

Scheid, Claudia

Analyse eines Praktikumsberichts aus der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Datum & Diskurs 1 (2019), 11 S.



Quellenangabe/ Reference:

Scheid, Claudia: Analyse eines Praktikumsberichts aus der Lehrerinnen- und Lehrerbildung - In: Datum & Diskurs 1 (2019), 11 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-271932 - DOI: 10.25656/01:27193

<https://doi.org/10.25656/01:27193>

in Kooperation mit / in cooperation with:

**datum
& diskurs**

<https://ojs.fachportal-paedagogik.de/index.php/DatumundDiskurs/index>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License:

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Analyse eines Praktikumsberichts aus der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Claudia Scheid

Vorbemerkung

Aus Anlass der Erprobung eines Zeitschriftenformats wurde mir die Analyse eines Dokuments vorgeschlagen. Sechs Forschende mit unterschiedlichen methodischen Ansätzen sollten dasselbe Dokument analysieren. Die Analyse des Datenmaterials war somit nicht eingebettet in ein eigenes Forschungsvorhaben und die Auswahl des Materials ist nicht durch dieses begründet. Damit fehlt also auch ein kollegiales Feld, aus dem heraus sich ein Vorhaben entwickelt und evaluiert wird. An dem bereits zur Impulstagung zu dem Zeitschriftenformat vorgelegten Text habe ich nun wenig verändert. Das ist als Widerspiegelung der genannten Bedingungen intendiert. Das geplante Publikationsformat kann vielleicht durch Ähnliches gekennzeichnet sein: eher schnelle, skizzenhafte, nicht weiter eingebettete, keine *Peer-reviewed*-Analysen – tendenziell „knobelartige“, „blogartige“ Vorschläge und methodische Fingerübungen.

1. Das Datum

Das Datum bestand, laut dem beiliegenden Anschreiben der Initiatorinnen und Initiatoren, aus einem Protokoll, welches eine Serie von Tagebucheinträgen abbildet, die ein Lehramtsstudent im Praxissemester notiert hat. Auf den ersten Blick konnte man sehen, dass diese Einträge nicht privatspezifischer oder vorbereitender Natur waren. Und zwar gab es als erstes Zeichen im Text die Nummer „4“ gefolgt von „.“. Ein Blick durch das Protokoll ergab eine weitere numerische Strukturierung „4.1“, „4.2“ usw. Typisch ist eine solche Form für Studienarbeiten. Ich habe dann bei den Initiatoren des Workshops nachgefragt, ob sie wüssten, was der Auftrag für diese Studienarbeit war. Einer der Initiatoren des Workshops schrieb mir auf meine Nachfrage hin dann Folgendes: „Wortwörtlich wird sich das [der Auftrag] kaum recherchieren lassen. Grundsätzlich ist es so, dass die Studierenden für den Bericht auch Episoden (teilnehmende Beobachtungen) verfassen sollen. Hier werden in der Regel keine weiteren Vorgaben gemacht.“ Wichtig war für mich, dass der Text tatsächlich im Rahmen einer Studienarbeit geschrieben wurde. Mehr Auskünfte waren nicht zu bekommen, doch schien mir dies methodisch handhabbar zu sein.

Da hier ein Produkt vorlag, für welches kennzeichnend war, dass der Schreiber beim Produktionsprozess den Status des Studenten und den des Praktikanten einnahm, erschien es mir naheliegend, den Text auf einen studentischen Bildungsprozess zu beziehen. Professionsausbildungen im Allgemeinen, die Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Besonderen, und die Frage welchen Platz Praktika darin einnehmen, interessierten mich schon lange. Dass sich in dem Bericht ein Bildungsprozess dokumentiert, ist letztlich eine Ableitung aus der These, dass die Universität eine Bildungsinstitution ist. Arbeiten, die dort geschrieben werden, werden diesbezüglich evaluiert. Da die Universität als solches nicht der Forschungsgegenstand war, sondern in den Mittelpunkt des Interesses der sich in dem Bericht niederschlagende subjektbezogene Bildungsweg in einer Lehrerinnen- und Lehrerbildung gestellt wurde, wurde die sehr allgemeine These von der Universität als einer Bildungsinstitution als eine Ausgangsannahme für die getätigte Rekonstruktion herangezogen, und zwar in Bezug auf die Frage, ob sich tatsächlich ein Bildungsprozess bzw. welcher sich zeigt. Dass in dem Bericht nur angegeben werden sollte, in welche Prozesse die Studentin oder der Student eingebunden war, konnte man wegen einer fehlenden Formularstruktur, in der eine einfache Auflistung von Tätigkeiten hätte vorgenommen werden können, wie auch wegen der „Episoden (teilnehmende Beobachtung)“, was ja auf Ähnliches wie Forschungszusammenhänge verweist, ausschließen. In der Auflistung der Bezeichnungen, „Tagebucheinträge“, „Episoden“, „teilnehmende Beobachtungen“, wird aber auch kein formales Forschungsvorhaben ersichtlich. So konnte man annehmen, dass Erfahrungen aus einem (Labor-/Berufs-/Klinik- oder eben auch Schul-)Alltag notiert und dabei Studienerfahrungen genutzt werden sollten, um Beobachtungen zu erläutern. Praxen wären darin wahrzunehmen, zu beschreiben und zu diskutieren. Und damit wäre zugleich eine Widerspiegelung dessen gegeben, von welchem Punkt aus man beobachtet und berichtet. In die beschriebenen Vorgänge geht die Subjektivität des Beschreibenden ein und so können folgende Fragen in der Rezeption des Berichts angelegt werden: Was fällt der bzw. dem Schreibenden überhaupt auf, welche Differenzierungen in der Beobachtung sind ihm oder ihr möglich, welche die/den Schreibende/-n umtreibenden Fragen können abgeleitet werden? Diese Annahme zur Logik eines Praktikumsberichts ist unabhängig von der Frage, in welchem Gebiet und von welcher Disziplin beauftragt das Praktikum stattfand.

