

Kowalski, Marlene [Hrsg.]; Leuthold-Wergin, Anca [Hrsg.]; Fabel-Lamla, Melanie [Hrsg.]; Frei, Peter [Hrsg.]; Uhlig, Bettina [Hrsg.]

Professionalisierung in der Studieneingangsphase der Lehrer:innenbildung. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde

Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, 284 S. - (Studien zur Professionsforschung und Lehrer:innenbildung)



Quellenangabe/ Reference:

Kowalski, Marlene [Hrsg.]; Leuthold-Wergin, Anca [Hrsg.]; Fabel-Lamla, Melanie [Hrsg.]; Frei, Peter [Hrsg.]; Uhlig, Bettina [Hrsg.]: Professionalisierung in der Studieneingangsphase der Lehrer:innenbildung. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, 284 S. - (Studien zur Professionsforschung und Lehrer:innenbildung) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-283128 - DOI: 10.25656/01:28312; 10.35468/6051

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-283128>

<https://doi.org/10.25656/01:28312>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

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-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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



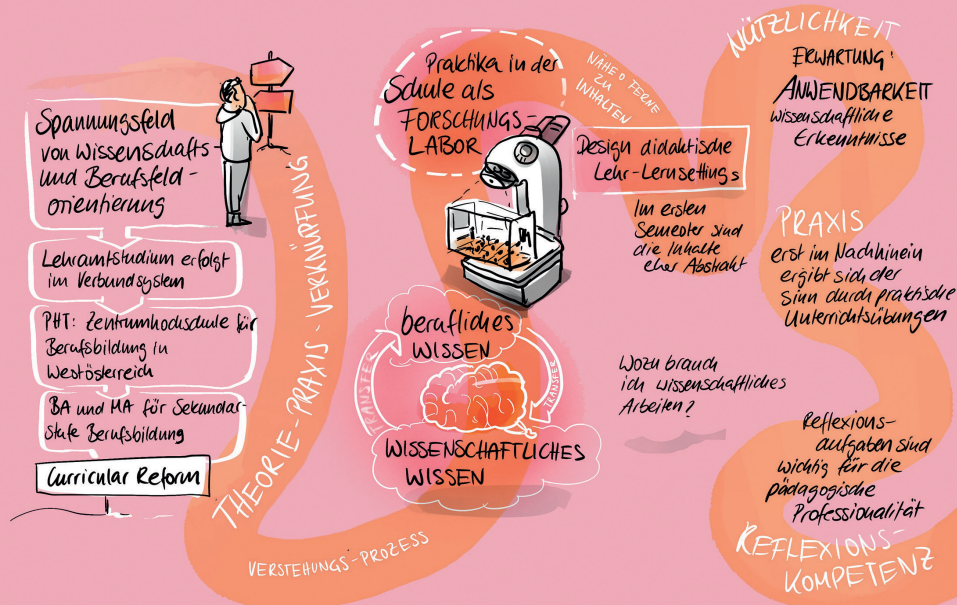
Kontakt / Contact:

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

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

Studien zur Professionsforschung und Lehrer:innenbildung



Marlene Kowalski / Anca Leuthold-Wergin
Melanie Fabel-Lamla / Peter Frei
Bettina Uhlig (Hrsg.)

Professionalisierung in der Studieneingangsphase der Lehrer:innenbildung

Theoretische Perspektiven und empirische Befunde

Kowalski / Leuthold-Wergin
Fabel-Lamla / Frei / Uhlig

**Professionalisierung in der
Studieneingangsphase der
Lehrer:innenbildung**

Studien zur Professionsforschung und Lehrer:innenbildung

Herausgegeben von
Manuela Keller-Schneider, Katharina Kunze,
Tobias Leonhard und Christian Reintjes

Marlene Kowalski
Anca Leuthold-Wergin
Melanie Fabel-Lamla
Peter Frei
Bettina Uhlig
(Hrsg.)

Professionalisierung in der Studieneingangsphase der Lehrer:innenbildung

Theoretische Perspektiven und
empirische Befunde

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2024

k

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:

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

2024. Verlag Julius Klinkhardt.

Coverabbildung: © Sandra Schulze, www.sandraschulze.com.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2024. Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.

Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-ND 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

ISBN 978-3-7815-6051-2 digital

doi.org/10.35468/6051

ISBN 978-3-7815-2608-2 print

Inhaltsverzeichnis

<i>Anca Leuthold-Wergin, Marlene Kowalski, Melanie Fabel-Lamla, Peter Frei und Bettina Uhlig</i>	
Professionalisierung in der Studieneingangsphase der Lehrer:innen- bildung – eine Einführung	9

1 Theoretische Perspektiven auf die Studieneingangsphase

<i>Ilka Lüsebrink</i>	
Herausforderungen der Studieneingangsphase aus fachdidaktischer Perspektive: das Fachverständnis irritieren	23
<i>Hilke Pallesen</i>	
Die Relevanz der Studieneingangsphase für die Herausbildung eines Studierendenhabitus – Irritationen, Krisen und Passungsverhältnisse am Beginn des Lehramtsstudiums	39
<i>Tobias Leonhard</i>	
Professionalisierung in der Studieneingangsphase? Eine praxistheoretisch fundierte Untersuchung zur Reichweite dieser konzeptionellen Idee	57
<i>Tillmann F. Kreuzer und Agnes Turner</i>	
Professionalisierung pädagogischen Handelns durch Selbstreflexion und Mentalisierung. Zur Vermittlung einer reflexiv-verstehenden Haltung in schulpraktischen Begleitseminaren	74

2 Empirische Befunde zur Anbahnung von Handlungs- und Reflexionskompetenzen in der Studieneingangsphase aus erziehungswissenschaftlicher und fachdidaktischer Perspektive

Katharina Lüthi

„Ich bin extrem gut angekommen.“

Biographisch fundierte Subjektpositionierungen zum Studienbeginn 91

Anca Leuthold-Wergin und Susanne Siebholz

Kasuistisches Vorgehen in schulpädagogischen Seminaren der

Studieneingangsphase – Praxistheoretische Sondierungen zu

Prozessen der (Nicht-)Professionalisierung 110

Jochen Heins

Schablonenhaftes Erkennen – Nachvollziehendes Erschließen – Aufgaben-

und schulformbezogenes Erkennen. Reflexionen zur Professionalisierung

der Unterrichtswahrnehmung von Literaturunterricht 127

3 Empirische Befunde zu studentischen Orientierungen und Adressierungen in der Studieneingangsphase

Andrea Müller

Studium ‚in a nutshell‘ – Adressierungen und Anforderungslogiken

am ersten Studientag 151

Ezgi Güvenç

„Wenn Sie über den Markt gehen und nichts kaufen ...“. Institutionelle

Adressierungen und transsituative Re-Adressierungen zu Beginn des

Studiums zum Lehrberuf 169

Julia Košinár

Von der Bedeutung biografischer Erfahrungen und der Phasenspezifik

beim Studieneintritt: Eine Rekonstruktion von Studierendentypen 185

<i>Melanie Fabel-Lamla, Marlene Kowalski und Anca Leuthold-Wergin</i> Unterrichtsnachbesprechungen im Rahmen von Schulpraktischen Studien zwischen Gestaltung von Reflexions- und Lernanlässen und (Selbst-)Bestätigung der Berufswahl. Empirische Analysen zum Adressierungsgeschehen am Studienbeginn	207
---	-----

<i>Angela Bauer</i> Übung macht Meister?! Die Konstitutionslogik reflexiven Sprechens in Unterrichtsnachbesprechungen	228
---	-----

4 Empirische Befunde zur Bedeutung von (nicht universitär begleiteten) Erfahrungsräumen für Professionalisierungsprozesse von Studierenden in der Studieneingangsphase

<i>Annika Gruhn</i> Studentische Peers in Hochschullernwerkstätten. Perspektiven für Professionalisierungsprozesse in frühen Praxisphasen der Lehrer:innenbildung	247
--	-----

<i>Sarah Walczuch</i> Die Bedeutung von studentischen Nebentätigkeiten als pädagogische (Vor-)Erfahrung für Professionalisierungsprozesse in der Studieneingangsphase	263
--	-----

Autor:innenangaben	281
---------------------------------	------------

*Anca Leuthold-Wergin, Marlene Kowalski,
Melanie Fabel-Lamla, Peter Frei und Bettina Uhlig*

Professionalisierung in der Studieneingangsphase der Lehrer:innenbildung – eine Einführung

Ausgangspunkt für den vorliegenden Band sind Beobachtungen zu verschiedenen Entwicklungen im Professionalisierungsdiskurs im Kontext der Lehrer:innenbildung, die im Folgenden kurz angedeutet werden. Während lange Zeit Diskurse um verschiedene professionstheoretische Ansätze und daraus abgeleitet entsprechende Programmatiken, Konzeptionen und Lehrformate zur Ausgestaltung der Angebotsstrukturen an lehrerbildenden Hochschulen und Universitäten im Fokus standen, wendet sich der Professionalisierungsdiskurs in den letzten Jahren verstärkt der Erforschung der Praxis der Lehrer:innenbildung selbst sowie der Analyse der darin eingelagerten Professionalisierungsprozesse an. In der Lehrkräfte zu. Für die erste Phase der Lehrer:innenbildung wird nun danach gefragt, was ‚tatsächlich‘ in Lehrveranstaltungen, Praktika und Praxissemestern, Forschungs- und Lernwerkstätten passiert, wie Studierende in Lehre und in Praxisphasen lernen und wie sich Professionalisierung – verstanden als individueller Prozess bei Lehramtsstudierenden – vollzieht (vgl. Leonhard u.a. 2018a, b; Herzmann u.a. 2019).

Bei der Hinwendung zur Erforschung der Praxis der Lehrer:innenbildung und individueller Professionalisierungsprozesse von Lehramtsstudierenden stehen bisher vor allem einzelne hochschuldidaktische Konzepte und Lehrformate im Fokus. Hierzu gehören kasuistische Ansätze (vgl. Kunze 2020; Wittek u.a. 2021), Formate des Forschenden Lernens (vgl. Kern & Stövesand 2019; Fichten & Weyland 2020; Basten u.a. 2020; Brinkmann 2020) sowie des Forschenden Studierens (vgl. Kunz & Peters 2019) und videobasierte Lehre (vgl. Krammer 2020). Der Fokus richtet sich dabei auf den Vollzug des Vermittlungs- und Aneignungsgechehens in diesen Formaten, aber auch auf die Erträge und damit auf die Frage der Wirksamkeit der Formate für die Initiierung und Begleitung von Professionalisierungsprozessen. Inzwischen werden auch universitäre Interaktionskulturen und praktisches Tun im Hochschulalltag untersucht, etwa in gängigen Lehrformaten wie Seminaren und Vorlesungen, in Beratungsgesprächen, Prüfungen oder Sprechstunden (vgl. die Beiträge in Tyagunova 2019). Ferner ist ein deutlich anwachsendes Interesse an der Erforschung der verlängerten Praxisphasen im Zuge der in den letzten Jahren fast flächendeckend implementierten Praxissemester zu

konstatieren, denen programmatisch-konzeptionell eine hohe Bedeutung in der Lehrer:innenbildung beigemessen wird (vgl. Artmann u.a. 2018; Košinár u.a. 2019; Rheinländer & Scholl 2020; Gröschner & Klaß 2020). Auch in diesem Zusammenhang wendet sich die Lehrer:innenbildungsforschung inzwischen verstärkt den Vollzugslogiken zu, untersucht Unterrichtsnachbesprechungen in Praxisphasen (vgl. Brack 2019; Führer 2020; Küper 2022) oder Mentoringgespräche (vgl. Püster 2021) und lotet die Professionalisierungspotenziale dieser Settings aus. Weiterhin ist zu beobachten, dass die Rolle von Fachlichkeit für die Professionalisierung von angehenden Lehrkräften zunehmend thematisiert wird (vgl. Hericks u.a. 2020), wobei Prozesse der Einsozialisation in unterschiedliche Fachkulturen bzw. fachspezifische habituelle Orientierungen bei Lehramtsstudierenden im Anschluss an die Lehrer:innenhabitusforschung bzw. die (berufs-)biographische Professionalisierungsforschung untersucht werden (vgl. Bonnet 2019).

Für die Praxis der Lehrer:innenbildung und die darin eingelassenen Professionalisierungsansprüche und -prozesse hat sich, so lässt sich resümierend festhalten, ein breites Forschungsinteresse etabliert, das den Spezifika der ersten Phase der Lehrer:innenbildung mit Blick auf hochschuldidaktische Formate und Praxisphasen als zentrales Studienelement Rechnung trägt. Es ist jedoch auffallend, dass zwar Professionalisierung von Lehramtsstudierenden vielfach als Prozess konzipiert wird, doch wird den ‚Anfängen‘ der Begegnung mit der lehrerbildenden Institution, der Einsozialisation in die verschiedenen Vollzugslogiken des Studiums und der verschiedenen Fachkulturen sowie der Auseinandersetzung mit Schulpraxis am Beginn des Studiums (z. B. in Form der Analyse von Unterrichtsvideographien oder anderen Datenmaterialien oder im Rahmen von Eignungs- oder Orientierungspraktika bzw. Schul- und Berufspraktischen Studien) bisher wenig Beachtung geschenkt.

Der vorliegende Band greift diese ‚Leerstelle‘ auf und stellt die *Studieneingangsphase im Lehramtsstudium* in den Mittelpunkt. Unter Studieneingangsphase kann „die strukturelle und inhaltliche Ausgestaltung des Übergangs von der Schule zur Hochschule unter Einschluss der ersten beiden Semester“ (HKR 2018) verstanden werden. Sie gilt als besonders kritische Phase für den Erfolg oder Abbruch bzw. Wechsel eines begonnenen Studiums. Die Übergangs- und Transitionsforschung nimmt den Übergang in die Hochschule in den Blick und untersucht die Herausforderungen sowie die mit der Studieneingangsphase verbundenen Entwicklungsaufgaben, mit denen sich Studienanfänger:innen im Hinblick auf fachliche Anforderungen, wissenschaftliches Arbeiten, Neuorientierung im neuen sozialen Umfeld sowie Selbstorganisation konfrontiert sehen (vgl. Bosse & Trautwein 2014; Schubarth u.a. 2019). Frierberthäuser (1992) hat beispielsweise zur Übergangsphase Studienbeginn eine bis heute viel rezipierte Feldstudie über Riten der Initiation in die studentische Fachkultur am Beispiel des Diplompädagogik-Studiengangs am Studienstandort Marburg vorgelegt. Auch die Hochschulforschung hat sich in

den letzten Jahren der Studieneingangsphase intensiver gewidmet und untersucht ausgehend von den Anforderungen zu Studienbeginn vor allem wirksame Maßnahmen der Lehr- und Hochschulentwicklung zur Senkung von Abbruchquoten und zur Erhöhung des Studienerfolgs unter einem anwendungsbezogenen Fokus (vgl. Schubarth u.a. 2019).

Es ist davon auszugehen, dass auch für Lehramtsstudierende die Studieneingangsphase mehrere, zum Teil konfligierende Funktionen zu erfüllen hat. Generell werden benannt: „Orientierungsfunktion (Abgleich eigener Ziele mit dem Angebot), Vermittlung von Fachkompetenz (Studium als forschungsorientiertes Fachstudium), Erlernen des Studienhandwerks (Arbeitstechniken und Lernmethoden) und Selektionsfunktion (Eignungsabklärung)“ (Schubarth u.a. 2019, 25). Da ein Lehramtsstudium auf ein festes Berufsbild zielt, kommt für Lehramtsstudierende neben der Eignungsabklärung für ein Studium und die gewählten Fächer die Überprüfung der Berufswahl hinzu. Hierfür wurden in der Vergangenheit entsprechende Instrumente und Verfahren entwickelt, zudem werden Reflexionsprozesse über das Berufsziel Lehrer:in in Eignungs-, Orientierungs- und Schulpraktika zu Beginn des Studiums angeregt (vgl. KMK 2013).

Empirische Untersuchungen der Lehrer:innenbildungs- und Professionalisierungsforschung, die die Phase des Studienbeginns explizit zum Gegenstand machen und danach fragen, was in der Studieneingangsphase im Lehramtsstudium ‚passiert‘ und wie sich Professionalisierung am Beginn des Studiums vollzieht, liegen kaum vor – exemplarisch sei auf zwei Studien verwiesen: Klomfaß u.a. (2020) untersuchen im Anschluss an Fachkulturforschungen, wie Hochschullehrende Studienanfänger:innen im Lehramtsstudium in das von ihnen vertretene Fachgebiet in der ersten Vorlesung einführen. Davon ausgehend, dass eine akademische Disziplin nicht identisch mit bestimmten Studiengängen ist und sich auf der Mikroebene in jeder Lehrveranstaltung „die Aufgabe (stellt), die Kohärenzproblematik zwischen dem Fachlichen und den Studienstrukturen zu bearbeiten“ (Klomfaß u.a. 2020, 424), werden entsprechende Entwürfe von Hochschullehrenden (Literatur, Mathematik, Grundschulpädagogik) rekonstruiert, die aufzeigen, wie dieses Verhältnis zueinander jeweils bestimmt wird und welche Professionsbezüge dabei für die Zielgruppe der Lehramtsstudierenden hergestellt werden. Die Analysen zeigen, „dass die fachkulturellen Muster im Vergleich zwar sehr unterschiedlich, aber inhärent und bezogen auf den Lehrerberuf im Wesentlichen als stimmig entworfen werden“ (ebd., 424). Kowalski (2022) untersucht, welche Erfahrungen Lehramtsstudierende zu Beginn ihres Studiums machen, wie sie sich dabei auf ihre eigene zurückliegende Schulzeit beziehen und welche Bedeutung sie der bevorstehenden Praxisphase beimessen. Aus habitustheoretischer Perspektive werden längsschnittliche Daten mit dem Schwerpunkt auf die Erfahrungen nach dem ersten Studiensemester rekonstruiert. Am Fall einer Studienanfängerin zeigt sich die hohe Bedeutung der eigenen Schulzeit für die Herausbildung von

pädagogischen Leitvorstellungen und idealen Lehrer:innenbildern und zugleich auch die Relevanz, die der nachfolgenden Praxisphase zugesprochen wird. Diese wird unter anderem als frühes Instrument zur individuellen kritischen Eignungsüberprüfung für den Lehrer:innenberuf entworfen.

Dieser skizzenhafte Überblick über das Themenfeld *Professionalisierung in der Studieneingangsphase der Lehrer:innenbildung* zeigt, dass die Frage des Einstiegs in ein Lehramtsstudium und daran anschließend nach Prozessen der Professionalisierung bislang noch wenig systematisch und empirisch erschlossen ist. Der vorliegende Band versteht sich als erste Annäherung an das Themenfeld, bei der sowohl erziehungswissenschaftliche als auch fachdidaktische Perspektiven Berücksichtigung finden und einerseits theoretisch-systematische Überlegungen zur Professionalisierung in der Studieneingangsphase ausgelotet und andererseits empirische Befunde gebündelt werden, die die Praxis der Lehrer:innenbildung am Studienbeginn sowie Professionalisierungsprozesse von Studienanfänger:innen beleuchten. Der Band fokussiert dabei eine Reihe von Fragen, um Herausforderungen und Professionalisierungspotenziale in der Studieneingangsphase, aber auch die damit einhergehenden Paradoxien, Ambivalenzen und widersprüchlichen Anforderungen an Lehramtsstudierende in der Studieneingangsphase aufzuzeigen:

Welche Anforderungen ergehen an Lehramtsstudierende am Beginn des Studiums? Wie werden die Studienanfänger:innen von den Hochschulen bzw. Universitäten adressiert und wie wird das Verhältnis von Universität und schulischer Praxis, von akademisch-universitärer Ausrichtung und Lehrer:innen(aus)bildung bestimmt? Wie werden Studierende in die jeweiligen Fachkulturen einsozialisiert und welche Barrieren zeigen sich hier? Welche Möglichkeiten, Chancen und Potenziale der Professionalisierung lassen sich in der Begegnung mit Schulpraxis, z.B. in Form von Datenmaterialien schulischer Praxis oder im Rahmen von schulpraktischen Studien erkennen? Welche Ambivalenzen und Paradoxien sind mit dem Anspruch der frühen Begegnung mit schulischer Praxis und des Erwerbs von didaktisch-methodischen Handlungskompetenzen verbunden?

Zur Entstehungsgeschichte des Bandes

Im November 2021 haben die Herausgeber:innen des Bandes am Centrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung (CeLeB) an der Universität Hildesheim eine digitale Tagung mit dem Titel „Professionalisierung in der Studieneingangsphase der Lehrer:innenbildung. Modelle – Potenziale – Paradoxien“ ausgerichtet. Die damit begonnene Diskussion wird in diesem Sammelband aufgegriffen und weitergeführt. Im Anschluss an die Tagung wurden einzelne Referent:innen von uns zu einem theoretisch-systematischen oder empirischen Beitrag zu diesem Band eingeladen. Darüber hinaus haben wir weitere Kolleg:innen, die

sich mit der Thematik Professionalisierung in der Studieneingangsphase der Lehrer:innenbildung befassen, aber nicht auf der Tagung vorgetragen haben, angefragt und um einen Beitrag für diesen Sammelband gebeten. Insofern liegt hiermit kein ‚klassischer‘ Tagungsband vor, sondern der Versuch, über die Berücksichtigung von theoretisch-systematischen wie auch empirischen Beiträgen einen Querschnitt des aktuellen Diskurses abzubilden.

Zu den Beiträgen

Der Sammelband gliedert sich in vier Abschnitte. Während der erste Abschnitt Beiträge umfasst, die aus einer theoretisch-systematischen Perspektive Professionalisierung in der Studieneingangsphase der Lehrer:innenbildung betrachten, sich dabei in ihren Argumentationen aber auch auf empirische Befunde der Lehrer:innenbildungsforschung stützen, stehen in den drei weiteren Abschnitten des Bandes empirische Studien und Forschungsergebnisse im Fokus, wobei qualitativ-methodologische Ansätze und qualitativ-methodische Zugänge dominieren.

Theoretische Perspektiven auf die Studieneingangsphase

Der erste Teil des Bandes vereint unterschiedliche theoretisch-systematische Perspektiven auf die Studieneingangsphase der Lehrer:innenbildung. *Ilka Lüsebrink* wendet sich in ihrem Beitrag „Herausforderungen der Studieneingangsphase aus fachdidaktischer Perspektive: das Fachverständnis irritieren“ aus einer fachdidaktischen Perspektive der Thematik zu. Ausgangspunkt ihrer Überlegungen ist, dass Studienanfänger:innen aufgrund ihrer Schulzeit über umfangreiche Erfahrungen mit Fachunterricht verfügen. Die daraus resultierenden, eher impliziten Einstellungen und Überzeugungen münden in ein Fachverständnis, das erstens die Basis für das im Studium anzueignende fachdidaktische Wissen bildet und zweitens ein zentrales Element der individuellen Professionalisierung darstellt. Lüsebrink plädiert dafür, das biographisch verankerte Fachverständnis in der Studieneingangsphase als Ausgangspunkt für die fachdidaktische Lehre anzunehmen und im Anschluss an eine transformatorische Bildungstheorie davon auszugehen, dass fachdidaktische Bildungsprozesse die Irritation des vorliegenden Fachverständnisses erfordern. Dafür schlägt sie eine Form von Fallarbeit vor, die sich nicht nur auf kognitive Aspekte beschränkt, sondern auch Emotionen beachtet.

Hilke Pallesen fragt in ihrem grundlagentheoretisch ausgerichteten Beitrag nach der Relevanz der Studieneingangsphase für die Herausbildung eines Studierendenhabitus und fokussiert hierbei auch Irritationen, Krisen und Passungsverhältnisse am Beginn eines Lehramtsstudiums. Kritisch diskutiert sie, inwieweit die Entwicklung eines eigenständigen Studierendenhabitus in dieser sensiblen Anfangsphase, in der die biographie- und milieuspezifischen Vorerfahrungen der Studierenden in ein

Verhältnis zu den universitären Anforderungslogiken gesetzt werden, überhaupt möglich ist. Die klaren Bilder von Schule und Lehrer:innensein, die bei den Studierenden vorherrschen, sowie die vordefinierte spätere berufliche Einmündung in die Schule erschweren hierbei, so Pallesen, die Herausbildung einer eigenen Habitusformation und führen eher zu Prozessen der Anpassung und Assimilation in den Lehrer:innenberuf.

Tobias Leonhard betrachtet das normative Programm ‚Professionalisierung in der Studieneingangsphase‘ in seinem Beitrag „Professionalisierung in der Studieneingangsphase? Eine praxistheoretisch fundierte Untersuchung zur Reichweite dieser konzeptionellen Idee“ durchaus kritisch. Auf der Basis von praxis- und subjektivierungsbezogenen Grundlagentheorien schlägt er eine Konzeption pädagogischer Professionalisierung vor, die Professionalisierung als Subjektivierung versteht. Professionalisierung vollzieht sich in dieser theoretischen Perspektive durch Eintreten und Involviert-Werden in (diskursive) Praktiken und lässt sich in diesen Praktiken empirisch beobachten.

In dem theoretisch-konzeptionell ausgerichteten Beitrag von *Agnes Turner* und *Tillmann Kreuzer* „Professionalisierung pädagogischen Handelns durch Selbstreflexion und Mentalisierung. Zur Vermittlung einer reflexiv-verstehenden Haltung in schulpraktischen Begleitseminaren“ wird auf Möglichkeiten eines reflexiven Umgangs mit schulbiographischen Erfahrungen von Studierenden eingegangen. Eigene Narrationen, aber auch filmische und videographische Beispiele können, den Autor:innen zufolge, als Material zur Reflexion schulischer Erfahrungen von Beschämung oder Entmutigung, aber auch Ermutigung genutzt werden und sollen dazu beitragen „mentale Entwicklungsräume“ zu erweitern.

Empirische Befunde zur Anbahnung von Handlungs- und Reflexionskompetenzen in der Studieneingangsphase aus erziehungswissenschaftlicher und fachdidaktischer Perspektive

Im zweiten Teil des Bandes werden erste Forschungsergebnisse in zwei Beiträgen aus erziehungswissenschaftlicher und in einem weiteren Beitrag aus deutschdidaktischer Perspektive präsentiert. Ein Schwerpunkt dieses Abschnittes liegt darauf zu zeigen, mit welchen Konzepten und Forschungszugängen ‚Professionalisierung in der Studieneingangsphase‘ empirisch erfasst werden kann.

Katharina Lüthi unterbreitet in ihrem Beitrag „Ich bin extrem gut angekommen.“ Biographisch fundierte Subjektpositionierungen zum Studienbeginn“ mit der biographisch situierten Adressierungsanalyse einen Vorschlag, wie ausbildungsbezogene Anforderungen und Bezugnahmen der Studierenden im Studieneingang theoretisch und empirisch modelliert sowie Biographie- und Diskursforschung verknüpft werden können. Den Ertrag dieses vorgeschlagenen Forschungszuganges zeigt sie anhand einer Analyse der Ansprache an Studierende, die am ersten

Studientag im Rahmen des Studienganges zur Kindergarten- und Primarlehrperson an einer Pädagogischen Hochschule in der Deutschschweiz stattfindet, und der Analyse eines narrativ geführten Erstinterviews mit einem Studierenden auf.

Anca Leuthold-Wergin und *Susanne Siebholz* berichten in ihrem Beitrag „Kasuistisches Vorgehen in schulpädagogischen Seminaren der Studieneingangsphase – Praxistheoretische Sondierungen zu Prozessen der (Nicht-)Professionalisierung“ von ihrer ethnomethodologisch inspirierten Analyse, die aus einer Prozessperspektive zum einen seminaristische Praxis und zum anderen Produkte studentischer Arbeit aus rekonstruktiv-kasuistisch angelegten Seminaren aufeinander bezieht. Sie arbeiten drei zentrale Herausforderungen der kasuistischen Vorgehensweise im Seminar heraus: die Herstellung von Fremdheit gegenüber der beobachteten unterrichtlichen Praxis, die Distanzierung zu normativen Deutungen, Bewertungen und Intentionsunterstellungen in Bezug auf Unterricht sowie die Einklammerung der Ansprüche und Ziele der Studierenden, möglichst rasch als (zukünftige) Lehrperson handlungsfähig zu werden. Abschließend diskutieren sie ihren Forschungszugang hinsichtlich des Ertrags und der Begrenzungen für die Erforschung der Praxis des Lehramtsstudiums in der Studieneingangsphase.

Jochen Heins nimmt in seinem Beitrag „Schablonenhaftes Erkennen – Nachvollziehendes Erschließen – Aufgaben- und schulformbezogenes Erkennen. Reflexionen zur Professionalisierung der Unterrichtswahrnehmung von Literaturunterricht“ eine literaturdidaktische Perspektive auf Professionalisierungsprozesse ein. Ausgehend vom Konzept der professionellen Unterrichtswahrnehmung, das eine Verbindung zwischen dem Professionswissen, Überzeugungen, Fähigkeiten und Affekten der Studierenden einerseits und deren Umsetzung im Handlungskontext andererseits darstellt, argumentiert er, dass mentale Skripts eine herausgehobene Rolle in der Wahrnehmung und Bearbeitung von Herausforderungen im Unterricht spielen.

Empirische Befunde zu studentischen Orientierungen und Adressierungen in der Studieneingangsphase

Im dritten Teil des Bandes sind Eröffnungsveranstaltungen im Lehramtsstudium und frühe schulische Praktika Gegenstand der empirischen Analysen. Die bereits von Friebertshäuser (1992) aufgeworfene Frage, wie Studierende in ein Studium eingeführt werden, und ihre Untersuchung zum Diplomstudiengang Pädagogik an der Universität Marburg greifen *Andrea Müller* und *Ezgi Güvenç* auf und bearbeiten sie für das dreijährige Bachelor-Studium für die Kindergarten-/Unterstufe in der Deutschschweiz. *Andrea Müller* untersucht anhand einer audiographierten Erstansprache eines Professors am ersten Tag des Studiums in ihrem Beitrag „Studium ‚in a nutshell‘ – Adressierungen und Anforderungslogiken am ersten Studientag“ die Frage, welche normativen Erwartungen und Anforderungen an die

Teilnehmenden gestellt werden und wie sie dadurch zu Studierenden ‚gemacht‘ werden bzw. sich durch ihre (aktive) Teilnahme selbst dazu machen. Die Erstansprache des Professors ist Teil zweier Tage an einer Pädagogischen Hochschule in der Deutschschweiz, in der zentrale Praktiken des Studiums ‚gezeigt‘ und die Studierenden angerufen werden, an diesen Praktiken teilzunehmen. An dieser Ansprache rekonstruiert Müller „Normen der Anerkennbarkeit“ mittels der Adressierungsanalyse.

Auch *Ezgi Güvenç* analysiert in ihrem Beitrag „Wenn Sie über den Markt gehen und nichts kaufen...“. Institutionelle Adressierungen zu Beginn des Studiums zum Lehrberuf⁴ Einführungsveranstaltungen für Studierende im Bachelor-Studiengang zur Kindergarten- und Unterstufenlehrperson an einer anderen Pädagogischen Hochschule in der Deutschschweiz. Gegenstand der Analyse ist die (Markt-)Metapher, die den Mittelpunkt der Analysen bildet und anhand derer die Erwartungen an die Neustudierenden formuliert werden. Diese zentrale Metapher fasst Güvenç theoretisch als institutionelle Adressierung der Studierenden und rekonstruiert diese adressierungsanalytisch. Darüber hinaus untersucht sie die Re-Adressierungen zweier Studierender in Interviews, die nach den Einführungstagen stattfanden und zwei kontrastierende Bezüge auf die institutionelle Adressierung aufzeigen.

Drei weitere Beiträge dieses Teils des Sammelbandes untersuchen die Auseinandersetzung mit der schulischen Praxis in der Studieneingangsphase in Unterrichtsnachbesprechungen der Schulpraktischen Studien bzw. ersten Schulpraktika.

Julia Košinár wirbt in ihrem Beitrag „Von der Bedeutung biografischer Erfahrungen und der Phasenspezifität beim Studieneintritt: Eine Rekonstruktion von Studierendentypen“ dafür, die Studieneingangsphase als eigenständige berufsbiographische Phase zu betrachten, die spezifische Entwicklungsaufgaben bereithält, welche von den Studierenden habituell unterschiedlich bearbeitet werden. Auf der Basis von Daten aus dem Forschungsprojekt „Professionalisierungsverläufe angehender Primarlehrpersonen in den Berufspraktischen Studien“ rekonstruiert die Autorin die verschiedenen studentischen Orientierungen im Umgang mit den sich konstituierenden Anforderungen und den Akteur:innen aus Schule und Hochschule und entfaltet diese entlang einer Typologie. Es wird vor allem deutlich, dass die verinnerlichten Erfahrungen, Haltungen und Handlungsschemata aus der eigenen Schulzeit bei den Studierenden noch eine wirkmächtige Rolle spielen und vor allem im ersten Studienjahr auch (insbesondere im Umgang mit Autoritäten und Leistungserwartungen) handlungsleitend werden. Aufgrund dieser hohen Bedeutsamkeit der eigenen biographischen Erfahrungen für die Professionalisierungsprozesse am Studienbeginn betont Košinár die Notwendigkeit biographischer Reflexionsprozesse und plädiert dafür, diese stärker curricular am Studienbeginn zu verankern.

Melanie Fabel-Lamla, Marlene Kowalski und Anca Leuthold-Wergin untersuchen in ihrem Beitrag „Unterrichtsnachbesprechungen im Rahmen von Schulpraktischen Studien zwischen Gestaltung von Reflexions- und Lernanlässen und (Selbst-)Bestätigung der Berufswahl. Empirische Analysen zum Adressierungsgeschehen am Studienbeginn“ audiographierte Unterrichtsnachbesprechungen unter adressierungsanalytischer Perspektive. Sie zeigen auf, wie Unterrichtsnachbesprechungen in der Studieneingangsphase ablaufen, wie Studierende, die unterrichtet haben, adressiert werden, wie sie sich selbst in diesem Geschehen positionieren und wie auf diese Weise Lernanlässe geschaffen werden. Ferner werden im Rahmen dieses Beitrags Unterrichtsnachbesprechungen auch im Hinblick auf ihre Funktion der Berufsorientierung und Berufseignungsprüfung analysiert: Welche Mechanismen der Selbst- und Fremdüberprüfung sowie Selbstvergewisserung werden diskursiv hervorgebracht? Dabei arbeiten die Autorinnen die Etablierung der ‚Norm des Wohlfühlens‘ und den Rekurs auf das Konzept der Lehrer:innenpersönlichkeit heraus, zwei Aspekte, die in Bezug auf die Frage der Berufseignung relevant erscheinen. Ferner zeigen sie unterschiedliche Modi der Initiierung von Lernanlässen auf.

Angela Bauer macht in ihrem Beitrag „Übung macht Meister?! Die Konstitutionslogik reflexiven Sprechens in Unterrichtsnachbesprechungen“ die in der Reflexions-Praxis zu beobachtende und im Diskurs oft kritisch angemerkte Positionierung der Teilnehmenden als Praxisexpert:innen und Praxisneulinge im Kontext von Schulpraktika zum Untersuchungsgegenstand. Dazu untersucht sie die Selbst- und Fremdpositionierung von Expert:innen und Noviz:innen in Unterrichtsnachbesprechungen innerhalb von Schulpraktischen Übungen. Sie fragt nach der Eigenlogik der Praxis reflexiven Sprechens und der damit verbundenen Einnahme und Zuschreibung differenzierter ‚Rollenförmigkeit‘. Hierfür rekonstruiert sie zwei Anfangspassagen aus Unterrichtsnachbesprechungen und zeigt, dass eigene Unterrichtsversuche zu reflektieren in diesem Setting heißt, zwei aufeinander bezogene rollenvermittelte Subjektpositionen, die der Expert:innen und die der Noviz:innen, im Modus der Bewährung und Bestätigung zu entfalten.

Empirische Befunde zur Bedeutung von (nicht universitär begleiteten) Erfahrungsräumen für Professionalisierungsprozesse von Studierenden in der Studieneingangsphase
Über das Geschehen in der institutionellen Lehrer:innenbildung hinaus blicken die im vierten Teil des Bandes versammelten Beiträge. *Annika Gruhn* fragt in ihrem Beitrag „Studentische Peers in (Hochschul-)Lernwerkstätten. Perspektiven für Professionalisierungsprozesse in (frühen) Praxisphasen der Lehrer:innenbildung“ nach der Bedeutung von Studierenden als Peers im Rahmen des Professionalisierungsgeschehens in der Lehrer:innenbildung. Auf Basis von ethnografischem Datenmaterial zeigt sie, wie ambivalent der Anspruch der Professionalisierung in der Vollzugswirklichkeit eines Peer-gestützten Projektes in einer Hochschullern-

werkstatt bearbeitet wird. Dabei müssen von den Studierenden teilweise situativ widersprüchliche Anforderungen der Peer-Group und Anforderungen des universitären Kontextes von den Akteur:innen ausbalanciert werden.

Sarah Walczuch befasst sich in ihrem Beitrag „Die Bedeutung von studentischen Nebentätigkeiten als pädagogische (Vor-)Erfahrung für Professionalisierungsprozesse in der Studieneingangsphase“ mit der Frage nach dem Mehrwert, den die Studierenden pädagogischen Nebentätigkeiten für ihre Professionalisierung zuschreiben. In einer Befragung von Studierenden, die während ihres Studiums pädagogischen Nebentätigkeiten, z.B. als Vertretungslehrkräfte, in der Nachmittagsbetreuung usw. nachgehen, zeigt sich, dass Studierende in den Praxistätigkeiten zumeist wichtige Möglichkeiten sehen, sich bereits im Studium pädagogisch zu qualifizieren. Auch betonen sie eine bessere Theorie-Praxis-Verzahnung und es fällt ihnen subjektiv gesehen leichter, Inhalte aus dem Studium auf die Praxis zu beziehen. Das Lernen aus Erfahrung und der frühe begleitende Eintritt in die Berufswelt hat für die Studierenden eine hohe Bedeutung. Diskutiert wird in dem Beitrag abschließend, ob diese frühen Praxisbezüge die Aneignung von und kritische Auseinandersetzung mit Professionswissen auch erschweren kann.

Die Herausgeber:innen danken allen beteiligten Autor:innen für ihre Beiträge und ihre engagierte Mitwirkung. Für die umsichtige und gewissenhafte Unterstützung bei den redaktionellen Arbeiten danken wir Silvia Rössig. Ein herzlicher Dank geht auch an Sandra Schulze, die das Graphic recording im Rahmen der Tagung erstellt und uns für das Cover dieser Publikation zur Verfügung gestellt hat.

Literatur

- Artmann, M., Berendonck, M., Herzmann, P. & Liegmann, A. (Hrsg.) (2018): Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Basten, M., Mertens, C., Schöning, A. & Wolf, E. (Hrsg.) (2020): Forschendes Lernen in der Lehrer:innenbildung. Implikationen für Wissenschaft und Praxis. Münster und New York: Waxmann.
- Bonnet, A. (2019): Die Rolle von Fachlichkeit für die Professionalität und Professionalisierung von Lehrer_innen – theoretische Überlegungen und empirische Befunde. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung, Jg. 8 (2019), 164-177.
- Bosse, E. & Trautwein, C. (2014): Individuelle und institutionelle Herausforderungen der Studieneingangsphase. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, Jg. 9/H. 5, 41-62. Verfügbar unter: <https://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/765/633>.
- Brack, L. (2019): Professionalisierung im Gespräch. Subjektivierungen in Nachbesprechungen zum Grundschulunterricht im Rahmen des Semesterpraktikums. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Brinkmann, M. (Hrsg.) (2020): Forschendes Lernen. Pädagogische Studien zur Konjunktur eines hochschuldidaktischen Konzepts. Wiesbaden: Springer VS.
- Fichten, W. & Weyland, U. (2020): Forschendes Lernen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt utb, 673-680.

- Friebertshäuser, B. (1992): Übergangsphase Studienbeginn. Eine Feldstudie über Riten der Initiation in eine studentische Fachkultur. Weinheim: Juventa.
- Führer, F.-M. (2020): Unterrichtsnachbesprechungen in schulischen Praxisphasen. Eine empirische Untersuchung aus inhalts- und gesprächsanalytischer Perspektive. Wiesbaden: Springer VS.
- Gröschner, A. & Klaw, S. (2020): Praxissemester und Langzeitpraktikum. In: C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt utb, 629-635.
- Hericks, U., Keller-Schneider, M., Meseth, W. & Rauschenberg, A. (Hrsg.) (2020): Fachliche Bildung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hertzmann, P., Kunze, K., Proske, M. & Rabenstein, K. (2019): Die Praxis der Lehrer*innenbildung: Ansätze – Erträge – Perspektiven. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung, Jg. 8 (2019), 3-23.
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2018): Studieneingangsphase. Glossar der Studienreform. Verfügbar unter: <https://www.hrk-nexus.de/glossar-der-studienreform/begriff/studieneingangsphase/3704/> (Abrufdatum: 20.09.2023).
- Kern, F. & Stövesand, J. (2019): Zur kooperativen Analysepraxis beim Forschenden Lernen in der fachdidaktischen Lehramtsausbildung. In: T. Tyagunova (Hrsg.): Studentische Praxis und universitäre Interaktionskultur. Perspektiven einer praxeologischen Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS, 89-118.
- Klomfaß, S., Brand, S., Brüggemann, J. & Nesseler, K. (2020): Die erste Sitzung. Wie entwerfen Hochschullehrende ihr Fachgebiet für Studienanfänger*innen im Lehramtsstudium? In: Herausforderung Lehrer*innenbildung Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion, Jg. 3/H. 1, 423-438.
- KMK (2013): Empfehlungen zur Eignungsabklärung in der ersten Phase der Lehrerausbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.03.2013. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013-03-07-Empfehlung-Eignungsabklaerung.pdf (Abrufdatum: 20.09.2023).
- Košinár, J., Gröschner, A. & Weyland, U. (Hrsg.) (2019): Langzeitpraktika als Lernräume. Historische Bezüge, Konzeptionen und Forschungsbefunde. Münster und New York: Waxmann.
- Kowski, M. (2022): „Ich kanns kaum erwarten“ – Herausbildung von Studierendenhabitus des Lehramts zwischen dem Rückblick auf die eigene Schulzeit und dem Ausblick auf die erste Praxisphase. In: Hildesheimer Beiträge zur Schul- und Unterrichtsforschung, Bd. 4 (2022), 5-20. <https://doi.org/10.18442/hbsu-4>.
- Krammer, K. (2020): Videos in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt utb, 691-699.
- Küper, J. E. (2022): Das Antworten verantworten. Zur (Re-)Konzeptualisierung praktischer pädagogischer Reflexion anhand von Unterrichtsnachgesprächen im Kontext der zweiten Phase der Lehrer:innenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kunz, R. & Peters, M. (Hrsg.) (2019): Der professionalisierte Blick: Forschendes Studieren in der Kunstpädagogik. München: kopaed.
- Kunze, K. (2020): Kasuistische Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt utb, 681-690.
- Leonhard, T., Košinár, J. & Reintjes, C. (2018a): Editorial: Von Praktiken und Orientierungen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: T. Leonhard, J. Košinár & C. Reintjes (Hrsg.): Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 7-14.
- Leonhard, T., Košinár, J. & Reintjes, C. (Hrsg.) (2018b): Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Püster, I. (2021): Mentoringgespräche über Englischunterricht. Eine rekonstruktive Studie zum Professionalisierungspotential von Praxisphasen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rheinländer, K. & Scholl, D. (Hrsg.) (2020): Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung. Konzeptionelle und empirische Aspekte der Relationierung von Theorie und Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schubarth, W., Schulze-Reichelt, F., Mauermeister, S., Seidel, A. & Apostolow, B. (2019): Studiengang optimieren! – Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Studiengangphase an Hochschulen. In: W. Schubarth, S. Mauermeister, F. Schulze-Reichelt & A. Seidel (Hrsg.): Alles auf Anfang! Befunde und Perspektiven zum Studiengang. Potsdam: Universitätsverlag, 355-369. <https://doi.org/10.25932/publishup-42860>.
- Tyagunova, T. (Hrsg.) (2019): Studentische Praxis und universitäre Interaktionskultur. Perspektiven einer praxeologischen Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS.
- Wittek, D., Rabe, T. & Ritter, M. (Hrsg.) (2021): Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

1 Theoretische Perspektiven auf die Studieneingangsphase

Ilka Lüsebrink

Herausforderungen der Studieneingangsphase aus fachdidaktischer Perspektive: das Fachverständnis irritieren

Abstract

Studienanfänger:innen werden in der Fachdidaktik mit einem ihnen sehr vertrauten Gegenstand konfrontiert: mit schulischem Unterricht. Nach mindestens zwölf Schuljahren verfügen sie zwar nicht unbedingt über explizites fachdidaktisches Wissen, aber über umfangreiche Erfahrungen mit Fachunterricht. Die daraus resultierenden eher impliziten Einstellungen und Überzeugungen münden in ein Fachverständnis, das erstens die Basis für das im Studium anzueignende fachdidaktische Wissen bildet und zweitens ein zentrales Element der individuellen Professionalisierung darstellt. Dementsprechend kann das biographisch verankerte Fachverständnis in der Studieneingangsphase nicht ignoriert werden, sondern muss als Ausgangspunkt für die fachdidaktische Lehre dienen. Folgt man dem Ansatz der transformatorischen Bildungstheorie, dann erfordern fachdidaktische Bildungsprozesse die Irritation des vorliegenden Fachverständnisses. Inwiefern z. B. Fallarbeit einen Beitrag hierzu leisten kann, hängt von deren konkreter Ausgestaltung ab, die sich nicht auf die kognitive Ebene beschränken darf, sondern der Bedeutung von Emotionen für Einstellungsänderungen Beachtung schenken muss.

1 Problemaufriss

Führt man eine Literaturrecherche unter dem Schlagwort „Studieneingangsphase“ durch, dann ergeben sich primär Treffer, die die Studieneingangsphase unter dem Fokus betrachten, wie Studienabbrüche und Studiengangwechsel vermieden werden können (vgl. z. B. Asdonk u. a. 2013; Heublein u. a. 2020; Neugebauer u. a. 2021). Studienerfolg wird aus diesem Blickwinkel demnach so interpretiert, dass das einmal angefangene Studium fortgesetzt und mit dem vorgesehen Abschluss beendet wird.

Aus fachdidaktischer Perspektive bedarf der Studienerfolg jedoch einer weitergehenden inhaltlichen Füllung und qualitativen Zuspitzung. Damit wird gleichzeitig deutlich, dass der formale Studienerfolg nicht zwingend etwas aussagt – und

angesichts der Grenzen von Prüfungsformaten nicht zwingend etwas aussagen kann – über das, was einen Studienerfolg aus fachdidaktischer Perspektive ausmacht. Aber worin besteht dieser und welche Konsequenzen hat das für die Studieneingangsphase?

Im Glossar der Studienreform der Hochschulrektorenkonferenz bezeichnet die Studieneingangsphase

„die strukturelle und inhaltliche Ausgestaltung des Übergangs von der Schule zur Hochschule unter Einschluss der ersten beiden Semester. Im Hinblick auf Studienerfolg kommt dem Einstieg ins Studium als Phase des Umbruchs und der Neuorientierung eine besondere Bedeutung zu. [...] Je nach individueller Bildungsbiographie gilt es, Vorkenntnisse aufzuholen, sich mit wissenschaftlicher Arbeitsweise vertraut zu machen und an die jeweilige Fachkultur zu adaptieren“ (HRK 2021).

Hieran anknüpfend erscheint für die vorliegende Fragestellung vor allem ein genauerer Blick auf die Vorkenntnisse sowie die Fachkultur¹ von Interesse. Von diesen beiden Seiten findet daher eine Annäherung an das Fachverständnis statt, indem zunächst die (aufzuholenden) Vorkenntnisse aus fachdidaktischer Perspektive betrachtet werden (Kap. 2) sowie anschließend eine Einordnung in den Diskurs um Fachkulturen erfolgt (Kap. 3). Am Beispiel des Faches Sport werden die Überlegungen konkretisiert (Kap. 4), bevor sie in die zentrale Frage münden, worin die Herausforderungen der Studieneingangsphase aus fachdidaktischer Perspektive bestehen (Kap. 5).

2 Vorkenntnisse aufholen

Betrachtet man den als erstes aufgeführten Punkt der Vorkenntnisse, dann ist aus fachdidaktischer Perspektive interessant, dass auf *fachliches* Wissen, z. B. in Geschichte, Mathematik oder Englisch, in der Studieneingangsphase grundsätzlich zurückgegriffen werden kann, denn schließlich gehören diese Fächer zum Curriculum jeder weiterführenden Schule. Ein schulisches Fach namens „Fachdidaktik“ existiert demgegenüber nicht. Trotzdem wäre es falsch, in der fachdidaktischen Lehre von keinerlei Voraussetzungen auf Seiten der Studierenden auszugehen, denn nach mindestens zwölf Jahren Schule haben die Studienanfänger:innen selbstverständlich Vorstellungen und Überzeugungen darüber entwickelt, was guten Fachunterricht ausmacht, was eine kompetente Fachlehrperson auszeichnet, warum und wozu ein bestimmtes Fach unterrichtet wird u.Ä.m. Sie verfügen also über ein *Fachverständnis*, das jedoch mehr oder weniger *implizit*, in der Folge eher schwach ausdifferenziert, ggf. auch inkonsistent und widersprüchlich ist, und

1 Im Kontext der Fachkultur wird dann auch deutlich, dass es nicht nur eine wissenschaftliche Arbeitsweise gibt, sondern fachkulturelle Varianten (s. Kap. 3).

dennoch – oder gerade deshalb – von zentraler Bedeutung für die individuelle Professionalisierung, da es die Basis für den fachdidaktischen Wissenserwerb und ein wissenschaftlich fundiertes Fachverständnis bildet. Es geht also weniger um Vorkenntnisse als vielmehr um *Vorerfahrungen*, die sowohl aus schulischen als auch aus außerschulischen Kontexten stammen können, für das Fach Sport also z. B. Sportunterrichts- ebenso wie Freizeitsport- und Vereinserfahrungen.

Inwiefern das neu zu erwerbende Wissen in das biographisch verankerte Fachverständnis integriert oder komplementär angeschlossen werden kann oder mit ihm kollidiert, das zeigt Volkmann (2008) in ihrer Untersuchung zum Einfluss lebensgeschichtlicher Erfahrungen auf berufliches Deuten und Handeln von Sportlehrer:innen. Dort findet sich z. B. unter letztgenanntem Anschlussverhältnis, dem kontrastiven Typus, der Fall eines Lehrers, dem es nicht gelingt, seine eigenen Schulsport- sowie eher leistungssportlich geprägten Vereinserfahrungen mit den neu erworbenen fachdidaktischen Erkenntnissen zur Sportspielvermittlung und der schulischen Realität in Einklang zu bringen. Resultat ist eine resignative, z.T. gar zynische Sicht auf den Sportunterricht sowie seine Schüler:innen. Für die individuelle Professionalisierung scheint es also notwendig, das biographisch verankerte Fachverständnis nicht zu ignorieren, sondern daran anzuknüpfen. Dazu muss es von den Studienanfänger:innen zunächst expliziert werden und sie müssen für dessen Bedeutung sensibilisiert werden. Folgt man dem Ansatz der transformatorischen Bildungstheorie (z. B. Koller 2012), dann müsste das vorhandene Fachverständnis irritiert werden, um es modifizieren, ausdifferenzieren und wissenschaftlich fundieren zu können.

3 An die Fachkultur adaptieren

Die Hochschulrektorenkonferenz sieht eine weitere Aufgabe der Studieneingangsphase darin, dass die Studierenden sich an die jeweilige Fachkultur adaptieren (vgl. HRK 2021). Da das Fachverständnis als Teil der umfassender zu verstehenden Fachkultur interpretiert werden kann, erscheint es sinnvoll, weitere Differenzierungen aus dieser Perspektive vorzunehmen. Nach Huber können akademische Disziplinen als Kulturen verstanden werden, „die je ihre spezifischen sozialen Konstruktionen der Realität und Handlungsmuster hervorbringen“ (2002, 436). Sie stellen „unterscheidbare, in sich systematisch verbundene Zusammenhänge von Wahrnehmungs-, Denk-, Wertungs- und Handlungsmustern“ (Liebau & Huber 1985, 315) dar. Zieht man hier als Beispiel die Sportwissenschaft(en) heran, dann zeigt sich ein erstes Problem. *Die Sportwissenschaft* gibt es so nämlich gar nicht, sondern sie besteht aus einer „Ansammlung verschiedenartiger Teilgebiete“ (Meinberg 1991, 15), die Fragestellungen und Probleme rund um Sport und Bewegung untersuchen. Die sportwissenschaftlichen Teildisziplinen nutzen dazu

sehr unterschiedliche Zugänge – natur-, sozial- und geisteswissenschaftliche² –, so dass von einer übergreifenden, gemeinsamen Fachkultur nicht ausgegangen werden kann. Die Sportwissenschaften mögen hier – zwischen Biomechanik, Sportsoziologie und Sportphilosophie – einen Extremfall darstellen, aber es gibt durchaus auch andere akademische Disziplinen mit nicht eindeutiger fachkultureller Verortung, wie z. B. die Geographie zwischen Human- und Physischer Geographie. Hinzu kommt, dass aus sportdidaktischer Perspektive eine Adaption an die Fachkultur vieler naturwissenschaftlich ausgerichteter sportwissenschaftlicher Teildisziplinen gar nicht erwünscht ist, wenn diese nahezu ausschließlich an der Optimierung sportlicher Leistung orientiert sind und damit die Vielfalt der Zugänge zum Sport massiv beschneiden.

Für Lehramtsstudierende taucht noch ein weiteres Problem auf: Sie studieren mindestens zwei Fächer sowie Bildungswissenschaften, müssten sich also idealiter an mindestens drei Fachkulturen adaptieren (vgl. Rotter & Bressler 2020). Rotter und Bressler konstatieren, dass der Lehrer:innenhabitus nichtsdestotrotz fachkulturell geprägt ist, allerdings unterliegt er transformierenden Veränderungen im beruflichen Kontext (vgl. Rotter & Bressler 2020). Damit wird eine weitere Differenzierung offensichtlich:

Der Aussage von Klieme et al., dass Unterrichtsfächer „wissenschaftlichen Disziplinen [entsprechen], die bestimmte Weltansichten [...] ausarbeiten und dabei bestimmte ‚Codes‘ einführen“ (2003, 24), wurde inzwischen vielfach widersprochen. Susteck (2018) weist beispielsweise darauf hin, dass keine unmittelbare Kopplung von wissenschaftlicher Disziplin und Schulfach vorliegt. Sie sind teils entkoppelt, Schulfächer nehmen teilweise Bezug auf mehrere Wissenschaften, teils findet nur ein selektiver Bezug statt. Für das Fach Deutsch haben z. B. Reh und Pieper (2018) gezeigt, dass die Fachlichkeit eines Schulfaches nicht aus der universitären Disziplin abgeleitet werden kann. Und auch Bonnet macht deutlich, dass Schulfächer „zuallererst schulische Praxen oder auch schulkulturelle Konstruktionen“ darstellen und „keine Abbilder der akademischen Disziplinen“ (Bonnet 2020, 29).

Am Beispiel Sport lässt sich die Differenz zwischen universitärer Disziplin und Schulfach besonders gut zeigen, denn ebenso wie z. B. die Fächer Musik, Kunst oder Religion ist der primäre Bezugspunkt des Schulfaches gar keine wissenschaftliche Disziplin, sondern eine kulturelle Praxis (vgl. Leineweber u. a. 2022). Wird Fachkultur als Eigenschaften des Weltzugriffs (Bonnet 2020, 28) verstanden und orientiert man sich an den Modi der Weltbegegnung nach Baumert (2002), dann zeichnen sich z. B. die Fächer Sport, Musik und Kunst durch einen ästhetisch-expressiven Weltzugang aus – im Unterschied zu kognitiven Zugängen vieler

2 Dementsprechend liegen auch erhebliche Unterschiede in den von der HRK angesprochenen wissenschaftlichen Arbeitsweisen vor.

anderer Fächer und vor allem auch im Unterschied zum kognitiven Zugang der Sport-, Musik- und Kunstwissenschaften. Für die Repräsentation dieser Fächer in der Schule stellt sich damit die grundlegende Frage nach der Bedeutung und Relationierung praktischer und theoretischer Elemente im Unterricht. Während in der Regel geradezu selbstverständlich davon ausgegangen wird, dass Sport ein Praxisfach ist, in dem sich die Schüler:innen vor allem bewegen sollen, sieht sich das Fach Religion in einer säkularisierten Gesellschaft mit der genau gegenteiligen Auffassung konfrontiert: Dass nämlich religiöse Praxen nicht in den Schulunterricht gehören, sondern lediglich das Reden *über* Religion (Dressler 2012a).

Und eine letzte Differenzierung sei noch angefügt. Bonnet (2020, 29) verweist darauf, dass – sowohl auf universitärer als auch auf schulischer Ebene – zwischen der gelebten und der idealen, z. B. in Lehrbüchern kodifizierten Fachkultur zu unterscheiden ist. Dafür spielen verschiedene Einflussgrößen eine Rolle, von zentraler Bedeutung ist aber wohl die Differenz zwischen *implizitem* und *explizitem fachkulturellem Wissen* bzw. zwischen *explizitem Wissen* auf der einen und *Überzeugungen und Einstellungen* auf der anderen Seite. Wenn also davon ausgegangen wird, dass die geforderte Adaption an eine hochschulische Fachkultur einen fachspezifischen Habitus hervorbringt, dann dürfen die impliziten Anteile dieses Prozesses nicht unterschätzt werden.

4 Das Fachverständnis am Beispiel des Faches Sport: Kompensation, Erziehung, sportliche Praxis

Zu Beginn des Wintersemesters 2021/22 habe ich gemeinsam mit Studienanfänger:innen im Fach Sport (Lehramt Primar- und Sekundarstufe I) versucht, ihr Fachverständnis zu explizieren, indem ich ihnen die Aufgabe gestellt habe, in kleinen Gruppen zu diskutieren, ob und inwiefern Sport ein Fach wie alle anderen ist oder eben nicht. Ein Systematisierungsversuch der Antworten könnte zu folgenden Kategorien führen: Sport soll zunächst der *Kompensation* schulischer und außerschulischer Defizite dienen. Das betrifft vor allem den immer wieder konstatierten Bewegungsmangel, der sich innerhalb der Schule in den „Sitzfächern“ manifestiert, außerschulisch in bewegungsarmen Freizeitaktivitäten. Aber auch Spaß und Begeisterung innerhalb des Sportunterrichts könnten als Gegengewicht zur ernsthaften und emotional unaufgeregten Atmosphäre in anderen Fächern gelten. Darüber hinaus zeigt sich die Bedeutung *erzieherischer Ansprüche* z. B. dort, wo der Sportunterricht Teamfähigkeit und Zusammengehörigkeit fördern soll, während ein Anspruch auf Bildung von den Studierenden nicht explizit genannt wird. Allerdings sehen sie eine Gemeinsamkeit zu anderen Fächern darin, dass es ebenfalls um Lernprozesse und Kompetenzerwerb geht. Und als letztes lassen sich verschiedene Überlegungen der Studierenden unter dem Begriff des *Praxisfachs*

zusammenfassen. Im Sportunterricht geht es also eher um Machen als um Denken, eher um Können als um Wissen. Was die Studierenden hier nennen, konvergiert mit den Erkenntnissen fachkultureller Studien, sowohl in historischer Perspektive als auch hinsichtlich aktueller empirischer Rekonstruktionen zur gelebten Fachkultur (vgl. Schierz & Pallesen 2016; Schierz & Serwe-Pandrick 2018).

4.1 Sport als Kompensationsfach

Nach Oelkers (1998) ist der Kompensationsgedanke sogar maßgeblich für die Etablierung des Schulturnens als Pflichtfach in Preußen 1842. Zugrunde liegt eine intensive Diskussion um die „selbsterzeugten Übel“ durch die

„Einseitigkeit des Unterrichts [...]. Das Argument, die ‚Turnkunst‘ solle ‚die verloren gegangene Gleichmäßigkeit der menschlichen Bildung wieder herstellen, der bloß einseitigen Vergeistigung die wahre Leibhaftigkeit zuordnen‘, liegt der ‚Deutschen Turnkunst‘ zugrunde (Jahn/Eiselen 1816, S. 209), auf die sich die einschlägige Lehrerliteratur im Vormärz wesentlich bezog“ (Oelkers 1998, 248).

Entscheidend für die Einführung des Schulturnens waren jedoch letztendlich die Kritik von Mediziner:innen und Naturforschern – und gerade nicht von Pädagogen – hinsichtlich der Gesundheitsgefährdung durch die Schule. Lorinser spitzt das konstatierte Ungleichgewicht zwischen geistiger und körperlicher Erziehung zu der Befürchtung eines zunehmenden körperlichen Verfalls und entsprechender Verweichlichung der Jugend unter dem Schlagwort der „Überbürdung“ (1836, zitiert nach Oelkers 1998, 248) zu, das sich nach Oelkers nachfolgend verselbständigt. Vergleicht man diese historischen Belege für das Verständnis von Sport als Kompensationsfach mit den Ergebnissen einer aktuellen Studie von Wolters (2010), dann finden sich interessante Übereinstimmungen. Aus der Forschungsfrage nach den positiven Seiten des Sportlehrer:innenberufs rekonstruiert Wolters, dass der Sportunterricht von den interviewten Lehrkräften als eine Art „Insel der Entschulung“ (2010, 30) wahrgenommen wird – und zwar sowohl für die Schüler:innen als auch für die Lehrer:innen. Vor allem drei der insgesamt acht Kategorien, die zur genannten Kernkategorie führen, machen den Kompensationsgedanken deutlich: Zunächst wird von den Lehrkräften die sportliche Vielfalt und *Abwechslung* hervorgehoben, wie folgendes Schlüsselzitat einer Grundschullehrerin zeigt: „Es ist einfach eine schöne Abwechslung zu den anderen Fächern“ (2010, 31). Noch deutlicher wird der Kompensationsgedanke in der Kategorie *Ausgleich*: „Sport ist ein lebendiges Fach, es ist immer was los. Es ist für die Schüler ein Ausgleich und für die Lehrer eigentlich auch so ein kleiner Ausgleich“ (2010, 32). Und schließlich zeigt die Konstruktion des Sportunterrichts als – positiv bewertete – Nicht-Schule die von den interviewten Lehrkräften gesehene Notwendigkeit der Kompensation im Sinne von Sport als *Freiraum*: „Für die Schüler ist die Sporthalle auch so ein kleiner Ausbruch aus der Schule“ (2010, 32).

