

Ohlhaver, Frank

Der Lehrer "riskiert die Zügel des Unterrichts aus der Hand zu geben, da er sich nun auf die Thematik der Schüler einläßt". Typische Praxen von Lehramtsstudenten in fallrekonstruktiver pädagogischer Kasuistik

Pädagogische Korrespondenz (2009) 39, S. 21-45



Quellenangabe/ Reference:

Ohlhaver, Frank: Der Lehrer "riskiert die Zügel des Unterrichts aus der Hand zu geben, da er sich nun auf die Thematik der Schüler einläßt". Typische Praxen von Lehramtsstudenten in fallrekonstruktiver pädagogischer Kasuistik - In: Pädagogische Korrespondenz (2009) 39, S. 21-45 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-57290 - DOI: 10.25656/01:5729

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-57290>

<https://doi.org/10.25656/01:5729>

in Kooperation mit / in cooperation with:



Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

INSTITUT FÜR PÄDAGOGIK UND GESELLSCHAFT

PÄDAGOGISCHE KORRESPONDENZ

HEFT 39

FRÜHJAHR 2009

*Zeitschrift für
Kritische Zeitdiagnostik
in Pädagogik und
Gesellschaft*

BUDRICH UNIPRESS OPLADEN & FARMINGTON HILLS, MI

Die Zeitschrift wird herausgegeben vom
Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V. Münster,
im Verlag Budrich UniPress, Leverkusen

Redaktionsadresse ist:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main, Tel. 069 / 597 35 96

Redaktion:

Karl-Heinz Dammer (Heidelberg)
Peter Euler (Darmstadt)
Ilan Gur Ze'ev (Haifa)
Andreas Gruschka (Frankfurt am Main)
Bernd Hackl (Graz)
Sieglinde Jornitz (Frankfurt am Main)
Andrea Liesner (Hamburg)
Andreas Wernet (Hannover)
Antonio Zuin (São Carlos)

Manuskripte werden als word-Dateien an den geschäftsführenden Herausgeber erbeten (a.gruschka@em.uni-frankfurt.de) und durchlaufen ein Begutachtungsverfahren.

Abonnements und Einzelbestellungen:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main, Tel. 069 5973596
Der Jahresbezugspreis der *Pädagogischen Korrespondenz*
beträgt im Inland für zwei Ausgaben 23,- EURO zzgl. 4,- EURO Versand.
Das Einzelheft kostet im Inland 12,50 EURO zzgl. 2,- EURO Versand.
Bezugspreise Ausland jeweils zzgl. gewünschtem Versandweg.

Copyright:

© 2009 für alle Beiträge soweit nicht anders vermerkt sowie für
den Titel beim Institut für Pädagogik und Gesellschaft, Münster.
Originalausgabe. Alle Rechte vorbehalten.
ISSN 0933-6389

Anzeigen und Buchhandelsvertrieb:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.

Satz & Layout: Susanne Albrecht-Rosenkranz, Leverkusen

Gesamtherstellung:

Verlag Budrich UniPress, Stauffenbergstr. 7, D-51379 Leverkusen

- 5 **DIDAKTIKUM**
Dietrich Benner
Auf der Suche nach einer Didaktik der Urteilsformen und einer auf ausdifferenzierte Handlungsfelder bezogenen partizipatorischen Erziehung
- 21 **DAS AKTUELLE THEMA I**
Frank Ohlhaver
Der Lehrer „riskiert die Zügel des Unterrichts aus der Hand zu geben, da er sich nun auf die Thematik der Schüler einlässt“. Typische Praxen von Lehramtsstudenten in fallrekonstruktiver pädagogischer Kasuistik
- 46 **DAS AKTUELLE THEMA II**
Andreas Wernet
Konformismus statt kollegiale Anerkennung: Fallstudien zur Ausbildungskultur im Referendariat am Beispiel von Beurteilungen
- 64 **ERZIEHUNG NEU**
Christopher Leser
„Das passt so wie zum Klassenrat“. Die Wirkung von (Reform-)Schulerfahrungen auf das politische Lernen
- 81 **ESSAY**
Michael Parmentier
Agora. Die Zukunft des Museums
- 91 **AUS DEN MEDIEN**
Karl-Heinz Dammer
„Hilf mir, es selbst zu tun“. Die Bertelsmannwelt als vorbereitende Lernumgebung des Humankapitals
- 106 **DER REFORMVORSCHLAG**
Horst Bethge
Schöne neue Schule 2020
- 111 **DOKUMENTATION**
Aufgetischt und verspeist im September 2008 vor der großen Finanzkrise

Frank Ohlhaver

Der Lehrer „riskiert die Zügel des Unterrichts aus der Hand zu geben, da er sich nun auf die Thematik der Schüler einlässt“. Typische Praxen von Lehramtsstudenten in fallrekonstruktiver pädagogischer Kasuistik

I

In der Diskussion um die Professionalisierung des Lehrerberufs (vgl. Baumert/Kunter 2006 und Helsper 2007) besteht jenseits der fundamentalen Differenzen in der Auffassung von Professionalität die Gemeinsamkeit eines Votums für „handlungsentlastete kasuistische Einübung in methodische Verfahren der Fallrekonstruktion“ (Helsper) bzw. „interpretative Arbeit an Transkripten“ (Baumert/Kunter) in der ersten (universitären) Phase der Lehrerbildung.

Die pädagogisch-psychologisch orientierten Autoren Baumert und Kunter schreiben der „interpretativen Arbeit an Transkripten“ neben der „Fallarbeit mit Videoaufzeichnungen“ Bedeutung zu für das Verständnis von Inszenierungsmustern des Unterrichts als Voraussetzung für deren Weiterentwicklung. Denn die vorherrschenden Inszenierungsmuster seien zumindest innerhalb der Fächer in ihrer Anzahl begrenzt und außerordentlich stabil (Baumert/Kunter 2006, S. 487). Dafür sind verantwortlich „vermutlich implizite Theorien des Lehrens und Lernens, Modellstunden von Mentoren oder anderen signifikanten Lehrkräften während der Ausbildung oder auch der eigenen Schulzeit sowie eine sich selbst verstärkende erfolgreiche Unterrichtspraxis“ (Baumert/Kunter 2006, S. 487).

Darüber hinaus setzen nach Baumert/Kunter „differenzierte Personewahrnehmung und Takt im zwischenmenschlichen Umgang“ die Herstellung konstruktiv-individuell unterstützender Lernumgebungen voraus, dem wiederum situatives Fallverstehen und die Fähigkeit vorausgehen, „soziale Situationen adäquat zu interpretieren“ (Baumert/Kunter 2006, S. 488f.). Auch damit ist auf fallrekonstruktive Arbeit in der Ausbildung verwiesen.

Kaum anders liest sich die deutlich ältere Begründung von Fallrekonstruktionen in der Lehrerbildung in der pädagogisch-strukturtheoretischen Tradition. Lehrerhandeln im Unterschied zum Expertenhandeln etwa des Ingenieurs bestünde erstens nicht in der „unerschütterlichen Anwendung der wissenschaftlichen Regeln“ auf jeden Fall, sondern sei geprägt von der Dialektik der Subsumtion des Geschehens unter bekannte Erklärungsmuster und der Rekonstruktion der je besonderen Bedingungen der Situationen, in denen der Lehrende entscheiden muss. Die beruflichen Probleme des Lehrberufs sind „nicht allein über den Rückgriff auf Wissenschaftswissen und entspre-

chende Regeln, sondern nur durch das Eingehen auf den Einzelfall und die Besonderheit von Situationen zu bewältigen“ (Helsper/Kolbe 2002, S. 386). Entsprechend sind auch reflexive und hermeneutische Kompetenzen als „Vermögen der Erschließung des Singulären“ erforderlich (Helsper/Kolbe a.a.O). Zweitens wird die Kompetenz zur „Reflexion der Routine und eine Routine der (Selbst)reflexion“ professions- und strukturtheoretisch unter dem Gesichtspunkt der Krisenanfälligkeit des Berufs gefordert, dem stets „möglichen Zerschneiden und Scheitern eingeschliffener Handlungskreise“ (Helsper/Kolbe 2002, S. 389). Schließlich ergibt sich die „Notwendigkeit der Reflexion aufgrund der Bedeutung der eigenen Schulerfahrung“ im Lehrerhandeln (Combe/Helsper 2004, S. 862). Für die Lehrerbildung folgt für die Autoren u.a. daraus „die Stärkung von Studienelementen, in denen diese reflexive Verwissenschaftlichung und Selbstbildung erfolgen“ kann, also etwa „kasuistisch-fallrekonstruktive, forschungs-explorative, biographisch-selbstbezügliche Elemente“ (Helsper/Kolbe 2002, S. 390).

Im Kontext strukturtheoretischer und kritischer Pädagogik hat sich mittlerweile nach Anfängen (vgl. Gruschka 1985a; Ohlhaver/Wernet 1999) in einer Reihe von Hochschulen und Instituten die Ausbildung von Studenten in fallrekonstruktiver, hermeneutischer, pädagogischer Kasuistik etabliert. Zugleich sind umfangreiche Fallarchive für Protokolle der schulischen Praxis entstanden (so in Berlin, Frankfurt/M. und Kassel).

Es stellt sich damit nun die Frage, welche Schlüsse studentische Praxen fallrekonstruktiver Arbeit im Hinblick auf die Ausbildung der Kompetenz zulassen, die Anforderungen an eine professionelle Bewältigung der Probleme in Schule und Unterricht adäquat zu verstehen? Entsteht bei Lehramtsstudenten eine reflexive Distanz gegenüber Normalitätsmodellen von Unterricht, die man im Rahmen einer mindestens 12-13jährigen Schulkarriere als Schüler und als Praktikant erwarb, gemäß dem Muster „Lehrer lernt man, indem man Schüler war“? Entwickelt sich also eine reflexive und kritische Haltung gegenüber dem, was Emile Durkheim vor über 100 Jahren als „Verewigung der Routine“ beschrieben hat (Durkheim 1977/1906, S. 11)?

Im Folgenden wird ein explorativer Versuch der Beantwortung dieser Fragen unternommen, indem aufgezeigt wird, wie Studenten im Rahmen eines Moduls kasuistischer Ausbildung in typischer Weise Unterrichtsprotokolle interpretiert haben.

II

Das Datenmaterial für diese Exploration bilden 29 Interpretationen von Unterrichtssequenzen, die im Rahmen des ersten Schulpraktikums, also zwischen dem zweiten und dritten Semester, von Lehramtsstudenten als Bestandteil ihres Praktikumsberichtes 2004 verfasst wurden. Die zugrundeliegenden Unterrichtsprotokolle haben die Studierenden selbstständig, forschungsmethodisch und -ethisch korrekt, im Rahmen des Praktikums an hessischen Schulen per technischer Aufzeichnung erhoben und anschließend verschriftet.