Dass das Rekonstruierte dann nicht allein der Person des Studenten zuzurechnen ist, dürfte wahrscheinlich sein, auch wenn das Rekonstruierte gerade keinen Bildungsprozess zum Ausdruck brachte. Die im Bericht formulierten Geschehnisse, die Erlebnisse und die Perspektive, auf die sie hinweisen, wurden offenbar nicht innerhalb der Betreuung des Praktikums ausführlich diskutiert und die sich im Bericht abzeichnende Perspektive des Studenten offenbar auch nicht schon im Studienverlauf thematisiert. Im Bericht gibt es jedenfalls keine Hinweise auf Ähnliches. Möglicherweise wurde die Perspektive aber erst in der Studienzzeit geformt. Wo nun die Quellen der besonderen Struktur liegen – ob allein im Praktikumsauftrag, der besonderen Anlage einer Lehrerinnen- und Lehrerbildung, in informell bestehenden Erwartungen oder auch in einer Synthese des Genannten und noch weiteren Faktoren – kann hier nicht differenziert diskutiert werden. Interessiert man sich für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung insgesamt und nicht nur für den einzelnen Studenten, ist die

Situierung der Motivquellen nicht so entscheidend. Denn auch wenn man sie ausschließlich in dem Praktikumsauftrag verorten würde, wäre anschließend doch zu überlegen, warum diese Anlage so gewählt wurde, dass sie zu dem spezifischen Ergebnis führen kann, was dies über den Gesamtzusammenhang der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zeigt und was wohl dessen Folgen für den Bildungsprozess der Studentinnen und Studenten sein können. Letztlich wäre man also wieder mit Fragen des Gesamtzusammenhangs und den dadurch ermöglichten subjektiven Bildungsprozessen befasst. Doch erst durch die Berücksichtigung des Sachverhalts, dass die Lehrerinnen- und Lehrerbildungen an Hochschulen und Universitäten angesiedelt sind, die einen spezifischen Bildungsauftrag haben, erschließt sich Wesentliches ihrer besonderen und widersprüchlichen Konstruktion (Scheid 2019).¹

2. Methodisches Vorgehen

Zuerst wird in einem Abschnitt das Vorgehen beschrieben. Dann soll ein Ausschnitt aus der Analyse das Vorgehen konkret veranschaulichen. Anschließend werden Ergebnisse einer umfassenderen, aber eher nur noch falsifikatorisch durchgeführten Analyse zusammengefasst. Diese werden rudimentär diskutiert.

Aufgrund der Fragestellung nahm ich alles zur Verfügung Gestellte als Datum. D. h., ich griff keine bestimmte Passage heraus. Vorweg hatte ich keine weiteren theoretischen Überlegungen zur Logik von Studienarbeiten und Praktikumsberichten über dasjenige hinaus angestellt, was oben gesagt wurde und was hier Datum und Fragestellung miteinander verknüpft. Ich beließ es bei der These, dass solche Arbeiten einen erfolgreichen Bildungsprozess im Rahmen eines Studiums belegen sollen, und zwar indem ein konkreter Gegenstand in den Blick genommen und „studiert“ wird.