4.2 Sport als Erziehungsfach

Neben der Kompensation werden dem durch Spieß (1810-1858) etablierten Schulturnen in Preußen zudem primär *Erziehungs-* und gerade keine fachlichen Bildungsabsichten zugewiesen. Die für das Schulturnen zentrale Körperbeherrschung ist unmittelbar gekoppelt mit der Hervorbringung von Sekundärtugenden wie Ordnung, Disziplin und Gehorsam. Auch in weiteren Epochen wie z. B. dem Nationalsozialismus werden körperbezogene Zielsetzungen, wie die physische Leistungsfähigkeit, mit sozial-moralischen Absichten wie Mut und Rasenbewusstsein verknüpft (vgl. Grupe & Krüger 2007). Und der Blick auf die Lehr- und Bildungspläne der 2000er Jahre zeigt, dass der Erziehungsbegriff auch aktuell eine hohe Bedeutung hat. Die „Pädagogische Leitlinie“ des Sportunterrichts in Baden-Württemberg besteht z. B. in der „Erziehung zum Sport“ sowie der „Erziehung im und durch Sport“ (MKJS BW 2016, 8). Dass einzelne Fächer gar nicht auf der Basis fachlicher Bildungsabsichten, sondern erzieherischer bzw. formierender Zielsetzungen Eingang in das schulische Curriculum gefunden haben, verdeutlicht auch Tenorth:

„Schließlich gibt es [...] in allen Lehrplänen und in der Praxis der Schule, auch der der Elementarbildung, von Beginn an Inhalte und Praktiken der Formierung des Körpers. Das ist in der schulischen Lebenswelt zunächst die Formierung, die sich in der Ordnung und Möblierung des Klassenraums ereignet, in der Sitzordnung in der Schulbank, in der Ritualisierung der Aufmerksamkeit, in Praktiken der Disziplinierung (etc.). Curricular zeigt sich das weiter in dem, was wir heute Leibesübungen nennen, in der klassisch deutschen Debatte als ‚Turnen‘ idealisiert (nicht als ‚Sport‘), auch orientiert an der Nation, wie beim Turnvater Jahn, dann in ästhetischen Praktiken, z. B. dem gemeinsamen Gesang. In Turnen und Gesang soll der Volkskörper seinen Habitus gewinnen und diszipliniert werden“ (Tenorth 2020, 28).

Zu dieser Auffassung gibt es selbstverständlich immer wieder Gegenbewegungen, die nicht erzieherische Absichten, sondern fachliche Bildung ins Zentrum stellen. Aktuell zeigen sich diese im Fach Sport in zwei Richtungen. Zum einen unter dem Stichwort einer leiblich-ästhetischen Bildung, vor allem vertreten durch Franke (2008; 2015; 2018), Laging (2013; 2018) und Bietz (2020). Anknüpfungspunkt sind die im Anschluss an W. von Humboldt zuletzt wieder stärker fokussierten unterschiedlichen Weltzugänge der einzelnen Schulfächer. Mit dem Fokus auf die ästhetisch-expressive Begegnung und Gestaltung (Baumert 2002) wird die *Besonderheit* fachlicher Bildung im Sport hervorgehoben. Demgegenüber betont das Konzept einer reflexiven Handlungsfähigkeit nach Schierz und Thiele (2013) die *Gemeinsamkeit* mit anderen Schulfächern. Bildung wird hier im Anschluss an die transformativische Bildungstheorie (vgl. Koller 2012) verstanden als Überführung präreflexiver in reflexive Selbst- und Weltansichten (Schierz & Thiele 2013). Neben einer basalen, auf sportmotorischer Ebene zu verortenden

Handlungsfähigkeit, zielt der Bildungsanspruch auf eine reflexive Handlungsfähigkeit, und damit auf die kognitive Ebene. Dieser Ansatz findet sich auch in anderen Fächern, deren zentraler Bezugspunkt kulturelle Praxen darstellen (s.o.), wie der Religionsdidaktiker Dressler verdeutlicht:

„Wenn Bildungsprozesse *nicht auf Einübung* in kulturelle Praxis abzielen, *sondern auf urteilsfähige, kritische Partizipation* am kulturellen Gesamtleben, dann gilt es, die jeweiligen ausdifferenzierten Rationalitätsmuster der gesellschaftlichen Teilsysteme zu erlernen und sich zugleich reflexiv zu ihnen verhalten zu können: Man muss an einer Praxis *teilnehmen* können, indem man ihre Regeln (vor allem ihre Kommunikationsmuster) beherrscht, und man muss diese Praxis *beobachten*, d. h. in reflexive Distanz rücken können. Unterricht besteht im Wechsel zwischen Teilnahme und Beobachtung der Teilnahme [...]. Dem entspricht didaktisch ein *intradisziplinärer Perspektivenwechsel*“ (Dressler 2012a, 68; Hervorhebungen i. Orig.).

4.3 Sport als Praxisfach

Damit ist der Übergang zum dritten Aspekt des Fachverständnisses bereits gebahnt: Der Frage danach, auf welche Art und Weise Theorie und Praxis in jenen Fächern zu relationieren sind, deren primärer Bezugspunkt eine kulturelle Praxis ist – wie z. B. Sport, Musik, Kunst und Religion – und keine Wissenschaftsdisziplin. Die historische Perspektive scheint hier eindeutig: Wenn kompensatorische und erzieherische Funktionen dominieren, dann ist der praktische Vollzug zentral und theoretische Reflexion weitgehend überflüssig.³ Wie stark zumindest im Fach Sport dieser Fokus auch aktuell das Fachverständnis prägt, das soll anhand verschiedener Studien gezeigt werden. Ernst (2014) rekonstruiert auf der Basis von Interviews mit Sportlehrkräften deren Selbstverständnis – als Sportler:innen! Dabei wird deutlich, dass sie ihre berufsspezifische Kompetenz in hohem Maße mit ihrer sportlichen Kompetenz verbinden und sich dementsprechend in ihrem Unterricht als Sportler:innen inszenieren. Das eigene Sporttreiben im Unterricht dient u. a. der Herstellung und Aufrechterhaltung der Schüler:innenbeteiligung. Darüber hinaus wird die Darstellung der eigenen Bewegungskompetenz zur Sicherung von Anerkennung und Respekt genutzt. Und auch zur weiteren Beziehungsgestaltung erscheint das eigene Mitmachen den Lehrkräften als sinnvolle oder sogar notwendige Maßnahme (Ernst 2014). Dass dieses Selbstverständnis mit einem Fachverständnis korreliert, in dem sportliche Praxis dominiert, erscheint offensichtlich.

In ganz anderer Weise zeigt eine Fallstudie von Schierz und Pallesen (2016) das Fachverständnis zwischen Theorie und Praxis. Aus dem Interview mit dem

3 Das gilt sicher für das Konzept der Formierung eindeutiger als für das der Erziehung. Letztgenannte kann sportliche Erfahrungen auch als Ausgangspunkt für sozial-moralische Reflexionen nutzen. Aber es bleiben sozial-moralische und damit letztendlich nicht-fachliche Reflexionen.

Berufsschullehrer Frank Grundmann rekonstruieren die Autor:innen, dass der Lehrer das Problem der Teilnahme(verweigerung) löst, indem er einerseits am Primat der Praxis festhält, andererseits die Ansprüche aber soweit herunter-schraubt, dass alle mitmachen, von Unterricht oder gar bildendem Unterricht aber keine Rede mehr sein kann. „Und ich kriege alle mit!“ (2016, 32), so lautet das Fazit des Lehrers angesichts eines Sportunterrichts, der sich auf die Praxis des Spazierengehens beschränkt. Dabei ist Grundmann durchaus bewusst, dass für diese Art von Sportunterricht ein akademisches Studium nicht notwendig gewesen wäre. Seine Entscheidung, schulisches Gesundheitsmanagement an Stelle von bildendem Unterricht zu praktizieren und damit als „medizinische [...] Hilfskraft“ (2016, 47) zu fungieren, muss demnach als Deprofessionalisierung interpretiert werden. „Ein Professionalisierungsprozess würde sich darin dokumentieren, dass es Frank Grundmann gelingt, seinen Sportunterricht von Bewegungsintensivierung auf Lernintensivierung umzustellen“ (2016, 44). Oder unter der Perspektive der Relationierung von Theorie und Praxis formuliert: Verstellt der ausschließliche Fokus auf sportliche Praxis hier den Blick auf eine andere Verhältnisbestimmung, die das Teilnahmeproblem in einer Weise bearbeiten würde, die den Ansprüchen schulischen Unterrichts entspricht? Dann müsste es nicht primär um möglichst umfangreiches und intensives Bewegen gehen, sondern um Lernen und Verstehen, womit Dresslers oben bereits herangezogene Auffassung von bildendem Unterricht erneut zum Tragen käme: „Es gilt für alle kulturellen Praxen, dass die Möglichkeit, sie zu verstehen, sich nur innerhalb eines Spannungsverhältnisses zwischen interner Teilnahmeperspektive und externer Beobachterperspektive eröffnet“ (Dressler 2012b, 31).

Vor allem die Einzelfallstudie von Schierz und Pallesen (2016) soll hier nicht verallgemeinernd das Bild eines in weiten Teilen unprofessionellen Sportunterrichts zeichnen, sondern dient als Beleg für ein Fachverständnis, das Sport als Praxisfach charakterisiert. Das verdeutlichen auch die Untersuchungen von Serwe-Pandrick, bei denen es im Rahmen von Schulsportentwicklungsprojekten um eine gezielte Implementierung von theoretischer Reflexion in den Sportunterricht geht (2016). Sie konstatiert, dass für den „Anspruch des Machens eines ‚Praxisfachs‘“ (2016, 19) der „Aufstand des Denkens eines ‚Schulfachs‘“ (2016, 20) als Zumutung oder gar „Feind in meinem Fach?“ (2016, 15) erscheinen muss. Dass es in der Folge „eine Art *Normalstruktur verpasster Chancen* für reflektierte Praxis“ (2016, 27) geben könnte, dafür liefern die Studien von Lüsebrink und Wolters (z. B. 2017; 2022) zu Reflexionsanlässen im Sportunterricht eine Vielzahl von Belegen. Sie rekonstruieren, wie im Unterricht vorhandene Irritationen einerseits als Reflexions- und damit Bildungsanlass genutzt werden könnten, andererseits aber übersehen, ignoriert, anders gedeutet oder aber durch „Mitmachen“ in Form sportiven Handelns der Lehrperson bearbeitet werden.

5 Konsequenzen für die Studieneingangsphase

Die vorangehenden Überlegungen sollten zeigen, dass aus fachdidaktischer Perspektive eine besondere Herausforderung der Studieneingangsphase darin besteht, dass die Lehramtsstudierenden mit leiblich tief eingeschriebenen Erfahrungen zum jeweiligen Fachunterricht ihr Studium beginnen. Diese Voraussetzung darf nicht ignoriert werden, wenn ein zentrales Ziel darin besteht, dass die angehenden Lehrkräfte ein wissenschaftlich fundiertes Fachverständnis entwickeln sollen. Dazu ist auch auf Seiten der Studierenden für die Bedeutung des Fachverständnisses zu sensibilisieren, das Fachverständnis muss aktualisiert und reflektiert werden, so dass es modifiziert und ggf. revidiert werden kann (vgl. Bonnet 2020). Folgt man dem Ansatz der transformatorischen Bildungstheorie, dann müsste als Reflexionsanlass eine Irritation des vorhandenen Fachverständnisses stattfinden. Die naheliegende Frage betrifft die Optionen, die hochschulische Lehre für solche Irritationen bietet. Dementsprechend sollen abschließend die Möglichkeiten und Grenzen von Fallarbeit diskutiert werden, einem Ansatz, dem es nach Oevermann (1997; 2002) um den Aufbau eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus geht. Allerdings ist fraglich, inwieweit die im strukturtheoretischen Ansatz vorgesehene reflexive Auseinandersetzung mit Fachunterricht in ausschließlich theoretischer Einstellung bis zu den habitualisierten Überzeugungen vordringen kann. Seel bezeichnet die theoretische Einstellung als „Einstellung der Einstellungsgefährdung“ (1997, 125), betont aber ihre Grenzen für Einstellungsänderungen:

„Mit der Kritik einzelner Absichten, Meinungen und Gefühlseinbildungen, die für eine Einstellung tragend sind, mag die betreffende Einstellung gefährdet sein, gefallen ist sie damit noch nicht. Denn die Einstellung ist ein Verhältnis, das wir in letzter Instanz nur erfahrend in der so undurchsichtigen wie unausweichlichen Gegenwart problematischer Situationen auflösen können“ (Seel 1997, 116).

Die theoretische Einstellung ist durch eine wissenschaftlich-reflexive, analytische Distanz geprägt. Es geht darum, Selbstverständlichkeiten in Frage zu stellen, um Erkenntnisse zu gewinnen. Für Einstellungsänderungen sind nach Seel jedoch *Erfahrungen* notwendig. Aber ist die Hochschule der passende Ort, um Erfahrungen zu ermöglichen? Seel verweist auf eine Art von Erfahrungen, die auch in der Hochschullehre praktikabel erscheint. Gemeint sind *ästhetische Erfahrungen* verstanden als „Erfahrungen *mit* Erfahrung“ (1997, 171). Dabei geht es um die Vergegenwärtigung von Erfahrungsgehalten, wobei es nicht auf reflexive Distanz, sondern auf einfühlende Nähe und emotionale Anteilnahme ankommt (Otto 1998). Jaufß spricht von einer „Ebene primärer Identifikationen“, die sich in „Bewunderung, Erschütterung, Rührung, Mitweinen, Mitlachen vollzieht“ (1972, 38), ohne in eine „gefühlige Praxis“ (Otto & Otto 1986, 17) zu verfallen. Vielmehr sollen Gefühlsbezüge ernstgenommen und anerkannt werden, da sie für

Einstellungen und Überzeugungen – und damit auch für Einstellungsänderungen – von zentraler Bedeutung sind (Seel 1997, 93ff.). Ein solcher Ansatz einer an ästhetischen Erfahrungen orientierten Fallarbeit, der die auf dem strukturtheoretischen Ansatz pädagogischer Professionalität basierende Fallarbeit ergänzt – nicht ersetzt! –, müsste sich von dieser u. A. hinsichtlich Fallbezug, Fallarbeitsmaterial und der Art und Weise der Fallbearbeitung unterscheiden.

Der *Fallbezug* wird in einer an ästhetischer Erfahrung orientierten Fallarbeit eher durch erzählte Erinnerungen hergestellt, und weniger durch Videoaufzeichnungen oder gezielte Unterrichtsbeobachtungen. Als *Fallarbeitsmaterial* dienen dementsprechend Narrationen im Unterschied zu Transkripten und möglichst sachlich-beschreibenden Falldarstellungen. Bei der *Fallbearbeitung* stellen die erzählten Erinnerungen nachfolgend die Basis für ein empathisches Nachempfinden dar, wobei „freie“ Assoziationen für unterschiedliche Anknüpfungen sensibilisieren können. Und auch spontane Bewertungen sind entsprechend unseres alltäglichen Umgangs mit Erlebnissen erwünscht im Gegensatz zur Fallreflexion in theoretischer Einstellung, die durch distanzierte, diszipliniert-sequenzielle Analysen und eine strikte Abgrenzung von Beschreibung und Bewertung gekennzeichnet ist.

Während Fallreflexionen in theoretischer Einstellung stärker auf Reflexivität und sachbezogenen Erkenntnisgewinn der Studierenden zielen, liegt der primäre Fokus einer Fallarbeit in ästhetischer Einstellung auf Selbstreflexivität und selbstbezogenen Erkenntnisgewinnen (Lüsebrink 2014). Es findet demnach eine Verknüpfung von Fall- und Biographiearbeit statt, um die Chance zu eröffnen, das biographisch verankerte Fachverständnis zugänglich zu machen und zu irritieren (Lüsebrink 2013; 2014).

Wie könnte das konkret aussehen? Den Ausgangspunkt könnten Narrationen von Unterrichtssituationen bilden, die den Studierenden mit der Aufgabe präsentiert werden, zunächst nach Anknüpfungspunkten in der eigenen Biographie zu suchen, also assoziativ und nicht reflexiv-analytisch vorzugehen. Die folgende Erinnerung einer ehemaligen Sportstudentin bietet dafür einen guten Ausgangspunkt: „Ich war in der 1. Klasse. Einmal in der Woche hatte unsere Klasse Schwimmunterricht. Das Durchschwimmen einer 25 m Bahn bereitete mir Schwierigkeiten. Nach mehrmaligen, vergeblichen Versuchen an unterschiedlichen Tagen schickte meine Lehrerin am Ende der Unterrichtseinheit alle anderen Schüler in die Umkleidekabine, nur ich sollte noch bleiben. Sie sagte mir, sie wolle mit mir diese Bahn schwimmen. Sie würde direkt vor mir schwimmen und wenn ich es nicht mehr aushielte, könne ich mich an ihrer Schulter festhalten. Ich erklärte mich einverstanden.

Wir gingen in der Mitte des Beckens ins Wasser, d. h. zu beiden Beckenseiten war der Abstand gleich. Ungefähr nach der Hälfte der Strecke gingen mir die Kräfte aus. Ich versuchte mich an der Schulter meiner Lehrerin festzuhalten, aber sie schwamm seitlich unter mir weg, so dass ich weiter schwimmen musste. Den Rest

der Strecke konzentrierte ich mich nur noch darauf, ihre Schulter zu erreichen, aber sie entzog sich mir immer wieder auf die gleiche Weise.

Am Beckenrand angekommen kletterte ich mit gummiartigen Beinen aus dem Wasser. Meine Lehrerin fragte mich mit einem Lächeln: „Na, war das jetzt so schlimm“ (Lüsebrink 2006, 105f).

Die Geschichte eröffnet den Studierenden die Möglichkeit, sich ein- und mitfühlend an eigene Erlebnisse zu erinnern. Dazu bieten sich unterschiedliche Anknüpfungspunkte: Naheliegend ist das eigene Schwimmenlernen, aber auch andere Lernsituationen, die mit Schwierigkeiten verbunden waren. Täuschung und Vertrauensbrüche, Druck und Bloßstellungen werden von den Studierenden aufgegriffen, aber auch das gegenseitige Motivieren und Unterstützen beim Sport (Lüsebrink, 2013). So erzählt bspw. eine Studentin von ihren Schwierigkeiten mit der Aussprache im Französischunterricht und dem Gefühl der Bloßstellung, als sie das betreffende Wort immer und immer wieder vor der gesamten Klasse wiederholen muss. Sie schließt ihre Erzählung damit, dass „ich das Gefühl nicht vergessen [werde], im Unterricht zu sitzen und zu hoffen, dass man nicht gesehen wird.“

Die weitergehende Auseinandersetzung mit den biographischen Vergegenwärtigungen kann zum einen an noch bestehende Irritationen und damit an noch nicht geklärte Überzeugungen anknüpfen. Für einen solchen Fall steht die folgende Äußerung einer Studentin, die ebenfalls einen Vertrauensbruch erlebt hatte: „Einerseits war ich sauer auf den Skilehrer, weil er mich so ins kalte Wasser geworfen hatte, andererseits war ich sehr stolz auf mich. Ich hatte es geschafft und war ‚allein‘ die Piste heruntergefahren.“

Die biographischen Vergegenwärtigungen können aber auch mit gefestigten Überzeugungen einher gehen. So bringt z. B. eine Studentin auf der Basis eigener Erfahrungen mit Druck und Zwang beim Wasserspringen ihre Überzeugung zum oben geschilderten Schwimmenlernen folgendermaßen zum Ausdruck: „Und bei manchen musst du das so machen. Das geht echt nicht anders“ (Lüsebrink 2006, 114). Eine Irritation dieser Überzeugungen basiert auf den angezielten ästhetischen Erfahrungen und profitiert vom Austausch der Studierenden, die weitere Erfahrungen einschließlich der erlebten Emotionen erzählend zugänglich machen, aber selbstverständlich im Übergang zur reflexiv-theoretischen Auseinandersetzung auch argumentieren. Zu bedenken gibt dementsprechend eine weitere Studentin: „Es ist ja oft so, dass Kinder gar nicht so ernst genommen werden, weil wenn ein Erwachsener raussteigt aus dem Becken, der hat gummiartige Beine, dann schreit er mich entweder an oder scheuert mir gleich eine (Lachen der anderen Studierenden), weil, ja ist doch so. Welches Kind schreit seine Lehrerin an und sagt: ‚Sag mal, hast du sie noch alle? Du hast mich hier fast absaufen lassen‘. Ich glaube nicht, dass so eine Reaktion kommt“ (Lüsebrink 2006, 116).

Die ästhetische Einstellung soll mit ihren Anknüpfungen an eigene Erlebnisse und die damit verbundenen Emotionen also einen spezifischen Zugang zu den eigenen Überzeugungen und deren Ursprüngen eröffnen. Damit kann einerseits die Bedeutung biographischer Erfahrungen für das eigene Fachverständnis – hier z. B. hinsichtlich fachlicher Lehr-Lernprozesse, Umgang mit Angst, Zwang und Druck – verdeutlicht werden. Zum anderen kann auch die Bedeutung dieser biographisch verankerten Überzeugungen für das zukünftige Lehrer:innenhandeln und damit für die individuelle Professionalisierung einsichtig werden. Die nachfolgende fallanalytische Auseinandersetzung knüpft hieran an und zeigt angesichts unterschiedlicher Interpretations- und didaktisch-methodischer Bearbeitungsmöglichkeiten des vorliegenden Lernproblems auf, dass die eigene Überzeugung nicht alternativlos ist: Vielleicht geht es ja – im Unterschied zur Behauptung der oben zitierten Studentin – doch anders?

Folgt man den Annahmen, dass Studierende mit einem mehr oder weniger impliziten Fachverständnis an die Hochschule kommen und aus fachdidaktischer Perspektive die Entwicklung des Fachverständnisses ein zentrales Element pädagogischer Professionalisierung darstellt, dann müsste der Versuch der Irritation des vorhandenen Fachverständnisses bereits in der Studieneingangsphase ansetzen. Die Fokussierung auf wissenschaftliche Wissensbestände und wissenschaftlich basierte, distanzierte Reflexion ist dementsprechend zu eng. Erforderlich ist eine Erweiterung um ästhetisch-biographische Zugänge, wie es am Beispiel einer biographisch orientierten Fallarbeit (Lüsebrink 2013; 2014) verdeutlicht wurde.

Literatur

- Asdonk, J., Kuhn, S. U. & Bornkessel, P. (Hrsg.). (2013): Von der Schule zur Hochschule: Analysen, Konzeptionen und Gestaltungsperspektiven des Übergangs. Münster: Waxmann.
- Baumert, J. (2002): Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In: N. Kilius, J. Kluge & L. Reisch (Hrsg.): Die Zukunft der Bildung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 100-150.
- Bietz, J. (2020): Bewegung, Spiel und Sport als Modi der Selbst- und Welterschließung. In: N. Meister, U. Hericks, R. Kreyer & R. Laging (Hrsg.): Zur Sache. Die Rolle des Faches in der universitären Lehrerbildung. Wiesbaden: Edition Fachdidaktiken, 31-54. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29194-5_3
- Bonnet, A. (2020): Das Verhältnis fachlicher und generischer Aspekte der Professionalität und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern – Erkenntnisse der strukturtheoretischen und berufsbiographischen Forschung. In: U. Hericks, M. Keller-Schneider, W. Meseth & A. Rauschenberg (Hrsg.): Fachliche Bildung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 27-48.
- Dressler, B. (2012a): „Religiös reden“ und „über Religion reden“ lernen – Religionsdidaktik als Didaktik des Perspektivenwechsels. In: B. Grümm, H. Lenhard & M. L. Pirner (Hrsg.): Religionsunterricht neu denken. Stuttgart: Kohlhammer, 68-78.
- Dressler, B. (2012b): Performative Religionsdidaktik: Theologisch reflektierte Erschließung von Religion. In: B. Dressler, T. Klie & M. Kumlehn (Hrsg.): Unterrichts-dramaturgien. Fallstudien zur Performanz religiöser Bildung. Stuttgart: Kohlhammer, 15-42.

- Ernst, C. (2014): Sportlehrkräfte als Sportler – Forschungsergebnisse zu fachkulturellen Aspekten im Sportlehrerberuf. In: *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, Jg. 2/H. 1, 63-76.
- Franke, E. (2008): Erfahrungsbasierte Voraussetzungen ästhetisch-expressiver Bildung. In: E. Franke (Hrsg.): *Erfahrungsbasierte Bildung im Spiegel der Standardisierungsdebatte*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 195-216.
- Franke, E. (2015): Bildsamkeit des Körpers – anthropologische Voraussetzungen aktueller Bildungsforschung. In: J. Bietz, R. Laging & M. Pott-Klindworth (Hrsg.): *Didaktische Grundlagen des Lehrens und Lernens von Bewegungen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 223-256.
- Franke, E. (2018): Eine Allgemeine Pädagogik für die Sportpädagogik? In: R. Laging & P. Kuhn (Hrsg.): *Bildungstheorie und Sportdidaktik*. Wiesbaden: Springer, 253-291.
- Grupe, O. & Krüger, M. (2007): Einführung in die Sportpädagogik (3. Aufl.). Schorndorf: Hofmann.
- Heublein, U., Richter, J. & Schmelzer, R. (2020): Die Entwicklung der Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. Hannover: Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung.
- Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.). (2021): Projekt nexus. Übergänge gestalten, Studienerfolg verbessern. Verfügbar unter: <https://www.hrk-nexus.de/glossar-der-studienreform/begriff/studieneingangsphase/> (Abrufdatum: 25.11.2021).
- Huber, L. (2002): Sozialisation in der Hochschule. In: K. Hurrelmann & D. Ulich (Hrsg.): *Handbuch der Sozialisationsforschung* (6. Aufl.). Weinheim: Beltz, 417-442.
- Jauß, H. R. (1972): *Kleine Apologie der ästhetischen Erfahrung*. Konstanz: Universitätsverlag Konstanz.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E. & Vollmer, H. J. (2003): *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Koller, H.-K. (2012): *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Laging, R. (2013): Auf der Suche nach dem fachlichen Gegenstand des Sportunterrichts – Sportpädagogische Reflexion und Perspektive für eine bewegungsorientierte Didaktik. In: *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, Jg. 1/H. 2, 61-82.
- Laging, R. (2018): Fachliche Bildung im Sportunterricht. Basiskonzepte des Sich-Bewegens als didaktische Strukturierung des Gegenstands im Sportunterricht. In: R. Laging & P. Kuhn (Hrsg.): *Bildungstheorie und Sportdidaktik*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 317-342. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17096-7_14.
- Leineweber, H., Lüsebrink, I., Volkmann, V. & Wolters, P. (2022): Vom Turnen, Beten und Singen zu einer bildungsbezogenen Fachkonstruktion. In: *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, Jg. 10/H. 2, 113-137.
- Liebau, E. & Huber, L. (1985): Die Kulturen der Fächer. In: *Neue Sammlung. Vierteljahres-Zeitschrift für Erziehung und Gesellschaft*, Jg. 25/H. 3, 314-339.
- Lüsebrink, I. (2006): *Pädagogische Professionalität und stellvertretende Problembearbeitung – ausgelegt durch Beispiele aus Schulsport und Sportstudium*. Köln: Strauß.
- Lüsebrink, I. (2013): Erfahrung und Reflexion – Überlegungen zu einer biographisch orientierten Fallarbeit in der (Sport)Lehrer/innenausbildung. In: *Spectrum der Sportwissenschaften*, Jg. 25/H. 2, 31-48.
- Lüsebrink, I. (2014): Der Ansatz einer biographisch orientierten Fallarbeit – dargestellt an einem Beispiel aus der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, Jg. 32/H. 3, 444-457.
- Lüsebrink, I. & Wolters, P. (2017): Rekonstruktion von Reflexionsanlässen im alltäglichen Sportunterricht. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, Jg. 5/H. 1, 27-44.
- Lüsebrink, I. & Wolters, P. (2022): Kasuistisch forschen – Suchbewegungen zwischen Theorie und Empirie am Beispiel des Forschungsprojekts „Reflexionsanlässe im Sportunterricht“. In: B. Zander,

- D. Rode, D. Schiller & D. Wolff (Hrsg.): *Qualitatives Forschen in der Sportpädagogik. Beiträge zu einer reflexiven Methodologie*. Wiesbaden: Springer VS, 77-98. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-658-38038-0>.
- Meinberg, E. (1991): *Hauptprobleme der Sportpädagogik* (2. akt. Aufl.). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2016): *Bildungspläne 2016, Grundschule, Bewegung, Spiel und Sport*. Verfügbar unter: <http://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/LS/BP2016BW/ALLG/GS/BSS>. (Abrufdatum: 12.11.2018).
- Neugebauer, M., Daniel, H.-D. & Wolter, A. (Hrsg.). (2021): *Studienenerfolg und Studienabbruch*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Oelkers, J. (1998): Physiologie, Pädagogik und Schulreform im 19. Jahrhundert. In: P. Sarasin & J. Tanner (Hrsg.): *Physiologie und industrielle Gesellschaft*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 245-285.
- Overmann, U. (1997): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: A. Combe & W. Helsper (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (2. Aufl.). Frankfurt/M.: Suhrkamp, 70-182.
- Overmann, U. (2002): Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In: M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.): *Biographie und Profession*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 19-63.
- Otto, G. & Otto, M. (1986): Ästhetisches Verhalten. Ein Plädoyer für eine vernachlässigte Erkenntnisweise. In: *Kunst + Unterricht*, H. 107, 13-19.
- Otto, G. (1998): *Lernen und Lehren zwischen Didaktik und Ästhetik. Ästhetische Erfahrung und Lernen*. Seelze: Kallmeyer.
- Reh, S. & Pieper, I. (2018): Die Fachlichkeit des Schulfaches. Überlegungen zum Deutschunterricht und seiner Geschichte zwischen Disziplinen und allgemeinen Bildungsansprüchen. In: M. Martens, K. Rabenstein, K. Bräun, M. Fetzer, H. Gresch, I. Hardy & C. Schelle (Hrsg.): *Konstruktionen von Fachlichkeit*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 21-41.
- Rotter, C. & Bressler, C. (2020): Unterrichtsfach und Lehrerhandeln – Herausforderungen für eine Forschung zur Fachspezifik beruflicher Praxis von Lehrpersonen. In: U. Hericks, M. Keller-Schneider, W. Meseth & A. Rauschenberg (Hrsg.): *Fachliche Bildung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 111-127.
- Schierz, M. & Pallesen, H. (2016): „Und ich kriege alle mit!“ Praxeologische Annäherungen an Heterogenitätskonstruktionen, Arbeitsbündnisse und berufliche Habitusformationen Sportlehrender. In: *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, Jg. 4/Sonderheft, 31-50.
- Schierz, M. & Serwe-Pandrick, E. (2018): Schulische Teilnahme am Unterricht oder entschulte Teilhabe am Sport? Ein Forschungsbeitrag zur Konstitution und Nichtkonstitution von „Unterricht“ im sozialen Geschehen von Sportstunden. In: *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, Jg. 6/H. 2, 53-71.
- Schierz, M. & Thiele, J. (2013): Weiterdenken – umdenken – neu denken? Argumente zur Fortentwicklung der sportdidaktischen Leitidee der Handlungsfähigkeit. In: H. Aschebrock & G. Stibbe (Hrsg.): *Didaktische Konzepte für den Schulsport*. Aachen: Meyer & Meyer, 122-147.
- Seel, M. (1997): *Die Kunst der Entzweiung. Zum Begriff der ästhetischen Rationalität*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Serwe-Pandrick, E. (2016): Der Feind in meinem Fach? „Reflektierte Praxis“ zwischen dem Anspruch des Machens und dem Aufstand des Denkens. In: *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, Jg. 4/Sonderheft, 15-30.
- Susteck, S. (2018): Fachlichkeit im Plural? Fundierung und Bedeutung von Fachlichkeit mit besonderer Berücksichtigung des Unterrichtsfaches Deutsch. In: M. Martens, K. Rabenstein, K. Bräun, M. Fetzer, H. Gresch, I. Hardy & C. Schelle (Hrsg.): *Konstruktionen von Fachlichkeit*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 69-81.

- Tenorth, H.-E. (2020): Fächer – Disziplinen – Unterrichtswissen: Dimensionen der Fachlichkeit im Bildungsprozess. In: M. Heer & U. Heinen (Hrsg.): Die Stimmen der Fächer hören. Paderborn: Schöningh, 23-46. <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.5555/9783657792740>
- Volkman, V. (2008): Biographisches Wissen von Lehrerinnen und Lehrern. Wiesbaden: Springer VS.
- Wolters, P. (2010): Was Sportlehrer(inne)n an ihrem Beruf gefällt. Spectrum der Sportwissenschaften, Jg. 22/H. 1, 21-40.

Autorinnenangaben

Ilka Lüsebrink, Apl. Prof. Dr.
Pädagogische Hochschule Freiburg
Institut für Alltagskultur, Bewegung und Gesundheit, Fachrichtung
Sportwissenschaft und Sport
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Sportunterrichtsforschung,
Pädagogische Professionalisierung, Fallarbeit.
luesebrink@ph-freiburg.de

Hilke Pallesen

Die Relevanz der Studieneingangsphase für die Herausbildung eines Studierendenhabitus – Irritationen, Krisen und Passungsverhältnisse am Beginn des Lehramtsstudiums

Abstract

Der Beitrag diskutiert vor dem Hintergrund der im Lehramtsstudium strukturell hinterlegten Professionalisierungs- und Entwicklungserwartungen einerseits die Frage, ob und wie sich ein Schüler:innenhabitus überhaupt in einen Studierendenhabitus ‚umwandelt‘ und andererseits die Frage, ob die klare Perspektivierung der beruflichen Einmündung in die Schule die Entwicklung eines Studierendenhabitus überhaupt ermöglichen kann. Dabei wird insbesondere die Studieneingangsphase als sensible Phase des Einstiegs in das Studium betrachtet, in der vor allem die Relation biografie- und milieuspezifischer Vorerfahrungen und universitärer Anforderungslogiken eine zentrale Rolle für die hochschulische Sozialisation spielt. Denn sowohl bereits in der Schüler:innensozialisation gefestigte Bilder zu Lehrer:innenberuf und Schule als auch fachbezogene Vorerfahrungen treffen auf studienbezogene Herausforderungen, was als spannungsreich, irritierend und mitunter auch krisenhaft empfunden werden kann.

Gleichzeitig gibt es Bestrebungen in der Lehrer:innenbildung, Krisen und Irritationen als Anlässe der Reflexion studentischer Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmuster beispielsweise über hochschuldidaktische Formate der Fallarbeit zu nutzen. Auch wenn dies durchaus Professionalisierungspotenziale anspricht, die vor allem in strukturtheoretischen und biografieorientierten Ansätzen der Professionalisierung plausibel hinterlegt sind, so plädiert der Beitrag dafür, auch diese hochschulischen ‚Prägungsversuche‘ kritisch zu betrachten und dafür zu sensibilisieren, dass auch auf diese Weise bereits sozialisatorisch hinterlegte Dispositionen eine harmonische, aber auch eine antagonistische Passung erfahren können.

1 Einleitung

In diesem Beitrag wird aus einer struktur- und praxistheoretischen Perspektive die Relevanz der Studieneingangsphase¹ in der Lehrer:innenbildung für die Herausbildung eines *Studierendenhabitus* betrachtet. Dabei wird eine relationale Perspektive eingenommen, die sowohl die individuellen habituellen Dispositionen als auch die handlungspragmatischen Anforderungslogiken des Feldes in den Blick nimmt, um darüber Irritationen, Krisen und Passungsverhältnisse am Beginn des Studiums näher zu beleuchten. Diese handlungspragmatischen Anforderungslogiken lassen sich vor allem durch die Annahme begründen, dass Professionalität „nicht aus dem Nichts entsteht“ (Terhart, 2001, 94), sondern „in einem längeren Prozess beruflicher Sozialisation entwickelt werden“ (ebd.) muss. Dieser berufsbiographisch gerahmte Prozess der Professionalisierung findet seine Anbahnung idealtypisch im Studium, wenn, entsprechend gängiger Forderungen der Lehrer:innenbildung, ein Perspektivwechsel vom Schüler:innenhabitus zum Lehrer:innenhabitus angestrebt werden soll (vgl. u. a. Hericks et al., 2018; Helsper, 2018, 2019). Dabei wird mit dem Konzept des Habitus davon ausgegangen, dass die für die Professionalisierung entscheidenden Wissensbestände vor allem auf der Ebene des impliziten Wissens liegen (vgl. schon Combe & Kolbe, 2008). Offen bleibt dabei dennoch,

„ob und wie sich die Entwicklung eines professionellen Lehrerhabitus bereits in der Lehrerbildung initiieren lässt [...]. Denn gerade im Lehramtsstudium gilt es als Konsens, einen Beitrag zur Herausbildung eines (selbst-)reflexiven, wissenschaftsbasierten Habitus zu leisten, der notwendig ist, um den Praxiszwängen nicht mehr oder weniger blind zu unterliegen“ (Helsper, 2016, 104).

Wird diesem strukturtheoretisch orientierten Paradigma gefolgt, so geht es im Lehramtsstudium um die „durch Bildungsprozesse erfolgende sukzessive Herausbildung eines professionalisierten Lehrerhabitus“ (Helsper, 2018, 131). Dass dieses Vorhaben anspruchsvoll ist, zeigt sich schon in der Annahme, dass der Lehrer:innenhabitus bereits als „Schattenriss“ mit je spezifischen Vorstellungen zu Schule, Unterricht und den Fächern im Schüler:innenhabitus, mit dem die Studierenden in die Universität einmünden, hinterlegt sei (vgl. ebd., 126). Daher können sich Studierende gerade in der *Studieneingangsphase* vor große Herausforderungen

1 Die Studieneingangsphase umfasst in formaler Hinsicht den Übergang auf die Hochschule und die ersten beiden Semester und wird als besonders sensible Phase für den zukünftigen Studienerfolg erachtet (vgl. Key & Hill, 2018; Neugebauer et al., 2019). Würde die Definition dieser Phase den betroffenen Akteur:innen selbst überlassen, dann würde sich vermutlich ein Spektrum an zeitlichen Zuordnungen ergeben. Unbenommen einer exakten zeitlichen Zuordnung stellte Barbara Friebertshäuser bereits 1992 in ihrer Studie fest, dass gerade die Studieneingangsphase eine zentrale Bildungs- aber auch Übergangspassage zwischen Schule und Universität darstellt, in der die Neu-Strukturierung bisheriger Orientierungen und Gewohnheiten durchaus zu Krisen und Irritationen führen kann (vgl. auch Friebertshäuser, 2008).

gestellt sehen, wenn – wie in diesem Paradigma oftmals verlangt – die eigenen biographisch-sozialisatorisch bedingten Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsmuster, die bereits im Laufe der Schulzeit inkorporiert wurden, mit den universitären Anforderungen eines ‚Perspektivwechsels‘ im Lehramtsstudium in Einklang gebracht werden müssen. Durch diesen werden sie dann von institutioneller Seite explizit aufgefordert, sich mit der eigenen Biographie, der Berufswahlmotivation, der eigenen Haltung, aber auch mit (lehramts-)studienpezifischen Entwicklungsaufgaben auseinanderzusetzen (vgl. Hericks, 2006), müssen gleichzeitig aber auch den Umgang mit mitunter schwer durchschaubaren studiumsbezogenen Strukturen und Regelungen lernen.

Krisen und Irritationen als mögliche Anlässe einer Reflexion der eigenen Handlungs- und Wahrnehmungsmuster werden durch die Lehrer:innenbildung somit programmatisch vorausgesetzt (vgl. Helsper, 2001, 2018; Dietrich, 2014; Košinár, 2014; Košinár & Laros, 2018), sodass die o.g. Frage, ob und wie sich im Lehramtsstudium ein professioneller Habitus anbahnen lässt, zum einen auch mit der Frage verbunden ist, ob sich ein Schüler:innenhabitus überhaupt in einen Studierendenhabitus transformiert und zum anderen fraglich ist, ob die klare Perspektive der beruflichen Einmündung in die Schule die Entwicklung eines Studierendenhabitus überhaupt ermöglichen kann.²

Um sich den Fragen von Irritationen, Krisen und Passungsverhältnissen in der Studieneingangsphase zu widmen, wird sich in diesem Beitrag in einem ersten Schritt der Frage der Herausbildung eines Studierendenhabitus aus einer hochschulsozialisatorischen Perspektive genähert, die vor allem die Relation von Vorerfahrungen und universitären Anforderungslogiken in theoretisch-konzeptioneller Weise in den Blick nimmt. Dabei wird deutlich, dass ein Studierendenhabitus nicht nur einen Bezug auf ein ‚allgemeines‘ (Lehramts-)Studium einnimmt und ‚allgemeine‘ studentische Orientierungen ausbildet, sondern immer auch vor dem Hintergrund von Fächern, der Organisation und Institution sowie dem antizipierten Beruf zu fassen ist³. Es zeigt sich darüber auch, dass Sozialisation nicht ohne Selektion zu verstehen ist, denn auch studien(-fach-)bezogene Strukturen lassen je spezifische – durchaus umkämpfte – Sinnordnungen vermuten, die wiederum mit je spezifischen Habitusformationen korrespondieren, sodass vor allem die Studierenden Anerkennung finden, die auch eine Nähe zu diesen kulturellen Entwürfen, Verhaltensnormen, Denk- und Handlungsweisen, aber auch Anforderungen besitzen. (Kap. 2). Mit Blick auf die Frage, welche Anforderungen als spannungsreich, irritierend und mitunter auch kriseninduzierend empfunden

2 Wohingegen die Frage der Passung auch schon vor Studienbeginn während der voruniversitären Sozialisation und während des Berufswahlprozesses virulent wird (vgl. Maschke, 2013, 2014).

3 Während die o.g. organisatorischen Rahmenbedingungen als Sozialisationsbedingungen auch bereits empirisch eine Rolle spielen, bildet die Rolle der Peers im Studium und in der Studieneingangsphase empirisch noch eine Leerstelle.

werden, werden die studentischen vorberuflichen Orientierungen hinsichtlich der antizipierten schulischen und fachlichen Praxis und der Verankerung dieser in der Studieneingangsphase diskutiert (Kap. 3). Neben den impliziten ‚Prägungen‘ werden abschließend auch die expliziten, universitär organisierten, also beabsichtigten und damit sekundären Prägungsversuche der Lehrer:innenbildung als Professionalisierungsort mit dem programmatischen Anspruch der Habitusbildung bzw. -transformation thematisiert und für eine Sensibilisierung hinsichtlich dieser Prägungsversuche in der Studieneingangsphase geworben (Kap. 4). Mit einem kurzen Fazit wird der Beitrag abgeschlossen (Kap. 5). Es geht in diesem Beitrag folglich weniger um Befunde, sondern um Überlegungen zu Fragen im Kontext der Habitualisierung in der Studieneingangsphase.

2 Habitusbildung und -selektion in der Studieneingangsphase: Passungsverhältnisse und soziale Ungleichheiten

Mit der Annahme, dass Studierende im Laufe ihres Studiums einen (v. a. auch fach-)spezifischen Habitus ausbilden, geht es im Folgenden aus einer bourdieuschen Perspektive um Überlegungen zur Genese und Entwicklung eines solchen Habitus, die in der Studieneingangsphase ihren Ausgangspunkt nehmen, wobei berücksichtigt werden muss, dass ein Habitus immer von vergangenen Erfahrungen geprägt und damit ein „Produkt einer Geschichte“ (Bourdieu, 2001, 197) ist. Von besonderer Relevanz für das Habitus-Konzept ist die Betonung der Geschlossenheit biografischer Entscheidungsprozesse und der Verweis auf längerfristige Dispositionen, die sich in verschiedenen Phasen und Abschnitten der Sozialisation ausbilden und letztendlich in eine zwar stabile, aber potenziell auch wandlungsfähige Habitusformation münden (ebd., 207).

Mit Pierre Bourdieu (1987, 1993) lässt sich der Habitus als Ergebnis vorgängiger Sozialisations- und Interaktionserfahrungen auffassen, das heißt, auch frühere Erfahrungen aus der Primärsozialisation sowie aus dem Durchlaufen von Bildungsinstitutionen schreiben sich in den Habitus ein und legen fest, was als erstrebenswert gilt und was nicht. Mit Blick auf die Bildungsinstitutionen ist dann die Nähe bzw. der Abstand zu den jeweiligen geforderten sekundären Habitus für die weitere Sozialisation relevant und führt im Fall einer Nähe zur Bestätigung einer bereits erfolgten Sozialisation. Im Fall von mehr oder weniger großen Abständen kann es mitunter auch zu Korrekturen, Überformungen und Übersetzungsleistungen kommen (vgl. Bourdieu & Passeron, 1971; Kramer, 2015). Im Anschluss daran, ist die Annahme folgerichtig, dass sich auch der (fachspezifische) Studierendenhabitus immer in Bezug auf vorgängige Habitusformationen ausbildet, angefangen beim familiär erworbenen Herkunftshabitus, dem eigenen biografisch erworbenen Habitus und dem Schüler:innenhabitus der eigenen Schulzeit (vgl. Helsper, 2018, 2019).

Wenn davon ausgegangen werden kann, dass die „Herausbildung des Lehrerhabitus [...] also ein Ergebnis des (berufs-)biographischen Durchlaufens verschiedener Felder“ (Helsper, 2018, 126) ist, dann vollzieht sich auch die Herausbildung eines *Studierendenhabitus* „über verschiedene Etappen“ (ebd., 125), und zwar bereits vor Beginn des Lehramtsstudiums über die Orientierungen, die in Familie, Milieu und Schule in Bezug auf das (fachliche) Lehrer:innenhandeln, aber auch über antizipierte studienbezogene Anforderungen erworben wurden (vgl. auch Kahlau, 2023).

Festzuhalten ist daher, dass Studierende auch zu Beginn ihres Studiums keine ‚unbeschriebenen Blätter‘ sind. Bereits bei Eintritt ins Lehramtsstudium haben sie ca. 13.000 Stunden Unterricht absolviert und darüber umfassende *vorberufliche* und *vordidaktische* Erfahrungen angesammelt und entsprechend habituell eingelagertes Wissen über das antizipierte Handlungsfeld inkorporiert (vgl. Hericks, 2015; Kramer & Pallesen, 2019), wobei davon ausgegangen wird, dass die Wirkmächtigkeit des impliziten Erfahrungswissens aus der Schulzeit und die daraus resultierenden schulbiografischen Angemessenheitsvorstellungen „eher ein Problem, als eine Ressource ihrer Professionalisierung“ (Hericks, 2015, 16) darstellen, wenn zu diesen nicht in reflexive Distanz getreten werden kann. Denn mit diesen wirksamen Vorerfahrungen und dem ‚Schattenriss‘ eines Schüler:innenhabitus wird ins Studium eingetreten und die schüler:innen- und herkunftsbezogenen habituellen Dispositionen müssen einer Bewährung ausgesetzt werden.

Mit dem Studium kommt eine weitere Sozialisationsperspektive hinzu: Ludwig Huber (1991, 422) betont vor dem Hintergrund eines universitären Studiums, dass der Habitus durch Praxis, also durch Mit-Tun angeeignet wird. Es geht dabei um die Verinnerlichung kultureller Praktiken, der eigenen Grenzen und Spielräume, was größtenteils völlig unbewusst verläuft. Insbesondere der fachspezifische Habitus ist somit als ein „Amalgam der schon mitgebrachten mit den in der Fachkultur herrschenden und teils durch Einübung, teils durch Selektion verstärkten Wahrnehmung-, Denk- und Handlungsmustern zu interpretieren“ (ebd., 441). Es geht also nicht nur um biographische Sozialisationserfahrungen, sondern um das ‚Amalgam‘, also um eine dem Wortsinn nach nicht umkehrbare Mischung aus Herkunft, Sozialisation und studienbezogenen Anforderungslogiken und Diskursen, was auch immer die Frage nach der Passung ins Spiel bringt. Diese doppelte Akkumulation des Habitus gilt es zu berücksichtigen. Dabei geht es nicht nur um implizite Wissensbestände der Akteur:innen, sondern auch um die feldspezifischen Anforderungslogiken. Das heißt, Verständnisse von Schule, Unterricht, den Fächern sind *in den Akteur:innen* verinnerlicht, sie existieren aber auch *im Feld*. Bourdieu und Wacquant (1996, 161) verorten diese Doppelstruktur sozialer Realität „in den Sachen und in den Köpfen, in den Feldern und in dem Habitus, innerhalb und außerhalb der Akteure“.

Es lässt sich also festhalten, dass der Herkunftshabitus zwar von hoher Bedeutung für die Herausbildung eines Studierendenhabitus ist, dieser sich aber nicht nur über die Fortschreibung primärer Milieus, sondern immer auch und vor allem in der Auseinandersetzung mit feldspezifischen Anforderungen entwickelt: Dabei muss diese Auseinandersetzung vielmehr als Anpassung an die feldspezifischen „Spielregeln“, die sich explizit, aber auch latent aufstellen, verstanden werden (vgl. Bourdieu, 2001). Der Habitus muss in dieser Perspektive betrachtet werden „als implizites Wissen, das als handlungsleitendes Prinzip (nur) deshalb inkorporiert werden kann, weil es sich gegenüber den Feldanforderungen und der Logik der Praxis als Lösung von Bestimmungs- und Handlungsproblemen bewährt hat. Als bewährte Bewältigung einer Krise und damit als Routine ist der Habitus jedoch auch weiterhin dem Problem der Bewährung ausgesetzt“ (Kramer, 2017, 254). Dabei bildet die Studieneingangsphase gewissermaßen die erste und möglicherweise auch wichtigste Phase der (ersten) Bearbeitung studienbezogener Anforderungen, die dann im weiteren Verlauf des Studiums über weitere Phasen (Praxis- und Prüfungsphasen) ergänzt werden.

Das Habituskonzept bietet letztendlich auch eine Erklärungsfolie dafür, dass die Akteur:innen dazu neigen, die Vorstellungen des sozialen Feldes anzunehmen und vorhandene Strukturen zu adaptieren, um einen praktischen Sinn für das ‚Spiel‘ auszubilden. Dazu ist eine genügende Nähe zum Feld notwendig, die bereits in den vorberuflichen und damit in den milieuspezifischen Erfahrungen einer vorangegangenen Sozialisation hinterlegt sein muss. Fehlen diese, so ist die Gefahr von Fremdheitserfahrungen, Passungsschwierigkeiten und Spannungen im Umgang mit studienspezifischen Anforderungen deutlich erhöht. Die „mehr oder minder große Affinität zwischen den kulturellen Gewohnheiten einer Klasse und den Anforderungen des Bildungswesens und dessen Erfolgskriterien“ (Bourdieu & Passeron, 1971, 40) ist somit entscheidend für die kulturelle Passung von Studierendenhabitus und universitären Anforderungen und letztendlich auch von zentraler Bedeutung für die Reproduktion sozialer Ungleichheiten durch Selektionsprozesse, die im Folgenden näher betrachtet werden sollen.

Ebenso wie in der Forschung zum Schüler:innenhabitus spielen gerade unter dem Blickwinkel der Passung von primären und institutionellen bzw. sekundären Habitus ungleichheitsbezogene Fragen des Hochschulbesuchs als Ausleseprozess eine besondere Rolle (vgl. z. B. Lange-Vester & Teiwes-Kügler, 2014; Lange-Vester & Sander, 2016; Grunau, 2017; Lange-Vester, 2022). So haben schon Pierre Bourdieu und Jean-Claude Passeron (1971) bereits in den 60er und 70er Jahren des letzten Jahrhunderts die selektive Wirkung herkunftsspezifischer Denk-, Handlungs- und Wahrnehmungs- und v. a. auch Kommunikationsmuster für die Habitualisierung und soziale Auslese an der Hochschule beschrieben, die sich nach wie vor darin ausdrückt, dass Studierende aus nicht-akademischen Elternhäusern an der Hochschule unterrepräsentiert sind (vgl. Middendorff et al., 2017). Bereits

auf dieser statistischen Ebene der Sozialerhebung von Studierenden zeigen sich heterogene Ausgangslagen, die sich nicht nur auf die soziale Herkunft, sondern auch auf das Geschlecht und auf den Migrationshintergrund beziehen und damit auf sehr ungleich verteilte Beteiligungschancen verweisen. Diese deuten wiederum auf Zugehörigkeiten und Fremdheiten und damit auf Passungsverhältnisse hin, die bereits auf eine erste Stufe der Habitusselektion verweisen (vgl. dazu auch die Studie von Loge, 2021).

Während im Kontext der Schüler:innenhabitusforschung die Frage nach der Bedeutung implizit-handlungsleitender Orientierungen für Bildungskarrieren an verschiedenen Schulformen sowie verschiedene Passungskonstellationen von primären und sekundärem Habitus umfassend untersucht wurden (vgl. u. a. Kramer et al., 2013; Helsper et al., 2020; Gibson, 2017) und auch der Lehrer:innenhabitus in seiner Relation zu organisationalen und institutionellen Anforderungen und Strukturen zunehmend in den Blick gerät (vgl. z. B. Hericks, 2006; Kramer & Pallesen, 2019, Kowalski, 2020; Pallesen & Matthes, 2020, 2022), befindet sich die Forschung zum Studierendenhabitus gerade im Kontext der Lehrer:innenbildung noch in den Anfängen, wenn auch derzeit eine zunehmende Forschungsintensität konstatiert werden kann (vgl. Holzmayer, 2023, Korte et al., 2023/i.E.). Denn als erste relevante ‚Hochphase‘ von Forschungsaktivitäten gab es in den 80er und 90er Jahren bereits Studien zu Fachkulturen und zur Hochschulsozialisation, wobei jedoch der Einfluss bzw. die Bedeutung der Hochschulen auf die Habitualisierung von Studierenden kaum in den Blick geriet (vgl. z. B. Huber et al., 1983; Liebau & Huber, 1985; Huber, 1991; Friebertshäuser, 1992).

3 Die Wiederbegegnung mit schul-fachlicher Praxis in der Studieneingangsphase

Wenngleich der explizite Bezug zur Studieneingangsphase derzeit noch fehlt, so rücken in aktuellen Forschungszusammenhängen insbesondere Überlegungen zu den impliziten Orientierungen von Lehramtsstudierenden und deren Auseinandersetzung mit studienbezogenen Anforderungen vor dem Hintergrund professionalisierungs- und habitustheoretischer Annahmen in den Fokus (vgl. z. B. Leonhard et al., 2018; Artmann et al., 2018) und machen darüber deutlich, dass in der Lehrer:innenbildung als soziale Praxis nicht nur explizites Wissen vermittelt wird, sondern dass sich die Entwicklung eines Studierendenhabitus auch und gerade über die unbewusste Auseinandersetzung mit vorherrschenden Praktiken, Ordnungen und Prinzipien über ein ‚hidden curriculum‘ vollzieht. Es kann also davon ausgegangen werden, dass die als Schüler:in angeeigneten feldspezifischen Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmuster zwar dafür gesorgt haben, dass im spezifischen Praxisfeld der Schule Handlungsfähigkeit aufgebaut wurde, um den „Schülerjob“ bewältigen zu können (vgl. Breidenstein, 2006), diese erlebte

schulische Praxis jedoch einer Logik folgte, die sich von universitären, aber auch von den dem Lehrer:innenberuf inhärenten Logiken unterschied. Dennoch kann analog zum ‚Schülerjob‘ in der Schule auch im Studium sozialisatorisch im Sinne eines ‚Studierendenjobs‘ angeeignet werden, wie beispielsweise Aufgaben zu bearbeiten sind, wie eine Reflexion zu verfassen ist, wie Prüfungen angegangen werden und folglich auch, wie mit Fallarbeit als eine zentrale Anforderung in der Studieneingangsphase umgegangen wird, um (erfolgreich) zu bestehen (vgl. z. B. Schelle et al., 2010). So lässt sich vermuten, dass der Modus Operandi des ‚Jobbens‘, in den bereits während der Schulzeit einsozialisiert wurde, d. h., sich pragmatisch und begrenzt mit Aufgaben auseinanderzusetzen, im Studium durchaus eine Fortsetzung erfahren kann.

Für die Studieneingangsphase und die damit verbundenen programmatischen Ansprüche der Auseinandersetzung und Anbahnung von Professionalisierung für den Lehrer:innenberuf lassen sich hinsichtlich der impliziten Handlungsorientierungen von Studierenden vor allem die Bereiche des Umgangs mit der ‚Wiederbegegnung‘ schulischer Praxis in berufs- und schulpraktischen Studien (vgl. u. a. Košinár, 2021) und der Auseinandersetzung mit fachlichen und fachkulturellen Anforderungen (vgl. u. a. Hericks et al., 2020) identifizieren, die im Folgenden erläutert werden sollen.

Das (vermeintliche) Spannungsfeld von Praktizieren und Studieren erhält bereits in der Studieneingangsphase eine besondere Bedeutung für die Ausgestaltung eines Studierendenhabitus, wenn Lehramtsstudierende oft schon nach einem oder zwei Semestern erstmals wieder mit der schulischen Praxis in Form von schulpraktischen Studien konfrontiert werden (vgl. Oelkers, 2000)⁴. Hinzu kommt, dass bereits in den vorberuflichen Erfahrungszusammenhängen der Studierenden, vor allem auch über gesellschaftliche und politische Diskurse die ‚Oppositionsfigur‘ von Theorie und Praxis als prominente Spannung von wissenschaftlicher Erkenntnis und Praxisbedeutung durchaus bekannt ist und auch, dass das wissenschaftsbezogene Studium in der öffentlichen Wahrnehmung oftmals als nachrangig oder wenig relevant diskutiert wird. Entsprechend beziehen sich Wünsche und Ansprüche der Studierenden an die Lehrer:innenbildung auch auf Mittel-Zweck-Relationierungen, Praxisnähe und -relevanz (z. B. Wenzl et al., 2018; Scheid & Wenzl, 2020), gerade auch weil die Ungewissheit pädagogischen Handelns, der Handlungs- und Entscheidungsdruck sowie die hohe Verantwortung für Lern-, Bildungs- und Entwicklungsprozesse der Schüler:innen auch vor Studienbeginn

⁴ Die Diskussion um das Verhältnis von ‚Theorie‘ und ‚Praxis‘ ist vermutlich so alt wie die Lehrer:innenbildung selbst. Es würde den Rahmen des Beitrages sprengen, auch nur zu versuchen, die Literaturlage angemessen darzustellen. Daher erfolgt an dieser Stelle lediglich der Verweis auf einen verschriftlichen Vortrag von Oelkers (2000), in dem er die Praxisnorm bereits Anfang des Jahrtausends umfassend diskutiert und den Boden für eine Gegenbewegung bereitet, die sich für einen starken wissenschaftlichen Fokus im Lehramtsstudium einsetzt (vgl. z. B. Hedtke, 2020).

erfahren wurde und den Wunsch nach praxisnahen Lösungen im Umgang pädagogischen Problemen als Berufsvorbereitung begründet. Anwendungserwartungen aufseiten der Studierenden lassen sich damit vor allem (berufs-)biografisch herleiten. Ein Praxisbezug bezieht sich in dieser Sicht immer auf einen schulpraktischen Bezug (vgl. Hedtke, 2020).

Strukturtheoretisch ließe sich das Spannungsfeld von ‚Theorie‘ und ‚Praxis‘ als eine Antinomie im helperschen Sinne kennzeichnen: Einerseits geht es um Integration und Berufsfeldorientierung, oftmals auch schon darum, erste berufspraktische Erfahrungen zu machen und andererseits sollen im ‚Theoretikum‘ des Studiums Formen von Distanzierung durch Beobachtung und Analyse unterrichtlicher Situationen über wissenschaftliche Praxisreflexion eingeübt werden. Beide Kulturen – die der Distanz und die der Einlassung (Neuweg, 2011) – und die damit verbundenen Praxisformen und Deutungsmuster werden gerade unter der Bedingung, dass die schulische Praxis über viele Jahre bereits als Schüler:in von den Studierenden gewissermaßen inkorporiert wurde, oftmals als unvereinbar wahrgenommen (Schrittesser & Hofer, 2012), was in der antinomischen Spannung auch zu „Loyalitätskonflikten“ (Leonhard, 2018, S. 84) und Widerständen führen kann.

