktischer Erfahrungen bietet. Andererseits wird nachgezeichnet, in welchen Settings das Modell vornehmlich zum Einsatz kommt und mit welchen Methoden daran gearbeitet wird, um Studierende zu einer zunehmend selbstständigen Anwendung der Heuristik zu befähigen (Abschnitt 3). Der Frage, inwiefern dies gelingt und ob sich das dem Modell zugeschriebene didaktische Potenzial einlöst, werden wir uns anhand einer kritischen Sichtung ausgewählter Erfahrungsberichte annähern.¹ Auf exemplarischer Ebene wird der Versuch unternommen, studentische Anwendungsorientierungen und Auseinandersetzungsformen zu kontrastieren und hierüber Einblicke in die praktische Nutzung des Modells zu geben (Abschnitt 4). Ausgehend von den entsprechenden Erkenntnissen und vom potenziellen Erkenntnisgewinn für die Studierenden werden sowohl die Möglichkeiten als auch die Grenzen des in den Berufspraktischen Studien zur Anwendung gebrachten Theoriemodells diskutiert (Abschnitt 5).

1 Die sogenannten „Erfahrungsberichte“ werden im Rahmen eines das dreijährige Studium der Primarschulstudierenden umfassenden Mentorats angefertigt. Das Mentorat stellt ein die Praktika begleitendes Format dar, dient aber auch zur individuellen Beratung der Studierenden in ihrem Professionalisierungsprozess.

2. Darstellung des Modells

Das Krisenlösungsverlaufsmodell nach Košinár (2014; vgl. Abbildung 1) verbindet die Prozessstruktur des Erfahrungslernens mit dem Konzept der Bearbeitung beruflicher Entwicklungsaufgaben bzw. der diesen Aufgaben inhärenten beruflichen Anforderungen (vgl. Hericks, 2006; Keller-Schneider & Hericks, 2014). Dabei wird auf der prozessualen Ebene weitgehend jenen zentralen „Strukturelementen“ von „Erfahrungsbewegungen“ gefolgt, die Combe und Gebhard (2009, S. 553) in Anlehnung an die Theorie des Erfahrungslernens nach Dewey ausgearbeitet haben, um deren Übertragbarkeit auf fachliche Lern- und Verstehensprozesse im unterrichtlichen Kontext zu prüfen.²

Als Ausgangspunkt persönlichkeitswirksamer Veränderungsprozesse fungiert das Auftreten einer *Irritation*. Die zunächst auf präreflexiver Ebene auftretende Störfahrung (die sich z. B. durch latentes Unbehagen manifestieren kann) verweist insofern auf das Vorhandensein einer krisenhaften Konstellation, als seitens des Subjekts offenbar keine tragfähigen Routinen zur handlungspraktischen Bewältigung oder sinnstiftenden gedanklichen Einordnung einer Situation vorliegen. Im Rahmen des erfahrungstheoretischen Ansatzes wird damit einem „entdramatisierten“ Krisenbegriff (Combe, Paseka & Keller-Schneider, 2018, S. 67; Hericks, 2006, S. 79 ff.) Folge geleistet, der grundsätzlich auch die strukturtheoretische Perspektive auszeichnet: „Irritationen und Erfahrungskrisen müssen“ diesem Verständnis nach „keine sensationellen Ereignisse sein. Oft genügen schon geringe Verschiebungen und Abweichungen gegenüber dem Erwarteten, um unser Alarmiertsein und Involviertsein auszulösen“ (Combe, 2015, S. 57). Irritationen können aus erfahrungstheoretischer Sicht somit auch schlicht als Momente der „Entselbstverständlichung“ (Combe & Gebhard, 2012, S. 89) gefasst werden. In der Terminologie des Entwicklungsaufgabenkonzepts gesprochen können berufliche Anforderungen also Krisen auslösen, sofern die Routinen zur Bearbeitung der entsprechenden Anforderung nicht mehr ausreichen oder (noch) nicht ausgebildet sind.

Als zweites „Formmuster“ des für Erfahrungen charakteristischen „Entwicklungsbogens“ fungiert die *Einlassung* auf die irritierende Situation, die Combe (2010, S. 73) als „Sprung ins Dunkel“ bezeichnet. Da irritierende Situationen mit Unsicherheit verbunden sind und gegebenenfalls „Unlust“ auslösen, kann eine vertiefte „mentale Beschäftigung“ mit ihnen aus unterschiedlichen Gründen und auf unterschiedliche Spielarten „zurückgewiesen“ werden (Combe & Gebhard, 2009, S. 54). Mit Blick auf das Entwicklungsaufgabenkonzept bedeutet dies, dass die Annahme einer aktuell spürbar werdenden, krisenbehafteten beruflichen Anforderung als persönliche Herausforderung (Keller-Schneider, 2010) teilweise mit innerem *Widerstand* verbunden ist. Die Einlassung auf eine Irritation (und deren weiterführende Bearbeitung) kann vor diesem Hintergrund zeitlich verzögert erfolgen oder auch ab-

2 Die entsprechenden „Stufen“ bzw. „Phasen“ (Combe, 2010, S. 73) wurden verwendet, um Erfahrungsprozesse von Lehrpersonen im Rahmen eines Schulentwicklungsprojekts (Einführung von Projektunterricht) nachzuzeichnen.

gelehnt werden.³ Entscheidend für die Bereitschaft zu einer vertieften Beschäftigung ist dabei die subjektive Einschätzung der Relevanz und der Bewältigbarkeit der entsprechenden Anforderung. Mit diesen beiden Bezugskategorien wird an die transaktionale Stresstheorie nach Lazarus angeschlossen, die auch im Modell der Anforderungsbearbeitung nach Keller-Schneider (2010, S. 112 ff.) eine Schlüsselrolle einnimmt (vgl. dazu in diesem Band Košinár, 2021).

Als drittes Strukturelement des Erfahrungslernens gilt nach Combe (2015, S. 55) die Öffnung eines „Experimental- und Phantasieraums“. Im hier dargestellten Krisenlösungsverlaufsmodell (vgl. Abbildung 1) wird die entsprechende Phase als Moment der *Lösungssuche* gekennzeichnet. Auf handlungspraktischer oder gedanklicher Ebene finden Suchbewegungen statt, die sich darauf beziehen, wie mit der krisenhaften Situation umzugehen sei. Übereinstimmend mit dem pragmatistischen Ansatz spielen Fantasie und Vorstellungskraft des beteiligten Subjekts dabei eine zentrale Rolle und nehmen die treibende Funktion eines „Motors“ ein (Combe, 2010, S. 73). Handlungsexperimente werden nicht zwingend praktisch erprobt, sondern insbesondere auch mental vollzogen. Auf der Basis innerer Bilder finden potenzielle Handlungsentwürfe statt, die anhand ihrer (wiederum imaginierten) Folgen verworfen, angepasst oder für tragfähig befunden werden.⁴ Im Rahmen dieser „spielerisch-explorativen“ Annäherung an den Problemgegenstand ergibt sich gewissermaßen ein mentaler Zirkel von Konstruktion und Rekonstruktion, entlang dessen „realitätsgerechte Krisenlösungen“ erarbeitet und umgesetzt werden (Combe, 2015, S. 56).

Während der Prozess der Lösungssuche selbst über weite Strecken geistig vollzogen wird und „monologischen“ Charakter hat (Combe & Gebhard, 2012, S. 26), zeichnet sich der für das Erfahrungslernen ebenfalls konstitutive Prozess der *Sprachschöpfung* dadurch aus, dass auf sprachlicher Ebene Anschluss an die Außenwelt gesucht wird.⁵ Erfahrungsprozesse stellen folglich ein Wechselspiel von „Rückzug und Dialog“ dar (Combe & Gebhard, 2012, S. 26), in dessen Zuge nach und nach eine tastende *Verbegrifflichung* des zunächst vorsprachlich gelagerten persönlichen Erlebens erfolgt. In sogenannten „Erfahrungsgemeinschaften“ wird dabei der Versuch einer „sozialen und sachhaltigen Absicherung“ eigener „Erfahrungen im Spiegel der anderen“ unternommen (Combe, 2010, S. 74).

3 Aus der Sicht der Bildungsgangtheorie bleibt die Bearbeitung beruflicher Entwicklungsaufgaben langfristig allerdings „unhintergebar“, sofern es „zu einer Progression von Kompetenz und zur Stabilisierung von Identität kommen soll“ (Hericks, 2006, S. 60). Mit Blick auf das heuristische Modell des Lösens von Erfahrungskrisen bedeutet dies, dass eine vertiefte Beschäftigung mit kriseninduzierenden beruflichen Anforderungen zwar aus gutem Grund dispensiert werden kann, eine anhaltende Zurückweisung aus normativer Perspektive allerdings als problematisch zu betrachten ist und die Qualität professionellen Handelns mutmaßlich einschränkt.

4 Mit Blick auf Verstehensprozesse ließe sich ableiten, dass in dieser Phase auch experimentelle Versuche der Sinnstiftung vorgenommen und validiert oder verworfen werden.

5 Die Abfolge der dargestellten Phasen ist nicht streng linear zu verstehen, sondern kann zyklische Anteile sowie Parallelitäten enthalten.

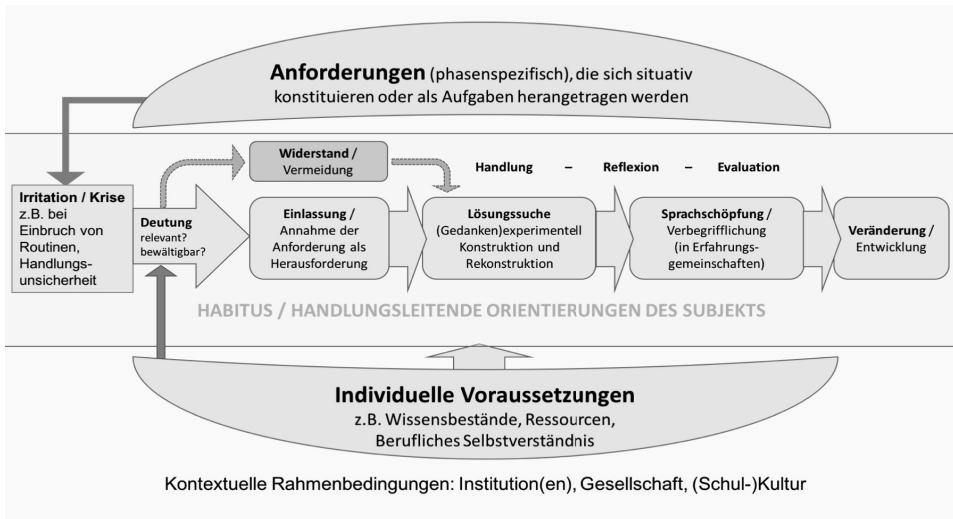


Abbildung 1: Heuristisches Krisenlösungsverlaufmodell (Košinár, 2014, S. 101, modifizierte Fassung; vgl. Košinár & Laros, 2018, S. 161).

Am Ende des dargestellten Bearbeitungsprozesses ist schließlich eine „substanzielle persönlichkeitswirksame *Veränderung* zu erwarten“ (Košinár, 2014, S. 102). Inwiefern sich die resultierenden Veränderungen auf spezifische berufsbezogene Kompetenzen und Überzeugungen beziehen oder Transformationen des beruflichen Habitus anstoßen, lässt die Heuristik bewusst offen. Das Modell ist aufgrund seiner berufsbiografischen und habitustheoretischen Fundierung anschlussfähig an verschiedene Konstrukte von Professionalität und bietet eine neutrale Grundlage, um Entwicklungsprozesse unterschiedlicher Art und mit unterschiedlichem Fach- oder Phasenbezug darzustellen.⁶ Individuelle Voraussetzungen wie fachliche Wissensbestände, personale Kompetenzen oder verfügbare Ressourcen wirken ebenso auf den Umgang mit krisenbehafteten Anforderungen ein wie das berufliche Selbstverständnis der Beteiligten. Gemeinsam mit institutionellen und gesellschaftlichen Kontextbedingungen bilden sie den Rahmen, in welchem sich Deutung und Bearbeitung derselben vollziehen.

6 Nicht in den Blick geraten potenziell professionalisierungsrelevante Veränderungen, die sich ohne krisenhaftes Ausgangsmoment und/oder sprachliche Rahmung vollziehen – so etwa „akkumulativ“ gelagerte Lernprozesse (Nohl et al., 2015, S. 207) oder „mimetisches Handeln“, das sich gegebenenfalls aus der Zusammenarbeit mit Praxislehrpersonen ergibt (Leonhard, 2018; vgl. auch Pille, 2013). Die Frage, inwiefern es sich bei den im Rahmen des Modells erfassbaren Entwicklungsprozessen jeweils um Professionalisierungsprozesse im normativen Sinne handelt, wird anhand der Heuristik nicht vorentschieden. Die Prozessstruktur des Modells erlaubt vielmehr auch die Darstellung von Veränderungen, die unter Anwendung normativer Bezugshorizonte nicht wünschenswert scheinen und gegebenenfalls als Deprofessionalisierungsprozesse zu interpretieren wären.

3. Hochschuldidaktische Fundierung

Das Krisenlösungsverlaufsmodell begegnet Studierenden am Institut Primarstufe der Pädagogischen Hochschule FHNW erstmals nach dem ersten Studiensemester. Im Rahmen einer Vorbereitungswoche („Basisseminar“) vor dem ersten Blockpraktikum werden unter anderem theoretische Grundlagen zu den Themen „Professionalität“ und „Professionalisierung“ vermittelt. Das heuristische Modell der Bearbeitung von Erfahrungskrisen wird dabei im Anschluss an das Entwicklungsaufgabenkonzept (Keller-Schneider & Hericks, 2014) als Teil einer berufsbiografischen Perspektive eingeführt. Konkretisiert wird es zunächst anhand der Einordnung ausgewählter Transkriptauszüge aus narrativen Interviews mit angehenden oder berufseinstiegenden Lehrpersonen. Zudem werden im Material auftauchende Einflussfaktoren und Kontextbedingungen hinsichtlich ihrer potenziellen Bedeutung für den jeweiligen Fallverlauf mit den Studierenden diskutiert. Eine dem studentischen Verstehensvermögen angepasste Modellbeschreibung wird zur Verfügung gestellt und im Mentorat gelesen. Damit wird eine erste Grundlage für die nachfolgende Anwendung des Modells geschaffen.