Das Datum besteht nicht einfach in einem Fließtext, sondern dieser ist gegliedert durch Überschriften. Überschriften fassen in der Regel einen Textteil zusammen und bringen zum Ausdruck, was seine Funktion im Gesamttext ist oder sein soll. Überschriften, für sich genommen, ergeben eine Art Text im Text, der den Gesamttext anschaulich macht, ihn auch selektiv rezipierbar werden lässt. Der Text unterhalb der Überschrift wird durch diese zusammengefasst. So sind sie Teil

¹ Die Annahme, dass der analysierte Bericht einen Bildungserfolg widerspiegeln soll, wurde in der Diskussion der Analyse im Rahmen der Impulstagung als eine normative bezeichnet. Auf dieses Argument sei hier eingegangen und zwar in zwei Punkten. 1. Die Sozialwissenschaften müssen der Normativität der Realität Rechnung tragen – so klassischer soziologischer Theoriebestand und so gerade auch Max Weber, auf den sich implizit mit der Normativitätszuweisung als einem Vorwurf berufen wird (siehe zu diesem häufigen Vorwurf Oevermann 2003, Twardella 2019: 299). 2. Wenn in einem an der Universität positionierten Diskurs das Argument geäußert wird, dass man nicht davon ausgehen kann, dass es an ihr primär um Bildungsprozesse und ihre Evaluation geht, und dieses Argument nicht etwa deshalb geäußert wird, weil man sich anschliessend dem Gegenstand der Universität forschend widmet, kommt es m. E. zu einer widersprüchlichen Situation: Diese These wird auf der Basis geäußert, dass man dieser Argumentation zuhört und sie prüft, um die allgemeine Erkenntnis voranzutreiben. Das aber nimmt die Institution der Wissenschaft als real wirkende zugleich in Anspruch. Geschieht das Anzweifeln nun im Rahmen einer universitären Veranstaltung, ist ein Widerspruch aktualisiert (zur Struktur dieses Arguments die „Frankfurter“ Position zu Michel Foucault, z. B. Apel 1990, zusammengefasst z. B. in Ricken 2006: 67-102), was eine Diskussion zumindest erschwert.

eines spezifischen Entscheidungshandelns oder geben diesem etwas vor, strukturieren es. Die Analyse der Überschriften als solches wird darum für aussagekräftig erachtet.

Die Analyse des Fließtextes konnte anschließend aufschlussreich auf die Hypothesen aus der Analyse der Überschriften bezogen werden. In der vorliegenden Analyse wurde der Anfang des Fließtextes sequenziell analysiert und das Ergebnis der Analyse mit der Fallstrukturhypothese, wie sie sich aus der Analyse der Überschriften ergeben hatte, in ein Verhältnis gesetzt. Nachdem sich eine Reproduktion der Fallstruktur ergeben hatte, wurde der Folgetext auch sequenziell, aber segmenthaft betrachtet. Das bedeutete hier, dass die im Text berichteten Abläufe, die darin sich dokumentierenden Entscheidungen, und dies sowohl im protokollierten Ablauf als auch in der Protokollierung selbst, zusammengefasst und die Frage fokussiert wurde, ob eine Stelle in Bezug auf eine Falsifikation der Hypothesen vielversprechend ist.

Der Essay wird beschlossen mit einer kurzen Diskussion der Fallstrukturhypothese.

3. Analyse

Im Folgenden wird die Analyse der Überschriften im zur Verfügung stehenden Text zusammengefasst.

„4. Die Veränderung meines Wahrnehmungsprozesses in vier Phasen“ (B. 2005, S. 1)

Die Nummerierung, „4.“, weist darauf hin, dass es sich bei dem zur Verfügung Gestellten um einen Abschnitt eines größeren Textes handelt. Diesem gingen, so muss man annehmen, drei Abschnitte voraus, welche nicht zur Verfügung stehen. Auch mögliche folgende Überschriften auf derselben Gliederungsebene, also „5.“, „6.“ etc., sind nicht zu sehen, wie ein Überblick über das Vorliegende zeigt. Die Gliederung unterstellt eine Systematik im Text, die weiter ausdifferenziert werden kann. Jede numerische Ebene kann sich aufteilen in weitere Unterpunkte. Diese Systematik ist üblich für Forschungsschriften oder auch für Handbücher. Dass es sich bei dem Text um den Bestandteil einer Studienarbeit handeln könnte, war oben Bedingung für die gewählte Untersuchungsfrage.

Der Titel dieses 4. Abschnitts lautet „Die Veränderung meines Wahrnehmungsprozesses“.

Was ist ein „Wahrnehmungsprozess“, dessen Veränderung in dem Abschnitt das Thema sein soll? Wahrnehmung ist ein Wort, das sich zusammensetzt aus „Nehmen“ und „wahr“ – man nimmt sich das Wahre, erarbeitet sich eine Überzeugung dazu. Ulrich Oevermann bestimmt Wahrnehmung soziologisch als die „Scharnierstelle zwischen *Unmittelbarkeit der natürlichen Erfahrungsbasis* und *Vermitteltheit des Urteilens*“ (Oevermann 1996, S. 2). Charles S. Peirce sah Wahrnehmen als einen extremen Fall abduktiver Schlüsse (Peirce 1991, S. 404). Wahrnehmen kann als eine Chance der Entstehung neuer Einsichten, neuer Überzeugungen betrachtet werden (Scheid 1999, S. 272 ff.).