Diese Spannungen lassen sich auch auf den Aspekt einer fachspezifischen Sozialisation übertragen: Gerade die berufsbiografische Forschung zum Lehrer:innenberuf und Professionalisierung weist sowohl auf die Bedeutung fachlicher als auch überfachlicher Erfahrungen aus der Primärsozialisation hin (vgl. Bonnet, 2019). Auch wenn Johannes Bastian und Werner Helsper bereits im Jahr 2000 forderten, „Forschungen zum Zusammenhang von Biographie, Lehrerbildungs- und Lehrerausbildungsprozessen mit der Herausbildung professioneller Handlungsmuster und eines professionellen Habitus zu intensivieren“ (ebd., 179), besteht derzeit immer noch die vor allem in empirischer Hinsicht noch weiter zu beantwortende Frage danach, wie diese professionellen Handlungsmuster auch in fachlicher Hinsicht gefüllt werden, denn Lehrer:innen sind – zumindest ab der Sekundarstufe – Fachlehrer:innen. Folglich sind Professionalisierungsprozesse im Studium auch immer fachlich gerahmt, da habituelle Orientierungen „auf überindividueller Ebene in der Kultur von Fächern und Lehrerbildungstraditionen institutionalisiert“ (Baumert & Kunter, 2006, 501) werden. Dies zeigt sich auch in der Auseinandersetzung der Studierenden mit fachkulturell geprägten Berufs-, Fach- und Unterrichtsverständnissen in der Entwicklung je fachspezifischer Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsstrukturen.

Sozialisatorisch relevant ist dann auch, dass die fachhabituelle Prägung nicht nur in schulischen, sondern in einigen Fächern auch in außerschulischen Praxisgemeinschaften (zum Beispiel in den Fächern Religion, Kunst, Musik und Sport) hergestellt wird. Fachkulturen lassen sich dabei „als unterscheidbare, in sich systematisch verbundene Zusammenhänge von Wahrnehmungs-, Denk-, Wertungs-

und Handlungsmustern" (Liebau & Huber, 1985, 315) auffassen, in denen sich spezifische Normen, Orientierungen, Praktiken und Traditionen der Fächer reproduzieren. Das heißt, eine akademische Disziplin zeigt sich nicht nur in expliziten Wissensbeständen, sondern vielmehr in der kulturellen Praxis schulischer und universitärer Akteur:innen. In dieser Forschungsperspektive werden die Wirkungen der Fächer und ihrer Kulturen im Studium auf die habituellen Orientierungen der Studierenden betrachtet. Auch hier lassen sich aus einer bourdieuschen Perspektive Passungsmechanismen zwischen Habitus und dem gewählten Fach betrachten, die sich zum einen auf biografische Dispositionen und zum anderen auch auf die Praktiken im Fachstudium beziehen. Studierende werden gerade zu Studienbeginn mit Anforderungen konfrontiert, die sich allgemein und spezifisch stellen. „Das Verhältnis zum Fach und zur eigenen Fachkultur zu klären, stellt eine wesentliche Entwicklungsaufgabe dar“ (Hericks, 2007, 1). Denn gerade in der Fachkultur liegt „implizites Wissen in Form habitualisierter Vorstellungen, Annahmen und Überzeugungen zum fachlichen Gegenstand“ (Hericks & Laging, 2020, 117) vor, die sich bereits in der primären Sozialisation herausgebildet haben. Insofern lässt sich weniger von einem ‚allgemeinen‘ Studierendenhabitus oder einem ‚akademischen Habitus‘ (Portele & Huber, 1981) ausgehen, sondern vielmehr auch von einem fachspezifischen Habitus, wobei von Unterschieden zwischen einer eher fachspezifischen und einer generalistischen Lehrer:innenbildung auszugehen ist.

Der Prozess der Herausbildung eines (Studierenden-)Habitus basiert somit auf individuellen Selektions- und Auswahlentscheidungen, die angesichts der gegebenen Anforderungslogiken immer wieder neu getroffen werden müssen und letztendlich in einer zwar stabilen, aber potenziell veränderbaren spezifischen Habitusformation münden. Insbesondere fachsozialisatorische Studien weisen darauf hin, dass der Habitus, der in der primären Sozialisation entstanden ist, eine bedeutende Rolle hinsichtlich der Frage der Passung von eignen Orientierungen und studienspezifischen Anforderungen spielt (vgl. für das Fach Sport z. B. Meister, 2018; Haverich, 2020; Pallesen et al., 2018). Das Studium stellt dann eine (weitere) Initiation in die jeweiligen Fachkulturen dar (vgl. schon Huber, 1991; auch Müller-Roselius, 2007, 21), die sowohl implizit, aber auch explizit über spezifische Konzepte, Erwartungen und Reflexionsansprüche, einen vorprofessionellen Studierendenhabitus anzubahnen.

Im Folgenden soll die Frage der Anbahnung eines professionellen Habitus vertieft und ein Fokus auf die Lehrer:innenbildung gelegt werden.

4 Lehrer:innenbildung an und in den Grenzen des Habitus

Die Anbahnung eines (vor-)professionellen Habitus im Studium und auch bereits in der Studieneingangsphase ist mehr als ein berufsbiografisches Entwicklungsproblem: Auf der einen Seite ist die Herausbildung pädagogischer Orientierungen eng mit den lebensgeschichtlichen Erfahrungen und den daraus resultierenden Risiken aber auch Chancen verbunden. Auf der anderen Seite können solche Prozesse durch übergreifende studienbezogene und auch fachkulturelle Anforderungen, Erwartungen und Konventionen befördert, aber auch behindert werden.

Die Frage, wie Studierende einen professionellen Habitus anbahnen können, lässt sich somit einerseits in der Person verorten, d. h. in ihren Interessen, Motiven und berufsbezogenen Handlungsorientierungen, aber andererseits auch eng mit den Anforderungen und Erwartungen universitärer Lehrer:innenbildung als einen ersten Abschnitt beruflicher Sozialisation verknüpfen.

Professionalisierung ist damit kein individuelles Problem, sondern ist immer in gesellschaftlichen, kulturellen Zusammenhängen zu betrachten und findet entsprechend in einem Kontext mit spezifischen Anforderungslogiken statt. Folglich geht es in dieser Perspektive nicht (nur) um Fragen der Effektivität, der Erfolgswahrscheinlichkeit und Wirksamkeit der Lehrer:innenbildung bzw. der Studieneingangsphase für die Professionalisierung (vgl. Daniel & Neumann, 2022; Hascher, 2014; König & Rothland, 2013; Neugebauer, 2013), sondern vielmehr darum, zu ergründen, wie Studierende in ein Studium einmünden, wie sie sich mit feldspezifischen Anforderungen, Logiken, Kulturen und Konventionen auseinandersetzen und inwiefern sich dabei Krisen, Irritationen oder Passungen zeigen. Dabei müssen sowohl implizite primäre Prozesse der Sozialisation als auch sekundäre Prägungsversuche des Feldes in den Blick genommen werden. Es geht also weder um eine gleichsam automatisch ablaufende Sozialisation in den Beruf durch den bloßen Aufenthalt im Feld, noch um die ungebrochene Einspeisung des individuell-biografischen Habitus in das Studium, sondern vielmehr um einen Auseinandersetzungsprozess mit dem übergeordneten Ziel der Entwicklung pädagogischer Professionalität. Daher gilt es, so eine zentrale Forderung der Lehrer:innenbildung, die eigenen biografisch und gesellschaftlich vorgeformten Handlungs- und Wahrnehmungsdispositionen in Beziehung zu den dauerhaften Handlungsanforderungen des jeweiligen Feldes zu setzen, um die eigene Professionalitätsentwicklung voranzutreiben. Dennoch sind diese sekundären Prägungsversuche der Lehrer:innenbildung mit viel Ungewissenheit verbunden: „Lehrerausbildung bedeutet Vorbereitung auf ein Aushalten und Gestalten von Unsicherheit – wobei der Erfolg dieser Vorbereitung selbst sehr unsicher ist“ (Terhart, 2001, 75).

Mit der Annahme, dass das Lehrer:innenhandeln stark in biographischen Deutungsaufschichtungen fußt, geht der Anspruch der „reflexive(n) Brechung der Herkunfts- und des Schülerhabitus“ im Lehramtsstudium“ (Helsper, 2018, 38)

einher und wird als Anspruch eines „radikalen Perspektivwechsel auf Wissenschaftlichkeit“ (Hedtkke, 2020, 96) und dem Ziel der Anbahnung eines reflexiv-wissenschaftlichen Habitus begründet. In dieser Programmatik ist sowohl das Verweilen in einem Schüler:innenhabitus als auch der verfrühte Wechsel in einen Lehrer:innenhabitus als problematisch anzusehen (vgl. Kahlau, 2023). Denn wenn der Lehrer:innenhabitus bereits als ‚Schattenriss‘ im Schüler:innenhabitus vorausgesetzt wird, dann muss sich folglich auch mit diesem auseinandergesetzt werden.

Vor diesem Hintergrund müssen dann auch diese Irritations-, ‚Brechungs‘- und damit sekundären Prägungsversuche der Lehrer:innenbildung reflektiert werden, um zwischen einer vehementen Forderung nach der Vermittlung methodisch angeleiteter Wissensbestände und der wissenschaftlichen Einsozialisation in Forschungs- und Methodendiskurse und den Voraussetzungen und Erfahrungshintergründe der Studierenden gerade zu Studienbeginn eine Abstimmung zu finden, um die Teilnahme an einer meist ungewohnten Wissenschaftspraxis zu sichern.⁵

Studienbezogene Ansprüche einer theoretisierenden Reflexionskompetenz (vgl. z. B. Müller, 2019; Berndt et al., 2017) legen beispielsweise fest, dass Studierende lernen sollen, sich berufsrelevantes Wissen nicht nur rezeptiv anzueignen, sondern es mit Blick auf die Praxis theoretisierend zu verwenden und ihre Sichtweisen zu begründen. Gerade die Wirkungen und Wirkungsannahmen zur Kasuistik sind vor diesem Hintergrund ein Dauerthema in der Lehrer:innenbildung. Für die Arbeit an Fällen aus dem Unterricht vor dem Hintergrund von (meist schulpädagogischen) Einführungsseminaren wurde bereits im Jahre 2000 in der Autoren-Gruppe um Christian Beck festgestellt, dass diese von Irritationen der Studierenden gekennzeichnet waren, die zwar explizit intendiert wurden, wenn diese jedoch in Abwehr und Widerstand mündeten, nur schwerlich zu bearbeiten waren (Beck et al., 2000).

Wurde Unterricht zu Schulzeiten als ‚Mitmachen‘ erfahren und dies in eigene handlungspraktische Orientierungen überführt, kann die explizite Aufforderung der Lehrer:innenbildung, einen distanzierten Blick einzunehmen, nicht nur transformatorische Wirkung entfalten, sondern auch starke Irritationen oder sogar Widerstände erzeugen. Verstärkt werden diese Widerstände dann mitunter durch die Eigenlogiken schulischer und universitärer kultureller Felder, die durch verschiedene Ausbildungsinstitutionen und ihre Akteur:innen mitunter unterschiedlich repräsentiert werden. Deutlich wird darüber, dass es durchaus Studierende gibt, die das vorgegebene ‚Spiel‘ von Distanz und Einlassung, von Fallarbeit, Supervision und Reflexion qua ihrer herkunfts-, studiums- und fachbezogenen Orientierungen

5 Das Aufeinandertreffen verschiedener habitueller Hintergründe auf die Professionalisierungsansprüche in schulpraktischen Studien lässt sich in der Dissertation von Joana Kahlau (2023) nachvollziehen.

gut beherrschen und darüber auch eine harmonische Passung zum geforderten Professionalisierungsverständnis aufweisen; gleichermaßen lässt sich davon ausgehen, dass es auch Studierende gibt, die eine größere Fremdheit aufweisen oder sich zwischen Einlassung und Vermeidung befinden und den vorgegebenen Modus mehr oder weniger adaptieren können. Fraglich ist dann, ob es ausreicht, Widerstände gegen die Ansprüche der Lehrer:innenbildung als Beheimatungsproblem der Studierenden (vgl. Wenzl et al., 2017, 2) oder als Beharrungskräfte zu klassifizieren. Rund zwanzig Jahre nach der Untersuchung von Beck u. a. (2000) lässt sich also ein ähnliches Bild zeichnen. Auch wenn die Forschungslage zum studentischen Umgang mit Fallarbeit sich erheblich ausdifferenziert hat (vgl. exemplarisch Wittek et al., 2021), so bleibt die Bestandsaufnahme hinsichtlich Irritation, mitunter Zumutung, aber auch des reflexionsförderlichen Potenzials erhalten.

Mit Bourdieu gesprochen ließe sich auch im Fall der Lehrer:innenbildung eine kulturelle Willkür konstatieren, die mit symbolischer Gewalt einhergeht. Das Bildungssystem ist demnach nicht nur auf der Ebene schulischer Bildung von kultureller Willkür und Macht geprägt (vgl. Bourdieu & Passeron, 1971), sondern auch auf der Ebene tertiärer Bildung lassen sich ebenso verschleierte Macht- und Herrschaftsverhältnisse finden. Ihre Legitimität beziehen diese weniger aus inhaltlichen Vorstellungen, sondern vielmehr entsteht diese als Ergebnis von Auseinandersetzungen, in denen wissenschaftliche, aber auch politische, kulturelle und mitunter auch ökonomische Interessen und schließlich auch diejenigen der Lehrerbildner:innen eine Rolle spielen.

Dies wäre angesichts der Heterogenität von Studierenden und vor dem Hintergrund ungleichheitsbezogener Forschung von einer kasuistischen Lehrer:innenbildung hinsichtlich ihrer eigenen Erwartungen, vorherrschenden Konventionen und Kulturen zu reflektieren. Denn auch hier lassen sich ‚feine Unterschiede‘ ausmachen (Bourdieu 1987). Der Habitus passt dann mehr oder weniger gut zu den feldspezifischen Anforderungen einer universitären Lehrer:innenbildung. Dafür spricht, dass der Habitus v. a. ‚träge‘ ist. Denk-Wahrnehmungs- und Handlungsmuster ändern sich nicht so ohne weiteres, sondern bleiben über eine längere Zeit konstant, also auch dann, wenn das Feld sich ändert. Dann ist eine kurzfristige Anpassung nicht möglich und kann zu mehr oder weniger offenem Widerstand führen. Gleichzeitig schützt die ‚Trägheit‘, also die Nicht-Passung von Dispositionen und Feld vor Krisen. Bourdieu (2001, 206) bezeichnet dies als „Hysteresis-Effekt“. Es kann also passieren, dass die „Dispositionen mit dem Feld und den für seinen Normalzustand konstitutiven ‚kollektiven Erwartungen‘ in Missklang geraten“ (ebd.). Eine spontane und gegen die Widerständigkeit des eigenen Habitus sich vollziehende Anpassung ist dann nicht möglich, so dass es zu mehr oder weniger grundlegenden Dissonanzen und mit Bourdieu (2012, 183) zu „verpaßten Gelegenheiten“ kommen kann.

Dies ist wiederum für die Lehrer:innenbildung relevant, die mit dem Anspruch, Perspektivenwechsel und Krisen zu initiieren, hier an ihre Grenzen kommt und sensibel agieren muss, damit Bildungsgelegenheiten eben nicht ‚verpasst‘ werden.

5 Fazit

Lehramtsstudierende geraten in der Forschung zur Professionalisierung und zum Lehrer:innenberuf zunehmend in den Fokus, um darüber nicht nur das Lehrer:in-Sein, sondern vor allem auch Aufschlüsse über das Lehrer:in-Werden zu erhalten, indem sich der Frage gewidmet wird, „wie Professionelle in die typischen Handlungsprobleme ihrer jeweiligen Berufe hineinflinden, wie sie diese erkennen, sich ihnen gegenüber verhalten und die dafür erforderlichen Kompetenzen erwerben“ (Bonnet & Hericks, 2013, S. 42).

Die Einnahme einer habitustheoretischen Perspektive ermöglicht es dann, gerade die Idee des ‚Hineinflindens‘ weiter zu verfolgen, in dem vor allem der Umgang mit feldspezifischen Anforderungen rekonstruiert und so letztendlich auch Passungserfahrungen, Krisen und Irritationen sichtbar gemacht werden können. Auf der einen Seite zeigt sich, dass das Herkunftsmilieu, eigene Schulerfahrungen, aber auch Fach- und Organisationskulturen sowie öffentliche Diskurse und Bilder vom Lehrer:innenberuf eine zentrale Rolle gerade auch zu Beginn des Lehramtsstudium spielen. Auf der anderen Seite ist zu berücksichtigen, dass gerade das Feld der Lehrer:innenbildung von Normativitäten und Wirksamkeitsannahmen gerahmt wird, die es erfordern, Absichten, Programmatiken und unbewusst ablaufende Prozesse der Lehrer:innenbildung und der dort tätigen Akteur:innen voneinander zu unterscheiden und zu reflektieren.

Zweifellos sind mit einer habitustheoretischen Lesart Setzungen verbunden, die es fraglich machen, ob sich eigenständige Habitusformationen, also beispielsweise Unterschiede zwischen einem Schüler:innen- und einem Studierendenhabitus rekonstruieren lassen, wenn Prozesse der Anpassung und der Assimilation in den Lehrer:innenberuf zu dominieren scheinen und Beharrungstendenzen vorhanden sind. Gleichzeitig bietet das Habituskonzept jedoch eine heuristische Suchstrategie an, die es ermöglichen kann, herauszufinden, was zu Stabilitäten und zu Irritationen führt, wo Beharren, aber auch Wandel von Dispositionen und Handlungsweisen stattfindet.

Literatur

- Artmann, M., Berendonck, M., Herzmann, P., & Liegmann, A. B. (2018). *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bastian, J., & Helsper, W. (2000). Professionalisierung im Lehrberuf. Bilanzierung und Perspektiven. In J. Bastian, W. Helsper, S. Reh, & C. Schelle (Hrsg.), *Professionalisierung im Lehrberuf* (S. 167-192). Opladen: Leske+Budrich.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469-520.
- Beck, C., Helsper, W., Heuer, B., Stelmaszyk, B., & Ullrich, H. (2000). *Fallarbeit in der universitären LehrerInnenbildung. Professionalisierung durch fallrekonstruktive Seminare? Eine Evaluation*. Opladen: Leske + Budrich.
- Berndt, C., Häcker, T., & Leonhard, T. (Hrsg.). (2017). *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Bonnet, A. (2019). Die Rolle von Fachlichkeit für die Professionalität und Professionalisierung von Lehrer_innen – Theoretische Überlegungen und empirische Befunde. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 8, 164-177.
- Bonnet, A., & Hericks, U. (2013). Professionalisierung bildend denken – Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Professionstheorie. In K. Müller-Roselius & U. Hericks (Hrsg.), *Bildung - Empirischer Zugang und theoretischer Widerstreit* (S. 35-54). Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich.
- Bourdieu, P. (1987). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1993). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2001), 206. *Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft*. Frankfurt a.M.: suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2012). *Entwurf einer Theorie der Praxis*. Frankfurt a. M.: suhrkamp.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1971), 40. *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreich*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. J. (1996). *Reflexive Anthropologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Breidenstein, G. (2006). *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: VS.
- Combe, A., & Kolbe, F.-U. (2008). Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 857-875). Wiesbaden: VS.
- Daniel, A., & Neumann, M. (2022). Schule und Studium. In T. Hascher, T.-S. Idel, & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 1-25). Wiesbaden: Springer VS.
- Dietrich, F. (2014). *Professionalisierungskrisen im Referendariat. Rekonstruktionen zu Krisen und Krisenbearbeitungen in der zweiten Phase der Lehrerbildung*. Wiesbaden: VS.
- Friebertshäuser, B. (1992). *Übergangsphase Studienbeginn. Eine Feldstudie über Riten der Initiation in eine studentische Fachkultur*. Weinheim und München: Juventa.
- Friebertshäuser, B. (2008). Statuspassage von der Schule ins Studium. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.) *Handbuch der Schulforschung* (S. 611-627). Wiesbaden: VS.
- Gibson, A. (2017). *Klassenziel Verantwortungselite. Eine Studie zu exklusiven deutschen Internatsgymnasien und ihre Schülerschaft*. Wiesbaden: Springer VS.
- Grunau, J. (2017). *Habitus und Studium. Rekonstruktion und Typisierung studentischer Bildungsorientierungen*. Wiesbaden: VS.
- Hascher, T. (2014). Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf* (S. 542-571). Münster: Waxmann.
- Haverich, A. K. (2020). *Sportlehrer*in-Werden. Rekonstruktionen über die Passungsverhältnisse von Sportstudierenden im universitären Feld der Lehramtsausbildung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

- Hedtkke, R. (2020). Wissenschaft und Weltoffenheit. Wider den Unsinn der praxisbornierten Lehrerausbildung. In C. Scheid & T. Wenzl (Hrsg.), *Wieviele Wissenschaft braucht die Lehrerbildung? Zum Stellenwert von Wissenschaftlichkeit im Lehramtsstudium* (S. 79-108). Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*(3), 7-15.
- Helsper, W. (2016). Lehrerprofessionalität - der strukturtheoretische Ansatz. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin* (S. 103-127). Münster, New York: Waxmann.
- Helsper, W. (2018). Vom Schülerhabitus zum Lehrerhabitus - Konsequenzen für die Lehrerprofessionalität. In T. Leonhard, J. Košinár, & C. Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 17-40). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Helsper, W. (2019). Vom Schüler- zum Lehrerhabitus. Reproduktions- und Transformationspfade. In R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrberufs* (S. 49-72). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Helsper, W., Gibson, A., Kilias, W., Kotzyba, K., & Niemann, M. (2020). *Veränderungen im Schülerhabitus? Die Schülerschaft exklusiver Gymnasien von der 8. Klasse bis zum Abitur*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hericks, U. (2015). „Wie werden Lehrerinnen und Lehrer professionell - und was kann die universitäre Lehrerbildung dazu beitragen?“. *Zeitschrift für Sportpädagogische Forschung*, 3(2), 5-18.
- Hericks, U. (2007). Fachunterricht und Schulentwicklung. Inhaltliche und methodologische Perspektiven rekonstruktiver Professionalisierungsforschung. Vortrag für die Fakultät für Empirische Humanwissenschaften der Universität des Saarlandes. Zugriff am 21.07.2023 unter <https://www.uni-marburg.de/de/fb21/schulpaedagogik/arbeitsgruppen/ag-hericks/personen/media/vortrag-uni-saarbruecken-hericks.pdf>
- Hericks, U. (2006). Dem Beruf ein Gesicht verleihen. Entwicklungsaufgaben als Modell beruflichen Kompetenzerwerbs in der ersten Phase der Lehrerbildung. In A. Hilligus (Hrsg.), *Standards und Kompetenzen - neue Qualität in der Lehrerausbildung? Neue Ansätze und Erfahrungen in nationaler und internationaler Perspektive* (S. 79-87). Berlin: Lit Verlag.
- Hericks, U., Meister, N., & Meseth, W. (2018). Professionalisierung durch Perspektivenwechsel? Lehramtsstudierende zwischen schulischer und universitärer Praxis. In M. Artmann, M. Berendonck, P. Herzmann, & A. B. Liegmann (Hrsg.), *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik* (S. 255-270). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Holzmayer, M. (2023). *Die Illusion der Berufswahl. Zur Passung von Habitus und Feld bei Lehramtsstudierenden*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Huber, L. (1991). *Fachkulturen. Über die Mühen der Verständigung zwischen den Disziplinen*. Universität Bielefeld.
- Huber, L., Liebau, E., Portele, G., & Schütt, W. (1983). Fachcode und studentische Kultur - zur Erforschung der Habitusbildung in der Hochschule In E. Becker (Hrsg.), *Reflexionsprobleme der Hochschulforschung. Beiträge zur Theorie- und Methodendiskussion* (S. 417-441). Weinheim und Basel: Beltz.
- Kahlau, J. (2023). *(De-)Professionalisierung durch Schulpraxis. Rekonstruktionen zum Studierendenhabitus und zu studentischen Entwicklungsaufgaben*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Key, O., & Hill, L. (2018). Die Studieneingangsphase im Umbruch. Anregungen aus den Hochschulen. *nexus impulse*(14).
- König, J., & Rothland, M. (2013). Pädagogisches Wissen und berufsspezifische Motivation am Anfang der Lehrerausbildung. Zum Verhältnis von kognitiven und nicht-kognitiven Eingangsmerkmalen von Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(1), 43-65.
- Korte, J., Wittek, D., Kowalski, M., & Schröder, J. (Hrsg.) (2023/i.E.). *Dokumentarische Professionalisierungsforschung im Kontext des Lehramtsstudiums*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Košinár, J. (2014). *Professionalisierungsläufe in der Lehrerausbildung. Anforderungsbearbeitung und Kompetenzentwicklung im Referendariat*. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.

- Košinár, J. (2020). Das Lehrerhabituskonzept als gehaltvolle Theorie für die Bestimmung spezifischer Phänomene in den Berufspraktischen Studien. In T. Leonhard, P. Herzmann, & J. Košinár (Hrsg.), „*Grau, theurer Freund, ist alle Theorie?*“ Theorien und Erkenntniswege Schul- und Berufspraktischer Studien (S. 89-106). Münster: Waxmann.
- Košinár, J., & Laros, A. (2018). Zwischen Einlassung und Vermeidung. Studentische Orientierungen im Umgang mit lehrberuflichen Anforderungen im Spiegel von Professionalität. In T. Leonhard, J. Košinár, & C. Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 157-174). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Kowalski, M. (2020). *Nähe, Distanz und Anerkennung in pädagogischen Beziehungen. Rekonstruktionen zum Lehrerhabitus und Möglichkeiten der Professionalisierung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kramer, R.-T. (2015). „Reproduktionsagenten“ oder „Transformationsakteure“? – Lehrkräfte im Blick der Bildungssoziologie von Pierre Bourdieu *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 35(4), 344-359.
- Kramer, R.-T. (2018). Sequenzanalytische Habitusrekonstruktion. Methodologische Überlegungen zu einer neuen Methode der Habitushermeneutik. In M. Heinrich & A. Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung: Zugänge und Methoden* (S. 243-267). Wiesbaden: Springer VS.
- Kramer, R.-T., & Pallesen, H. (2019). Der Lehrerhabitus zwischen sozialer Herkunft, Schule als Handlungsfeld und der Idee der Professionalisierung. In R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrberufs* (S. 73-99). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Kramer, R.-T., Helsper, W., Thiersch, S., & Ziems, C. (2013). *Das 7. Schuljahr. Wandlungen des Bildungshabitus in der Schulkarriere?* Wiesbaden: Springer VS.
- Lange-Vester, A. (2022). Jugend und Studium. In H.-H. Krüger & C. Grunert (Hrsg.), *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung* (S. 845-875). Wiesbaden: Springer VS.
- Lange-Vester, A., & Teiwes-Kügler, C. (2014). Habituussensibilität im schulischen Alltag als Beitrag zur Integration ungleicher sozialer Gruppen. In T. Sander (Hrsg.), *Habituussensibilität. Eine neue Anforderung an professionelles Handeln* (S. 177-207). Wiesbaden: Springer VS.
- Lange-Vester, A., & Sander, T. (2016). *Soziale Ungleichheiten, Milieus und Habitus im Hochschulstudium*. Weinheim: Beltz.
- Leonhard, T., Košinár, J., & Reintjes, C. (Hrsg.) (2018). *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Liebau, E., & Huber, L. (1985), 315. Die Kulturen der Fächer. *Neue Sammlung*, 25(3), 314 - 339.
- Loge, L. (2021). *Von Bauingenieurinnen und Sozialarbeitern. Studien(fach)wahlen im Kontext von sozialem Milieu und Geschlecht*. Wiesbaden: Springer VS.
- Maschke, S. (2013). *Habitus unter Spannung – Bildungsmomente im Übergang. Eine Interview- und Fotoanalyse mit Lehramtsstudierenden*. Weinheim u. a.: Beltz Juventa.
- Maschke, S. (2014). Der Übergang ins Studium als Herausforderung. In N. Ricken, H. C. Koller, & E. Keiner (Hrsg.), *Die Idee der Universität – revisited* (S. 209-228). Wiesbaden: Springer VS.
- Meister, N. (2018). „Die sollen Spaß dran haben!“ – Professionsverständnis und kollektive Orientierungen von Lehramtsstudierenden des Faches Sport. In T. Leonhard, J. Košinár, & C. Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 224-238). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Middendorff, E., Apolinarski, B., Becker, K., Bornkessel, P., Brandt, T., Heißenberg, S., & Poskowsky, J. (2017). *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016. Zusammenfassung zur 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks – durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung*. Berlin: Bundesministerium für Forschung.
- Müller, S. (2019). Reflexivität als Bezugsproblem der Lehrerbildung. In J. Böhme, C. Cramer, & C. Bressler (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven* (S. 173-185). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Müller-Roselius, K. (2007). Habitus und Fachkultur. In J. Lüders (Hrsg.), *Fachkulturforschung in der Schule* (S. 15-30). Opladen: Barbara Budrich.

- Neugebauer, M. (2013). Wer entscheidet sich für ein Lehramtsstudium - und warum? Eine empirische Überprüfung der These von der Negativselektion in den Lehrerberuf. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(1), 157-184.
- Neugebauer, M., Heublein, U., & Daniel, A. (2019). Studienabbruch in Deutschland. Ausmaß, Ursachen, Folgen, Präventionsmöglichkeiten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22(5), 1025-1046.
- Neuweg, G. H. (2011). Distanz und Einlassung. Skeptische Anmerkungen zum Ideal einer „Theorie-Praxis-Integration“ in der Lehrerbildung. *Erziehungswissenschaft*, 23(43), 33-45.
- Oelkers, J. (2000). Studium als Praktikum. Illusionen und Aussichten der Lehrerbildung. *sowi-online*. <http://www.sowi-onlinejournal.de/lehrerbildung/oelkers.htm>
- Portele, G., & Huber, L. (1981). Entwicklung des akademischen Habitus. Zum Problem der Konzeptbildung in der Hochschulsozialisationsforschung. In I. Sommerkorn, N. (Hrsg.), *Identität und Hochschule. Probleme und Perspektiven studentischer Sozialisation* (S. 185-196). Hamburg: AHD.
- Scheid, C., & Wenzl, T. (2020). *Wieviel Wissenschaft braucht die Lehrerbildung? Zum Stellenwert von Wissenschaftlichkeit im Lehramtsstudium*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Schelle, C., Rabenstein, K., & Reh, S. (2010). *Unterricht als Interaktion. Ein Fallbuch für die Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schrittesser, I., & Hofer, M. (2012). Lehrerbildung als kulturelle Praxis? Wie Pierre Bourdieus Habitusbegriff die Kulturen der Lehrerbildung und der Schulpraxis einander näher bringen könnte... In C. Kraler, H. Schnabel-Schüle, M. Schratz, & B. Weyand (Hrsg.), *Kulturen der Lehrerbildung. Professionalisierung eines Berufsstands im Wandel* (S. 141-154). Münster: Waxmann.
- Terhart, E. (2001). *Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte*. Weinheim: Beltz.
- Wenzl, T., Wernet, A., & Kollmer, I. (2018). *Praxisparolen. Dekonstruktionen zum Praxiswunsch von Lehramtsstudierenden*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wittek, D., Rabe, T., & Ritter, M. (2021). Kasuistik in Forschung und Lehre - Ordnungen und Unordnungen mit Blick auf die Disziplinen. In *Kasuistik in Forschung und Lehre Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche* (S. 7-20). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Autorinnenangaben

Hilke Pallesen, Dr.

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: praxeologische Schul-, Professions- und Unterrichtsforschung.

hilke.pallesen@paedagogik.uni-halle.de

Tobias Leonhard

Professionalisierung in der Studieneingangsphase? Eine praxistheoretisch fundierte Untersuchung zur Reichweite dieser konzeptionellen Idee

Abstract

Im Beitrag wird das auf den ersten Blick attraktive und erwartungskonforme Programm einer ‚Professionalisierung in der Studieneingangsphase‘ zunächst einer kritischen Betrachtung unterzogen. Ausgehend davon wird eine auf praxis- und subjektivierungsbezogenen Grundlagentheorien basierende Konzeption pädagogischer Professionalisierung als Gegenstandstheorie skizziert, die die Kritik am Konzept der ‚Professionalisierung in der Studieneingangsphase‘ vorrangig hin zu einer Beobachtungsperspektive verschiebt. Die analytische Kraft dieser Perspektive wird an einem Beispiel plausibilisiert.

1 Einführung

Mit dem Titel des Bandes und der gleichnamigen Tagung an der Universität Hildesheim im Jahr 2021 „Professionalisierung in der Studieneingangsphase“ wurde eine im Sinne des Wortes vielversprechende Formulierung gewählt, die im vorliegenden Beitrag auf ihre Reichweite und mögliche Bedeutung hin untersucht wird. Denn in einer ersten Hinsicht stellt diese Formulierung ein hochschuldidaktisches Programm dar, das implizit verspricht, schon zu Beginn des *Studiums* nicht nur den Anschluss an die spätere *berufliche* Tätigkeit innerhalb der Lehrprofession herzustellen, sondern damit auch bereits Beiträge zur *Professionalisierung* leisten zu können. So attraktiv und konform mit aktuellen Erwartungen an Institutionen der Lehrer:innenbildung diese Formulierung ist, so herausfordernd stellt sich die Realisierung des damit verbundenen Programms in mehrfacher Hinsicht dar. Im Beitrag versuche ich daher, die Reichweite dieser Idee in folgenden Schritten zu prüfen: Nach einer kritischen Analyse der Programmatik unter der Perspektive, wieviel Professionalisierung in der Phase des Studieneingangs vorstellbar ist und wo die Herausforderungen und systematischen Grenzen des skizzierten Programms liegen (2), entwickle ich eine erste Skizze einer praxeologisch-subjektivierungstheoretischen Modellierung von Professionalisierung im Lehrberuf (3), mit der eine Lesart von ‚Professionalisierung in der Studieneingangsphase‘

entsteht, die das von mir hinterfragte Programm in eine gewinnbringende Beobachtungsperspektive wandelt. Der Beschreibungswert einer solchen Modellierung wird dann zunächst theoretisch und exemplarisch an der Frage geprüft, welche Deutungen eine solche Perspektivierung für die in diesem Band relevante Phase des Studieneingangs ermöglicht. Anhand eines empirischen Beispiels aus dieser Phase, nämlich dem ersten Praktikum einer Studentin, versuche ich danach aufzuzeigen, wie solche Überlegungen methodologisch und methodisch für die empirische Untersuchung einer so verstandenen Idee von ‚Professionalisierung‘ geeignet sind und was sich damit am konkreten Fall beobachten lässt (4). Im letzten Abschnitt erfolgen Zusammenfassung und Ausblick, die die mit dem Konzept der Professionalisierung im Studieneingang verbundenen Desiderata bündeln (5).

2 Zwischen Studium und Berufsvorbereitung? Die Relevanz der Studieneingangsphase für das Studium zum Lehrberuf

Die Begriffe *Studium* und *Professionalisierung* werden mit dem Kompositum „Professionalisierung in der Studieneingangsphase“ in einen engen Zusammenhang gebracht und präformieren damit in spezifischer Weise Erwartungen an die Lehrer:innenbildung, die im Folgenden in drei Hinsichten kritisch betrachtet werden.

Mit dem Konzept der Professionalisierung sind zwei miteinander ‚amalgamierte‘ Bedeutungsmomente verbunden, die ich als deskriptives und als präskriptives Moment zunächst unterscheiden möchte. Deskriptiv wird mit dem Begriff die *Beruflichkeit* als Zielperspektive aufgerufen, insofern „schwierige, komplexe, riskante Aufgaben und Probleme [...] auf der Basis einer in anspruchsvoller Ausbildung und sorgfältiger beruflichen Sozialisation erworbenen Wissensgrundlage sowie entsprechender Haltungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten bewältigt werden [können]“ (Terhart 2011, 215) – und zwar in den Schulen. Präskriptiv ist damit jedoch auch ein *Qualitätsanspruch* verbunden, dass man „umso professioneller [ist], je kompetenter man diese beruflichen Aufgaben erfüllt“ (ebd.). Beide Bedeutungsmomente sind in Bezug auf die Studieneingangsphase relevant, denn sie suggerieren den Studierenden¹, dass sie im Studium bereits von Beginn an auf die *Verbesserung* ihrer *beruflichen* Fähigkeiten hinarbeiten würden. Das gesamte Studium wird mit einer solchen Formulierung umfassend als *Berufsvorbereitung unter normativen Ansprüchen* präformiert. Da Studiengänge zum Lehrberuf nun einmal eng mit einer meist auch bereits schulstufenspezifischen Berufsperspektive verbunden sind, ist diese Feststellung nur insofern bedeutsam, als damit alltags-

1 Diese Suggestion wirkt auch legitimatorisch gegenüber bildungspolitischen Akteur:innen, die eine akademische Lehrer:innenbildung weiterhin mit Argusaugen bezüglich ihrer „Praxisrelevanz“ beobachten.

theoretische Erwartungen der Studierenden implizit ‚bedient‘ und die mit einem Studium konstitutiv verbundene Distanznahme (vgl. Neuweg 2011) zumindest erschwert wird.

Neben der Anfrage an die mit der Begriffskomposition verbundenen Suggestion beruflicher Vorbereitung lässt sich auf einer pragmatischen Ebene gerade in der Studieneingangsphase nach der Realisierbarkeit fragen, denn wie viel ‚Professionalisierung‘ in den oben unterschiedenen Bedeutungen ist in der begrenzten Phase des Studieneingangs realistisch erwartbar? Je nach Dauer des Studiums wird man diese Phase auf das erste Studiensemester, maximal jedoch das erste Studienjahr ausweiten können, dann müsste der Studieneingang ‚geschafft sein‘. Diese Zeitspanne ist kurz und (je nach System der Lehrer:innenbildung und Studiengang) der Weg bis zur eigenständigen beruflich-professionellen Tätigkeit häufig noch weit.² Wieso sollten dann gerade in der Studieneingangsphase bereits Schritte der Professionalisierung in Aussicht gestellt werden?

Sowohl die konzeptionell-programmatische Anfrage nach dem Zweck eines Studiums zwischen Einlassung oder Distanz als auch die pragmatische Frage nach den Einflussmöglichkeiten des Studiums münden in die dritte Anfrage, mit der zugleich die theoretische Perspektivierung des Beitrags eingeführt wird. Denn auch wenn Schulen und Hochschulen sowohl Bildungsinstitutionen als auch komplexe Sozialsysteme darstellen, ist das, was in ihnen jeweils tagtäglich getan wird, in wesentlichen Aspekten unterschiedlich. In einer praxistheoretisch fundierten Argumentation, in der die „kleinste Einheit des Sozialen nicht ein Normensystem oder ein Symbolsystem, nicht ‚Diskurs‘ oder ‚Kommunikationen‘ und auch nicht die ‚Interaktion‘, sondern die ‚Praktik‘“ (Reckwitz 2003, 290) den zentralen Begriff darstellt, lässt sich feststellen, dass sich die konkreten Praktiken an Schulen wesentlich von denen an Hochschulen unterscheiden. Auch wenn hier wie dort z. B. Praktiken von Vermittlung, Aneignung und Prüfung oder auch Praktiken der Verwaltung beobachtbar sind und insofern durchaus Schnittmengen zwischen den Praxen bestehen, sind Hochschulen Institutionen, in denen die *Wissenschaftspraxis* das konstituierende Merkmal ist, insofern diese „auf verallgemeinerbare Erkenntnis ab[zielt]“, wohingegen *berufliche Praxis* „auf die Bewältigung und Gestaltung konkreter praktischer Situationen“ (Rothland 2020, 278) zielt. Ohne an dieser Stelle weitere Differenzbestimmungen vorzunehmen (vgl. dazu die Darstellung bei Rothland 2020, Kap. 2.2), ist die Kennzeichnung der *Differenz als solche* die Grundlage für das hier relevante Argument, dass eine Hochschule, welche die sie konstituierende *eigene* Praxis ernstnimmt, auch und

2 Der in den deutschsprachigen Ländern aktuell zum Teil erhebliche Mangel an Lehrpersonen führt bei dieser Aussage jedoch zu deutlichen Verschiebungen. Wenn eine Vielzahl von Studierenden bereits neben dem Studium in wesentlichem Umfang Unterricht in Schulen gestaltet, gilt es im Blick zu behalten, welchen Sinn eine Phasenstruktur in der Lehrer:innenbildung noch macht. Aus diesen Verschiebungen entsteht eine Reihe empirischer, aber auch konzeptioneller Fragen.

gerade in der Studieneingangsphase systematisch nicht in der Lage ist, Professionalisierung als Vorbereitung auf kompetente Teilnehmerschaft und Mitwirkung in der *beruflichen* Praxis in Aussicht zu stellen, eine Praxis, die in wesentlichen Aspekten *nicht* ihre eigene ist.

Die verschiedenen Modi, in denen drei Pädagogische Hochschulen der Schweiz den Eingang in das Studium des Lehrberufs bewusst gestalten (vgl. die Beiträge von Güvenç, Lüthi und Müller im vorliegenden Band), zeigen, dass sich die Hochschulen der diesbezüglichen Gestaltungsaufgabe durchaus bewusst sind und bei aller Unterschiedlichkeit der Konzeptionen selbst die Besonderheit des Studiums an der jeweiligen Institution als Differenz und Transition markieren.

Für den vorliegenden Beitrag gilt es jedoch, die Normativität von Programmen der Lehrer:innenbildung und das deskriptive Potenzial praxis- und subjektivierungstheoretischer Zugänge zunächst sorgfältig zu trennen und erst in einem eigenen Schritt aufeinander zu beziehen (vgl. Abschnitt 3.4).

Trotz der kritischen, hier auf drei Ebenen dargestellten Anfragen an das Konzept von ‚Professionalisierung in der Studieneingangsphase‘ wäre es verfehlt, dieses grundsätzlich zu verwerfen. Im folgenden Abschnitt soll die als Programm hinterfragte Figur mit der Skizze einer praxis- und subjektivierungstheoretischen Lesart von ‚Professionalisierung im Studieneingang‘ deshalb zu einer relevanten Beobachtungsperspektive auf das Phänomen des Studieneingangs und des Studiums zum Lehrberuf generell ausgearbeitet werden, bevor auch das Potenzial für Fragen der Gestaltung untersucht wird.

3 Professionalisierung als berufsbezogenes Subjektivierungsgeschehen

In der Verbindung praxis-, anerkennungs- und subjektivierungstheoretischer Perspektiven ist in den vergangenen 15 Jahren ein Diskurs entstanden, der Prozesse des Werdens von Menschen als Subjekte und zu Subjekten anschließend an die Arbeiten von Althusser, Foucault und Butler beschreibt: „Wer nach der Subjektivierung fragt, nach dem Subjekt-werden von Subjekten, will nicht wissen, wer oder was das Subjekt ist, sondern, wie es geworden ist“ (Saar 2013, 17).

Mit den Arbeiten von Reh und Rabenstein (2012), Reh und Ricken (2012), Ricken (2013) sowie Ricken, Casale und Thompson (2019) und Ricken, Rose, Kuhlmann und Otzen (2017) – als Auswahl – hat sich eine erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung etabliert, die neben der Ausarbeitung und Argumentation der Relevanz der zentralen Theoreme für Phänomene pädagogischer Praktiken mit der sog. „Adressierungsanalyse“ (vgl. Kuhlmann & Sotzek 2019; Rose 2019; Rose & Ricken 2018) auch ein methodologisches Instrumentarium entwickelt hat, mit dem sich Prozesse der Anerkennung, Adressierung und eben Subjektivierung zum Gegenstand empirischer Untersuchung machen lassen.

Ziel der folgenden Skizze ist es nun, diese grundlagentheoretischen und methodologischen Perspektiven auf Phänomene des *Lehrer:in-Werdens* zu projizieren, pädagogische Professionalisierung insofern als im Studium, ggf. Referendariat und in der beruflichen Tätigkeit in pädagogischen Institutionen kontinuierlich stattfindendes *berufsbezogenes Subjektivierungsgeschehen* zu fassen.³ Damit werden erste gegenstandstheoretische Überlegungen einer praxeologisch-subjektivierungstheoretischen Professionalisierungstheorie beschrieben, die an dieser Stelle weder umfassend ausgearbeitet noch mehr als höchstens ansatzweise zu den bestehenden Ansätzen pädagogischer Professionalisierung bzw. pädagogischer Professionalität in Beziehung gesetzt werden können. Gleichwohl geht es darum, die zentralen Theoreme und die damit verbundenen Erkenntnispotentiale, aber auch die bisherigen Limitationen einer solchen Perspektivierung wenigstens anzudeuten.

3.1 Pädagogische Professionalisierung als Prozess berufsbezogener Subjektivierung

Die Frage, wie Studierende in der Studieneingangsphase, im Studium, später im Referendariat, aber sicher auch im Berufseinstieg und noch nach Jahrzehnten eigenständiger Lehrtätigkeit immer wieder neu zu bestimmten Lehrer:innen (gemacht) werden, lässt sich – so die zentrale These des Beitrags – mit Rückgriff auf subjektivierungstheoretische Überlegungen besonders detailliert und empirienah beschreiben. Vertieft zu verstehen, wie Institutionen der Lehrer:innenbildung auf Subjekte Einfluss nehmen können, wo aber auch die Grenzen der Einflussnahme liegen, kann als Voraussetzung für eine gezielte Gestaltung der Prozesse, aber auch für die Bescheidenheit bei der Antizipation der institutionell beabsichtigten ‚Wirkungen‘ beschrieben werden. Als grundlegende Thesen dieser professionalisierungstheoretischen Position werden dabei formuliert⁴:

- Studierende des Lehrberufs werden mit dem Eintritt ins Studium einerseits Objekte vielfältiger expliziter wie impliziter Versuche der institutionellen Einflussnahme auf ihr Wissen, ihre Fähigkeiten und ihre Haltungen; insofern werden sie zu Lehrer:innen *gemacht*.
- Als Subjekte, die sie bereits sind, verarbeiten sie diese Versuche des ‚people processing‘ (Hughes 1963) als Versuche gezielter Beeinflussung vor dem Hinter-

3 Die auf den Untersuchungen zum Schülerhabitus (Helsper u. a. 2014; Kramer 2014) basierenden Überlegungen von Helsper (2018) zur Relevanz desselben für den Lehrerhabitus lassen sich unter subjektivierungstheoretischer Perspektive sogar so lesen, dass ein berufsbezogenes Subjektivierungsgeschehen bereits mit Eintritt in die Institution Schule beginnt, weil alle Lehrer:innen über 12-13 Jahre „die zu ihrem Schülerhabitus passförmigen Lehrerorientierungen als ersten Schattenriss eines Lehrerhabitus [internalisieren], der zu ihren Orientierungen und Praxen passt“ (Helsper 2018, 25). Besonders interessant sind diese Überlegungen wohl auch für Studierende, die in Familien aufwachsen, in denen Eltern als Lehrer:innen tätig sind.

4 Diese Überlegungen folgen in Teilen dem Theorieprogramm von Saar (2013) zur Subjektivierung generell und reformulieren bzw. adaptieren dieses gegenstandstheoretisch für die Lehrer:innenbildung.

grund ihrer bisherigen Erfahrungen individuell und damit für die Institutionen in weiten Teilen kontingent.

- Studierende machen sich insofern (auch) selbst zu Lehrer:innen, indem sie an den Praktiken der institutionellen Arrangements teilnehmen und darin zu „kompetente[n] Teilnehmer-Subjekt[en]“ (Alkemeyer & Buschmann, 2016, 117) werden und „Mitspielfähigkeit“ erwerben, die jedoch „von der Anerkennung anderer Teilnehmer abhängig ist, in die je spezifische normative Erwartungen eingefaltet sind“ (ebd.).

3.2 Potenziale der praxistheoretischen Perspektivierung

Die Verbindung soziologischer Praxistheorien mit den subjektivierungstheoretischen Überlegungen (vgl. dazu auch Alkemeyer u. a. 2015) ist insofern fruchtbar, weil mit dem Konzept der Praktiken neben der Relevanz der *Sprache* (vgl. Saar 2013, 29) auch die *Materialität* von Subjektivierungsprozessen in den Blick rückt. Mit Materialität ist dabei sowohl die Bedeutung der Körper, in die sich die Teilnahme an Praktiken (etwa als spezifische Weise sich in einem Schulzimmer zu bewegen und mit Schüler:innen zu sprechen) ‚einschreiben‘⁵, als auch der Einbezug des Umgangs mit feldspezifischen Artefakten gekennzeichnet (vgl. Rabenstein 2018; Rabenstein & Wienike 2012). Vorwiegend kognitive Konzeptionen des Lehrer:in-Werdens, in denen explizites Wissen eine zentrale Rolle spielt, werden dadurch wesentlich erweitert.⁶ „Praxeologische Ansätze [gehen] davon aus, dass Subjekte aus der Verwicklung von Körpern in soziale Praktiken entstehen“ (Alkemeyer u. a. 2015, 25).

3.3 Methodologische Annäherung an die ‚Mikroprozesse‘ der Professionalisierung

Neben den skizzierten heuristischen Potentialen, die im Abschnitt 4 am Beispiel plausibilisiert werden, eröffnet die Methodologie der Adressierungsanalyse ein Forschungsprogramm, in dem sich auch Prozesse des Lehrer:in-Werdens als Subjektivierungsprozesse empirisch fassen und untersuchen lassen. Ausgehend von den heuristischen Fragen, wie sie Reh und Ricken (2012) entwickelt haben, sind in den vergangenen Jahren zunehmend differenzierte Dimensions- und Fragenkataloge entstanden (Ricken u. a. 2017; Rose 2019; Rose & Ricken 2018), mit deren Hilfe sich Subjektivierungsprozesse auf der Basis dokumentierter Interaktionsdaten sequenzanalytisch rekonstruieren lassen. Mit dem Konzept der Adressierung sind – je nach Datenmaterial – diskursive und nichtdiskursive Praktiken der Bezugnahme aufeinander in Interaktionen der empirischen Untersuchung zugänglich gemacht worden. Diese Perspektive hat sich sowohl für die Unterrichtsforschung (Kuhlmann & Sotzek 2019; Reh & Ricken 2012,

⁵ Vgl. dazu die ethnografische Studie von Pille (2013) zum Referendariat.

⁶ Vgl. zu den heuristischen Potentialen soziologischer Praxistheorien auch Leonhard (2018, 2021).

Ricken u. a. 2017; Rose & Ricken 2018; Seifert 2018), die Schulentwicklungsforschung (Moldenhauer & Kuhlmann 2021) als auch für die Forschung zur Lehrer:innenbildung als produktiv erwiesen (Herzmann & Liegmann 2020, 2022; Leonhard & Lüthi 2018; Leonhard u. a. 2019).

Der ‚Clou‘ dieser methodologischen Perspektive besteht darin, Subjektivierungsprozesse durch die Rekonstruktion des jeweiligen Vollzugs der sozialen Praktiken nachvollziehen zu können, etwa um zu zeigen, wie Studierende im Praktikum situativ in Bezug auf eine spezifische normative Ordnung ‚auf Linie gebracht werden‘ und wie sie (in seltenen Fällen) selbst re-adressierend dazu in Opposition treten (vgl. Leonhard u. a. 2019). Die skizzierte Idee ermöglicht in erster Linie eine *Beobachtungs- und Beschreibungsperspektive*. Zeigen zu können, wie (unterschiedlich) Studierende an ihrem ersten Tag des Studiums zum Lehrberuf adressiert werden, welche Normen der Anerkennbarkeit dabei aufgerufen und bisweilen unmittelbar performativ ins Werk gesetzt werden, kann als erhebliches *analytisches Potenzial* gekennzeichnet werden (vgl. dazu die Beiträge von Güvenç, Lüthi und Müller in diesem Band).

3.4 Arbeit an zwei Limitationen

Die erste zentrale Limitation der obigen praxeologisch-subjektivierungstheoretischen Skizze pädagogischer Professionalisierung besteht darin, dass aus der beobachtenden Feststellung des ‚Seins‘ logisch keine Perspektive für das ‚Sollen‘ ableitbar ist. Aufgrund der nur schwach ausgeprägten Normativität des skizzierten Ansatzes fehlt das Maß für so etwas wie ‚gelingende Professionalisierung‘ und die Orientierung, worauf Lehrer:innenbildung hin auszurichten wäre. Eine Gleichsetzung mit der oben skizzierten Figur von ‚Mitspielfähigkeit‘, die in der Teilnahme an den feldspezifischen Praktiken entsteht, ist unzulässig, denn ‚Mitspielfähigkeit‘ kann nur als notwendiges, aber nicht als hinreichendes Kriterium gelten. Die Gegenstandsnormativität bzw. das Kriterium des Konzepts ‚kompetent mitspielen zu können‘ bricht sich an der Feststellung, dass dies auch für offensichtlich verwerfliche Spiele gilt.

Der bisherige Stand der Überlegungen besteht nun in zwei Perspektiven: Zum einen existieren in bisherigen professionalisierungstheoretischen Ansätzen eine Reihe von Kriterien pädagogischer Professionalität (Bohnsack 2020; Bonnet 2019, 2020; Kramer & Pallesen 2018, Helsper 2001), die als konzeptionell-programmatischer Horizont des Erstrebenswerten für Institutionen der Lehrer:innenbildung dienen können. Man könnte sich also z. B. aus dem Programm der „doppelten Professionalisierung“ die Leitfigur und den damit verbundenen Anspruch eines „wissenschaftlich-reflexiven Habitus“ (Helsper 2001, 11) ‚leihen‘. (Erst) auf einer solchermaßen geklärten normativen Basis macht die zweite Perspektive Sinn: Beobachtungskategorien und theoretische Konzepte wie Praktiken, Subjektivierung oder Adressierung können dann *heuristisch* dazu dienen, Überlegungen zum kon-

kreten Tun im Studium anzustellen und z. B. zu fragen: An welchen Praktiken müss(t)en Studierende in welcher Intensität und Dauer an welchen Orten mitwirken, um zu kompetenten Mitspieler:innen im jeweiligen Feld zu werden? Wie gälte es, sie zu adressieren, wenn ein „wissenschaftlich-reflexiver Habitus“ (ebd.) oder „reflektierte Fachlichkeit“ (Hericks u. a. 2018, 267) als Leitidee herangezogen würden?

Auch wenn sich aus den praxistheoretischen Konzepten selbst kein Maß oder Kriterium des Guten und Besseren ableiten lässt und eine ‚praktiken-sensible‘ Gestaltung der Studiengänge keinerlei Garantie für einen beabsichtigten ‚impact‘ bietet: Die Fokussierung auf Praktiken kann zu konzeptioneller Klarheit beitragen und z. B. Argumente dafür liefern, dass ein Praxissemester schon durch den Ortswechsel eine Mitwirkung in der beruflichen Praxis von Lehrpersonen stark präformiert und parallel dazu stattfindende weitgehend feldfremde Praktiken forschender Distanzierung systematisch unter Druck geraten. Auch die Frage, wer als *Könnner:in* welcher Praxis sowohl überzeugend als auch ‚state of the art‘ in der Lage ist, die Studierenden in eben diese Praxis zu involvieren, die diese dann in wesentlichen Anteilen auch in mimetischen Prozessen inkorporieren (vgl. Wulf 2005), lässt sich unter einer praktikentheoretischen Perspektive näherungsweise beantworten. Als weiteres Beispiel können die unterschiedlichen Formen, in denen Studierende des Lehrberufs mit *Praktiken des Forschens* in Kontakt kommen, dienen. Aus einer praktiken- und subjektivierungstheoretischen Sicht kann man argumentieren, dass das einmalige Durchlaufen eines möglichst vollständigen Forschungsprozesses im bzw. parallel zum Praxissemester andere Impulse der Subjektivierung setzt und andere Möglichkeiten bietet, tatsächlich ‚Mitspielfähigkeit‘ im Spiel der Wissenschaft zu erreichen, als eine Studiengangkonzeption, die darauf abzielt, Studierende kontinuierlich z. B. im Sinne einer rekonstruktiven Kasuistik mit Daten wie Unterrichtsdokumentationen zu befassen, in denen es in der methodisch geleiteten Rekonstruktion darum geht, ein vertieftes Verständnis für die Bedeutsamkeit und Komplexität schulischer Interaktion zu entwickeln und diesen Daten ‚Erkenntnis abzuringen‘. Unter der praxistheoretischen Perspektive ist es als unwahrscheinlich zu antizipieren, dass ein *einmalig* durchlaufener Forschungsprozess massgeblich dazu beiträgt, die Praktiken der Recherche eines Forschungsstandes zu üben, das subtile Verständnis für den gegenstandsadäquaten Einsatz eines methodischen Verfahrens zu erlangen oder die Fähigkeit zur Ausarbeitung eines wissenschaftlichen Textes wesentlich weiterzuentwickeln. Im Umkehrschluss dem zweiten kasuistischen Zugang jedoch kolossale Wirksamkeit zu unterstellen, wäre sicher auch vorschnell.

Die zweite Limitation des skizzierten Ansatzes besteht innerhalb der Beobachtungsperspektive selbst. So ertragreich die situationsbezogenen Analysen von Subjektivierungsprozessen sind, so limitiert ist das methodologische Potenzial derzeit jedoch bezüglich der längerfristigen ‚Wirkungen‘ von Praktiken der

Lehrer:innenbildung. Denn selbst in den intensivsten interaktiven Einwirkungen, z. B. in einer Unterrichtsnachbesprechung, muss empirisch offenbleiben, ob die damit gesetzten ‚Subjektivierungsimpulse‘ tatsächlich die angemahnte Selbstbindung des Subjekts an eine spezifische Praktik erzeugen und diese Bindung auch längerfristig Bestand hat. Selbst in qualitativen Längsschnittstudien, in denen bestimmte Praktiken z. B. im Unterricht als ‚Bündel typischer Praktiken‘ über Jahre hinweg Gegenstand der Beobachtung und Dokumentation sind, scheint es kaum möglich, bestimmte Ausführungsmerkmale einzelner Praktiken auf einzelne ‚Subjektivierungsergebnisse‘ zurückzuführen.

Die bereits zu Beginn gekennzeichnete Doppeldeutigkeit des Begriffs Professionalisierung von Deskription und Präskription wird im Folgenden zur Verdeutlichung des jeweils Gemeinten in der Darstellung unterschieden. Aus der deskriptiven *Beobachtungsperspektive* des praxeologisch-subjektivierungstheoretischen Ansatzes kann ‚Professionalisierung I‘ mit Terhart (2011, 203) schlicht als „Hineinwachsen eines Berufsneulings in die Rolle, den Status und die Kompetenz eines Professionellen (becoming professional)“ bezeichnet werden, wobei mit dem Aufruf des Professionellen noch keine Aussage zur Qualität der Arbeit verbunden ist.

Diese normative Frage aufgreifend, kommt mit ‚Professionalisierung II‘ in den Blick, ob sich im Prozess der ‚Professionalisierung I‘ auch etwas einstellt, was man jenseits von Gewöhnung, Passungsherstellung und Anänelung an etablierte Protagonist:innen des jeweiligen Feldes als Steigerung von Qualität argumentieren kann.

4 ‚Professionalisierung‘ im ersten Praktikum? Ein ‚Testfall‘

Das analytische Potenzial der hier angedeuteten Perspektive auf pädagogische Professionalisierung (sensu ‚Professionalisierung I‘) soll im Folgenden an zwei kurzen Transkriptausschnitten aus der Studieneingangsphase plausibilisiert werden. Das Datum stammt aus der qualitativ-rekonstruktiven Längsschnittstudie TriLAN⁷ und dokumentiert eine Situation, in der Mareike⁸, eine Studentin des ersten Semesters des Studiengangs Kindergarten-/Unterstufe, bereits in ihrem ersten Praktikum eine Halbkasse in Mathematik zum Zehnerübergang unterrichtet.

Für die insgesamt 30-minütige Audioaufnahme, die im Rahmen der Feldforschung dokumentiert wurde, wurden zunächst die einzelnen Situationen von Katharina Lüthi inhaltlich treffend als Segmente codiert. Aus zwei dieser Segmente

7 Das Projekt „Trajektorien in den Lehrberuf – Adressierungspraktiken und Narrationen im Längsschnitt des BA-Studiums Kindergarten-/Unterstufe“ (Laufzeit Mai 2020 bis April 2024) wird vom Schweizerischen Nationalfonds und der Pädagogischen Hochschule Zürich finanziert. Bis Dezember 2021 wurde das Projekt von der Pädagogischen Hochschule FHNW kofinanziert.

8 Alle Namen des Transkripts sind Pseudonyme.

werden hier drei Adressierungen subjektivierungstheoretisch untersucht, um zu argumentieren, dass hier ‚Professionalisierung in der Studieneingangsphase‘ im oben skizzierten Verständnis zu beobachten ist.

Segment 7: „Drannehmen und Drankommen“

Zeilen	Sprecher:in	Segment 7 (00:04:25 - 00:05:05)
		„Drannehmen und Drankommen“
129	Schüler Tom	Darf ich einmal machen?
130	Mareike	Willst du als nächstes machen?
131	Schülerin Flora	Nein (<i>quengelt</i>)
132	Mareike	Tom du darfst die nächste Rechnung nehmen
133	Schülerin Flora	(unv.) (<i>möchte wohl auch drankommen</i>)
139	Mareike	(<i>zu Flora</i>) Du kommst auch noch dran wenn du möchtest –
140		(<i>zu Tom</i>) Welche willst du nehmen? Drei plus vier hatten wir
141	Schüler Tom	Ehm acht plus sieben
142	Mareike	Gut dann probier das mal – geh ein wenig zurück sonst sieht [Mehmet]
143		nichts und [Mehmet] macht mit (17) nicht helfen er kann das schon
144		//alleine//

Die Studentin Mareike ist in Z. 129 Teilnehmerin einer schulischen Praktik, in der sie rollenförmig als Entscheidungsinstanz adressiert wird, das exklusive Recht zur Rede und zum Vorrechnen innerhalb der von Schüler Tom offensichtlich bereits verinnerlichten Ordnung des Unterrichts zu verteilen. Interessant in Z. 130 ist aber, dass Mareike auf die Frage von Tom eine interaktiv nicht erforderliche Rückfrage stellt, denn Tom hat sein Interesse ja bekundet. Ich verstehe diese Rückfrage als Ausdruck eines Übergangszustandes im Prozess von ‚Professionalisierung I‘, der die *Einübung* in die Praktik des entschiedenen Drannehmens ebenso sichtbar macht, wie die noch ausstehende *Routinisierung*, denn die Nachfrage verlangsamt den von ihr situativ erforderlichen Prozess. Weil nicht davon auszugehen ist, dass Mareike dieser Entscheidungsvorhalt situativ bewusst ist, scheint die Kennzeichnung als *Teilnehmerschaft* viel passender als die Kennzeichnung als (absichtsvolle, gar geplante) *Handlung*. Interessant ist aber auch, dass die routinierte Praktik des Drannehmens und Drankommens ‚elastisch‘ bezüglich der konkreten Ausgestaltung durch die Studierende ist.