Den Sequenzanalysen der Studenten ging ein Forschungsseminar voraus. Es wurde dort zunächst in institutionell-organisatorische und gesellschaftliche Rahmenbedingungen von Schule und Unterricht eingeführt. Dies ging einher mit der Formulierung von folgenden Forschungsfragen, die sich schultheoretisch aus der Historie der Institutionalisierung von Schule und der Etablierung der Prinzipien, öffentliche Kontrolle, Schulpflicht, Jahrgangsklasse, Fachunterricht und Berechtigungswesen ergeben:

- In welcher Art und Weise erzieht Unterricht? – Warum steht Disziplin im Vordergrund?
- In welcher Art und Weise werden im Unterricht Aufgaben zur Lösung gestellt, bearbeitet und bewertet? – Warum steht Leistung im Vordergrund?
- In welcher Art und Weise führt Unterricht die Schüler einer Klasse zusammen? – Warum steht Kooperation im Vordergrund?
- In welcher Art und Weise fordert der Unterricht zur Bildung der Schüler heraus? – Warum ist das Ziel der lebendige Austausch zwischen Ich und Welt?

Es folgte eine Einführung in die Interpretationsmethode der Objektiven bzw. Strukturalen Hermeneutik (vgl. Oevermann 1979ff., Wernet 2000) und ein learning by doing. Im Seminar wurden zunächst im Kollektiv Unterrichtsprotokolle zur Beantwortung der genannten Fragestellungen objektiv-hermeneutisch interpretiert. Die Besonderheit des jeweiligen Falles – das fallspezifische Muster der Realisierung von Handlungs- und Deutungsoptionen – wurde im Hinblick auf die Fragestellung dadurch bestimmt, dass unter Ausblendung des Kontextwissens mittels gedankenexperimenteller Konstruktion von strukturidentischen Fällen und Kontrastfällen Lesarten über die objektiven Bedeutungsstrukturen des vorliegenden Textes gebildet wurden. Diese wurden sequentiell am Text geprüft, modifiziert, verworfen oder beibehalten, um dann schließlich aus der Konfrontation mit dem Kontext, in dem die Äußerung tatsächlich fiel, eine vorläufige Hypothese über fallspezifische Muster zu bilden und diese an den folgende Daten falsifikatorisch zu überprüfen.

Im Anschluss daran bestand die Aufgabe der Studierenden darin, selbstständig eine von ihnen ausgewählte Unterrichtssequenz zu interpretieren und die Interpretation schriftlich darzustellen.

Um typische Muster des Umgangs der Studenten mit den Unterrichtsprotokollen zu identifizieren, wurde das Datenmaterial für die hier vorliegende Studie vom Autor in zwei Schritten interpretiert. Zunächst wurden mit dem Verfahren der Objektiven Hermeneutik die erhobenen und verschrifteten Unterrichtssequenzen interpretiert, die sich die Studenten für ihre Analysen ausgewählt hatten. Im Anschluss daran erfolgte die Analyse der studentischen Interpretationen eben dieser Sequenzen. Auf diese Weise werden die Besonderheiten der studentischen Praxen sichtbar. Sie können bezüglich ihrer Eigenlogik rekonstruiert und mit Bezug auf ein objektiviertes Erschließungswissen beurteilt werden. Unter Anwendung der Methode des theoretischen Samplings

(Flick 2005, S. 102ff.) ließen sich aus den 29 Fällen vier maximal kontrastierende, typische Interpretationsmuster in der fallrekonstruktiven Arbeit der Studierenden identifizieren, die im Folgenden vorgestellt werden.

Entsprechend dem beschriebenen explorativen, methodischen Vorgehen werden zunächst die Ergebnisse einer objektiv hermeneutischen Interpretation der von den Studierenden jeweils bearbeiteten Unterrichtssequenz präsentiert und hernach, darauf bezogen, erfolgt die Analyse der entsprechenden Interpretationen der Studierenden. Ausgewählt wurden aus Umfangsgründen sehr kurze, aber aufschlussreiche Ausschnitte.

III

(1) Sinnerschließung und normative Applikation eines Normalmodells von Unterricht

Eine Studentin wählte die Protokollsequenz einer Mathematik-Geometrie-Stunde in der 5. Klasse zum Thema „Umfang berechnen“. Der Unterricht fand in einer Integrierten Gesamtschule statt.

Nach der Klärung der Differenz zwischen Gerade, Strahl und Strecke stellt der Lehrer eine in eine Geschichte eingekleidete Aufgabe. Der Lehrer visualisiert mit Hilfe ausgeschnittenen Papiers den Fischteich und heftet ihn an die Tafel; es soll nun virtuell ein Zaun gebaut werden – „möglichst eng um den Teich“. Mit diesem Zaun sollen im Eigenverwertungsinteresse eines Bauern ungebetene Angler ferngehalten werden. Der Zaun soll dabei „nicht so riesig sein“, der Bauer „will wenig Geld ausgeben“.

In dieser Aufgabe steckt eine Zweckmäßigkeitproblematik des sicheren, praktischen und kostengünstigen Zaunbaus, und es stecken darin die abstrakt mathematischen Probleme der Konstruktion und Benennung von Strecken sowie der Umfangsberechnung unter der Maßgabe der Aufwandsminimierung.

In der folgenden Interaktion zeigt sich, dass die Schüler die praktische Planungsaufgabe „virtueller Zaunbau“ optimal zu lösen versuchen und auch lösen, während der Lehrer einerseits auf die abstrakten Probleme der Streckenkonstruktion, Aufwandsminimierung und Umfangsberechnung fokussiert, aber andererseits die Zweckmäßigkeitproblematik nicht aus der Welt schaffen kann, da sie von ihm ja als Aufgabe gestellt wurde. Dies zeigt sich bspw. in Lehrerantworten auf den Schüler-Einwand, der Zaun sei noch zu niedrig: „Der Zaun ist drei Meter hoch. Auf die Höhe kommt es nicht an“ oder in der zunehmenden Ungeduld gegenüber den praktischen Überlegungen der Schüler: „Leute – – So – also irgendwo ist eine Tür im Zaun. – Hast recht, da muss eine Tür rein.“ Es zeigt sich die Logik einer Zwickmühle bzw. das Problem des Zauberlehrlings, der die Geister des praktischen Problems, die er rief, um abstrakte, mathematische Probleme schmackhaft zu verpacken, nicht mehr vertreiben kann.

Die Interpretation der Studentin, die später vorgestellt wird, bezieht sich nun auf den Ausschnitt, mit der dieses Strukturproblem in der Lehrer-Schüler-Interaktion beginnt.

Der Lehrer hat einen Schüler an die Tafel gerufen, der mögliche Standorte für die Zaunpfähle um den Teich herum markiert. Dies wird vom Lehrer mit „Okay“ akzeptiert. Daraufhin sagt eine Schülerin:

SSw: Ja aber, da kann ja immer noch jemand reinkommen.

Die Schülerin formuliert einen Einwand auf der Ebene des gestellten Zweckmäßigkeitsproblems, nicht hinsichtlich der abstrakten Probleme der Aufgabe.

Der Einwand kann eine Reihe von Ursachen haben:

- Nicht alle notwendigen Standorte von Pfosten wurden markiert.
- Es wurde noch kein Zaun gezeichnet.
- Es wurde ein Zaun gezeichnet, aber es besteht ein Darstellungs- oder Übersetzungsproblem (Zweidimensionalität – Dreidimensionalität).

Der Schüler an der Tafel könnte verbal oder zeigend antworten, indem er weitere Pfosten setzt, einen Strich zieht, einen Zaun zeichnet oder die Höhe des Zauns bestimmt. Andere Schüler oder der Lehrer könnten eine der möglichen Ursachen für den Einwand aufgreifen. Lehrer oder Schüler könnten auch sagen, dass es zunächst um die optimale Platzierung der Zaunpfähle geht, oder dass die Zweckmäßigkeitsfragen nur die Verpackung sind, um die mathematischen Aufgabenstellungen (Berechnung des Seitenumfanges des Vierecks) zu transportieren.

Tatsächlich folgt diese Schüleräußerung: QSw stimmt der Vorrednerin zu. SSw ist also mit ihrem praktischen Problem nicht allein. Darauf antwortet der Lehrer:

Lm: Wenn man nun zwischen den Pfählen einen Zaun spannt, dann ist er aber nicht mehr erreichbar.

Der Lehrer versucht den Einwand auszuräumen und verbleibt dabei auf der Ebene des zweckmäßigen Zaunbaus. Er wählt nicht die Option, auf eine zweckoptimalere Platzierung der Pfähle oder auf andere mögliche Ursachen der Äußerung der Schülerin zu fokussieren. Andererseits steuert er auch nicht direkt auf die Ebene der abstrakten Probleme zu, obwohl für eine Umfangsbestimmung per Streckenmessung die Zaunhöhe unerheblich wäre. Bei seinem Klärungsversuch übersieht er ferner, dass das Spannen eines Zauns noch nicht ausreicht, Fremde vom Teich fernzuhalten. Hier käme es auf die Höhe und Art des Zaunes an (z.B. Natodraht).

Das Protokoll lässt ferner die Lesart zu, dass offenbar eine Lehrerzentrierung vorliegt, denn kein Schüler geht auf die Einwände von SSw und QSw ein oder wird aufgefordert; darauf einzugehen. Es wird vom Lehrer nicht auf Selbsttätigkeit gesetzt, sondern auf Vorgabe. Die einwendenden Schülerinnen werden in diesem Text zugleich als „Dummerchen“ und der Sprecher selbst als „Bescheidwiser“ typisiert, als sei gemäß der Aufgabenstellung selbstverständlich, dass auf das Setzen der Pfähle das Ziehen eines Zauns folgen müsse.

Schließlich ist angesichts der Lehrerzentrierung sowie der Kürze der Entgegnung die Lesart möglich, es werde der Wunsch nach rascher Erledigung der

Probleme der Schülerinnen ausgedrückt, um schnell auf die abstrakten Problemstellungen zu lenken. Angesichts der Tatsache, dass Letzteres auch direkt thematisierbar gewesen wäre, führt diese Lesart zum Kernproblem des Lehrerhandelns in der gesamten Unterrichtssequenz: der Zwickmühle zwischen praktischer Aufgabenstellung und der Intention, abstrakte Probleme lösen zu wollen.

Wie wird dieser kurze Ausschnitt nun von der Studentin interpretiert?