Mit dem Begriff des „Prozesses“ wird auf einen gesetzmäßig verlaufenden Vorgang hingewiesen.

Was folgt daraus für den Titel? Nicht eine Wahrnehmung ist thematisch, also nicht, was konkret Inhalt einer solchen war und die Einblick gegeben hätte in Motive des Subjekts der Wahrnehmung. Auch eine Wahrnehmungsveränderung ist nicht der Fokus, sondern der Ablauf von Wahrnehmung als solches und die Veränderung dieses Ablaufes werden als Thema angekündigt. Im Wahrnehmen steckt schon für sich die Chance auf Transformation einer bestehenden Überzeugung, denn das gerade für wahr Genommene kann Vorhergehendes, früher Wahrgenommenes, ersetzen. Das Potenzial von Veränderung liegt also in der Wahrnehmung selbst. Mit dem Fokus auf den eigenen „Prozess der Wahrnehmung“ wird dieses interessante Potenzial in einer Metaperspektive eingeeht. Eine teleologische Perspektive ergibt sich, in der man sich selbst nicht nur zum Objekt macht, sondern in der dies von vornherein in einer sozusagen abkühlenden Art getan wird. Die Krise des Neuen ist immer schon in vorläufigen Routinen thematisch, ein „Ablauf“, ein gesetzmäßig verlaufender Vorgang ist immer schon da und ihm gehört die Aufmerksamkeit. Man hat Wahrnehmung im Griff, nicht nur, indem man sie im Begriff hat, sondern, indem man von vornherein nur die Prozedur der Wahrnehmung fokussiert.

Mit der „Veränderung meines Wahrnehmungsprozesses“ wird der Fokus noch abstrakter, sozusagen noch mehr Metaperspektive eingenommen. Auch ein Wahrnehmungsprozess, den man glaubt, abstrahieren zu können, sei nicht das Thema – sondern die „Veränderung meines Wahrnehmungsprozesses“ soll beschrieben werden, und zwar sei diese Veränderung in vier Phasen vor sich gegangen.

Mit Phasen wird etwas beschrieben, dem eine Gesetzmäßigkeit unterliegt, welche die phasenspezifischen Erscheinungen steuert. Der Student würde auch die Veränderung seines Wahrnehmungsprozesses also in eine Gesetzmäßigkeit einordnen: Es gäbe eine Struktur, die die Transformation bedingen würde. Die ganze Abstraktion wird so noch mal gesteigert. Wäre hier eine wahrnehmungspsychologische Arbeit dokumentiert und nicht ein Bericht über eigene Erfahrungen, könnte bei einem alternativen Titel wie „vier Phasen der Wahrnehmungsveränderung“ auch die Entwicklung eines typischen Ablaufs der Wahrnehmung unter dem Einfluss einer Droge oder eines Medikaments thematisiert werden. Doch bezieht sich Veränderung eben nicht auf Wahrnehmung als solches, sondern auf eine Folge von *Wahrnehmungsprozessen*.

Dieser Abstraktionsgrad der Untersuchung kann in Bezug auf *eigene* Wahrnehmungen („*meines* Wahrnehmungsprozesses“) voraussichtlich nicht erreicht werden. Mithilfe von Tagebucheinträgen oder auch Aufzeichnungen der eigenen Augenbewegungen etc. mag eine Analyse eigener Wahrnehmungen, des Bedeutsamen dabei und vielleicht sogar von Veränderungen der Wahrnehmung von ein und demselben möglich sein. Doch dürfte die Interpretation der Daten besonders schwierig werden, wenn es um die eigene Person und ihre Orientierungen geht. Alle Daten, auch Tagebuchaufzeichnungen oder Blickbewegungsmuster, müssen interpretiert werden und eine analytische Haltung auf selbst hervorgebrachte Daten gerät in Konflikt mit den Wünschen in Bezug auf die eigene Person.

Das Thema eines vorstrukturierten Bildungsprozesses ist zu erwarten, berücksichtigt man, dass es sich um Tagebucheinträge im Zusammenhang mit einer Ausbildung handelt. Interessant ist, wie der Student sein Erleben, sein Wahrnehmen und das von ihm Wahrgenommene in einer Metaperspektive immer schon einordnet. Das darin aufscheinende Wissenschaftsverständnis ist nicht eines, in dem man offen Neues diskutiert, sondern eines, in dem Schemata aufgefüllt werden.² Die Titelgebung kann erst einmal mit dem Rahmen der Studienarbeit in Zusammenhang gebracht werden. Damit wird der Anspruch erhoben, etwas Wissenschaftliches zu leisten. Inwieweit dieser Anspruch eingelöst werden kann oder mit dieser Titelgebung nicht eher ein offenes Betrachten abgeschnitten wird, bleibt abzuwarten.