Mareike ist an dieser Stelle bereits ein ‚mittleres Ausmaß an Mitspielfähigkeit‘ zu attestieren. Dieses reicht aus, um die erforderliche Entscheidung ihrerseits herbeizuführen, erscheint aber noch nicht als selbstverständlich und interaktiv vollständig geschmeidig. Dass sie diese schulische ‚Standardpraktik‘ bereits in

ihrem ersten Praktikum in dieser Interaktionsqualität performativ realisieren kann, lese ich aber weniger als Ausdruck ihres Naturtalents, sondern vielmehr als Ergebnis ihrer situativen Einlassung und als Ergebnis mimetischer Prozesse (vgl. Wulf 2005), die in Teilen in der eigenen Schulzeit stattgefunden haben, in Teilen durch die Beobachtung der Praxislehrperson.

Der Sprechakt in den Zeilen 142f. lässt sich unter der praxis- und subjektivierungstheoretischen Perspektive ebenfalls plausibel als Mikroprozess der Professionalisierung (I') deuten: Mareike übt in diesem Sprechakt die Herstellung einer auf den Unterrichtsgegenstand ausgerichteten Interaktionsordnung. Dazu sind nicht nur die Körper der Kinder so auszurichten, dass alle Kinder sehen können, was Tom beim zeigenden Vorrechnen gleich tut, und sie gleichzeitig ‚mitmachen‘ können, wobei mitmachen heißt, zuzuschauen und mitzudenken, was Tom macht. Es gilt auch für Mareike, ihre Wahrnehmung zu splitten: auf den inhaltlichen Fortschritt, hier also das, was Tom mit dem mathematischen Legematerialien tut, und auf die Einhaltung der Aufmerksamkeitsordnung. Dies geschieht (als Ergebnis der Analyse des gesamten Transkripts) durch Unterwerfung unter ein nahezu rigides Ordnungsregime, das die Praxislehrperson ihrerseits performativ realisiert. Besonders interessant ist auch, was Mareike 17 Sekunden nach der Korrektur der Aufmerksamkeitsordnung tut. Mit „nicht helfen“ (re)produziert sie, und ich behaupte, ohne es zu wissen oder zu beabsichtigen, eine typisch schulische Leistungsordnung. Die Anforderung dieser Ordnung für Tom besteht darin, sich klassenöffentlich an der selbstgewählten Aufgabe zu bewähren. Durch das ‚Hilfeverbot‘ ist Tom dabei auf sich allein gestellt: Kann er die Aufgabe lösen, wird er als guter Schüler für alle sicht- und anerkenntbar, kann er sie nicht lösen, wird er als ‚hilfsbedürftiger‘ Schüler positioniert und zugleich subjektiviert. Dass Mareike ein solches ‚Hilfeverbot‘ ausspricht und damit klassenöffentlich Leistungsunterschiede herstellt, plausibilisiert die praxistheoretische Formulierung, dass sie hier systematisch viel besser als „Partizipand[in]“ (Hirschauer 2004, 88) an einer im Feld weithin etablierten Praktik denn als ‚Akteurin‘ (mit der Unterstellung von Absicht und geplantem Vorgehen) bezeichnet wird, in der sie reproduziert, was sie selbst vermutlich in ihrer Schulzeit erlebt und wozu sie im bisherigen Praktikum keine alternativen Praktiken beobachten konnte. Es irritiert aus der oben argumentierten Perspektive der Normativität des Professionalisierungskonzeptes heraus, auch diese Beobachtung als ‚Professionalisierung‘ im hier postulierten Sinne zu bezeichnen, und dennoch ist es plausibel zu argumentieren, dass Mareike die schulische Leistungsordnung hier ihrerseits als Praktik des Lehrer:in-Seins in ihrer Reproduktion inkorporiert und ein entsprechendes Selbstverhältnis ausbildet.

Segment 8: „Toiletten-Intermezzo“

Zeilen	Sprecher:in	Segment 8 (00:05:06 – 00:05:34)
		„Toiletten-Intermezzo“
145 146	Praxislehrperson	//Sch// -- (unv.) was [Mehmet] meint (7) (<i>eine Tür poltert und Schritte sind zu hören</i>) du warst aber lange auf Toilette
147	Mareike	Setzt du dich irgendwohin im Kreis
148	Schüler:in	(unv.)
149 150	Praxislehrperson	Sch jetzt hältst du die Klappe du warst lange (unv.) [Julian] rutsch noch ein Stück nach hinten nee nach <u>hinten</u> ja das ist gut so

Diese Unterbrechung des inhaltlichen Unterrichtsganges ist bezüglich des Versuchs der Plausibilisierung der Idee eines praxeologisch-subjektivierungstheoretischen Professionalisierungsansatzes in mehrfacher Hinsicht geeignet. Zum einen ist das in Teilen unverständliche „was Mehmet meint“ der einzige Sprechakt, in dem Mareike von der Praxislehrperson direkt und metakommunikativ bezüglich des vorgängig ausgesprochenen ‚Hilfeverbots‘ adressiert wird. In ihm erfolgt der Versuch, eine Artikulation von Mehmet, die sich im Transkript des Segment 7 nicht abbildet, der Studentin relativierend verständlich zu machen. Als ‚professionalisierender Subjektivierungsimpuls‘ ist damit die Korrektur der studentischen Wahrnehmung verbunden, dass Mehmet illegitimerweise ‚helfen‘ wollte. Damit positioniert sich die Praxislehrperson als Beobachtungs- und Korrekturinstanz gegenüber der Studierenden, aber auch – wie der auf die sieben Sekunden Pause folgende Sprechakt zeigt – bezüglich der Gesamtordnung des Unterrichts, innerhalb derer es auch klare Erwartungen bezüglich einer anerkekbaren Dauer des Toilettengangs gibt. Die adressierungsanalytische Grundfrage, „wie man von wem vor wem als wer angesprochen und explizit oder implizit adressiert wird“ (Reh & Ricken 2012, 42) lässt nun die Unterscheidung zwischen der expliziten Adressierung des rückkehrenden Schülers und der impliziten Adressierung der anwesenden Mitschüler:innen und eben der Studentin Mareike zu. Für Mareike wird ein (weiterer) Imperativ zur engen Kontrolle der Unterrichtsordnung gesetzt, dies aber im Modus „stummer Weitergabe“ (Schmidt 2012, 204). In Z. 147 reproduziert sie diese Ordnung dann auch gleich, allerdings auch hier nur in Annäherung an die Bestimmtheit der Praxislehrperson. Denn das „irgendwo“ eröffnet dem Rückkehrer noch Entscheidungsspielräume, die dann von der Praxislehrperson in Z. 149 auch gleich sanktioniert werden.

5 Zusammenfassung und Ausblick

Ausgehend von den kursorischen Analysen des Testfalls fasse ich die Überlegungen dieses Beitrags zusammen. Die analytischen Aussagen, die im Rückgriff auf zentrale Figuren von Praxis- und Subjektivierungstheorien getroffen wurden, plausibilisieren, dass es aussichtsreich ist, Prozesse des Lehrer:in-Werdens unter dieser theoretischen Perspektivierung zu beschreiben. Diese Modellierung von ‚Professionalisierung I‘ eröffnet vom ersten Tag des Studiums an vielfältige Beobachtungsperspektiven auf die Empirie des Studiums zum Lehrberuf. Neben bzw. infolge der damit möglichen detaillierten Beschreibungen entsteht darüber hinaus das Potenzial, die analytischen Aussagen konzeptionell zu befragen und zu prüfen, inwieweit die Befunde normativen institutionellen Erwartungen und konzeptionellen Überlegungen der Lehrer:innenbildung entsprechen, womit dann jedoch das Verständnis von ‚Professionalität II‘ zum Gegenstand der Betrachtung wird. Am vorliegenden Fall kann sich die Hochschule fragen, ob die Herstellung der unterrichtlichen und dabei insbesondere der fachlichen Ordnung (vgl. ausführlich zum vorliegenden Fall Güvenç & Leonhard 2023, zum Einbezug fachlicher Fragen in die Adressierungsanalyse Lüthi & Leonhard 2022) den normativen Erwartungen entspricht, die an Praxislehrpersonen zu stellen wären.

Die detaillierte Ausarbeitung eines praxeologisch-subjektivierungstheoretischen Ansatzes pädagogischer Professionalisierung steht bisher aus, elaborierte Anerkennungs- und subjektivierungstheoretische Überlegungen zu pädagogischer Professionalität liegen hingegen vor (vgl. Ricken 2015). Insofern scheint es verfrüht, Fragen der Passung zu den ‚etablierten‘ Ansätzen pädagogischer Professionalität und pädagogischer Professionalisierung konkret zu prüfen. Gleichwohl kann aufgrund der vergleichsweise grundlegenden sozial- bzw. kultur- und subjekttheoretischen Fundierungen der gegenstandstheoretischen Überlegungen zumindest *prima vista* ein gewisses Integrationspotential angenommen werden.

Zurückkommend auf den Titel der Tagung und des vorliegenden Bandes „Professionalisierung in der Studieneingangsphase“ fasse ich zusammen, in welcher spezifischen Lesart dieser Titel für alle Beteiligten der Lehrer:innenbildung fruchtbar werden könnte. Statt des programmatischen Versprechens, vom ersten Tag des Studiums an professionelle Fähigkeiten zu optimieren, könnten die vorliegenden Überlegungen zunächst die interessierte Beobachtung und die sich daran anschließende Diskussion an verschiedenen Orten orientieren: Zu beobachten und zu beschreiben wären die konkreten Praktiken der Lehrer:innenbildung, durchaus mit der Bereitschaft zur „Befremdung der eigenen Kultur“ wie sie das ethnografische Forschungsprogramm von Amann und Hirschauer (1997) postuliert. Diese Perspektive auch mit Studierenden zu pflegen scheint insofern aussichtsreich, weil sich damit trefflich zunächst – oder je nach System der Lehrer:innenbildung wenigstens phasenweise – eine „Kultur der Distanz“ (Neuweg 2011, 42) entwickeln

und pflegen lässt. Vorbereitend auf die ebenfalls erforderliche „Kultur der Einlassung“ (ebd.) auf die schulische Praxis kann die Einlassung auf diese ‚dezentrierte‘ theoretische Figur, als Student:in oder Praktikant:in zunächst ‚Teilnehmer:in‘ und ‚Partizipand:in‘ an etablierten, routinierten Praktiken an Hochschule und im Schulfeld zu sein, dazu beitragen, die mit der Distanzierung möglich werdende Gelassenheit zu erwerben und auf dieser Basis realistische Erwartungen davon zu entwickeln, was als Novize bzw. Novizin im Feld der beruflichen Praxis zu erreichen ist. Als theoretische Brille für die Mitwirkenden in Institutionen der Lehrer:innenbildung wie für deren Teilnehmende erwächst aus der Beschreibung pädagogischer Professionalisierung als berufsbezogenes Subjektivierungsgeschehen „die Pluralisierung und Entnaturalisierung in Bezug auf die vermeintlich eindeutige und universale Form des [Lehrer:in-] Subjekts“ (Saar 2013, 26). Sie wird aufgelöst „zugunsten einer Vielfalt möglicher und wirklicher Formen von Subjektivität; diese sind gemacht geworden, in Machtprozessen und aus Freiheit der Subjekte heraus, sie können sich verändern und werden verändert, in neuen, anderen Praktiken und Beziehungen. Über Subjekte auf diese Weise theoretisch sprechen, hat zur Folge, dass einsehbar wird, wie sie geworden sind, was sie sind, und wieso sie dies nicht für immer bleiben müssen. Dies macht die Frage des Subjekts nicht nur auf der Ebene der Theorie, sondern auch der Praxis, zu einer Frage des möglichen und vorstellbaren Anders-sein und Anders-handelns“ (Saar 2013, 27).

Literatur

- Alkemeyer, T. & Buschmann, N. (2016): Praktiken der Subjektivierung - Subjektivierung als Praxis. In: H. Schäfer (Hrsg.): *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm*. Bielefeld: transcript, 115-136.
- Alkemeyer, T. Buschmann, N., & Michaeler, M. (2015): Kritik der Praxis. Plädoyer für eine subjektivierungstheoretische Erweiterung der Praxistheorien. In: T. Alkemeyer, V. Schürmann & J. Volbers (Hrsg.): *Praxis denken. Konzepte und Kritik*. Wiesbaden: Springer VS, 25-50.
- Amann, K. & Hirschauer, S. (1997): *Die Befremdung der eigenen Kultur: Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bohnsack, R. (2020): Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Opladen: Barbara Budrich.
- Bonnet, A. (2019): Die Rolle von Fachlichkeit für die Professionalität und Professionalisierung von Lehre_innen – theoretische Überlegungen und theoretische Befunde. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, Jg. 8, 164-177.
- Bonnet, A. (2020): Das Verhältnis fachlicher und generischer Aspekte der Professionalität und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern – Erkenntnisse der strukturtheoretischen und biographischen Forschung. In: U. Hericks, M. Keller-Schneider, W. Meseth & A. Rauschenberg (Hrsg.): *Fachliche Bildung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 27-48.
- Güvenç, E. & Leonhard, T. (2023): Das Maß aller Dinge. Phänomene doppelter Subjektivierung im Praktikum. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, Jg. 12, 51-67.

- Helsper, W. (2001): Praxis und Reflexion: Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung* Jg. 1/H. 3, 7-15.
- Helsper, W. (2018): Vom Schülerhabitus zum Lehrerhabitus – Konsequenzen für die Lehrberufspersonalität. In T. Leonhard, J. Kosinar & C. Reintjes (Hrsg.): *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 17-40.
- Helsper, W., Kramer, R.-T., & Thiersch, S. (Hrsg.). (2014): *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hericks, U., Meister, N., & Meseth, W. (2018): Professionalisierung durch Perspektivenwechsel? Lehramtsstudierende zwischen schulischer und universitärer Praxis. In: M. Artmann, M. Berendonck, P. Herzmann & A. B. Liegmann (Hrsg.), *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 255-270.
- Herzmann, P. & Liegmann, A.B. (2020). Mündliche Prüfungen im Kontext des Forschenden Lernens. (Re-)Adressierungen als Inszenierung studentischer Expertise. *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 66/H. 5, 727-745.
- Herzmann, P. & Liegmann, A.B. (2022). Mündliche Prüfungen im Kontext des Forschenden Lernens. Diskurs und Praxis. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, Jg. 22/H. 1, 14-23.
- Hirschauer, S. (2004): Praktiken und ihre Körper: Über materielle Partizipanten des Tuns. In: K. H. Hörning & J. Reuter (Hrsg.): *Doing Culture: Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis*. Bielefeld: transcript, 73-91.
- Hughes, E. C. (1963): Professions. *Daedalus*, Jg. 92/H. 4, 655-668.
- Kramer, R.-T. (2014): Kulturelle Passung und Schülerhabitus - Zur Bedeutung der Schule für Transformationsprozesse des Habitus. In: W. Helsper, R.-T. Kramer & S. Thiersch (Hrsg.): *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung*. Wiesbaden: Springer VS, 183-202.
- Kramer, R.-T. & Pallesen, H. (2018): Lehrerhandeln zwischen beruflichem und professionellem Habitus – Praxeologische Grundlegungen und heuristische Schärfungen. In: T. Leonhard, J. Kosinar & C. Reintjes (Hrsg.): *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 41-52.
- Kuhlmann, N. & Sotzek, J. (2019): Situiertere (Geschichte der) Subjektivierung im Unterricht. Ein Gespräch zwischen adressierungsanalytischer und dokumentarischer Interpretation. In: A. Geimer, S. Amling & S. Bosančić (Hrsg.): *Subjekt und Subjektivierung. Empirische und theoretische Perspektiven auf Subjektivierungsprozesse*. Wiesbaden: Springer, 113-142.
- Leonhard, T. (2018): Potenziale einer praxistheoretischen Perspektive auf die Lehrpersonenbildung. In: T. Leonhard, J. Kosinar, & C. Reintjes (Hrsg.): *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 81-92.
- Leonhard, T. (2021): ‚Praxis‘ als Grundbegriff? Das Deutungsangebot soziologischer Praxistheorien für den Gegenstandsbereich Schul- und Berufspraktischer Studien. In: T. Leonhard, P. Herzmann & J. Kosinar (Hrsg.): *„Gau, theurer Freund, ist alle Theorie“? Theorien und Erkenntniswege Schul- und Berufspraktischer Studien*. Münster: Waxmann, 129-145.
- Leonhard, T. & Lüthi, K. (2018): Auf Linie gebracht? Adressierungen und Normen der Anerkennbarkeit im Praktikum. In: M. Artmann, P. Herzmann & A. B. Liegmann (Hrsg.): *Professionalisierung im Praxissemester. Beiträge qualitativer Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik zu Praxisphasen in der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 183-200.
- Leonhard, T., Lüthi, K., Betschart, B. & Bühler, T. (2019): Bewährung im Normengewitter. Zur Adressierung Studierender im Praktikumsbesuch. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, Jg. 8, 37-53.
- Lüthi, K. & Leonhard, T. (2022): Zur Sache. Die Erweiterung der Adressierungsanalyse um Aspekte des Fachlichen In: T. Leonhard, T. Royer, M. Schierz, C. Streif & E. Wiesner (Hrsg.): *Schul- und Berufspraktische Studien und die Fachdidaktiken. Verhältnisbestimmungen – Methoden – Empirie*. Münster: Waxmann, 133-154.

- Moldenhauer, A. & Kuhlmann, N. (2021): Praktikentheoretische Perspektiven auf Transformationen von Schule. In: A. Moldenhauer, B. Asbrand, M. Hummrich & T.-S. Idel (Hrsg.): *Schulentwicklung als Theorieprojekt: Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 245-266.
- Neuweg, G. H. (2011): Distanz und Einlassung. Skeptische Anmerkungen zum Ideal einer Theorie-Praxis-Integration in der Lehrerbildung. In: *Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*, Jg. 22/H. 43, 33-45.
- Pille, T. (2013): *Das Referendariat. Eine ethnographische Studie zu den Praktiken der Lehrerbildung*. Bielefeld: transcript.
- Rabenstein, K. (2018): Wie schaffen Dinge Unterschiede? Methodologische Überlegungen zur Materialität von Subjektivationsprozessen im Unterricht. In: A. Tervooren & R. Kreitz (Hrsg.): *Dinge und Raum in der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung*. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich, 15-35.
- Rabenstein, K. & Wienike, J. (2012): Der Blick auf die Dinge des Lernens. Überlegungen zur Beobachtung der materiellen Dimension pädagogischer Praktiken. In: H. de Boer & S. Reh (Hrsg.): *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen*. Wiesbaden: Springer VS, 189-202.
- Reckwitz, A. (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken: Eine sozialtheoretische Perspektive. In: *Zeitschrift für Soziologie*, Jg. 32/H. 4, 282-301.
- Reh, S. & Rabenstein, K. (2012): Normen der Anerkennbarkeit in pädagogischen Ordnungen. In: N. Ricken & N. Balzer (Hrsg.): *Judith Butler: Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 225-246.
- Reh, S. & Ricken, N. (2012): Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivierung. In: I. Miethe & H.-R. Müller (Hrsg.): *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie*. Opladen: Barbara Budrich, 35-56.
- Ricken, N. (2013): Zur Logik der Subjektivierung: Überlegungen an den Rändern eines Konzepts. In: A. Gelhard, T. Alkemeyer & N. Ricken (Hrsg.): *Techniken der Subjektivierung*. München: Wilhelm Fink, 29-47.
- Ricken, N. (2015): Pädagogische Professionalität – revisited. Eine anerkennungstheoretische Skizze. In: J. Böhme, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.): *Schulkultur*. Wiesbaden: Springer, 137-157.
- Ricken, N., Casale, R., & Thompson, C. (2019): *Subjektivierung: Erziehungswissenschaftliche Theoriespektiven*. Weinheim: Beltz.
- Ricken, N., Rose, N., Kuhlmann, N., & Otzen, A. (2017): Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Eine theoretische und methodologische Perspektive auf die Erforschung von ‚Anerkennung‘. In: *Vierteljahresschrift für Wissenschaftliche Pädagogik*, Jg. 93/H. 3, 193-235.
- Rose, N. (2019): Erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung als Adressierungsanalyse. In: A. Geimer, S. Amling & S. Bosančić (Hrsg.): *Subjekt und Subjektivierung. Empirische und theoretische Perspektiven auf Subjektivierungsprozesse*. Wiesbaden: Springer VS, 65-85.
- Rose, N. & Ricken, N. (2018): Interaktionsanalyse als Adressierungsanalyse - eine Perspektive der Subjektivationsforschung. In: M. Heinrich & A. Wernet (Hrsg.): *Rekonstruktive Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS, 159-175.
- Rothland, M. (2020): Legenden der Lehrerbildung. Zur Diskussion einheitsstiftender Vermittlung von ‚Theorie‘ und ‚Praxis‘ im Studium. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 66/H. 2, 270-287.
- Saar, M. (2013): Analytik der Subjektivierung. Umriss eines Theorieprogramms. In: A. Gelhard, T. Alkemeyer & N. Ricken (Hrsg.): *Techniken der Subjektivierung*. München: Wilhelm Fink, 17-27.
- Schmidt, R. (2012): *Soziologie der Praktiken: Konzeptionelle Studien und empirische Analysen*. Berlin: Suhrkamp.
- Seifert, A. (2018): „Eine Schwarze is‘ kei‘ Königin“ – Forschung zu Bildung und Subjektivierung im Sachunterricht. In: *Widerstreit-Sachunterricht*, o. Jg, Ausgabe 24, 1-11.

- Terhart, E. (2011): Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen In: W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Weinheim: Beltz, 202-224.
- Wulf, C. (2005): Zur Genese des Sozialen: Mimesis, Performativität, Ritual. Bielefeld: transcript.

Autorenangaben

Tobias Leonhard, Prof. Dr.

Pädagogische Hochschule Zürich, Prorektorat Forschung und Entwicklung,
Abteilung Professions- und Systemforschung

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professions- und Professionalisierungsforschung, Lehrer:innenbildung, qualitativ-rekonstruktive Bildungsforschung.
tobias.leonhard@phzh.ch

Tillmann F. Kreuzer und Agnes Turner

Professionalisierung pädagogischen Handelns durch Selbstreflexion und Mentalisierung. Zur Vermittlung einer reflexiv-verstehenden Haltung in schulpraktischen Begleitseminaren

Abstract

In unserem Beitrag gehen wir auf die in Bezug von uns genutzten didaktischen Ansätze – Beobachten, Beschreiben sowie reflexiver Umgang (u. a. Tavistock Modell) – in der Eingangsphase der Lehrer:innenbildung ein. Modellhaft gehen wir, mit Hilfe von Material, worunter wir Fallbeispiele oder Vignetten aus schulisch biographisch geprägten Erinnerungen der Studierenden selbst verstehen, ein. Ebenso bieten wir Filmausschnitte oder literarische Beispiele an, welche Studierenden die Möglichkeiten eröffnen, zu lernen sich selbst zu reflektieren sowie ihren eigenen mentalen Entwicklungsraum zu erweitern.

Im Zentrum unseres Interesses stehen schulische Erfahrungen. Die Narrationen der Studierenden über er- wie aber auch entmutigende schulische Erfahrungen werden genutzt, um Beschämungen seitens erziehender bzw. lehrender pädagogischer Fachkräfte als Ausgangspunkt zu nehmen, um diese blinden Flecken in der eigenen pädagogischen Arbeit mit Kindern zu vermeiden. Damit nicht im negativen Erleben verharret wird, wenden wir uns der Frage zu, wie beschämende, entmutigende Erfahrungen gelingend bewältigt werden konnten bzw. aktuell bewältigt werden können.

1 Einleitung

In unserem Beitrag lenken wir den Fokus auf die Reflexion und Aneignung einer reflexiv verstehenden Haltung. Dabei sollen Lehramtsstudierende möglichst schon in der Studieneingangsphase über ihr Ich, ihr Selbst, ihr erzieherisches Handeln und Tun sowie über die Beziehung zu den Kindern im Klassenraum – den lernenden Schüler:innen – beginnen unter psychoanalytisch-pädagogischen Perspektiven zu reflektieren. Dies dient dazu, dass sie eine entsprechende Haltung im beginnenden Professionalisierungsprozess entwickeln können.

Die zu entwickelnde Haltung – geprägt von einer grundlegenden Neugier und dem Interesse dem:der Gegenüber wohlwollend etwas Lehren zu können, kann

in der Weiterentwicklung mit einer mentalisierenden Haltung umschrieben werden. Unter dieser Haltung kann nach Fonagy und Nolte (2023, 10) verstanden werden: „Wenn ich das Gefühl habe, verstanden zu werden, bin ich gewillt, von der Person zu lernen, die mich verstanden hat. ... Damit ist das Vertrauen zu einer Bezugsperson als sichere Informationsquelle gemeint, mit deren Hilfe es gelingt, die ‚Codes der sozialen Umwelt‘“ anzunehmen.

Nach dem Orientierungs- und Einführungspraktikum (OEP), welches alle Studierenden der Lehramtsstudiengänge an der PH Ludwigsburg nach dem ersten oder zweiten Semester absolviert haben sollen, können lediglich die Studierenden der Primarstufe durch die Erziehungswissenschaft in ihrer Schulpraxis begleitet werden; für alle anderen Studiengänge wird eine weitere Begleitung durch die Fachdidaktiken oder die Sonderpädagogik angeboten.

In den Begleitveranstaltungen stützen wir uns auf psychodynamische Ansätze, wie sie in der Beobachtungsmethode nach dem Tavistock Modell (vgl. Diem-Wille & Turner 2012), der Themenzentrierten Interaktion nach Ruth Cohn (2000) und in der Psychoanalytischen Pädagogik mit ihrer Erweiterung der Mentalisierungsbasierten Pädagogik (vgl. Gingelmaier & Ramberg 2016) thematisiert werden. Gekoppelt wird der didaktische Ansatz *Beobachten, Beschreiben und Reflektieren* im Umgang mit dem Kunstwerk (vgl. Mollenhauer 2008) – darunter können bspw. literarische Figuren, Szenen aus Filmen o.ä. verstanden werden – mit schulbiographischen Vignetten der Studierenden selbst (vgl. Turner & Kreuzer 2021). In Vertiefungen nach dem OEP können auch Praxisbeispiele aus absolvierten Praktika (vgl. Leonhard 2022) Verwendung finden, wenn eine weitere Begleitung bspw. im Im-Semester-Praktikum (ISP) in der Mitte des Bachelorstudiums ermöglicht wird. Dabei wird im didaktischen Bemühen um ein vertieftes Verständnis auf die vielschichtigen pädagogischen, entwicklungspsychologischen sowie psychodynamischen Dimensionen des Wahrnehmens und Verstehens eingegangen.

Psychoanalytisch pädagogisches Arbeiten kann nicht ohne Einbezug der eigenen Geschichte gedacht werden. So gilt es der grundlegenden Annahme von Terhart (2011, 207) zur Implementierung biographischer Aspekte in den Entwicklungsprozess der Professionalisierung bei Studierenden zuzustimmen: „Insbesondere die selbstkritische, reflektierende Rückwendung auf das eigene Handeln, auf die eigene berufliche Entwicklung ist ein zentraler Motor für die Weiter(!)-Entwicklung professioneller Fähigkeiten.“ Im Folgenden möchten wir unser Konzept im Rahmen der Begleitseminare zum OEP vorstellen, das diesem Ansatz folgt.

2 Grundlagenarbeit zur Herstellung eines theoretischen Rahmens

Zu Beginn der Begleitseminare zum OEP bringen auffallend viele Studierende negative und belastende Schulerfahrungen in das erste pädagogische Reflektieren ein. Diese Schulerfahrungen sind von Scham bzw. Beschämung (vgl. Kreuzer 2021a; Kreuzer & Turner 2022) oder von Versagensängsten geprägt. In diesem Beitrag wollen wir daher das Vorgehen der Analyse und Diskussion von solchen negativen schulischen Erfahrungen ins Zentrum stellen. Hier sind vor allem Entmutigungen anstelle von Ermutigung (vgl. Kreuzer u. a. 2019; Kreuzer 2021b) sowie Beschämungen seitens erziehender bzw. lehrender pädagogischer Fachkräfte zu nennen. Hervorzuheben ist, dass viele Studierende davon berichten, dass solche negativen Erfahrungen sich in allen Bildungseinrichtungen beschreiben ließen: von Frühpädagog:innen bis zu Hochschullehrer:innen. Es ist davon auszugehen, dass pädagogische Vorerfahrungen Studierender jeglicher Art und Weise reflektiert oder unreflektiert das imaginierte, spätere Berufsverständnis prägen. Damit die hier anzuregende selbstreflexive Auseinandersetzung mit eigenen Erinnerungen nicht im negativen Erleben verharrt oder eine Erstarrung eintritt, wenden wir uns der Frage zu, wie *negative* Erfahrungen *gelingend bewältigt* werden können. Für das Reflektieren über sich Selbst und das sogenannte *innere Kind* (vgl. Bolle 2012) sowie über das Kind im erzieherischen Handeln (später in der schulischen Praxis) bedarf es der Grundlagenarbeit zur Herstellung eines theoretischen Rahmens. Dieser umfasst Grundlagen eins psychoanalytisch-pädagogischen Verständnisses in der Erweiterung um das Konzept der Mentalisierung (vgl. Fonagy & Nolte 2023). Dies dient dazu, dass das eigene implizite Wissen nicht unreflektierten Deutungsfolien unterliegt (vgl. Helsper 2021). Eine solche Erarbeitung und Reflexion erscheint insbesondere in der Studieneingangsphase lohnend zu sein.

2.1 Zum Konzept der Begleitseminare im Orientierungs- und Einführungspraktikum

Das im Beitrag aufzuzeigende methodische Vorgehen sowie die denkbaren Auswirkungen sollen zur Übersicht tabellarisch an dieser Stelle einführend genannt und in der Folge ausgeführt werden:

Begleitseminare im OEP	Work Discussion Seminar
a) Ansehen eines Filmausschnitts – beobachten –,	Schritt 1: Beobachtung der eigenen Praxis
b) Erstellen einer Narration – Niederschrift der Beobachtung	Schritt 2: Erstellen eines narrativen Protokolls

<ul style="list-style-type: none"> c) Vorlesen der Narration, d) Inhaltliche Rückfragen stellen und beantworten, e) Besprechung Zeile für Zeile der Narration (später: Protokolle), f) Nachdenken in der Gruppe über die möglicherweise entstandenen Nachfragen, Irritationen etc., g) Verbindung zu Konzepten sowie h) Schlussfolgerungen ziehen. 	<p>Schritt 3: Besprechung des Protokolls im Seminar</p>
--	---

Die Methode der psychoanalytischen Beobachtung und im speziellen die Work-Discussion zeichnet sich durch den Dreischritt: Beobachten der eigenen Praxis, Beschreiben und Besprechen im Seminar aus.

Erster Schritt: So werden die Studierenden zu Beginn des Seminares ermutigt einen Filmausschnitt anzusehen und auf sich wirken zu lassen. Erst danach sollen sie ihre Beobachtungen in Bezug auf den Filmausschnitt, ihre möglichen Wahrnehmungen von Affekten, kurz: alles was ihnen noch in den Sinn kommt, niederschreiben.

Zweiter Schritt: Damit die Studierenden auf die Beobachtungen im Feld vorbereitet werden, üben sie dies anhand des vorgegebenen Materials – hier dem Filmausschnitt. In Anlehnung an die Tavistock-Methode (vgl. Turner 2017; Harris & Bick, 2011) können Studierende die Methode der Beobachtungen beginnen zu erlernen, welche unserer Ansicht nach die geeignetste für Studierende ist, „um Vorgänge im pädagogischen Feld wahrnehmen, beobachten, beschreiben und reflektieren zu können“ (Turner & Kreuzer 2021, 31). Auch de Boer und Reh (2012, VI) gehen von der Annahme aus, dass bereits „im Studium Verfahren der Beobachtung pädagogischer Situationen, der Analyse von Beobachtungen und ihrer Reflexion vorgestellt und geübt werden (sollten), auf die später in der Schulpraxis im besten Fall zurückgegriffen werden kann, um sie weiterzuentwickeln.“

Dritter Schritt: Die Studierenden können im Seminar *in* einem geschützten Raum lernen. Durch die Thematisierung *des* „geschützten Raumes“, sollen die Studierenden nachvollziehen können, sich ohne Leistungszwang, in einer vertrauensvollen Atmosphäre einbringen zu können und werden aufgefordert die Inhalte nicht aus dem Raum zu tragen. Solch einen „geschützten Raum“ erfahren sie, durch die Berücksichtigung der verschiedenen Grundregeln, die sich an das Konzept des „container contained“ von Wilfried Bion (1962a, b) anlehnt.

Die anfangs im Seminar vorgeschaltete Übung am Filmausschnitt wird später durch die eigenen Narrationen bzw. Protokolle aus dem Feld ersetzt. Hierbei gilt es ein Bewusstsein für den ‚Goldstandard‘ zu erreichen:

- Das Niederschreiben der Beobachtung erfolgt zeitnah nach der Beobachtung an sich.
- Es werden während der Beobachtung keine Notizen o. ä. angefertigt.
- Die Beobachtung wird wertneutral niedergeschrieben.

In der Übungsphase können nun (d) inhaltliche Rückfragen gestellt werden, bevor die Beobachtungen dann (e) Zeile für Zeile durchgearbeitet werden. Im zeitlichen Verlauf des Seminars wird die Gruppe Schritt für Schritt die Beobachtung – mit zunehmender Übung und Professionalisierung nach einer Narration dann als Protokoll zu bezeichnen – auf manifeste wie latente Bedeutung der Interaktionen und Geschehnisse eingehen. Dabei werden die (f) Ereignisse des Protokolls vor dem Hintergrund (g) von psychoanalytischen Theorien, wie beispielsweise Übertragungsphänomene, diskutiert. (h) Ziel ist, die inneren Motive bei sich selbst sowie bei anderen verstärkt wahrnehmen und verstehen zu lernen. Ein vertrauensvoller Rahmen ist eine Grundvoraussetzung für die Arbeit im Seminar.

Um die Unterscheidung zwischen Narration und Protokoll zu verdeutlichen (Kreuzer & Turner 2021) möchten wir darauf hinweisen, dass wir davon ausgehen, dass eben diese Regeln zum ‚Goldstandard‘ anfangs *nicht* befolgt werden, da sich die Studierenden vom Subjektiven leiten lassen. So handelt es sich unseres Erachtens zu Beginn in der Regel um Narrationen, da der Zensor entweder unbewusst einschreitet oder ganz gezielt eingesetzt wird. Eine Zensur erfolgt in der Regel dadurch, dass mögliche, sozial erwünschte Handlungen bzw. erwünschtes Verhalten eher als vermutete sozial weniger erwünschte Handlungen bzw. erwünschtes Verhalten beschrieben werden.

Damit eine Professionalisierung der Studierenden stattfindet, können die Beobachtungen bzgl. der ‚Goldstandards‘ gemeinsam diskutiert werden. Die Narrationen der Studierenden entwickeln sich dabei idealiter weise zu Protokollen. Wir verfolgen mit unserem Ansatz die Ziele, dass die Studierenden

- sich als Wahrnehmungs- und Aufnahmeinstrument kennenlernen. Dies kann in dem Sinne verstanden werden, dass sie als Subjekte interpersonelles Geschehen wahrnehmen und in sich aufnehmen – dies kann in Anlehnung an das Konzept des „Container contained“ von Wilfried Bion (1962a, b) gesehen werden (vgl. Kreuzer & Turner 2016).
- mentalisierende Teilnahme und Einfühlung in Situationen beobachten, niederschreiben und somit einüben lernen.
- beginnen, psychodynamische Prozesse wahrnehmen zu können.
- eine offene innere Haltung, in der nicht geurteilt wird, einnehmen und somit dem Kind eine Unvoreingenommenheit gegenüber wahrnehmen können.
- dazu befähigt werden zwischen Nähe und Distanz zu oszillieren, was in einem professionellen Rahmen unerlässlich ist.

- sich emotional berühren lassen und somit sich über ihre Verstrickungen bewusst(er) werden können und
- durch das Einnehmen einer Metaebene zu einem „reflective practitioner“ (Schön 1983) werden können.

Daher erinnern wir daran, dass

- Teilnehmende Beobachtung keine objektive, sondern eine subjektive Methode ist.
- subjektive Spiegelungen von Gefühlen, Wertungen, Projektionen und Vorurteilen erkennbar werden.
- durch subjektive Selektion beobachtete Verhaltensweisen möglicherweise überinterpretiert oder verharmlost werden.
- die subjektive Wiedergabe des Beobachteten dabei ein Verstehen und Nachvollziehen der Handlungen des Gegenübers und von sich selbst ermöglicht.

2.2 Professionalisierung und Persönlichkeitsentwicklung

Diese Ziele zur Professionalisierung stehen in einem engen Bezug zur eigenen Entwicklung. Sie regen selbstreflexive Prozesse an, die die:den Studierenden in ihrer:seiner Ganzheit beeinflussen und eine Entwicklung unterstützen, die sich sicherlich auch auf den außerschulischen Bereich auswirkt und die Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden beeinflusst.

Mit diesem Wissen wird versucht bei den Studierenden ein Bewusstsein über ihre Narration zu erzeugen, damit transparent wird, dass die Studierenden, die sich nun selbst als Lehrpersonen in der zukünftigen schulischen Situation imaginieren, sich über die Möglichkeiten der Subjektivierung der Narrationen bewusst werden. Gerade durch das Mitteilen darüber, dass bspw. ihre Angst vor einer möglichen Beschämung transparent und dadurch bewusst gemacht wird, kann Angst genommen werden. Hier steht die Reflexion im Vordergrund und nicht die therapeutische Bearbeitung. Insofern erscheint es möglich, dass Studierende konstruktiv an ihrer psychoanalytisch-pädagogischen Haltung arbeiten und diese im ihnen zur Verfügung gestellten, geschützten Raum entwickeln können. D.h. sie werden dazu befähigt, sich von ihrer angestammten und verinnerlichten Schüler:innenrolle zu lösen und sich zu einer professionellen Lehrkraft zu entwickeln.

In Bezug auf die über die berufsbezogene Professionalisierung hinausgehende Persönlichkeitsentwicklung soll Studierenden ermöglicht werden, dass sie sich in ihrem Reflektieren über ihre Entwicklungsaufgaben (vgl. Havighurst 1981) bewusst werden und sich darin bestätigt sehen, dass sie auf dem Weg zur professionellen Lehrperson aus dem Moratorium der Jugend heraustreten können. Hierbei können sie in ihrer Denkfigur ihren Rollenwechsel bestenfalls gelingend nachvollziehen und sich darin bestätigt fühlen.

Nach dem Konzept von Havighurst (1981) bestehen im Jugendalter eine Vielzahl von Entwicklungsaufgaben, welche in der Regel mit Eintritt in das Erwachsenenalter weitestgehend abgeschlossen sind. Nach Hericks (2006, 60) handelt es sich bei diesem Konzept um das „Kernkonzept“ der Bildungsgangforschung. Durch die Entwicklung und Verzögerung der Jugendphase an sich und dem Begehren vieler Einzelner sowie der Gesellschaft nach Jugendlichkeit hat sich eine Zwischenphase gebildet: das *emerging adulthood* (Arnett 2000). In dieser Phase werden grob formuliert weitere Entwicklungsschritte geleistet, die das Konzept von Havighurst erweitern – bspw. die Auseinandersetzung mit dem Beruf (vgl. Kreuzer 2019a), dem eigenen Selbst sowie der Zukunft (vgl. Dreher & Dreher 1985, 62), der Entwicklungsschritt, finanziell unabhängig zu werden, nicht mehr im elterlichen Haushalt zu leben (vgl. Arnett 2001) sowie der Erwerb von Fähigkeiten wie Sozialkompetenz (Schwaller 1991 zit. nach Flammer 2009, 292). Auch „identitätsstiftende Rollenfindung, adressatenbezogene Vermittlung, anerkennende Klassenführung und mitgestaltende Kooperation“ (Leinweber, Billich-Knapp & Košinar 2021, 475) rücken ins Zentrum des Interesses. „Mit der Bearbeitung und Bewältigung von Anforderungen findet ein Prozess der beruflichen Weiterentwicklung statt“ (ebd., 479), welcher neue Perspektiven eröffnet.

Ein reflektierender Blick kann/soll auf das sogenannte eigene innere Kind und das Erleben von erzieherischem Handeln der internalisierten Objekte, wie bspw. den Eltern, Geschwistern (vgl. Kreuzer 2016) oder als Vertreterfiguren der Lehrer:innen (vgl. Kreuzer 2007), eingenommen werden. Junge Studierende greifen in ihrer noch unerfahrenen Rolle als Erziehende sowie Lehrende oftmals auf die bekannten und selbst erlebten Muster zurück (vgl. Leonhard 2022), um sich in ihrem eigenen Handeln – scheinbare – Sicherheit zu gewähren.

Damit die oben genannten Reflexionen sowie beruflichen Weiterentwicklungen in Verbindung mit der Frage „Wozu?“ nachvollziehbar für junge Studierende werden, möchten wir erreichen, dass 1) eine (Aus-)Bildung und Aneignung psychoanalytisch pädagogischen Grundwissens geschieht. Durch das grundlegend notwendige Verständnis der Theorie kann ein Transfer aus der eigenen Schüler:innenrolle in die Rolle des Erziehenden eher geleistet werden. Weiter wird 2) ermöglicht, eine wohlwollende innere Haltung als *Erziehende:r* gegenüber dem zu erziehenden und lernenden Kind, die für das Gelingen des Erziehungs- und Bildungsauftrags entscheidend ist, auszubilden bzw. deren Erlangen zu fördern. Ganz bewusst benennen wir hier die Rollen der Lehrpersonen gegenüber den Schüler:innen *Erziehende*. Für Lehrpersonen wird dies im §1 des Schulgesetzes – zumindest in Baden-Württemberg – folgend festgehalten: „§ 1 Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule“. Der dadurch ausgelöste Prozess, die Auseinandersetzung und Bewusstwerdung der eigenen Mentalisierungsfähigkeit führt zu einer 3) Verbesserung der Wahrnehmung und Zufriedenheit aller Beteiligten, was in ersten Ergebnissen bei Schwarzer (2019) in Bezug auf präventive Ressourcen zur gesundheitserhaltenden Funktion nachgewiesen werden konnte.

2.3 Zum Verständnis mentalisierender Prozesse

Durch das Bewusstwerden der eigenen Fähigkeiten im Mentalisierungsprozess (vgl. Kreuzer u. a. 2023) können Zugänge zur Selbstreflexion angestoßen werden. Somit können Selbsterkenntnis und Selbstwerdung (vgl. Kreuzer 2013) mit Bezug zum sogenannten inneren Kind hergestellt werden. Eine Wendung, in der Dauber (2006, 28) den „wichtigsten Ansatzpunkt für die Selbstreflexion der Erwachsenen, nämlich von Kindern, die sich noch nicht abgekapselt haben, die noch nicht innerlich ‚abgestorben‘ sind, zu lernen“ sieht. Bernfeld (1925/1973, 140f.) erklärt das sogenannte innere Kind wie folgt:

„Dies Kind vor ihm ist er selbst als Kind. Mit denselben Wünschen, denselben Konflikten, denselben Schicksalen [...] Und sein Tun, sein Erfüllen und Verbieten ist das seiner eigenen Eltern. [...] Denn er als Erzieher, er ist gar kein Er, kein Ich, sondern ein denkendes, handelndes Ich [...] So steht der Erzieher vor zwei Kindern: dem zu erziehenden vor ihm und dem verdrängten in ihm. Er kann gar nicht anders, als jenes zu behandeln wie er dieses [selbst] erlebte.“

Diese von Bernfeld formulierten Denkfiguren können die Studierenden in ihrem *Tun*, in ihrem *Erfüllen* und in ihrem *Verbieten* erfahren und in einem positiven Sinne, als ein *denkendes, handelndes Ich* überwinden. Helsper (2021, 113) verweist stützend auf die notwendige Beziehungsgestaltung zu Kindern und Jugendlichen, wenn er schreibt, dass „biographische Erfahrungen und Voraussetzungen einen wichtigen Resonanzboden für das professionelle Handeln dar(stellen).“ Er führt im Sinne Bernfelds weiter aus: „In der Auseinandersetzung mit dem ‚Fremden‘ auf Seiten der Klientel, wird das ‚Eigene‘ der biographischen Hintergründe – bildhaft gesprochen – mit zum Schwingen gebracht.“

Unserer Ansicht sollten die Studierenden dies jedoch zuerst anhand von plastischen Beispielen aus Kunstwerken (vgl. Mollenhauer 2008; Koller 2014, 2014; Rieger-Ladich 2014; Kreuzer 2016, 2019b) sowie durch die Arbeit mit Vignetten (vgl. Kreuzer & Turner 2020) durchführen. An solchem Material können Studierende erste Beobachtungen anstellen und einen ersten Einblick in das Erstellen einer Niederschrift erhalten, welches eine erste Orientierung bietet, was eingefordert wird. Dies ermöglicht ihnen, dass sie sich dadurch für die anstehenden Beobachtungen sensibilisieren, ohne im unterrichtlichen und erzieherischen Geschehen in Stress zu geraten und ggf. in ihrem Mentalisieren einzubrechen (vgl. Ramberg & Gingelmaier 2016). Somit bewahrt das erste pädagogische Handeln an Kunstwerken es die Studierende davor, selbst in eine von Kindern als negativ erfahrene Interaktion zu treten.

Das bio-behaviorale Switch-Modell der Beziehung zwischen Stress und kontrolliertem bzw. automatischem Mentalisieren (vgl. Abb.1) ist bei jedem:r Studierenden subjektiv zu betrachten. Steigt der Stress, das Arousel, durch bspw. unvorhersehbare Ereignisse, die in jedem Unterricht eintreten, und erreicht den ‚Umschaltunkt‘ beim Unterrichtenden, geht die Fähigkeit zu mentalisieren verloren.

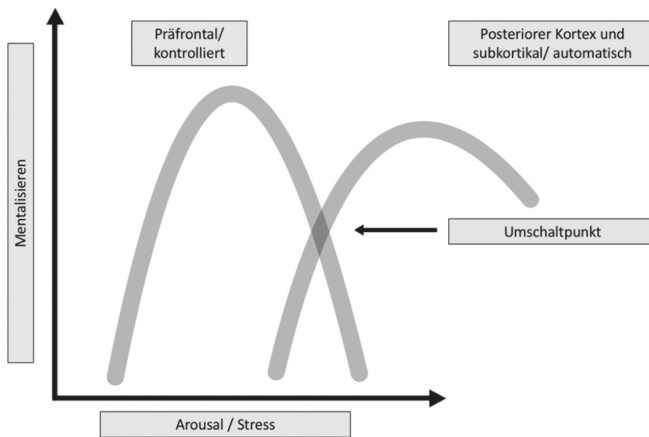


Abb.1: Luyten u. a. 2015, 69

Mentalisieren bedeutet im Grunde „sich selbst von außen und andere von innen zu betrachten“ (Allen u. a. 2016, 393). Studierende sollen sich somit im geschützten Raum anhand bzw. durch Beispiele aus der Praxis erproben und an diese herangeführt werden. Sie erfahren den geschützten Raum, in dem sie sich ausprobieren können und in dem keine Wertungen zu befürchten sind.

Gleichzeitig sollte das epistemische Vertrauen der Lernenden gefördert werden und die Studierenden könnten dieses im Alltag später realisieren. „Epistemisches Vertrauen bezeichnet die unbewusste Bereitschaft des Individuums, von einer anderen Person gesendete Signale und Informationen als vertrauenswürdig, generalisierbar und relevant für sich selbst einzustufen“ (Taubner 2016, 56), kurz definiert ist es die „Offenheit für Wissensvermittlung durch vertrauensbesetzte Personen“ (Nolte 2018, 158) und kann einen gelingenden Lernprozess ermöglichen.

2.4 Sensibilisierung der Wahrnehmungsfähigkeit

Im Begleitseminar können zur Förderung der Sensibilisierungs- und Wahrnehmungsfähigkeit bspw. Ausschnitte aus einem Film gezeigt werden. Die Studierenden werden dazu angehalten diesen Ausschnitt zu beobachten und wie beschrieben vorzugehen. Im ersten Schritt sollen die Studierenden niederschreiben, was sie „gesehen“ haben. Nach einer ersten Besprechung in Kleingruppen und anschließend im Plenum werden die Studierenden angehalten, auf ihre emotionalen Regungen zu achten, wenn die Szene wiederholt betrachtet wird. Ebenso kann hierbei Mentalisieren geübt werden, indem die Studierenden aufgefordert werden „sich selbst von außen und andere von innen zu betrachten“ (Allen u. a. 2016,

393) – gerade in Bezug auf den betrachteten Ausschnitt. Alternativ kann eine Szene aus einem Buch herangezogen werden, welche auch in unterschiedlichen Rollen verlesen werden kann.

Somit werden Studierende dazu befähigt, sich nicht nur auf sich selbst oder das Gegenüber zu fokussieren, sondern damit das interpersonelle Geschehen, zwischen dem eigenen Selbst und dem Gegenüber zu lenken. In Abbildung 2 soll dies dargestellt werden.

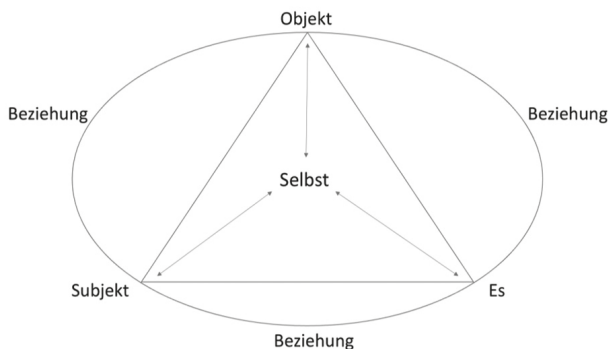


Abb. 2: Beziehungen des Selbst

Die komplexen Beziehungsstrukturen werden lediglich im Rahmen der Beziehung eines Studierenden zu einem Lernenden dargestellt. Dies kann im übertragenden Sinne auch auf die Klasse als Gruppe in einem erweiterten Blick gesehen werden. Ausgehend vom Zentrum der Darstellung treten Studierende in *Beziehung* zu der sie umgebenden Welt. Triangulierend bestehen Beziehungen zum *Objekt*, dem Gegenüber, in der Regel dem:der Lernenden, dem *Es*, welches als Unbewusstes oder *Thema* verstanden werden kann, sowie dem *Subjekt*. Das *Selbst* steht, ähnlich wie in anderen Modellen, mit allen in Verbindung; wiederum sind die im Außen sich befindenden Akteure miteinander in Beziehung stehend und wirken wechselseitig aufeinander ein. Damit das Selbst im Zentrum verbleiben und die an es gestellten Anforderungen bewältigen kann, muss es sich über seine Position bewusst werden – es muss sich selbst und seine Beziehungen reflektieren, um diese nachvollziehen zu können. So symbolisiert das Dreieck das triangulierende Momentum und zeigt zugleich den das Selbst umgebenden Raum, der in Interaktion mit dem Außen steht.

Würden die Studierenden allein mit einem abstrakten Modell in der ersten Auseinandersetzung konfrontiert werden, könnte die Gefahr bestehen, dass sie sich in der Auseinandersetzung mit diesem überfordert fühlen und durch ein denkbares Nicht-Verstehen als nicht genügend erfahren. Um diesem kontraproduktiven

Erleben entgegenzuwirken, ist es unser Anliegen, dass sich die Studierenden in den filmischen oder literarischen Ausschnitten/Vignetten mit einer Figur bzw. deren Handeln identifizieren können. Somit steigt die Bereitschaft, Äußerungen in der Kleingruppe bzw. im Plenum zu tätigen, und die Studierenden sind motiviert, sich auch mit ihrer eigenen Biographie zu beschäftigen. Dies kann u. a. zu biographischen Narrationen zur Berufswahlmotivation anregen.

3 Zusammenführung

Abschließend ist festzuhalten, dass Studierende zum einen die haltende und reflektierende Funktion der Gruppe erfahren (vgl. Kreuzer u. a. 2023), und zum anderen kann sich der geschützte Raum, der die Studierenden in ihren Beziehungen zum Subjekt, Objekt oder Es umgibt, zu einem *möglichen Entwicklungsraum* – *potential space* – in Anlehnung an Winnicott (vgl. Ramberg & Kreuzer 2021) entwickeln. Dazu ist es aus unserer Sicht notwendig, dass es Studierenden ermöglicht wird, im geschützten Raum ihre Aufmerksamkeit auf ihre innerpsychischen (Frei-)Räume zu lenken. Diese Aufmerksamkeit kann dazu verwendet werden, physische, psychische und soziale Dimensionen zur adäquaten Teilhabe *aller* Menschen an Bildung herzustellen, um sich selbst als Subjekt durch die Diskussion und Reflexion der Narrationen, später Protokolle, weiterentwickeln, professionalisieren, zu können. Dadurch kann wiederum die Mentalisierungsfähigkeit der Studierenden gefördert werden, welche als Grundpfeiler des epistemischen Vertrauens gesehen werden muss und Bildungsprozesse positiv beeinflusst. Das Vorhandensein mentaler Kapazitäten kann dazu führen, innere Räume herzustellen, um in diesen mentalen Räumen – im besten Fall – konstruktive oder – im worst case – destruktive Impulse der im Lernprozess Stehenden, zu containen (Bion 1962a, b), zu unterbinden oder zu initiieren.

Damit dies gelingen kann, sollen Studierende in unseren Seminaren dazu befähigt werden, solche mentalen Räume herzustellen. Sie können sich im übenden Prozess über die Unterscheidung zwischen Narrationen und Protokollen bewusstwerden und gemeinsam in der Gruppe somit erste Schritte nachvollziehen. Durch die gemeinsame Diskussion der Narrationen eines betrachteten Filmausschnittes wird deutlich, dass jede:r Studierende:r eine eigene Sicht auf diesen Filmausschnitt hat – obwohl der identische Arbeitsauftrag für alle galt. Diese (gemeinsame) Beobachtung führt den Studierenden vor Augen, welche Differenzierungen angestellt werden können. Im gemeinsamen Besprechen der eigenen Niederschrift (Narration) kann dies deutlich werden. Dies kann als Vorübung für den dritten Schritt gesehen werden. Hier werden die Beobachtungen aus dem Feld der Studierenden vorgestellt, und es wird jede Zeile einzeln analysiert. Dabei sollen eigene Wahrnehmungen jeglicher Art in Bezug auf die Szene benannt werden, um Gefühle in der Übertragung bzw. Gegenübertragung (vgl. Bettighofer 1998) wahrnehmen zu können.

Das Nachdenken in der Gruppe führt oftmals zu einem Gemeinschaftsgefühl und es werden Allianzen offenbart, die den teilnehmenden Studierenden in dieser Form ansonsten verborgen geblieben wären. Auch kommen in diesem Prozess Fragen auf, die zur weiteren Entwicklung der Professionalität jedes Einzelnen von Bedeutsamkeit sein können. Die Studierenden werden dazu angeregt Konzepte und Theorien mit den praktischen Beobachtungen der Kommiliton:innen zu verknüpfen. Dies dient den Studierenden dazu, sich im Professionalisierungsprozess nicht auf ihr ‚Bauchgefühl‘ zu verlassen, sondern hilft ihnen, sich weiterzuentwickeln in dem Sinne, dass sie ihren subjektiven Entwicklungsraum – *potential space* – wahrnehmen und nutzen können und abschließend Schlussfolgerungen ziehen zu können.

Durch die Entwicklung einer reflexiven, psychoanalytisch-pädagogisch geprägten Haltung, durch die mentale Räume genutzt und erweitert werden können, indem Affekte, Emotionen und Gefühle bei Lehrenden und Lernenden wahrgenommen und mentalisiert werden (vgl. Kreuzer & Turner 2022) und der Umgang mit diesen eingeübt wird, können Studierende nicht nur Handlungsoptionen für die pädagogische Situation gewinnen, sondern profitieren auch in Bezug auf ihre gesamte Persönlichkeitsentwicklung. Studierende können dazu befähigt werden, das Gelernte auf sich selbst anzuwenden und in der Arbeit mit ihrem Gegenüber umzusetzen.

Literatur

- Allen, J. G., Fonagy, P. & Bateman, A. W. (2016): Mentalisieren in der psychotherapeutischen Praxis (2. Auflage). Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.
- Arnett, J. J. (2000): Emerging Adulthood. A Theory of Development from late teens through the twenties. In: American Psychologist, Jg. 55/H. 5, 469-480.
- Arnett, J. J. (2001): Conceptions of the transition to adulthood: Perspectives from adolescence through midlife. In: Journal of Adult Development, 8, 133-143.
- Bernfeld, S. (1925/1973): Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bettighofer, S. (1998): Übertragung und Gegenübertragung im therapeutischen Prozess. Stuttgart: Kohlhammer.
- Boer, H. de & Reh, S. (Hrsg.) (2012): Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen. Wiesbaden: Springer VS.
- Bion, W. R. (1962a): The Psycho-Analytic Study of Thinking. In: International Journal of Psychoanalysis, 43, 306-310.
- Bion, W. R. (1962b): Learning from Experience. London: William Heinemann.
- Bolle, R. H. (2012): Das Konzept „Inneres Kind“ und die Analytische Psychologie nach C.G. Jung. In: W. Herbold & U. Sachsse (Hrsg.): Das so genannte Innere Kind (2. Auflage). Stuttgart: Schattauer, 7-50.
- Cohn, R. (2000): Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion: von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle. Stuttgart: Klett Cotta.
- Dauber, H. (2006): Selbstreflexion im Zentrum pädagogischer Praxis. In: H. Dauber & R. Zwiebel (Hrsg.): Professionelle Selbstreflexion aus pädagogischer und psychoanalytischer Sicht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 11-40.

- Diem-Wille, G. & Turner, A. (2012): Die Methode der psychoanalytischen Beobachtung. Über die Bedeutung von Containment, Identifikation, Abwehr und anderen Phänomenen in der psychoanalytischen Beobachtung. Wien: facultas.wuv.
- Dreher, E. & Dreher, M. (1985): Entwicklungsaufgaben im Jugendalter. In: D. Liepmann & A. Stiks-rud (Hrsg.): Entwicklungsaufgaben und Bewältigungsprobleme in der Adoleszenz. Sozial- und ent-wicklungspsychologische Perspektiven. Göttingen: Hogrefe, 56-70.
- Flammer, A. (2009): Entwicklungstheorien. Psychologische Theorien der menschlichen Entwicklung. Bern: Huber.
- Havighurst, R. J. (1981): *Developmental tasks and education* (3rd Edition). New York and London: Longman.
- Harris, M., & Bick, E. (2011): *The Tavistock Model: Papers on Child Development and Psychoanalytic Training*. London: Karnac Books.
- Helsper, W. (2021): Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung. Opladen u. a.: Budrich.
- Hericks, U. (2006): Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufsein-gangsphase von Lehrerinnen und Lehrern. Wiesbaden: VS.
- Koller, H.-C. (2014): Bildung als Textgeschehen. Erziehungswissenschaftliche Bedeutung literarischer Texte. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 60/H. 3, 333-349.
- Kreuzer, T. F. (2007): *Psychoanalytische Pädagogik und ihre Bedeutung für die Schule*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Kreuzer, T. F. (2013): Die Wurzeln pädagogischen Handelns bei Janusz Korczak und die „Neue Lern-kultur“ in der heutigen Lehrerausbildung von Baden-Württemberg. In: R. Godel-Gaßner & S. Krehl (Hrsg.): *Facettenreich im Fokus. Janusz Korczak und seine Pädagogik – Historische und aktuelle Perspektiven*. Jena: Edition Paideia, 297-316.
- Kreuzer, T. F. (2016): Geschwister als Erzieher?: Bedingungsgefüge, Beziehung und das erzieherische Feld. Paderborn: Ferdinand Schöningh Verlag.
- Kreuzer, T. F. (2019): Zur Entwicklung einer psychoanalytisch-pädagogisch geprägten Haltung durch Selbstreflexion. In: *Pädagogische Rundschau*, Jg. 73/H. 6, 613-627.
- Kreuzer, T. F. (2020). Studierende können mit Hilfe selbstreflexiver Prozesse zu professionell Lehrenden werden. In: *Pädagogische Rundschau*, Jg. 74/H. 4, 415-426.
- Kreuzer, T. F. (2021a): Wege der Ermutigung für entmutigte Kinder. In: A. Kerschgens, J. Heilmann & S. Kupper-Heilmann (Hrsg.): *Neid, Entwertung, Rivalität. Zum Wert psychoanalytischen Verste-hens tabuisierter und abgelehnter Gefühle für die Pädagogik*. Gießen: Psychosozial-Verlag, 153-172.
- Kreuzer, T. F. (2021b): Zur Befähigung emotionaler Teilhabe aller. Professionalisierung pädagogischen Handels durch Selbstreflexion und in der Beratung. In: *Pädagogische Rundschau*, Jg. 75, H. 4, 437-452.
- Kreuzer, T. F. & Turner, A. (2016): Grenzverletzungen in Beobachtungen und Beschreibungen im pädagogischen Handeln einer Studierenden. In: B. Rauh & T. F. Kreuzer (Hrsg.): *Grenzen und Grenzverletzungen in Bildung und Erziehung: Psychoanalytisch-pädagogische Perspektiven*. Opla-den: Budrich, 125-140.
- Kreuzer, T. F. & Turner, A. (2020): Max, ein Rabauke? Mentalisieren von Beziehungsdynamik im Un-terricht. In: S. Gingelmaier, A. Ramberg & H. Kirsch (Hrsg.): *Handbuch mentalisierungs-basierte Pädagogik*. Bd. II. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 136-150.
- Kreuzer, T. F. & Turner, A. (2023): Über die Bedeutung des Vergessens und Erinnerns von Schamer-fahrungen in der Lehrer:innenbildung. In: K. Trunkenpolz, B. Lehner & B. Strobl (Hrsg.): *Affekt – Gefühl – Emotion: Zentrale Begriffe Psychoanalytischer Pädagogik?*. Opladen: Budrich, 137-152.
- Leineweber, S., Billich-Knapp, M. & Košinár, J. (2021): Entwicklungsaufgaben angehender Primar-lehrpersonen in Berufspraktischen Studien. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung*, Jg. 11, 475-490.
- Leonhard, T. (2022): Wie ist es wirklich Lehrer:in zu werden – und warum ein zweiter Blick lohnt. Verfügbar unter https://www.youtube.com/watch?v=so5yk3i-z_o (Abrufdatum: 27.05.2022).
- Mollenhauer, K. (2008): *Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung*. 7. Aufl. Weinheim: Beltz Juventa.