3.1 Anwendung des Modells auf eigene Erfahrungen

Im Mentorat im Grundstudium⁷ werden die Studierenden im Anschluss an das Basisseminar durch eine detaillierte Anleitung beim Verfassen eines ersten Erfahrungsberichts unterstützt. Dieser soll ein persönliches Schlüsselerlebnis aus dem Praktikum aufgreifen, in dessen Zuge die Bewältigung einer spezifischen beruflichen Anforderung als herausfordernd erlebt wurde. Der an das Krisenlösungsmodell anzulegende Erfahrungsbericht soll

- a) die entsprechende Situation retrospektiv fokussieren und Auskunft darüber geben, was sich genau abgespielt hat (*Deskription*),
- b) herausarbeiten, welcher Aspekt der Situation als Herausforderung empfunden wurde (*Selbstwahrnehmung*),
- c) darlegen und begründen, welche berufsbezogene Problemstellung vorlag und welche Bewältigungsversuche unternommen wurden (*Analyse*) und
- d) die Erfahrung rückblickend einordnen (*Reflexion*).

7 Das Mentorat im Grundstudium wurde insgesamt so konzipiert, dass über eng begleitete biografische Reflexionsanlässe eine Distanznahme zur eigenen Schulzeit angeregt wird, die den Grundstein einer expliziten Reflexion von schulbiografisch angelegten beruflichen Orientierungen legen soll (vgl. Košinár, 2018). Zudem soll die Selbstverantwortung für den eigenen lehrberuflichen Entwicklungsprozess befördert werden. Im Fokus stehen dabei unter anderem die Auseinandersetzung mit potenziellen Belastungsfaktoren sowie die Erkundung persönlicher Ressourcen.

Im Fokus steht aus konzeptioneller Sicht weniger die theoretische Fundierung der eigenen Analysen als vielmehr die Fähigkeit, Erfahrungen in ihrer Vielschichtigkeit und in ihrer Prozessgestalt zu erkennen und den eigenen Lernprozess zu analysieren.

Im Verlauf des Mentorats im Hauptstudium folgen vier weitere Erfahrungsberichte, bei denen die Ansprüche in Bezug auf die selbstständige Identifizierung krisenbehafteter beruflicher Anforderungen und die theoretisch-konzeptuelle Einbettung der dargestellten Lösungssuche erhöht werden. So werden bei der rückblickenden Analyse der Situation bzw. der vorgenommenen Krisenbearbeitung zusätzlich Bezugnahmen auf theoretische Modelle und Konzepte eingefordert. Zudem werden die Studierenden aufgefordert, einleitend die subjektive sowie die lehrberufliche Relevanz der thematisierten Problemsituation darzulegen. In einem Resümee sollen Handlungsalternativen entworfen und persönliche Entwicklungsziele abgeleitet werden. In einer Mentoratsgruppensitzung zu Beginn des Hauptstudiums werden die Studierenden (über Leseaufträge und Diskussionsimpulse) zu einer erneuten, vertieften Beschäftigung mit dem Modell angeregt. Für die Erstellung der Erfahrungsberichte stehen den Studierenden Leitfragen zu den oben aufgeführten Punkten a) bis d) zur Verfügung, welche die Teilbereiche des Berichts konkretisieren und ihnen beim Einhalten der Formalstruktur helfen sollen.

3.2 Hochschuldidaktische und entwicklungstheoretische Implikationen

Als besondere Chance für die Arbeit mit Studierenden erachten wir unter anderem die dem Modell inhärente Betonung des lerntheoretischen Gewinns, der sich aus einer vertieften Beschäftigung mit krisenhaften Ereignissen ergeben kann. Die erfahrungstheoretisch gelagerte Perspektivierung von Problemkonstellationen scheint insgesamt geeignet zu sein, um das Potenzial, das sich in zunächst unbewältigten (und als unangenehm empfundenen) Situationen verbirgt, zu erfassen und in seiner Anforderungsstruktur zu benennen. Studierenden bietet sich vor diesem Hintergrund die Möglichkeit, den spürbaren „Spannungszustand zwischen Nicht-Können und Können“ bzw. „Nicht-Wissen und Wissen“ als Lerngelegenheit zu betrachten (Combe & Gebhard, 2007, S. 48). Der systematische Einsatz des Modells, bei dem vorsprachlich gelagerte Störerfahrungen eine Explikation erfahren und die eigene Handlungspraxis reflektierenden Bezugnahmen zugänglich gemacht werden (vgl. Košinár, 2017), wird unsererseits als geeigneter Erkenntnisweg jenseits sozialwissenschaftlich etablierter Forschungspraktiken verstanden.

Die hochschuldidaktische Anwendung der Heuristik lässt sich als methodisch gestütztes Verfahren betrachten, da den Studierenden anhand der professionalisierungstheoretisch eingebetteten Prozessstruktur des Erfahrungslernens ein Bezugsrahmen angeboten wird, der potenziell erkenntnisgenerierende Distanznahmen auf der Basis eines klar strukturierten Vorgehens unter Verwendung verbindlicher Begrifflichkeiten anregt. Betroffenheit und das mit Irritationen verbundene Erleben von Emotionen wie Verunsicherung oder Ärger (Sotzek, 2019) stellen dabei zwar den notwendigen

Ausgangspunkt einer vertieften Beschäftigung mit krisenhaften Ereignissen dar. Im Rahmen der weiterführenden Auseinandersetzung anhand des Modells geht es allerdings darum, in innere Distanz zu dieser Betroffenheit und den zunächst stets persönlichen (weil unmittelbaren) Problemlagen zu treten, um diese rückblickend aus fachlicher und entwicklungsbezogener Perspektive betrachten zu können. Dabei scheint es durchaus denkbar, dass die Bearbeitung der krisenhaften Situation zum Zeitpunkt der Berichterstellung noch nicht abgeschlossen ist, sodass das Verfassen des Berichts selbst als potenzieller Beitrag zum Prozess des Erfahrungslernens zu verstehen ist. Ob sich das unsererseits zugeschriebene Potenzial einlöst, diskutieren wir nachfolgend auf der Basis der Sichtung ausgewählter studentischer Erfahrungsberichte.

4. Praktische Nutzung des Modells: Ein Blick in studentische Erfahrungsberichte

Im Folgenden zeichnen wir exemplarisch Auseinandersetzungsformen nach, anhand welcher deutlich wird, ob bzw. wie Studierende das Krisenlösungsverlaufsmodell zur (schriftlichen) Bearbeitung berufspraktischer Erfahrungen nutzen. Als Datengrundlage liegen uns von zehn Studierenden die im Rahmen des Mentorats im Hauptstudium angefertigten und eingereichten Berichte vor ($N = 30$). Dies sind je drei Erfahrungsberichte pro Studentin oder Student, von denen je einer im dritten, vierten bzw. fünften Studiensemester⁸ angefertigt wurde. Die Auswahl der Berichte haben fünf von uns angefragte Dozierende selbst vorgenommen. Aufgrund der notwendigen Freigabe der anonymisierten Erfahrungsberichte durch die Studierenden war die Wahlmöglichkeit teilweise eingeschränkt. Dennoch konnten uns sowohl solche Berichte vorgelegt werden, bei denen (aus der Sicht der Dozierenden) das Modell gemäß konzeptioneller Rahmung herangezogen worden war, als auch solche, bei denen dies nicht bzw. weniger der Fall war oder in denen sich auf den ersten Blick Schwierigkeiten bei der Anwendung der Heuristik manifestierten.

Bei unserer Annäherung an das Datenmaterial standen die folgenden Fragen im Fokus:

- 1) Wie bzw. in welchem Modus bearbeiten Studierende die Aufgabe?
- 2) Wie nutzen sie die Systematik des Modells?
- 3) Gibt es (im Längsschnitt betrachtet) Veränderungen bezüglich der Bearbeitung der Aufgabe?

Vor dem Hintergrund unserer Forschungsprojekte, in denen wir studentische Orientierungen mit Bezug auf das Erleben von schulpraktischen Erfahrungen rekon-

8 Im letzten Studiensemester fertigen die Studierenden einen resümierenden Entwicklungsbericht an, in dessen Rahmen eine Gesamtsichtung der bisherigen Beiträge erfolgt und eine Einschätzung des eigenen Entwicklungsprozesses vorgenommen wird.

struieren (z.B. Košinár & Laros, 2018; Košinár & Schmid, 2017), sind wir mit gewissen Vorannahmen an die Sichtung herangetreten. So haben wir vermutet, dass sich der Modus der Bearbeitung (Frage 1) im Spannungsfeld von Einlassung und Vermeidung bewegen könnte und dass sich in den Berichten Suchbewegungen erkennen lassen könnten oder aber auch eine reine Pflichterfüllung vorliegen könnte. Das rekonstruktive Analyseverfahren der Dokumentarischen Methode (Bohnsack, 2014; Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl, 2013) wurde angewendet, um anhand reflektierender Interpretationen den Modus Operandi, der sich in der Bearbeitung der Aufgabe und in den sprachlichen Ausführungen der Studierenden abbildet, herauszuarbeiten. Im Anschluss an diesen Schritt wurden die Bearbeitungsformen sowohl fallimmanent (im Längsschnitt) als auch fallkomparativ betrachtet.

Im Folgenden legen wir zunächst eine ausführliche Entfaltung eines Fallbeispiels vor, anhand dessen sich das Erkenntnispotenzial des Krisenlösungsverlaufsmodells in der praktischen Anwendung durch Studierende konkretisieren lässt (Abschnitt 4.1). Kontrastiv hierzu wird anschließend ein zweiter Fall skizziert, der exemplarisch verdeutlicht, inwiefern eine selbstständige Anwendung des Modells gegebenenfalls mit Schwierigkeiten verbunden ist bzw. nicht im Sinne der konzeptionellen Erwartungen vollzogen werden kann (Abschnitt 4.2). Abschließend folgt eine überblicksartige, zusammenfassende Darstellung der fallübergreifend identifizierten Bearbeitungsformen (Abschnitt 4.3). In diesem Zusammenhang werden zwei weitere Modi Operandi der Aufgabenbearbeitung aus Gründen der Prägnanz direkt auf einer höheren Abstraktionsebene eingeführt.

4.1 Erfahrungsbericht als Krisenbearbeitung

Frau Lupfig identifiziert in jedem ihrer Berichte ein beruflich relevantes Problem, dem sie eine subjektive Bedeutung für ihre eigene Tätigkeit als Lehrperson zuschreibt. Sie nimmt dabei jeweils eine Explikation der Problemlage vor und bezieht diese auf ihre aktuellen Wissens- und Könnensbestände. So reicht zum Beispiel im ersten Erfahrungsbericht (MNH1) das eigene „Handlungsrepertoire“ in einer spezifischen Situation nicht aus, um ausgewählte „SuS [Schülerinnen und Schüler] zum Arbeiten zu bewegen“. In ihren Darlegungen zur *Selbstwahrnehmung* tritt sie zu ihren Emotionen in Distanz. Sie benennt, welches Verhalten der Schülerinnen und Schüler sie „genervt“ hat, und beschreibt rückblickend die ihrerseits empfundene Hilflosigkeit angesichts der mehrfachen vergeblichen Versuche, die Situation zu bewältigen. Ausdruck ihrer Orientierung am Modell sind die Verwendung des Begriffs der *Krise* sowie die Einordnung dieser Krise als *relevant* bzw. als *bewältigbar*, wobei die Bedeutung der entsprechenden Begriffe im ersten Erfahrungsbericht nicht weiter vertieft wird:

Wie oben erwähnt, stupe ich die erlebte Sequenz als relevant, beanspruchend, aber auch als bewältigbar ein, da ich im Praktikum immer wieder an Situationen gerate, in denen mich SuS [Schülerinnen und Schüler] herausfordern oder einfach nicht das machen, was ich sage. (Lupfig_MNH1)

Im zweiten Erfahrungsbericht (MNH2), in dem sie sich einleitend mit von ihr unerwarteten Verhaltensmustern eines Schülers mit der Diagnose ADHS beschäftigt, begründet Frau Lupfig ihre vorgenommene Relevanzsetzung differenzierter. So rekurriert sie auf aktuelle Entwicklungen der Institution Schule und die damit verbundenen Anforderungen an den Beruf als Lehrperson. Durch die entsprechende Rückbindung rahmt sie den dargelegten Fall nicht nur als für sie persönlich bedeutsames Ereignis, sondern als relevante Problemstellung im Kontext von Fragen professionellen Handelns:

Ich stupe die erlebte Situation aber auch als anspruchsvoll ein, da Regel- wie auch Tagesschulen vermehrt inklusive Strukturen übernehmen. Die inklusive Bildung verfolgt den Grundsatz, dass das Schulangebot (Teilnahme und Partizipation) möglichst allen SuS [Schülerinnen und Schülern] zur Verfügung stehen sollte. Die Heterogenität in einer Klasse nimmt dementsprechend zu, was den Berufsalltag einer LP [Lehrperson] herausfordernder gestaltet. Aufgrund dessen bin ich der Überzeugung, dass ich mich als LP mit dem Störungsbild ADHS auseinandersetzen muss, um betroffene SuS verstehen wie auch adäquat unterstützen zu können. Um in dieser Situation professionell handeln zu können, muss ich mich zuerst mit dem Störungsbild ADHS in der Theorie auseinandersetzen, um danach Handlungsalternativen entwickeln zu können. (Lupfig_MNH2)

Das Modell empfindet Frau Lupfig offenbar als Aufforderung, ihre (in situ) „erfolglosen“ Handlungsversuche rückblickend zu „analysieren“, um vorausblickend „Handlungsalternativen zu entwickeln“. Expliziert wird dies im Analyseteil des ersten Erfahrungsberichts (MNH1), wo sie zunächst eine *Retrospektion* der bis zu diesem Zeitpunkt erfolgten „Lösungssuche“ vornimmt. Dabei betont sie, dass das entsprechende Vorgehen am Modell angelegt sei:

Nun werde ich gedanklich nochmals durchgehen, was ich für Lösungsschritte vorgenommen habe. Dieser Teil entspricht der Lösungssuche des Professionalisierungsmodells. (Lupfig_MNH1)

Beim nachfolgenden Heranziehen von Fachliteratur wägt Frau Lupfig Aussagen der Autorinnen und Autoren mit ihrem eigenen Erleben ab und antizipiert zugleich, was ein Handeln gemäß der vorgenommenen Empfehlungen und Perspektivierungen in der spezifischen Situation hätte bewirken können. Im Austausch mit der Literatur entsteht dadurch ein *dialogisches Moment*, das den Prozess einer weiterführenden Auseinandersetzung im Rahmen der *Berichterstellung selbst* andeutet. Dieses Vor-

gehen scheint für die Studentin sehr produktiv zu sein und findet sich als strukturelle Homologie in allen Erfahrungsberichten. Bei der längsschnittlichen Sichtung der Berichte im Studienverlauf fallen die zunehmend häufigere und präzisere Verwendung von Fachtermini und ein wissenschaftlicherer Sprachduktus auf.