„4.1. **1. Phase: Vorfreude und Euphorie**“
(B. 2005, S. 1)

Das System der Erarbeitung eines Gegenstandes, wie es in der numerischen Gliederung zum Ausdruck kommen könnte, wird hier von dessen unterstellter Phasenlogik nicht getrennt. „4.1“ fällt zusammen mit „1. Phase“ und man kann also prognostizieren, dass „4.2“ die zweite Phase zum Thema hat und so weiter. Damit ist eine Reflexion der Phasen der Veränderung nicht im Text angelegt.

Die erste Phase hätte, so der Student, in „Vorfreude und Euphorie“ bestanden. Was bedeuten diese Begriffe, wie werden sie verwendet? Vorfreude gibt einen als beglückend erlebten Zustand an, in dem man stark auf ein bestimmtes Ereignis in der Zukunft fokussiert ist, sich dieses beispielsweise innerlich schon imaginiert und dabei freudige Gefühle erhält. Euphorie ist eher an das Erleben im Hier und Jetzt gebunden: Alles wird in einem beglückenden Licht gesehen, alles als Beleg einer richtigen Entscheidung; das Neue ist genau das, was man wollte – so liesse sich „Euphorie“ deuten. Geschildert wird also, wie eine Vorfreude zuerst einmal sozusagen bestätigt wird: Man hat sich schon gefreut und erst einmal schien alles diese Vorfreude zu rechtfertigen bzw. das Erlebte war noch schöner, als man es erhoffte.

In der Schilderung dieses Vorgangs zeigt sich bereits das Scheitern am selbst aufgeworfenen Abstraktionsgrad. Denn eine *Veränderung eines Prozesses*, also eines Ablaufs, könnte nur dadurch beschrieben werden, dass eine Variation des Ablaufs benannt wird, also beispielsweise „1. Phase: Desorganisation“.

Kontrastiert man den Bericht beispielsweise mit einem, der im autobiografischen Rückblick auf die Studienjahre angefertigt worden wäre, dann könnte dieser sehr wohl einen Wandel in der Haltung zur Universität thematisieren. Der Einstieg in ein Studium mit „Euphorie“ ist z. B. sicher eine mögliche Ausgangslage. In diesem Fall könnte man erwarten, dass eine Aufarbeitung erfolgt, in der dieser Zustand vor dem Hintergrund des Bildungsprozesses reflektiert wird, man sich also beispielsweise bewusst macht, was mit der Ursache dieser Euphorie gewesen ist und wie man sich daran

² Es ist zwar rein logisch möglich, dass der Student tatsächlich die Veränderung seines Wahrnehmungsprozesses in vier Phasen rekonstruieren konnte. Doch ist es so unwahrscheinlich, dass hier der Anspruch daran interpretiert wird. Dieser Anspruch ist vermutlich Ergebnis eines spezifischen Verständnisses von Wissenschaft.

abgearbeitet hat, bis man die Universität voll nutzen konnte. Dass im folgenden Text eine ähnliche Perspektive angelegt wird, erscheint eher unwahrscheinlich, denn das Krisenhafte einer solchen Selbsterkenntnis ist in das Gesetzmäßige eines Phasenablaufs schon eingeeht. *Das Abarbeiten an einer Euphorie wäre aber ein eigener Komplex*; die Euphorie, mit anderen Worten, ist in einem Bildungsprozess thematisierungswürdig für sich selbst.

Da der Text gegliedert und übertitelt ist, wird nun weiter entlang der bestehenden Systematisierung der Titel analysiert. Der Text wird also nach 4.2, 4.3 und 4.4 durchgeschaut. Diese Punkte kann man deshalb erwarten, weil 4.1 mit der Kennzeichnung einer ersten Phase gefüllt wird und in der Abschnittüberschrift von vier Phasen die Rede ist.

„4.2. **2. Phase: Ernüchterung**“
(B. 2005, S. 2)

„Ernüchterung“ weist auf das Abklingen des Rausches hin.

„4.3. **3. Phase: Resignation**“
(B. 2005, S. 7)

Auffällig ist die starke Diskrepanz von „Vorfriede und Euphorie“ zu „Resignation“. Im Zustand der Vorfriede und Euphorie bestand keine Wahrnehmung, sondern ein Rausch, der jedoch nun nicht in eine dauerhafte Nüchternheit mündet, sondern in eine Dysphorie übergeht. Euphorie – Dysphorie können als Beschreibungen eines manisch-depressiven Zustands gelten. Vor diesem Hintergrund wäre zu vermuten, dass der Abschnitt „Ernüchterung“ kein Abklingen von Euphorie beschreibt, sondern nur das Umkippen in Dysphorie indiziert und schließlich Resignation resultiert.