- Luyton, P., Fonagy, P., Lowyck, B. & Vermonte, R. (2015): Beurteilung des Mentalisierens. In: A. W. Bateman & P. Fonagy (Hrsg.): Handbuch Mentalisieren. Gießen: Psychosozial-Verlag, 67-90.
- Nolte, T. (2018): Epistemisches Vertrauen und Lernen. In: S. Gingelmaier, S. Taubner & A. Ramberg (Hrsg.): Handbuch mentalisierungsbasierte Pädagogik. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 157-172.
- Nolte, T. & Fonagy, P.: Vorwort. In P. Fonagy & T. Nolte (Hrsg.): Epistemisches Vertrauen. Vom Konzept zur Anwendung in Psychotherapie und psychosozialen Arbeitsfeldern. Stuttgart: Klett Cotta, 9-21.
- Ramberg, A. & Kreuzer, T. F. (2021): Zur mentalisierungsbasierten Haltung in der Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie. In: Zeitschrift für Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie, Jg. 192/H. 4, 505-530.
- Ramberg, A. & Gingelmaier, S. (2016): Mentalisierungsgestützte Pädagogik bei Kindern, die Grenzen verletzen. In: B. Rauh & T. F. Kreuzer (Hrsg.): Grenzen und Grenzverletzungen in Bildung und Erziehung. Opladen: Barbara Budrich, 79-100.
- Rieger-Ladich, M. (2014): Erkenntnisquellen eigener Art? Literarische Texte als Stimulanzien erziehungswissenschaftlicher Reflexion. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 60/H. 3, 350-367.
- Schön, D. (1983): The Reflection Practionier. How Professionals Think in Action. London: Temple Smith.
- Schwarzer, N. H. (2019): Mentalisieren als schützende Ressource? Eine Studie zur gesundheitserhaltenden Funktion der Mentalisierungsfähigkeit. Wiesbaden: Springer VS.
- Taubner, S. (2016): Konzept Mentalisieren. Eine Einführung in Forschung und Praxis (2. Auflage). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Terhart, E. (2011): Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In: W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik, 57. Beiheft. Weinheim, Basel: Beltz, 202-224.
- Turner, A. (2017): Psychodynamisches Beobachtungslernen – Ein Beitrag zur Förderung von Reflexion in der Weiterbildung von Pädagoginnen und Pädagogen. Habilitationsschrift. Klagenfurt: AAU.
- Turner, A. & Kreuzer, T. (2021): Psychoanalytisch-pädagogische Reflexionen von Beobachtungen und Selbstreflexion. In: T. F. Kreuzer & S. Albers (Hrsg.): Selbstreflexion. Ludwigsburger Hochschulschriften TRANSFER, Bd. 21, 29-46.

Autor:innenangaben

Tillmann Kreuzer, Dr.
Pädagogische Hochschule Ludwigsburg
Abteilung Allgemeine Pädagogik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung in der
Lehrer:innenbildung, Psychoanalytische Pädagogik, Entwicklung von
Mentalisierungsräumen bei Erziehenden.
kreuzer@ph-ludwigsburg.de

Agnes Turner, Assoc.-Prof. Mag. Dr.
Alpen Adria Universität Klagenfurt
Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Wissenschaftstheoretische Aspekte zu
Lern-Lehrprozessen, Mentalisierungsbasierte Pädagogik, Professionsforschung.
agnes.turner@aau.at

2 Empirische Befunde zur Anbahnung von Handlungs- und Reflexionskompetenzen in der Studieneingangsphase aus erziehungswissenschaftlicher und fachdidaktischer Perspektive

Katharina Lüthi

„Ich bin extrem gut angekommen.“ Biographisch fundierte Subjektpositionierungen zum Studienbeginn

Abstract

Studierende treffen im Studieneingang auf institutionelle Erwartungsstrukturen, an die sie auf spezifische Weise anschließen (müssen). Der Beitrag widmet sich der Frage, wie ausbildungsbezogene Anforderungen und Bezugnahmen darauf theoretisch und empirisch modelliert werden können. Die *biographisch situierte Adressierungsanalyse* schließt an den Brückenschlag zwischen Biographie- und Diskursforschung an und führt Wirkungen von Macht-Wissens-Relationen mit der Zeigestruktur der Erziehung zusammen. Was es damit zu sehen und zu verstehen gibt, wird im Beitrag an Daten der Studieneingangsphase zur Kindergarten- und Primarlehrperson an einer Pädagogischen Hochschule in der Deutschschweiz aufgezeigt und mit Blick auf ein qualitativ-längsschnittlich angelegtes Forschungsprogramm bilanziert.

1 Einleitung

Im Projekt „Trajektorien in den Lehrberuf – Adressierungspraktiken und Narrationen im Längsschnitt des BA-Studiums Kindergarten-/Unterstufe (TriLAN)“ begleiten wir über drei Jahre hinweg Studienverläufe an drei verschiedenen Institutionen der Lehrpersonenbildung der Deutschschweiz (vgl. Leonhard 2019). Professionalisierung kommt dabei unter einer praxeologisch-subjektivierungstheoretischen Perspektive in den Blick (vgl. Leonhard in diesem Band). Der Ansatz schließt an Überlegungen an, die Adressierungen und Re-Adressierungen „als Grundstruktur der Anerkennung“ (Ricken 2015, 143) rekonstruieren. Pädagogischen Praktiken wird mit einem Set an heuristischen Fragen nachgespürt, die das Wechselspiel zwischen der Art und Weise des Angesprochen-Werdens und des Umgangs damit beschreiben (vgl. Güvenç und Müller in diesem Band). Fluchtpunkt der Analyse sind (machtvolle) Adressierungs- und Positionierungsformen, die erhellen, „zu wem man gemacht wird und sich selbst macht“ (Rose & Ricken 2018, 160). Die sequenzanalytische Rekonstruktion von Vollzugslogiken eines interaktiven Geschehens, wie es das Verfahren von Ricken und Mitarbeitenden

(vgl. 2017) vorsieht, legt Datensätze nahe, die sowohl Adressierungen als auch unmittelbare Re-Adressierungen aufweisen. Diese Voraussetzung ist mit den zwei vorliegenden Datensätzen nicht gegeben. Die Analyse von Ansprachen am ersten Studientag an der Pädagogischen Hochschule und einer Bezugnahme darauf im Rahmen eines narrativ geführten Erstgesprächs mit einem Studenten erfordert methodologische und methodische Anpassungen.

Dem ‚Initiationsregime‘ in der Studieneingangsphase zur Lehrperson (vgl. Leonhard 2021) nähere ich mich daher mit der *biographisch situierten Adressierungsanalyse*. Diese geht von einem pragmatistischen Verständnis aus und konzeptioniert Trajektorien (Kapitel 2) als Projekt- bzw. Verlaufskurven-Arbeitsbogen (Kapitel 2.1) Mit der Verlaufskurve des Erleidens greift sie biographietheoretische Überlegungen auf und verknüpft diese mit einem diskurstheoretischen Ansatz, der Subjektpositionen und Subjektpositionierungen in Interaktionen mit differenziellen Figuren beschreibt (Kapitel 2.2). Das Zusammenspiel von Biographie, Diskurs und Subjektivität überführt die *biographisch situierte Adressierungsanalyse* in das didaktische Dreieck der Kommunikation (Kapitel 2.3). Methodische Anschlüsse an Trajektorien in den Lehrberuf (Kapitel 3) erfolgen mit Ausführungen zur Narrationsanalyse, zur Figurenanalyse und zu den heuristischen Kategorien der Adressierungsanalyse.

Der empirische Teil des Beitrags widmet sich dem Ankommen im Studium (Kapitel 4) mit der Beschreibung des Datensatzes (Kapitel 4.1) und der Rekonstruktion von Subjektpositionierungen zur Gemeinschaftsbildung (Kapitel 4.2). Die hohe Passung zwischen Subjektformierungen seitens der Institution und Subjektivierungsweisen eines Studenten diskutiere ich als direktives Zeigen im Hinblick auf eine professionelle Haltung zur Wertegemeinschaft (Kapitel 5). In Kapitel 6 gehe ich abschließend auf Erweiterungen der *biographisch situierten Adressierungsanalyse* in Bezug auf eine längsschnittliche Untersuchung von Subjektivierungen im Studium ein.

2 Trajektorien in den Lehrberuf

Im Konzept des *Trajectory*¹ sieht Strauss das zentrale Konzept der interaktionistischen Handlungstheorie. Es beinhaltet „the interaction of multiple actors and contingencies that may be unanticipated and not entirely manageable“ (Strauss 2010, 53). Die Figur des Unwägbaren in Handlungs- und Interaktionssituationen

1 Mit dem Konzept des *trajectoire* beschreibt Bourdieu die soziale Laufbahn als Entwicklung, die Klassen oder Individuen im sozialen Raum durchlaufen (vgl. Fröhlich & Rehbein 2014, 163ff.). Ich beziehe mich hier ausdrücklich auf die pragmatistische Lesart des *Trajectory*, da ich die Verknüpfung von Biographie und Diskurs auf der Grundlage der interaktionistischen Social World Perspective (vgl. Strauss 2010) vornehme.

greife ich nachfolgend mit theoretischen Ausführungen zu biographie- und diskurstheoretischen sowie pädagogischen Ansätzen auf. Sie fundieren die methodischen Dimensionen der *biographisch situierten Adressierungsanalyse*.

2.1 Arbeitsbogen und Verlaufskurve

Ein *Trajectory* hat zwei Bedeutungen. Zum einen bezeichnet es einen Projekt-Arbeitsbogen, zum anderen einen Verlaufskurven-Arbeitsbogen (vgl. Seltrecht 2016, 63). Der erste Handlungsverlauf ist planbar und kann umsichtig bearbeitet werden. Der zweite geht mit Problemen einher, „that are so unanticipated, difficult, and in extreme cases so ‚fateful‘ that control of the course of action is threatened and even rendered virtually impossible“ (Strauss 2010, 53). Auch der Verlaufskurven-Arbeitsbogen hat zwei Bedeutungen. In einem ersten Zugang wird der Handlungsverlauf eines Phänomens über die Zeit beobachtet. Diese Perspektive auf individuelle Entwicklungsprozesse fand Eingang in die Biographietheorie (vgl. Seltrecht, 2016, 63) und bezeichnet das Erleiden von Ereignissen als eine von vier Prozessstrukturen des Lebensablaufs (vgl. Schütze 1981, 67ff.). Der zweite Zugang beschäftigt sich mit Handlungen, die diese Entwicklungen begleiten. Der Fokus liegt auf dem Verlaufskurvenmanagement, das als gesellschaftliche Organisation des Kooperationsgefüges zu verstehen ist. Es handelt sich dabei um kollektive Prozesse, in denen nicht einzelne Akteur:innen die gesamte Richtung bestimmen (vgl. Strauss 2010, 56). Ein *Trajectory* stellt in diesem Sinn die gesellschaftliche Organisation des Kooperationsgefüges dar. Es analytisch zu fassen, bedeutet, die Sequential Order als „die von den Handelnden in der sozialen Zeit hervorgebrachte Ordnung der koordinierten Handlungsverläufe“ (Soeffner 1991, 12) zu verstehen.

Nach Strübing (2007) sind Arbeitsbogen und Verlaufskurve zwei Seiten einer Medaille. Erleiden stellt lediglich eine extreme Ausprägung der Erlebensdimension dar. Auch „eine Glückssträhne beim Pokern“ könne verlaufskurvenförmig sein. Beiden Ausprägungen gemeinsam sei die Wahrnehmung eines „mit eigener Handlungsfähigkeit“ ausgestatteten Phänomens (Strübing 2007, 120). Handelnde können, müssen einer Situation aber durchaus nicht ausgeliefert sein:

„Arbeitsbögen haben die Funktion, das Undurchsichtige der menschlichen Existenz mit dem Prinzip der Handlungsorientierung zu versöhnen und Gestaltungsmöglichkeiten für die letztlich stets nur schwer kontrollierbaren Existenzsituationen zu schaffen“ (Schütze 1999, 340).

Der emergente Charakter von Projekt-Arbeitsbögen basiert auf „Situationsdefinitionen und Aushandlungen der Arbeitsteilung“, die ein fortwährendes Anpassen an die „Welt- und Situationsveränderungen“ (Schütze 1999, 340) erfordern. Analytisch können empirische Phänomene somit entweder als Projekt- oder als Verlaufskurven-Arbeitsbogen in den Blick genommen werden:

„Prozesse, die wir aus der Perspektive z. B. der beteiligten Professionellen als Arbeitsbogen beschreiben und so ihre Herstellung transparent machen können, mögen anderen Akteuren als unentrinnbare und dinghaft wirkende Prozesseinheiten entgegentreten, die zu kontrollieren ihnen nicht gelingt und gelingen kann“ (Strübing 2007, 123).

Das Konzept des Trajectory geht von einem soziologischen Subjekt aus und davon, dass Identität in der Interaktion zwischen Gesellschaft und Individuum gebildet wird. Den kontinuierlichen Dialog zwischen einem ‚Innen‘ und einem ‚Außen‘ greifen auch diskurstheoretisch inspirierte Ansätze der Biographieforschung auf.

2.2 Biographische Erzählungen als Positionierungen im Diskurs

Der Frage, wie sich die Einbindung diskurstheoretischer Elemente in die Biographieforschung legitimiert, widmet sich Truschkat² (vgl. 2018, 128). Eine erste Argumentationslinie bildet die Diskussion um die Dezentrierung des Subjekts, wie sie aus den früheren Schriften Foucaults abgeleitet wird: „Subjekte existieren, weil es diskursive Subjektpositionen gibt, die das, was das Subjekt auszeichnet, erst herstellen“ (Truschkat 2018, 129). Dieses Subjektverständnis scheint unvereinbar mit einem sozialkonstruktivistischen Biographieverständnis, bei dem der Fokus „auf der deutenden und handelnden Eigenleistung des Subjekts“ liegt, „durch die sich biographische Konstruktionen herausbilden“ (Truschkat 2018, 129). Ein Brückenschlag zwischen beiden Perspektiven auf das Subjekt wird mit Foucaults späteren Schriften zur Gouvernementalität möglich, die auch das Element der Freiheit berücksichtigen (Truschkat 2018, 130). An dieser Stelle bietet sich nun die Biographieforschung an, die methodisch überzeugende Angebote macht, um „die konkreten Wirkungen der diskursiven Subjektpositionen unter Berücksichtigung der Freiheit des Subjekts“ (Truschkat 2018, 130) empirisch zu untersuchen. Eine zweite Argumentationslinie setzt „an einer postmodernen bzw. -strukturalistischen Deutung des Individualisierungstheorems an“, die eine „Deregulierung sozialer Ordnung und damit der konkreten Lebensverhältnisse nach sich zieht“ (Truschkat 2018, 130). Mit der Verknüpfung von Biographie, Diskurs und Subjektivität richtet sich „die Aufmerksamkeit auf eben jene fluiden, diskontinuierlichen und machtförmigen Wissens Elemente, wie sie sich durch Diskurse analytisch fassen lassen“ (Truschkat 2018, 130).

Auch Spies (2019) setzt sich kritisch mit dem Subjektverständnis auseinander. Den in der Biographieforschung prominenten Konzepten des Eigensinns und der Handlungsmacht nähert sie sich mit dem Spätwerk von Foucault (1994), in dem es ihm um die Freiheit des Subjekts „zur Veränderung und Gestaltung sei-

2 Sowohl Truschkat (2018) als auch Spies (2019) beziehen sich in ihren Ausführungen auf Tuider (2007), die eine Kopplung von Diskurs- und Biographieforschung mit den Fragen untersucht, welche Diskurse in Subjektpositionen einfließen und in Erzählungen aktualisiert werden, wo in biographischen Erzählungen diskursive Muster auftauchen und inwiefern Biographie über die zur Verfügung gestellten diskursiven Regime hinausweisen (vgl. 2007, 30).

nes Selbst in einem gewissen Möglichkeitsfeld [...] als Gegenpol zum Einfluss von Macht auf das Subjekt“ (Spies 2019, 91) geht. Die Vorstellung einer Biographizität des Sozialen, bei der „Anstöße von außen auf eigensinnige Weise zur Selbstentfaltung“ (Alheit & Dausin 2000, 277) gebracht werden, hält sie für problematisch, da das Subjekt als Urheberin bzw. Urheber der eigenen Handlungen (Spies 2019, 97) durchscheine. Ansätze, die „feine Verschiebungen und Widersprüchlichkeiten im Subjektivierungsprozess“ in den Blick nehmen, hält sich für geeigneter, um „das Subjekt nicht nur als Effekt von Diskursen“ (Spies 2019, 97) zu begreifen. ‚Agency‘ beschreibe angemessener als Eigensinn und Handlungsmacht unterschiedliche Formen widerständiger Praxis, die allerdings nicht als eine im Individuum angelegte bewusste Entscheidung oder Fähigkeit zu verstehen sei (Spies 2019, 99). Eine Integration von Agency in die Biographieforschung nimmt Spies nun vor, indem sie biographische Erzählungen als Positionierungen im Diskurs liest: „Positionierungen in biographischen Erzählungen verweisen also auf Subjektpositionen im Diskurs“ (2019, 100).

2.3 Zeigen und Lernen im Trajectory

Theoretisch anschlussfähig an die Relationierung von Subjektpositionen und Subjektpositionierungen ist die „Zeigestructur der Erziehung“ (Prange 2012a). Mit der pädagogischen Differenz kennzeichnet Prange die Unterscheidung zwischen dem Zeigen und dem Lernen (vgl. Prange 2012b, 69). Mit Kade (vgl. 1997) lassen sich Operationen des Zeigens im pädagogischen System und Operationen des Lernens im biographischen System verorten. Das Zeige-Konzept der operativen Pädagogik versucht den Hiatus zwischen Vermittlung und Aneignung (vgl. Kade 1997, 32) zu überwinden, indem es das Zeigen und das Lernen über Themen in Beziehung bringt. Das didaktische Dreieck der Kommunikation (vgl. Abbildung 1) beinhaltet vier Kausalitäten, die in ihrem Zusammenspiel Erziehung³ mit zwei Fragestellungen theoretisch beschreiben.

3 Prange unterscheidet nicht zwischen Erziehung und Bildung.

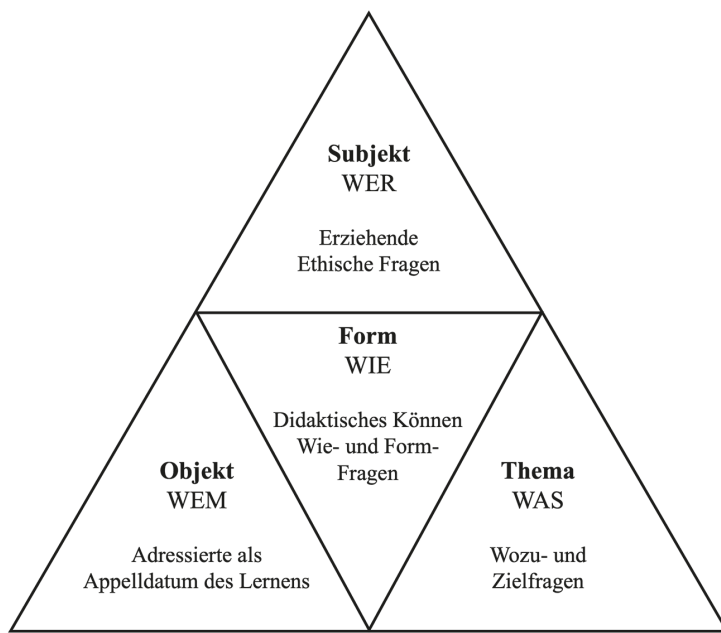


Abb. 1: Das didaktische Dreieck der Kommunikation (eigene Darstellung nach Prange 2012a, 55)

In Bezug auf das Zeigen lautet die Frage: Wie (Form) zeigt wer (Erziehende) was (Thema) wem (Adressierten)? Prange betont, dass das Zeigen nicht ohne das Lernen zu denken sei: „Wir handeln ausdrücklich pädagogisch, indem wir einem anderen etwas so zeigen, dass er oder sie es wieder zeigen kann und auch bewegt wird, eben dies zu tun“ (Prange 2012b, 84, Hervorhebung weggelassen). Das Lernen kann daher auch in Zeigeformen übersetzt werden und leitet die zweite Fragestellung an: Wie (Form) zeigt wer (Adressierte) was (Thema) wem (Erziehenden)? Fragen, was und wie Studierenden im Lebensablauf etwas gezeigt wird sowie was und wie Studierende dies wieder zeigen, können nun auch für den Hochschulkontext herangezogen werden. Die Zeigestructur der Erziehung integriert darüber hinaus das oben angesprochene institutionelle Management von Arbeitsbögen bzw. von Verlaufskurven mit der individuellen Perspektive des Erleidens bzw. des handlungsmächtigen Umgangs mit Ereignissen. Denn didaktische Wie- und Formfragen triangulieren alle drei Seiten der Erziehung, beleuchten also nicht nur, was Erziehende wie tun, sondern beziehen immer auch Re-Adressierungen der Lernenden ein. Aus der pädagogischen Differenz erwächst das Phänomen, dass „pädagogische Inszenierungen immer auch machtbestimmt sind“ (Prange 2012b, 77). Der Machtaspekt ist nicht einseitig zu verstehen. Während die Macht

der Erziehenden darin besteht zu bestimmen, „wie viel und was sie zeigen und sehen lassen und was nicht“ (Prange 2012b, 88), verfügen Lernende über die Gegenmacht, Eingriffe in ihr Lernen zuzulassen oder abzuwehren: „Ein gewisses Maß an Zustimmung und Lernbereitschaft muss von der Seite der Machtunterworfenen hinzutreten“ (Prange 2012b, 87). Die Gegenmacht der Erziehung ist durch das individuelle Lernen vorgegeben. Das Lernen stellt für das pädagogische Handeln eine „Betriebsprämisse“ dar, einen Tatbestand, „eine anthropologische Konstante“ und „Mitgift der Natur“ (Prange 2012a, 88). Diese naturgegebene „Bildsamkeit“ ist „unableitbar gegeben“ und geht dem Überbau der Kultur als „Freiheit auf dem Grunde unserer Ausstattung“ (Prange 2012a, 88) voraus. Das Zeigen und Lernen im *Trajectory* schließt somit auch „machtförmige Wissensselemente“ (vgl. Truschkat 2018, 130) ein sowie die Eingebundenheit der Individuen in gesellschaftliche Machtbeziehungen (Spies 2019, 100) und „diskursive Regime, d.h. die subjektkonstituierenden Wirkungen von Macht-Wissens-Relationen“ (Tuider 2007, 29).

3 Die biographisch situierte Adressierungsanalyse

Eine Verknüpfung (neo-)pragmatistischer⁴ und (neo-)strukturalistischer Konzepte nehme ich nun mit der *biographisch situierten Adressierungsanalyse* vor. Die zu rekonstruierenden Subjektpositionierungen verorte ich im Kategoriengebäude der interaktionistischen Handlungstheorie. Das *Trajectory* hat, wie bereits dargelegt, eine institutionelle und individuelle Perspektive. Was und wie Studierende rezipieren, was und wie ihnen im Studium etwas gezeigt wurde, soll im Zusammenhang mit der im Studieneingang erfahrungsdominanten Prozessstruktur des Lebensablaufs rekonstruiert werden. Erzähltexte, wie sie mit der Technik des autobiographisch-narrativen Interviews hervorgelockt werden, stellen „den sozialen Prozess der Entwicklung und Wandlung einer biographischen Identität kontinuierlich dar“ (Schütze 1983, 286). Schütze schlägt sechs Schritte zur Auswertung autobiographischer Stegreiferzählungen vor, von denen die *biographisch situierte Adressierungsanalyse* die ersten drei aufgreift. Mit der *formalen Textanalyse* werden die dominanten Textsorten⁵ im gesamten Interviewtext unterschieden (Schütze 2016, 66). Die *strukturelle inhaltliche Beschreibung* arbeitet die Prozessstrukturen

4 Das *Trajectory* gründet im pragmatistischen Kategoriengebäude der sozialen Welten und Arenen (vgl. Strauss 2010). Clarke (2012) schiebt die Grounded-Theory-Methodologie mit Foucault durch den Postmodern Turn. Insofern wird der Brückenschlag „zwischen zwei soziologischen Megaparadigmen“ (Diaz-Bone 2013, 21) auch von pragmatistischen und neopragmatistischen Konzepten aus in Richtung strukturalistischer und neostukturalistischer Perspektiven unternommen.

5 Schütze geht von kognitiven Figuren aus, die als Ordnungsprinzipien die Erfahrungsdarstellung strukturieren. Elementare „Vorformen der Kommunikationsschemata der Sachverhaltsdarstellung“ sind das Beschreiben, Argumentieren und Erzählen (1984, 80).

des Lebensablaufs heraus. Schütze geht davon aus, dass vier Grundphänomene „in allen Lebensabläufen anzutreffen sind“ (1983, 284): institutionelle Ablaufmuster und -erwartungen des Lebensablaufs, Handlungsschemata von biographischer Relevanz, Verlaufskurven und Wandlungsprozesse (vgl. Schütze 1981). Die *analytische Abstraktion* beinhaltet die Darstellung der lebensgeschichtlichen „Abfolge der erfahrungsdominanten Prozessstrukturen in den einzelnen Lebensabschnitten bis hin zur gegenwärtig dominanten Prozessstruktur“ (Schütze 1983, 286). Beim vierten Analyseschritt, der *Wissensanalyse*, geht es Schütze darum, die eigentheoretische Wissensproduktion der Erzählenden im Verhältnis zum Ereignisablauf zu interpretieren (1983, 286). Diesen Schritt erweitere ich nun mit der Figurenanalyse, um die Macht-Wissens-Relationen in den Blick zu bekommen.

Methodisch orientiere ich mich an der Analyse von Positionierungen in diskursiven Praktiken. Wrana (2015, 124) fragt, „mit welchen diskursiven Operationen das Positionieren verbunden ist“. Er geht davon aus, dass in diskursiven Praktiken zwei Seiten einer Differenz unterschieden werden und schlägt ein rekonstruktives Vorgehen in drei Schritten vor. Der erste Schritt beinhaltet, die ‚Welt‘ „durch eine konsistente Unterscheidungsweise“ zu ordnen und diese Unterscheidung durch eine „polar differenzierende Kette“ von Termen vorzunehmen (Wrana 2015, 132). Durch die nun im zweiten Schritt vorgenommene Markierung und Wertung entsteht eine differenzielle Figur, bei der „die eine Seite dem gesellschaftlich ‚Anderen‘ zugeschrieben wird“ (Wrana 2015, 133). Durch diese negative Abgrenzung des Anderen erfolgt in einem dritten Schritt die Positionierung, „die das Eigene spezifiziert und positiv wertet“, und in der sich das sprechende Subjekt subjektiviert, „indem es die Subjektposition einnimmt, von der aus die Abgrenzung erfolgt“ (Wrana 2015, 133).

Positionierungen stellen in der anerkennungstheoretisch fundierten Adressierungsanalyse von Ricken und Mitarbeitenden (vgl. 2017) eine von vier heuristischen Dimensionen dar. Diese Dimensionen werden in Adressierungen und Re-Adressierungen mit einem Set von Fragestellungen sequenzanalytisch untersucht (vgl. Ricken, 2013; Rose & Ricken, 2018). Im Rahmen der *biographisch situierten Adressierungsanalyse* ziehe ich die Heuristik heran, um die rekonstruierten Subjektpositionierungen als Wechselspiel zwischen dem Eigenen und Anderen zu diskutieren (vgl. Lüthi & Leonhard 2022). Die analytische Differenzierung von Bührmann (2012, 146) aufgreifend, unterscheide ich dabei zwischen der Art und Weise, wie Menschen „auf einer normativ programmatischen Ebene über bestimmte Praktiken oder Programme lernen sollen, sich selbst und andere wahrzunehmen, zu erleben und zu deuten“ (Subjektformierungen) sowie „sich selbst und andere auf einer empirisch faktischen Ebene wahrnehmen, erleben und deuten“ (Subjektivierungsweisen). Subjektformierungen verstehe ich als Operationen des Zeigens und Subjektivierungsweisen als Operationen des Lernens.

4 Ankommen im Studium

Institutionelle Erwartungsstrukturen und Bezugnahmen darauf im Studieneingang rekonstruiere ich als Subjektpositionierungen vor dem Hintergrund der im Studieneingang erfahrungsdominanten Prozessstruktur des Lebensablaufs. Zunächst gehe ich auf die Auswahl und Aufbereitung des Datenmaterials ein. Danach arbeite ich hochschuleitige Adressierungen und Re-Adressierungen eines Studenten als Subjektpositionierungen zur Gemeinschaftsbildung heraus.

4.1 Auswahl und Aufbereitung des Datenmaterials

Die im Folgenden zu rekonstruierenden Adressierungen basieren auf Audioaufzeichnungen des zweiten Studientags. Die Studierenden hatten sich tags zuvor an einem Kindergarten oder an einer Schule, an der sie als Kleingruppe Gespräche mit Kindern führten, bereits kennengelernt. Nun trafen sie sich erstmals in der gesamten Kohorte und wurden vom Institutsleiter und zwei Dozentinnen begrüßt. Re-Adressierungen nehme ich auf der Grundlage eines autobiographisch-narrativen Interviews vor, das zu Beginn der dritten Studienwoche stattfand. Beide Datensätze wurden nach Regeln mittlerer Genauigkeit (vgl. Brüsemeister 2008, 132) transkribiert.

Am Interview-Transkript, das auf 52 Gesprächsminuten basiert, habe ich die ersten drei Analyseschritte nach Schütze (vgl. 1983, 286; 2016, 66) vorgenommen. In der *formalen Textanalyse* unterscheide ich sechs Textsorten. Sprechanteile, die von der Feldforscherin ausgehen, kennzeichne ich den drei Teilen der Gesprächsführung entsprechend als Eingangsstimulus, Erzählimpulse, Paraphrasierungen, Fragen, Klärungen oder Deutungsangebote. Sprechanteile, die vom Studenten ausgehen, unterscheide ich nach Erzählungen, Bewertungen und Begründungen. Mit der *inhaltlichen strukturellen Beschreibung* habe ich den gesamten Text in Segmente zerlegt. Jedes Segment wird mit der Textsorte der Erzählung eingeleitet und einer Prozessstruktur des Lebensablaufs zugeordnet. Die *analytische Abstraktion* besteht im vorliegenden Fall aus insgesamt 72 Segmenten, die den Ablauf der Prozessstrukturen sowie die darin eingelagerten Textsorten dokumentieren.

4.2 Rekonstruktion von Subjektpositionierungen zur Gemeinschaftsbildung

Die Auswahl des Datenmaterials ermöglicht es, diskursive Praktiken und Subjektpositionierungen aus zwei Blickrichtungen zu betrachten. Mit den institutionellen Adressierungen frage ich, welche subjektkonstituierenden Effekte von diskursiven Praktiken ausgehen. Mit der Anfangserzählung und einem Segment aus dem exmanenten Nachfrageteil des narrativen Interviews frage ich, wie sich die diskursiven Praktiken in den biographischen Narrationen wiederfinden (vgl. Tuijer 2007, 35). Diskursive Praktiken rekonstruiere ich als Subjektpositionierungen mithilfe

der Figurenanalyse nach Wrana (vgl. 2015), wobei ich aus Platzgründen lediglich die erste differenzielle Figur graphisch darstelle.

4.2.1 „Wir wollen, dass Sie wissen, wer das Gegenüber ist“

Die diskursiven Operationen rekonstruiere ich nachfolgend mit differenziellen Figuren. Diese sind als Positionierungen der Dozierenden zum ‚Geist des Hauses‘ zu lesen, die auf das Handeln der Studierenden als Subjektformierungen einwirken.

Die differenzielle Figur (vgl. Tabelle 1) zur Abgrenzung zwischen dem Eigenen und dem Anderen bezieht sich auf die Ansprache des Institutsleiters Peter Wagner⁶:

„Ja, ich hoffe Sie sind ein bisschen nervös, ich schon. Und wir waren im Vorfeld [...] noch etwas nervöser, weil wir haben so Gedanken gewälzt: Wie sollen wir starten, wenn wir Ihnen nicht in die Augen schauen können irgendwo oder nur über Computerbildschirme uns treffen müssen? Das hat uns etwas beschäftigt, von dem her bin ich *sehr* glücklich, sind Sie alle da und wir können hier gemeinsam miteinander starten. ‘s ist ja ein spezieller Moment. Sie haben gestern schon mindestens in einer Gruppe gestartet. Ich hoffe, das hat gut funktioniert. Und jetzt ist hier der Start, wo Sie sich als ganze Gruppe sehen. Sie werden jetzt ein, zwei Wochen erleben, wo Sie in dieser Zusammensetzung sich gegenseitig kennenlernen, so ein bisschen auch den Platz in der Gruppe finden, schauen, mit wem kommt man gut aus, wo bahnen sich Beziehungen an. Das ist alles wahnsinnig spannend und aufregend“ (20_PWG: 15–18).

6 Alle Namen sind Pseudonyme. Betonungen markiere ich in Kursivschrift. Ich stelle Textstellen ‚geglättet‘ dar, verzichte also auf ‚ehms‘ sowie Pausenangaben und setze aus Gründen der besseren Lesbarkeit Satzzeichen. Da ich keine sequenzanalytische Rekonstruktion von Sprechakten vornehme, erscheint mir dieses Vorgehen angemessen.

Tab. 1: Differenzielle Figur zur Gemeinschaftsbildung

Das Eigene	Das Andere
„nervös“	[ruhig]; [entspannt]; [gelassen]; [locker]; [ausgeglichen]
<i>Kommunikation unter Anwesenden</i>	„nur“ (über Computerbildschirme)
„sehr glücklich“	[sehr traurig, betrübt, niedergeschlagen]
„alle“ ; „gemeinsam“; „als ganze Gruppe“	[wenige]; [einzelne]; [allein]; [getrennt]
„speziell“	[normal]; [allgemein]; [alltäglich]; [gewöhnlich]
„jetzt“ ; „hier“ ; „ein, zwei Wochen“ ; <i>temporär intensiv</i>	[irgendwann]; [irgendwo]; [flüchtig]
„gegenseitig kennenlernen“	[fremd, anonym, namenlos bleiben]
„Beziehungen anbahnen“	[Alleingänge pflegen]
„wahnsinnig spannend und aufregend“	[äußerst öde, langweilig, ermüdend, fade]

In Bezug auf das Studium grenzt Peter Wagner die Gelassenheit und Gleichmütigkeit gegenüber der Anspannung und Erregung ab. Die natürlichen Codes⁷ „nervös“, „speziell“, „sehr glücklich“, „wahnsinnig spannend und aufregend“ beziehen sich auf den Umstand, dass alle da sind und gemeinsam gestartet werden kann. Die im Duktus gesteigerter Adjektive vorgetragenen Gestimmtheiten deute ich als institutionelle Erwartung einer *intensiven Kommunikation unter Anwesenden*⁸. Diese grenzt sich ab gegenüber der Zuschreibung des Anonym-Namenlosen, sich lediglich über Computerschirme treffen zu müssen. Die Positionierung zum gemeinsamen Beginn „als ganze Gruppe“ ruft Studierende dazu auf, den Platz in der Gruppe zu finden und Beziehungen anzubahnen. Damit entsteht eine Differenzlinie für Subjektpositionierungen zur Gemeinschaftsbildung. Sich dem Gegenüber zu verschließen, ist nicht vorgesehen.

7 Mit natürlichen Codes bezeichne ich im Anschluss an Strauss Konzepte, die direkt aus der Terminologie des Forschungsfelds stammen (vgl. Strauss 1998, 64). Ich kennzeichne sie in Tabelle 1 mit Anführungszeichen.

8 Konstruierte Codes kennzeichne ich kursiv. Konstruierte Codes sind von Forschenden entwickelte soziologische Konstrukte. Sie basieren auf dem Fachwissen und der Kenntnis des zu untersuchenden Forschungsfelds (vgl. Strauss 1998, 65).

Die Dozentin Voronika Seiler greift die Figur des ‚Wir‘ auf und wendet sich an die Anwesenden mit den Worten:

„Das ist aber auch eins unserer Anliegen dieser *ersten* Woche, nicht dass wir Sie *vollstopfen* mit Wissen, das Sie auch nachlesen können, sondern dass Sie wirklich *einander* kennenlernen als Gruppe und auch uns, und dass wir in dieser Woche wirklich so mal Banden knüpfen können, wie du (an Peter Wagner gerichtet, K.L.) das auch schon am Anfang gesagt hast“ (20_VSL: 97–100).

Die geistig-intellektuelle Wissens- und Wissenschaftsorientierung ist zunächst das Andere, von dem sich das Einander-Kennenlernen und Bandenknüpfen als das Eigene, nämlich das Wirkliche, Greifbare und Konkrete abhebt. Die Differenzlinie verläuft zwischen dem Einsamen und Gemeinsamen, wobei im Studiengang Begegnungen in der Gruppe Geltung beanspruchen, während die Auseinandersetzung mit kulturellen Wissensbeständen zunächst nachgelagert und in den Modus der Selbst-Bildung verwiesen wird.

Die Dozentin Jasmin Weiss spitzt die Subjektformierung des Einander-Kennenslernens zu:

„Peter Wagner hat gesagt, man hat dann so Vorlieben, und wir wollen Sie wirklich permanent *mischen*, ha. Wir wollen nicht, dass Sie jetzt schon am Anfang Vorlieben entwickeln. Das kann schon sein. Wir wollen, dass Sie eigentlich am Ende der Woche mit *jedem* und *jeder* mindestens ein kürzeres oder ein längeres Gespräch geführt haben und wissen, wer das Gegenüber ist. Und das werden wir in unserer Didaktik auch so mit Ihnen machen“ (20_JSW: 102–106).

Mit der Erwartung, „mit jedem und jeder mindestens ein kürzeres oder ein längeres Gespräch“ geführt zu haben, erfährt die Gemeinschaftsbildung einen umfassenden Anspruch.

Angesagt ist das Wissen, „wer das Gegenüber ist“. Aus der Subjektformierung der Gemeinschaftsbildung erwachsen weitreichende Einflussmöglichkeiten auf die Subjektivierungsweisen der Studierenden, insbesondere deshalb, weil die Dozentinnen die geballten und gleichgerichteten Erwartungen auch operativ umsetzen werden. Sich gegenüber den Mitstudierenden bedeckt zu halten oder das Mitmachen bei den angesagten „Kennenlernspielen“ zu verweigern, ist zwar denkbar, aber potenziell prekär. Oder um es mit Schimank (2016, 235ff.) auszudrücken: Dynamiken der Abweichungsverstärkung werden es zugunsten einer Abweichungsdämpfung schwer haben.

4.2.2 „Ich bin extrem gut angekommen“

Wie die Subjektformierung der Gemeinschaftsbildung aufgenommen wird, nehme ich nun mit der Subjektivierungsweise des Studenten Frank Wirt in den Blick. Der Weg in den Lehrberuf führt bei ihm über verlaufskurvenförmige Erfahrungen, die er in der Anfängerzählung des narrativ geführten Erstgesprächs berichtet. In seinem vorangegangenen Studium und der darauffolgenden Ausbildung bei einer Versicherungsagentur bleibt er auf der Strecke. Die schwere Erkrankung seines Vaters, der beruflich ebenfalls im Versicherungswesen tätig und ihm immer ein Vorbild war, erschüttert die eingeschlagene Richtung. Hinzu kommt ein Autounfall, in dessen Folge er an einem Schleudertrauma mit anhaltenden Kopfschmerzen bis hin zu Suizidgedanken leidet. Mithilfe einer umsichtigen Chefin und psychologischer Beratung gelingt ihm der Ausstieg aus kompetitiven Leistungsanforderungen und mit dem Umstieg an die Pädagogische Hochschule ein Durchbrechen der Verlaufskurvendynamik.

Im exmanenten Nachfrageteil fragte die Feldforscherin Frank Wirt, wie er „angekommen“ sei und bat ihn, bezüglich seiner Erwartungen „eine erste Bilanz [zu] ziehen“ (20_FWT: 704–713). Seine Lebensstimmung bewertet er überaus positiv, indem er zunächst eine Kontrastfigur einführt:

„Also ich, ja, ich hatte wirklich ein Stück weit ein bisschen Angst, dass – dem Lehrberuf wird ja immer so die ‚Gspürsch-mi-Füehlsch-mi-Welt‘⁹ zugeschrieben – und ich hatte ehrlich gesagt Angst gehabt, dass [diese PH] noch ein bisschen *mehr* das ist“ (20_FWT: 720–723).

Diese „Ängste“ bestätigen sich „in keiner Weise [...] Also, ich hätte jetzt erwartet, dass es zehn Mal mehr ist“ (20_FWT: 728–730). Nun positioniert sich Frank Wirt zur Gemeinschaftsbildung und der damit einhergehenden Öffnung für das gegenseitige Kennenlernen:

„Ich bin *extrem* gut angekommen, muss ich sagen. Ich fand es einen *super* tollen Start, dass man erst mal seine Kommilitonen kennenlernt, dass man [...] wirklich *sich* kennenlernt, auch die *Menschen* dahinter kennenlernt“ (20_FWT: 730–733).

„*Extrem* erstaunt“ ihn die „Offenheit, die die einzelnen Kommilitonen an den Tag legten“ (20_FWT: 733–735), als sie sich im Zuge der Vorbereitung auf das erste Praktikum auf „biographische Spurensuche“ begaben mit der Ansprache: „Sie werden sich heute den ganzen Tag mit sich und Ihrem Sein auseinandersetzen“ (20_JSW_01). Die biographischen Selbst-Präsentationen der Mitstudierenden machen ihm bewusst: „Jeder Mensch hat sein Päckchen zu tragen“ (20_FWT:

9 Gemeint ist hier der Fokus auf das Zwischenmenschliche, in etwa als „Spürst-du-mich-Fühlst-du-mich-Welt“ zu übersetzen.

739–740). Er schätzt „diese *Offenheit untereinander*“ und dass er zum Zeitpunkt des Interviews „wirklich mit jedem [...] Kommilitonen schon ein Gespräch gehabt“ (20_FWT: 745–746) hat. Seine Begeisterung überstrahlt auch die inhaltliche Bewertung des Studiums:

„Es war *ganz toll*, es ist eine kunterbunte Mischung, die einfach wunderschön funktioniert, der Unterricht ist *spannend*, es wird auf uns eingegangen, all das hat mich *sehr, sehr* positiv überrascht, und ich habe mich wirklich auf *jeden* einzelnen Tag gefreut. [...]. Es ist *absolut*, anders kann ich es nicht sagen, es war nur positiv bisher“ (20_FWT: 746–749).

Frank Wirt hebt kontrastiv das jetzige Studium vom vorangegangenen abgebrochenen Betriebswirtschaftsstudium ab:

„Was mich auch spannend dünkt, ist, als ich damals BWL studierte, sie haben uns ziemlich genau am ersten Studientag gesagt: ‚In einem Jahr ist nur noch die Hälfte da‘, von vierzehnhundert siebenhundert. Hier ist [...] mit keinem Wort erwähnt worden, dass irgend jemand durchfallen könnte oder dass irgend jemand auf der Strecke bleibt“ (20_FWT: 756–760).

Die Coda der eigentheoretischen Text-Passage, dass er „*definitiv* am richtigen Ort gelandet“ (20_FWT: 764) ist und die nachgerade euphorisierende Wirkung der Gemeinschaftsaktivierung, die sich in Superlativen ausdrückt, verweisen auf die nun offensichtliche „Steigkurve“ (Schütze 1981, 90f.). Da die gegenwärtige Steuerungsstruktur von einem institutionellen Ablaufmuster flankiert wird, bleibt längsschnittlich zu beobachten, ob und wie sich eine Umschichtung hin zu neuen „Möglichkeitsspielräume[n] für Handlungsaktivitäten und Entwicklungen“ (Schütze 1981, 91) vollziehen wird.

5 Das Eigene und das Andere zur Gemeinschaftsbildung

Die rekonstruierten Subjektpositionierungen zur Gemeinschaftsbildung sprechen dafür, dass zu einem frühen Zeitpunkt im Studium an eine Wertegemeinschaft und damit an professionsbezogene Mechanismen der Handlungsabstimmung (vgl. Brüsemeister 2007, 107ff.) appelliert wird. Dieses Ansinnen einer Haltung entspricht der Erziehung als Evokation. Prange versteht darunter den Zeitraum, in dem sich das direktiv-appellierende Zeigen dessen, „was zu wollen ist“ (2012a, 134) und entsprechende Stellungnahmen seitens der Lernenden treffen (vgl. Prange 2012a, 121). Die hohe Passung zwischen dem Eigenen und dem Anderen zur Gemeinschaftsbildung ist keineswegs zwingend. Im Anschluss an Strübing (vgl. 2007, 123) vermute ich, dass sich die erfahrungsdominante Prozessstruktur der Verlaufskurve den anderen Pol der Erlebensdimension, die Euphorie, gesucht hat, was durch die Superlative in den Subjektivierungsweisen belegt ist.

Die rekonstruierten Subjektpositionierungen führe ich abschließend mit einer differenziellen Figur (vgl. Tabelle 2) zusammen, die sich an den heuristischen Kategorien der Adressierungsanalyse (vgl. Ricken u. a. 2017, 234f.; Rose & Ricken 2018, 168) orientiert. Das Zusammenspiel zwischen Subjektformierungen und Subjektivierungsweisen zur Wertegemeinschaft denke ich vom Studenten aus. Das Eigene markiert das individuelle Lernen. Direktive Zeigeformen des pädagogischen Systems nehmen dieses Lernen innerhalb eines kollektiven Arbeitsbogen-Managements „in die Mache“ (Prange 2012b, 30). Subjektpositionierungen zur Gemeinschaftsbildung bilden ein relationales Macht-Wissens-Gefüge, in dem sich Subjektformierungen den Subjektivierungsweisen als Imperative gegenüberstellen lassen (vgl. Lüthi & Leonhard 2022).

Selektion und Reaktion: Wie wird im Adressierungsvorgang jemand als Angesprochene oder Angesprochener ausgewählt und wie wird darauf reagiert?

Der konstruierte Code *Sie sind Teil einer Gemeinschaft!* richtet sich an das Kollektiv der Studierenden. Die Reaktion bezieht sich im vorliegenden Datenmaterial nicht auf eine unmittelbare Re-Adressierung, sondern auf eine argumentative Passage im Rahmen eines Gesprächs. Die Antwort „Ich bin extrem gut angekommen“ erfolgt im Anschluss an die erfahrungsdominante Prozessstruktur der Verlaufskurve.

Definition und Normation: Wie wird die Situation gedeutet? Welche normativen Horizonte werden beansprucht? Welche Normen der Anerkennbarkeit werden wirksam?

Gut angekommen zu sein, steht im Zusammenhang mit der Offenheit untereinander. Diese Offenheit hat sich nicht von selbst eingestellt, sondern ist Ergebnis des machtförmigen Entscheids: „Wir wollen wissen, wer das Gegenüber ist.“ Anerkennbar ist, wer sich zu erkennen gibt.

Position und Relation: Mit welchen Positionierungen und Positionszuweisungen setzen sich die Beteiligten in ein Verhältnis zu sich, zu den anderen, zur Welt?

An die Subjektformierung der Beziehungs-Erwartung schließt die Gesprächsbe-reitschaft an.

Valuation: Welche expliziten und impliziten Wertzuschreibungen sind in Adressierungen enthalten?

Anzukommen steht in Opposition zum Auf-der-Strecke-Bleiben und in Übereinstimmung mit der Kommunikations-Erwartung der Dozierenden.

Tab. 2: Differenzielle Figur zur Gemeinschaftsbildung

Heuristische Dimension	Das Eigene Subjektivierungsweisen	Das Andere Subjektformierungen
Selektion und Reaktion	„Ich bin <i>extrem</i> gut angekommen.“	<i>Seien Sie Teil einer Gemeinschaft!</i>
Definition und Normation	„Ich bin <i>extrem</i> erstaunt über die Offenheit, die die einzelnen Kommilitonen an den Tag legten.“	<i>Geben Sie sich zu erkennen!</i>
Position und Relation	„Ich habe wirklich mit jedem meiner Kommilitonen sicher schon ein Gespräch gehabt.“	<i>Treten Sie in Beziehung zueinander und mit uns!</i>
Valuation	<i>Alle sollen ankommen, niemand soll auf der Strecke bleiben.</i>	<i>Seien Sie offen und kommunikativ, halten Sie sich nicht bedeckt!</i>

Der weitere Verlauf der Prozessstrukturen im Studium bleibt zu beobachten. Der Befund gibt Hinweise für den fünften Schritt der Narrationsanalyse, bei dem es um kontrastive Vergleiche geht (vgl. Schütze 1983, 287). In Bezug auf die Handlungs(ohn)macht und den Eigensinn bzw. die Agency sind nun Fälle interessant, bei denen im Studieneingang eine andere Prozessstruktur als die der Verlaufskurve dominiert.

6 Fazit und Ausblick

Im Beitrag konnte ich an Subjektpositionierungen zur Gemeinschaftsbildung im Studieneingang zeigen, wie subjektkonstituierende Effekte diskursiver Praktiken und diskursive Praktiken in biographischen Narrationen ineinandergreifen. Dazu habe ich ein Verfahren vorgeschlagen, das die interaktionistische Lesart des *Trajectory* und Positionierungen in biographischen Erzählungen mit dem Zeige-Konzept der operativen Pädagogik zusammenführt. Mit Blick auf die längsschnittliche Rekonstruktion von Subjektivierungen im Studium zur Kindergarten- und Primarlehrperson ist die *biographisch situierte Adressierungsanalyse* um Fragestellungen auf mehreren Ebenen zu erweitern. Auf der Handlungsebene bleibt die Fragestellung bestehen: Welche Subjektformierungen und Subjektivierungsweisen sind im Vollzug der Aufgabenbearbeitung am Werk? Die Prozessebene überschreitet situative Ereignisse, indem sie das Handeln von Studierenden

im zeitlichen Verlauf des Studiums aufgreift. Der individuelle Aspekt beinhaltet die Frage: Wie schichten die Handelnden das Zeigen und Lernen im *Trajectory* auf? In den Blick kann dabei sowohl die Arbeitsbogengestaltung im Rahmen von Lehrveranstaltungen als auch von Lehrpraktika kommen. Der institutionelle Aspekt widmet sich der Frage: Wodurch kennzeichnen sich dominante Anerkennungsordnungen (vgl. Helsper 2014) im *Trajectory*? Methodisch folgt im Anschluss an kontrastive Vergleiche theoretisch gesampelter Fälle der sechste von Schütze benannte Analyseschritt, die Konstruktion eines theoretischen Modells (vgl. 1983, 288). Dieses integriert Fragen der Strukturebene. Der individuelle Aspekt fokussiert auf Subjektivierungsweisen mit der Frage: An welche erfahrungsdominante(n) Prozessstruktur(en) schließen Studierende an? Der institutionelle Aspekt nimmt Subjektformierungen mit der Frage in den Blick: In welchen sozialen Welten und Arenen erfolgen biographische Anschlüsse? Methodologisch anschlussfähig ist hier die Situationsanalyse nach Clarke (vgl. 2012). Überschriften würden damit diskursive Praktiken hinsichtlich der diese konstituierenden Diskurse.¹⁰ Das Potenzial dieser Perspektive sehe ich in der Klärung des Stellenwerts der Wertegemeinschaft für angehende Lehrpersonen im Vergleich mit anderen Koordinationsmechanismen in anderen Anerkennungsordnungen.

Literatur

- Alheit, P. & Dausien, B. (2000): Die biographische Konstruktion der Wirklichkeit. Überlegungen zur Biographizität des Sozialen. In: E. M. Hoerning (Hrsg.): Biographische Sozialisation. Stuttgart: Lucius und Lucius, 257–283.
- Brüsemeister, T. (2007): Analysemittel der Governanceforschung. In: J. Kussau & T. Brüsemeister (Hrsg.): Governance, Schule und Politik. Zwischen Antagonismus und Kooperation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 97–120.
- Brüsemeister, T. (2008): Qualitative Forschung. Ein Überblick. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bühmann, A. D. (2012): Das unternehmerische Selbst: Subjektivierungsform oder Subjektivierungsweise? In: R. Keller, W. Schneider & W. Viehöfer (Hrsg.): Diskurs - Macht - Subjekt. Theorie und Empirie von Subjektivierung in der Diskursforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 145–164.
- Clarke, A. E. (2012): Situationsanalyse. Grounded Theory nach dem Postmodern Turn. Wiesbaden: Springer VS.
- Diaz-Bone, R. (2013): Review Essay: Situationsanalyse – Strauss meets Foucault? Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research, Jg.14/H.1, Verfügbar unter: <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1928> (Abrufdatum: 12.01.2023).
- Fröhlich, G./Rehbein, B. (Hrsg.) (2014): Bourdieu-Handbuch. Leben - Werk - Wirkung. Stuttgart, Weimar: Verlag J.B. Metzler.

10 Diaz-Bone kritisiert an Clarks Situationsanalyse, diese sei unterentwickelt, da sie Diskurse nicht praktisch analysiere, sondern lediglich annahme und in die Analyse einbeziehe (2013, 20). Diese ‚Annahmen‘ sind dem iterativ-zyklischen Prozessmodell der Grounded-Theory-Methodologie geschuldet und aus meiner Sicht keineswegs defizitär.

- Helsper, W. (2014): Überlegungen zu einer Kultur kultureller Transformation. Ein blinder Fleck in Kulturtheorien zu Schule und Unterricht? In: C. Thompson, K. Jergus & G. Breidenstein (Hrsg.): *Interferenzen. Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, 199–242.
- Kade, J. (1997): Vermittelbar/nicht-vermittelbar: Vermitteln: Aneignen. Im Prozess der Systembildung des Pädagogischen. In: D. Lenzen & N. Luhmann (Hrsg.): *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 30–70.
- Leonhard, T. (2019): *Trajektorien in den Lehrberuf – Adressierungspraktiken und Narrationen im Längsschnitt des BA-Studiums Kindergarten-/Unterstufe (TriLAN)*. Projektbeschreibung aus Forschungsantrag, bewilligt vom Schweizerischen Nationalfonds SNF im September 2019.
- Leonhard, T. (2021): Initiationsregime in den Lehrberuf? Eine Rahmung für ein Panel zu drei kontrastierenden Vorträgen zum Studieneingang in der Schweiz. Unveröffentlichtes Mantelabstract für die Tagungsvorträge von Ezgi Güvenç, Katharina Lüthi und Andrea Müller. Solothurn.
- Lüthi, K. & Leonhard, T. (2022): Zur Sache. Die Erweiterung der Adressierungsanalyse um Aspekte des Fachlichen. In: T. Leonhard, T. Royer, C. Streit, E. Wiesner & M. Schierz (Hrsg.): *Schul- und Berufspraktische Studien und die Fachdidaktischen Verhältnisbestimmungen*. Erkenntniswege und Befunde. Münster und New York: Waxmann Verlag, 133–154.
- Prange, K. (2012a): *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik*. 2. Aufl. Paderborn: Schöningh.
- Prange, K. (2012b): *Erziehung als Handwerk*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Ricken, N. (2013): Anerkennung als Adressierung. Über die Bedeutung von Anerkennung für Subjektivationsprozesse. In: T. Alkemeyer (Hrsg.): *Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung*. Bielefeld: Transcript, 69–99.
- Ricken, N. (2015): Pädagogische Professionalität – revisited. Eine anerkennungstheoretische Skizze. In: J. Böhme, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.): *Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs*. Wiesbaden: Springer VS, 137–157.
- Ricken, N., Rose, N., Kuhlmann, N. & Otzen, A. (2017): Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Eine theoretische und methodologische Perspektive auf die Erforschung von ‚Anerkennung‘. In: *Vierteiljahrschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, Jg. 93/H. 3, 193–235.
- Rose, N. & Ricken, N. (2018): Interaktionsanalyse als Adressierungsanalyse – eine Perspektive der Subjektivationsforschung. In: M. Heinrich (Hrsg.): *Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 159–175.
- Schimank, U. (2016): *Handeln und Strukturen. Einführung in die akteurtheoretische Soziologie*. 5. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Schütze, F. (1981): Prozessstrukturen des Lebensablaufs. In: J. Matthes (Hrsg.): *Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive*. Kolloquium am Sozialwissenschaftlichen Forschungszentrum der Universität Erlangen-Nürnberg. Nürnberg: Nürnberger Forschungsvereinigung e.V, 67–156.
- Schütze, F. (1981): Prozessstrukturen des Lebensablaufs. In: J. Matthes (Hrsg.): *Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive*. Kolloquium am Sozialwissenschaftlichen Forschungszentrum der Universität Erlangen-Nürnberg. Nürnberg: Nürnberger Forschungsvereinigung e.V, 67–156.
- Schütze (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: *Neue Praxis*, Jg. 13/H.3, 283–293.
- Schütze, F. (2016): Biographieforschung und narratives Interview. In: F. Schütze (Hrsg.): *Sozialwissenschaftliche Prozessanalyse. Grundlagen der qualitativen Sozialforschung*. Leverkusen-Opladen: Budrich Barbara, 55–73.
- Seltrecht, A. (2016): Arbeitsbogen. Reflexion professioneller Arbeit im Projekt- oder Verlaufskurvenkontext. In: M. Dick, W. Marotzki & H. Mieg (Hrsg.): *Handbuch Professionsentwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 62–74.
- Soeffner, H. G. (1991): «Trajectory» – das geplante Fragment. Die Kritik der empirischen Vernunft bei Anselm Strauss. In: *BIOS. Zeitschrift für Biographieforschung und Oral History*, H.1, 1–12.

- Spies, T. (2019): Subjekt und Subjektivierung. Perspektiven (in) der Biographieforschung. In: A. Geimer, S. Amling & S. Bosančić (Hrsg.): Subjekt und Subjektivierung. Empirische und theoretische Perspektiven auf Subjektivierungsprozesse. Wiesbaden: Springer, 87–110.
- Strauss, A. (1998): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. München: Fink.
- Strauss, A. (2010): *Continual Permutations of Action*. New Brunswick, London: Transaction Publisher.
- Strübing, J. (2007): Anselm Strauss. Konstanz: UVK.
- Truschkat, I. (2018): Diskurstheoretische Ansätze der Biographieforschung. In: H. Lutz, M. Schiebel & E. Tuider (Hrsg.): *Handbuch Biographieforschung*. Wiesbaden: Springer VS, 127–138.
- Tuider, E. (2007): Diskursanalyse und Biographieforschung. Zum Wie und Warum von Subjektpositionierungen. In: FQS. Forum Qualitative Sozialforschung. Social Research, Jg. /H.2 (Art. 6). Verfügbar unter: <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/249/549> (Abrufdatum: 12.01.2023).
- Wrana, D. (2015): Zur Analyse von Positionierungen in diskursiven Praktiken. Methodologische Reflexionen anhand von zwei Studien. In: S. Fegter (Hrsg.): *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen*. Wiesbaden: Springer VS, 123–141.

Autorinnenangaben

Katharina Lüthi, Dr.

Pädagogische Hochschule Zürich

Abteilung System- und Professionsforschung

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionsforschung, Pädagogische Organisationsforschung, Educational-Governance-Forschung.

katharina.luethi@phzh.ch

Anca Leuthold-Wergin und Susanne Siebholz

Kasuistisches Vorgehen in schulpädagogischen Seminaren der Studieneingangsphase – Praxistheoretische Sondierungen zu Prozessen der (Nicht-)Professionalisierung

Abstract

In der Studieneingangsphase des Lehramtsstudiums werden auch Seminarformate eingesetzt, die der Idee einer rekonstruktiven Kasuistik folgen. In unserem Beitrag nehmen wir ein solches Format genauer in den Blick. Zunächst stellen wir eine eigene, ethnomethodologisch inspirierte Analyse dar. Sie bezieht in einer Prozessperspektive seminaristische Praxis und Produkte studentischer Arbeit aus rekonstruktiv-kasuistisch angelegten Seminaren aufeinander. Im Ergebnis lassen sich drei zentrale Herausforderungen der kasuistischen Vorgehensweise im Seminar herausarbeiten: die Herstellung von Fremdheit gegenüber der beobachteten unterrichtlichen Praxis, die Distanzierung zu normativen Deutungen, Bewertungen und Intentionsunterstellungen in Bezug auf Unterricht sowie die Einklammerung der Ansprüche und Ziele der Studierenden, möglichst rasch als (zukünftige) Lehrperson handlungsfähig zu werden. Diese Herausforderungen markieren Anfragen an Ideen von Professionalisierung in der Studieneingangsphase des Lehramtsstudiums. Zum Schluss diskutieren wir unseren Forschungszugang hinsichtlich seines Ertrags und seiner Begrenzungen für die Erforschung der Praxis des Lehramtsstudiums in der Studieneingangsphase.