ST 1 (studentischer Text): Das Problem der Schülerin besteht nicht darin, die Pfosten an die richtige Stelle zu setzen,

Im Text nimmt die Studentin die Haltung einer Diagnostikerin ein. Sie stellt zu recht fest, dass die Schülerin nicht mehr beim Problem des Setzens der Pfosten „an die richtige Stelle“ sei. Es wird also eine von den mehreren denkbaren Lesarten formuliert. Im Text wird weiter unterstellt, dass es jeweils einen „richtigen“ Standort gäbe und nicht mehrere, wie faktisch auch bei der Aufwandsminimierung der Streckenkonstruktion. Ein Problem des deutschen Unterrichts nach den Befunden von PISA.

Die weitere Interpretation,

ST 1: sondern sie übernimmt die Geschichte ‚eins zu eins‘ und überträgt sie auf die Realität,

ist nun besonders aufschlussreich. Die Diagnose entspricht der Haltung von älteren Geschwistern (Experten) gegenüber jüngeren (Novizen), die die Geschichte vom Weihnachtsmann genauso nehmen, wie sie erzählt wird („eins zu eins“) und nun am Weihnachtsabend auf den Weihnachtsmann warten („überträgt sie auf die Realität“). Die Diagnose impliziert, dass die Textaufgabe „Abschotten eines Fischeich durch einen Zaun“ eine Legende/Verpackung ist, die die mathematischen Probleme der Streckenkonstruktion und Benennung, der Umfangsberechnung und das Problem der Aufwandsminimierung kindgerecht transportiert, sozusagen als trojanisches Pferd oder eben als Weihnachtsmann.

Faktisch ist der Fall, dass die Schülerin sich aktiv an der Lösung des praktischen Problems „zweckmäßiger Zaunbau“ beteiligt und nicht auf die abstrakte Problematik „Streckenkonstruktion und Aufwandsminimierung“ abhebt. Strukturierend für die Interpretation der Studentin ist aber offenbar folgendes Modell vom Umgang mit Textaufgaben in der Mathematik: Erstens steht eine Lösung bereits vorher fest (qua Aufgabe oder qua Lehrermeinung) und zweitens sind Textaufgaben als Verpackung oder Transporteur für darin versteckte abstrakte Aufgabenstellungen zu nehmen.

Die Studentin führt weiter aus:

ST 1: Damit lenkt sie unabsichtlich vom eigentlichen Thema ab und wirft eine neue Fragestellung in den Raum, die sogleich von einer Mitschülerin aufgegriffen wird.

Der Text bestätigt die obige Lesart und zeigt, dass das Modell normativ verwendet wird. Das Ernstnehmen der gestellten Aufgabe erscheint der Studentin als Ablenkung vom Thema. Die Schüler haben demnach von der konkreten Aufgabenstellung zu abstrahieren. Der Zweck der Übung ist – so im-

pliziert der Text der Studentin – nicht das Abschotten des Teichs, sondern die Konstruktion, Benennung und Messung von Strecken unter der Maßgabe der Aufwandsminimierung.

Der Einwand, mit dem „*eigentliche[n] Thema*“ sei das bloße Platzieren der Zaunpfähle für einen Zaunbau bezeichnet, wird durch den vorausgegangenen Text ausgeschlossen („*übernimmt die Geschichte eins zu eins und überträgt sie auf die Realität*“). Zum eigentlichen Thema gehört das „richtige“ Platzieren der Pfosten, um nach dem Prinzip der Aufwandsminimierung den Strecken Anfangs- und Endpunkte zu geben – also ein abstraktes Problem.

ST 1: Der Lehrer hilft der Schülerin, indem er eine Antwort gibt, um schnell wieder auf das eigene Thema zurück zu greifen. Er vermutet, das Problem der Schülerin damit lösen zu können. Andererseits riskiert er hiermit auch, die Zügel des Unterrichts aus der Hand zu geben, da er sich nun auf die Thematik der Schüler einlässt.

Der studentische Text macht realitätsadäquat auf die Diskrepanz zwischen dem Thema der Schüler und den Intentionen des Lehrers aufmerksam und formuliert die durch den Text gedeckte Lesart, der Lehrer wolle mit dieser Entgegnung schnell auf die abstrakten Problemstellungen zurückkommen. Hier zeigen sich Akte des Sinnerschließens im Text der Studentin.

Es bestätigt sich aber auch die Lesart, dass die Studentin auf die abstrakten Problemstellungen fokussiert. Das praktische Problem der Zweckmäßigkeit sei dagegen die „*Thematik der Schüler*“. Übersehen wird wiederum, dass es sich um die vom Lehrer gestellte eigentliche Aufgabe handelt. Mangels dieser Erkenntnis kann der Studentin nicht in den Blick geraten, dass das zurecht diagnostizierte „kurze Erledigen des Schülereinwandes“ an dieser Stelle ein Strukturproblem im Lehrerhandeln zeigt, einerseits auf abstrakte Probleme fokussieren zu wollen, und andererseits dies nicht zu können, da das Problem unter Zweckmäßigkeitserwägungen – Abschotten des Teichs durch einen Zaun – gestellt wurde. Hier zeigt sich eine Diskrepanz von Intention und Aufgabenstellung.

Zweitens nimmt die Studentin weiterhin an, dass für den Lehrer die eigentliche Aufgabe auch nur eine Verpackung sei. Denn er will „*schnell wieder auf das eigene Thema zurück*“ greifen.

Drittens wird der Lehrer als zweckrational handelnder „Helfer“ begriffen. Faktisch allerdings typisiert die Lehreräußerung die Schülerinnen als „Dummerchen“.

Viertens stuft die Studentin das Eingehen auf die Schüler als Risiko, „*die Zügel aus der Hand zu geben*“ ein und fokussiert mit der Annahme, es gäbe für die Pfähle „*eine richtige Stelle*“, auf das Normalmodell des eng auf eine einzige Aufgabenlösung hin geführten Unterrichts. Von diesem Modell aus gesehen, erscheint abweichendes Verhalten als riskant. Dieses Modell ergänzt dasjenige, das Textaufgaben als motivierende, aber zu ignorierende Verpackung für abstrakte, fachliche Problemstellungen zu betrachten seien.

Obwohl die Interpretation der Studentin auch Akte der Sinnerschließung aufweist, bestimmen diese beiden Modelle die Interpretation der Studentin

wesentlich. Die vorliegende Interaktionssequenz wird danach verstanden, gemessen und beurteilt. Dass die adäquate Sinnerschließung durch eine normative Applikation eines Normalmodells von Mathematikunterricht verhindert wird, ist mit großer Wahrscheinlichkeit auf 13 Jahre Schulerfahrung zurückzuführen. So gehört es z.B. zu den Weisheiten des erfahrenen Schülers, dass man bei Textaufgaben unmittelbar auf die gestellten mathematischen Probleme fokussiert und den Aufgabentext vernachlässigt. Die Applikation des Modells folgt aus der Haltung der nachsichtigen („SSw lenkt unabsichtlich ab“) „Expertin“ bzw. „frühen Schulrätin“ heraus. Es ist begründet also weiter zu vermuten, dass die Studentin die Statuspassage von der Schülerin zur Lehrerin radikal mit der Orientierung an einem Normalmodell dieses Handelns versucht zu lösen: durch Verewigung der Routine.

Beratung kann immanent im Allgemeinen über das Aufzeigen der Diskrepanzen zwischen dem Unterrichtsprotokoll und der studentischen Interpretation ansetzen und im Besonderen daran, dass die Studentin zwar das Brenzlige der Lehrer-Schüler-Interaktion bemerkt, sogar sinnerschließend die Diskrepanz zwischen Geschehen und Intentionen des Lehrers ausmacht, aber die eigentliche Ursache nicht findet. Es wäre vor der Interaktionsanalyse eine Analyse der Aufgabenstellung durchzuführen, dann fiel auf, dass die Schülerin im Rahmen des gestellten Problems agiert *„und nicht vom eigentlichen Thema*

abweicht“. Dabei kann auch die Bedeutung methodisch kontrollierten Vorgehens verdeutlicht werden. Denn zu vermuten ist, dass die Studentin nicht sequentiell interpretiert hat, sondern im hermeneutischen Zirkel, da im Verlauf der Gesamtsequenz die eigentliche Intention des Lehrers offensichtlich wird (am Ende der Sequenz verbietet der Lehrer genervt den Schülern das Ausmessen des konstruierten Zauns – also die eigentliche Lösung des gestellten Zweckmäßigkeitsproblems), sich aber das Agieren in der Strukturlogik des Zauberlehrlings nur über eine sequentielle Interpretation erschließt.

(2) Deskription und Kategorisierung

In diesem Kontrastfall hat sich eine Studentin das Protokoll einer Deutschstunde zum Thema Diktat in einer 5. Klasse eines Gymnasiums ausgewählt. Ich beziehe mich im Folgenden auf eine sehr kurze Sequenz, die die Studentin mit dem Auftrag der Bedeutungsrekonstruktion selbst auswählte.

Die Sequenz beginnt ohne eine Begrüßung mit der Lehrerfrage: „Was ist denn hier los“. Daran schließt sich, ohne dass eine Pause oder eine Antwort im Protokoll vermerkt wäre, die Aufforderung an: „Hopp, Hopp rein mit Euch“. Nach einer Pause von 5 Sekunden fragt die Lehrerin:

L: Wer hat hier seine Tempos verloren?

Irritierend im vorliegenden Interakt ist die Art und Weise, wie der an sich freundliche Akt des Suchens nach dem Eigentümer verlorener Gegenstände versprachlicht wird. Es wird z.B. nicht geäußert: „Ich habe hier Tempos (gefunden). Hat sie jemand von Euch verloren?“, sondern es wird scharf und knapp nach dem Besitzer der Tempos gefragt, wie man fragt: Wer hat hier die Scheibe eingeschlagen? Wer hat hier seinen Koffer abgestellt? Wer hat hier sein Essen nicht aufgegessen? Wer hat hier seinen Wagen geparkt? Sinnvolle Kontexte für die Formulierung sind immer sanktionierbare Regelverstöße bzw. sanktionierbare Abweichungen von einer Regel.¹ Normalerweise zählt das Verlieren von Gegenständen nicht zur Gruppe der positiv sanktionierten Handlungen. Die Formulierung selbst benennt zum einen die darauf folgende Besitzersuche und zum anderen reklamiert sie den Regelverstoß/die Regelabweichung. Der Gesuchte muss mit einer möglichen Sanktionierung rechnen. Anschlussoptionen des möglichen Besitzers der Taschentücher sind eine Meldung oder keine. Die Meldung kann mit einem Dank und/oder einer Präventivmaßnahme gegen die potentielle Sanktionierung verbunden sein: einer Entschuldigung zum Beispiel.