„4.4. **4. Phase: Arrangement**“
(B. 2005, S. 11)

Als „4. Phase“ erscheint dann das „Arrangement“. Dies kann als Bezeichnung eines Prozedierens jenseits libidinöser Besetzung betrachtet werden; Beispiele für diese Redeweise sind: „arrangierte Ehe“, „man habe sich mit etwas arrangiert“, „ein arrangiertes Treffen“. Es geht erst einmal um Anordnungen („Arrangements“) als Vorbedingung für Eigentliches. Im Sprachgebrauch bedeutet ein Sich-Arrangieren das Hinnehmen von Unvermeidlichem, von dem dann Zu- oder Abneigung abgezogen wird.

Fallstrukturhypothese

Der hohe Abstraktionsgrad im Titel kann nun noch durch etwas Weiteres motiviert werden: Der Autor kann dadurch ein Steckenbleiben im Immergleichen ummanteln. Die Malaise, die in dieser Beschreibung eines Ablaufs von Haltungen beschrieben wird, wird mit „Veränderungen im Wahrnehmungsprozess“ umkleidet. Es wird weniger deutlich, dass das Geäußerte kein Ausweis des Erfolgs eines Bildungsprozesses ist. Wäre der Ablauf der Haltungen erfolgreich analysiert worden, wären die Überschriften wohl anders gewählt, wäre z. B. die Systematik der Gliederung nicht parallel den gewählten Phasen erfolgt, sondern der Autor hätte dann die „Daten“ der Niederschrift seiner Erfahrung und die „Analyse“ dessen unterschieden. Der Autor unterstellt aber mit dem Titel, dass

der beschriebene Durchlauf eine Veränderung bedeutet. *Die Tragik des Ablaufs wird so nicht explizit, sondern im Gegenteil: diese wird tendenziell „gefeiert“.* Eine insgesamt eher deprimierende Erfahrung kann dann durch die Selbstszientifizierung verdeckt, sogar als Ausweis eines Bildungsprozesses jenseits krisenhafter Selbsterkenntnis genutzt werden. Eine Aufarbeitung der Erfahrung von Euphorie, Ernüchterung, Resignation, Arrangieren war nicht möglich – inwieweit dies im Rahmen eines Studiums und einer Studienarbeit überhaupt möglich sein könnte, ist wohl ein noch nicht zu Ende diskutiertes Thema.³

Man muss den Sachverhalt wohl noch mehr paraphrasieren, um seiner Gestalt nachzuspüren. Von hinten her betrachtet, ist auffällig der Euphemismus der „Veränderungen des Wahrnehmungsprozesses“, wenn doch ein Ablauf von Haltungen beschrieben wird, in dem Wahrnehmungen mindestens erschwert sind. Die Veränderung würde dann einsetzen, wenn sich der Student fragen würde, wie es zur Euphorie kommt, die Ernüchterung bedingt, bei ihm dann aber Resignation bedeutet und schließlich ein Arrangieren zur Folge hatte. Doch hier wird dem reinen Ablauf ein Bildungsprozess zugerechnet. Objektiv wird damit die Euphorie-Dysphorie-Malaise als eine Grundlage für das Lehrerinnen- bzw. Lehrersein dargestellt. Letzteres klingt sehr unwahrscheinlich. Doch die Analyse des Fließtextes stützt diese These.

Zusammenfassung der weiteren Analyse

Die Analyse des Fließtextes lässt sich damit zusammenfassen, dass sich das zeigt, was durch die Überschriften angekündigt und als etwas Wünschenswertes angegeben wurde. Der Student reibt sich nicht an der Kaschierung beängstigender Situationen und an Inszenierung von Verständnis, sondern dieses wird Anlass für Identifikation mit einer Lehrerin. Die im Text zugleich recht deutlich ablesbare Inszenierung durch diese deutet aber schon auf das Kippen der Idealisierung und der Identifikation mit ihr hin. Mit anderen Worten: So wie der Begriff der Euphorie immer schon auf den der Dysphorie verweist, implizieren der konkrete Bericht, die konkret gewählten Formulierungen die „Entlarvung“ der Lehrerin als noch was ganz anderes. In dem Moment, in dem sie die Position einer „Heilsfigur“ dann verliert, wird sie zu einer „dämonischen Figur“. Den Platz der Heilsfigur nimmt dann der Student selbst ein und er inszeniert wiederum eine heile Welt, in der die Verheerungen durch die Lehrerin von ihm geheilt werden können.