In Frau Lupfigs *Analyse* zu Erfahrungsbericht MNH2 wird retrospektiv die (Nicht-)Wirkung der ihrerseits vorgenommenen situativen Lösungsversuche auf den Schüler thematisiert. Dabei wird eine selbstkritische Perspektive eingenommen:

Rückblickend sehe ich ein, dass Schüler A mehr Unterstützung von mir gebraucht hätte sowie eine andere Aufgabenstellung nötig gewesen wäre. Die war für ihn nicht bewältigbar, weswegen er auch nichts löste. Ich war mit Fragen von anderen SuS [Schülerinnen und Schülern] beschäftigt, weswegen ich ihn und sein Lernprozess aus den Augen verlor. (Lupfig_MNH2)

In ihrem dritten Erfahrungsbericht (MNH3) werden Frau Lupfigs zuvor auf Interaktion und Klassenführung bezogene Fragestellungen durch einen fachdidaktischen Fokus abgelöst. Es findet eine Kontextualisierung der Krise statt. Die Studentin führt die neu vorgenommene Zentralstellung eines fachlichen Problems auf ihre berufliche Weiterentwicklung zurück und verweist explizit auf das Potenzial krisenhafter Erfahrungen hinsichtlich des Auslösens einer vertieften Beschäftigung mit berufsbezogenen Anforderungen:

Ich merke, wie ich in meinen Fallanalysen immer komplexere Themen aufgreife. Dies motiviert mich sehr, da ich weniger Herausforderungen im Bereich Klassenführung oder Rollenfindung verspüre, sondern mich immer mehr weiterführenden Themen widmen kann. Dieser konkrete Fall im Bereich der Leistungsbeurteilung hat mir sehr geholfen, da die theoretische Behandlung dieses Themas in den Fachdidaktiken keine Krisen auslösen, da man häufig nur die Theorie bespricht. Diese Fallanalyse ist für mich dementsprechend sehr wertvoll, da sie wirklich zu einer Weiterentwicklung im Bereich „Diagnose und Beurteilung“ (Kompetenzziel 4) geführt hat. (Lupfig_MNH3)

Für die Studentin scheint das Modell somit eine Struktur anzubieten, innerhalb deren sie ihre Krisenerfahrung sortieren und analysieren kann. Während sich die Verwendung der Termini zu Beginn wie eine fleißige Aufgabenerfüllung liest, zeigt sich im längsschnittlichen Verlauf nach und nach ein internalisiertes Verständnis des Modells und der damit verbundenen Bearbeitungsschritte. Während die (erweiterte) Lösungssuche unter Einbezug fachlicher Literatur in MNH1 und MNH2 als *Suchbewegung im Rahmen der schriftlichen Bearbeitung der Krisenerfahrung* erfolgt, dokumentiert sich im Rahmen des dritten Berichts eine entsprechende Lösungssuche aus der Retrospektion:

Der Fall beschäftigte mich die folgenden Tage intensiv, weswegen ich recherchierte, was die Fachliteratur zur Leistungsbeurteilung festhält. (Lupfig_MNH3)

Somit scheint eine Verselbstständigung dieses Vorgehens jenseits der Erfahrungsberichte stattgefunden zu haben. Das Modell scheint Frau Lupfig als Heuristik dienlich zu sein und spätestens seit dem dritten Bericht Orientierung im Zuge der praktischen Bearbeitung von Krisen zu bieten.

4.2 Diffusität und Nichtlösbarkeit

Frau Kühl definiert in ihren Erfahrungsberichten in der Regel Problemstellungen, die einen technisch gelagerten Gehalt aufweisen. Die von ihr festgelegte Fragestellung wird jeweils einleitend (noch vor der Entfaltung der *Deskription*) dargelegt. Sich selbst klammert sie dabei als personalen Bezugspunkt und als potenzielle Trägerin der interessierenden Thematik aus.⁹ Dem entgegen steht eine hohe Involvierung der Studentin in die Ereignisse, die sich in ihren additiv gehaltenen und sehr detaillierten Nacherzählungen widerspiegelt. Ausgewählte Situationsbeschreibungen können mehrere Tage umfassen, ohne dass ein konkretes Schlüsselerlebnis fokussiert wird, obwohl offenkundig eine Krise vorliegt. So berichtet Frau Kühl in ihren Ausgangsdarstellungen von „Panik“ und „tausend Gedanken“ (MNH1), bringt das Empfinden von Ungläubigkeit („konnte ich kaum glauben“) und Hilflosigkeit („wusste nicht mehr was ich machen sollte“) zum Ausdruck (MNH2) oder gerät angesichts unvorhergesehener Problemlagen „ins Schleudern“ (MNH3). Insgesamt wird deutlich, dass zum Zeitpunkt der Berichterstellung noch keine Distanz zu den Situationen aufgebaut wurde.

In ihren *Analysen* stellt Frau Kühl keinen Bezug zum Modell her – dessen zentrale Begriffe finden an keiner Stelle des Berichts Erwähnung. Der Prozess der Anforderungs- bzw. Krisenbearbeitung scheint ihr nicht zugänglich zu sein und wird weder auf expliziter noch auf strukturgebender Ebene als Heuristik oder Bezugsrahmen zur Aufarbeitung der Geschehnisse verwendet. Als einziger Begriff mit Bezug zum Modell fließt ab dem zweiten Bericht jener der Lösungssuche bzw. der „Lösungsbewältigung“ (MNH2/MNH3) in die Bearbeitung der Aufgabe ein. Die hierunter subsumierte Retrospektion auf eigene Bewältigungsversuche weist jedoch kaum analytischen Gehalt auf, da keine rückblickenden Distanznahmen oder Rekonstruktionen des eigenen Handelns vorgenommen werden. Vielmehr erfolgt in der Regel eine vertiefende Darstellung der emotionalen Befindlichkeit wie der Empfindung von „Druck“, einem „schlechten Gewissen“ oder „Überforderung“. Die inhaltliche Ausrichtung der nachfolgenden Literaturrecherchen zur Generierung weiterer „wissen-

9 Vor diesem Hintergrund ergeben sich auf Katalogisierungen oder berufliche Handlungsrezepte ausgerichtete Fragestellungen wie „Welche Differenzierungsmöglichkeit gibt es?“ (MNH1) oder „Wie kann allen Schülerinnen und Schülern über die Sitzordnung ein angenehmes und erfolgreiches Lernklima ermöglicht werden?“ (MNH2).

schaftlicher Handlungsalternativen“ (MNH2/MNH3) lässt sich bei externer Betrachtung weder an die Darstellung der Problemlage in der Deskription noch an die Retrospektion auf die bereits erfolgte Lösungssuche anbinden. Es entsteht der Eindruck, dass die von Frau Kühl formulierte und in der Literaturrecherche forcierte Fragestellung nicht in Passung steht zu den (auf impliziter Ebene) thematisch werdenden krisenbehafteten Anforderungen.¹⁰ Literaturbasierte Handlungsalternativen werden lediglich aufgelistet (MNH1, MNH2) bzw. auf hypothetischer Ebene erwogen (MNH3), nicht aber hinsichtlich ihrer Angemessenheit und Umsetzbarkeit auf die konkrete Situation bezogen. Somit werden Möglichkeitsräume skizziert, die das eigene Handlungsrepertoire als Lehrperson gegebenenfalls erweitern könnten, aber nicht an den vorliegenden Fall angebunden werden (können).

4.3 Modi Operandi der Aufgabenbearbeitung und Modellnutzung im Überblick

Die beiden Erfahrungsberichte verdeutlichen, dass die Anwendung des Modells sehr unterschiedlich verlaufen kann. Auf der Grundlage unserer Sichtung der 30 Erfahrungsberichte lassen sich insgesamt vier verschiedene Modi Operandi identifizieren. Diese finden sich jeweils in Berichten von mindestens zwei Studierenden, sodass eine Abstrahierung vom Einzelfall vorgenommen werden kann. Insgesamt zeigen sich die im Folgenden aufgeführten Formen.

a) *Retrospektion auf eine gelöste Krise*: Im Erfahrungsbericht wird eine als bedeutsam empfundene Situation aufgegriffen, die sich letzten Endes als lösbar erwies. Rückblickend wird nachgezeichnet, wie der Prozess der (erfolgreichen) Lösungssuche vonstattenging. Die Literatur im Analyseteil wird teils für ein vertieftes Verständnis des bereits bearbeiteten Problems herangezogen, teils aber auch zur theoretischen Kontextualisierung der Erfahrung in der Retrospektion. Dabei wird in der Regel eine nachträgliche Bestärkung hinsichtlich der Angemessenheit des eigenen Handelns in der Situation zum Ausdruck gebracht. Die Prozessstruktur des Krisenlösungsverlaufsmodell dient als Analysefolie der Retrospektion. Die damit verbundenen Begriffe werden korrekt verwendet und konsequent mit der eigenen Erfahrung in Verbindung gesetzt.

b) *Erfahrungsbericht als Krisenbearbeitung*: Das Erstellen des Berichts wird zur vertieften Beschäftigung mit einer krisenhaften Situation genutzt, die die Studentin oder den Studenten (zumindest auf gedanklicher Ebene) nach wie vor umtreibt. Die im Bericht fortgeführte Auseinandersetzung spiegelt sich dabei auf mehreren Ebenen, so zum Beispiel im Versuch einer präzisierenden Bestimmung der Problemlage, in der Identifizierung der dahinterliegenden beruflichen Anforderung oder in

10 So beschäftigt sich Frau Kühl in Erfahrungsbericht MNH2 beispielsweise mit krisenhaften Ereignissen, bei denen es (in Abwesenheit der Praxislehrperson) wiederholt zu Undiszipliniertheiten und Respektlosigkeiten in unterschiedlichsten (auch räumlichen) Kontexten kam. Im nachfolgenden Analyseteil überführt sie die entsprechende Erfahrung dann in die überschaubare Frage nach einer optimalen Sitzordnung.

einer ausgiebigen Literaturrecherche unter Entwicklung von Handlungsalternativen. Die Aufgabenbearbeitung ist hier gewissermaßen als Teil der Erfahrungslernens bezogen auf die Formmuster der *Lösungssuche* und der *Versprachlichung* zu verstehen. In den abschließenden Reflexionen wird das Verfassen des Berichts als erfolgreich zur Anwendung gebrachtes Erkenntnisinstrument gerahmt. Das Krisenlösungsverlaufsmodell wird insbesondere für die analytische Rahmung der krisenhaften Ausgangssituation verwendet, jedoch nicht in allen Fällen als expliziter Bezugspunkt der Berichte eingesetzt.

c) *Diffusität und Nichtlösbarkeit*: Im Bericht erfolgt die Zentralstellung einer krisenhaften Situation, die als nicht lösbar empfunden wurde. Eine erste Distanznahme von der Problemlage scheint, trotz des zeitlichen Abstands, noch nicht stattgefunden zu haben. Dies drückt sich unter anderem in der Diffusität der Ausgangsbeschreibung aus, in deren Rahmen starke emotionale Involviertheit und negative Betroffenheit zum Ausdruck kommen. Mangels der Fähigkeit, das Erlebte zu systematisieren und die darin virulente berufliche Anforderung eindeutig zu identifizieren, kann die offenbar vorliegende krisenhafte Erfahrung nicht bearbeitet werden. Das unsystematische Beiziehen von Literatur und die fehlende Verknüpfung mit dem Kernproblem verdeutlichen die Hilflosigkeit in der Krise und legen die Vermutung nahe, dass der Formalstruktur der Aufgabenstellung gefolgt wird, ohne diese als potenzielles Erkenntnisinstrument zu verstehen. Das Krisenlösungsverlaufsmodell kommt kaum zur Anwendung. Partiiell wird versucht, einzelne Aspekte daraus in Beziehung zur eigenen Situation zu setzen. Dies gelingt aber kaum, sodass der Eindruck entsteht, dass das Modell entweder nicht verstanden wurde oder nicht anschlussfähig an das Erleben der Studierenden ist.

d) *Pragmatische Pflichterfüllung*: Die im Erfahrungsbericht thematisierte Situation wird aufgrund der Aufgabenstellung als Krise ausgewiesen, scheint aber nicht als solche erlebt zu werden bzw. erlebt worden zu sein. Der Bericht wird im Modus einer pragmatisch-minimalen Pflichterfüllung erstellt. Oftmals erfolgt in diesem Zusammenhang die Erkundung von Grenzbereichen bezüglich formaler Vorgaben (Schriftgröße und Seitenumfang). Dabei wird vorzugsweise den präzisierenden Fragestellungen gefolgt, die zur Unterstützung der Studierenden formuliert wurden (vgl. Abschnitt 3.1). Sofern das Modell beigezogen wird, wird es in der Regel in einem eigenen (vom restlichen Erfahrungsbericht separierten) Unterkapitel abgehandelt. Die Vorstellung des Modells erfolgt auf der Basis von Worthülsen und wird über die Berichte hinweg im beinahe identischen Wortlaut vorgenommen.

Mit Blick auf den längsschnittlichen Verlauf der Berichte kann festgehalten werden, dass sich die Modi der Aufgabenbearbeitung innerhalb eines Falls kaum verändern. Veränderungen zeigen sich in erster Linie in Bezug auf die steigende Komplexität der zentral gestellten beruflichen Anforderungen, die vermehrte Verwendung von Fachsprache und den zunehmend fundierten Literaturbezug der Erfahrungsberichte. Jedoch lassen sich mehrheitlich keine Veränderungen hinsichtlich der Qualität der vorgenommenen Lösungssuche oder des Verständnisses des Modells erkennen.

5. Diskussion der Erkenntnisse

Auf der Basis der unterschiedlichen Modi Operandi der Aufgabenbearbeitung und der Modellnutzung schließen sich für uns unter anderem die folgenden Überlegungen und weiterführenden Fragen bezüglich der Grenzen und Möglichkeiten des hochschuldidaktischen Potenzials des Krisenlösungsverlaufsmodells an.