Es folgt die Schüleräußerung „*Das sind meine!*“

Eine Schülerin gibt sich als Besitzerin der Tempos zu erkennen. Auffallend ist, dass weder ein Dank noch eine Entschuldigung ausgesprochen werden, sondern allein komplementär scharf und knapp ein Besitzanspruch geäußert wird („!“). Auf die Akte der Reklamation eines Regelverstoßes/-abweichung und der Freundlichkeit des Suchens nach dem Besitzer verlorener

1 Entsprechend liegt zunächst die Lesart nahe, es handle sich hier um schmutzige Papiertaschentücher.

Gegenstände sowie des potentiellen Übergabens wird nicht eingegangen. Dies verstößt gegen die Regeln der Gegenseitigkeit bei Gefälligkeiten und bei Reklamationen von Regelverstößen bzw. -abweichungen.

Eine erste Lesart dafür ist, dass die Äußerung zur Gruppe der Präventivmaßnahmen gegen eine Bestrafung gehört, die ja durch die Art der Frage der Lehrerin als Möglichkeit in Aussicht steht. Als Bestrafung wird in dieser Lesart das Einbehalten der Tempotaschentücher durch die Lehrerin erwartet. Demnach werden Taschentücher verteidigt.

Eine zweite Lesart für die Äußerung des scharfen und knappen Besitzanspruchs ist – so man den Kontext einer fünften Klasse berücksichtigt – die Sorge, ein anderer Schüler könnte zuvorkommen und sich unrechtmäßig die Taschentücher zueignen.

Der Text der Schülerin bringt also Besorgnis um den eigenen Besitz zum Ausdruck und vergisst darüber alles andere. In der Fortsetzung der Interaktion ist nun das Übergeben der Taschentücher und/oder eine Sanktionierung durch die Lehrerin denkbar. Im Protokoll folgt:

L: Hier bitte.

Der Text lässt auf das Übergeben der Taschentücher schließen. Auf die Ermittlung des Abweichers von der Regel „Achtsamkeit auf den Besitz“ folgt keine Sanktionierung. Der Satz „Wer hat hier seine Tempos verloren“ ist also lediglich das Aufmerksam machen auf eine Unachtsamkeit. Es ist zu schließen, dass die Lehrerin erzieherisch, darin aber nachsichtig und freundlich-fürsorglich agiert. Auffallend ist das dem „Hier“ nachgeschobene „bitte“. Da im vorliegenden Fall dem „Bitte“ kein „Danke“ vorausgeht, erhält es einen den Dank einfordernenden Charakter.

Auf das „Bitte“ der Lehrerin reagiert die Schülerin nun mit:

S: Danke.

Sie hat begriffen und schließt diese Interaktionssequenz damit zugleich adäquat ab – sie bleibt der Lehrerin nichts schuldig. Wäre das „Danke“ ausgeblieben, hätte die Schülerin „unhöflich“ in der Logik des soziale Asymmetrie reproduzierenden Verhaltens z.B. eines Herrn gegenüber einem Domestiken gehandelt.

Insgesamt gesehen agiert die Lehrerin in dieser Sequenz erzieherisch im Sinne der Ausbildung von soft skills: Achtsamkeit gegenüber dem eigenen Besitz, Erziehung zu konventionellen Formen der Gegenseitigkeit – d.h. hier: die durch das Erweisen einer Gefälligkeit entstandene Asymmetrie in der sozialen Beziehung wieder in eine Symmetrie zu überführen. Zugleich wird fürsorglich und nachsichtig gehandelt. Die Schülerin verteidigt ihren Besitz und vergisst zunächst darüber alles andere. Das nachgeschobene „bitte“ begleitet die Übergabe der Tempos und benennt eine entstandene Asymmetrie in der sozialen Beziehung und fordert zugleich die Wiederherstellung der Symmetrie ein (Ich habe dir eine Gefälligkeit erwiesen, bedanke dich). Die Schülerin versteht dies und schließt mit einem Danke diese Interaktionssequenz adäquat ab.

Am weiteren Text können nun die Hypothese von der Lehrerin als fürsorglich agierender, freundlich-nachsichtiger Erzieherin sowie die eines Ei-

gentumsrechte von anderen verletzenden Mitschülern bzw. überängstlich in Sachen Eigentum agierenden Sw. 14 geprüft werden. Dabei ist auch nach möglichen Folgen – z.B. der Nachsichtigkeit – zu fragen.

Diese Sequenz wird von der Studentin nun wie folgt interpretiert:

ST 2: Nach der Pause geht es mit dem Satz: „Wer hat hier seine Tempos verloren?“ weiter. Vermutlich hat eines der Kinder seine Tempo-Taschentücher verloren, die die Lehrerin gefunden hat.

Die Studentin beschreibt das Protokoll und verbleibt in der eigenen Deutung im Allgemeinen. „Vermutlich“ bestimmt adäquat den Sachverhalt, dass qua Protokoll an dieser Stelle nicht sicher ist, ob eines der Kinder der Schulklasse die Tempos verloren hat oder jemand anderes und ob die Lehrerin sie gefunden hat oder jemand anderes. Bemerkenswert ist, dass die Interpretin eine Option wählt, in der die Lehrerin im positiven Licht der ehrlichen Finderin erscheint.

Die Interpretin fährt fort:

ST 2: Eine Schülerin meldet sich daraufhin, da es sich um ihre Taschentücher handelt: „Das sind meine!“ Daraufhin sagt die Lehrerin: „Hier bitte“. Dieser Satz impliziert die Handlung des Übergabens der Tempos.

Die Studentin verbleibt auf der allgemeinen Ebene der Beschreibung. Der spezifische Charakter der Austauschhandlung, die zugleich Erziehungsakte, scharfe und knappe Besitz-Verteidigung, Nachsicht sowie einen Prozess wiedergibt, wie Asymmetrie in Austauschprozessen qua Einforderung des „Danke“ wieder in Symmetrie überführt wird, ist bislang nicht thematisch.

Ebenso thematisiert die Studentin nicht, dass ihre angesichts des ersten Satzes geäußerte Vermutung, eines der Kinder in der Klasse habe seine Tempos verloren, durch den folgenden Text als Tatsache bestätigt wird. Darin kommt sowohl ein nicht methodisch kontrolliertes Vorgehen als auch Unsicherheit zum Ausdruck.

ST 2: Es könnte sich um jegliche Art des Übergabens handeln. Zum Beispiel wenn ein Kunde an der Kasse bezahlt, könnte dieser Satz sowohl von ihm als auch von der Kassiererin geäußert werden.

In der Verwendung des Konjunktivs reproduziert sich die Unsicherheit der Studentin und es bestätigt sich zunächst, dass die Besonderheit des vorliegenden Austauschprozesses „Erziehung zu soft skills“ nicht realisiert wird. Das Besondere wird als Normalfall kategorisiert („jegliche Art des Übergabens“). Interessant ist das von der Studentin zur Plausibilisierung ihrer These herangezogene Beispiel. Im Fall der Kauf-Geschichte macht „Hier bitte“ auf die Bemerkung „Das sind meine!“ nur Sinn, wenn etwa zwischen die Waren verschiedener Kunden kein Trennkeil gelegt wurde oder bei Unklarheiten über die Eigentumsrechte an Geld, welches auf dem Förderband oder dem Kassentisch liegt.

Die Beispielkonstruktion der Studentin verweist ebenso wie ihre „Vermutung“ auf ein mögliches Gelingen einer Interpretation, so sie sich die Erfüllungsbedingungen des Protokolls vergegenwärtigte und methodisch adäquat vorgehe und solche Geschichten an den Anfang ihrer Interpretation stelle.

Hier kann Beratung mit der Nachfrage ansetzen, warum sich die Studentin ihrer Sache so unsicher ist. Wie im Fall 1 ist für die Beratung das Verhältnis von Protokoll, dessen methodisch zu entschlüsselnder Bedeutungsstruktur und studentischer Interpretation wesentlich.

Dieses Interpretationsmuster als solches möchte ich als „Deskription und Kategorisierung“ bezeichnen. Zwar wird der Text insofern ernst genommen, als versucht wird, eine der Situationen zu beschreiben, die mit dem Text kompatibel sind. Akte der Sinnerschließung im Hinblick auf die Besonderheit des Falles, z.B. über die Frage, warum hier gerade so und nicht anders formuliert wird, sind allerdings nicht identifizierbar. Die Studentin verbleibt auf der Ebene des bloß Allgemeinen – subsumiert den besonderen Fall unter Normalitätsvorstellungen. Durch reine Deskription und die Absenz von normativer Vermessung und Beurteilung unterscheidet sich dieser Fall von Fall 1. Offenbar ist weder das Analyseziel klar, die objektive Bedeutungsstruktur eines Textes zu entdecken, noch die Methode wirklich verstanden, wie man das kann. Bemerkenswert erscheint in diesem Zusammenhang auch die Unsicherheit der Studentin, welche in der Verwendung des relativierenden Konjunktivs zum Ausdruck kommt. Insgesamt gesehen, liegt eine Normalisierungsstrategie vor, die auch genuin erzieherische Gestalten als selbstverständliche Normalität (hier von Austauschprozessen) erscheinen lassen.

Andererseits ist an anderen ansonsten vergleichbaren studentischen Arbeiten auffallend, dass an die Deskription häufig unvermittelt eine sachhaltige, aber eben nicht in der Darstellung nachvollziehbare Lesartenbildung anschließt. Sie springt sozusagen aus der Deskription heraus. Dies lässt auf einen Akt der Objektivierung und Distanzierung schließen, der in den Deskriptionen erfolgt.

(3) Projektion

Die nächste studentische Arbeit wählte die Anfangssequenz einer Deutschstunde in einer 9. Hauptschulklasse, deren Thema der Student mit „*Übungen für eine bevorstehende Klassenarbeit*“ bezeichnet.

Das Protokoll der Stunde beginnt folgendermaßen:

L: Ich wollte eigentlich etwas zügig machen, da wir übernächste Woche wieder eine Klassenarbeit schreiben.