1 Rekonstruktive Kasuistik in der Studieneingangsphase – viel Programmatik, wenig Forschung?

Ansätze für eine fallorientierte Lehre in Lehramtsstudiengängen¹ werden an verschiedenen Hochschulstandorten entwickelt und seit einigen Jahren intensiv dis-

1 Im Sinne begrifflicher Genauigkeit sprechen wir hier und im Folgenden von Lehramtsstudium und Lehramtsstudiengängen, denn auf diesen Kontext richten wir empirisch den Blick. Den im Diskurs über Kasuistik häufig zu findenden Begriff der „Lehrer:innenbildung“ verwenden wir hingegen nicht, denn er weist aus unserer Sicht zum einen über das Studium hinaus und wäre zum anderen zunächst auf seinen programmatischen Gehalt hin zu reflektieren.

kutiert (vgl. Beck u. a. 2000; Schelle u. a. 2010; Pieper u. a. 2014; Hummrich u. a. 2016; Fabel-Lamla u. a. 2020; Wittek u. a. 2021). Neben Konzepten von Fallarbeit, die idealtypisch als subsumtive, problemlösende und praxisanalysierende Kasuistik gefasst werden können (vgl. Schmidt & Wittek 2021a, 177ff.), lassen sich dabei Formate identifizieren, die den Anspruch einer rekonstruktiven Kasuistik verfolgen (vgl. ebd., 178ff.). Mit ihnen werden Ziele und Hoffnungen verbunden, die sich vermittelt über die Anbahnung eines reflexiven Habitus, auf eine Professionalisierung des beruflichen Handelns von Lehrer:innen richten (vgl. im Überblick ebd., 179f.).

Solche großangelegten Zielstellungen und angenommenen Zusammenhänge lassen sich unmittelbar empirisch kaum überprüfen. Doch auch die Verläufe und Vollzüge im Rahmen von rekonstruktiv-kasuistisch angelegten Seminarformaten sind bislang wenig empirisch in den Blick genommen worden. Die bisherigen qualitativen Studien zu rekonstruktiver Kasuistik weisen drei inhaltliche Schwerpunkte auf (vgl. Schmidt & Wittek 2021b): 1. die Interaktionen und Prozesse studentischer rekonstruktiver Kasuistik im Vollzug der Fallarbeit, 2. Produkte studentischer Fallarbeit und 3. „Erfahrungen oder Wahrnehmungen der Akteur:innen, die befragt werden, nachdem sie am Fall gearbeitet haben“ (ebd., 263). Auch Schmidt und Wittek bilanzieren den Forschungsstand zu rekonstruktiver Kasuistik insgesamt als dürftig. Es finden

„sich kaum größere Forschungsprojekte [...], die mehrere oder verschiedene kasuistische Lehrveranstaltungen oder beteiligte Akteur*innen qualitativ und/oder rekonstruktiv vergleichend bzw. längsschnittlich untersuchen; quantitative Studien zu rekonstruktiver Fallarbeit fehlen nahezu vollständig“ (ebd.).

Dieses Forschungsdesiderat vergrößert sich noch einmal, wenn man nach Forschung zu rekonstruktiver Kasuistik in der Studieneingangsphase sucht, also jener Studienphase, die im Mittelpunkt des vorliegenden Bandes steht. Empirische Studien, die sich explizit mit rekonstruktiver Kasuistik in der Studieneingangsphase beschäftigen, existieren bislang nicht. Lediglich in den rekonstruktiven Analysen von Arndt u. a. wird unter dem Aspekt von „Kooperation als Thema und Format der Lehrer:innenbildung“ (Arndt u. a. 2020, 184) Fallarbeit im Rahmen rekonstruktiver Kasuistik in lehramtsübergreifenden Formaten universitärer Lehre untersucht, in denen Erstsemesterstudierende Teil der studentischen Gruppen sind. Die Autor:innen fragen danach, „ob sich über die Rekonstruktionen der studentischen Fallarbeit unterschiedliche Perspektivierungen des Gegenstands herausarbeiten lassen, wie diese zueinander in Beziehung treten und wie sie sich im Rahmen der Fallarbeit zu den Fällen und damit zum Gegenstandsfeld des inklusiven Unterrichts relationieren“ (ebd., 185). Dazu untersuchen sie In-Situ-Daten der studentischen Gruppenarbeitsphasen. Sie kommen über einen Fallvergleich zweier Arbeitsgruppen zu dem Ergebnis, dass

„die einzelnen – nuanciert auseinandergehenden, aber gleichwohl studiengangsindefiniten – Perspektiven auf die Fallproblematiken durchaus nebeneinander bestehen können, solange das Latente des Falls auch in der Studierendeninterpretation latent verbleibt – sprich: der Sachverhalt normalisiert wird [...]. Der Anspruch bzw. das Potenzial einer studiengangübergreifenden kasuistischen Lehrer*innenbildung erscheint hier also funktional umgangen und zur latenten Vergewisserung über die gültigen Ordnungen und Handlungsmuster genutzt“ (ebd., 197).

Ausgehend von dieser Forschungslage haben wir in einer eigenen Studie zusammen mit Georg Breidenstein (vgl. Breidenstein u. a. 2020) untersucht, was passiert, wenn Studierende „Fälle“ rekonstruieren sollen, und woran sie sich dabei orientieren. Mit unserer Untersuchung haben wir die bisherige Forschung zu universitären, kasuistischen Lehrformaten (vgl. Herzmann u. a. 2019) zum einen dadurch erweitert, dass wir eine Prozessperspektive eingenommen haben. Zum anderen haben wir die seminaristische Praxis und die Produkte studentischer Arbeit aufeinander bezogen. In dieser Untersuchung im ersten Studienjahr der Studierenden sind wir der Praxis rekonstruktiver Kasuistik anhand des Themas „Unterrichtsstörungen“ nachgegangen, einem Thema, das die Unterrichtsforschung bislang empirisch erstaunlich wenig bearbeitet hat (vgl. dazu aber Twardella 2010; Dzengel & König 2015; Wenzl 2015; Thiel 2016), das sich aber im Rahmen der Verabredung von Themen für die Fallarbeit als populär erweist: Wenn Praktiken der Disziplinierung oder der Rebellion sowie die Eskalation von Konflikten protokolliert sind, ist diesen Szenen die studentische Aufmerksamkeit gewiss. Zugleich scheint bei diesem Thema die Herausforderung, einen nicht-normativen Blick auf das Unterrichtsgeschehen zu entwickeln, besonders groß zu sein. Vor diesem Hintergrund haben wir gezielt Materialien aus unseren eigenen Fallseminaren dazu gesammelt, wie Studierende Fälle bearbeiten, die sie als solche von „Unterrichtsstörungen“ wahrnehmen (vgl. Breidenstein u. a. 2020). In unserer bisherigen Analyse haben wir allerdings nicht explizit reflektiert, dass es sich dabei um ein Seminar basierend auf dem Konzept rekonstruktiver Kasuistik handelt, das in der Studieneingangsphase stattfindet. Im Zusammenhang des vorliegenden Bandes fokussieren wir nun vor allem diesen Aspekt.

Wir greifen im Folgenden unsere ethnomethodologisch inspirierte Analyse, die sich auf ein konkretes Setting kasuistischer Lehre im Lehramtsstudium bezieht und die wir in einem vorhergehenden Beitrag ausführlich dargelegt haben (Breidenstein u. a. 2020), noch einmal auszugsweise auf: Wir stellen den Weg eines Falles von der Unterrichtsbeobachtung über die Arbeit im Seminar bis hin zur Hausarbeit dar und diskutieren die Beobachtungen im Hinblick auf Professionalisierung in der Studieneingangsphase im Lehramt (2). Im Anschluss befragen wir den gewählten Forschungszugang hinsichtlich seines Ertrags und seiner Begrenzungen für die Erforschung der Praxis des Lehramtsstudiums in der Studieneingangsphase (3).

2 Der Weg eines „Falles“²

Das im Folgenden näher betrachtete, schulpädagogische Modul ist in der Studieneingangsphase des Lehramtsstudiums an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg angesiedelt. Dieses Modul studieren die Studienanfänger:innen aller in Halle angebotenen Lehramtsstudiengänge³ gemeinsam, das heißt in lehramtsübergreifenden Seminargruppen. Es verläuft über zwei Semester und beginnt mit einem einführenden Seminar im Wintersemester. Mit dem Auftrag, Szenen aus dem Unterrichtsalltag zu beobachten und zu protokollieren, absolvieren die Studierenden dann ein zweiwöchiges Schulpraktikum in der vorlesungsfreien Zeit des Wintersemesters. Im sogenannten Fallseminar im darauffolgenden Sommersemester arbeiten die Studierenden mit ihren selbstverfassten Beobachtungsprotokollen in Kleingruppen.

Dem dabei verfolgten Konzept von Kasuistik im Lehramtsstudium liegt die Annahme zugrunde, dass Lehrer:innenhandeln nicht standardisierbar ist:

„Nicht die regelhafte Anwendung von standardisiertem Wissen auf ein bekanntes Problem, sondern die durch Urteilskraft getragene Auslegungspraxis von Einzelfällen gilt als bestimmendes Merkmal für professionelles Handeln. Professionelles Handeln ist insofern kein technisches, sondern sinnhaft-kontextuiertes Handeln, dessen Erfolg nicht garantiert werden kann“ (Meseth 2016, 40).

Professionelles Lehrer:innenhandeln ist also darauf angewiesen, Alltagssituationen immer wieder neu zu deuten. So zielt das beschriebene Modul darauf, Distanzierungs- und Reflexionsmöglichkeiten gegenüber der schulischen Praxis aufzubauen und einen „Habitus der Distanz, der Skepsis und auch der Neugier gegenüber den Situationen und den Konstruktionen, die in der Beobachtung und Beschreibung [...] zugänglich sind“ (Reh & Schelle 2010, 20), zu ermöglichen.

Für unsere Analysen haben wir Daten gesammelt, die die Stationen nachzeichnen, die eine Situation aus dem Klassenzimmer auf dem Weg zur Hausarbeit und der dort geforderten Verschriftlichung einer „Fallanalyse“ nimmt. Wir konstruieren damit aus verschiedenen Datensorten einen komplexen Fall, der der Prozesshaftigkeit des Seminargeschehens Rechnung trägt und von uns als Fall rekonstruktiv-kasuistischer Lehrer:innenbildung in der Studieneingangsphase verstanden und analysiert wird. In der folgenden Analyse betrachten wir die beobachtete Unterrichtssituation von der studentischen Präsentation einer Kleingruppenarbeit (2.1) und der zugehörigen Seminardiskussion (2.2) bis hin zur Verschriftlichung der

2 Die Analysen in diesem Kapitel stammen aus der genannten früheren Publikation (vgl. Breidenstein u. a. 2020). Wir danken Georg Breidenstein sehr herzlich, dass wir unsere dort formulierten, gemeinsamen Überlegungen hier weiterverwenden dürfen.

3 Das sind das Lehramt an Grundschulen, Lehramt an Förderschulen, Lehramt an Sekundarschulen sowie Lehramt an Gymnasien.

Interpretation in einer Hausarbeit (2.3).⁴ Wir haben die Dokumente in einer ethnomethodologischen Grundhaltung gelesen, das heißt mit dem Interesse an den (impliziten) Orientierungen der Studierenden und mit der analytischen Frage nach den (praktischen) Problemen, für die die dokumentierten Formulierungen eine ‚Lösung‘ darstellen. Es geht darum, das kasuistische Seminarformat empirisch zu erschließen und die Fallstricke kasuistischer Lehre in der Studieneingangsphase des Lehramtsstudiums herauszuarbeiten. Wir diskutieren daher die Ergebnisse unserer Analysen unter der Frage, welche Herausforderungen rekonstruktiver Kasuistik in Seminaren in der Studieneingangsphase sich herausarbeiten lassen (2.4). Der Beitrag steht damit im Rahmen einer praxistheoretisch fundierten Forschung zum Lehramtsstudium, die „den Alltag von Lehrerinnen- und Lehrerbildung jenseits von didaktischen, pädagogisch-normativen oder professionstheoretischen Zuschreibungen [...] untersuch[t] und das ‚Wie‘ der Praxis erklär[t]“ (Bennewitz 2020, 192).

2.1 Die Fallanalyse in der studentischen Kleingruppe

Wir wenden uns einer studentischen Interpretationsgruppe zu, die im Rahmen des Fallseminars ein Beobachtungsprotokoll in den Mittelpunkt ihrer Arbeit stellt, das eine Szene zwischen einer Lehrerin und einem Schüler beschreibt. Mit der Auswahl der folgenden Protokollstelle trifft die Kleingruppe gemeinsam die Entscheidung, dass es sich dabei um eine besprechungswürdige und für die Analyse interessante Unterrichtsbeobachtung, eben um einen relevanten „Fall“ handelt:

Frau F: „So, als erstes möchte ich jetzt noch die 10 Euro einsammeln für das Haus Peter.“

(Projekt von Lehrerin, betrifft Sozialtraining und Konfliktlösung mit Übernachtung)

K: „Bezahl ich nicht.“

K liegt mit dem Kopf auf seinen Armen auf dem Tisch und hebt diesen auch während der Kommunikation mit der Lehrerin nicht.

Frau F: „Warum?“

K: „Weil das Schwachsinn ist!“ äußert K lautstark und verleiht seinem Ausruf Nachdruck, indem er seinen Arm in die Luft hebt.

Frau F: „Warum?“ die Lehrerin steht weiterhin ruhig vor K's Tisch und ihr steigt allmählich die Röte in das Gesicht.

K: „Schwachsinnnn! Das bezahl ich nicht und wenn ich das nicht bezahle, kann ich auch nicht mitkommen!“

Frau F: „Doch, du hast Schulpflicht, du kommst mit! Das kläre ich mit Frau R (Direktorin).“

⁴ An anderer Stelle haben wir darüber hinaus in einem weiteren Schritt auch die Varianz der Bearbeitung des Themas „Unterrichtsstörung“ anhand eines größeren Samples an Hausarbeiten in den Blick genommen (vgl. Breidenstein u. a. 2020, 144ff.).

K: „Ich will hier weg.“ – eher zu sich selbst sprechend, verdreht die Augen und scheint genervt zu sein. K liegt unverändert mit dem Kopf auf der Schulbank.

(Studentisches Beobachtungsprotokoll)

Die Gruppenarbeit der Studierenden dokumentiert sich in den Notizen, die die Gruppe für die Präsentation ihrer Interpretation im Plenum angefertigt hat.

K: „Bezahl ich nicht.“

Die unaufgeforderte Reaktion seitens K ist eine klare und direkte Aussage, die grammatikalisch als auch syntaktisch unvollständig ist. Diese Aussage könnte auf den Zuhörer unhöflich wirken. Die Aussage, die K trifft, ist eine unmissverständliche. Des Weiteren könnte es auf den Leser so wirken, als sei sie für K indiskutabel.

K. liegt mit dem Kopf auf seinen Armen auf dem Tisch und hebt diesen auch während der Kommunikation mit der Lehrerin nicht.

Die Protokollantin scheint dieses Verhalten als außergewöhnlich und somit als erwähnenswert zu betrachten. Außerdem nimmt K eine Haltung ein, die nicht zu einer Verbesserung der Kommunikation beiträgt.

Frau F: „Warum?“

Hierbei handelt es sich um eine auffällig kurze Rückfrage, was darauf hindeuten könnte, dass die Lehrerin K's Äußerung so nicht akzeptiert. Auch hier kann man anmerken, dass der Satz syntaktisch nicht vollkommen ist.

(Interpretationsprotokoll Gruppe)

Während die Protokollantin die Situation relativ neutral festhält, etabliert die Interpretationsgruppe implizit mehrere normative Ordnungen, vor deren Hintergrund sie K.s Verhalten beschreibt bzw. bewertet. Das ist zunächst eine unterrichtliche Ordnung, die „unaufgeforderte“ Reaktionen von Schüler:innen zumindest markiert. Dann ziehen die Studierenden Normen des Sprachgebrauchs heran, mithilfe derer sie K.s Äußerung als „unvollständig“ bestimmen. Schon diese beiden Referenzen werfen die Frage auf, welches Problem hier von den Interpret:innen eigentlich bearbeitet wird. Noch markanter dokumentiert sich ihre Suche nach einem möglichen Standpunkt der Betrachtung, wenn sie die (fiktiven) Figuren eines „Zuhörers“ und eines „Lesers“ einführen. Was sind das für Figuren, die aus der Teilnahme an der Situation heraustreten und die gewissermaßen eine Beobachter:innenperspektive vertreten – ohne allerdings eine dezidiert wissenschaftliche Perspektive zu beanspruchen? Es liegt nahe, dass hier das Alltagsverständnis und dessen Urteil symbolisiert werden. Diesen beiden Figuren wird jedenfalls, allerdings im Konjunktiv, die kritische Bewertung der Äußerung des Schülers K als „unhöflich“ bzw. nicht diskussionsbereit zugeschrieben.

Bemerkenswert erscheint in dieser Passage, wie die Studierenden um eine Position ringen, von der aus sie sprechen können. Dies zeigt sich auch im Bemühen dar-

um, eine weniger normative Deutung der Gestik von K. zu entwickeln, indem sie die Protokollantin beobachten und ihre Selektionsentscheidung nachvollziehen: Was ist in ihrer Perspektive „außergewöhnlich“ und „erwähnenswert“? Im nächsten Satz setzt sich allerdings wieder die normativ-bewertende Perspektive auf K.s Verhalten durch, das „nicht zu einer Verbesserung der Kommunikation“ beitrage – auch hier eine Formulierung, die von Urteilsbereitschaft gekennzeichnet ist und diese mit dem Versuch zur Abstraktion verbindet.

In der Interpretation des knappen Sprechaktes der Lehrerin ist wiederum ein suchender, den Anschein einer gewissen Beliebigkeit erweckender Gestus zu beobachten („kann man anmerken“). Der Sprechakt der Lehrerin wird dann allerdings normativ als „syntaktisch unvollständig“ klassifiziert, womit eine Analogie zur Einordnung des Schülersprechaktes hergestellt ist.

Der Deutung des Gruppenfalls ist so insgesamt eine Kippfigur eingeschrieben: zwischen der Idee, den Fall verstehend zu erschließen, und der normativ aufgeladenen Reproduktion einer spezifischen schulischen Ordnung.

2.2 Die Fallanalyse in der Seminarinteraktion

Die nächste Station, die die Fallanalyse nach der Deutung in der Studierenden-gruppe nimmt, ist ihre Präsentation und Besprechung im Seminar. Am Ende der Vorstellung der Gruppeninterpretation trägt ein Student folgende Überlegung vor:

S3: achso, genau ehm (.) und zwar, wir hatten ja eben herausgestellt, dass dieses Schwachsinn, das is ja ne (.) ja ne Art Abwertung ja, und die Lehrerin finde ich äh persönlich (.) so n bisschen bisschen komisch, dass sie da drauf überhaupt nicht eingeht (.) sondern sie fragt nur „warum?“ (.) wieder völlig wertneutral ehm und (.) das hier also (.) das kommt mir total komisch vor weil (.) also wenn da jemand meine Sache, die ich vielleicht geplant hab, die ich mit den Schülern zusammen ausgesucht hab da irgendwie abwertet (.) dann bleib ich auch nach außen hin nich ruhig, sondern frag den eventuell hier was isn los [fragend] oder (.) und frag dann nich mit nem Einwortsatz warum (.) alsoooo das kommt für mich so n bisschen komisch rüber.

(Transkript Semindiskussion)

Im mündlichen Semindiskurs wird nun sagbar, was in der Kippfigur der kollektiven schriftlichen Interpretation verborgen war: die Irritation über das Verhalten von Frau F. Die Reaktion der Lehrerin entspricht nicht den Erwartungen des Studenten. Er spekuliert darüber, wie er in der Situation handeln würde und gleicht dies mit dem Verhalten der Lehrerin ab. Implizit erwartet er eine schärfere, sanktionierende Reaktion.

Nach der Präsentation ihrer Interpretation fragt der Seminarleiter zunächst, unter welche Überschrift die Gruppe ihren vorgestellten Fall stellen würde. Die Studierendengruppe greift dies folgendermaßen auf:

- S2: also ich würd jetzt nich sagen, dass es irgendwie ne klassische Unterrichtsstörung is in dem Sinne, ich glaube, es hat eher (.) also man müsste eher den Fokus auf die Kommunikation zwischen Schüler und Lehrer (.) legen (.) weils (.) sich ja auch nich um eine typische Unterrichtssituation in dem Sinne handelt, es wird ja kein Stoff (.) vermittelt in dem Moment (.) und (.) uns is halt aufgefallen, dass die Kommunikation, dass da auf jeden Fall irgendwas schief gelaufen ist (.)
- S3: also ich finde es ist soooo n (.) klassisches Beispiel für ne gestörte (.) Lehrer Schüler Kommunikation (1) also (.) ja
- S1: wir hatten halt (.) also ich hatte mir noch notiert, dass (.) also dieses „ich will hier weg“ das ist vielleicht auch schon ein Resultat von dieser gescheiterten Kommunikation, weil die Lehrerin ihn ja gar nicht einbezieht (2) zum Teil also, da gibts noch mehr Faktoren.

(Transkript Seminardiskussion)

Hier zeigt sich, dass die Bezeichnung einer Szene als „Unterrichtsstörung“ das Problem aufwirft, zunächst klären zu müssen, inwiefern es sich bei der protokollierten Situation um „Unterricht“ handelt. Die Studierenden weichen der Klärung dieser Frage aus, indem sie einer Klassifizierung der Szene als „gestörter Lehrer-Schüler-Kommunikation“ den Vorzug geben. Diese Benennung des Themas ist unspezifisch, vermeintlich neutral und scheint der Aufforderung zu einer analytischen Abstraktion nachzukommen.

Der Seminarleiter schlägt dann im Anschluss eine andere Perspektive auf den Fall vor: Wozu kann ein Schüler verpflichtet werden? Seine Verweigerung könne auch auf die Befürchtung zurückgehen, selbst zum Gegenstand eines Programms zur Konfliktlösung zu werden. Ein solches Nachdenken über den Fall entlang struktureller Zumutungen findet allerdings keine Aufnahme in den Diskurs. Die Studierenden debattieren stattdessen die Vermutung, dass der Schüler sich mit seinem Widerspruch in den Mittelpunkt stellen wolle. Sie lassen sich von dem Einwurf des Seminarleiters nicht irritieren und pointieren das Thema der Fallanalyse im weiteren Verlauf als „gestörte Kommunikation“ zwischen Lehrerin und Schüler. Diese Klassifizierung funktioniert im Seminardiskurs als Lösung des Dilemmas zwischen einerseits dem Neutralitätsgebot, das mit der Aufforderung zur Beobachtung und Analyse von unterrichtlichen Szenen verbunden ist und dem die Studierenden versuchen gerecht zu werden, und andererseits latenten Identifizierungen mit der Lehrperson.

2.3 Die Fallanalyse in der Hausarbeit

In einer der Hausarbeiten, die ausgehend vom untersuchten Fallseminar geschrieben wurden, wird die verschriftlichte Fallanalyse folgendermaßen eingeleitet:

Die hier behandelten Fallanalysen beschäftigen sich mit dem Thema „Provokatives Schülerverhalten“. Dabei wird gezeigt, wie Schüler den Unterricht unterbrechen und aufmischen und welche Auswirkungen dies haben kann. (Hausarbeit KB)

Das Thema der „gestörten Kommunikation“, wie es am Ende des Seminars verhandelt wurde, taucht nicht mehr auf. An seine Stelle ist die Konstruktion eines „provokativen Schülerverhaltens“ getreten. Die Ursache für das Verhalten des Schülers wird in der Hausarbeit in dessen Person und in seinem familiären Umfeld vermutet.

Während das Beobachtungsprotokoll deskriptiv die Unterrichtssituation protokolliert, wird schon in der Auswahl des Protokolls eine offenbar virulente Frage von Studierenden deutlich: Wie kann man herausforderndem Schülerverhalten begegnen? In der kollektiven Deutung der Kleingruppe zeigt sich diese Frage in Form einer Kippfigur noch in Spannung zu der Anforderung, eine analytisch-distanzierte Haltung einzunehmen. In der Seminardiskussion wird in der Formel einer „gestörten Kommunikation“ eine vermeintliche Lösung gefunden und die Suche nach Neutralität deutlich. In der Hausarbeit der Studentin wird demgegenüber das Thema bemerkenswerterweise als „Unterrichtsstörung“ benannt, das Verhalten des Schülers als Problem fokussiert und die „Störung“ vollständig dem Schüler als Verursacher zugeschrieben. Die verschriftlichte Fallanalyse versteht die protokollierte Unterrichtssituation jetzt als Handlungsproblem für die Lehrerin und die anfänglich noch angelegte Sicht auf die interaktive Dynamik der Szene ist vollständig verschwunden.

2.4 Herausforderungen einer rekonstruktiven Kasuistik in der Studieneingangsphase – Resümee

Die „Unterrichtsstörung“ erweist sich als aufschlussreicher Fall für die Reflexion der Herausforderungen, die eine rekonstruktive Fallarbeit im Rahmen universitärer Lehramtsstudiengänge enthält. Szenen, in denen der Unterricht in seinem Funktionieren gestört erscheint, wären potenziell geeignet, eben dieses Funktionieren zum Gegenstand von Beobachtung und Analyse zu machen: Was bedeutet die „Störung“ für die Interaktionsordnung des Unterrichts und wie geht sie mit dieser um? Welche Elemente der Ordnung werden (wie) in Frage gestellt? Die empirisch beobachtbare Thematisierung von „Unterrichtsstörungen“ im Kontext von (einführenden) Seminaren im Lehramtsstudium verläuft hingegen anders: In dem dargestellten Fall konnten wir beobachten, dass vielmehr der Standpunkt einer als selbstverständlich vorausgesetzten Unterrichtsordnung eingenommen wird, und aus dieser Perspektive geht es dann um die ‚Erklärung‘ und ‚Behandlung‘ der

Störung. Dabei imaginieren sich die Studierenden als (zukünftige) Lehrkräfte und sehen sich bereits als Lehramtsstudierende in der Rolle, die antizipierten Probleme lösen zu wollen (vgl. die oben in 2.2 zitierten Aussagen von S3 in der Seminardiskussion). Dies steht in deutlicher Spannung zu der Idee kasuistisch ausgerichteter Seminarformate, eine beobachtende Haltung gegenüber protokollierten Szenen von Unterricht einzunehmen und diese in einem Raum zu reflektieren, der von Zugzwängen der Schulpraxis befreit ist. Erklärungen werden dabei von den Studierenden in aller Regel nicht auf der Ebene der situativen Dynamik oder in den strukturellen Zumutungen und Risiken der Unterrichtsinteraktion gesucht, sondern in den Motiven und Eigenschaften der handelnden Personen. Konflikte und deren Eskalation werden den (charakterlichen oder sozialisatorischen) Defiziten der beteiligten Personen zugeschrieben – zumeist den „störenden“, „provokierenden“ oder einfach „frechen“ Schüler:innen. So wird der Konflikt in der Interpretation individualisiert und personalisiert.

Wenn die handelnden Personen in dieser beobachteten Weise zum Fall gemacht werden, dann könnten die Effekte eines kasuistischen Vorgehens den intendierten Prozessen von reflexiver Distanznahme und Professionalisierung sogar entgegenstehen, insofern hier Vermutungen und Spekulationen über Personen als ‚Erklärung‘ ihres Verhaltens mobilisiert werden. Dieses Risiko, das sich angesichts der studentischen Ausarbeitungen zu „Unterrichtsstörungen“ besonders deutlich zeigt, ist vermutlich nicht auf dieses Thema beschränkt, sondern dürfte sich immer dann ergeben, wenn die beobachtete Praxis sich als defizitär oder problematisch erweist – und das ist (bei genauerem Hinsehen) fast immer der Fall (vgl. auch Werner 2006, 176f.).

Der intendierte, distanzierte Blick auf Unterricht ist ein ohne Frage anspruchsvolles Element von rekonstruktiv-kasuistischen Seminarformaten (so auch Kunze 2017, 224). Vor allem aber steht er systematisch in Spannung zu dem geläufigen Interesse von Studierenden an Fällen aus dem Unterricht, nämlich handlungsfähig zu werden in Situationen, die sie in ihrer späteren Berufspraxis als schwierig vermuten. Auch Thon (2016, 85) rekonstruiert mittels Gruppendiskussionen dieses studentische Verständnis von „Fällen“: „Sie werden verstanden als eine *Vorwegnahme einer späteren eigenen Praxis* und enthalten dann in der Regel die Konstruktion eines Problems, das einer Lösung zugeführt wird“ (Hervorhebung im Original).

Drei zentrale Herausforderungen einer rekonstruktiven Kasuistik in der Studieneingangsphase des Lehramtsstudiums lassen sich damit zuspitzen:

1. Die *Herstellung von Fremdheit* gegenüber der beobachteten sozialen Praxis schulischen Unterrichts scheint eine hohe, nur schwer einzulösende Anforderung darzustellen.

2. Es zeigt sich als wiederkehrende Herausforderung, eine Distanz zu entwickeln zu *normativen Deutungen, Bewertungen und Intentionsunterstellungen* in Bezug auf Unterricht.
3. Die Einnahme der angestrebten, systematischen Beobachtungshaltung würde die *Einklammerung der eigenen Ansprüche und Ziele der Studierenden* erfordern, möglichst rasch als (zukünftige) Lehrperson handlungsfähig zu werden.

Wir können in unseren Analysen beobachten, dass sich die lebensweltlichen Deutungen der untersuchten Fälle aus dem Unterricht mehr oder weniger ungebrochen in der Seminarpraxis rekonstruktiver Kasuistik durchsetzen. Damit werden die Herausforderungen einer rekonstruktiv-kasuistisch orientierten Studieneingangsphase in der Praxis ihrer Umsetzung in Form einer Schließung bearbeitet. Professionelles Lehrer:innenhandeln, so haben wir eingangs aus dem diesbezüglichen Diskurs zitiert, ist darauf angewiesen, schulische Alltagssituationen immer wieder *neu* zu deuten und ihnen in einer kritisch-reflexiven, skeptischen und forschenden Grundhaltung zu begegnen. Demgegenüber sind die rekonstruierten Eigenlogiken der Studierenden in der seminaristischen Praxis jedoch davon getragen, erstens das eigene, unmittelbare und von vorhandenen alltagsweltlichen Erfahrungen geleitete Handeln in der Unterrichtssituation zu imaginieren sowie zweitens sich gegenseitig normativer Deutungen zu versichern. Damit wird eine Riskanz im Hinblick auf die intendierten Professionalisierungsprozesse deutlich: Das rekonstruktiv-kasuistische Seminargeschehen trägt hier kaum zur Einübung in eine kritisch-reflexive Distanznahme bei, sondern verfestigt vielmehr bisherige Denk- und Deutungsgewohnheiten bei den Studierenden.

3 Die Erforschung kasuistischer Praxis in der Studieneingangsphase des Lehramtsstudiums – Erträge und Begrenzungen unseres Vorgehens

Im letzten Schritt werden wir nun die Erträge und Begrenzungen des von uns gewählten empirischen Zugangs zu kasuistischer Praxis in der Studieneingangsphase des Lehramtsstudiums diskutieren sowie einen Ausblick formulieren. Eine Einordnung unseres Zugangs und eine Diskussion in Relation zu anderen Forschungsperspektiven ist allerdings im hier gegebenen Rahmen nicht ohne Weiteres zu realisieren: Aktuell liegt noch kein umfassender Überblick zu unterschiedlichen Forschungszugängen im Forschungsfeld der Lehrer:innenbildung vor, auf den wir uns dabei beziehen könnten. Im „Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung“ (Cramer u. a. 2020), in dem ein solcher Überblick vielleicht erwartbar wäre, gibt es zwar einen Beitrag zu Forschungsmethoden als Vermittlungsgegenstand in der Lehrer:innenbildung (vgl. Voss u. a. 2020), jedoch keine Beiträge zu Forschungszugängen und -methoden und deren Erträgen im Feld

der Lehrer:innenbildungsforschung. Es scheint uns demzufolge, dass sich die Lehrer:innenbildungsforschung als *eigenständiges Forschungsfeld* erst im Aufbau befindet.

Einen systematischen Beitrag für dieses sich konstituierende Forschungsfeld können ethnomethodologisch inspirierte Studien leisten, wie wir sie in diesem Beitrag dargestellt haben. Mit unserem Vorgehen konnten wir insbesondere Eigenlogiken der studentischen Praxis und die Durchsetzungskraft von lebensweltlichen Deutungen in Bezug auf die untersuchten Fälle aus dem Unterricht herausarbeiten. Dabei ermöglicht die von uns eingenommene Prozessperspektive zu sehen, in und zwischen welchen Schritten im Verlauf der untersuchten Seminararbeit in der Studieneingangsphase Schließungen und Vereindeutigungen stattfinden, die der Idee einer rekonstruktiven, verstehenden Erschließung von protokollierten Fällen schulischen Unterrichts entgegenstehen. In einem ersten Schritt ließ sich dies im Rahmen der studentischen *Kleingruppen* beobachten. Vor dem Hintergrund des Interesses der Studierenden, handlungsfähig zu werden in Situationen, die sie aus ihrer Sicht in der späteren Berufspraxis als schwierig vermuten, wählen sie Fälle von „Unterrichtsstörungen“ aus, die sie empören. Sie bewegen sich in der Interpretationspraxis zwischen dem Verstehen und Erschließen des Falles und einer normativ aufgeladenen Reproduktion einer spezifischen schulischen Ordnung hin und her. In einem zweiten Schritt wurde in der plenaren *Seminarinteraktion* die Bewertung der Studierenden zum Verhalten der Lehrerin sagbar – und ließ sich auch vom Einwurf des Seminarleiters, entlang des Falles über strukturelle Zumutungen nachzudenken, nicht irritieren. In einem dritten Schritt schließlich weisen unsere Beobachtungen darauf hin, dass im Prozess der *Verschriftlichung* der seminaristisch erarbeiteten Fallanalysen am studentischen Schreibtisch noch einmal mit eigenen Effekten der Vereindeutigung und Schließung von Interpretationen zu rechnen ist (vgl. auch Ohlhaber 2011).

Was haben wir demgegenüber nicht in den Blick genommen? Mit den von uns gesammelten Daten konnten wir nicht in die *Gruppenarbeitsphase* der Studierenden hineinblicken. Diese liegt uns ausschließlich in Form eines Protokolls als Ergebnis dieser Praxis vor. Die Gruppenarbeit von Studierenden steht inzwischen aber in anderen Studien zu kasuistischen Seminarformaten im Fokus. So haben Heinzel, Krasemann und Sirtl (2019) das Anfertigen von Protokollen in Gruppenarbeiten untersucht. Pollmanns u. a. (2017; 2018) sowie Kabel u. a. (2020) fragen nach der Wirklichkeit des Professionalisierungsanspruches kasuistischer Lehre und analysieren dafür studentische Gruppeninterpretationen in Seminarsitzungen sowie die daraus resultierenden Fallstudien. Kunze (2017), die die Interaktionen in einer studentischen Interpretationsgruppe anhand einer Aufzeichnung untersucht hat, kommt ebenfalls bereits zu skeptischen Einschätzungen, was die Übertragung der Idee der Forschungswerkstatt auf die studentische Arbeitsgruppe betrifft. Sie arbeitet eine „ko-konstruktiv hervorgebrachte Normalisierungsdynamik“ (ebd.,

224) heraus, die einem Entdeckungshabitus, „der das Vertraute und Bewährte systematisch befragt“ (ebd.), strukturell im Wege steht. Auch Pollmanns u. a. (2017; 2018) bestätigen diesen Befund des Abdriftens in eine formale und inhaltlich leere Hinwendung zum Unterrichtsprotokoll in ihrer Analyse transkribierter studentischer Gruppeninterpretationssitzungen aus kasuistischen Seminaren. Für lehramtsübergreifende studentische Gruppenarbeiten im Rahmen rekonstruktiver Kasuistik kommen Arndt u. a. (2020) zu dem Ergebnis, dass es sich „um eine – überraschend unproblematische – normalisierende Einübung in eine Einigung auf das gemeinsam Mögliche, das auf einer impliziten Reproduktion gültiger unterrichtlicher Ordnungen beruht“ (ebd., 196), handelt.

Was die *Präsentation und Diskussion von Fällen im Plenum der Seminargruppe und die Bedeutung der Seminarleiter:innen* angeht, müssten Analysen auf der Basis von Aufzeichnungen deren situative Dynamik erst noch weiter aufschließen. Erste Hinweise zur Rolle der Seminarleitung in kasuistischen Seminaren finden sich in den Analysen von Paseka, Hinzke und Maleyka (2018), die diese in kasuistischen Arbeiten auf Basis von „staged videos“ untersuchen. Sie sehen die Seminarleitung in ihren empirischen Analysen als „Ungewissheitsinduzierer“ (ebd., 319). Einen ersten Beitrag zur Besprechung von Fällen in Plenumsdiskussionen in universitären Seminaren leisten die explorativen Analysen von Artmann, Herzmann, Hoffmann und Proske (2017) und Damm, Moldenhauer und Steinwand (2019). Artmann u. a. (2017) untersuchen die plenaren Seminardiskussionen in Seminaren, die sie als theoriebezogene pädagogisch-reflexive Kasuistik klassifizieren. Unter kommunikationstheoretischer Perspektive richtet sich ihre Frage darauf, „wie [...] im Kontext universitärer Wissenskommunikation in Seminaren der Lehrerbildung etwas über Unterricht gewusst wird“ (ebd., 216). Damm u. a. (2019) fragen hingegen danach, wie an Wahrheit oder Nützlichkeit orientierte Formen der Arbeit mit Fällen initiiert und aufrechterhalten werden und wie dabei Geltung behauptet wird.

Schauen wir auf die insgesamt eher verstreuten und aspekthaften Studien, in die sich unsere eigene Studie einreihet, können wir am Ende vor allem *Desiderate* der Erforschung kasuistischer Formate, auch und gerade in der Studieneingangsphase feststellen. Die Begrenzung auch unseres eigenen Forschungszuganges haben Schmidt und Wittek bereits prägnant formuliert:

„Die vorliegenden Studien haben allesamt eher explorativen Charakter, sind derzeit aber in Folge der QLB durch zusätzliche Ressourcen gestärkt. Eine Systematisierung der Ergebnisse ist allerdings problematisch aufgrund der noch wenig felderschließenden Breite. Gemeinsam ist den Studien, dass sie die Befunde zumeist vor dem Hintergrund der Professionalisierungsansprüche diskutieren. Es scheint eine gewisse Tendenz zum Hinterfragen der eigenen Lehre zu geben [...]“ (Schmidt & Wittek 2021b, 265).

Bisher liegen nur einzelne, an den jeweiligen Standort gebundene Arbeiten zur Erforschung bzw. eher explorativen empirischen Erkundung der eigenen, etablierten universitären Praxis vor (vgl. Heinzl u. a. 2019; Damm u. a. 2019; Breidenstein u. a. 2020), hingegen keine systematische Forschung, die mit gezielten, etwa auch hochschulübergreifenden Samplingstrategien operiert. So haben wir auch bereits darauf verwiesen, dass die vorgestellten Beobachtungen und Analysen nicht vermögen, den Status gesättigter empirischer Befunde zu beanspruchen (vgl. Breidenstein u. a. 2020, 151).⁵ Wir würden für zukünftige, umfassendere Untersuchungen ferner vorschlagen, dass sie ebenfalls in einer Prozessperspektive die seminaristische Interaktionspraxis und die Ergebnisse studentischer Ausarbeitungen aufeinander beziehen.

Schließlich besteht eine Begrenzung der bisherigen empirischen Studien insgesamt darin, dass sie nur die Kasuistik im *Lehramtsstudium* in den Blick nehmen. Auch in anderen erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen wird jedoch kasuistisch mit Studierenden gearbeitet, so in der Sozialpädagogik (vgl. etwa Graßhoff 2016; Handschke & Hünersdorf 2021) und der Erwachsenenbildung (vgl. etwa Dinkelaker 2016, 2021). Welche Formate der seminaristischen Fallarbeit gibt es in diesen anderen Teildisziplinen u. a. in der Studieneingangsphase? Wie sieht dort das Verhältnis von kollektiven und individuellen Arbeitsprozessen und -ergebnissen aus? Welche ‚Fallstricke‘ kasuistischer Seminarpraxis lassen sich jeweils herausarbeiten? Hier eröffnet sich eine breite Forschungsagenda, die zukünftig im Vergleich die verschiedenen kasuistischen Vorgehensweisen und dabei auch die Möglichkeiten und Begrenzungen von Kasuistik im Lehramtsstudium besser und tiefer verstehen lassen kann.

Literatur

- Arndt, A.-K., Bender, S. & Rennebach, N. (2020): Kooperation als Einigung auf das Mögliche. Rekonstruktive Kasuistik in lehramtsübergreifenden Formaten der universitären Lehrer*innenbildung. In: M. Fabel-Lamla, K. Kunze, A. Moldenhauer & K. Rabenstein (Hrsg.): Kasuistik – Lehrer*innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 184–199.
- Artmann, M., Herzmann, P., Hoffmann, M. & Proske, M. (2017): Sprechen über Unterricht. Wissenskommunikation in kasuistischen Formaten der universitären Lehrerbildung. In: Lehrerbildung auf dem Prüfungsstand, Jg. 10/H. 2, 216–233.
- Beck, C., Helsper, W., Heuer, B., Stelmaszyk, B. & Ullrich, H. (2000): Fallarbeit in der universitären LehrerInnenbildung. Professionalisierung durch fallrekonstruktive Seminare? Eine Evaluation. Opladen: Leske + Budrich.

5 Vielversprechend ist in dieser Hinsicht die laufende Dissertationsstudie von Cornelia Jacob mit dem Arbeitstitel „Professionalisierung durch Kasuistik? Eine empirisch-rekonstruktive Studie zur Praxis fallorientierter Lehre an der Universität“.

- Bennewitz, H. (2020): Praxistheoretische Perspektiven auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.): *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn und Stuttgart: Klinkhardt utb, 188–195.
- Breidenstein, G., Leuthold-Wergin, A. & Siebold, S. (2020): „Unterrichtsstörungen“. Fallstricke kasuistischer Lehrer*innenbildung. In: M. Fabel-Lamla, K. Kunze, A. Moldenhauer & K. Rabenstein (Hrsg.): *Kasuistik – Lehrer*innenbildung – Inklusion*. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 137–152.
- Cramer, C., König, J., Rothland, M. & Blömeke, S. (Hrsg.) (2020): *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn und Stuttgart: Klinkhardt utb.
- Damm, A., Moldenhauer, A. & Steinwand, J. (2019): Wessen Deutung setzt sich durch? Anforderungen an eine kasuistische Lehrerbildung und empirische Befunde zur Durchsetzung von Geltungsansprüchen in der universitären Lehre. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, Jg. 8 (2019), 40–53.
- Dinkelaker, J. (2016): Zwischen Disziplin und Profession. Zur kommunikativen Bedeutung von Fällen für die Professionalisierung von Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.): *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns*. Wiesbaden: Springer VS, 251–269.
- Dinkelaker, J. (2021): Der Fall aus der Perspektive der Erwachsenenpädagogik: Fälle als Grenzübekte zwischen erziehungswissenschaftlicher und pädagogischer Praxis. In: D. Wittek, T. Rabe & M. Ritter (Hrsg.): *Kasuistik in Forschung und Lehre*. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 89–107.
- Dzengel, J. & König, H. (2015): Von der Unterrichtsstörung zum Konflikt im Unterricht: Versuch eines Zugriffs auf ein alltägliches Phänomen im schulischen Unterricht. In: *falltiefen*. Beiträge aus der kasuistischen Lehrerbildung am Institut für Erziehungswissenschaft. Herausgegeben vom Institut für Erziehungswissenschaft der Leibniz Universität Hannover. 1. Ausg. 2015: Konflikte im Unterricht, 15–19. Verfügbar unter: <http://www.iew.phil.uni-hannover.de/falltiefen.html> (Abrufdatum: 19.11.2018).
- Fabel-Lamla, M., Kunze, K., Moldenhauer, A. & Rabenstein, K. (Hrsg.) (2020): *Kasuistik – Lehrer*innenbildung – Inklusion*. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Graßhoff, G. (2016): Rekonstruktive Sozialpädagogik!? Sozialpädagogisches Fallverstehen im Spannungsfeld von Theorie und Praxis. In: M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.) (2016): *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns*. Wiesbaden: Springer VS, 271–289.
- Handsche, D. & Hünersdorf, B. (2021): Der Fall aus der Perspektive der Sozialpädagogik: Fallverstehen als Kristallisationspunkt zwischen Profession, Disziplin und dem Politischen. In: D. Wittek, T. Rabe & M. Ritter (Hrsg.) (2021): *Kasuistik in Forschung und Lehre*. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 108–124.
- Heinzel, E., Krasemann, B. & Sirdl, K. (2019): Studierende bei der Gruppenarbeit im Fallseminar. ‚Protokollieren‘ zwischen Kooperation und distanziert-routinierter Aufgabenbewältigung. In: T. Tygunova (Hrsg.): *Studentische Praxis und universitäre Interaktionskultur*. Perspektiven einer praxeologischen Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS, 57–88.
- Herzmann, P., Kunze, K., Proske, M. & Rabenstein, K. (2019): Die Praxis der Lehrer*innenbildung: Ansätze – Erträge – Perspektiven. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, Jg. 8 (2019), 3–23.
- Hummrich, M., Hebenstreit, A., Hinrichsen, M. & Meier, M. (Hrsg.) (2016): *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kabel, S., Leser, C., Pollmanns, M. & Kminek, H. (2020): Fallbestimmungskrisen und Formen ihrer Bearbeitung in studentischer Fallarbeit. In: M. Fabel-Lamla, K. Kunze, A. Moldenhauer & K. Rabenstein (Hrsg.): *Kasuistik – Lehrer*innenbildung – Inklusion*. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 168–183.

- Kunze, K. (2017): Reflexivität und Routine. Zur empirischen Realität kasuistischer Gruppenarbeit revisited. In: C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.): *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 214–227.
- Meseth, W. (2016): Kasuistik in der Lehrerbildung zwischen disziplinbezogenem Forschungs- und professionsbezogenem Orientierungswissen. In: M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.): *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns*. Wiesbaden: Springer VS, 39–60.
- Ohlhaver, F. (2011): Fallanalyse, Professionalisierung und Pädagogische Kasuistik in der Lehrerbildung. In: *Sozialer Sinn* Jg. 12/H. 2, 279–303.
- Paseka, A., Hinzke, J.-H. & Maleyka, K. (2018): Hermeneutische Bearbeitung von Videofällen. Zur Entstehung von Denkräumen und Angemessenheitsurteilen. In: A. Paseka, M. Schneider-Keller & A. Combe (Hrsg.): *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln*. Wiesbaden: Springer VS, 299–322.
- Pieper, I., Frei, P., Hauenschild, K. & Schmidt-Thieme, B. (Hrsg.) (2014): *Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Pollmanns, M., Leser, C., Kminek, H., Kabel, S. & Hünig, R. (2017): Professionalisierung durch kasuistisch ausgerichtete Schulpraktische Studien? Analysen studentischer Fallarbeit. In: U. Fraefel & A. Seel (Hrsg.): *Konzeptionelle Perspektiven schulpraktischer Studien. Partnerschaftsmodelle – Praktikumskonzepte – Begleitformate*. Münster und New York: Waxmann, 179–194.
- Pollmanns, M., Kabel, S., Leser, C. & Kminek, H. (2018): Krisen der Professionalisierung. Wie sich Studierende in Schulpraktischen Studien forschungsbezogenen Typs der schulischen Praxis zuwenden. In: M. Artmann, M. Berendonck, P. Herzmann & A. Liegmann (Hrsg.): *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 21–37.
- Reh, S. & Schelle, C. (2010): Der Fall im Lehrerstudium. Kasuistik und Reflexion. In: C. Schelle, K. Rabenstein & S. Reh (Hrsg.): *Unterricht als Interaktion. Ein Fallbuch für die Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 13–23.
- Schelle, C., Rabenstein, K. & Reh, S. (Hrsg.) (2010): *Unterricht als Interaktion. Ein Fallbuch für die Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schmidt, R. & Wittek, D. (2021a): Ziele und Modi von Fallarbeit in der universitären Lehre. In: D. Wittek, T. Rabe & M. Ritter (Hrsg.): *Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 171–190.
- Schmidt, R. & Wittek, D. (2021b): Rekonstruktive Kasuistik – ein unerreichbares Ideal universitärer Lehre. Empirische Hinweise zum Widerstreit von Programmatik und Praxis. In: D. Wittek, T. Rabe & M. Ritter (Hrsg.): *Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 261–280.
- Thiel, F. (2016): *Interaktion im Unterricht. Ordnungsmechanismen und Störungsdynamiken*. Opladen und Toronto: Barbara Budrich.
- Thon, C. (2016): Das Fenster zur Praxis. Fallarbeit aus der Perspektive von Studierenden. In: M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.): *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns*. Wiesbaden: Springer VS, 81–96.
- Twardella, J. (2010): Der mehrfach gestörte Unterricht. In: *Pädagogische Korrespondenz*, Jg. 23/H. 2, 87–104.
- Wenzl, T. (2015): „The work of doing nothing“ – Zurückhaltung als strukturelle Notwendigkeit im Umgang mit Unterrichtstörungen. In: *falltiefen. Beiträge aus der kasuistischen Lehrerbildung am Institut für Erziehungswissenschaft*. Herausgegeben vom Institut für Erziehungswissenschaft der Leibniz Universität Hannover. 1. Ausg. 2015: Konflikte im Unterricht, 11–14. Verfügbar unter: <http://www.iew.phil.uni-hannover.de/falltiefen.html> (Abrufdatum: 19.11.2018).
- Wernet, A. (2006): *Hermeneutik – Kasuistik – Fallverstehen. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Wittek, D., Rabe, T. & Ritter, M. (Hrsg.) (2021): Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Voss, T., Zeeb, H., Dehmel, A. & Fauth, B. (2020): Forschungsmethoden in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn und Stuttgart: Klinkhardt utb, 667–672.

Autorinnenangaben

Anca Leuthold-Wergin, Dr.
Universität Hildesheim
Fachbereich 1: Erziehungs- und Sozialwissenschaften,
Institut für Erziehungswissenschaften,
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrer:innenbildungsforschung;
wissenssoziologische Forschung zu schulischen Übergängen;
Methoden qualitativer Sozialforschung (qualitativer Längsschnitt, Interviews
mit Kindern, dokumentarische Methode, Adressierungsanalyse).
leutho@uni-hildesheim.de

Susanne Siebholz, Dr.
Technische Universität Chemnitz
Institut für Pädagogik, Arbeitsbereich Allgemeine Erziehungswissenschaft
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: ungleichheitsbezogene Kindheits- und
Jugendforschung; Biographien, Übergänge und schulische Verläufe in der
stationären Kinder- und Jugendhilfe; Multiprofessionalität in pädagogischen
Kontexten.
susanne.siebholz@phil.tu-chemnitz.de

Jochen Heins

Schablonenhaftes Erkennen – Nachvollziehendes Erschließen – Aufgaben- und schulformbezogenes Erkennen. Reflexionen zur Professionalisierung der Unterrichtswahrnehmung von Literaturunterricht

Abstract

Es ist eine geteilte Annahme in der Lehrer:innenprofessionalisierungsforschung, dass den situationsspezifischen Fähigkeiten von Lehrer:innen eine bedeutende Funktion im professionellen Handeln zukommt (Blömeke et al. 2015). Unter situationsspezifischen Fähigkeiten können jene mentalen Prozesse der Unterrichtswahrnehmung gefasst werden, die eine situationsspezifische Wissensaktivierung und Anwendung ermöglichen. Oder anders ausgedrückt: Die mentalen Prozesse der professionellen Unterrichtswahrnehmung schaffen eine Verbindung zwischen den Dispositionen einer Person (Professionswissen, Überzeugungen, Fähigkeit/Skills und Affekte/Motivation) und deren Performanz im Handlungskontext (ebd.). Skripts als mentale Repräsentationen einer Abfolge von Ereignissen spielen dabei eine zentrale Rolle. Diese Skripts stellen nicht erst das Ergebnis eines Professionalisierungsprozesses dar, sondern entwickeln sich bereits in der eigenen Schulzeit angehender Lehrer:innen. Anforderung bei der Professionalisierung der Unterrichtswahrnehmung angehender Lehrer:innen muss es darum sein, reflexiv mit bestehenden Skripts umzugehen. Der vorliegende Beitrag greift auf Befunde einer Studie zurück (Heins 2020a), in der unterschiedliche Formen der mentalen Verarbeitung von Unterrichtssituationen bei BA- und MA-Studierenden sowie Lehrer:innen herausgearbeitet wurden und untersucht die Verarbeitungsprozesse derselben Studienteilnehmer:innen bei der Wahrnehmung einer anderen Unterrichtssituation. Gezeigt wird, dass die Formen der mentalen Verarbeitung unabhängig von der Unterrichtssituation vergleichbar sind.

Ausgehend von der Darstellung des Konzepts professioneller Unterrichtswahrnehmung (1) und der Bedeutung von Skripts darin (2) wird die Fragestellung der dem Beitrag zugrunde liegenden Studie begründet und das Vorgehen der Studie

skizziert (3). Kernstück des Beitrages stellt die Darstellung der Wahrnehmungsdaten von drei Studienteilnehmer:innen dar (4). Der Beitrag schließt (5) mit einer Diskussion der Befunde sowie Überlegungen zur Professionalisierung von angehenden Lehrer:innen.

1 Theoretischer Rahmen der Studie

1.1 Professionelle Unterrichtswahrnehmung

Das Konstrukt der professionellen Unterrichtswahrnehmung ist im kompetenztheoretischen Professionalisierungsrahmen verortet (Baumert & Kunter 2006). Darin wird professionelle Lehrer:innenkompetenz nicht auf das Vorhandensein bestimmter deklarativer Wissensbestände reduziert (vgl. Herzmann & König 2016, 108), sondern der Situationsbezug wird über das Konstrukt der professionellen Wahrnehmung verstärkt aufgenommen. In Anlehnung an Sherin et al. (2011) verstehen Schäfer und Seidel (2015) professionelle Unterrichtswahrnehmung als

[a] teacher's ability to attend intentionally to classroom events that are important to the processes of teaching and learning, for example, events that influence student learning in a positive or negative way. (Schäfer & Seidel 2015, 37)

Professionelle Unterrichtswahrnehmung umfasst nach Sherin et al. (2011) den Prozess der *Aufmerksamkeitsfokussierung* (selective attention) und jene Prozesse, die als *knowledge-based reasoning* bezeichnet werden. *Reasoning* meint

the process of making sense of what has been noticed by linking observed situations to knowledge [...]. Thus, knowledge is used to explain noticed situations as well as to predict further learning processes. (Schäfer & Seidel 2015, 38)

Heins und Zabka (2019) schlagen aufbauend auf das PID-Modell von Blömeke et al. (2015) ein Modell zur Beschreibung der mentalen Prozesse vor, in denen Lehrpersonen Unterricht wahrnehmen, interpretieren, beurteilen und darauf bezogene Handlungsentscheidungen treffen. Grundlegend ist dabei die kognitionspsychologisch gestützte Annahme, dass der Wahrnehmungsprozess keine ausschließlich daten- bzw. reizgesteuerte Verarbeitung darstellt, sondern in erheblichem Maße wissensbasiert verläuft (vgl. u. a. Schoenfeld 2011, 25ff.). Entscheidend sind in diesem Prozess die mentalen Skripts der wahrnehmenden Person, die durch Merkmale der beobachteten Situation (Bottom-Up) aktiviert werden (siehe Kap. 1.2).

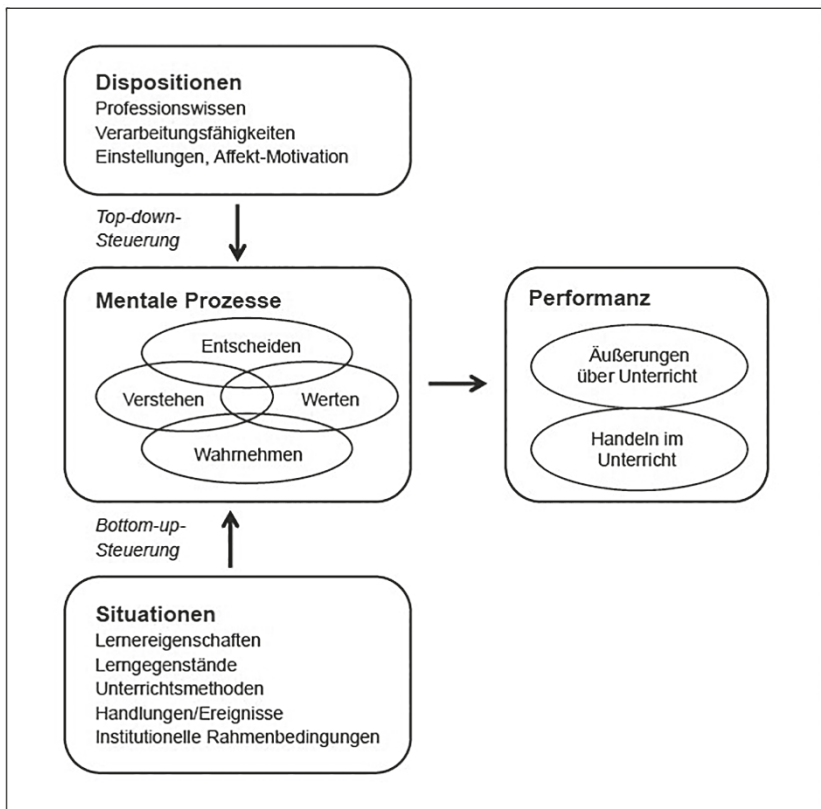


Abb. 1: Kognitive Verarbeitung von beobachtetem Unterricht nach Heins & Zabka (2019, 907)

Heins und Zabka nehmen ferner an, dass ein spontaner und ein reflektierter Modus der professionellen Unterrichtswahrnehmung zu unterscheiden sind (Heins & Zabka 2019, 908–913). Während im spontanen Modus auf Verbindungen von Problemwahrnehmung und Handlungen zurückgegriffen wird, die in mentalen Skripts repräsentiert und automatisiert sind, setzt eine reflektierte Verarbeitung dann ein, wenn eine spontane Verarbeitung irritiert wird bzw. keine mentalen Skripts vorliegen, auf die ad hoc zugegriffen werden kann. Ferner kann im Anschluss an die Befunde von Heins (2020a) angenommen werden, dass der reflektierte Modus auch bewusst abgerufen werden kann, sofern dieser als Verarbeitungsmodus ausgebildet wurde (Heins 2020a, 24).

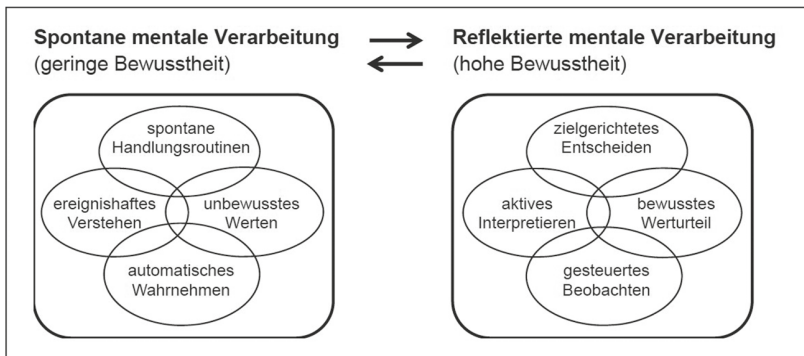


Abb. 2: Unterschiedliche Modi der mentalen Verarbeitung nach Heins & Zabka (2019, 912)

1.2 Skripts in der professionellen Unterrichtswahrnehmung und Forschungsbefunde

In der Kognitionspsychologie wird unter einem Skript die Art und Struktur der mentalen Repräsentation von wiederkehrenden Handlungsfolgen für typische Situationen verstanden. Schank und Abelson zufolge beschreiben Skripts „a pre-determined, stereotyped sequence of actions that defines a well-known situation“ (Schank & Abelson 1977, 41). Im Folgenden werden Aspekte zu Skripts gebündelt, die für ein Verständnis der Formen mentaler Verarbeitung von Unterrichtssituationen aufschlussreich sind: (a) Was kann unter einem Unterrichtsskript verstanden werden? (b) Wie entwickeln sich mentale Unterrichtsskripts? (c) Welchen Einfluss haben Unterrichtsskripts auf die Wahrnehmung von Unterricht (vgl. dazu auch Heins 2020a, Heins & Zabka 2019):

- a) Nach Seidel beschreiben Unterrichtsskripts eine Abfolge von Ereignissen im Kontext von Unterricht und können als stark automatisierte Ablaufmuster und „implizites Wissen über typischen Unterricht“ (Seidel 2003, 35) bezeichnet werden. Als Wissen über die soziale Praxis *Unterricht* sind Unterrichtsskripts eng verbunden mit Überzeugungen und besitzen normative Komponenten darüber, was als ‚normal‘ oder wünschenswerte Zielzustände und Verhaltensweisen (van Holt 2013, 20) angenommen wird. Die Überzeugungen von richtigem und falschem Handeln und Wissen sind verbunden mit positiven (‚richtiges Handeln/Wissen‘) und negativen Emotionen (‚falsches Handeln/Wissen‘). Mit zunehmender Erfahrung beinhalten Unterrichtsskripts spezifische Ausgestaltungen (Buchholtz 2010, 102) z. B. zu Anforderungen von Aufgaben oder zu Lernprozessen und deren Steuerung.
- b) Unterrichtsskripts entwickeln sich als Niederschlag einer in der Praxis durchgeführten oder erlebten Handlung (Blömeke et al. 2003, 107). Sie resultieren demnach aus der eigenen Lehrerfahrung von Personen, repräsentieren aber

auch die Unterrichtserfahrung von Schüler:innen (Bauersfeld 1999, 192f.). Sie können dem praktischen Wissen zugerechnet werden, für das zumindest in Teilen eine propositionale Repräsentation angenommen wird (Baumert & Kunter 2006, 483). Als Fallwissen (nicht-propositionales praktisches Wissen) sind Skripts gebunden an konkrete Fälle oder Episoden und können als „case of something“ (Shulman 1986, 11) eingeordnet werden. Ungeklärt ist, ob der Erfahrungsbezug ein zwingendes Kriterium für Skripts ist oder ob diese auch primär auf Theoriewissen beruhen können (ohne Erfahrungsbezug), sofern das Wissen einzelne Schritte und Handlungen umfasst, die in einem kausalen Verhältnis zueinanderstehen und sich in ihrer sukzessiven Abfolge bedingen, wie Heins (2020a, 6) annimmt.