Problemfeld 1: Anspruchsniveau versus Zugänglichkeit der Aufgabenstellung

In verschiedenen Berichten scheint es, als sei das Modell selbst als inhaltlicher Bezugspunkt durch alternative Strukturierungshilfen abgelöst worden zu sein. Entsprechende Tendenzen zeigen sich auf einzelfallspezifischer Ebene in unterschiedlicher Gestalt bei drei der vier identifizierten Bearbeitungsformen (als Ausnahme fungiert hier die *Retrospektion auf eine gelöste Krise*). In den entsprechenden Fällen orientieren sich die Studierenden primär an der formalen Gliederung des Erfahrungsberichts (Deskription – Selbstwahrnehmung – Analyse – Reflexion) und zum Teil insbesondere an den präzisierenden Fragen.¹¹ Es kristallisiert sich das Problem heraus, dass der Versuch, die Zugänglichkeit des Modells als Erkenntnisweg durch didaktische Arrangements und unterstützende Maßnahmen zu erleichtern, Vereinfachungen vornimmt, die das analytische Anspruchsniveau zum Teil negativ tangieren.

Problemfeld 2: Krisenresistenz versus Involviertheit

Insbesondere der Modus der *pragmatischen Pflichterfüllung* lässt erkennen, dass in den Erfahrungsberichten nicht immer Situationen aufgegriffen werden, die subjektiv relevant sind. Vielmehr erfolgt teilweise eine rituelle Abarbeitung an Problemstellungen, die keinen persönlichen Bezugspunkt zu haben scheinen. Ob sich hier auf impliziter Ebene Widerstände gegenüber einer vertieften Beschäftigung mit krisenhaften Ereignissen zeigen oder allfällige Krisen tatsächlich nicht erkannt werden, kann auf der Basis unserer Analyse nicht beantwortet werden. In Anlehnung an Combe und Gebhard (2012, S. 22) lässt sich aber festhalten, dass für eine Einlassung auf krisenhafte Konstellationen (neben sozialen Kontexten, die Verunsicherung zulassen und entsprechenden Auseinandersetzungen Raum geben) sowohl „persönliche Dispositionen“ im „Aushalten und Verarbeiten von Diskrepanzerfahrungen“ als auch Sensitivität gegenüber dem eigenen Innenleben notwendig sind. So gesehen ist eine

11 Der Erfahrungsbericht erhält dabei im günstigsten Fall den Charakter einer Fallanalyse mit Theoriebezug (*Erfahrungsbericht als Krisenbearbeitung*). Die Qualität der Deskription und der Analyse der Erfahrungsberichte ist hier dennoch als gut zu bezeichnen. Sie folgen einem identifizierten Problem und schließen in der Reflexion mit der Selbsteinschätzung des eigenen Kompetenzerwerbs. Es fehlen jedoch die mit dem Modell verbundene Fokussierung der Lernenergie einer Erfahrungskrise sowie die vertiefte Auseinandersetzung mit der eigenen Entwicklung. Im ungünstigsten Fall hingegen erfolgt eine fragmentierte Bearbeitung der Aufgabenstellung, in deren Rahmen das analytische Potenzial des Modells nicht ausgeschöpft wird und der oberflächlichen Beantwortung von Teilfragestellungen weicht (*Pragmatische Pflichterfüllung*). Hierin zeigt sich explizit das Problem einer verordneten Auseinandersetzung mit dem eigenen Erleben im hochschulischen Kontext.

erfolgreiche Krisenbearbeitung von wirkmächtigen Einflussfaktoren auf personaler Ebene abhängig, die nicht ohne Weiteres als gegeben vorausgesetzt werden können, die aber die anwendungsbezogene Vermittlung des Modells einschränken.

Das Bearbeitungsmuster *Diffusität und Nichtlösbarkeit* wiederum macht deutlich, dass es anderen Studierenden im Rahmen der Berichte nicht gelingt, innere Distanz zu den problematisierten Situationen aufzubauen. Insbesondere beim in Abschnitt 4.2 dargelegten Fall von Frau Kühl scheint die emotionale Aufgeladenheit der krisenhaften Erfahrung den Zugang zu weiterführender Systematisierung und Bearbeitung zu erschweren, sodass eine retrospektive Verstrickung in ihre Gefühlslagen bestehen bleibt. Sofern Studierenden eine (temporäre) Distanznahme zum eigenen Erleben nicht möglich ist, scheint es unwahrscheinlich zu sein, dass sie die ihrem Empfinden zugrunde liegende krisenbehaftete Anforderung zu identifizieren und zu bearbeiten vermögen.

Problemfeld 3: Deutungsbedürftigkeit krisenhafter Konstellationen

Hier manifestiert sich ein weiteres Problem, das beide Pole des zuvor dargestellten Problemfelds gleichermaßen betrifft: Krisen sind deutungsbedürftig – und sowohl innere Widerstände als auch allzu starke persönliche Involviertheit können (neben anderen Faktoren) eine adäquate Deutung und Einordnung krisenhafter Situationen erschweren. Wird das Kernthema nicht erfasst oder intuitiv gemieden, vermag das Krisenlösungsverlaufsmodell aus unserer Sicht keinen fruchtbaren Beitrag zur rückblickenden Strukturierung oder weiterführenden Bearbeitung berufspraktischer Erfahrungen zu leisten. Gegebenenfalls könnte vor diesem Hintergrund in gewissen Fällen eine „stellvertretende Krisendeutung“ seitens der Praxislehrperson oder der Dozierenden notwendig werden: Die berufliche Anforderung hinter der Krisenerfahrung müsste – zum Beispiel in der unterrichtlichen Nachbesprechung – gemeinsam konkretisiert werden, und auch die nachfolgende Lösungssuche müsste gegebenenfalls angeleitet stattfinden. Damit formulieren wir einen für die Berufspraktischen Studien neuen Anspruch an die Beratung und die Begleitung von Studierenden, die eine Krise nicht allein bewältigen können. Die dafür notwendige Expertise stellt allerdings auch aufseiten der Ausbildenden keine Selbstverständlichkeit dar.

Sofern hingegen eine selbstständige Deutung und Bearbeitung krisenhafter Erfahrungen via Introspektion möglich ist, deutet insbesondere der in Abschnitt 4.1 dargestellte Fall von Frau Lupfig eindrücklich das Erkenntnispotenzial des Krisenlösungsverlaufsmodells an. Mit der zunehmenden Verinnerlichung durch die Studentin gelangt es schließlich auch jenseits der schriftlichen Erstellung von Erfahrungsberichten auf handlungspraktischer Ebene zur Anwendung und erweist sich als anschlussfähig an den beruflichen Alltag von Lehrpersonen bzw. an die in diesem Alltag etablierten informellen Reflexionsgelegenheiten, die niederschwellig genutzt sein wollen.

Literatur

- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung* (9. Auflage). Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A.-M. (Hrsg.). (2013). *Die Dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis* (3. Auflage). Wiesbaden: Springer VS.
<https://doi.org/10.1007/978-3-531-19895-8>
- Combe, A. (2010). Wie lassen sich in der Schule Erfahrungen machen? Zur Theorie des Erfahrungslernens. *Pädagogik*, 58 (6), 32–36.
- Combe, A. (2015). *Dialog und Verstehen im Unterricht*. In U. Gebhard (Hrsg.), *Sinn im Dialog* (S. 51–66). Wiesbaden: Springer VS.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-01547-3_4
- Combe, A. & Gebhard, U. (2007). *Sinn und Erfahrung. Zum Verständnis fachlicher Lernprozesse in der Schule*. Opladen: Barbara Budrich.
<https://doi.org/10.2307/j.ctvdf00pz>
- Combe, A. & Gebhard, U. (2009). Irritation und Phantasie. Zur Möglichkeit von Erfahrungen in schulischen Lernprozessen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12 (3), 549–571. <https://doi.org/10.1007/s11618-009-0083-1>
- Combe, A. & Gebhard, U. (2012). *Verstehen im Unterricht. Die Rolle von Phantasie und Erfahrung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
<https://doi.org/10.1007/978-3-531-94281-0>
- Combe, A., Paseka, A. & Keller-Schneider, M. (2018). Ungewissheitsdynamiken des Lehrerhandelns. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 53–79). Wiesbaden: Springer VS.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-17102-5_4
- Helsper, W. (2007). Eine Antwort auf Jürgen Baumerts und Mareike Kunters Kritik am strukturtheoretischen Professionsansatz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10 (4), 567–579. <https://doi.org/10.1007/s11618-007-0064-1>
- Hericks, U. (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Keller-Schneider, M. (2010). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen*. Münster: Waxmann.
- Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (2014). Forschung zum Berufseinstieg. Übergang von der Ausbildung in den Beruf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Auflage, S. 386–407). Münster: Waxmann.
- Koller, H.-C. (2012). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
<https://doi.org/10.2307/j.ctvd7w919.4>
- Košinár, J. (2014). *Professionalisierungsverläufe in der Lehrerbildung. Anforderungsbearbeitung und Kompetenzentwicklung im Referendariat*. Opladen: Barbara Budrich.
<https://doi.org/10.2307/j.ctvddzws8>
- Košinár, J. (2017). Reflexion eigener Handlungspraxis im Prozess des Erfahrungslernens. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited* (S. 147–158). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Košinár, J. (2018). Das Mentorat zwischen Individualisierung und Standardisierung. In C. Reintjes, G. Bellenberg & G. im Brahm (Hrsg.), *Mentoring und Coaching als Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen* (S. 67–84). Münster: Waxmann.

- Košinár, J. (2021). Das Lehrerhabituskonzept als gehaltvolle Theorie für die Bestimmung spezifischer Phänomene in den Berufspraktischen Studien. In diesem Band (S. 91–108). Münster: Waxmann.
- Košinár, J. & Laros, A. (2018). Zwischen Einlassung und Vermeidung. Studentische Orientierungen im Umgang mit lehrberuflichen Anforderungen im Spiegel von Professionalität. In T. Leonhard, J. Košinár & C. Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung* (S. 157–174). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Košinár, J. & Schmid, E. (2017). Die Rolle der Praxislehrperson aus Studierendensicht. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 35 (3), 459–471.
- Leonhard, T. (2018). Zwischen Baum und Borke? Zur Eigenlogik schul- bzw. berufspraktischer Studien. In J. Böhme, C. Cramer & C. Bressler (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven* (S. 211–222). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nohl, A.-M., von Rosenberg, F. & Thomsen, S. (2015). *Bildung und Lernen im biographischen Kontext*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-06602-4>
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70–183). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Pille, T. (2013). *Das Referendariat. Eine ethnographische Studie zu den Praktiken der Lehrerbildung*. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839422892>
- Sotzek, J. (2019). *Emotionen im Berufseinstieg von Lehrpersonen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Tobias Dohmen und Petra Herzmann

Artefakte und Ding-Praktiken.

Über das Sichtbarmachen der Soziomaterialität von Schule und Unterricht in Praxisphasen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Zusammenfassung

In das Schule- und Unterrichtsalten sind vielfältige Artefakte und Dinge eingebettet, die von den Akteurinnen und Akteuren des Feldes in einer zumeist beiläufigen Weise gehandhabt werden. Diese Materialitäten sind Ausdruck und Teil des schulischen Feldes und konstituieren soziale Praxis – als dinghafte Koproduzenten – wesentlich mit. Ausgehend von Studien zur Soziomaterialität von Schule und Unterricht zielt unser Beitrag darauf, das Potenzial der Beschäftigung mit Artefakten und Ding-Praktiken in hochschulisch angeleiteten Praxisphasen auszuloten. Wir zeigen auf, wie über die Analyse von Artefakten und Ding-Praktiken deren Bedeutung für die Etablierung und die Aufrechterhaltung von Regeln, Routinen und Ordnungsbildungen in Schule und Unterricht nachvollzogen werden kann. Im Ergebnis stellen wir ein mehrdimensionales Verfahren zur Beobachtung und Analyse der Soziomaterialität von Schule und Unterricht vor.

Schlagwörter: Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Praxisphasen, Materialität, Artefakte, Ding-Praktiken, Unterricht

Artifacts and thing-related practices. On how to make the socio-materiality of school and teaching in internships in initial teacher education visible

Summary

There are various artifacts and things embedded in school and teaching that are handled by those involved in the field in a mostly casual manner. These materialities are an expression and form part of the school field and co-constitute social practice – as physically manifest “co-producers” – in a fundamental way. Based on studies on the socio-materiality of school and teaching, our contribution aims to explore the potential of dealing with artifacts and thing-related practices in the context of internships in initial teacher education. We show how the analysis of artifacts and thing-related practices can be used to understand their significance for the establishment and the maintenance of rules, routines, and order in school and teaching. As a result, we present a multidimensional method for the observation and analysis of the socio-materiality of school and teaching.

Keywords: teacher education, internship, materiality, artifacts, thing-related practices, teaching

1. Einleitung

In einer alltagsweltlichen Betrachtung von Unterricht erscheint es zunächst selbstverständlich, dass eine Vielzahl an höchst unterschiedlichen materiellen Objekten im Unterricht benutzt wird. Zu denken ist etwa an Schulbücher und Arbeitsblätter, jüngst auch an digitale Lernaufgaben, die Lehrpersonen für (fach)unterrichtliches Lernen entwickeln und einsetzen.¹ Stunden- und Wochenpläne beispielsweise beabsichtigen ergänzend, die zeitliche Rhythmisierung von Unterricht zu gewährleisten. Zugleich werden alltägliche Fundstücke herangezogen, um beispielsweise naturwissenschaftliche Phänomene vermittelt über diese Dinge aufzuzeigen. Über den routinisierten unterrichtlichen Gebrauch von Dingen lässt sich somit in den Blick nehmen, wie Lernen organisiert und Unterricht prozessiert wird (Helsper, 2018; Schubert, 2014). Materialitäten und deren Gebrauch sind aber nicht nur Ausdruck intendierter schulischer Regeln und Ordnungen, sondern sie konstituieren das Schule- und Unterrichtsalten als wirkmächtige Koproduzenten in Interaktionen mit, wodurch auch das Kreative und Widerständige, beispielsweise von Praktiken der Schülerinnen und Schüler, sichtbar werden kann (vgl. im Überblick Gebhard, Hummrich, Rabenstein & Reh, 2015; Wiesemann & Lange, 2015). Dass Dinge also weder richtig noch eindeutig zu verwenden sind, wirft auch die Frage nach den potenziellen, jedoch nicht beliebigen Gebrauchsweisen von Dingen auf.