Erfindet man gemäß dem Verfahren der Objektiven Hermeneutik zunächst Geschichten, die konsistent zu der Äußerung passen, ihre Geltungsbedingungen pragmatisch erfüllen, unter Absehung des Kontextes, in dem die Äußerung tatsächlich fiel, so könnte der Text von einem Schüler stammen, der gerade bei der Gartenarbeit behindert wird und eigentlich schnell wieder an den Schreibtisch zum Lernen zurückkehren will. Er typisiert sich damit als Streber, da die Klassenarbeit ja erst übernächste Woche ansteht. Der Satz könnte auch von einem guten Schüler gegenüber Mitschülern geäußert werden, denen er gerade bei schulischen Arbeiten hilft. Diese ziehen aber nicht richtig mit. Der Satz könnte schließlich Bestandteil einer Entschuldigung sein: „Es tut mir leid – ich wollte eigentlich zügig machen, aber ich habe Kopfschmerzen.“

Der Satz thematisiert ein Vorhaben des Sprechers, das nicht nach Plan realisiert werden kann („*Ich wollte eigentlich*“). Das Vorhaben besteht im „zügig machen“, d.h. es sollte zielorientiert und relativ schnell vorgegangen werden. Das „etwas“ relativiert Zielstrebigkeit und Geschwindigkeit. Gründe der Verhinderung des Vorhabens können beim Sprecher selbst liegen und/oder bei anderen und anderem. Eine direkte verbalisierte Schuldzuschreibung findet nicht statt. Auch wird nicht benannt, was zügig gemacht werden sollte. Denkbare Situationen stimmen schließlich darin überein, dass eine Disziplinierung und Animation vorliegt. Die Behinderung des Plans, „etwas zügig zu machen“, soll aufhören und nun relativ schnell und zielorientiert agiert werden. Möglich ist auch, dass die Äußerung Bestandteil einer Entschuldigung ist, dann ist das Vorhaben „zügig zu machen“ bereits gescheitert.

Der Text formuliert weiter eine Begründung, warum der Sprecher eigentlich etwas zügig machen wollte: ... *da wir übernächste Woche wieder eine Klassenarbeit schreiben*.

Als Begründung für das Vorhaben „etwas zügig zu machen“ wird eine weitere („*wieder*“) schulische Leistungsprüfung und Selektion angeführt. Diese Leistungsprüfung erfolgt erst in maximal zwei Wochen, d.h. sie steht nicht direkt bevor. Einerseits ist gesagt, dass der Sprecher Leistungsprüfungen hohe Bedeutung zuspricht (in der Logik des Strebers), andererseits kann das Problem entstehen, z.B. aufgrund der relativen zeitlichen Ferne, dass der Aufforderungscharakter für den Hörer der Äußerung geringer ist als gewünscht. Die Wirksamkeit dieser Aufforderung ist abhängig von der Dringlichkeit und/oder Bedeutung, die das Ereignis auch für die oder den Hörer besitzt.

Nun ziehe ich den Kontext hinzu: Die Äußerung wird in einer 9. Hauptschulklasse von einer Lehrerin getätigt, während die Schüler noch ihre Sachen auspacken.

Erstens setzt der Text durch die Verwendung des vergemeinschaftenden „wir“ die Lehrerin in die Rolle des Mitschülers und Strebers. Das heißt Schüler- und Lehrerrolle werden entgrenzt in einer Pseudo-Vergemeinschaftung, denn die Lehrerin schreibt nicht selbst die Klassenarbeit mit. Reproduziert sich dies im Material, verweist dies auf eine hohe Identifikation mit der Klasse und eine Rollenunsicherheit seitens der Lehrerin. Mit der Pseudo-Vergemeinschaftung wird die Disziplinierung und Animation zugleich in sich brüchig. Ob das „*zügig machen*“ auch im Interesse der Schüler liegt (z.B. mehr Zeit zum Üben) oder nur in dem (dann perfiden) der Lehrerin (das Pensum durchpauken – Erhöhung des Schwierigkeitsgrades der Arbeit), ist offen. An den folgenden Sequenzen wäre dies zu prüfen.

Auch auf einer zweiten Ebene ist diese Form der Disziplinierung und Motivierung fragwürdig: Es handelt sich um eine neunte Hauptschulklasse. Einerseits stehen die Schüler vor ihrem Abschluss und Noten werden für künftige Lebenschancen wichtig. Andererseits sind Hauptschüler typisiert als Personen mit einem geringen Planungshorizont, vergleichsweise schlechten Schulleistungen, relativ geringer Schulleistungsmotivation und vergleichsweise geringen Chancen, einen Ausbildungsplatz zu erhalten. Es ist also inte-

ressant, auch in dieser Hinsicht am weiteren Protokoll zu prüfen, ob die Äußerung der Lehrerin die disziplinierende und animierende Wirkung hat, die formuliert ist. Ferner ist zu prüfen, ob die Lehrerin hauptschulspezifisch-schülerorientiert oder schulartunspecific agiert. Hier wird ein schulartunspecific Muster der Motivierung und Disziplinierung benutzt.

Zu entwickelnde und zu prüfende Lesarten liegen also auf der Ebene einer potentiell rollenunsicheren oder gar perfiden sowie einer schulartunspecific agierenden Lehrerin und stehen damit im Zusammenhang der Fragwürdigkeit des Aufforderungscharakters der disziplinierenden Animation

Schließlich kann geprüft werden, ob die Äußerung Bestandteil einer Entschuldigung ist. Die anderen Lesarten wären damit hinfällig oder es könnte der interessante Fall vorliegen, in dem Disziplinierung und Entschuldigung für die Disziplinierung Hand in Hand gehen.

Nun zur studentischen Interpretation der Lehreräußerung.

ST 3: Sie schiebt somit die Schuld für schlechte Noten auf die Schüler und entgeht dadurch jeglichen Konfliktsituationen, da sie die Notenvergabe nicht mehr rechtfertigen muss.

Der Student interpretiert den Text der Lehrerin als Schuldzuweisung an die Schüler mit der Folge der Konfliktvermeidung hinsichtlich der Notenvergabe. Er entwickelt also die Lesart einer willentlichen oder unwillentlichen Sündenbockstrategie seitens der Lehrerin. Diese Interpretation ist durch den Text der Lehrperson nicht gedeckt. Der Text bedeutet eine disziplinierende Animation oder ist Teil einer Entschuldigung, aber eine direkte Schuldzuweisung in Sachen Vergabe schlechter Noten und Konfliktvermeidung ist gerade nicht ausgesprochen oder impliziert. Im Gegenteil: Die Angesprochenen könnten antworten, ‚dann mach doch zügig‘. Bemerkenswert ist neben der Projektion des Studenten auch die Unterstellung, Konfliktsituationen in der Auseinandersetzung um Noten seien der Normalfall, dem die Lehrerin hier entgeht.

Die vorliegende Interpretation verweist auf einen Schülerstellvertreter, der im Sinne der Demokratisierung der Schule für die argumentative Auseinandersetzung um die Notenvergabe zwischen Lehrer und Schülern und für die offene Konfliktaustragung plädiert und im vorliegenden Fall lehrerkritisch übersteigernd („entgeht jeglichen Konfliktsituationen“) einen Verstoß gegen diese Pädagogik ausmacht.

ST 3: Den Schülern entfällt somit ihr Recht auf die Argumentation bei der Notenvergabe, denn sie sind es, die nicht einsehen, dass sie für das Leben und nicht für die Schule oder den Lehrer lernen.

Aus der Diagnose „Konfliktvermeidung in Sachen Notenvergabe durch Schuldzuweisung an die Schüler“ werden nun Folgerungen gezogen, die weiterhin projektiv unterlegt sind. Das Entfallen von Rechten der Schüler ist durch die Lehreräußerung in keiner Weise impliziert.

Der Interpret scheint nun die Rollen zu tauschen. Dieser Satz könnte nicht mehr von einem Schülerstellvertreter, wohl aber von einem Lehrer

stammen, der gegenüber Kollegen deutlich macht, warum er diesmal keine Diskussion um die Notenvergabe zulässt. Der Student versetzt sich (introspektiv) in die Lehrerrolle. Es wird schülerkritisch eine stereotype Verhaltenserwartung – „nicht für das Leben für die Schule lernen wir“ – zur Begründung des Rechtsverlusts herangezogen, ohne dass dies durch die Äußerung der Lehrerin selbst zu motivieren ist. Es wird also wiederum eine außerhalb des Textes liegende Vorstellungswelt mobilisiert und appliziert.

ST 3: Die Lehrerin suggeriert damit den Schülern, dass es von eigenem Interesse ist, am Unterricht teilzunehmen, denn ihre Pläne wurden durchkreuzt: sie selbst hat sich schließlich auf den Unterricht vorbereitet und erwartet im Gegenzug dazu dieselbe Motivation und zusätzlich noch Dankbarkeit für ihre Mühe.

Die Interpretation verfährt sprunghaft und es reproduziert sich das projektive Vorgehen. Vom Ausbuchstabieren der Sündenbockstrategie wird zur Diagnose einer anderen Form der Schülermanipulation übergegangen, der der Suggestion. Die Lehrerin suggeriert in ihrer Äußerung nicht, es sei von eigenem Interesse am Unterricht teilzunehmen, sondern sie impliziert dies und animiert damit dazu, Behinderungen aufzugeben und zügig zu agieren. Die Äußerung könnte sich ferner noch als Bestandteil einer Entschuldigung erweisen. Eine Beeinflussung anderer, die zu ungeprüfter Aneignung von Überzeugungen, Werteinstellungen oder Verhaltensweisen führen soll, besteht faktisch allenfalls in der vom Interpretieren nicht thematisierten Verwendung des vergemeinschaftenden „wir“. Hier ist die Lesart „Suggestion“ möglich, da so getan wird, als ob Schüler und Lehrer gemeinschaftlich die Klassenarbeit schreiben werden. Zügiges Agieren, nicht notwendig Teilnahme am Unterricht, sei also im gemeinsamen – nicht nur im eigenen – Interesse.

Gemeinsam mit der Sündenbockstrategie-Lesart fügt sich die Suggestion-Lesart des Studenten nahtlos in das Lehrerbild „Manipulation der Schüler im Dienste eigener Interessen“. Der Lehrerin wird dabei in der Übernahme eines verbreiteten Deutungsmusters eine egozentrierte Gegenseitigkeitserwartung (ich bin motiviert, also habt ihr es auch zu sein) unterstellt, für die sie „zusätzlich noch“ Dankbarkeit erwarte. Es reproduziert sich die Applikation von stereotypen Verhaltenserwartungen, nun wieder lehrerkritischen, die durch den Text nicht zu motivieren sind.

Ich nenne dieses studentische Muster der Interpretation „Projektion“. Der zu interpretierende Text evoziert eine außerhalb des Textes liegende Vorstellungswelt, die aus Erfahrungen und Überzeugungen, stereotypisierten Verhaltenserwartungen und Gehörtem im Seminar besteht. Die Aussagen zeichnen sich dadurch aus, dass projektiv zwischen schüler- und lehrerkritischen Stereotypen hin und her gewechselt wird. Dies lässt sich als Ausdruck des Übergangsproblems im Rollenwechsel vom Schüler zum Lehramtskandidaten verstehen.