- c) In der Wahrnehmung von Unterricht bestimmen Unterrichtsskripts mit, „what people perceive and interpret – much of the time without their being aware of it“ (Schoenfeld 2011, 15). Damit beeinflussen Unterrichtsskripts, welche Informationen fortlaufend verarbeitet werden, indem sie durch Erwartungen an die Situation die Aufmerksamkeit fokussieren (Seidel 2003, 32). Die Verbindung von Überzeugungen zum richtigen bzw. falschen Handeln mit positiven bzw. negativen Emotionen bringt es ferner mit sich, dass das Wahrgenommene nicht nur spontan verstanden (oder teilweise verstanden, missverstanden) wird, sondern auch spontan gewertet wird, was einen Einfluss auf Verstehens- und Entscheidungsprozesse hat.

Die TIMSS-Studie – in deren Rahmen die psychologische Skripttheorie auf die empirische Unterrichtsforschung übertragen wurde (Baumert & Lehmann 1997) – erklärt über die Annahme von überindividuellen und kulturell geteilten Unterrichtsskripts die „trotz der außerordentlich hohen Komplexität von Lehr-Lernprozessen und der denkbaren Vielfalt an Lehrer-Schüler-Interaktionen“ (Blömeke et al. 2003, 104) relative Gleichförmigkeit unterrichtlichen Handelns von Lehrer:innen (Pauli & Reusser 2003). Göltzer (2008) rekonstruiert Skripts von Literaturunterricht in der Hauptschule anhand von Unterrichtstranskripten und Winkler zeigt anhand von Daten der OVID-PRAX Studie, dass gerade Studierende in den schulpraktischen Phasen der Lehrer:innenbildung bei der Planung von Literaturunterricht auf Unterrichtsskripts zurückgreifen, die sie vermutlich in der eigenen Schulzeit erworben haben und die ihnen Sicherheit bieten (Winkler 2019). Heins (2020a) untersucht Unterrichtsskripts in der Wahrnehmung und mentalen Verarbeitung von Unterrichtssituationen durch Studienteilnehmer:innen und arbeitet drei Formen heraus.

- Das *skriptgeleitete Erkennen*¹ zeichnet sich dadurch aus, dass top-down auf der Basis von wenig detailreichen und statischen Skripts aus der eigenen Schulzeit

1 Im Verständnis der Wahrnehmungspsychologie meint Erkennen ein spontanes und unwillkürliches Einordnen von Etwas in ein bestehendes Wissen (Goldstein 2015, 7). Diesem Verständnis folgt Heins bei seiner Bezeichnung der Formen mentaler Verarbeitung.

bzw. globaler Ablaufskripts von Literaturunterricht aus der universitären Lehre, eine Unterrichtssituation spontan und eindeutig erkannt und emotional gewertet wird. Die Aufmerksamkeit liegt dabei insbesondere auf Oberflächenmerkmalen, d. h. auf „verhaltensnahe[n], gut beobachtbare[n] und abgrenzbare[n] Merkmale[n]“ des Unterrichts (Pauli & Reusser 2006, 783).

- Beim *situationsspezifischen Erschließen* hingegen wird eine Unterrichtssituation bottom-up, d. h. in einer reflektierenden Rekonstruktion der Lehr-Lernprozesse und Interaktionen, und im Rückgriff auf fachdidaktisches Wissen nachvollzogen. Das Resultat der Erschließung ist eine fragende oder infragestellende Positionierung, die sich insbesondere auf Tiefenmerkmale der Unterrichtssituation bezieht.²
- Das *situationsspezifische Erkennen* zeichnet sich wiederum durch ein spontanes und eindeutiges Erkennen sowie eine stark emotionale Wertung der Unterrichtssituation aus. Anders als das skriptgeleitete Erkennen erfolgt das Erkennen in dieser Verarbeitungsform top-down auf der Basis von in der eigenen Lehrerfahrung fundierten, aufgabenbezogenen und detailreichen Skripten, die flexibel auf die individuelle Situation bezogen werden und Tiefenmerkmale der Situation fokussieren.

		<i>Skriptgeleitetes Erkennen</i>	<i>Situationsspezifisches Erschließen</i>	<i>Situationsspezifisches Erkennen</i>
<i>Skript</i>	Ursprung der Skripts	erfahrungsbasierte Skripts aus der eigenen Schulzeit; Ablaufskripts aus der universitären Lehre	fachdidaktisches Wissen (vermutlich aus der universitären Lehre)	erfahrungsbasiert aus eigener Lehrerfahrung (schulformbezogen)
	Struktur der Skripts	global, wenig detailreich und statisch		aufgabenbezogen, detailreich und adaptiv/flexibel
<i>Verarbeitung</i>	Modus der Verarbeitung	Spontaner Modus	Reflektierender Modus	Spontaner Modus
	Position gegenüber der Situation	stark emotional wertende Einordnung	rekonstruktiv-verstehender Nachvollzug	stark emotional wertende Einordnung
	Resultat der Verarbeitung	Eindeutiges Erkennen	Fragende/infragestellende Positionierung	Eindeutiges Erkennen
	Richtung der mentalen Verarbeitung	eher top-down	eher bottom-up	eher top-down
<i>Fokus</i>	Ebene der verarbeiteten Merkmale	Aufmerksamkeitsfokus auf Oberflächenmerkmale	Erschließen der Tiefenmerkmale	Aufmerksamkeitsfokus auf Tiefenmerkmale

Abb. 3: Drei Formen der mentalen Verarbeitung von Unterrichtssituationen in der Wahrnehmung (basierend auf Heins 2020a)

2 Tiefenmerkmale werden von Oser & Baeriswyl (2001) – anders als in der pädagogisch-psychologischen Unterrichtsqualitätsforschung - als eine Verkettung von Lernschritten bestimmt, die den Lernweg zu einem spezifischen Lernziel beschreiben (vgl. Decristan et al. 2020, 107f.).

Ein skriptgeleitetes Erkennen konnte Heins (2020a) insbesondere bei BA-Studierenden rekonstruieren. Bei MA-Studierenden zeigte sich die Verarbeitungsform des situationsspezifischen Erschließens und bei Lehrer:innen ein situationsspezifisches Erkennen.³ Ob es sich um von einer spezifischen Unterrichtssituation unabhängige Formen der mentalen Verarbeitung handelt, ist empirisch bisher ungeklärt.

2 Fragestellung und Forschungsdesign der Studie

2.1 Fragestellung der Studie

Wenn sich in den drei Verarbeitungsformen eine Erwerbs- bzw. Professionalisierungslogik ausdrückt (Heins 2020a, 24), dann ist anzunehmen, dass die drei Verarbeitungsformen auf übersituativ bestehende – d. h. dispositionale – Verarbeitungsfähigkeiten von (angehenden) Lehrkräften verweisen, die sich auch in der Wahrnehmung variabler Situationen zeigen müssten. Die vorliegende Studie stellt darum die folgende Frage:

Lassen sich die drei Formen der mentalen Verarbeitung *skriptgeleitetes Erkennen*, *situationsspezifisches Erschließen* und *situationsspezifisches Erkennen* bei den selben Studienteilnehmer:innen auch in der Wahrnehmung einer anderen Unterrichtssituation rekonstruieren?

Ein Wissen darüber, ob es sich bei den Formen um situationsunabhängige Verarbeitungsweisen handelt, ist als Ansatzpunkt für die Entwicklung von Interventionen nützlich, die gezielt die Unterrichtswahrnehmung angehender Lehrpersonen professionalisieren sollen.

2.2 Datenerhebung: Studienteilnehmer:innen und Vignette der Untersuchung

Die Datenerhebung erfolgte im Sommer 2018 an der Universität Hamburg.⁴ In einem videovignettenbasierten Erhebungssetting waren die Studienteilnehmer:innen aufgefordert, zwei Videovignetten (Goethe- und Luther-Vignette)⁵ in einem Start-Stopp-Verfahren anzuhalten, wenn sie etwas Auffälliges erkennen. Die Beobachtungen und, wenn möglich, auch Handlungsalternativen sollten *spontan* verbalisiert werden. Die verbalen Äußerungen wurden audiografiert und anschließend nach Maßgabe eines Minimaltranskripts aufbereitet (Selting 2009). Der Einsatz

3 In eine ähnliche Richtung weisen auch die Befunde von Heins 2020b.

4 Die Datenerhebung im Projekt „Professionelles Lehrerhandeln zur Förderung fachlichen Lernens unter sich verändernden gesellschaftlichen Bedingungen (ProfaLe)“, das im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert wird und in dem der Autor des Beitrags bis 2020 mitgearbeitet hat.

5 Zu den Vignetten siehe unten.

von zwei Videovignetten dient dem Zweck, Formen der mentalen Verarbeitung in Abhängigkeit von der jeweiligen Situation rekonstruieren zu können. Die Daten zur Goethe-Vignette liegen der Studie von Heins (2020a) zugrunde. Die Daten zur Luther-Vignette werden in der vorliegenden Studie untersucht.

	Proband*innen
Goethe-Vignette	4 x BA
Luther-Vignette	4 x MA
	4 x Lehrer*innen
	N=12

Abb. 4: Sampling

Die Studie umfasst 12 Studienteilnehmer:innen aus drei Gruppen: Bachelorstudierende (N=4); Masterstudierende (N=4) und Lehrkräfte aus dem Schuldienst (N=4). Diese Auswahl der Studienteilnehmer:innen erfolgte nach der Maßgabe, Personengruppen mit unterschiedlichem Expertisegrad zu berücksichtigen und ist an den fünf Entwicklungsstadien der Expertise von Dreyfus und Dreyfus (1986) orientiert (adaptiert für die Entwicklung der Lehrer:innenexpertise von Berliner 2001, 2004, siehe auch Herzmann & König 2016, 84f.). Diese aus dem Experten-Paradigma stammende Einteilung ist insofern nicht unproblematisch, als bezogen auf den Expertisegrad ein Zusammenhang zwischen viel lehrpraktischer Erfahrung und hoher Qualität bisher nicht empirisch nachgewiesen wurde. Die vorliegende Studie verwendet den Expertisebegriff darum nicht *qualitativ wertend*, sondern nur in Bezug auf die *zeitliche Dauer* der Erfahrung (Blömeke et al. 2005, 236), die sich bei den Studienteilnehmer:innen wie folgt darstellt: Bachelorstudierende: ohne fachdidaktisch begleitete schulpraktische Erfahrung; Masterstudierende: mit fachdidaktisch begleiteter schulpraktischer Erfahrung; Lehrer:innen: mit mindestens fünf Jahren schulpraktischer Erfahrung nach dem Referendariat. Die eingesetzten Videovignetten stammen aus einer Sammlung von Unterrichtssituationen zu typischen Problemsituationen im Literaturunterricht (Heins 2018). Da im Folgenden detailliert nur auf die Wahrnehmungsdaten zur Luther-Vignette eingegangen wird, beschränkt sich die folgende Darstellung nur auf diese Vignette.⁶

In der Luther-Vignette wird die Fabel „Vom Raben und Fuchs“ in einer 6. Klasse in der Luther-Fassung bearbeitet. Die Lehrerin liest die Fabel vor, klärt Wortbedeutungen und arbeitet anschließend mit den Lernenden heraus, wie der Fuchs an den Käse kommt. Die Ergebnisse dieser ersten Erarbeitungsphase werden an der Tafel gesammelt. Genannt wird u. a. *Geschicklichkeit, Schlaueit, handelt mit*

6 Zur Beschreibung der Goethe-Vignette siehe Heins 2020a. In Heins 2022 findet sich ferner eine Darstellung zum unterschiedlichen Anforderungsniveau der beiden Vignetten.

Worten, sein schlaues Gehirn usf. Im Anschluss erhalten die Schüler:innen eine weitere Aufgabe und sollen herausarbeiten, was der Rabe fühlt und denkt, als der Fuchs ihm das Kompliment macht, schön auszusehen und singen zu können. Nach der zweiten Bearbeitungsphase werden mit der Methode der Meldekette einige Aufgabebearbeitungen angehört, bevor die Lehrerin zur Hausaufgabe überleitet, in der die Fabel in eine Geschichte mit realen Menschen in Alltagssituationen umgeschrieben werden soll. In dieser Vignette zeigen sich insbesondere *Probleme der Phasierung* (Heins 2018, 34): Für das Verstehen der Fabel ist es grundlegend, die Redeabsicht des Fuchses zu verstehen und mit der inneren Situation des Raben in Verbindung zu bringen. Die Koordination von Figurenperspektiven ist eine typische Operation literarischen Verstehens (Andringa 2000), die von der Lehrerin in zwei Unterrichtsphasen umgesetzt wird. In der Luther-Vignette wird der sequenzierte Verstehensprozess nicht zusammengeführt und die Figurenperspektiven nicht koordiniert.

Die zweite Problemsituation der Luther-Vignette ist die fehlende *Methodenfunktionalität* (Heins 2018, 36): Eine Herausforderung bspw. beim Verstehen der inneren Situation von Figuren besteht darin, unterschiedliche Lesarten produktiv aufeinander und auf den literarischen Gegenstand zu beziehen, um sie für den literarischen Verstehensprozess ertragreich zu machen. Die Meldekette ermöglicht zwar eine durch die Lernenden selbstgesteuerte Präsentationsphase, ist aber nicht zielführend für das fachliche Lernen: Die Lernenden beziehen sich nicht aufeinander und die individuellen Arbeitsergebnisse bleiben nebeneinanderstehen, anstatt sie in der Auswertungsphase zur Erarbeitung einer gemeinsamen Verstehensbasis aufzugreifen. Beachtet man ausschließlich das Classroom Management, so verläuft die Stunde in der Luther-Vignette jedoch insgesamt störungsfrei.

2.3 Methodisches Vorgehen der Datenauswertung

Die Auswertung der Daten erfolgte mit Hilfe der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (Kuckartz 2018, 97–122). In Abhängigkeit von der Forschungsfrage, ob sich die Formen der mentalen Verarbeitung *skriptgeleitetes Erkennen*, *situationsspezifisches Erschließen* und *situationsspezifisches Erkennen* bei den selben Studienteilnehmer:innen auch in der Wahrnehmung einer anderen Unterrichtssituation rekonstruieren lassen, wurden die Kategorien der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse deduktiv bestimmt. Dazu wurden die unterscheidungsgebenden Merkmale der Formen mentaler Verarbeitung von Unterrichtssituationen in Unterkategorien und schließlich leitende Fragestellungen überführt (siehe Abb. 4). Eine Ausnahme bildet das Merkmal *Richtung der mentalen Verarbeitung*, das nicht als eigenständig zu kodierende Kategorie umgesetzt werden kann, sondern als Ergebniskategorie aus den Kategorien 2.1 bis 2.3 resultiert.

	<i>Oberkategorie</i>	<i>Unterkategorien (mit operationalisierenden Fragestellungen)</i>
<i>Skript</i>	1.1 Ursprung der Skripts	Worauf nimmt der Kommentar Bezug? a. Erfahrungen aus der eigenen Schülerzeit b. Eigene Lehrerfahrungen c. Theorien/Wissen (aus universitärer Lehre)
	1.2 Struktur der Skripts	Welche Struktur hat die Erfahrung/ das Wissen, das sich in den Kommentaren zeigt? (kommentarübergreifend) a. global, wenig detailreich und statisch b. aufgabenbezogen, detailreich und adaptiv/flexibel
<i>Verarbeitung</i>		Zeigt der Kommentar...
	2.1 Modus der Verarbeitung	a. ein spontanes unwillkürliches Einordnen in Bekanntes? b. eine bewusste und reflektierte Verarbeitung?
	2.2 Position gegenüber der Situation	a. eher eine emotionale wertende Einordnung? b. eher einen rekonstruierenden Nachvollzug?
	2.3 Resultat der Verarbeitung	a. eher ein eindeutiges Erkennen? b. eher eine fragende/ infrage stellende Positionierung?
<i>Fokus</i>	<i>Richtung der mentalen Verarbeitung</i>	<i>Die Richtung der mentalen Verarbeitung lässt sich aus der Kodierung in den Kategorien 2.1 – 2.3 bestimmen:</i> - Überwiegend Kodierung der Unterkategorie a: top-down Verarbeitung - Überwiegend Kodierung der Unterkategorie b: bottom-up Verarbeitung
	Ebene der verarbeiteten Merkmale	Worauf liegt der Aufmerksamkeitsfokus? - Eher auf beobachtbaren und verhaltensnahen Merkmalen (Oberflächenmerkmalen) - Eher auf Lehr- und Lernschritten auf dem Weg zu einem Lernziel (Tiefenmerkmale)

Abb. 5: Kategorienstruktur der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse

Als Kodiereinheit wurden die von den Studienteilnehmer:innen selbst gesetzte Kommentargrenzen genutzt, sofern diese auch eine Sinneinheit, d.h. einen zusammenhängenden Gedanken der Studienteilnehmer:innen, markiert (Kuckartz 2018, 104). Wenn erforderlich, wurden Sinneinheiten in einem Kommentar anhand eines Frameworks von Abgrenzungskriterien (Heins & Wiechmann 2020) gebildet. Jede Sinneinheit wurde mit jeder Oberkategorie kodiert. Die Unterkategorien sind hingegen disjunkt, sodass jeweils nur eine Unterkategorie einer Sinneinheit zugewiesen werden konnte. Für die Kodierung *Struktur der Skripts* (1.2) gilt, dass diese nicht anhand eines Einzelkommentares vollzogen werden kann. Kontexteinheit der Kodierung (Kuckartz 2018, 44) bilden darum alle Kommentare, die Aufschluss über die Struktur der Skripts geben.

3 Ergebnisse

Im Folgenden soll anhand von Auszügen aus der Kommentierungen von drei Studienteilnehmer:innen gezeigt werden, dass sich die Formen der mentalen Verarbeitung bei diesen in vergleichbarer Weise zeigen, wie bei Heins 2020a heraus-

gearbeitet. Um die Kommentierungen vergleichbar zu machen, werden die selben Studienteilnehmer:innen für die Darstellung gewählt: Frau Huhn (BA-Studierende), Frau Nyborg (MA-Studierende) und Frau Scherpe (Lehrerin). In der Darstellung können nicht zu jedem Kommentar alle Kodierungen dargelegt werden. Es geht vielmehr um den anschaulichen Nachvollzug vergleichbarer Formen der mentalen Verarbeitung.⁷

3.1 Schablonenhaftes Erkennen bei Frau Huhn (BA-Studierende)

Frau Huhn stoppt die Vignette, nachdem die Lehrerin den Lernenden die Fabel vorgelesen hat. Sie kommentiert:

das find ich **ganz gut**, weil die schüler dann auch mitlesen können, weil **ich bin zum beispiel nicht der auditive typ, ich muss immer sachen auch (-) zumindest parallel mitlesen**, damit ich sie halt wirklich äm verstehen kann und so, das find ich ganz gut, dass man (-) das dann zum mitlesen hat. (Transkript_Huhn_Luther (BA), Pos. 2)⁸

Die Kommentierung der Situation zeigt eine deutliche Bezugnahme auf eigene positive Erfahrungen, die zu einer emotionalen Einordnung der Situation führt und das Vorlesen der Fabel spontan als eine Unterstützung der Schüler:innen für das Verstehen des literarischen Gegenstandes versteht. Als ‚gut‘ sieht Frau Huhn an, was für sie selbst gut ist.

Nachdem die Lehrerin die Aufgabe (s.o.) vorgelesen hat, kommentiert Frau Huhn:

das **finde ich sehr gut**, weil es is halt äh, weil das halt auch echt dieses äm (--) äm die **fähigkeiten fördert, sich wirklich halt auch in andere charaktere halt äm hineinzuversetzen** und aus verschiedenen po äh positionen etwas sehen zu können, deshalb find ich eigentlich das **sehr gut**, dass man erst sagt, fo fokussiert euch mal aufn fuchs, was will der eigentlich(-) und dann halt wirklich, jetzt fokussiert euch mal aufn raben (-) und äh, schaut mal (-), wies dem so geht, also **das fördert natürlich auch empathieempfinden** und natürlich auch, um ne bessere äh rollenverständnis halt auch das find ich relativ gut. (Transkript_Huhn_Luther (BA), Pos. 8)

Diese Kommentierung zeigt, wie zwei Konzepte literarischen Lernens (*Figurenverstehen* und *Empathie*; Spinner 2006; Olsen 2011), die Frau Huhn vermutlich in ihrem literaturdidaktischen Studium kennengelernt hat, abgerufen werden, um die Aufgabe spontan positiv zu beurteilen, ohne die Anforderungen an die Koordination der Figurenperspektiven und Handlungsmotive zu reflektieren. Die von der Situation entkoppelte und eindeutige Einordnung führt dazu, dass Frau Huhn im weiteren Verlauf der Unterrichtssituation nicht wahrnimmt, dass die

7 Im Folgenden werden andere Bezeichnungen verwendet, die den drei Formen der Verarbeitung besser entsprechen. Ich danke den Kolleg:innen aus dem Kolloquium des Instituts für deutsche Sprache und Literatur an der Universität Hildesheim sehr für die wertvollen Hinweise.

8 Hervorhebungen hier und im Folgenden durch JH.

Choreografie der Stunde nicht aufgeht, da die Koordination der Figurenperspektiven gerade ausbleibt. Statt die Zusammenhänge literarischen Lernens in den Blick zu nehmen, nimmt Frau Huhn die Situation vor dem Hintergrund eines Aktivitätsskripts war, wie der folgende Kommentar verdeutlicht.

auch so alleineaufgaben [sic!] sind natürlich sehr klein gehalten, aber find ich eigentlich auch **ganz gut**, damit man **sich halt selber auch wirklich mal so n bisschen bewusst gedanken gemacht** äh gedanken macht, weil **ich kenne es manchmal** (-). wenn man natürlich dann sofort in der gruppe is, dass man sich TOTAL von den anderen irgendwie n bisschen sag ich mal beeinflussen lässt oder halt wirklich eher die anderen denken lässt, und so find ich das eigentlich **ganz gut**, dass mehr oder minder das einzel (-) mehr oder minder das **einzelne individuum dazu aufgefordert wird, SIICH darüber gedanken zu machen**. (Transkript_Huhn_Luther (BA), Pos. 11)

Mit Bezug auf eigene Erfahrungen kommentiert Frau Huhn das Aktivitätspotential der Sozialform, das sie spontan als „ganz gut“ einordnet. Für Frau Huhn, so scheint es, können Situationen, in denen die Lernenden aktiv sind, eindeutig als gelungen eingeordnet werden – auch, da sie diese mit eigenen positiven Erfahrungen verknüpft. Nachdem die Meldekette abgeschlossen ist, stoppt Frau Huhn erneut:

ich find ganz gut, dass sie **die schüler das praktisch einmal zusammenfassen lässt**, weil ich kenn das auch **aus** (-) **äh eigener schulzeit**, dass dann die lehrer oft selber das immer gesammelt haben und nur so [...] und ich find das aber ganz gut, dass sie das die schüler machen lässt, [...] **weil die selber sich dann nochmal wirklich mit diesen vorherigen unterrichtsgespräch, also mit dieser anschlusskommunikation nochmal auseinanderzusetzen müssen** (--) [...] und das find ich eigentlich ganz gut. (Transkript_Huhn_Luther (BA), Pos. 49)

Ausgehend von der Eigenaktivität der Lernenden, die Frau Huhn aus eigener negativer Erfahrung positiv bewertet, nimmt Frau Huhn nicht wahr, dass die Methode der Meldekette das literarische Verstehen eher verhindert als befördert. Zwar bringt sie mit der *Anschlusskommunikation* ein literaturdidaktisch prominentes Konzept in Anschlag, kann dieses aber nicht zur Reflexion der literarischen Verstehensprozesse nutzbar machen – denn Anschlusskommunikation findet in der Situation gerade nicht statt.

In der Zusammenschau wird deutlich, dass Frau Huhn Erfahrungsskripts der eigenen Schulzeit, die besonders die Eigenaktivität der Schüler:innen in Lernsituationen umfassen, spontan und schablonenhaft auf die Situation legt und diese positiv einordnet, ohne dabei die Besonderheiten der Situation, d.h. die Wechselbeziehungen vom literarischen Gegenstand, den Zielen und den Methoden zu verarbeiten. Auch fachdidaktische Konzepte werden von Frau Huhn eher zur globalen top-down Einordnung aufgerufen. Das Resultat ihres schablonenhaften Erkennens bündelt Frau Huhn selbst sehr treffen, wenn sie das Handeln der Lehrerin

kommentiert: „sie scheint halt wirklich so (-) ihren SHIT together zu haben, sag ich jetzt mal so (Transkript_Huhn_Luther (BA), Pos. 29).

3.2 Nachvollziehendes Erschließen bei Frau Nyborg (MA-Studierende)⁹

Die Kommentierungen von Frau Nyborg zeigen eine kleinschrittige Bearbeitungsweise, in der sie anhand der Interaktion von Schüler:innenäußerungen versucht, die Gründe und Anforderungen der Situation für das literarische Verstehen zu erschließen. Die Phase der Meldekette, in der die Lernenden die Resultate der Aufgabenbearbeitung präsentieren, kommentiert Frau Nyborg wie folgt:

- | | |
|--------|---|
| Lena | Ein Rabe ist ja nicht besonders schön, deswegen hat es wahrscheinlich auch keiner gesagt. |
| LE | Ja, danke. Sam, du als nächstes und dann Meldekette.
okay, hm, ja |
| Sam | Der Rabe ist eigentlich kein hübscher Vogel, deswegen hat er noch nie eins bekommen. Der Fuchs wollte nur den Käse.
hm: er meint also das gleiche wie seine vorgängerin? |
| Naila | Er wollte ihn ja reinlegen, weil wenn er singt, dann fällt ja der Käse runter und dann konnte er den Käse einfach nehmen. Dustin
aha, sie is beim fuchs (2) äm (3,5) und nicht beim raben. |
| Dustin | Weil er böse und ehrgeizig ist. Und weil er egoistisch ist. Michael
((lacht)) ohne punkt und komma (--) [...] weil er blöd ist, weil er egoistisch is?
(2) hm: (10) ich überleg grad, was die ausgangsfrage war mit dem raben, warum er das sagt ne, so ein schönes lob hat er noch nie bekommen. okay, also er is bei den charaktereigenschaften, also ich persönlich, ich man sieht jetzt ja nicht, was die lehrerin macht, ich denke, sie (1,5) steht vorne und hört zu (3). ich würds jetzt nochmal so (--) SUMmieren , weil jetzt ist ja den schülern gar nicht unbedingt klar (3), ach, sie müssen halt komplett alleine (-) vergleichen mit dem, was sie (1) aufgeschrieben haben ohne mitunter zu beMERKEN, auf welcher ebene sich das jeweils (-) befindet |

(Transkript_Nyborg_Luther (MA), Pos. 22-38)

Frau Nyborg setzt ihren rekonstruierenden Nachvollzug der Situation bei den Schüler:innenäußerungen an. Sie bezieht dabei die Resultate der Schüler:innen auf die Aufgabenstellung und stellt fest, dass diese teilweise nicht auf den Raben eingehen, sondern – wie in der vorangegangenen Arbeitsphase – das Verhalten des Fuchses betreffen. Das Verhalten der Lehrerin stellt sie dabei infrage, da die Lehrerin die Schüler:innen mit der Anforderungen alleine lässt, die vielen, schnell aufeinanderfolgenden Ergebnisse eigenständig vergleichen und einordnen zu müssen. Ausgehend von der Situation würde Frau Nyborg eine summierende Einordnung erwarten.

⁹ Im Folgenden wird die verbale Interaktion in der Videovignette als Schrifttext angegeben (grau hinterlegt), wenn dies für den Nachvollzug der Kommentierung erforderlich ist.

Durch den rekonstruktiven Nachvollzug der Verstehensresultate und des Interaktionsgeschehens erschließt sich Frau Nyborg die hohen Anforderungen und erkennt das Problem der Situation für das literarische Lernen, wie die folgenden Kommentare zeigen.

Michael Der Rabe ist voll eingebildet und dumm, deswegen kommt der darauf. Er findet sein Krächzen voll schön. Er soll lieber nachdenken, ob der Fuchs die Wahrheit sagt
mhm: (7) der is auch (---) wieder bei äußerlichKEITEN ja.

Michael Ok, dann jetzt Beyza

Beyza Der Rabe fühlt sich geschmeichelt, weil der Fuchs ihm Lob und Komplimente gemacht hat. Der Rabe will beweisen, dass er das Kompliment zu Recht bekommen hat.

LE Beyza, jetzt nimm noch einen letzten dran.

ah, mhm. (4) mhm (--), ja sie sagt, warum, (--) ja doch, ja, ja. so, jetzt ist der letzte dran. **also ich merk halt grad selber**, klar guck ich das gestückelt und hab die frage auch nicht vor augen, aber dass ich es schwer finde denen zu folgen, vor allem so schnell hinter einander. das is mein **problem auch immer, wenn (--) die sich so gegenseitig drannehmen und es halt nich (--) hm ne meinungsabfrage oder sowas is, sondern wirklich um äh die inhaltliche beantwortung geht. so letzter.**

(Transkript_Nyborg_Luther (MA), Pos. 39-44)

Frau Nyborg erkennt, dass Beyza die Anforderung der Aufgabe erfüllt und ausdrückt, was der Rabe fühlt und denkt, als der Fuchs ihm Komplimente macht. In einer bewusst reflektierenden Verarbeitung kommentiert sie das Problem der Meldekette in der Situation, die sich nicht eignet, um in eine inhaltliche Erarbeitung einzusteigen. Die Meldekette, so Frau Nyborgs infrage stellende Positionierung, kann eine Meinungsabfrage strukturieren, aber keine Anschlusskommunikation eröffnen – ihr nachvollziehendes Erschließen führt zu einem gegensätzlichen Verstehen der Situation als das schablonenhafte Erkennen bei Frau Huhn.

Die anschließende Aufforderung der Lehrerin, Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Aufgabenresultate zu benennen, kritisiert Frau Nyborg als zu spät gestellt:

aha, **jetzt sollen die schüler also, (--) ja das hätte die anweisung hätte sie aber vorher geben müssen**, dass die schüler (-) am ende vergleichen ihre aussagen vergleichen sollen. dann hätten sie das ja vielleicht auch machen können, also das, **was ich jetzt sozusagen nebenbei gemacht hab, sollen sie jetzt (-) in der rückschau machen.** (1) oa:, nich ohne für so zwölfjährige, sind die in der fünften klasse? 11? **so jetzt wirds schwierig.**
(Transkript_Nyborg_Luther (MA), Pos. 50)

Nicht auf der Basis von Vorlieben und Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit, sondern ausgehend von einem Nachvollzug der Anforderungen des aktuellen Verstehensprozesses, den Frau Nyborg im Wahrnehmungsprozess selbst vollzogen hat, kommentiert sie Problemstellen der Situation und fokussiert die Lehr-Lernschritte auf dem Weg zum Verstehensziel (Tiefenstruktur).

mir fehlt halt das, was sie im voraus gemacht hat mit dem fuchs (-) äm fehlt mir 'n bisschen bei der aufgabenbearbeitung mit dem raben sowie die (1,5) aufgabenstellung erklären, weil die **eine schülerin hatte über den fuchs geschrieben und nicht über den raben, (-) ihr war die pause also NICHT klar.** (Transkript_Nyborg_Luther (MA), Pos. 70)

Auf der Ebene der Tiefenmerkmale liegt auch die abschließend kommentierte Phasierung der Stunde. Mit Bezug auf eine Schülerinnenäußerung kritisiert Frau Nyborg die nicht ausreichend hergestellte Kohärenz zwischen den beiden Erarbeitungsphasen, die zu einer Vermischung der Figurenperspektiven geführt hat. Deutlich wird, wie Frau Nyborg die Situation bottom-up rekonstruiert und in ihrer Eigenlogik nachvollzieht. Resultat dieser Verarbeitung ist eine infrage stellende Positionierung, die sich auf die der Vignette eingeschriebenen Problemstellen für das literarische Verstehen bezieht.

3.3 Aufgaben- und schulformbezogenes Erkennen bei Frau Scherpe (Lehrerin)

Ein spontanes Erkennen der Situation, wie es bereits für Frau Huhn gezeigt wurde, wird auch bei Frau Scherpe erkennbar. Ihr spontanes Erkennen ist jedoch aufgaben- und schulformbezogen und resultiert vermutlich aus ihrer 23jährigen Lehrerfahrung als verbeamtete Lehrerin.

Frau Scherpe kommentiert die Situation zum ersten Mal, nachdem sie die Aufgabe zum Fuchs gelesen hat:

diese frage ist interessant und bestimmt gut, aber ich finde sie wird **zu früh gestellt.** (-) **Denn zunächst müsste man die schüler (-) auffordern, den inhalt der fabel zusammenzufassen** [...] fabeln in klasse fünf find ich selbst am gymnasium schon recht gewagt, denn da so die moral und lehre so äh zu ermitteln, DAS is ja schon, erfordert ja n ganz schön hohes abstraktIONSvermögen der schüler. [...] **DANN find ich diese frage schon ganz schön schwierig.** also man hat das gefühl, der lehrer will **schon gleich auf die moral raus** und äh auf die LIST (-) und wie man überlistet werden kann. **ich würde erstmal (-) textnäher noch arbeiten.** (Transkript_Scherpe_Luther (LE), Pos. 2)

Deutlich wird, dass Frau Scherpe die Situation spontan in ein bekanntes Skript der Bearbeitung von Fabeln einordnet. Die gestellte Aufgabe zum Fuchs beurteilt sie vor diesem Hintergrund als im Stundenverlauf zu früh gestellt, da erst eine Erarbeitung des Inhalts erfolgen müsse. Zugleich lenkt das aufgerufene Fabel-Skript die Erwartung von Frau Scherpe, worauf die Lehrerin an dieser Stelle im Unterricht hinauswill. Die Einschätzung zur Komplexität der Anforderungen erfolgt mit Bezug auf die eigene Lehrerfahrung von Frau Scherpe am Gymnasium. Ein weiteres Skript, das genaue Textarbeit zentral setzt, wird hier ebenfalls aufgerufen und lenkt die weitere Wahrnehmung von Frau Scherpe. Der folgende Kommentar zeigt aber, dass die Erfahrungsskripts von Scherpe flexibel an die Aufgabenstellung anpassbar sind.

sie hätte jetzt vielleicht noch äh sagen können, an welcher STELLE is das. aber gut, (--) der text ist kurz (--), **eigentlich können die schüler auch gleich,** so wie sie es jetzt hier macht, (-) **anfangen zu arbeiten.** (Transkript_Scherpe_Luther (LE), Pos. 17)

Ein fokussierender Support (Steinmetz 2020) zur Unterstützung der Aufgabenbearbeitung wird von Frau Scherpe spontan abgerufen und anschließend als nicht erforderlich eingeordnet. Dass Frau Scherpe die Situation vor den Skripts der eigenen Lehrerfahrung spontan aufgaben- oder schulformbezogen kommentiert, drückt sie wiederholt aus: „es is eigentlich auch nich schlecht finde ich, wenn die schüler oder das is auch so meine berufserfahrung“ (Transkript_Scherpe_Luther (LE), Pos. 10). Ausgangspunkt ist, was Frau Scherpe machen würde: „was ich oft mache bei gruppenarbeit“ (Transkript_Scherpe_Luther (LE), Pos. 21) oder „an stelle der lehrerin hätt ich“ (Transkript_Scherpe_Luther (LE), Pos. 39). Im Unterschied zu Frau Huhn bekommt Frau Scherpe in ihrer top-down Einordnung der Situation zentrale Problemstellen in den Blick. Die hohen Anforderungen der Aufgabenstellungen, die bereits ein Verstehen der Moral bzw. der narrativen Handlungslogik (Spinner 2006) voraussetzen, hat Frau Scherpe von Beginn an kritisiert und nimmt diesen Aspekt in der Auswertung der Ergebnisse wieder auf:

war nicht die aufgabe, was DENKT der rabe? (--) mh, weil dann (-) die schüler ja eigentlich nich ganz genau auf die frage eingegangen sind [...]. die lehrerin könnte aber diese ganzen verschiedenen impulse, die jetzt von den schülern kommen oder **die IDEEN (-) SAMMELN an der TAFEL.** und im grunde genommen hätte sie (--) die Gefühle der beiden tiere, der beiden protagonisten der fabel, vielleicht auch nochmal vorher klären sollen, (--) **DANN (-) wäre diese aufgabe auch leichter gewesen.** und [...] also (-) ich würde (-) **DOCH äh n BISSchen in die textarbeit gehen.** wenn sie jetzt so viele schüler hintereinander aufruft und das unkommentiert stehen lässt, dann äm geht so viel verLOREN. [...] also man muss, find ich schon, lenken und leiten [...] also man muss einfach, finde ich, **den schülern eine ETwas stärkere orientierung geben, OHNE sie natürlich einzuschränken.** (Transkript_Scherpe_Luther (LE), Pos. 39)

Was Frau Scherpe hier spontan und eindeutig kommentiert, ist vergleichbar mit dem, was sich Frau Nyborg in einem kleinschrittigen Nachvollzug der Situation erschlossen hat: Der Arbeitsauftrag ist für eine 5. Klasse sehr anspruchsvoll, so dass ein stärkerer Support der Verstehensentwicklung erforderlich gewesen wäre – Textarbeit könnte dabei ein Aspekt sein. Als Problem erkennt Frau Scherpe die Reihung der Aufgabenresultate, ohne dass die Lehrerin auf diese eingeht oder zumindest an der Tafel sammelt, wodurch das Potential der Bearbeitungen für das Verstehen der Fabel verloren gehe.

Zusammenfassend kann hervorgehoben werden, dass Frau Scherpe aufgrund ihrer aufgaben- und schulformbezogenen Erfahrungsskripts von Beginn an die Herausforderungen der Situation antizipieren kann und darum die Aufgaben als zu komplex und zu früh gestellt einordnet sowie mehr Unterstützung der Schüler:innen

auch durch genaue Textarbeit fordert. Sie kommentiert damit Merkmale der Tiefenstruktur von Unterricht. Und ihre Einschätzung bestätigt sich für Frau Scherpe im Laufe der Unterrichtssituation.

4 Diskussion der Befunde und Überlegungen zur Professionalisierung der Unterrichtswahrnehmung

4.1 Diskussion der Befunde

Die Studie ist der Frage nachgegangen, ob es sich bei den drei von Heins (2020a) herausgearbeiteten Verarbeitungsformen um übersituativ bestehende – d. h. dispositionale – Verarbeitungsfähigkeiten von (angehenden) Lehrkräften in einer bestimmten Professionalisierungsphase handelt, die sich auch in der Wahrnehmung einer anderen Situation zeigen. Anhand von drei Studienteilnehmer:innen¹⁰ wurde dargestellt, dass sich vergleichbare Verarbeitungsweisen auch bei der Wahrnehmung der Luther-Vignette zeigen, was als Hinweis darauf verstanden werden kann, dass die Formen der Verarbeitung Fähigkeitsdispositionen darstellen.

Dass diese Formen der mentalen Verarbeitung keine Entwicklungslogik darstellen, reflektiert bereits Heins (2020a): Die MA-Studierenden der Studie haben flankierend zum fachdidaktischen Kernpraktikum (schulpraktische Studien in Hamburg) ein fachdidaktisches Begleitseminar besucht, in dem auch die gezielte Unterrichtsbeobachtung zum Gegenstand der Seminararbeit gemacht wurde. Die Befunde können also zugleich als Hinweis angesehen werden, dass eine Veränderung der Formen mentaler Verarbeitung durch gezielte Interventionen möglich ist, die sich in der Fähigkeit zeigt, einen reflektierenden Modus aufrufen zu können.

Heins und Zabka (2019) nehmen auf der Basis kognitions- und wahrnehmungspsychologischer Theorien einen möglichen Erwerbs- und Professionalisierungsverlauf der Unterrichtswahrnehmung an, der reflektierte Verarbeitungsmodi zentral setzt:

Das Aufbrechen automatischer Verarbeitungsketten mit dem Ziel der Verbesserung professioneller Unterrichtswahrnehmung geht zuerst mit einer hohen kognitiven Belastung und Aufmerksamkeitsfokussierung im reflektierenden Modus einher und führt in einem zweiten Schritt zu einer automatischen, wenige kognitive Ressourcen bindende Verarbeitungskette zurück, die wiederum Aufmerksamkeitskapazitäten für andere Aspekte der Situation eröffnet. (Heins & Zabka 2019, 913)

Die aufgaben- und schulformbezogenen Skripts von Frau Scherpe, die mit Bromme als „fachinhaltsbezogene Aktivitätsszenarien“ (1992, 140) bezeichnet werden

¹⁰ Befunde zu den anderen Fällen der Studie weisen in die gleiche Richtung.

können, ermöglichen eine wenige kognitive Ressourcen bindende Verarbeitungskette. Bei Frau Nyborg ist der reflektierende Modus mit einer hohen kognitiven Belastung und Aufmerksamkeitsfokussierung deutlich erkennbar, der, so die Annahme, eine Funktion in der Professionalisierung besitzt. Die Bestätigung der Verarbeitungsformen als dispositionale Verarbeitungsfähigkeiten stützen die Annahme des skizzierten Erwerbs- und Professionalisierungsverlaufs. Für die erste Phase der Lehrer:innenbildung erscheint die Frage zentral, wie ein Übergang vom *schablonenhaften Erkennen* zum *nachvollziehenden Erschließen* ermöglicht werden kann.

4.2 Überlegungen zur Professionalisierung – nicht nur der Unterrichtswahrnehmung

Um den Übergang von einem schablonenhaften Erkennen zu einem nachvollziehenden Erschließen zu ermöglichen, erscheint es insbesondere am Studienbeginn in der Professionalisierung erforderlich, mit den Studierenden einen modalen Wechsel in der Wahrnehmung einzuüben. Einen solchen modalen Wechsel haben Heins und Zabka (2019) ausformuliert: Ein „Wechsel...

- von der Fähigkeit, eine Situation ohne bewusste Steuerung wahrzunehmen, zu der Fähigkeit, eine Situation gezielt zu beobachten, um ihre Vielschichtigkeit wahrnehmen zu können;
- von der Fähigkeit, das Wahrgenommene spontan zu verstehen, zu der Fähigkeit, Verstehensmöglichkeiten bezüglich ihrer Situationsangemessenheit zu beurteilen und das Wahrgenommene bewusst zu interpretieren;
- von der Fähigkeit, beim Verstehen spontane Erwartungen an den Fortgang der Situation zu aktivieren, zu der Fähigkeit, Vermutungen und Vorhersagen bewusst zu entwickeln;
- von der Fähigkeit, das Wahrgenommene spontan zu bewerten, zu der Fähigkeit, ein Werturteil darüber zu treffen, ob das wahrgenommene Handeln den situativ relevanten Handlungszielen oder Wertmaßstäben angemessen ist;
- von der Fähigkeit, auf der Grundlage des situationsbezogenen Verstehens und Wertens spontan Handlungsroutinen zu aktivieren, zu der Fähigkeit, bewusste Entscheidungen zwischen Handlungsalternativen zu treffen.“ (Heins & Zabka 2019, 912)

Die auf empirischen Befunden basierende Annahme ist, dass die Studierenden ohne die Fähigkeit, den Modus der Wahrnehmung wechseln zu können, in ihren Erfahrungsskripts verhaftet bleiben, was eine fachdidaktische Professionalisierung verhindern dürfte. Darum sollte ein Wechsel der Wahrnehmungsmodi in der ersten Phase der Lehrer:innenbildung angeleitet und eingeübt werden.¹¹ Eine zentrale Aufgabe der fachdidaktischen Professionalisierung besteht dann darin, die

11 Lehrer:innen in der 3. Phase der Lehrer:innenbildung müssen diese Fähigkeit lebendig halten, damit sich Fallwissen als reflektiertes Erfahrungswissen ausbilden kann.

unweigerlich bestehenden Skripts zu *Unterricht* und *Unterrichten* ins Bewusstsein der Studierenden zu heben, reflexiv einzuholen und aufzubrechen. Wie dies am besten umgesetzt werden kann, ist eine empirisch ungeklärte hochschuldidaktische Frage. An dieser Stelle sollen einige Aspekte aus der eigenen Erfahrung benannt werden, deren Potential zur Professionalisierung der Studierenden es empirisch weiter abzusichern gilt.

- Verstärkung der Arbeit mit Praxisartefakten zu typischen Problemsituationen (Heins 2018), die ein spontanes Verstehen irritieren können, da sie unterschiedliche Wahrnehmungsweisen eröffnen, die ggf. zugleich plausibel sind.
- Dokumentieren spontaner Wahrnehmungen in der Seminararbeit, um diese mit einem zweiten (rekonstruktiven) Blick zu irritieren.
- Um Überforderung vorzubeugen, sollte der Fokus im Bachelorstudium darauf liegen (a) Skripts und damit verbundene Überzeugungen der Studierenden bewusst hervorzuheben und (b) vor dem Hintergrund fachlichen und fachdidaktischen Wissens zu reflektieren, um Distanz zu gewinnen – gerade auch zu den starken emotionalen Komponenten dieser Skripts. Dazu ist die Betrachtung und Analyse fremden Unterrichts besonders geeignet.
- In der Masterphase und besonders in der darin eingebetteten schulischen Praxisphase kann es dann darum gehen, gezielt Lehr-Lern-Prozesse zu gestalten und die Reflexion in Distanz (auch zum eigenen Unterricht) einzuüben. Die Seminararbeit und die Möglichkeit der Erprobung im Feld erscheinen dazu besonders geeignet, um ein nachvollziehendes Erschließen im reflexiven Modus aufzubauen und mit Planungsentscheidungen zu verbinden.

Die hier skizzierten Überlegungen erfordern im Grunde die Zusammenarbeit aller an der Professionalisierung der Studierenden beteiligten Fachdidaktiken und müssen je fachbezogen bzw. fachspezifisch (Praetorius et al. 2020) ausbuchstabiert werden. Gelingt dies nicht, dann gilt, was Blömeke, Müller und Eichler (2003) konstatieren: Skripts werden in der jahrelangen eigenen Schulerfahrung erworben, „nicht wesentlich gebrochen durch die universitäre Lehrerausbildung und wieder verstärkt beim Eintritt in die berufliche Praxis“ (Blömeke et al. 2003, 107).

Literatur

- Andringa, E. (2000): „The Dialogic Imagination“. Literarische Komplexität und Lesekompetenz. In: H. Witte, C. Garbe (Hrsg.): *Deutschunterricht zwischen Kompetenzerwerb und Persönlichkeitsbildung*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, 85–97.
- Bauersfeld, H. (1999): Fallstudien in der Lehrerbildung - wozu? In: F. Ohlhaver, A. Wernet (Hrsg.): *Schulforschung - Fallanalyse - Lehrerbildung. Diskussionen am Fall*. Opladen: Leske + Budrich, 191–207.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, H. 4, 469–520.

- Baumert, J. & Lehmann, R. (1997): TIMSS - Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Deskriptive Befunde. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Berliner, D. C. (2001): Learning about and learning from expert teachers. In: *International Journal of Educational Research*, H. 5, 463–482.
- Berliner, D. C. (2004): Describing the Behavior and Documenting the Accomplishments of Expert Teachers. In: *Bulletin of Science, Technology & Society*, 200–212.
- Blömeke, S., Eichler, D & Müller, C. (2003): Rekonstruktion kognitiver Strukturen von Lehrpersonen als Herausforderung für die empirische Unterrichtsforschung. Theoretische und methodologische Überlegungen zu Chancen und Grenzen von Videostudien. In: *Unterrichtswissenschaft*, H. 2, 103–121.
- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E. & Shavelson, R. J. (2015): Beyond Dichotomies. Competence Viewed as a Continuum. In: *Zeitschrift für Psychologie*, H. 1, 3–13.
- Blömeke, S., Müller, C. & Eichler, D. (2005): Handlungsmuster von Lehrerinnen und Lehrern beim Einsatz neuer Medien. Grundlagen eines Projekts zur empirischen Unterrichtsforschung. In: *Medienpädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung: Jahrbuch Medienpädagogik*, S. 229–244.
- Bromme, R. (1992): Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens. Bern: Huber.
- Buchholtz, C. (2010): Neue Medien: neues Lernen - neues Handeln. Eine explorative Studie zur Veränderung unterrichtlicher Handlungsmuster von Lehrpersonen zum Lehren und Lernen mit neuen Medien. Dissertation. HU Berlin, Berlin. Verfügbar unter: <https://edoc.hu-berlin.de/bitstream/handle/18452/16861/buchholtz.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Abrufdatum: 31.7.23)
- Decristan, J., Hess, M., Holzberger, D. & Praetorius, A.-K. (2020): Oberflächen- und Tiefenmerkmale. Eine Reflexion zweier prominenter Begriffe der Unterrichtsforschung. In: A.-K. Praetorius, J. Grünkorn & E. Klieme (Hrsg.): *Empirische Forschung zu Unterrichtsqualität. Theoretische Grundfragen und quantitative Modellierungen. Zeitschrift für Pädagogik* (66. Beiheft). Weinheim u. a.: Verlagsgruppe Beltz, 102–116.
- Dreyfus, H. L., Dreyfus, E. (1986): *Mind over machine*. New York: Free Press.
- Goldstein, E. B. (2015). *Wahrnehmungspsychologie: Der Grundkurs. Lehrbuch*. Berlin: Springer.
- Gölitzner, S. (2008): Wozu Literatur lesen? Der Beitrag des Literaturunterrichts zur literarischen Sozialisation von Hauptschülerinnen und Hauptschülern. Habilitationsschrift. PH Heidelberg, Heidelberg. Verfügbar unter https://opus.ph-heidelberg.de/files/24/Goelitzner_Habil_2008.pdf (Abrufdatum: 31.7.23).
- Heins, J. (2018): Was sind typische Problemsituationen im Literaturunterricht? Ein Rahmenmodell zur Systematisierung von Unterrichtssituationen für die Entwicklung von Vignetten. In: *Didaktik Deutsch*, H. 44, 27–48.
- Heins, J. (2020a): Erkennen und Erschließen von Unterrichtssituationen. Erste Hinweise zur Entwicklung der Professionellen Unterrichtswahrnehmung in literaturdidaktischer Perspektive. In: *Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung*, H. 6, 1–31.
- Heins, J. (2020b): Mentale Prozesse der Unterrichtsbeobachtung. Wie Lehrer, Master und Bachelor-studierende Unterricht wahrnehmen und interpretieren. In: C. Führer & F.-M. Führer (Hrsg.): *Dissonanzen in der LehrerInnenbildung. Theoretische, empirische und hochschuldidaktische Rekonstruktionen und Perspektiven für das Fach Deutsch*. Münster: Waxmann, 121–141.
- Heins, J. (2022): Unterrichtswahrnehmung von Literaturunterricht. Befunde zur Wahrnehmung von Unterrichtssituationen mit unterschiedlichem Anforderungsniveau. In: *SLLD-Z (Zeitschrift für Sprachlich-Literarisches Lernen und Deutschdidaktik)*, H. 2, 1–31.
- Heins, J. & Wiechmann, Y. (2020): Zur Koordination von Unterrichtsfaktoren in der Wahrnehmung von Unterricht. Eine empirische Modellprüfung. In: *Hildesheimer Beiträge zur Schul- und Unterrichtsforschung*, 178–194. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.18442/100> (Abrufdatum: 22.12.22).
- Heins, J. & Zabka, T. (2019): Mentale Prozesse der Unterrichtsbeobachtung. Theoretische Klärungen und ein Fallbeispiel zum Literaturunterricht. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, H. 6, 904–925.

- Herzmann, P. & König, J. (2016): *Lehrerberuf und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Kuckartz, U. (2018): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim u. a.: Beltz Juventa.
- Olsen, R.(2011): Das Phänomen „Empathie“ beim Lesen literarischer Texte. Eine didaktisch-kompetenzorientierte Annäherung. In: *zeitschrift für ästhetische bildung*, H. 1, 1–16.
- Oser, F. & Baeriswyl, F. J. (2001): *Choreographies of Teaching: Bridging Instruction to Learning*. In: V. Richardson (Hrsg.): *Handbook of research on teaching*. 4th ed. Washington, DC: American Educational Research Association, 1031–1065.
- Pauli, C. & Reusser, K. (2003): Unterrichtsskripts im schweizerischen und deutschen Mathematikunterricht. In: *Unterrichtswissenschaft*, H. 3, 238–272.
- Pauli, C. & Reusser, K. (2006): Von international vergleichenden Video Surveys zur videobasierten Unterrichtsforschung und -entwicklung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, H. 6, 774–798.
- Praetorius, A.-K., Grünkorn, J. & Klieme, E. (Hrsg.) (2020): *Empirische Forschung zu Unterrichtsqualität. Theoretische Grundfragen und quantitative Modellierungen*. *Zeitschrift für Pädagogik*, H. 66. Beiheft. Weinheim u. a.: Verlagsgruppe Beltz.
- Schäfer, S. & Seidel, T.(2015): Noticing and reasoning of teaching and learning components by pre-service teachers. In: *Journal for educational research online*, H. 2, 34–58.
- Schank, R. C. & Abelson, R. P. (1977): *Scripts, plans, goals and understanding. An inquiry into human knowledge structures*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Schoenfeld, A. H. (2011): *How we think. A theory of goal-oriented decision making and its educational applications*. New York: Routledge.
- Seidel, T. (2003): *Lehr-Lernskripts im Unterricht*. Münster: Waxmann.
- Selting, Margret et al. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: *Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zu verbalen Interaktion*, H. 10, 353–402. Verfügbar unter: <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/px-gat2.pdf> (Abrufdatum: 27.04.2016).
- Sherin, M. G., Jacobs, V. R. & Philip, R. A. (2011): *Situating the Study of Teacher Noticing*. In: M. Sherin, V. R. Jacobs & R. A. Philip (Hrsg.): *Mathematics Teacher Noticing. Seeing through Teachers' Eyes*. London: Routledge, 3–13.
- Shulman, L. S. (1986): *Those Who Understand. Knowledge Growth in Teaching*. In: *Educational Researcher* H. 2, 4–14.
- Spinner, K. H. (2006): *Literarisches Lernen*. In: *Praxis Deutsch*, H. 200, 6–16.
- Steinmetz, M.I (2020): *Verstehenssupport im Literaturunterricht. Theoretische und empirische Fundierung einer literaturdidaktischen Aufgabenorientierung*. Wiesbaden: Springer VS.
- van Holt, N. (2013): *Psychologische Werttheorien*. In: G. Rippl, & Winko, S. (Hrsg.): *Handbuch Kanon und Wertung. Theorien, Instanzen, Geschichte*. Stuttgart, Weimar: Verlag J. B. Metzler, 19–24.
- Winkler, I. (2019): *Zwei Welten!? – Inwieweit das Studium der Fachdidaktik Deutsch zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen beitragen kann*. In: *Didaktik Deutsch*, H. 46, 64–82.

Autorenangaben

Heins, Jochen, Prof. Dr.,

Universität Hildesheim

Institut für deutsche Sprache und Literatur.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrer:innenprofessionalisierungsforschung, qualitative Aufgabenwirkungsforschung, Kinder- und Jugendliteratur und ihre Didaktik.

heinsj@uni-hildesheim.de

3 Empirische Befunde zu studentischen Orientierungen und Adressierungen in der Studieneingangsphase

Andrea Müller

Studium ‚in a nutshell‘ – Adressierungen und Anforderungslogiken am ersten Studientag

Abstract

An einer Pädagogischen Hochschule in der Deutschschweiz werden zu Studienbeginn während zweier Tage zentrale Praktiken des Studiums ‚gezeigt‘ und die Studierenden werden angerufen an diesen Praktiken teilzunehmen. Um als (Neu-)Studierende in diesem als akademisch markierten Setting anerkannt zu werden, müssen sie sich den Anforderungen dieser spezifischen Praktiken und den ihnen inhärenten Normen in gewisser Weise unterwerfen. Anhand eines audiographisch aufgezeichneten Datums der Erstansprache eines Professors am ersten Tag des Studiums werden in einem adressierungsanalytischen Verfahren „Normen der Anerkennbarkeit“ (Ricken, 2009, 91) rekonstruiert, um der Frage nachzugehen, welche normativen Erwartungen und Anforderungen an die Teilnehmenden gestellt werden und wie sie dadurch zu Studierenden gemacht werden und sich durch ihre (aktive) Teilnahme selbst dazu machen.

1 Einleitung

Mit dem Abschluss des dreijährigen Bachelor-Studiums¹ zur Kindergarten/ Unterstufen-Lehrperson an einer Pädagogischen Hochschule erlangen die Absolvent:innen die Befähigung, eigenständig als Lehrpersonen im Zyklus 1² zu unterrichten. Im Forschungsprojekt „Trajektorien in den Lehrberuf“ (TriLAN)³ begleite ich als Feldforscherin Studierende durch dieses dreijährige Studium und erlebe in ausgewählten Phasen in situ mit, was im Studium an der Pädagogischen

1 Die Lehrer:innenbildung für Lehrpersonen im Zyklus 1 und Zyklus 2 in der Schweiz ist einphasig. Die Studierenden studieren während sechs Semestern an einer Pädagogischen Hochschule und schließen ihr Studium mit einem Bachelor-Diplom ab.

2 Der Zyklus 1 umfasst zwei Jahre obligatorischen Kindergarten (ab 4 Jahren) bis einschließlich 2. Klasse. Absolvent:innen des Bachelor-Abschluss „BA Kindergarten-Unterstufe“ erhalten die Unterrichtsberechtigung für den Zyklus 1 und die 3. Klasse. Der „BA Primarstufe“ berechtigt zum Unterrichten in der 1. bis einschließlich 6. Klasse. Die Überschneidung der beiden Diplome gründet u. a. darauf, dass im Zyklus 1 und 2 eine Klasse von einer Klassenlehrperson unterrichtet wird und diese in einigen Kantonen nach zwei und in anderen nach drei Jahren wechseln.

3 Das Forschungsprojekt wird vom Schweizerischen Nationalfonds unterstützt und hat eine Laufzeit von 2020 – 2024.

Hochschule ‚passiert‘. Das Studium beginnt an der untersuchten Hochschule mit drei Studieneingangstagen, an denen ich als Feldforscherin partizipieren konnte. Die Hochschule legt den Fokus dieser einführenden Tage auf die inhaltliche Auseinandersetzung mit erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Fragen, die von der Institution als relevant für das Studium und für das Berufsziel Lehrer:in gesetzt werden. Programmatisch zielen diese Tage darauf ab, die Art und Weise, wie mit pädagogischen Fragestellungen professionell umgegangen werden soll, zu thematisieren und exemplarisch eine pädagogische Fragestellung auf der Grundlage eines wissenschaftlichen Textes zu diskutieren. So werden die Studierenden am ersten Tag mit dem Text zur Selbstbestimmungstheorie der Motivation von Deci und Ryan (1993) konfrontiert, den sie als Argumentationsgrundlage für die Beantwortung einer pädagogischen Frage nutzen sollen. Am zweiten Tag werden fachdidaktische Fragen in den Blick genommen. Die Studierenden setzen sich mit einem Fachtext auseinander und wenden Konzepte aus der Literatur als Beschreibungskategorien in einem Beobachtungsauftrag für die Videosequenz eines Unterrichtsgeschehens an. Die Einführung in organisationale Abläufe, die Studienorganisation und die Verwendung von Online-Plattformen und Tools für Videokonferenzen runden den Einstieg in das Studium ab.⁴

In diesem Beitrag gehe ich der Frage nach, wie und als was Studierende an ihrem ersten Tag an der Hochschule adressiert werden und welche impliziten und expliziten Anforderungen sich daraus rekonstruieren lassen. Das Datum, welches ich adressierungsanalytisch (vgl. z. B. Reh & Ricken, 2012; Ricken, Rose, Kuhlmann & Otzen, 2017; Rose & Ricken, 2018) rekonstruiere, ist die audiografisch aufgezeichnete Adressierung eines Vertreters der Institution, als eine erste sprachliche Interaktion der Institution mit den Studierenden.