Mit unseren folgenden Ausführungen schließen wir an den sogenannten „material turn“ (vgl. Nohl & Wulf, 2013; kritisch Eisewicht, 2016) soziologisch orientierter Diskurse an, in dessen Kontext Fragen der Erweiterung des analytischen Blicks auf die stofflich-materiellen Aspekte des Sozialen (vgl. Eisewicht, 2016) und vor allem auf die „Verweisungszusammenhänge zwischen Menschen und Dingen“ (Schubert, 2014, S. 902) relevant werden. Für die Schulforschung bedeutet die Berücksichtigung der Soziomaterialität von Unterricht (vgl. Gebhard et al., 2015; Rabenstein, 2018a, 2018b) zugleich eine Intensivierung der Theoriebildung in Bezug auf das Lernen mit Dingen, die Bedeutung von Dingen und deren Gebrauch in Unterrichtsinteraktionen sowie die über Ding-Praktiken sichtbar werdenden Ritualisierungen und Ordnungsbildungen in Schule und Unterricht (vgl. Abschnitt 2).

Insgesamt ist für die bisherigen Systematisierungen innerhalb der soziomateriellen Diskurse eine uneinheitliche und teilweise unaufgeklärte Verwendung der (unterschiedlichen) Begriffe zu konstatieren. Sich dieser anzunehmen, wäre der Verdienst eines eigenen Beitrags. Stattdessen nehmen wir für unser Anliegen eine zwangsläufig unscharf konturierte definitorische Abgrenzung vor. Unser Interesse am Potenzial von Materialität im Kontext von Praxisphasen richtet sich einerseits auf die Dinge (Nohl, 2011) und – von uns synonym verwendet² – die Artefakte (Froschauer &

1 Wir schreiben diesen Beitrag in einer Zeit, in der schulbezogenes Lernen zumeist digital vermittelt erfolgt. Wie der Einfluss von SARS-CoV-2 die Routinen des Lernens und Lehrens langfristig verändern wird, ist zum gegenwärtigen Zeitpunkt lediglich abzuschätzen und bedarf künftig eigener – sicherlich auch soziomaterieller – Forschungsanstrengungen.

2 Sowohl der Artefakt- als auch der Dingbegriff werden in schulbezogenen Materialitätsstudien oftmals parallel bzw. synonym verwendet. Dies lässt sich unseres Erachtens über zwei

Lueger, 2007) selbst. Unsere Überlegungen schließen Dokumente ein, die wir als spezifische Art von Artefakten verstehen.³ Andererseits fokussieren wir auf Einbettung, Gebrauch und Mitwirkung von Dingen an Sozialität, was wir als „interaktive Ding-Praktiken“ bezeichnen. Zugleich begrenzen wir unsere Ausführungen in mehrfacher Hinsicht: Erstens blenden wir Fragen des Raums als weiteren, sozialen Akteur aus (vgl. z.B. Löw, 2001) und interessieren uns zweitens nicht für Fragen der Digitalität in Schule und Unterricht (vgl. im Überblick Proske & Niessen, 2017). Neben der Begrenzung auf die Art der Materialität nehmen wir auch Eingrenzungen der Perspektiven in der Betrachtung von Soziomaterialität vor: Weder interessieren wir uns für die Herstellungsprozesse didaktisierter Dinge für den Unterricht (vgl. Macgilchrist, 2011; Rabenstein, 2018a), noch nehmen wir Bezug auf die Körperlichkeit des in Praktiken entstehenden Subjekts und seiner Affekte (Gebhard et al., 2015; Rabenstein, 2018b).

Ziel des Beitrags ist es vielmehr aufzuzeigen, wie im Kontext von Praxisphasen Artefakte und Ding-Praktiken beobachtet werden können und wie darüber das Lernen mit Dingen sowie Regeln und Routinen der Interaktion und Kommunikation in Schule und Unterricht in den Blick geraten. Einer system- bzw. kommunikationstheoretischen Modellierung von Unterricht folgend (vgl. Meseth, Proske & Radtke, 2011) machen wir beispielhaft kenntlich, wie sich davon ausgehend unterrichtliche Ordnungsbildungen rekonstruieren lassen. Dazu gehen wir wie folgt vor: Nach einer Skizzierung des Diskurses schulischer Soziomaterialität und ausgewählter Befunde (Abschnitt 2), stellen wir daran anknüpfend Leitfragen für die Analyse von Artefakten und Ding-Praktiken vor und plausibilisieren diese an einem Beispiel (Abschnitt 3). Im abschließenden Fazit (Abschnitt 4) bilanzieren wir das Potenzial der Beschäftigung mit Artefakten und Ding-Praktiken für den Anwendungskontext von Praxisphasen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

2. Rekonstruktive Untersuchungen zur Soziomaterialität von Schule und Unterricht

Im Spektrum von Forschungsarbeiten unterschiedlichster Provenienz, die die artefaktgebundenen Dimensionen schulischer Praxis untersuchen (vgl. im Überblick Gebhard et al., 2015; Nohl & Wulf, 2013; Rabenstein, 2018a, 2018b), zeigt sich eine

Diskursanschlüsse begründen: Zum einen wird auf das „Verhältnis von Mensch und Ding“ (Nohl, 2011, S. 11) Bezug genommen, zum anderen werden Ding-Praktiken praxistheoretisch (Reckwitz, 2003) weitergehend ausgeführt. Daneben liegen elaborierte Ausarbeitungen von Artefaktverständnissen vor (vgl. Froschauer & Lueger, 2007), auf die wir ebenfalls Bezug nehmen und dies etwa im Titel des Beitrags ausweisen.

- 3 Das empirische Material des Dokuments findet vorrangig im Rahmen von Organisations- bzw. Institutionsforschungen (vgl. Hoffmann, 2018; Schmidt, 2017) Berücksichtigung. Begriffliche Konzeptualisierungen von Dokumenten (Hoffmann, 2018; Schmidt, 2017) und Artefakten (Froschauer & Lueger, 2018) weisen mitunter eine gewisse Nähe zueinander auf. Jedoch zeigt sich beispielsweise in kindheitspädagogischen Ausarbeitungen (vgl. Schulz, Bischoff-Pabst & Cloos, 2020), dass sich der Dokumentenbegriff für textbasierte Formulare sowie andere teilstandardisierte Schriftstücke eignet.

zunehmende Weiterentwicklung unterschiedlicher theoretischer Bezüge, methodologischer Adaptionen sowie methodischer Ausdifferenzierungen. Arbeiten im Kontext rekonstruktiver Unterrichtsforschung lassen sich in ihrem Erkenntnisinteresse zunächst dahingehend unterscheiden, ob sie *erstens* nach fachunterrichtlichen Wissensordnungen fragen, *zweitens* Verwendungsweisen von didaktisierten Dingen des Lernens in Unterrichtsprozessen in den Blick nehmen und *drittens* Herstellungsprozesse didaktisierter Arbeitsmaterialien für den unterrichtlichen Gebrauch fokussieren (vgl. Rabenstein, 2018a).⁴ Daneben interessiert sich die artefaktbezogene Forschung im Sinne einer „Dinghermeneutik“ (Rittelmeyer & Parmentier, 2001) für die in die Dinge selbst eingelassenen Geschichten ihres Gebrauchs und die in die Dinge eingeschriebenen symbolischen Bedeutungen (Gebhard et al., 2015). Diesen Unterscheidungen folgen wir weitgehend.⁵ Zugleich erweitern wir Rabensteins (2018a, 2018b) auf den Unterricht bezogene Dimensionen, indem wir auch Studien heranziehen, die über den Unterricht hinausgehende, schulbezogene Fragen bearbeiten. Die Darstellung erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Vielmehr soll für das Anliegen des Beitrags beispielhaft aufgezeigt werden, welche Analyseperspektiven sich aus den Studien für die Untersuchungen von Studierenden in der Beobachtung von Praxis ergeben können, bevor wir diese Perspektiven in Analysefragen übersetzen (vgl. Abschnitt 3).

(1) Artefakte und fachunterrichtliche Wissensordnungen

Fachdidaktische Arbeiten untersuchen die für Fachunterricht typischen Dinge (Lesebücher im Deutschunterricht, Schulbücher in den Fächern, Tafeln im naturwissenschaftlichen Unterricht usw.) und interessieren sich in einem ethnografischen Zugriff für Fragen des situierten Gebrauchs von Dingen und Artefakten im Hinblick auf fachliche Vermittlungs- und Lernprozesse (vgl. Gebhard et al., 2015; Proske & Niessen, 2017). In den Blick gerät, wie welches Wissen zum Beispiel durch das Zeigen der Wissensobjekte zum Gegenstand von Unterricht wird, wie durch das Anzeigen (auf Tafeln und Whiteboards) das verfügbar gemachte Wissen festgehalten und vereindeutigt wird und wie Lehrpersonen mittels der Dinge als Fürsprecher der präsentierten fachspezifischen Wissensordnungen agieren (Gebhard et al., 2015).

So zeigen insbesondere die Untersuchungen von Röhl (2013, 2015), wie ein dicht beschreibbares Netz aus transformierbaren Dingen und unterrichtlichen Akteurinnen und Akteuren dahingehend arrangiert wird, dass eine eindeutige Vermittlungsleistung mit und anhand von unterschiedlichen Dingen im naturwissenschaftlichen Unterricht aufgeführt und aufrechterhalten wird.⁶ Untersucht wird, wie ein Laborexperiment im Unterricht zu einer inszenierten Aufführung eines Erkenntnisgewinns wird, das weder Ergebnisoffenheit noch störende Manipulationen durch die

4 Zurückzuführen sind sämtliche dieser Modellierungen auf Bruno Latours Akteur-Netzwerk-Theorie (Latour, 2001, 2015).

5 Wir tun dies jedoch unter Auslassung der Herstellungsprozesse didaktisierter Dinge für den Unterricht, worauf wir einleitend bereits hingewiesen haben.

6 Vgl. auch die Arbeiten von Fetzer (2012, 2015), die den Schulbuchgebrauch im Mathematikunterricht der Grundschule untersucht.

Lernenden zulässt. Dabei macht Röhl (2013) unter anderem deutlich, welche Subjektpositionen und Gebrauchsrechte die Schülerinnen und Schüler sowie die Lehrperson in diesem Unterrichtsgeschehen erhalten. Die ergänzenden Überlegungen von Röhl (2016) zu einer „transsituativen Ethnographie“ nehmen die Entstehung und die Etablierung einer über die Unterrichtsstunde hinausweisenden Wissensordnung naturwissenschaftlichen Unterrichts in den Fokus. Auch wenn diese anspruchsvolle Rekonstruktionsleistung im Kontext hochschulisch angeleiteter Praxisphasen kaum zu leisten ist, möchten wir auf diese übersituative Betrachtung von Interaktionen und Ding-Praktiken hinweisen, wodurch die Transformationen von Artefakten in Organisationen, zum Beispiel in der Schule, beschreibbar werden.

Insgesamt verweisen die Studien auf das Orchestrieren unterschiedlicher, im Unterricht vorkommender Wissensarten, auf die Vereindeutigungen des zu Wissenden durch ihr Zeigen und Anzeigen (vgl. Proske & Niessen, 2017) sowie auf die Instabilität im Gebrauch der Dinge bei gleichzeitigem Bemühen um die Aufrechterhaltung unterrichtlicher Ordnung (vgl. Rabenstein, 2018a).

(2) Ding-Praktiken als eigensinnige Aneignungen schulischer und unterrichtlicher Vorgaben

Auch rekonstruktive Unterrichtsforschung interessiert sich für das Zeigen, das Anzeigen und den Gebrauch der Dinge. Über einen Stift als Zeigeinstrument der Lehrerin untersuchen Rabenstein und Wienike (2012), welche beobachtbaren Gebrauchsregeln beispielsweise hinsichtlich der Verfügungsrechte über unterschiedliche unterrichtliche Artefakte und Dinge rekonstruierbar sind.⁷ Ausgehend von der Beschaffenheit eines Rechenrahmens arbeiten sie des Weiteren für die als individualisierte Rechenoperation geplante Praktik der Schülerinnen und Schüler heraus, dass durch die Funktionslogik des Arbeitsmaterials eine klassenöffentliche Sichtbarkeit der Lernenden bei der Rechenoperation jederzeit möglich wird. Die ethnografischen Untersuchungen interessieren sich weniger für den intendierten Gebrauch der Dinge, sondern vielmehr für die Verwendungsweisen, die sich in den unterrichtlichen Interaktionen zeigen, um darüber eine „Distanzierung zu den didaktisch-pädagogischen Selbstbeschreibungen des Feldes“ (Rabenstein, 2018a, S. 340) zu ermöglichen.⁸ So haben auch Wiesemann und Lange (2014) Diskrepanzen und Friktionen im (un)erwarteten Umgang mit den Dingen hervorgehoben. Sie beobachten im Rahmen von Experimenten, die von Schülerinnen und Schülern durchgeführt werden, das Bemühen der Lernenden, den in den Dingen – in diesem Fall einem Experimentierkasten für den Sachunterricht (Wiesemann & Lange, 2014, S. 47f.) – eingelagerten didaktischen Intentionen zu folgen und dabei kreativ eigene Verwendungs- und Umgangsweisen zu entwickeln.

7 Weiterführende Überlegungen zu Subjektivationsprozessen in Ding-Praktiken des Unterrichts stellt Rabenstein (2018b) an.

8 Vergleichbare Arbeiten, die sich für die Vollzugslogik unterrichtlicher Situationen und darin beobachtbarer Gebrauchsweisen von Artefakten und Dingen interessieren, finden sich unter anderem bei Asbrand, Martens und Petersen (2013) sowie Breidenstein (2015).