Diese Logik ist gut ablesbar an einer vom Studenten berichteten Episode, in der er beschreibt, wie er der Klasse dieser Lehrerin eine Geschichte erzählt habe (S. 4 bis 6 des Berichts). In dieser Geschichte ging es um eine zerstrittene Gemeinschaft von Zwergen, soweit jedenfalls deren Wiedergabe im Bericht. Ein besonderer Stein, ein Kristallstein, habe diesen Streit beenden können. Nachdem diese Geschichte ausführlich und mit allerlei Seitenthemen erzählt wurde, jedenfalls ist sie so auch im Bericht über diese Erzählung wieder gegeben, berichtet der Student davon, wie er behauptet hätte, dass er diesen Stein nun in die Klasse mitgebracht habe, denn er sei ihm bei einem

³ Wie auch die Diskussion, ob im konkreten Fall die Studienarbeit womöglich eine Aufarbeitung der eigenen Erfahrung vielleicht sogar eher verhindert hat.

abendlichen Spaziergang von demjenigen Zwerg überreicht worden, der im Zwergendorf damit die ewig zerstrittene Gemeinschaft befriedet habe, nämlich vom Zwerg Benno. Der Student berichtet dann davon, wie er den Schülerinnen und Schülern den Stein vorzeigte. Dieser Stein habe dann, so beschreibt der Student anschließend, auch in der Klasse befriedend gewirkt. Mit anderen Worten: Der Student zeigt sich im Bericht als überzeugt, dass die Schülerinnen und Schüler von dieser Geschichte so beeindruckt waren, dass der Stein dann wie ein magischer funktionieren konnte. Diese Episode wird als unmittelbare Reaktion auf eine von ihm als ernüchternde Beobachtung von Frau H.s Wirken erzählt. Sät Frau H. Unfrieden, so werden mittels seiner pädagogischen Intervention Beziehungen wieder heil. Auch wenn man davon ausgehen kann, dass der Student dieser Logik selbst nicht gänzlich vertraut, ist es interessant, dass er in dem Bericht dieses so beschreibt, als würde er glauben, dass seine pädagogische Intervention so viel bewirken kann.

4. Diskussion und Ausblick

Zu Beginn des Fließtextes wurde die Verklärung von Schule ersichtlich. Euphorie und eine immer schon ihr Gegenteil mit sich tragende Idealisierung wird an der Verwendung solcher Phrasen wie „zarte Seelchen“ (S. 2 des Berichts) ablesbar. Der Praktikant gibt an, begeistert gewesen zu sein – er habe sich der Lehrerin verbunden gefühlt. Die dabei immer schon mitschwingenden, enttäuschten Hoffnungen, also die negative Seite des insgesamt bestehenden Illusionismus, können später leicht anhand der „kreischend[en]“ Frau H. (S. 10 des Berichts) identifiziert werden, die Kinder dämonisiert („Die da vorne, das Mädchen S. mit den schwarzen Haaren“, flüstert mir Frau H. zu, „das ist ein schreckliches Kind“; S. 2 des Berichts) und demütigt. Diese Logik wird vermutlich nicht ausschließlich durch den Studenten projiziert. Das Changieren zwischen Omnipotenz und Resignation könnte einer Logik im Feld entsprechen. Begeisterung und Resignation, „Seelchen“ und Dämonen („nehmen Sie sich in Acht“, ebd.), das in die Ecke Stellen (S. 7 des Berichts) und das Eiskonfekt (S. 11 des Berichts) sowie Lutscher Verteilen (ebd.) sind möglicherweise zwei Seiten derselben Medaille.

Selbst wenn es im Zuge des Praktikums zu Diskussionen über bestimmte pädagogische oder unterrichtliche Maßnahmen kam, so wird von ihnen hier nicht berichtet. *Zum Ausdruck gebracht wird, dass der Student nicht ins Feld gegangen ist, um zu sehen, wie die Praxis prozediert und sich dann damit analytisch befasst. Sondern: Er nahm sich jemanden als Vorbild und wird nach Enttäuschungen selbst das omnipotent gute Subjekt, von dem er erhofft hatte, es gefunden zu haben.*

In anschließenden Untersuchungen zu Vorstellungen zum Lehrersein wäre es m. E. interessant, ob das hier Rekonstruierte häufiger zu sehen ist. Dass es einen Glauben an geradezu magisch wirkende Verfahren gibt, ist bekannt, wie auch, dass Schule als eine Welt betrachtet wird, in der die im eigenen Alltag erfahrenen Strukturen sozialen Lebens nicht gelten (z. B. Dewey 1904, S. 18; daran anschließend Scheid 2019). Inwieweit diese Hypothesen nun präzisiert werden können damit, dass – möglicherweise als eine Variation der schon überwunden geglaubten Vorstellungen zur Lehrerpersönlichkeit – Ideen beibehalten werden, zukünftige Lehrerinnen und Lehrer sollten ein omnipo-