Ursächlich für dieses Agieren kann im konkreten Fall die potentielle Rollenunsicherheit der Lehrerin sein, sowie die disziplinierende Animation durch den Verweis auf eine bevorstehende, vermeintlich gemeinschaftlich zu schreibende Klassenarbeit, die als solche auch eine „Perfidie“-Lesart möglich macht (s.o.). Sie ergibt sich aber aus gänzlich anderen Gründen, als sie in der Interpretation des Studenten aufscheinen und muss gemäß der objektiv-hermeneutischen Sparsamkeitsregel² (bis auf Weiteres) ausgeschlossen werden.

Beratung im vorliegenden Fall kann an den Diskrepanzen zwischen dem Protokoll und der vom Studenten entwickelten Sündenbock-Lesart ansetzen, indem z.B. deren Geltungsbedingungen ausbuchstabiert und am vorliegenden Text überprüft werden.

(4) Wissenschaftsorientierte Bedeutungsrekonstruktion

Der Interpret hat sich zur Analyse die Anfangssequenz einer Biologiestunde in der 12. Klasse eines Gymnasiums zum Thema „Reflexe“ ausgewählt.

Die Stunde beginnt ohne Begrüßung mit einer Anwesenheitskontrolle, die entweder noch in die Pause oder in eine Zwischenphase vor Beginn der eigentlichen Unterrichtsstunde angesiedelt wird: *L: „Ich mach schon mal die Anwesenheit.“* Einige Schüler sind nicht da und die Lehrerin fragt, ob *„die sich irgendwo draußen versteckt hätten?“*. Danach beginnt der Unterricht.

L: [zu zwei Schülern]: Habt ihr letztes Mal ein Blatt bekommen?

Der Text repräsentiert etwa im Unterschied zu: „Haben Sie die Blätter der letzten Stunde?“ zunächst eine fürsorgliche Nachfrage an zwei Personen, die gemäß der Anrede „ihr“ entweder noch Kinder oder Jugendliche unter 18 Jahren sind oder so erscheinen oder mit dem Sprecher vergemeinschaftet sind (et-

2 Bei konkurrierenden Lesarten ist stets die voraussetzungslosere zu wählen.

wa ein Klassenkamerad spricht Mitschüler an: Habt ihr...). Weiter ist unterstellt, dass der Besitz der Blätter in irgendeiner Form für den Interaktionsprozess relevant ist. Es ist zudem gesagt, dass es vor dem jetzigen Zusammentreffen ein vorheriges gab („letztes Mal“), bei dem die angesprochenen „Blätter“ verteilt wurden. Sie können vom Sprecher oder auch Dritten ausgegeben worden sein, oder die Angesprochenen konnten sie sich selbst holen. Schließlich ist impliziert, dass es nicht selbstverständlich ist, dass man ein Blatt bekam. Entweder man wurde vergessen oder es waren nicht genügend Blätter vorhanden.

Zieht man nun den Kontext „12. Klasse“ hinzu, so ist die zum Ausdruck gebrachte Fürsorglichkeit erklärungsbedürftig, da normalerweise unterstellt werden kann, dass sich Schüler dieser Stufe selbst darum kümmern, an die erforderlichen Arbeitsmaterialien zu kommen. Es ist auf die Spannung zwischen Autonomie und Heteronomie verwiesen.

Erklärungsbedürftig ist zweitens die persönliche Anrede „ihr“. Schüler dieses Alters werden normalerweise gesiezt und wie eine Nachfrage ergab, ist dies auch an dieser Schule und in dieser Klasse üblich.

Man kann also bezogen auf die Beziehungsebene des Unterrichts die vorläufige Hypothese aufstellen, dass die Schüler in diesem Unterricht unselbstständiger behandelt werden, als sie sind. Die Schüler werden entweder wie Kinder und Jugendliche behandelt, die man noch duzt, oder es existiert ein besonderes Verhältnis der Vertrautheit zwischen dem Lehrer und den angesprochenen Schülern qua einer besonderen gemeinsamen Geschichte oder qua gemeinsamer Mitgliedschaft in einer Gemeinschaft, in der das Duzen zur Regel gehört – z.B. in einem Sportverein. Das Duzen verweist auf das Problem von Nähe und Distanz.

Insgesamt gesehen kann folglich an den weiteren Falldaten geprüft werden, ob sich die Nähe-Distanz- und die Autonomie-Heteronomie-Problematik reproduziert und – wenn ja – welche Folgen dies hat.

Den Satz „*Habt ihr letztes Mal ein Blatt bekommen?*“ interpretiert ein Student wie folgt:

ST 4: Nun klärt die Lehrerin noch ein organisatorisches Problem, in dem sie zwei bestimmte Schüler fragt, ob diese „letztes Mal ein Blatt bekommen hätten“.

Der Student beschreibt zunächst eine Situation, die das Protokoll bestimmt und ordnet sie in den Stundenverlauf ein (*klärt...noch*). Er wiederholt die Kernaussage der Lehrerin. Unterstellt ist, dass das Blatt von Relevanz für die Organisation von Unterricht ist (*klärt... ein organisatorisches Problem*). Davon kann unter Normalitätsbedingungen ausgegangen werden.

Der Student fährt fort:

ST 4: Dieses Verhalten könnte daher rühren, dass sie sich daran zu erinnern meint, dass diese zwei Schüler in der letzten Unterrichtsstunde, in der das Blatt ausgeteilt wurde, gefehlt hatten oder sie zu wenige Blätter hatte, um alle damit zu versorgen.

Der Student formuliert nun Lesarten, die die Lehreräußerung motivieren könnten. Die Lesart ‚zu wenige Blätter‘ ist durch den Text gedeckt, die Les-

art ‚die Schüler hatten gefehlt‘ nicht. Hätten sie gefehlt, wäre die Frage der Lehrerin „... *habt ihr letztes Mal bekommen?*“ sinnlos bzw. erklärungsbedürftig.

Anschließend schreibt der Student weiter:

ST 4: Generell interpretiere ich dieses Verhalten als „mütterlich“ und sicherlich gut gemeint, jedoch unterstellt sie ihren Schülern damit indirekt, dass sie nicht alt genug seien, um sich selbst um etwas wie fehlende Unterrichtsblätter zu kümmern.

Die Interpretation fokussiert nun auf das Lehrer-Schüler-Verhältnis und erkennt sachhaltig die im Text zum Ausdruck kommende Fürsorglichkeit der Lehrerin. Die im Konjunktiv gehaltene Formulierung, „*dass sie nicht alt genug seien*“, zeigt, dass der Student ferner diese Lesart sachhaltig in Beziehung zu der Kontextinformation „12. Klasse Gymnasium“ setzt und damit eine Autonomie-Heteronomie-Problematik erfasst, die im Protokoll steckt. Dies bestätigt dann sein folgender Text:

ST 4: Zusammen mit der Annahme vom Anfang, in der sie fragt, ob sich die fehlenden Schüler draußen versteckt hätten, gibt das ein Bild ab, als ob sie der Meinung wäre, eine viel jüngere Klasse zu unterrichten.

Die Interpretation dieses Aspekts der Protokollstelle schließt mit einer gut begründeten, sachhaltigen Hypothese ab, die am folgenden Material geprüft werden kann.

Sachhaltig und adäquat wendet sich der Student im Anschluss dem Nähe-Distanz-Problem zu, das ebenfalls – wie gezeigt – in der Sequenz steckt:

ST 4: Auffällig ist, dass sie die beiden Schüler entgegen der Üblichkeit an der Schule duzt, was die Annahme von eben unterstützt. [„Mütterlich“, F.O.] Auf der anderen Seite könnte es bedeuten, dass sie diese zwei Schüler besonders mag, sie deswegen duzt und sich speziell um sie kümmert, was der restlichen Klasse gegenüber natürlich unfair wäre. (Später zeigt sich, dass die Lehrerin andere Schüler siezt, die hier Angesprochenen aber weiterhin duzt).

Dieses Muster der Auseinandersetzung mit dem Text bezeichne ich als wissenschaftsorientierte Bedeutungsrekonstruktion. Sie erfolgt – wenn auch nicht strikt objektiv-hermeneutisch – so doch daran orientiert und methodisch kontrolliert. An Deskription und Irritation schließt sich die Konstruktion von Lesarten an, die den protokollierten Text (das Verhalten der Lehrerin) motivieren könnten. Erfüllungsbedingungen für die Lesarten werden benannt und in Konfrontation mit dem inneren und äußeren Kontext geprüft und daraus eine Hypothese über die Textbedeutung entwickelt. Im vorliegenden Fall fließen in die Interpretation (allerdings) Prinzipien ein, die zur Bewertung des Lehrerhandelns führen, vor allem das der Gleichbehandlung, der Autonomieförderung, der Fairness und der Höflichkeit (Gegenseitigkeit). Im Unterschied zum Fall 1 wirken sich diese aber nicht restriktiv auf die adäquate Deutung des Protokolltextes aus, sondern beschränken sich auf die Bewertung der protokollierten und interpretierten Unterrichts. Dabei handelt es sich um Prinzipien, die man mit guten Gründen als Bestandteil pädagogischer Ethik bezeichnen kann.

Zu kritisieren bzw. zu fragen bleibt, warum zwischen Text und Person nicht unterschieden und vielfach im Konjunktiv verblieben wird.

IV

Zusammenfassend sei unterstrichen, dass die vorgestellten Ergebnisse, diejenigen einer Exploration sind, die weder Repräsentativität beanspruchen, noch eine umfassendere Längsschnittsstudie zur Entwicklung der Muster ersetzen kann.

Die Sachadäquanz der vierfach getroffenen Charakterisierung sowie die Vollständigkeit der vorgestellten Muster wurde im Rahmen eines Kolloquiums an der Universität Frankfurt am Main³ im Dezember 2008 über Forscher-Triangulation (Denzin 1989, S. 237ff.) vorläufig validiert. Vier Erziehungswissenschaftler, die ebenfalls im Rahmen der Schulpraktischen Studien seit längerem kasuistische Forschungsseminare leiten,⁴ überprüften die vier hier rekonstruierten Interpretationsmuster vor dem Hintergrund ihrer eigenen Erfahrungen mit studentischen Fallinterpretationen auf ihre Validität. Die Existenz der Interpretationsmuster in ihrer Eigenart wurde übereinstimmend bestätigt. Über diese hinaus wurde angesichts des vorliegenden Materials auf zwei weitere Muster aufmerksam gemacht, die in meinem eigenen Sample nicht vorkamen.