Erweiterungen bieten sich in Zugängen, die den Gegenstandsbereich des Unterrichts verlassen und Fragen der Soziomaterialität mit Blick auf die Schule als Organisation bearbeiten und dabei Schulkonferenzen oder Elterngespräche in den Blick nehmen. Blasse, Budde, Hinrichsen, Hummrich, Niemeyer-Jensen und Thon (2015) zeigen anhand von schulkulturtheoretischen Überlegungen (Helsper, 2008) auf, wie unter anderem über die Analyse von Schullogos und Websites Identitätsbehauptungen inklusiver Schulen identifiziert und mit davon abweichenden unterrichtlichen Praktiken in einen Zusammenhang gebracht werden.⁹ Kuhn und Mai (2016) untersuchen vorschulische Sprachstanderhebungen. Die Rekonstruktionen verdeutlichen, wie über die Vorgaben kommunaler Testungsverfahren situierte Praktiken präformiert werden und wie die antizipierte Funktionslogik der Software zum Eintragen der Testergebnisse eine Praktik des „Mogelns“ (Kuhn & Mai, 2016) in der Ausführung durch die Pädagoginnen und Pädagogen bewirkt.

(3) Artefakte und (soziale) Ordnungsbildungen in Schule und Unterricht

Gerät über Artefakte und Ding-Praktiken die Rhythmisierung von Unterricht in den Blick, interessieren sich Studien zum Beispiel für das Mitwirken von Objekten in Koordinierungspraktiken, etwa am Beispiel von Turn-Taking im Morgenkreis oder von Geräteaufbauten im Sportunterricht (vgl. im Überblick Rabenstein, 2018a). Dinge können aber auch auf Differenzordnungen und damit auf Machtverhältnisse im Klassenzimmer verweisen, wenn über Sitzordnungen und die räumlich ungleich verteilte Verfügbarkeit von Dingen (z. B. wo im Klassenzimmer Bücherregale stehen) Adressierungen und das subjektivierungstheoretische Anerkennungsgeschehen erkennbar werden (Rabenstein, 2018a). So zeigen Asbrand et al. (2013) im Kontext ihrer dokumentarischen Unterrichtsforschung auf, wie sich Schülerinnen und Schüler im Sachunterricht einer vierten Klasse durch das Zeigen und Benennen von Muscheln auf eine bestimmte Weise am Unterricht beteiligen. Die rekonstruierte unterrichtliche Ordnung in dieser Sequenz zeigt, dass sich hier eine gemeinsame Ausrichtung am Wissenserwerb vollzieht, für die das Zusammentragen der Begriffe statt deren vollständiger Nachvollzug zentral ist.

Verwiesen sei an dieser Stelle auch auf die Untersuchung von Nohl (2018), der mittels einer dokumentarischen Ding-Interpretation über die Videografie eines Pausenhofs aufzeigt, wie in der Beschaffenheit einer Tischtennisplatte für den Außenbereich der Schule die kreativen Gebrauchsweisen der spielenden Kinder bereits eingelassen sind. Die augenscheinlich vorgesehene Funktion als Freizeitsportgerät tritt in den Hintergrund, indem die rekonstruierbaren Handlungen dieses als eigenlogischen Bestandteil des Gesamtgefüges in der Praxis des Pausenspiels ausweisen. Ähnlich wie Blasse et al. (2015) beschäftigt sich auch die Arbeit von Nohl (2018) mit Fragen, die auf Aspekte von Schule jenseits des Unterrichts aufmerksam machen. Hier sind unseres Erachtens Anschlüsse denkbar, die der Organisation von Schulen,

9 Breidenstein (2015) verweist auf in Schuldokumenten, Manualen und Handreichungen „ausgewiesene Ziele“ (Breidenstein, 2015, S. 20), die zunächst als Hinweise auf eine intendierte Ordnung des Schulischen, dann aber hinsichtlich ihrer weiteren Verweisungszusammenhänge untersucht werden.

zum Beispiel über soziomaterielle Fragen der Koordination und der Entscheidung von Mitgliedschaft, nachgehen. Auch wenn dies ähnlich anspruchsvoll erscheint wie Röhls (2016) transsituative Ethnografie, soll im Kontext von Praxisphasen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ein studentisches Interesse am Nachvollzug der soziomateriellen Organisation der Schule nicht per se ausgeschlossen werden.

Die bisherigen Ausführungen zeigen auf, dass Artefakte und Dinge mit vielfachen Praktiken und Interaktionen im Unterricht und in der Schule verbunden sind, die wiederum auf inner- wie auch außerschulische Zusammenhänge verweisen. Dinge sind dabei tendenziell vieldeutig; allerdings ist ihr situierter Gebrauch nicht willkürlich, sondern an die Beschaffenheit der Artefakte und an den jeweiligen Verwendungszusammenhang gebunden. Über Artefakte und Ding-Praktiken lassen sich kontingente Wissensordnungen und kreative Aneignungsformen, aber auch Gebrauchsregeln und Verfügungsrechte, Adressierungen in Interaktionen zwischen der Lehrperson und den Schülerinnen und Schülern sowie machtförmige Ordnungsbildungen in Schule und Unterricht rekonstruieren. Diese Erkenntnisse rekonstruktiver Schul- und Unterrichtsforschung verstehen wir als Anregungspotenzial für studentische Auseinandersetzungen im Kontext hochschulisch angeleiteter Praxisphasen, die wir im Folgenden nun konkretisieren, indem wir Dimensionen der Beobachtung und Analyse von Artefakten und Ding-Praktiken vorschlagen.

3. Dimensionen zur Analyse von Artefakten und Ding-Praktiken in Praxisphasen

Der nun folgende Systematisierungsvorschlag zur Analyse von Artefakten und Ding-Praktiken liegt der Anspruch zugrunde, dass wir die Erkenntniswege und Befunde rekonstruktiver Forschung (Abschnitt 2) für Praxisphasen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung adaptieren. Die Dimensionen und Leitfragen des vorgeschlagenen Verfahrens (Abschnitt 3.1) orientieren sich auch an bereits vorliegenden forschungsmethodischen Ausführungen soziomaterieller Untersuchungen (vgl. Asbrand & Martens, 2018; Froschauer, 2009; Froschauer & Lueger, 2007; Nohl, 2018). Die Hinweise dazu, wie über Artefakte und ihren Gebrauch eine Auseinandersetzung mit den Funktionslogiken und Bezugsproblemen schulischer Praxis angebahnt werden kann, verstehen wir als graduellen Erschließungsprozess. Trotz der vorgenommenen Didaktisierung ist unser Verfahrensvorschlag nicht rezeptologisch gedacht. Vielmehr sollen Auffälligkeiten und Irritationen, die die Studierenden unterschiedlich wahrnehmen, zum Ausgangspunkt für die Wahl des Artefakts und der interessierenden Ding-Praktiken werden. Unsere Dimensionen und Leitfragen intendieren folglich, studentische Reflexionen der eigenen und fremden pädagogischen Tätigkeiten anzubahnen, in Bezug auf die unterrichtliche Praxis beispielsweise dahingehend, wie das Arrangieren einer anforderungsgleichen Aufgabenstellung in einer Klasse mit einer räumlichen Gruppentischanordnung zu Praktiken des Täuschens und Ding-Praktiken des Abschirmens mittels Mäppchen und anderer Artefakte führen kann.

Für die artefaktbezogene Beobachtung und die entsprechende Analyse schulischer Praxis, wie sie mit unseren Fragen angeleitet werden, kommt eine weitere Anforderung hinzu: Die Erfahrungen, die angehende Lehrpersonen in Praxisphasen machen, müssen mit wissenschaftlichem Wissen über Schule und Unterricht allgemein und über die beobachteten Tätigkeiten (z. B. Steuerung von Lernprozessen, Aktivitäten der Schülerinnen und Schüler) in Verbindung gebracht werden, damit die Dinge als Koproduzenten dieser sozialen Praxis eingeordnet werden können (vgl. Breidenstein, Hirschauer, Kalthoff & Nieswand, 2013). Damit ist die Frage der Bedeutung und Funktion von Dingen etwa für die Etablierung einer sachbezogenen Unterrichtskommunikation oder für die zeitliche Strukturierung von Unterricht aufgeworfen (vgl. Meseth et al., 2011), wie wir dies unter Bezugnahme auf system- bzw. kommunikationstheoretische Modellierungen von Unterricht exemplifizieren (Meseth et al., 2011).

3.1 Fragen für eine artefakt- und dingsensible Betrachtung von Schule und Unterricht

Unser Verfahren (vgl. Tabelle 1) ist so konzipiert, dass unterschiedliche Anlässe und Interessen zu verschiedenen Zeitpunkten in hochschulisch eingefassten Praxisphasen zum Ausgangspunkt artefaktbezogener Auseinandersetzungen mit schulischer Praxis werden können. Die Entscheidungen in Bezug darauf, welche Dimensionen des Verfahrens in welcher Reihenfolge einbezogen werden und ob diese mehrfach oder erneut, gegebenenfalls auch mit analytischem Fokus auf andere Artefakte, durchlaufen werden, sind im Erkenntnisinteresse der studentischen Auseinandersetzung mit der Materialität schulischer Praxis begründet.

Dimension A weist auf die materielle Beschaffenheit der Artefakte als solcher hin. In *Dimension B* werden die interessierenden Materialitäten auf ihre räumliche Einbettung in Konstellationen aus menschlichen und nicht menschlichen Akteurinnen und Akteuren und deren Beziehungen befragt. So gerät beispielsweise in Elterngesprächen in den Blick, wie Tische und Stühle im Klassenraum oder Elternbüro angeordnet sind, wie die Anwesenden zueinander ausgerichtet sind und wie etwa ein Förderplan den Anwesenden präsentiert wird und zugänglich ist. Sind in *Dimension A* und *Dimension B* zunächst statische Konstellationen bedeutsam, geraten in den folgenden beiden Dimensionen situierte Gebrauchsweisen in den Fokus. In *Dimension C* werden die Gebrauchsweisen innerhalb der Akteurskonstellation sichtbar, etwa als Zeigen, Darstellen, Täuschen und Partizipieren. Mittels *Dimension D* soll ersichtlich werden, wie bestimmte Artefakte und Dinge über mehrere Kontexte verändert werden. Artefakte und Dinge werden dabei nicht als zufällig in Situationen erscheinende Objekte, sondern als präparierte, funktionalisierte, präformierte oder vorbereitete Mittler verstanden (vgl. Röhl, 2013). Dies kann unter anderem über den Vergleich der mit anderen Artefakten und Dingen verbundenen Gebrauchsweisen nachvollzogen werden. *Dimension E* stellt einen weiterführenden Anspruch dar. In-

dem hier theoretische Bezüge herangezogen werden, kann zum Beispiel der Einfluss rekonstruiert werden, der sich im Gebrauch von Dokumenten in Elterngesprächen als Praktik der Vertragsaushandlung unter machttheoretischen Gesichtspunkten als soziale Ordnungs- und Hierarchiebildung im Bündnis von Eltern und Lehrpersonen zeigt.

Die Konstruktionslogik unseres Verfahrens verweist von einem Modus der Beschreibung von Konstellationen (*Dimension A* und *Dimension B*) ausgehend auf einen rekonstruktiven Analysemodus von situierten Gebrauchsweisen (*Dimension C* und *Dimension D*) bis hin zu deren theoriebezogenen Kontextuierungen (*Dimension E*). Es bleibt an dieser Stelle anzumerken, dass sicherlich nicht alle Aspekte der von uns vorgeschlagenen Dimensionen in der praktischen Anwendung trennscharf sind. Die von uns adaptierten Fragen stellen Aufmerksamkeitsfokussierungen dar, die zur detaillierten Auseinandersetzung anregen und weiterhin um fachunterrichtsspezifische Fragen ergänzt werden können.

Tabelle 1: Dimensionen und Fragen für die Analyse von Artefakten und Ding-Praktiken

	Fragen zur Analyse von Einbettung, Gebrauch und Mitwirkung von Artefakten und Dingen in schulischen Kontexten
Dimension A Beschaffenheit der Artefakte und Dinge	• Welche Artefakte und Dinge sind zu finden? • Welche Komponenten (Texte, Bilder, Grafiken, stofflich-materielle Elemente wie Papier, Holz, Plastik, Metall usw.) sind sichtbar oder hintergründig enthalten? Wie sind diese Komponenten zueinander relationiert und miteinander verbunden? • Wie sind die Artefakte und Dinge beschaffen (beispielsweise Schulbuch, Arbeitsblatt, Rechenhilfe, Tafel usw.)? • Wozu fordern die Dinge in ihrer Komposition und Beschaffenheit auf bzw. welche Handhabungen sind angelegt?
Dimension B Räumliche Einbettung der Artefakte und Dinge und Beziehungen zu Akteurinnen und Akteuren im Raum	• Wo sind die Artefakte und Dinge in der Schule zu finden? In welchem Raum (Unterrichtsraum, Lehrpersonenzimmer, Pausenhof usw.) befinden sich die Artefakte und Dinge und wo in diesen Räumen sind sie enthalten? • Welche Akteurinnen und Akteure sind in diesen Räumen zugegen? • Wie sind Akteurinnen und Akteure zu den Artefakten und Dingen positioniert?
Dimension C Gebrauchsweisen mit den Artefakten und Dingen	• Wie werden die Dinge und Artefakte gehandhabt, verändert, eigens geschaffen und/oder aufbewahrt? • Was wird in diesen Gebrauchsweisen sichtbar über die Regeln des Sprechens und der Kommunikation im Unterricht/die fächerspezifischen Vermittlungsprozesse/das schulische Erklären von alltäglichen Erfahrungen/das Aushandeln von Verantwortlichkeiten zwischen Eltern und Lehrpersonen/die kollegialen Entscheidungsfindungen/die normativen Sinnentwürfe von Schulen/die räumlichen Teilhabemöglichkeiten und Barrieren von Schulgebäuden/die Vereinheitlichung von zentralen Prüfungen, Testverfahren und Übergangsphasen usw.?

Dimension D Verbundenheit mit über den jeweiligen Kontext hinauswei- senden Zusammen- hängen und vergleich- baren Artefakten	• Welche weiteren Zusammenhänge sind mit den Gebrauchsweisen im Unterricht/im Lehrpersonenzimmer/auf dem Pausenhof verbunden? • Gibt es Spuren am Artefakt, die auf diese Zusammenhänge verweisen? • Was geschieht mit den Artefakten und Dingen, wenn sie in andere Zusammenhänge transferiert werden? • Welche anderen Artefakte und Dinge weisen Unterschiede und/oder Gemeinsamkeiten hinsichtlich Einbettung, Gebrauch und Mitwirkung in schulischen Kontexten auf?
Dimension E Funktion der Dinge und Artefakte und Theoretisierung	• Welche Funktion haben das Artefakt und die Ding-Praktik für unterrichtliche und schulkulturelle Ordnungsbildungen? • Welche Theoretisierungen und Geltungsbegründungen sind für die Einordnung der Dinge und Artefakte in den Funktionszusammenhang von Schule und Unterricht notwendig (Systemtheorien, Praxistheorien, Professions-theorien, Machttheorien usw.)? • Welche gegenstandsbezogenen Modellierungen und Konzeptualisierungen sind zum Verständnis der Soziomaterialität der sozialen Praxis „Unterricht“ notwendig (Wissen, Lernen, Partizipation usw.)?