tent gutes Subjekt werden *wollen*, könnte im Fokus einer Untersuchung stehen. Dass manche Lehramtsstudenten, manche -studentinnen, den Status des Studenten, der Studentin subjektiv nie annehmen, ist von Wernet und Kreuter (2007) aufschlussreich beschrieben. Möglicherweise ist es eine nicht seltene Vorstellung, dass ein primär analytischer Zugang von jemand anzeigt, dass sie oder er eben gerade gar nicht für die Schule geeignet ist. Überschwang und moralische Entrüstung würden für manchen dazugehören und der emphatische Ausdruck dessen wird möglicherweise von manchen gar als Bedingung gesehen, diesen Beruf ergreifen zu können. Nur wer daran glaubt, dass die Welt zum „Guten“ gewendet werden kann, wer glaubt, eine Person sein zu können, die solches bewerkstelligt, oder wer zumindest so tut als ob er oder sie das glaubt, der sollte Lehrerin oder Lehrer werden – so eine möglicherweise nicht seltene Fantasie.⁴

5. Literatur

- Apel, K.-O. (1990 [1987]): Der postkantianische Standpunkt in der Ethik im Lichte seiner aktuellen Mißverständnisse, in: ders.: *Diskurs und Verantwortung. Das Problem des Übergangs zur postkonventionellen Moral*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 154-178.
- Dewey, John (1904): The Relation Of Theory To Practice In Education, in: C. McMurry (Ed.): *The Third Yearbook Of The National Society For The Scientific Study Of Education. Part I. The Relation Of Theory To Practice In The Education Of Teachers*. Bloomington (Illinois): Public School Publishing Company, S. 9-30.
- Oevermann, Ulrich (1996): *Krise und Muße. Struktureigenschaften ästhetischer Erfahrung aus soziologischer Sicht*. Vortrag am 19.06. in der Städel-Schule, unveröffentlichtes Manuskript, Frankfurt a. M.
- Oevermann, Ulrich (2003): Regelgeleitetes Handeln, Normativität und Lebenspraxis. Zur Konstitutionstheorie der Sozialwissenschaften, in: Th. Loer, J. Link, H. Neuendorff (Hrsg.): *Das Normale im Diskursnetz soziologischer Grundbegriffe*. Heidelberg: Synchron, S. 183-217.
- Peirce, Charles S. (1991): Über Theoriebildung [1903], in: Charles S. Peirce: *Naturordnung und Zeichenprozeß. Schriften über Semiotik und Naturphilosophie*. Hrsg. v. Helmut Pape. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 421-430.
- Ricken, Norbert (2006): *Die Ordnung der Bildung: Beiträge zu einer Genealogie der Bildung*. Wiesbaden: VS.
- Scheid, Claudia (1999): *Krankheit als Ausdrucksgestalt. Fallanalysen zur Sinnstrukturiertheit von Psychosomatosen*. Konstanz: UVK.
- Scheid, Claudia (2019): Das Junktim von Forschen und Lehren. Professionalisierungs- und erkenntnistheoretische Analysen der Lehrtätigkeit, in: Claudia Scheid, Thomas Wenzl (Hrsg.): *Wieviel Wissenschaft braucht die Lehrerbildung?* Wiesbaden: Springer, S. 149-175.
- Twardella, Johannes (2019): Über die Arbeit an einer Strukturtheorie des Unterrichts und die dabei auftretenden methodologischen Probleme, in: Dorett Funke, Thomas Loer (Hrsg.): *Vom Fall zur Theorie. Auf dem Pfad der rekonstruktiven Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer, S. 289-327.
- Wernet, Andreas & Kreuter, Vera (2007): Endlich Praxis? Eine kritische Fallrekonstruktion zum Praxiswunsch in der Lehrerbildung, in: Wilfried Schubarth, Karsten Speck, Andreas Seidel (Hrsg.): *Endlich Praxis!: die zweite Phase der Lehrerbildung: Potsdamer Studien zum Referendariat*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, S. 183-196.

6. Datum

- B., N. S. (2005): Episode: Die Veränderung meines Wahrnehmungsprozesses in vier Phasen – aus einer Schulstunde an einer Grundschule (Primarstufe). PDF-Dokument (1 Datei), 13 Seiten, URL: <https://archiv.apaek.uni-frankfurt.de/show.php?docid=204>

⁴ Auf einer tiefer liegenden Ebene wirkt wohl die Kenntnis davon, dass diese Vorstellungen illusorisch sind. Eine depressive Entwertung des gesamten Kosmos Schule müsste daraus resultieren. Dem gewalttätigen, depressiven Aspekt kann mit Adornos „Tabu über dem Lehrberuf“ gut nachgegangen werden.

Autorin

Claudia Scheid, Dr. phil., Professorin für Pädagogische Professionalisierung, Institut für Psychosoziale Intervention und Kommunikationsforschung, Universität Innsbruck

Arbeitsschwerpunkte: Professionalisierung in Aus- und Weiterbildung, Bildungstheorie, Lehrtheorie
claudia.scheid@uibk.ac.at