Beim Ersten handelt es sich ebenfalls um ein projektives Muster, allerdings mit komplementärer Ausrichtung. Während im vorgestellten Fall 3 primär lehrerkritisch agiert wird, geschieht dies dort schülerkritisch. Eine solche Reaktionsweise erscheint auch deshalb unmittelbar evident, da im Fall 3 auch stereotype Schülerkritik aufscheint, was als Anzeichen für ein vorliegendes Problem des Rollenwechsels des Studierenden vom Schüler zum Lehrer interpretiert wird. Ein Student mit diesem Muster („Lehrer als Opfer der Schüler“) überträgt die in der Schülerrolle erlebten und erfahrenen Formen der Subversion des Lehrerhandelns in der Form der Generalisierung auf das Schülerhandeln in den Transkripten. So werden Schülerfragen nicht als authentische wahrgenommen, sondern als unernste und ggf. gar als gezielte Provokationen, mit denen der Lehrer aus dem Konzept gebracht werden soll. Aus Angst, dass ihnen später das Gleiche widerfahren kann, wie sie es als Schüler kennengelernt haben, sehen diese Studierenden in tendenziell jeder nicht lehrerkonformen Bemerkung, dass für diesen Gefahr im Verzug ist.

Der zweite Fall ist demgegenüber auch strukturell different. Er wurde als der Fall des „praktischen Problemlösers“ bezeichnet. Die studentischen Arbeiten dieses Typs zeichnen sich einerseits dadurch aus, dass während der Auseinandersetzung mit Unterrichtstranskripten keine Bedeutungsrekonstruktion vorgenommen wird, also u.a. die Frage nicht gestellt und beantwortet

3 Es handelte sich um das Forschungskolloquium „Schule und Unterricht“ von Andreas Gruschka.

4 Andreas Gruschka, Herbert Müller-Lichtenheld, Jens Rosch, Johannes Twardella

tet wird, warum so gehandelt wird, wie es geschieht. Andererseits werden aber intuitiv treffsicher ggf. vorliegende Kunstfehler und didaktisch oder erzieherisch Problematisches im Lehrerhandeln entdeckt. Das Auffällige wird aber nicht weiter analysiert, sondern unmittelbar in solche pragmatischen pädagogischen Handlungsalternativen überführt, mit denen die entdeckten Problematiken vermieden bzw. gelöst werden können. Der Student handelt bereits wie der „geborene Erzieher“. Über die Richtigkeit seiner Fehlerdiagnose entscheidet nicht deren theoretische Begründung, sondern der Erfolg der praktischen Bearbeitung.

V

Was folgt aus diesen Beobachtungen für die Praxis der Fallarbeit? Zunächst veranschaulichen die hier in den studentischen Arbeiten explorativ rekonstruierbaren Interpretationsmuster die Bedeutung der These von der Professionalität im Lehrerberuf als berufsbiographisches Entwicklungsproblem (Terhart) in aller Deutlichkeit, sofern man zu dieser Professionalität auch die Fähigkeit zum Fallverstehen zählt.

In drei von vier Fällen zeigen sich Probleme. Im als „Projektion“ typisierten Fall 3 bestimmt eine außerhalb des Textes liegende primär lehrerkritische Vorstellungswelt, die aus Erfahrungen und Überzeugungen, stereotypisierten Verhaltenserwartungen und Gehörtem in Schule und Seminar besteht, die Interpretation und macht sie sachinadäquat. Im als „Deskription und Kategorisierung“ bezeichneten Fall 2 wird zwar versucht, die Situation zu beschreiben und es wird ein erster Schritt im Verstehensprozess getan. Aber die Situation wird in ihrer Prozesslogik nicht aufgeschlossen, sondern unter allgemeine Normalitätsvorstellungen subsumiert: „Es ist eben, wie es ist.“ Die Besonderheit des Falles verflüchtigt sich im Allgemeinen. Im als „Sinner-schließung und normative Applikation eines Normalmodells von Unterricht“ gekennzeichneten Fall 1 scheint zwar sinnerschließendes Vorgehen auf, es wirken sich aber darauf offenbar verinnerlichte Normalitätsmodelle von Unterricht so einschränkend aus, dass die Ursache für die an sich erkannte Strukturproblematik im Lehrerhandeln nicht aufgedeckt werden kann. Das alltäglich Normale erscheint als das Normgebende. Die Schüler werden primär dafür verantwortlich gemacht, wenn der Unterricht nicht in die vom Lehrer gewünschte Richtung verläuft.

Zumindest in Fall 1 und Fall 3 scheint es plausibel anzunehmen, dass vorgängige, unverarbeitete Schul- und Hochschulerfahrungen sich restriktiv auf das Interpretationsvermögen auswirken. Dies bestätigt sowohl die Realitätsadäquanz des aktuellen Forschungsstands in der Diskussion um die Lehrerbildung (s.o.), als es auch die problematische Seite der These „Lehrer lernt man, in dem man Schüler war“ unterstreicht. Verwiesen wird auf die Dringlichkeit der Vermittlung der an sich selbstverständlichen, wissenschaftlichen Haltung, nämlich die vorfindliche Erziehungswirklichkeit, die stets Ausdruck von Allgemeinem und Besonderem zugleich ist, nicht unter allgemeine Theo-

rien zu subsumieren, sondern in jedem Einzelfall vergleichend zu prüfen, wie nah oder fern er der Theorie steht, um ihn so in seiner Eigenart zu bestimmen (vgl. Weber 1982/1904, S. 190ff.).

Gegen das Ergebnis dieser Exploration mit der Diagnose, Fallverstehen sei eine berufsbiographische Entwicklungsaufgabe, lassen sich im Wesentlichen vier kritische Rückfragen vorbringen. Die erste betrifft die in den Seminaren praktizierte Interpretationsmethode, die zweite die Differenz von Wissenschaft und Praxis, die dritte das hochschuldidaktische Setting und die vierte die Stabilität der Muster in der berufsbiographischen Entwicklung, worauf z.B. Untersuchungen zur Kompetenzentwicklung und fachlichen Identitätsbildung von Erziehern hinweisen (Gruschka 1985b). Es kann sich unter Umständen also nichts berufsbiographisch weiter entwickeln: Die den Studierenden gestellte Entwicklungsaufgabe erscheint so machen unter ihnen nicht als die eigene Entwicklungsaufgabe.

Der Einwand, die gewählte Interpretationsmethode sei für sachinadäquate Interpretationen ursächlich, ist nicht stichhaltig. Der Fall des hier als „wissenschaftsorientierte Bedeutungsrekonstruktion“ typisierten Musters zeigt mit der angestifteten Neugier am Erschließen eine Orientierung am Verfahren der Strukturalen Hermeneutik und wird in dieser Hinsicht als produktiv herausgestellt. Die Praxis des Studenten führt nicht zu einer inadäquaten Interpretation der Situation, sondern zu einer sachadäquaten. Man kann also vorerst davon ausgehen, dass gerade die Orientierung an einem etablierten methodischen Verfahren die Chance adäquater Verstehensprozesse erhöht. Auch besteht das Scheitern der anderen Studierenden ja gerade nicht in dem an einem wissenschaftlichen Analyseverfahren, denn eine Orientierung an einem solchen ist nicht zu erkennen.

Die zweite mögliche Rückfrage, die Interpretation von Protokollen sei mit Verstehensprozessen im schulischen Alltag nicht zu vergleichen – kasuistische Arbeit in der Lehrerbildung also für das Handeln im schulischen Alltag folgenlos und entsprechend die sich in den analysierten Fällen zeigenden Probleme unbedeutend, ist ebenfalls problematisch. Es müsste nämlich unterstellt bzw. nachgewiesen werden, dass erkenntnislogisch eine prinzipielle Differenz zwischen naturwüchsigem Alltagsverstehen von sprechenden, handelnden Personen und wissenschaftlichen, handlungsentlastendem, methodisch kontrolliertem Verstehen von Texten existiert. Ulrich Oevermann hat im Gegenteil gezeigt (Oevermann 1979), dass wir als sozialisierte Subjekte generell über ein intuitives Regelwissen verfügen und deshalb in der Lage sind, die lebenspraktisch durch Regeln⁵ erzeugten Bedeutungsstrukturen textförmiger sozialer Wirklichkeit zu verstehen. Dies gilt für Verstehen im Alltag wie in der Wissenschaft. Es besteht keine grundsätzliche erkenntnislogische Differenz, denn in beiden Fällen wird mit demselben Regelfundus operiert.

5 Z.B.: universelle Regeln der sprachlichen Kompetenz auf der Ebene von Syntax und Phonologie, Regeln einer kognitiven und moralischen Kompetenz und die das sozio-historische Bewusstsein des sozialisierten Subjekts konstituierenden institutionalisierten Normen, lebensweltliche Typisierungen und Deutungsmuster – vgl. Oevermann 1979.

Die Besonderheit des Alltagsverstehens gegenüber dem methodisch kontrollierten wissenschaftlichen Verstehen ist dadurch gekennzeichnet, dass im Alltag aufgrund des dort herrschenden Handlungsdrucks in Frage kommende Regeln zum Verständnis einer Äußerung auf der Basis von in ihrer Geltung für unproblematisch gehaltenen Orientierungen auf die Erschließung der ‚richtigen‘ Lesart hin gefiltert und dabei mögliche, aber für die beteiligten Subjekte irrelevante Bedeutungsinterpretationen ausgeschlossen werden.

Die Fälle 1, 2 und 3 zeigen – nicht zuletzt aufgrund eines Mangels an methodischer Kontrolle – eben letzteres auf unterschiedliche Weise sehr eindrücklich. Sofern aber keine prinzipielle Differenz zwischen wissenschaftlichem Verstehen und Verstehen im Alltag existiert, eröffnet die „gesteigerte“ Verstehenspraxis im wissenschaftlichen Vorgehen zumindest die Chance eines person- und sachadäquaterem Verstehens auch im schulischen Alltag möglich zu machen.

Was das hochschuldidaktische Setting der kasuistischen Ausbildung betrifft, so könnte behauptet werden, Mängel in Organisation und Durchführung seien für die ernüchternden Ergebnisse dieser Exploration verantwortlich. Dieser Einwand ist nicht von der Hand zu weisen und es scheint Handlungsbedarf zu bestehen. Denn in drei der vier präsentierten Fälle kann eben trotz ca. 5 monatiger angeleiteter fallrekonstruktiver Arbeit im Seminar, was etwa 30 Semesterwochenstunden entspricht, von der Fähigkeit zum Fallverstehen bei der Arbeit mit Transkripten nicht oder nur eingeschränkt die Rede sein. Eine vorsichtige, keinesfalls wissenschaftlichen Standards genügende, typenbezogene (Weber 1982/1904, S. 190ff.) erste Schätzung über die Verteilung der Interpretationsmuster auf die studentischen Fallinterpretationen über zwei entsprechende Kurse hinweg, relativiert dies ein Stück weit. Interpretationen die dem Interpretationsmuster „Projektion“ nahe kommen, konnten in 10-15% der Fälle ausgemacht werden. Die Anzahl studentischer Arbeiten, die Nähe zum Muster der „Deskription und Kategorisierung“ aufwiesen, lagen bei ca. 30%. Ebenso zeigten etwa 30% der Fälle Nähe zum Muster der „Sinnerschließung und Applikation eines normativen Normalmodels von Unterricht“. Schließlich lag in ebenfalls ca. 30% der Fälle große Nähe zum Muster der „wissenschaftsorientierten Bedeutungsrekonstruktion“ vor. Das heißt, dass im gegebenen Setting um die 30% der Lehramtsstudierenden adäquate reflexive Fähigkeiten erlangt haben. Es besteht also hochschuldidaktisch Handlungsbedarf.