3.2 Ein Anwendungsbeispiel: Einbettung, Gebrauch und Mitwirkung einer Klangschale im Unterricht

Für unsere folgende Skizzierung eines (fiktiven) Beispiels der artefaktbezogenen Betrachtungsweise wählen wir einen unterrichtspraktischen Fall. Diese Entscheidung ist durch die Annahme begründet, dass der Unterricht für angehende Lehrpersonen zugänglich und zunächst von größerem Interesse ist als schulorganisatorische Fragen. Darüber hinaus beruht die Beispielauswahl darauf, dass die bisherige Forschung zu Artefakten vor allem auf Unterricht bezogen ist, wodurch wir an vorliegende Befunde anschließen können (vgl. Abschnitt 2).

Anwendungsbeispiel: Anschläge einer Klangschale

Im Unterricht der vierten Klasse einer Grundschule lässt sich beobachten, wie die Klassenlehrerin immer wieder zu ihrem Pult geht und eine dort gut sichtbar platzierte Klangschale anschlägt. In einem Moment nimmt sie diese in die Hand, stellt sich vorn zentral an die Tafel, nimmt den anbeiliegenden Holzschläger und produziert so einen langsam ausklingenden Ton. Während der Ton verhallt, geht sie durch den Klassenraum und berührt stumm Hefte und Mäppchen einzelner Schülerinnen und Schüler. Diese bewegen sich sichtbar in Eile durch den Klassenraum und verstauen ihre Materialien. Lernende, die ihre Materialien zu einem Zeitpunkt wegräumen, an dem der Ton der Klangschale bereits sehr leise geworden ist, bewegen sich in unterschiedlichem Tempo, aber alle eilig durch den Raum. Diese werden von ihren Mitschülerinnen und Mitschülern besonders in Augenschein genommen.

Bei einer näheren Betrachtung der Beschaffenheit der Klangschale (*Dimension A*) fällt auf, dass diese aus einer Art nach oben geöffnetem Metallkörper besteht. Der Körper ist auf einem Kissen positioniert. Der Holzschläger ist zumeist gut sichtbar im Inneren der Schale abgelegt. Die detaillierte Verzierung der Klangschale, die für andere schulische Gegenstände nicht zutrifft, lässt vermuten, dass die Klangschale ur-

sprünglich anderen Kontexten zugerechnet werden kann (*Dimension D*). Wie Schale und Kissen miteinander verbunden sind, ist der Beobachtung nicht zugänglich. Die Klangschaale ist nicht am Pult fixiert, sondern bewegt sich beim Anschlagen leicht. Da sie bewegbar ist, lässt sich fragen, ob sie dauerhaft und ausschließlich auf dem Pult zu finden ist (*Dimension B*). Im beobachteten Geschehen geht die Lehrerin zum Pult, beugt sich seitlich darüber, ergreift einen hölzernen Stock, der neben der Schale liegt, und schlägt diesen einmal gegen die Schale (*Dimension C*). Die Klangschaale bewirkt in ihrem beobachteten Gebrauch, dass hiermit für das klassenunterrichtliche Geschehen eine zeitliche Sequenz initiiert wird. Im Vergleich mit einer Schulglocke (*Dimension D*) ist die Klangschaale länger zu hören, da ihr Ton sukzessive ausklingt. Wie verhält es sich mit dem Erklängen und dem Verklingen anderer akustischer Artefakte im schulischen Feld? Die auditive Präsenz der Klangschaale unterbindet bzw. erschwert das Reden der Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Unterrichts, sodass die Möglichkeit, mittels sprachlicher Anweisungen auf das Unterrichtsgeschehen einzuwirken, deutlich reduziert ist (*Dimension C*). Die zeitliche Sequenz, die hiermit etabliert ist, suspendiert das lernbezogene Unterrichtsgeschehen dergestalt, dass nun das Freiräumen der Arbeitsflächen, beispielsweise auch jener der Lehrerin, vollzogen werden kann. Im Gegensatz zur Schulglocke (*Dimension D*) ist die zeitliche Sequenzierung jedoch nicht an die Organisation der Schule gebunden,¹⁰ sondern auf die Schulklasse bezogen, die hier einem Instrument folgt, welches die Lehrerin zwar steuert, das aber in seiner Wirkweise von ihrer Person entkoppelt ist. Dies wird besonders deutlich, da es eine Klangschaale, beispielsweise im Gegensatz zu einem Triangel, erlaubt, dass der Ton erklingt, ohne dass die Klangschaale weiter bedient wird. In Situationen, in denen beobachtbar wäre, dass Schülerinnen und Schüler der Klangschaale habhaft werden (wollen), indem sie beispielsweise mit dem Holzschläger spielen, würde sich zeigen, welche wahrscheinlich ungleichen Verfügungsrechte über das Instrument bestehen (*Dimension C*).

In Anlehnung an eine kommunikationstheoretische Modellierung von Unterricht (Meseth et al., 2011) lässt sich der Gebrauch der Klangschaale als klassenraumbezogene Ritualisierung und Etablierung von Übergängen deuten (*Dimension E*). Das Artefakt „Klangschaale“ wirkt dahingehend in der unterrichtlichen Konstellation aus Lehrperson und Lernenden mit, dass es mittels eines auditiv dominanten Signals zur Verstummung auffordert. Die sichtbare Praxis des Aufräumens wird durch den Zeitkorridor, der sich klanglich eröffnet, für alle Beteiligten gleichermaßen präformiert. Dabei ist diese wortlose Aufforderung auf den Klassenraum und das darin stattfindende Geschehen begrenzt bzw. hört dort auf, wo der Raum endet.

Das vorangestellte Anwendungsbeispiel zeigt exemplarisch, wie in Anlehnung an die aufgestellten Dimensionen und aufgeworfenen Fragen Artefakte und Ding-Praktiken beobachtet und analysiert werden können. Dabei ist darauf hinzuweisen, dass die von uns vorgenommene Theoretisierung hier nur angedeutet und eine Weiterführung

10 Als Vergleichshorizont ließe sich hier die Rekonstruktion „Es gongt“ (Breidenstein et al., 2013) heranziehen.

der Analyse in Bezug auf die zeitliche Koordinierung von Unterricht vorstellbar ist (vgl. Breidenstein et al., 2013). Die mit der Dimensionierung der Analyse von Artefakten und Ding-Praktiken aufgeworfenen Fragen zeigen auf, wie komplex die Beobachtungen angelegt und die aus ihnen entstehenden Analysen sein können. Zugleich nehmen sie nicht für sich in Anspruch, eine rekonstruktive Analyse im Detail anzuleiten. Auswertungsprozeduren wie sie im Kontext der Dokumentarischen Methode, der Grounded-Theory-Methodologie oder der Adressierungsanalyse vorliegen, können ergänzend zurate gezogen werden (vgl. dazu in diesem Band Leonhard & Lüthi, 2021; Lüthi & Leonhard, 2021). Stattdessen wird über die Systematisierung von Beobachtung und Befragung von Artefakten und Ding-Praktiken im Sinne der Soziomaterialität auf die Konstitution sozialer Situationen über Dinge hingewiesen. Deutlich wird dadurch, was von den Studierenden über Artefakte in den Blick genommen werden kann und welche weitergehenden Fragen und Überlegungen (vgl. Abschnitt 3.1) davon ausgehend angestellt werden können.¹¹

4. Fazit

Untersuchungen der Soziomaterialität des Schulischen stellen ein anspruchsvolles Vorhaben dar, da nicht nur die soziale Praxis, sondern auch die Artefakte in ihrer konstitutiven Bedeutung als Koproduzenten dieser sozialen Praxis in den Blick geraten. Rekonstruktive Studien (vgl. Abschnitt 2) machen kenntlich, wie Dinge des Lernens als im Unterricht facheigen arrangierte Wissensordnungen fungieren, wie über Artefakte Rhythmisierungen unterrichtlicher Kommunikation ersichtlich werden und inwiefern über Ding-Praktiken Aneignungen von Schülerinnen und Schülern beschreibbar werden, die zumindest nicht nur den didaktischen Planungen und Steuerungen folgen, die mit dem Einsatz von Dingen intendiert sind. Dadurch kann es gelingen, in Distanz zu den über die Dinge hergestellten Regeln und Ritualisierungen unterrichtlicher Kommunikation zu treten und dabei auf machtförmige Verfügungsrechte im Unterricht sowie nicht zuletzt auf die Funktion der Dinge für die Aufrechterhaltung schulischer und unterrichtlicher Ordnungen hinzuweisen.

Die Hinzunahme der Untersuchung von Materialität macht darauf aufmerksam, dass mit dem Verstehen von Artefakten und Ding-Praktiken theoriebegründete Gegenstandsbestimmungen verfügbar sein müssen, wie wir dies etwa für die kommunikationstheoretische Modellierung von Unterricht (vgl. Meseth et al., 2011) angedeutet haben. Für studentische Analysen ist dies ohne hochschulische Anleitung mit einem hohen Risiko des „Scheiterns“ verbunden. Da die Dinge des Lernens, die Artefakte im Unterricht sowie schulbezogene Dokumente in Praxisphasen aber vorhanden sind – im Unterschied zu Interviewdaten, die etwa zum

11 Ähnlich wie Breidenstein et al. (2013) dies im Kontext ethnografischer Analysen vorschlagen, wird über die Beobachtung von Dingen ein Wissen über die Dinge in Form von Fragen an die Dinge und ihren (potenziellen) Gebrauch explizit gemacht.

Zwecke des forschenden Lernens erst erzeugt werden müssen –, erscheint uns die Beschäftigung mit Artefakten und Ding-Praktiken im beschriebenen Sinne der Befragung von Selbstverständlichkeiten sowie von institutionell präfigurierten Gebrauchsweisen lohnend. Artefakte und Ding-Praktiken können für Novizinnen und Novizen – anders als für Könnerrinnen und Könnner (Neuweg, 2015) – aber nicht nur in der Beobachtung von Unterricht Aufmerksamkeit erzeugen, sondern gerade auch im unterrichtspraktischen Vollzug bedeutsam sein, weil ihr routinisierter Gebrauch nicht immer sicher gelingt.¹²

Die von uns ausgehend von rekonstruktiven Studien entwickelten Beobachtungsdimensionen für die Analyse der Dinge können Studierende folglich dazu anleiten, mithilfe der aufgeworfenen Fragen nachzuvollziehen, wie sich Schule und Unterricht als Zusammenwirken unterschiedlicher menschlicher und nicht menschlicher Teilnehmerinnen und Teilnehmer in (fach)wissenbezogenen Lernprozessen von Schülerinnen und Schülern, unterrichtskommunikativem Geschehen, sozialen Hierarchisierungen und Verfügungen sowie zeitlichen Sequenzierungen vollziehen. Im Sinne einer wissenschaftlich-reflexiven Lehrerinnen- und Lehrerbildung würde deutlich werden, wie die an der schulischen Praxis Beteiligten ihre eigenlogischen unterrichtlichen und schulischen Ordnungen hervorbringen. Artefakte und Dinge als vorgeformte und zugleich interpretationsbedürftige Koproduzenten und Konstituenten bieten damit eine Möglichkeit, die schulische Praxis einer kontingenzgewärtigen Betrachtung zu unterziehen (Meseth et al., 2011; vgl. dazu in diesem Band auch den Beitrag von Rosenberger, 2021).

Literatur

- Asbrand, B. & Martens, M. (2018). *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-10892-2>
- Asbrand, B., Martens, M. & Petersen, D. (2013). Die Rolle der Dinge in schulischen Lehr-Lernprozessen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16 (2), 171–188. <https://doi.org/10.1007/s11618-013-0413-1>
- Blasse, N., Budde, J., Hinrichsen, M., Hummrich, M., Niemeyer-Jensen, B. & Thon, C. (2015). Die Exklusivität des Inklusiven. In C. Siedenbiedel & C. Theurer (Hrsg.), *Grundlagen inklusiver Bildung, Teil 2: Entwicklung zur inklusiven Schule und Konsequenzen für die Lehrerbildung* (S. 137–161). Immenhausen: Prolog. <https://doi.org/10.2307/j.ctvss405z.13>
- Breidenstein, G. (2015). Vincent und die „Apotheke“ – oder: die Didaktik des Materials. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 4, 15–30. <https://doi.org/10.3224/zisu.v4i1.21312>
- Breidenstein, G., Hirschauer, S., Kalthoff, H. & Nieswand, B. (2013). *Ethnografie: Die Praxis der Feldforschung* (S. 142–146). Konstanz: UVK.
- Eisewicht, P. (2016). Die Sicht der Dinge. Konzeptualisierung einer ethnographischen Artefaktanalyse anhand der Frage nach der Materialität von Zugehörigkeit. In N.

12 Einen empirischen Hinweis zum zunächst ungeübten Umgang von Referendarinnen und Referendaren mit der Klangschale gibt Pille (2013).