Die vierte Rückfrage, welche sich auf eine zu erwartende bemerkenswerte Stabilität der Interpretationsmuster bezieht, unterstellt faktisch, sie seien Ausdruck habitueller Prägungen und daher Interventionen zumindest vermittelt methodischer Einweisung in wissenschaftsorientierte Kasuistik nicht zugänglich. Insbesondere in den Fällen 1 und 3 scheinen solche Prägungen schon in den hier vorgestellten, kurzen Interpretationssequenzen klar auf. Im Fall 3 „Projektion“ wird offenbar primär aus dem Habitus des „lehrerkritischen Schülerinteressenvertreters“ heraus agiert, der sich unabhängig von der Sachlage durchblickerhaft in Lehrer-Opposition begibt. Die kasuistische Aus-

bildung scheint daran gleichsam abgeprallt zu sein. Die sachinadäquate Sündenbock-Strategie-Lesart und die ebenso inadäquate Suggestionen-Lesart des Studenten für das Lehrerhandeln lassen darüber hinaus begründet vermuten, dass auch Gelerntes im Kontext von Wissenschaft nur neue Munition für die oppositionelle Lehrerkritik liefert, also nicht zu einer Verhaltensänderung führt. Das kann sich, ja muss sich wohl ändern, wenn der Studierende später als Lehrer vor einer Klasse steht. Im Fall 1 „Sinnerschließung und normative Applikation eines Normalmodells von Unterricht“ wird aus dem Habitus der „frühen Schürerin“ bzw. „Expertein“ heraus gehandelt. Die Orientierung am Normalmodell eines strikt lehrerzentrierten und auf eine einzige Aufgabenlösung hin fokussierten Unterrichts scheint Kontrollverlustängste zum Ausdruck zu bringen: Als problematisch im Lehrerhandeln gilt das Risiko, die Zügel des Unterrichts aus der Hand zu geben und sich auf die Thematik der Schüler einzulassen. Womit im vorliegenden Fall Bildungschancen für die Schüler (zweckmäßiger Zaunbau) nicht realisiert werden. Das Muster ist also verwiesen auf die Prägung an einer Kontrollverlustangst, die nicht nur zur Orientierung an einer überkommenen und legitim erscheinenden Routine pädagogischen Handelns führt, sondern offenbar auch zur Resistenz gegenüber einem „neuen“ wissenschaftsorientierten kasuistischen Vorgehen. Möglicherweise war sie schon für die Berufswahlentscheidung mitursächlich. Denn der Lehrerberuf ist nicht nur aufgrund des winkenden Beamtenstatus ein sicherer Beruf, sondern er ist es auch deshalb, weil er es (vermeintlich) erlaubt, etwas in der Komplementärrolle fortzuführen, was man bereits in 13 Jahren als Schüler gelernt hat – also nichts Neues, vor dem man Angst haben müsste, sobald man das Gegebene auch als das Geltende betrachtet.

Auseinandersetzungen mit Studierenden dieses Musters im Seminar laufen immer wieder auf eine Verteidigung des status quo gegenüber der in der Analyse deutlich werdenden Kritik am Verhalten im konkreten Fall hinaus. Diese wird nicht selten als übertrieben und praktisch nicht aufzuheben bewertet und damit abgewehrt.

Nimmt man die Rückfragen drei und vier zusammen, ist unter hochschuldidaktischem Gesichtspunkt offensichtlich, dass eine bloße Erhöhung des Anteils kasuistischen Arbeitens, gar in der Logik von wissenschaftlichem Verhaltenstraining, in einer nicht zu vernachlässigenden Reihe von Fällen kaum die berufsbiographische Entwicklung hin zum Vermögen adäquaten Situations- und Fallverstehens als Bestandteil des professionellen Lehrerhandelns unterstützen kann.

Im Vergleich zum Studium der Juristen mit deutlich höherem Anteil an Kasuistik erscheint es dennoch als sinnvoll, den Anteil kasuistischen Arbeitens in der Lehrerbildung auf ein entsprechendes Maß anzuheben, insofern auch im Lehrerberuf Fallverstehen zu den wesentlichen beruflichen Erfordernissen zählt. Ebenso verweisen die vorgestellten problematischen Interpretationsmuster aufgrund ihrer Defizite in der methodisch kontrollierten Auslegung der Texte darauf, in kasuistischen Forschungsseminaren verstärkt auf striktes methodenorientiertes Vorgehen zu achten und Abkürzungsstrategien nicht zuzulas-

sen. Egal, ob die Studierenden die vorgestellte Methode sich auch in ihrer späteren Praxis zu eigen machen wollen, muss von ihnen in einem universitären Seminar verlangt werden können, sich regelgerecht zu der Aufgabe einer Transkriptanalyse zu verhalten. Gelungene studentische Arbeiten können dabei als Orientierungshilfe dienen. In den Praktikumsnachbereitungsseminaren kann in Arbeitsgruppen das studentische Datenmaterial interpretiert werden, um individuellen Grenzen des Interpretationsvermögens zu begegnen, wobei Seminarleiter und Tutor(en) unterstützend tätig sein können.

Aus der These der biographischen Verwurzelung der Wahrnehmungsmuster folgt die Relativität der Erfolgsaussichten des fallbezogenen Arbeitens. Es folgt aus ihr aber zugleich die Nötigung, die Logik des Fallbezugs nicht nur auf das Äußere des Transkripts, sondern auch auf das Primäre der sich entwickelnden Person zu beziehen. Im Rahmen der einzelfallrekonstruktiven kasuistischen Forschungsseminare ist ein Verhalten nach der Logik der Therapie ausgeschlossen. Ebenso wenig dürfte eine erzieherische Intervention sinnvoll werden, nach der mit moralischem Druck der sich weigernden Erkenntnis nachgeholfen würde. Das funktionierte nur – wenn überhaupt – als Anpassungsleistung. So bleibt wohl nur das Setzen auf immanente Kritik, der dem Dozenten deutlich werdenden Muster. Sie verbietet, die Sanktionierung des Verhaltens der Studierenden als normativ abweichend und damit als falsch. Stattdessen ist den Studierenden die Differenz deutlich zu machen zwischen ihrem eigenen Anspruch an das Verstehen und Erklären der Situation und der von ihnen gezeigten Analyse. Das, was sie dafür in Anspruch nehmen, ist zu konfrontieren mit dem, was sie materialiter darzustellen vermögen. Solches Fallverstehen des Studierenden setzt eine Beratung in Gang, deren institutionelle Rahmenbedingungen nicht zureichend vorausgesetzt werden können.

LITERATUR

- Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9. Jg., Heft 4/2006, S. 469-520.
- Bromme, Rainer/Haag, Ludwig (2004): Forschung zur Lehrerpersönlichkeit. In: Helsper, Werner / Böhme, Jeanette (Hrsg.) (2004): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden, S. 777-794.
- Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.) (1996): Pädagogische Professionalität. Frankfurt am Main.
- Combe, Arno/Kolbe, Fritz-Ulrich (2004): Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In: Helsper, Werner/Böhme, Jeanette (Hrsg.) (2004): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden, S. 833-852.
- Denzin, Norman K. (1989): The Research Act. Englewood-Cliffs, N.J.
- Durkheim, Emile (1977/1906): Die Entwicklung der Pädagogik. Weinheim und Basel.
- Flick, Uwe (2005): Qualitative Sozialforschung – Eine Einführung. Reinbek.
- Gruschka, Andreas (1985a): Von Spranger zu Oevermann. Über die Determination des Textverstehens durch die hermeneutische Methode und zur Frage des Fortschritts innerhalb der interpretativen Verfahren der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 31, S. 77-95.

- Gruschka, Andreas (1985b): Wie Schüler Erzieher werden. Studie zur Kompetenzentwicklung und fachlichen Identitätsbildung in einem doppelqualifizierenden Bildungsgang des Kollegs Schulversuchs NW. Wetzlar.
- Helsper, Werner/Kolbe, Fritz-Ulrich (2002): Bachelor/Master in der Lehrerbildung – Potential für Innovation oder ihre Verhinderung? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 5. Jg., Heft 3/2002, S. 384-401.
- Helsper, Werner (2007): Eine Antwort auf Jürgen Baumerts und Mareike Kunters Kritik am strukturtheoretischen Professionalisierungsansatz, In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 10. Jg., Heft 4/2007, S. 567-579.
- Hericks, Uwe/Kunze, Ingrid (2002): Entwicklungsaufgaben von Lehramtsstudierenden, Referendaren und Berufseinsteigern. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 5. Jg., Heft 3/2002, S. 401-416.
- Kolbe, Fritz-Ulrich/Combe, Arno (2004): Lehrerbildung. In: Helsper, Werner/Böhme, Jeanette (Hrsg.) (2004): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden, S. 853-877.
- Oevermann, Ulrich u.a. (1979): Die Methodologie einer „objektiven Hermeneutik“ und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: Soeffner, Hans-Georg (Hrsg.) (1979): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart, S. 352-434.
- Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt am Main, S. 70-182.
- Oevermann, Ulrich (2002): Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In: Kraul, Margret u.a. (Hrsg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn, S. 19-63.
- Ohlhaber, Frank/Wernet, Andreas (Hrsg.) (1999): Schulforschung – Fallanalyse – Lehrerbildung. Opladen.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2006): Professionalität im Lehrerberuf. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9. Jg., Heft 4/2006, S. 580-597.
- Terhart, Ewald (2001): Lehrerberuf und Lehrerprofessionalität. Weinheim und Basel.
- Twardella, Johannes (2004): Rollenförmig oder als „ganze Person“? Ein Beitrag zur Diskussion über die Professionalisierungstheorie und die Struktur pädagogischen Handelns. In: Pädagogische Korrespondenz, Heft 33, S. 65-74.
- Weber, Max (1982/1904): Die „Objektivität“ sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis. In: Ders., Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre. Tübingen, S. 146-214.
- Wernet, Andreas (2004a): Pädagogische Professionalität „außer Dienst“. Eine Replik auf Twardella. In: Pädagogische Korrespondenz, Heft 33, S. 75-86.
- Wernet, Andreas (2004b): Pädagogische Permissivität. Opladen.