- Burzan, R. Hitzler & H. Kirschner (Hrsg.), *Materiale Analysen. Methodenfragen in Projekten* (S. 111–127). Wiesbaden: Springer VS.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-12614-8_7
- Fetzer, M. (2012). Lernen in einer Welt der Dinge. Methodologische Diskussion eines Objekt-integrierenden Ansatzes zur mikroethnografischen Unterrichtsanalyse. In B. Friebertshäuser, H. Kelle, H. Boiler, S. Bollig, C. Huf, A. Langer, M. Ott & S. Richter (Hrsg.), *Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie* (S. 121–136). Opladen: Barbara Budrich.
<https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0gp7.10>
- Fetzer, M. (2015). Mit Objekten rechnen. Empirische Unterrichtsforschung auf den Spuren von Materialien im Mathematikunterricht. In T. Alkemeyer, H. Kalthoff & M. Rieger-Ladich, (Hrsg.), *Bildungspraxis. Körper – Räume – Objekte* (S. 309–338). Weilerswist: Velbrück. <https://doi.org/10.5771/9783845277349-309>
- Froschauer, U. (2009). Artefaktanalyse. In S. Kühl (Hrsg.), *Handbuch Methoden der Organisationsforschung. Quantitative und qualitative Methoden* (S. 326–347). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
https://doi.org/10.1007/978-3-531-91570-8_16
- Froschauer, U. & Lueger, M. (2007). Film-, Bild- und Artefaktanalyse. In J. Straub (Hrsg.), *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder* (S. 428–439). Stuttgart: Metzler.
- Froschauer, U. & Lueger, M. (2018). Artefaktanalyse. In L. Akremi, N. Baur, H. Knoblauch & B. Traue (Hrsg.), *Handbuch Interpretativ forschen* (S. 775–801). Weinheim: Beltz Juventa.
- Gebhard, U., Hummrich, M., Rabenstein, K. & Reh, S. (2015). Räume, Dinge und schulisches Wissen. Eine Einführung. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 4, 3–14. <https://doi.org/10.3224/zisu.v4i1.21311>
- Helsper, W. (2008). Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54 (1), 63–80.
- Helsper, W. (2018). Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 105–141). Wiesbaden: Springer VS.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-17102-5_6
- Hoffmann, N. (2018). *Dokumentenanalyse in der Bildungs- und Sozialforschung. Überblick und Einführung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kuhn, M. & Mai, M. (2016). Ethnisierende Differenzierungen im Elementarbereich. Sprachstandserhebungsverfahren zwischen landes- und kommunalpolitischen Direktiven und situiertem eigenlogischen Vollzug. In T. Geier & K. U. Zaborowski (Hrsg.), *Migration: Auflösungen und Grenzziehungen. Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung* (S. 115–132). Wiesbaden: Springer VS.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-03809-0_7
- Latour, B. (2001). Eine Soziologie ohne Objekt? Anmerkungen zur Interobjektivität. *Berliner Journal für Soziologie*, 11 (2), 237–252. <https://doi.org/10.1007/BF03204016>
- Latour, B. (2015). *Wir sind nie modern gewesen. Versuch einer symmetrischen Anthropologie* (5. Auflage). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Leonhard, T. & Lüthi, K. (2021). Das Konzept der Adressierung als analytische Perspektive in den Schul- und Berufspraktischen Studien – eine hochschuldidaktische Adaption der Adressierungsanalyse. In diesem Band (S. 241–261). Münster: Waxmann.

- Lüthi, K. & Leonhard, T. (2021). Doppelte Professionalisierung: (Wie) kann sie gelingen? Erschließung beruflicher Praxis mit Instrumenten der Grounded-Theory-Methodologie. In diesem Band (S. 217–239). Münster: Waxmann.
- Löw, M. (2001). *Raumsoziologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Macgilchrist, F. (2011). Schulbuchverlage als Organisationen der Diskursproduktion: Eine ethnographische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 31 (3), 248–263.
- Meseth, W., Proske, M. & Radtke, F.-O. (2011). Was leistet eine kommunikationstheoretische Modellierung des Gegenstandes „Unterricht“? In W. Meseth, M. Proske & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre* (S. 223–240). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Neuweg, G. H. (2015). *Das Schweigen der Könner. Gesammelte Schriften zum impliziten Wissen*. Münster: Waxmann.
- Nohl, A.-M. (2011). *Pädagogik der Dinge*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nohl, A.-M. (2018). Die empirische Rekonstruktion materieller Artefakte mit der Dokumentarischen Methode. In A. Tervooren & R. Kreitz (Hrsg.), *Dinge und Raum in der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung* (S. 37–53). Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv8xnfwg.5>
- Nohl, A.-M. & Wulf, C. (2013). Die Materialität pädagogischer Prozesse zwischen Mensch und Ding. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16 (2), 1–13. <https://doi.org/10.1007/s11618-013-0406-0>
- Pille, T. (2013). *Das Referendariat. Eine ethnographische Studie zu den Praktiken der Lehrerbildung*. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839422892>
- Proske, M. & Niessen, A. (2017). Medialität und Performativität im Unterricht. Zwischen Hervorbringen und Übertragen, Inszenieren und Wahrnehmbarmachen schulischen Wissens, Könnens und Sollens. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 6 (1), 3–13. <https://doi.org/10.3224/zisu.v6i1.01>
- Rabenstein, K. (2018a). Ding-Praktiken. Zur sozio-materiellen Dimension von Unterricht. In M. Proske & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kompendium qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren* (S. 319–347). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rabenstein, K. (2018b). Wie schaffen Dinge Unterschiede? Methodologische Überlegungen zur Materialität von Subjektivationsprozessen im Unterricht. In A. Tervooren & R. Kreitz (Hrsg.), *Dinge und Raum in der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung* (S. 15–35). Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv8xnfwg.4>
- Rabenstein, K. & Wienike, J. (2012). Der Blick auf die Dinge des Lernens. Überlegungen zur Beobachtung der materiellen Dimension pädagogischer Praktiken. In H. de Boer & S. Reh (Hrsg.), *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen* (S. 189–202). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18938-3_10
- Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken: Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie*, 32 (4), 282–301. <https://doi.org/10.1515/zfsocz-2003-0401>
- Rittelmeyer, C. & Parmentier, M. (2001). *Einführung in die pädagogische Hermeneutik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Röhl, T. (2013). *Dinge des Wissens. Schulunterricht als sozio-materielle Praxis*. Stuttgart: Lucius & Lucius. <https://doi.org/10.1515/9783110507263>

- Röhl, T. (2015). Die Objektivierung der Dinge. Wissenspraktiken im mathematisch-naturwissenschaftlichen Schulunterricht. *Zeitschrift für Soziologie*, 44 (3), 162–179.
<https://doi.org/10.1515/zfsoz-2015-0302>
- Röhl, T. (2016). Organisatorisch gerahmte Interaktion. Überlegungen zu einer transsituativen Ethnographie der schulischen Bildung. In R. J. Leemann, C. Imdorf, J. J. W. Powell & M. Sertl (Hrsg.), *Die Organisation von Bildung. Soziologische Analysen zu Schule, Berufsbildung, Hochschule und Weiterbildung* (S. 166–184). Weinheim: Beltz Juventa.
- Rosenberger, K. (2021). Zur Bedeutung der Kontingenzthematik für die Schulpraktischen Studien. In diesem Band (S. 41–58). Münster: Waxmann.
- Schmidt, W. (2017). Dokumentenanalyse in der Organisationsforschung. In S. Liebig, W. Matiaske & S. Rosenbohm (Hrsg.), *Handbuch Empirische Organisationsforschung* (S. 443–466). Wiesbaden: Springer Gabler.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-08493-6_16
- Schubert, C. (2014). Gebrauchsgegenstände und technische Artefakte. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 899–905). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0_70
- Schulz, M., Bischoff-Pabst, S. & Cloos, P. (2020). Editorial: Dokumentenanalyse aus historischer, diskursanalytischer, dokumentarischer und ethnografischer Perspektive. *Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung*, 3 (1), 3–13.
- Wiesemann, J. & Lange, J. (2014). Wissen schaffen durch die Dinge? Ergebnisse aus einer ethnographischen Studie zur Materialität im Sachunterricht. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 7 (2), 46–59.
- Wiesemann, J. & Lange, J. (2015). Schülerhandeln und die Dinge des Lernens. Zum Verhältnis von Sinn und Objektgebrauch. In T. Alkemeyer, H. Kalthoff & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Bildungspraxis. Körper – Räume – Objekte* (S. 261–282). Weilerswist: Velbrück. <https://doi.org/10.5771/9783845277349-261>

Autorinnen und Autoren

Saskia Bender, Dr., Professorin für Erziehungswissenschaft, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Universität Bielefeld. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: rekonstruktive Bildungsforschung, erziehungswissenschaftliche Kasuistik, kulturelle Bildung und kulturelle Schulentwicklung.

E-Mail: s.bender@uni-bielefeld.de

Malte Brinkmann, Prof. Dr., Professor für Allgemeine Erziehungswissenschaft, Institut für Erziehungswissenschaft, Humboldt-Universität zu Berlin; stellvertretender Direktor des Instituts für Interdisziplinäre Bildungsforschung; stellvertretender Sprecher der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildungs-, Lern- und Erziehungstheorien, phänomenologische Erziehungswissenschaft, pädagogisch-phänomenologische Videografie, qualitative Unterrichtsforschung.

E-Mail: malte.brinkmann@hu-berlin.de

Tobias Dohmen, wissenschaftlicher Mitarbeiter, Department Erziehungs- und Sozialwissenschaften, Universität zu Köln. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Governanceanalyse, Organisationsentwicklung, universitäre Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

E-Mail: tobias.dohmen@uni-koeln.de

Urban Fraefel, Prof. lic. phil., emeritierter Professor, Pädagogische Hochschule FHNW. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Berufspraktische Studien, Professionalisierung, Hochschule-Schule-Partnerschaften, Diagnostik professioneller Handlungskompetenzen.

E-Mail: urban.fraefel@fhnw.ch

Gudrun Heinrich, Dr., Leiterin der Arbeitsstelle Politische Bildung, Universität Rostock. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Fachdidaktik, Rechtsextremismusprävention, Demokratiebildung.

E-Mail: gudrun.heinrich@uni-rostock.de

Uwe Hericks, Dr., Professor für Allgemeine Didaktik, Schul- und Bildungstheorie, Institut für Schulpädagogik, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Philipps-Universität Marburg. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professions- und Bildungsgangforschung, rekonstruktive Forschungsmethoden.

E-Mail: hericks@staff.uni-marburg.de

Petra Herzmann, Prof. Dr., Universitätsprofessorin, Department Erziehungs- und Sozialwissenschaften, Universität zu Köln. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung, Lehrerinnen- und Lehrerbildung, rekonstruktive Schul- und Unterrichtsforschung.

E-Mail: officeherzmann@uni-koeln.de

Manuela Keller-Schneider, Prof. Dr. phil., Professorin, Pädagogische Hochschule Zürich. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung von Lehrpersonen, Team- und Schulentwicklung, selbstreguliertes Lernen Studierender, Überzeugungen und Berufswahlmotive.

E-Mail: m.keller-schneider@phzh.ch

Julia Košinár, Prof. Dr., Leiterin Professur Berufspraktische Studien und Professionalisierung, Institut Primarstufe, Pädagogische Hochschule FHNW. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierungsverläufe von (angehenden) Lehrpersonen, Berufspraktische Studien, Dokumentarische Methode, Längsschnittstudien.

E-Mail: julia.kosinar@fhnw.ch

Tobias Leonhard, Prof. Dr., Leiter Professur Berufspraktische Studien und Professionalisierung, Institut Kindergarten-/Unterstufe, Pädagogische Hochschule FHNW. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Berufspraktische Studien, Professionalisierungsforschung, Methoden der Berufspraktischen Studien.

E-Mail: tobias.leonhard@fhnw.ch

Tobias Lewek, Dipl.-Päd., wissenschaftlicher Mitarbeiter, Zentrum für Lehrer*innenbildung, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: qualitative Schul- und Bildungsforschung, sozialwissenschaftliche Jugendforschung, qualitative Methoden der Sozialforschung, bildungsbezogene Ungleichheitsforschung.

E-Mail: tobias.lewek@zlb.uni-halle.de

Katharina Lüthi, M.A., wissenschaftliche Mitarbeiterin, Institut Kindergarten-/Unterstufe, Professur Berufspraktische Studien und Professionalisierung, Pädagogische Hochschule FHNW. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung in pädagogischen Kontexten.

E-Mail: katharina.luethi@fhnw.ch

Isolde Malmberg, Prof. Dr., Professorin für Musikpädagogik und Musikdidaktik, Department für Ästhetische Bildung: Kunst, Musik, Sportpädagogik, Universität Potsdam. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Mentoring und Berufseinstiegsphase in Musik, Transkulturalität, Design-Based-Research.

E-Mail: malmberg@uni-potsdam.de

Nina Meister, Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin, Zentrum für Lehrerbildung, Philipps-Universität Marburg. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Fachkulturforschung, Professionsforschung, Forschung zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, rekonstruktive Schul- und Unterrichtsforschung.

E-Mail: nina.meister@uni-marburg.de

Emanuel Nestler, wissenschaftlicher Mitarbeiter Projekt „LEHREN in M-V“, Institut für Biowissenschaften, Fachdidaktik Biologie, Universität Rostock. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Mentoring, Qualifizierung von Mentorinnen und Mentoren, digitales Lernen im Biologieunterricht, digitale Hochschullehre.

E-Mail: emanuel.nestler@uni-rostock.de

Georg Hans Neuweg, Dr., Universitätsprofessor, Institut für Wirtschafts- und Berufspädagogik, Johannes Kepler Universität Linz. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Theorie-Praxis-Verhältnis in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, implizites Wissen, Leistungsbeurteilung, Wirtschaftsdidaktik.

E-Mail: georg.neuweg@jku.at

Carolin Retzlaff-Fürst, Prof. Dr., Professorin für Fachdidaktik Biologie, Institut für Biowissenschaften, Universität Rostock. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Umweltbildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung, Garten als Lernort, Mentoring, Gesundheitserziehung.

E-Mail: carolin.retzlaff-fuerst@uni-rostock.de

Katharina Rosenberger, Priv.-Doz. HS-Prof. Dr., Hochschulprofessorin, Institut Forschung und Entwicklung, Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: qualitative Schul- und Unterrichtsforschung, Lehrerinnen- und Lehrerbildung, pädagogische Professionalität.

E-Mail: katharina.rosenberger@kphvie.ac.at

Emanuel Schmid, M.A., wissenschaftlicher Mitarbeiter, Institut Primarstufe, Professur Berufspraktische Studien und Professionalisierung, Pädagogische Hochschule FHNW. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Berufspraktische Studien, Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Professionalisierung.

E-Mail: emanuel.schmid@fhnw.ch

Sarah Theusch, M.A., Erziehungswissenschaften, Dozentin, Zentrum für Lehrer*innenbildung, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Biografiearbeit, qualitative Methoden der Sozialforschung, Professionalisierungsprozesse.

E-Mail: sarah.theusch@zlb.uni-halle.de

Eike Wolf, Dr., wissenschaftlicher Mitarbeiter, Institut für Erziehungswissenschaft, Ruhr-Universität Bochum. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Theorien der Schule und des Unterrichts, Bildungs- und Professionalisierungstheorie, Erziehung und Interaktion, rekonstruktive Sozialforschung.

E-Mail: eike.wolf@rub.de