Die Erstadressierung kann als eine Anrufung an die Studierenden verstanden werden, sich auf die Praktiken eines als akademisch markierten Feldes und die damit verbundenen Anforderungen einzulassen. Indem spezifische, als zentral für ein Lehramtsstudium gesetzte Praktiken an den Studieneingangstagen inszeniert werden, wird den Studierenden das Studieren an der Pädagogischen Hochschule ‚gezeigt‘. Das Studium wird sozusagen ‚in a nutshell‘ inszeniert.

Im Folgenden werde ich das beobachtete Setting der Studieneingangstage und dessen programmatische Absichten als Zeigepraktik im Sinne von Prange (2012) beschreiben und ergänzend mit der Fokussierung auf Anerkennung von Ricken (2009) diskutieren. Die Teilnehmenden müssen sich situativ zum ‚Gezeigten‘ verhalten und partizipieren an den ‚gezeigten‘ spezifischen Praktiken im sozialen Feld der Pädagogischen Hochschule. Mit der Metapher der „Mitspielfähigkeit“ (Alkemeyer & Buschmann 2016) beschreiben die Autoren Thomas Alkemeyer

⁴ Zusammenfassung basiert auf eigener Feldforschung sowie der Dokumentation, die von der Institution für die Forschung zur Verfügung gestellt wurden.

und Nikolaus Buschmann, wie ich im Folgenden erläutern werde, dass Teilnehmende durch ihre Partizipation an Praktiken eines bestimmten sozialen Feldes zu kompetenten ‚Mitspielersubjekten‘ befähigt werden und sich selbst befähigen. Die Anforderungen und normativen Erwartungen, die im Zusammenhang mit diesen ‚gezeigten‘ Praktiken aufgerufen werden, theoretisiere ich unter Bezugnahme auf Ricken (2013, 91) als „Normen der Anerkennbarkeit“.

Um die normativen Gehalte der Adressierungen zu fokussieren, wurde eine adaptierte Version der Heuristik der Adressierungsanalyse (vgl. Kuhlmann, Ricken, Rose & Otzen 2017) entwickelt, die in der Rekonstruktion des vorliegenden Datums angewandt wird. Die Ergebnisse der weiteren Rekonstruktion stelle ich mit einem Fokus auf die Normen der Anerkennbarkeit dar und verdichte sie zu einem normativen Horizont, der eine Aussage über die normativen Erwartungen der Hochschule an Studierende für die Studieneingangstage und -phase im Speziellen, aber (vorsichtig) auch darüber hinaus, zulässt.

2 Theoretischer Zugang

Als theoretische Zugänge für den Gegenstand sind die Konzepte des Zeigens von Prange (2012) mit den Ergänzungen von Ricken (2009) sowie der „Normen der Anerkennbarkeit“ (Ricken, 2013) von besonderem Interesse und werden im Folgenden erläutert.

2.1 ‚Studium in a nutshell‘ - spezifische Praktiken werden ‚gezeigt‘

Prange (2012) beschreibt das auf Lernen gerichtete Zeigen als „Grundform des Erziehens“ (57) und nimmt diese operative Form des pädagogischen Handelns zum Ausgangspunkt für die Antwort auf die Frage, was denn eigentlich ‚Erziehen‘ sei. Die „triadische Grundform des Zeigens“ (Ricken 2009, 114), in der jemand jemandem etwas zeigt, entspricht dem didaktischen Dreieck, das der:die Lernende, der:die Lehrende, und den Gegenstand enthält und somit anschlussfähig an gängige didaktische Konzepte ist. Ricken (2009) verweist in seiner Weiterführung des Konzepts von Zeigen als Grundstruktur der Erziehung darauf, dass ‚Zeigen‘ als soziale Praktik verstanden werden müsse, bei der es sich um „eine auf andere bezogene, diese adressierende und verändernde, ja sogar absichtsvoll verändern wollende Praktik“ handle (Ricken 2009, 119). Somit erhält auch die Frage nach der Anerkennung in Zeigepraktiken und „Anerkennungspraktiken in Zeigeaspekten“ eine besondere Relevanz, denn „im Zeigen zeigt man – sich dabei selbst (als zeigend) zeigend – nicht nur etwas, sondern auch und vor allem anderen etwas – und das ist weder für das Zeigen nebensächlich noch für diese anderen bloß äußerlich, sondern in mehrfacher Hinsicht bedeutsam“ (Ricken 2009, 113). In Pranges Konzept erhalte das Zeigen einen „eher demonstrativen Charakter“, so Ricken (2009, 117). Da mit dem Zeigen nicht einfach ‚etwas‘ repräsentiert

werde, sondern „vielmehr eine spezifische Perspektive“, sei das Zeigen auch eine „Aufmerksamkeitslenkung“ auf eine „Weltansicht“, wie Ricken (2009, 117) argumentiert. Das Zeigen sei in soziale Konstellationen eingebettet und müsse „als Eigenlogik in sozialen Praktiken [...] deutlich gemacht werden“ (vgl. Ebd., 117-118).

Zeigen als „Praktik der Lenkung von Aufmerksamkeit anderer auf etwas“ (Ebd., 118) müsse auch als „Doppelung des Zeigecharakters im Zeigen“ (Ebd.) gelesen werden. Denn „das Zeigen zeigt nicht nur das Gezeigte [...], sondern zeigt auch sich selbst als Zeigen, d. h. im Zeigen zeigt sich auch die Art und Weise, wie etwas allererst zur Geltung gebracht wird“ (Ebd.). Indem die „Performativität des Zeigens“ genauer beschrieben werde, werde auch bestimmt, „was das Zeigen *macht*“ (Ebd., kursiv i. O.) „zum Beispiel, welche Ansprüche es erhebt und zu welchen Erklärungen es verpflichtet und andererseits wodurch und wie das Zeigen andere lenkt und dabei auch – als wen – konstituiert“ (Ebd., 118-119).

Die „performative Kraft des Zeigens“ (Ebd., 121), weise darauf, dass „Zeigen“ auch als „Adressierungs- und Konstituierungsgeschehen [und] damit als Subjektivierungsgeschehen“ (Ebd.) zu verstehen sei. Zeigepraktiken, so lässt sich folgern, können als Subjektivierungsimpulse verstanden werden. In den beobachteten Studieneingangstagen werden die Anforderungen des Studiums in Form von spezifischen Praktiken und die Modi der Bearbeitung von (pädagogischen) Fragestellungen exemplarisch ‚gezeigt‘. Die Hochschule lenkt dabei die Aufmerksamkeit der Neu-Studierenden auf spezifische Praktiken, die im sozialen Feld der Pädagogischen Hochschule ausgeführt werden.

Im nächsten Kapitel erläutere ich nun die Bedeutung der Partizipation der Studierenden an diesen Praktiken, die von der Hochschule in diesem Setting inszeniert werden, aus einer praxis- und subjektivierungstheoretischen Perspektive.

2.2 Teilnehmen an spezifischen Praktiken

Praktiken können als „typisierte und sozial intelligible Bündel nicht-sprachlicher und sprachlicher Aktivitäten“ (Alkemeyer & Buschmann 2016, 119), die in „the site of the social“ (Schatzki 2002) lokalisiert sind, beschrieben werden. Dabei kommen Menschen und ihre Körper in den Blick, aber auch „natürliche Dinge und kulturelle Aktanden“ (Alkemeyer & Buschmann 2016, 118).

Teilnehmende an Praktiken in einem sozialen Feld erlangen durch die Partizipation an feldspezifischen Praktiken „Mitspielfähigkeit“⁵ (Ebd., 130). Indem sie partizipieren, werden die Subjekte zu „Träger[n] von Fähigkeiten“ und machen sich zu ebensolchen, so Alkemeyer und Buschmann (2016, 117). Der „Status der

5 Den Begriff „Mitspielfähigkeit“ beschreiben die Autoren als eine Trias von Subjektivierung, Selbstbildung und Befähigung, der ein funktionaler sowie ein normativer und politischer Prozess sei, da es dabei „um Fragen von Anerkennung, Kritik und Macht gehe“ (Alkemeyer & Buschmann 2016, 130).

kompetenten Teilnehmerschaft“ ist von der Anerkennung der anderen Teilnehmenden abhängig. Diese Anerkennung gründet auf den normativen Erwartungen, die in den spezifischen Praktiken eingeschrieben sind. Diese müssen sich in der Performanz abzeichnen, also sichtbar und damit für andere ‚lesbar‘ werden, denn nur so kann der Teilnehmende an diesen spezifischen Praktiken als kompetentes Teilnehmer-Subjekt, als Mitspieler:in anerkannt werden (vgl. Ebd., 132).

2.3 Normative Erwartung an kompetente Teilnehmer:innen

Normative Erwartungen können mit Ricken (2013) im Anschluss an die Arbeiten Butlers als „Normen der Anerkennbarkeit“ bezeichnet werden. Anerkennung werde, so Ricken (2013, 91) „in sozialen Kontexten nach Normen, Erwartungen etc. vergeben, so dass es darauf ankommt, anerkannt zu sein.“ Der Begriff „Normen der Anerkennbarkeit“ verweist darauf, dass die Bedeutung und Wirkung von Normen über die von Regeln und Verboten hinaus geht (siehe hierzu auch: Foucault 2015; Macheray 1991) und als implizite Vorstellung darüber wirkt, was in einem sozialen Feld richtig ist, was geht oder was nicht geht, was passt oder nicht passt (vgl. Reh & Rabenstein 2012, 229). Dieses Normenverständnis schließt auch an Butlers (2021) Verständnis von Normen als „sozial produziert“ an (insbesondere, S. 80; siehe auch: Ewald 1990).

Die Normen der Anerkennbarkeit, die den spezifischen Praktiken in einem sozialen Feld inhärent sind, können also als Bedingung dafür verstanden werden, ob ein:e Teilnehmende:r an den Praktiken als Mitspieler:in anerkannt wird oder nicht. Gleichzeitig wird die Person in dieser Teilnahme an einer bestimmten Praktik auch als jemand positioniert, und damit auch zu anderen Anwesenden in Relation gesetzt, was mit situativen Festschreibungen verbunden ist und damit jemanden zu jemandem Bestimmten ‚macht‘ (vgl. Reh, Fritzsche, Idel & Rabenstein 2015, 39; siehe auch: Rose & Ricken 2018).

Um Anerkennung zu operationalisieren, schlägt Ricken (2013) vor, Anerkennung als Adressierung zu denken und „damit als grundsätzliche Struktur in und von Kommunikation wie Interaktion insgesamt zu interpretieren“ (Ebd., 92). Er beschreibt die Anrede von jemandem als ein „durchgängiges Moment aller sozialen Praktiken“, in dem es darauf ankomme „wie man von wem vor wem als wer angesprochen bzw. explizit oder implizit adressiert wird und zu wem man dadurch gemacht wird“ (Ebd., 92). In Adressierungen werden Normen der Anerkennung implizit oder explizit, aufgerufen, zu denen sich die Adressat:innen in Beziehung setzen müssen.

Mit dieser theoretischen Rahmung habe ich einerseits aufgezeigt, wie das Setting der Studieneingangstage als subjektivierende Zeigepraxis gelesen werden kann und andererseits, dass die Teilnahme an den gezeigten Praktiken die Subjekte im Ansatz zu kompetenten Teilnehmenden macht und sie sich durch die Teilnahme selbst dazu machen. In den Praktiken eingeschriebenen Normen der Anerkennbar-

keit determinieren den Status der Teilnehmenden als anerkannte Mitspielende. Durch die Adressierung werden sie als Spezifische angesprochen und situativ zu jemandem gemacht. Empirisch am Datenmaterial soll nun adressierungsanalytisch untersucht werden, als wer die Studierenden adressiert werden und welche Anforderungen, oder theoretisch gesprochen, welche Normen der Anerkennbarkeit daraus rekonstruiert werden können.

3 Methodischer Zugang

Im Anschluss an die im vorherigen Kapitel skizzierten Überlegungen von Anerkennung als Adressierungen gehe ich nun kurz auf die Adressierungsanalyse im Allgemeinen und die Adressierungsanalyse mit dem Fokus auf normative Gehalte in sprachlichen Äußerungen ein.

Adressierung als ein kommunikativer und kooperativer Akt stellt die Ansprache einer Person dar, sowie die Adressiertheit dieses Aktes, „mit dem sich der Agierende zumindest in ein Verhältnis zu dem Angesprochenen bzw. diesen in ein Verhältnis zu ihm selbst setzt“ (Reh & Ricken 2012, 43) und ist somit immer ein relationales Geschehen.

Rose und Ricken (2018) beschreiben Adressierungen als „konkrete, explizite, aber auch implizite Ansprachen von jemandem (als jemand) und zugehörige Antworten und Re-Adressierungen der Adressierten, die darum selbst wiederum zu Adressierenden werden“ (167). Diese Adressierungen beschreiben die Autor:innen „als zentrale Dimension und durchgängiges Moment von sozialen Praktiken“ und diese werden im Folgenden in den analytischen Fokus gerückt (Rose & Ricken 2018, 167).

Mit der Adressierungsanalyse soll geklärt werden, „wie im Rahmen je spezifischer Praktiken jemand von wem vor wem als wer angesprochen bzw. explizit oder implizit adressiert wird und – zweitens – zu wem der- oder diejenige dadurch von wem und vor wem gemacht wird und sich selbst macht, ebenso wie – drittens – interessiert, inwieweit ihre oder seine re-adressierende Reaktion darauf diesen Prozess mitbestimmt und ihrerseits den oder die andere subjektiviert“ (Ebd., 168).

Rose und Ricken (2018) entwickeln für die analytische Perspektive die vier Dimensionen⁶: „1. Selektion und Reaktion“, „2. Definition und Normation“, „3. Positionen und Relationen“ und „4. Valuation“⁷, denen heuristische Fragen zugeordnet sind (für einen Überblick über die Dimensionen und ihre spezifischen Inhalte vgl. Rose & Ricken 2018, 168).

6 Diese Dimensionen wurden in der Arbeit von (Kuhlmann et al. 2017) überarbeitet, erweitert und neu angeordnet.

7 Wird in der Heuristik von Kuhlmann et al. (2017) als querliegende Kategorie verwendet, die in allen Dimensionen mitgedacht werden muss.

Für die Rekonstruktion von normativen Gehalten in Adressierungen liegt eine Fokussierung auf die heuristischen Fragen der Dimension „Definition und Normation“ (Rose & Ricken 2018, 168) bzw. „Norm- und Wissensdimension“ (Kuhlmann et al. 2017, 234) nahe. In der Folge beschreibe und begründe ich die Auswahl der heuristischen Fragen aus den verschiedenen Publikationen zur Adressierungsanalyse (vgl. Kuhlmann et al. 2017; Reh & Ricken 2012; Rose & Ricken 2018).

1. Wie und als welche Situation wird die vorliegende gedeutet oder definiert? (vgl. Reh & Ricken 2012, 44) Welche Positionierungen finden in der Situation statt? Wie wird der:die Sprecher:in positioniert, wie positioniert er:sie sich? (vgl. Kuhlmann et al. 2017, 235)

Mit der Situationsdefinition wird rekonstruiert, wie die Situation aus der Perspektive der Sprecherin, des Adressierten oder der Institution gedeutet und definiert wird. Es geht um die Frage, wie Ordnung(en) und Situationsdefinitionen hervorgebracht werden und wie diese z. B. durch die Turnorganisation aufgerufen, praktiziert und etabliert werden (vgl. Kuhlmann et al. 2017, 234). Es wird aber auch nach der Positionierung des Sprechers und der Adressaten durch die Sprecherin gefragt (Ebd., 235).

2. Unter Berücksichtigung der Situation (siehe Punkt 1): Welche *Anforderungen* werden in Form von *impliziten oder expliziten normativen Äußerungen* gesetzt?

Die Frage, ob es sich um eine normative Äußerung handelt, muss unter Berücksichtigung des jeweiligen Kontextes verhandelt werden. Unterschieden werden kann zwischen expliziten normativen Äußerungen und den in Äußerungen impliziten normativen Erwartungen (vgl. Reh & Rabenstein 2012). Als explizite normative Äußerungen können zum Beispiel praktische Sollensäußerungen („Sie sollen das Studium in sechs Semester abschließen“) kategorisiert werden, die explizit eine Anforderung an die Adressat:innen beinhalten (vgl. Schütze 2019, 29-31). Das heißt, es handelt sich hier um kommunikativ geäußerte Anforderungen und Erwartungen, aber auch versprachlichte Regeln oder Verordnungen können in diese Kategorie fallen. Äußerungen, die implizite normative Erwartungen enthalten, können kommunikativ oder performativ geäußert werden. Zum Beispiel kann ein akademischer Sprachduktus eines Akteurs (z. B. die Verwendung von fach- und bildungssprachlichen Begriffen) eine (implizite) Vorstellung transportieren, welche Normen in diesem Arbeitszusammenhang gelten.

3. Welche Normen der Anerkennbarkeit werden in besonderer Weise unterstellt und sichtbar vertreten? (Reh & Ricken 2012, 44)

Aus den identifizierten impliziten und expliziten normativen Äußerungen werden Anforderungen abstrahierend von den konkreten Erwartungen als Normen (der

Anerkennbarkeit) reformuliert (zum Begriff der „Normen der Anerkennbarkeit“ siehe Kapitel 2).

4. Welcher normative Horizont entsteht aus diesen Normen der Anerkennbarkeit in der konkreten Situation? (vgl. Ebd.)

Der Begriff der „normativen Horizonte“ (vgl. Reh & Ricken 2012; Rose & Ricken 2018) wird hier aufgenommen, aber in einer leicht veränderten Form genutzt. Reh und Ricken (2012) subsummieren unter dem Begriff der „normativen Horizonte“ ein ganzes Spektrum von Normen im Verständnis Butlers als „Intelligibilität“ bis zu Popitz (1980) mit Normen als „Verhaltenserwartungen oder gar expliziten Regeln“ (Reh & Ricken 2012, 44). Im Gegensatz zu diesem breiten Normverständnis, verwende ich den metaphorischen Begriff des „normativen Horizonts“, um die Gesamtheit der rekonstruierten Normen der Anerkennbarkeit im Rahmen eines Datums zusammenzufassen und sprachlich zu verdichten. Die Gestalt eines normativen Horizonts kann vielfältig sein. Im hier vorliegenden Datum zeigt sich zum Beispiel, dass für die Beschreibung eines normativen Horizonts Aktanden (z. B. Reader) eine wichtige Rolle spielen, weil mit ihnen spezifische Praktiken verbunden sind, denen wiederum spezifische Anforderungen zugeschrieben werden. Denkbar ist auch, dass sich widersprüchliche Normen der Anerkennbarkeit in einem Datum finden lassen, die sich trotzdem als ein ‚normativer Horizont‘ fassen lassen und in ihrer Widersprüchlichkeit eine wichtige Aussage über das Feld machen.

Um die Analyseinheit ‚normative Äußerung‘ zu bestimmen, greife ich auf Schütze (2019) zurück, der beschreibt, wie normative von deskriptiven Äußerungen unterschieden werden können (31). Eine deskriptive Äußerung, z. B. ‚Die Studierenden sind im Hörsaal‘ sagt etwas über etwas aus und ist genau dann wahr, wenn sich die Studierenden tatsächlich im Hörsaal befinden. Eine normative Äußerung hingegen sagt nicht nur, was der Fall ist (Faktizität), sondern auch, was der Fall sein sollte (Geltung) (Bsp. Die Studierenden sollten im Hörsaal sein). Hier gilt nicht, dass die Aussage nur dann wahr ist, wenn sich die Studierenden im Hörsaal befinden. Auch wenn die Studierenden nicht im Hörsaal wären, wäre die Aussage nicht falsch, sondern würde gelten (vgl. Schütze 2019, 32). In einer normativen Äußerung werden typischerweise deontologische Ausdrücke (müssen, dürfen, sollen, etc.) oder evaluative Ausdrücke (gut, schlecht, wünschenswert) verwendet (vgl. Schütze 2019, 29).

Im Kontext einer pädagogischen Interaktion erweist sich die Unterscheidung zwischen normativen und deskriptiven Äußerungen, wie sie bei Schütze (2019) beschrieben wird, jedoch als nicht sinnvoll. Der Autor weist selbst darauf hin, dass in bestimmten Kontexten („vor allem da wo es um Bildung geht“) deskriptive Äußerungen Teil einer normativen Praxis seien und sich darin ein normativer Anspruch abzeichne (vgl. Schütze 2019, 83). Vor diesem Hintergrund schreibe ich grundsätzlich jeder Adressierung im Kontext einer pädagogischen Interaktion

einen potenziell normativen Charakter zu. Dies kann beispielhaft an einer hier leicht verkürzten Adressierung im Kontext der Einführung für Neu-Studierende verdeutlicht werden. Der Professor sagt, die Studierenden in der Höflichkeitsform adressierend: „Sie bilanzieren diese Veranstaltung bis zum Semesterende“. Er formuliert eine deskriptive Äußerung, die aber im Kontext der pädagogischen Interaktion einen imperativen Charakter erhält und so als implizite Aufforderung verstanden werden muss. Von den Studierenden wird erwartet, dass sie bis zum Ende des Semesters eine Bilanzierung einreichen.

Vor dem Hintergrund dieser Ausführungen werden in der folgenden adressierungsanalytischen Untersuchung alle Sprechakte miteinbezogen und nicht nach Kriterien von evaluativen oder deontologischen Äußerungen unterschieden.

4 Datenerhebung und Kontextualisierung des Datums

Das ausgewählte Datum habe ich im Rahmen meiner ethnographischen Forschung (vgl. z. B. Breidenstein, Hirschauer, Kalthoff & Nieswand 2013; Frieberthäuser & Panagiotopoulou 2010) an einer Pädagogischen Hochschule in der Deutschschweiz erhoben. Das Ziel meiner teilnehmenden Beobachtung ist es, Einblicke in „materielle, zeitliche und räumlichen Arrangements und den mit ihnen verknüpften Praktiken, Ordnungen und ihren Bildungsprozessen (...)“ (Reh et al. 2015, 303-304) zu gewinnen, die sich im dreijährigen Studium zur Kindergarten/Unterstufenlehrperson ereignen. Die teilnehmende Beobachtung wird durch Audioaufnahmen im Feld ergänzt.

Das vorliegende Datum wurde am ersten Tag des Semesters an der Einführungsveranstaltung erhoben. Die formelle Begrüßung der Institutsleiterin wurde als Videoübertragung auf eine Leinwand projiziert⁸. Der Professor, der durch den ersten Tag an der Hochschule führte, übernahm daraufhin die Moderation. Für die nachfolgende Rekonstruktion der Anforderungen und normativen Erwartungen wurde diese fünfminütige Sequenz, als die erste Adressierung des mandatierten Professors an die Studierenden, ausgewählt. Die Interaktion wurde audiographisch aufgezeichnet⁹ und anschließend transkribiert. Das Beobachtungsprotokoll, das während dieser Veranstaltung erstellt wurde, sowie der Leitfaden der Institution für die Durchführung der Veranstaltung in Form von Folien mit schriftlichen Hinweisen wird zur Ergänzung genutzt.

8 Die Studieneingangstage fanden während der Corona-Pandemie statt und wurden als einzige Veranstaltung in diesem Semester in Präsenz durchgeführt.

9 Über das Forschungsprojekt und die Datenverwendung wurden die Studierenden vor Studienbeginn schriftlich informiert. Das Einverständnis für die Audioaufnahmen wurde von der Institutsleitung und den Mitarbeitenden der Hochschule im Voraus eingeholt. Am Studieneingangstag wurden sie zu Beginn nochmals mündlich informiert, konnten Fragen stellen und dann schriftlich und anonym das Einverständnis für die Audioaufnahmen geben.

5 Rekonstruktion

Im Folgenden analysiere ich exemplarisch den Beginn der Erstadressierung des Professors in drei Sequenzen anhand der ersten drei heuristischen Fragen (*Situationsdefinition, normativer Äußerung und Normen der Anerkennbarkeit*). Die vierte Frage nach dem normativen Horizont bezieht sich auf das gesamte Datum und wird hier noch ausgeklammert. Dann fasse ich weitere zentrale Aussagen aus dem Datum zusammen und schließe das Kapitel mit einer kurzen Diskussion ab.

5.1 Exemplarische Rekonstruktion

- (1) „so warum Studieneingangstage warum Studieneingangsphase zum Teil hat es - [Name der Institutsleiterin] schon formuliert -- ehm - es sind zwei Tage bei denen es darum geht eine erste Idee davon zu bekommen – worum s beim Studium an unserem Institut geht -- und was aus unserer Sicht - sozusagen sinnvoll studieren heißt –,
 - (2) „und die zweite Perspektive ist an einem Beispiel zu erfahren dass diese Praxisrelevanz die Sie durchaus erwarten können -- nicht zwangsläufig - heißt Anweisungen dafür zu bekommen - mit Erfolgsgarantie wie es in der beruflichen Praxis passiert – (...)“
 - (3) „Wir wollen Ihnen heute ein erstes Moment von - Professionswissen mitgeben und ich hoffe es gelingt uns dass Sie heute am Ende des Tages sagen können - aha - so hatte ich noch nie über die Sache nachgedacht aber es hilft mir und zwar jenseits dieses einzelnen Falles den wir uns heute genauer anschauen (4)“
1. Wie und als welche Situation wird die vorliegende gedeutet oder definiert? (vgl. Reh & Ricken 2012, 44) Welche Positionierungen finden in der Situation statt? Wie wird der:die Sprecher:in positioniert, wie positioniert er:sie sich? (vgl. Kuhlmann et al. 2017, 235)
 - (1) Der Sprecher adressiert die Anwesenden als Student:innen (im Gegensatz zu angehenden Lehrer:innen) und markiert so die Studieneingangstage als den Beginn eines Studiums (und nicht als Anfang einer Berufsausbildung). Er performiert einen Vermittlungsimpetus und rahmt die Situation als eine begründungspflichtige. Der ‚Zeigecharakter‘ der Situation im Sinne von Prange (2012) wird in der Äußerung „es geht darum eine erste Idee davon zu bekommen“ evident. Indem er von „unserem Institut“ und „unserer Sicht“ spricht, positioniert er sich als von der Institution autorisierter Sprecher und damit als Vertreter kollektiver Absichten und Handlungen. Für das Institut nimmt er Exklusivität in Anspruch und besonders das Studieren an diesem spezifischen Ort. Im Allgemeinen wird in dieser ersten Sequenz das Studieren hervorgehoben und nicht etwa das Ziel des Studiums (Lehrer:in zu werden).
 - (2) Die Studierenden werden in der Höflichkeitsform angesprochen, was auf ein formelles Setting verweist und sich von einem kollegialen Du, wie es zum Beispiel in Lehrerkollegien praktiziert wird, abgrenzt. Der Start in das Studium wird als eine Situation definiert, der möglicherweise differente Erwartungen

innewohnen. Der Sprecher positioniert sich als jemand, der antizipieren kann, dass die Studierenden eine spezifische Erwartung im Zusammenhang mit einem praxisrelevanten Studium haben. Dass diese Erwartung nach einem praxisrelevanten Studium von der Institution nicht zwingend erfüllt wird, deutet der Sprecher mit der Formulierung „nicht zwangsläufig“ an.

- (3) Die Situation wird mit der Verwendung des im Zusammenhang mit Professionalisierung von Lehrer:innen etablierten Begriffs „Professionswissen“ (siehe exemplarisch: Baumert & Kunter, 2006) als eine definiert, der eine spezifische Wissensordnung zugrunde liegt und für die Geltung beansprucht wird. Die Adressierung in Form eines ‚institutionellen Wirs‘ wird hier weitergeführt und nur einmal mit einer persönlichen Äußerung „ich hoffe“ durchbrochen.

2. Welche *Anforderungen* werden in Form von *impliziten* oder *expliziten normativen Äußerungen* gesetzt?

- (1) Als explizite normative Äußerung wird in dieser Sequenz „sinnvoll studieren“ genannt. Es handelt sich hier scheinbar um den Konsens einer Norm, die besagt, wie an diesem Institut studiert werden soll. Dies wird mit der Formulierung „aus unserer Sicht“ noch unterstrichen.

Als impliziter Anspruch kommt in den Blick, dass die Studierenden heute noch nicht vollständig kompetent werden müssen, sondern erst im Laufe des Studiums wird eine Ausdifferenzierung des Professionswissens angedeutet. Im Weiteren wird implizit gefordert, dass die Anwesenden etwas, das ihnen scheinbar bekannt ist, ‚neu denken‘ und dieses ‚Neue‘ auch in anderen Bereichen anwenden.

- (2) Der Sprecher schreibt den Studierenden zu, dass sie mit einer bestimmten Erwartung des Studiums als praxisrelevante Berufsausbildung starten würden. Er delegitimiert das Verständnis von Praxisrelevanz, das er bei den Studierenden vermutet. Implizit werden die Studierenden in dieser Sequenz zu einem auf einer Erfahrung basierten ‚Umlernen‘ aufgerufen, nämlich indem sie ein neues Verständnis von Praxisrelevanz kennen lernen und erfahren und dadurch die stereotype Erwartung von Praxisrelevanz als „Anweisungen“ verwerfen.
- (3) Mit der Formulierung „ich hoffe“ wird vom Sprecher implizit eine Einlassung auf das spezifische Wissen gefordert. Im Sinne einer Verheißung wird ausgeführt, dass die Einlassung auf dieses Wissen einen Prozess in Gang bringen könnte, der die Studierenden verändern könnte. Die implizite Aufforderung zum Umlernen schwingt auch in dieser Sequenz mit.

3. Welche *Normen der Anerkennbarkeit* werden in besonderer Weise unterstellt und sichtbar vertreten? (vgl. Reh & Ricken, 2012, 44)

Abstrahiert man diese Anrufungen, lassen sich folgende Normen der Anerkennbarkeit formulieren: Ein sinnvolles Studium verweist auf Normen wie Sinnhaftig-

keit oder Sinnstiftung, die für das Studium beansprucht werden und zugleich ein strategisch-funktionales Studium delegitimieren. Die Aufforderung, etwas neu zu denken, ruft Normen von Offenheit, intellektueller Flexibilität oder Irritationsbereitschaft auf, die sich im ‚Umlernen‘ als Norm der Lernbereitschaft konturieren.

5.2 Zusammenfassende Rekonstruktion der Anforderungen und Erwartungen an die Studierenden

Im Anschluss an die exemplarische Rekonstruktion zeige ich in der Folge weitere zentrale Adressierungen, die in Bezug auf die Fragestellung von Relevanz sind. Diese wurden in der Logik der sequenzanalytischen Vorgehensweise (siehe z. B. Ricken et al. 2017, 215) rekonstruiert und werden hier zusammenfassend dargestellt.

In den nachfolgenden drei Beispielen zeigt sich wie konkrete Praktiken als zentrale Aufgaben sowie ihnen inhärente Anforderungen und normative Erwartungen an Studierende postuliert werden.

- (1) „es ist ihre Aufgabe - diese Einführungstage einerseits zu bilanzieren für sich – (...)“

„Bilanzieren“ als eine zeitlich rückwärtige Betrachtung und Fokussierung der Ergebnisse wird als eine zentrale Anforderung gesetzt. Mit der Formulierung „es ist ihre Aufgabe“ wird die Äußerung zu einer expliziten Aufforderung mit der eine Form der Responsibilisierung als Zuschreibung von Verantwortlichkeit einhergeht. Die Gültigkeit der Aussage wird als unumstößliche Wahrheit deklariert. Der Anspruch des Bilanzierens könnte in dieser Formulierung in Anlehnung an den von Breidenstein (2006) geprägten Begriff „Schülerjob“ als ein Teilbereich des ‚Studentenjobs‘ gelesen werden. Mit der Formulierung „für sich“ bilanzieren wird der Nutzen der Praktik des Bilanzierens für den:die einzelne:n Studierende:n selbst in den Vordergrund gestellt. Implizit werden die Normen *Selbstständigkeit*, *Eigeninitiative* und *Autonomie* der Studierenden aufgerufen. In einem weiteren Zitat wird der Anspruch der *Eigenständigkeit* nochmals deutlich. Der Professor postuliert zum Ende der Ansprache: „die Studieneingangsphase gestalten Sie – eigenständig“ Es wird von den Erstsemestrigen erwartet, dass sie die Aufträge eigenständig bearbeiten, sich organisieren und informieren. Den Studierenden wird die Verantwortung übergeben ihre Lern- und Arbeitsprozesse autonom zu gestalten und so die nötigen Schritte zur Befähigung eigenständig zu vollziehen.

Zusammenfassend sind die Normen der Anerkennbarkeit für die Studierenden in diesem Abschnitt: *Eigeninitiative*, *Autonomie* und *Selbst- und Eigenständigkeit*

- (2) „der dritte Punkt der Studieneingangsphase ist eine – ehm – (6) Möglichkeit aber auch ei- das ist wiederum eine verbindliche Möglichkeit – zu prüfen wie s um Ihre schriftsprachliche Ausdrucksfähigkeit steht (...) Sie haben den Auftrag – einen - - Text zu verfassen Sie kriegen zu diesem Text eine Rückmeldung (...) es ist einfach eine zentrale Anforderung im Studium Texte verfassen zu können und wenn Sie diese

Rückmeldung haben wissen Sie - ok entweder - haben Sie hier vielleicht noch viel zu tun oder Sie stellen auch fest ok die Rückmeldungen waren tip top - dann kann ich mich auf andere Dinge konzentrieren (4)“

In der Rekonstruktion dieses Zitats möchte ich drei Aspekte herausstreichen:

Die explizite Anforderung an Studierende „Texte verfassen zu können“ wird als *allgemein gültige* Norm gesetzt. In einem Spektrum hypothetischer Anforderungsniveaus ist nicht eindeutig zu bestimmen, welcher Anspruch damit verbunden ist. Die „schriftsprachliche Ausdrucksfähigkeit“ wird als elementare bzw. funktionale (Mindest-)Anforderung gesetzt. Der Sprecher postuliert diese Anforderung als eine natürliche: ‚das ist einfach so in einem Studium‘ und verleiht damit einem *asymmetrisches Machtverhältnis* Ausdruck. Der Fakt, dass während der Ansprache Re-Adressierungen (vgl. z. B. Reh & Ricken 2012) weder erwartet noch provoziert wurden, passt zur Beobachtung, dass die Institution mit ihren Positionierungen Geltung beansprucht und diese in diesem Moment nicht verhandelbar sind. Darüber hinaus nimmt die Institution für sich in Anspruch, Anforderungen als *verbindlich* zu setzen. Es wird hier zwar als „verbindliche Möglichkeit“ zur Prüfung der eigenen Fähigkeiten gerahmt. Durch die Betonung auf die Verbindlichkeit wird jedoch klar, dass es sich um eine obligatorische Aufgabe handelt.

Ein weiterer Aspekt ist die implizite Erwartung der *Selbstoptimierung*, die transportiert wird. Ein Studium wird als ein Ort der multiplen ‚Baustellen‘ entworfen, die implizit zu einer Verbesserung an verschiedenen Stellen aufrufen: Jede:r muss sich irgendwo verbessern, d. h. sich selbst optimieren.

Mit der Praxis des ‚Rückmeldung Gebens‘ erreicht die Hochschule zwei verschiedene Dinge: Sie erhält Einblick in die Erzeugnisse der Studierenden und ‚überwacht‘ und kontrolliert so deren Arbeit. Die Institution gibt aber in Form einer Rückmeldung auch etwas zurück. Der Rückmeldung wird ein orientierender Charakter für die eigene Entwicklung, also die Arbeit am Selbst, im Sinne einer Verheißung zugeschrieben. Die Institution zeigt sich hier *fürsorglich* und *unterstützend*, aber auch *kontrollierend*. Die Studierenden werden als *Bedürftige* adressiert, die diese Orientierung brauchen, um sich zu entwickeln.

Über die gesamte fünfminütige Erstansprache zeigt sich eine Tendenz der Anrufung zur Auseinandersetzung der Studierenden mit den Anforderungen eines akademischen Feldes. Dies zeigt sich einerseits im akademischen Sprachduktus des Sprechers, der an Professionswissen anschließt. Andererseits werden die Anwesenden konsequent als Studierende einer Hochschule adressiert und in der im akademischen Kontext gebräuchlichen Höflichkeitsform adressiert. Begriffe, wie „Literatur“, „Reader“ und „credit points“, die benutzt werden, weisen auf spezifische Aktanden hin, die im Hochschulkontext zu verorten sind und auf ein soziales Feld mit einer Wissenschaftsorientierung hindeuten. Die Auseinandersetzung und das Einlassen auf akademische Praktiken wird als Voraussetzung gerahmt, um Mitspielfähigkeit im Studium zu erlangen.

Den normativen Horizont, der sich aus der Sequenz der Erstadressierung rekonstruieren lässt, formuliere ich als Sollensäußerung wie folgt: Um als Studierende dieser Pädagogischen Hochschule anerkannt zu werden, sollen die Studierenden eine von der Hochschule definierte Praxis des Studierens ausführen und sich als selbstständige, initiative und eigenständige Teilnehmer:innen zeigen. Sie sollen sich auf die von der Hochschule ‚gezeigten‘ akademischen Praktiken einlassen, daran partizipieren und sich für ein Umlernen und neue Denkweisen von vermeintlich Bekanntem (z. B. in Bezug auf ein ‚praxisrelevantes Studium‘ oder Professionswissen) öffnen. Sie sollen ihre bereits vorhandenen Kompetenzen (z. B. Texte verfassen) optimieren und sich dabei von der Hochschule unterstützen und kontrollieren lassen. Gleichzeitig sollen sich die Studierenden auf die von der Hochschule als allgemein gültigen und verbindlich markierten (An-)Forderungen einlassen und sich diesen in gewisser Weise unterwerfen.

5.3 Diskussion

Im rekonstruierten Datum wird deutlich, dass an den Studieneingangstagen ein pädagogisches Setting bestehend aus feldspezifischen Praktiken (u. a. textbasierte Auseinandersetzung mit pädagogischen Fragestellungen) inszeniert wird, das zum Ziel hat, den Studierenden zu ‚zeigen‘, was an dieser Pädagogischen Hochschule von ihnen erwartet wird. Außerdem werden die Studierenden angerufen, während dieser drei Tage, sowie im ganzen ersten Semester, welches als ‚Studieneingangsphase‘ konzipiert ist, an diesen Praktiken zu partizipieren und sich auf neue Denkweisen einzulassen. Die Studierenden werden in diese hochschulspezifischen Praktiken involviert, sie können sich diesen nur um den Preis des Auffallens oder gar der Opposition, *nicht* an den Praktiken teilzunehmen, entziehen. Sie werden in die feldspezifischen Praktiken eingebunden und müssen sich diesen unterwerfen, um als Mitspielende wahrgenommen und anerkannt zu werden. Damit werden sie konkreten Subjektivierungen als Studierende ausgesetzt und durch die Teilnahme an eigens für den Zweck inszenierten Praktiken zu Studierenden gemacht. Das Aufrufen von Normen der Eigenständigkeit und Autonomie als Anspruch fügt sich in dieses Bild einer Anrufung der Anwesenden in *der* bzw. im Rahmen der Initiation zu Studienbeginn in *die* Subjektform *Student:in* ein.

Im Versuch einen normativen Horizont nachzuzeichnen, wird eine Ambivalenz der Anrufung der Studierenden als Bedürftige und dem Anspruch auf Selbstständigkeit deutlich. Einerseits werden als Normen der Anerkennbarkeit Autonomie und Eigenständigkeit postuliert, andererseits wird den Studierenden die Bedürftigkeit zur Begleitung zugeschrieben und für die Institution der Anspruch der Fürsorge und Unterstützung als Norm der Anerkennbarkeit gesetzt. Diese Spannung ist für eine Pädagogische Hochschule nicht untypisch und schließt an die Ausführungen von Ricken (2015) an, dass Selbst- und Fremdbestimmung im Rahmen eines pädagogischen Handelns nicht als „Antinomie“ (Helsper 2004) gelesen wer-

den müssen, „sondern [...] als relational ineinander verwickelt gedacht werden“ (Ricken 2015, 144). Vor diesem Hintergrund ist Fremd- sowie Selbstbestimmung jedem pädagogischen Handeln inhärent. Diese Ambivalenz zeichnet aber auch das Pädagogische zwischen ‘schon’ und ‘noch nicht’ aus, wie Helsper (2004) dies mit der Figur des „doppelten Timo“ (50) rekonstruiert hat. Einerseits wird eine Studierende konstruiert, die selbstständig ihre Arbeiten erledigt, Verantwortung für ihr Studium übernimmt und eigene Leistungen bilanzieren kann. Andererseits zweifelt die Institution daran, dass die Studierenden tatsächlich (schon) in der Lage dazu sind und hält Unterstützungsangebote bereit. Es bleibt zu beobachten und zu analysieren, wie sich die Institution sowie die Studierenden während des dreijährigen Studiums in diesem Spannungsfeld bewähren.

Bemerkenswert ist die Antizipation des Sprechers bezüglich der Erwartung der Neu-Studierenden an ein ‚praxisrelevantes‘ Studium. Denn der Sprecher selbst ruft die „unstrittige“ Norm des Praxisbezugs (Oelkers 1999, 64) auf und schließt somit an einen Diskurs um das Verhältnis von Wissen und Können (Neuweg 2004, 2022) bzw. von ‚Theorie und Praxis‘ als „Dauerbrenner“ (Liebsch, 2016, 291) an (vgl. auch Hackl 2014; Leonhard 2018, 2020; Makrinus 2013). Liest man diesen Aufruf der Norm mit Butler (2016), ist zunächst festzuhalten, dass mit dem Zitieren einer Norm diese performiert und durch Wiederholung aktualisiert, rekontextualisiert und umgedeutet werden kann (vgl. Butler 2016, 346; vgl. auch Wieder 2019, 224). Dabei ist grundsätzlich offen, ob eine Norm in ihrer Wiederholung „erheblich an Selbstverständlichkeit verlier[t]“ (Butler 2016, 346), oder sich durch den Aufruf auch sedimentiert und in ihrer Bedeutung verfestigt (Wieder 2019, 232). In den hier ausschnittsweise dargestellten Studieneingangstagen wird von den Verantwortlichen der Versuch unternommen, die den Studierenden zugeschriebene normative Erwartung der ‚Praxisrelevanz‘ performativ durch sprachliche Erklärungen und im exemplarischen Zeigen eines textbasierten Vorgehens für den Umgang mit einer pädagogischen Fragestellung aktiv umzudeuten. Dies festigt jedoch zugleich die grundsätzliche Geltung des Anspruchs. Auch in weiteren erhobenen Daten im Zusammenhang mit dem Forschungsprojekt TriLAN findet sich diese Figur des Zitierens und Umdeutens der Norm von Praxisrelevanz in unterschiedlichen Kontexten wieder. Diese Praktiken sind damit Ausdruck von Subjektivierungsprozessen der Dozierenden, insofern sie sich dem Anspruch eines praxisrelevanten Studiums im Zitieren der Norm einerseits legitimatorisch unterwerfen und andererseits versuchen, diese zu delegitimieren und umzudeuten. Weitere Analysen des Datenmaterials sollen Aufschluss darüber geben, welche Selbstverhältnisse sich in den normativen Aussagen zur Praxisrelevanz an den untersuchten Hochschulstandorten konstituieren.

6 Schluss

An den Studieneingangstagen an der untersuchten Hochschule wird den Studierenden ‚in a nutshell‘ ‚gezeigt‘, was studieren dort bedeutet. Das Arrangement der ersten drei Tage weist nicht nur einen ausgeprägten „Zeigecharakter“ (Prange 2012; Ricken 2009) auf, sondern involviert die Studienanfänger:innen sogleich in Praktiken, die man im Arrangement als zentral und typisch für ein Studium erachtet. Die Rekonstruktionen zeigen, wie die Neuankömmlinge in der Institution im beobachteten Setting als Studierende *angerufen*, aber eben auch zu Studierenden *gemacht* werden. Wer Antworten auf eine pädagogisch relevante Frage geben muss, dazu einen Fachtext lesen, die passenden Aussagen identifizieren und eine theoretisch begründete Antwort formulieren muss, ist unvermeidlich in die Performativität von ‚Studium‘ eingebunden, in der er bzw. sie sich selbst subjektiviert, wie er innerhalb des rekonstruierten normativen Horizonts subjektiviert wird.

Interessant ist der Vergleich des Settings des Studienbeginns und die Anforderungen, die damit einhergehen, an weiteren Standorten Pädagogischer Hochschulen der Deutschschweiz (vgl. hierzu die Beiträge von Güvenç und Lüthi in diesem Band).

Inwieweit sich die in den Studieneingangstagen prototypisch gezeigten Praktiken und damit verbundenen Adressierungen im weiteren Verlauf des Studiums tatsächlich wiederfinden lassen, welche Anforderungen an die Studierenden damit gestellt werden und welche Normen der Anerkennbarkeit den tatsächlich im Studium ausgeführten Praktiken inhärent sind, ist Gegenstand unserer laufenden Forschung.

Literatur

- Alkemeyer, T. & Buschmann, N. (2016): Praktiken der Subjektivierung - Subjektivierung als Praxis. In: H. Schäfer (Hrsg.): Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm. Bielefeld: transcript, 115-136.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9(4).
- Breidenstein, G. (2006): Teilnahme am Unterricht: Ethnographische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Breidenstein, G., Hirschauer, S., Kalthoff, H. & Nieswand, B. (2013): Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung. Konstanz und München: UVK Verlagsgesellschaft.
- Butler, J. (2016): Das Unbehagen der Geschlechter. 18. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Butler, J. (2021): Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen. 5. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993): Die motivationale Theorie der Selbstbestimmung und ihre Bedeutung für die Pädagogik. Zeitschrift für Pädagogik, 39(2), 223-238.
- Ewald, F. (1990): Norms, Discipline, and the Law. Law and the Order of Culture. Representations 30 (Sonderheft), 138-161.

- Foucault, M. (2015): Überwachen und Strafen: die Geburt des Gefängnisses. 15. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Friebertshäuser, B. & Panagiotopoulou, A. (2010): Ethnographische Feldforschung. In: B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.): Handbuch Qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3. vollst. überarb. Aufl. Weinheim und München: Juventa, 301 -322.
- Hackl, B. (2014): Praxis der Theorie und Theorie der Praxis. Die Rekonstruktion von Unterrichtsszenen als Medium der Vermittlung von Wissenschaft und didaktischem Handeln. In: I. Schrittemer, I. Malmberg, R. Mateus-Berr & M. Steger (Hrsg.): Zauberformel Praxis. Zu den Möglichkeiten und Grenzen von Praxiserfahrungen in der Lehrerbildung. Wien: new academic press, 51-68.
- Helsper, W. (2004): Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit - ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In: B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.): Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 49-98.
- Kuhlmann, N., Ricken, N., Rose, N. & Otzen, A. (2017): Heuristik für eine Adressierungsanalyse in subjektivationstheoretischer Perspektive. Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Jg. /H 2, 234-235.
- Leonhard, T. (2018): Das Ende von Theorie und Praxis? Versuch einer alternativen Rahmung für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: C. Fridrich, G. Mayer-Frühwirth, R. Potzmann, W. Greller & R. Petz (Hrsg.): Forschungsperspektiven. Münster: LIT, 11-26.
- Leonhard, T. (2020): Verlängerte Praxisphasen und das ›Theorie-Praxis-Problem‹ - Perspektiven der Professionalisierung durch eine gewandelte Rahmung. In: K. Rheinländer & D. Scholl (Hrsg.): Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung. Konzeptionelle und empirische Aspekte der Relationierung von Theorie und Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 39-57.
- Liebsch, K. (2016): Theorie und Praxis. In: A. Scherr (Hrsg.): Soziologische Basics: Eine Einführung für pädagogische und soziale Berufe. 3. Aufl., Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 291-298.
- Macheray, P. (1991): Für eine Naturgeschichte der Normen. In: F. Ewald & B. Waldenfelds (Hrsg.): Spiele der Wahrheit. Michel Foucaults Denken. Frankfurt am Main, 171- 192.
- Makrinius, L. (2013): Der Wunsch nach mehr Praxis: Zur Bedeutung von Praxisphasen im Lehramtsstudium. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Neuweg, G. H. (2004): Könnerschaft und implizites Wissen: zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis. 3. Aufl. der 2. korr. Aufl., Münster: Waxmann.
- Neuweg, G. H. (2022): Lehrerbildung. Zwölf Denkfiguren im Spannungsfeld zwischen Wissen und Können. Münster: Waxmann.
- Oelkers, J. (1999): Studium als Praktikum ? Illusionen und Aussichten der Lehrerbildung. In: F.-O. Radtke (Hrsg.): Lehrerbildung an der Universität – Zur Wissensbasis pädagogischer Professionalität Dokumentation des Tages der Lehrerbildung an der Johann Wolfgang Goethe-Universität. Frankfurt am Main: Johann Wolfgang Goethe-Universität, 61-76.
- Popitz, H. (1980): Die normative Konstruktion von Gesellschaft. Tübingen: Mohr.
- Prange, K. (2012): Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der operativen Pädagogik. 2., korr. und erw. Aufl. Paderborn: Schöningh.
- Reh, S., Fritzschke, B., Idel, T.-S. & Rabenstein, K. (Hrsg.). (2015): Lernkulturen: Rekonstruktion pädagogischer Praktiken an Ganztagschulen. Wiesbaden: Springer VS.
- Reh, S. & Rabenstein, K. (2012): Normen der Anerkennbarkeit in pädagogischen Ordnungen. In: N. Ricken & N. Balzer (Hrsg.): Judith Butler: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: VS, 225-246.
- Reh, S. & Ricken, N. (2012): Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivierung. In: I. Miethe & H.-R. Müller (Hrsg.): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Opladen: Barbara Budrich, 35-56.
- Ricken, N. (2009): Zeigen und Anerkennen. Anmerkungen zur Form pädagogischen Handelns. In: K. Berdelmann & T. Fuhr (Hrsg.): Operative Pädagogik: Grundlegung, Anschlüsse, Diskussion. Paderborn: Schöningh, 111 - 134.

- Ricken, N. (2013): Anerkennung als Adressierung. Über die Bedeutung von Anerkennung für Subjektivierungsprozesse. In: T. Alkemeyer, G. Budde & D. Freist (Hrsg.): *Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung*. Bielefeld: transcript, 69-99.
- Ricken, N. (2015): Pädagogische Professionalität - revisited. Eine anerkennungstheoretische Skizze. In: J. Böhme, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.): *Schulkultur*. Wiesbaden: Springer, 137-157.
- Ricken, N., Rose, N., Kuhlmann, N. & Otzen, A. (2017): Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Eine theoretische und methodologische Perspektive auf die Erforschung von «Anerkennung». *Vierteljahresschrift für Wissenschaftliche Pädagogik*, Jg. 93/H 2, 193-233.
- Rose, N. & Ricken, N. (2018): Interaktionsanalyse als Adressierungsanalyse - eine Perspektive der Subjektivationsforschung. In: M. Heinrich & A. Wernet (Hrsg.): *Rekonstruktive Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS, 159-175.
- Schatzki, T. R. (2002): *The site of the social: a philosophical account of the constitution of social life and change*. University Park, Pa.: Pennsylvania State University Press.
- Schütze, O. (2019): *Perspektive und Lebensform. Zur Natur von Normativität, Sprache und Geist*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Wieder, A. (2019): Das Versprechen der Norm und ihre Drohung. Performativität und Normativität bei Judith Butler. *Zeitschrift für Praktische Philosophie*, 6(1), 215-238. DOI: 10.22613/zfpp/6.1.9.

Autorinnenangaben

Andrea Müller

Pädagogische Hochschule Zürich

Abteilung Professions- und Systemforschung

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierungsforschung, Rekonstruktive qualitative Sozialforschung, Bildung in der Migrationsgesellschaft.

andrea.mueller@phzh.ch

Ezgi Güvenç

„Wenn Sie über den Markt gehen und nichts kaufen ...“. Institutionelle Adressierungen und transsituative Re-Adressierungen zu Beginn des Studiums zum Lehrberuf

Abstract

Bei der Einführung von Studierenden in den BA-Studiengang zur Kindergarten- und Unterstufenlehrperson wird in einer Pädagogischen Hochschule der Deutschschweiz zentral mit einer (Markt-)Metapher gearbeitet, anhand derer die Erwartungen an die Neustudierenden formuliert werden. Auf Basis einer teilnehmenden Beobachtung im Sinne der ethnografischen Forschungsstrategie und der Dokumentation zentraler Ereignisse der Einführungsveranstaltung wird u. a. diese zentrale Metapher theoretisch als institutionelle Adressierung der Studierenden aufgefasst und adressierungsanalytisch rekonstruiert. Die im Rahmen des Projekts *TriLAN*¹ ebenfalls durchgeführten Eingangsinterviews, die nach den Einführungstagen stattfanden, enthalten studentische Bezugnahmen auf ebendiese Tage. Im Verlauf dieses Beitrags werden zwei kontrastierende Bezüge auf das institutionelle Programm als Re-Adressierungen dargelegt.

1 Einleitung

In der Deutschschweiz absolvieren Studierende des Lehrberufs für Kindergarten- und Unterstufe an der Pädagogischen Hochschule eine einphasige Lehrerbildung im Bachelorstudiengang. Die Studierenden werden für den Kindergarten² und die ersten drei Jahre der Grundschule ausgebildet. Im Forschungsprojekt *TriLAN* begleiten wir BA-Studierende an drei Studienstandorten Pädagogischer Hochschulen durch den Verlauf ihres Studiums und untersuchen, wie aus Studierenden an den verschiedenen institutionellen Orten der Lehrer:innenbildung

1 Das Akronym *TriLAN* steht für „Trajektorien in den Lehrberuf – Adressierungspraktiken und Narrationen im Längsschnitt des BA-Studiums Kindergarten-/Unterstufe“ und ist ein vom Schweizerischen Nationalfonds gefördertes Forschungsprojekt unter der Leitung von Prof. Dr. Tobias Leonhard.

2 Der Kindergarten bildet die erste Stufe der Volksschule in der Schweiz, er dauert zwei Jahre und ist in den meisten Kantonen für Kinder ab dem Alter von vier Jahren obligatorisch.

Lehrer:innen werden. Das Studium umfasst Einführungsveranstaltungen, Lehrveranstaltungen, Mentorate und Prüfungen an der Hochschule, aber gibt auch Einblicke in das Berufsfeld im Rahmen verschiedener Praktika auf der Kindergarten- oder Unterstufe. Der forschungsmethodische Zugang ist ethnographisch, die Dokumentation erfolgt mittels Beobachtungsprotokollen und wo möglich anhand von Audioaufnahmen. Beide Datensorten geben Aufschluss darüber, wie Studierende an den Orten der Lehrer:innenbildung in Adressierungen zu *Bestimmten* gemacht werden und wie sie sich zu diesen Adressierungen positionieren. An einer der drei beteiligten Hochschulen fand vor dem offiziellen Studienbeginn des Herbstsemesters 2020 eine zweitägige Einführungsveranstaltung statt. Die Zuständigen entschieden sich trotz pandemiebedingter Einschränkungen dafür, das erste Treffen als Präsenzveranstaltung zu gestalten. Am ersten Tag der Veranstaltung galt es, den Austausch unter den Neustudierenden anzuregen und sie mit der Organisationsstruktur der Hochschule vertraut zu machen. Auch wurden Begrüßungsvideobotschaften der Hochschulleitung präsentiert und verschiedene Elemente des Studiengangs der Hochschule vorgestellt. Die Einführung in das Studium umfasste ebenfalls eine Vorstellung der Lernplattformen sowie einen Campus-Rundgang.

Im vorliegenden Beitrag stelle ich die Rekonstruktion einer Metapher ins Zentrum der Darstellung, mit der eine Dozentin den Neustudierenden am ersten Tag der institutionellen Einführung mit illustrierenden Bildern eine grundlegende sinnstiftende Orientierung gab. Anhand dieser Metapher werden die Erwartungen an die Neustudierenden und die Verbindung des Studiums zur beruflichen Praxis aufgezeigt.

Zentrale Adressierungen in der Einführungsveranstaltung und eine Auswahl der transsituativen Re-Adressierungen der Neustudierenden werden subjektivierungstheoretisch betrachtet. Als ‚transsituativ‘ fasse ich Re-Adressierungen, die jenseits der konkreten Situation, also zu einem späteren Zeitpunkt nochmals auf ein Ereignis Bezug nehmen. Im längsschnittlichen Design des TriLAN-Projekts wurde es möglich, über die Situation hinaus zu verfolgen, welche ‚Spuren‘ das hier im Zentrum stehende Arrangement bei den Studierenden hinterließ. Den Übergang ins Studium verstehe ich dabei als stiftendes bzw. als ‚Konstitutions-Geschehen‘. Unter dieser Perspektive wird die Frage verfolgt, als wer die Neustudierenden von der Hochschule angesprochen und zu wem sie damit situativ gemacht werden. Außerdem wird in den Blick genommen, wie sie transsituativ reagieren und ggf. auch re-adressieren. Die transsituativen Spuren werden im Datensatz von TriLAN aus den Eingangsinterviews als Re-Adressierungen rekonstruiert.

Der Beitrag ist folgendermaßen gegliedert: Bei der Darstellung des theoretischen Rahmens der Untersuchung (2) fasse ich die dokumentierte Einführungsveranstaltung theoretisch als ‚Initiationsregime‘ der Hochschule auf, das darauf abzielt, zentrale Botschaften der Institution an die neuen Studierenden zu vermitteln, und

damit bewusst Subjektivierungsimpulse sendet. In Abschnitt 3 werden die methodischen Überlegungen und das konkrete Vorgehen bei der Adressierungsanalyse anhand der entwickelten adaptierten Heuristik vorgestellt. Nach einer detaillierten Kontextualisierung (4) folgt die adressierungsanalytische Rekonstruktion (5) der Adressierungen und der transsituativen Re-Adressierungen. Abschließend (6) erfolgt eine Verdichtung und Diskussion.

2 Theoretischer Rahmen

Im Forschungsprojekt TriLAN wird Lehrer:innenbildung aus einer subjektivierungs- und adressierungstheoretischen Perspektive untersucht. Wir gehen also davon aus, dass Studierende im Rahmen ihres Studiums an der Hochschule oder in Praktika in ihrer Rolle als Teilnehmende an institutionellen Praktiken adressiert und damit situativ ‚zu Bestimmten gemacht‘ werden. Dieses Angesprochen-Werden, das zugleich ein ‚Als-jemand-Hervorgebracht-Werden‘ darstellt, bildet „einen sprach- und anerkennungstheoretisch justierten Rahmen“ (Balzer & Bergner 2012, 249), der hier als theoretische Perspektive nur angedeutet werden kann. Mit dem von Balzer und Ricken für den erziehungswissenschaftlichen Diskurs erweiterten Anerkennungsbegriff fallen „konstative und konstitutive Momente zusammen [...], so dass Anerkennung gerade nicht als ein homogenes und lineares Geschehen begriffen werden kann“ (Ricken u. a. 2017, 200). Balzer und Ricken halten fest, dass Anerkennung sich nicht in affektiven „wohlwollende[n] und wertschätzende[n] Zustimmungen“ erschöpft, „sondern [...] auch kognitive Akzeptierung und [...] notwendigerweise Versagung und Negation“ (2010, 65) impliziert. Anerkennung vollzieht sich nicht als eine bloße Bestätigung von Subjekten, sondern beinhaltet nach den Ausarbeitungen von Butler (2009) auch ein unterwerfendes Geschehen.

Die in diesem Beitrag genutzte Adressierungsanalyse, die sich in den letzten Jahren als Forschungsmethode etabliert hat, bietet sowohl eine grundlagentheoretische und methodologische Fundierung für pädagogische Praktiken als auch eine Präzisierung des Anerkennungsbegriffs sowie dessen empirische Operationalisierung (Reh & Ricken 2012, 51). Die Adressierungsanalyse macht in Interaktionen analysierbar, „wie man von wem als wer angesprochen [...] wird“ (2012, 41). Der Beitrag schließt an den aktuellen Forschungsstand an, der sich bisher überschaubar auf Arbeiten der Schul- und Unterrichtsforschung (vgl. Rose & Ricken 2018b; Kuhlmann & Sorzek 2019; Otzen & Rose 2021) und Arbeiten der Forschung zur Lehrer:innenbildung erstreckt (vgl. Leonhard u. a. 2019; Herzmann & Liegmann 2020; Leonhard & Lüthi 2021). Unter dieser Perspektivierung lassen die Einführungstage die Neustudierenden „in eine bestimmte soziale Welt eintauchen“ (Alkemeyer & Buschmann 2016, 130), wo sie mit Anforderungen konfrontiert werden, die mit bestimmten Subjektformen im neuen Feld verbunden sind. Diese Formen

sind „bewohnbare Zonen [...], um als Subjekt soziale Anerkennung zu erlangen“ (Alkemeyer u. a. 2013, 18). Reckwitz betrachtet Subjektformen als „kulturelle Typisierungen, Anforderungskataloge und zugleich Muster des Erstrebenswerten – der Einzelne subjektiviert sich in ihnen und wird subjektiviert“ (2021, 191).

Wir fassen das Studium zum Lehrberuf als Subjektivierungsgeschehen auf, innerhalb dessen die Neustudierenden mit diversen normativen Erwartungen konfrontiert werden, die sie „öffentlich *darstellen* [müssen], um sich als Subjekt *herzustellen*“ (Alkemeyer u. a. 2013, 19, Hervorhebung in Original). Im Verlauf des Studiums entsteht – so die Annahme – die zunehmende Befähigung, die feldspezifischen Subjektformen als kulturelle Formen auszufüllen und damit anerkannte soziale Positionen einzunehmen. Adressierung stellt dabei einen zentralen Modus von Anerkennung und Anerkennungspraktiken dar (vgl. Ricken 2013). Anerkennung wird als „zentrales Medium des sozialen Werdens zu ‚Jemandem‘“ (Ricken u. a. 2017, 194) betrachtet. Das Subjekt positioniert sich in Anerkennungsverhältnissen durch Bezugnahme auf die jeweils gültigen Normen, die es im entsprechenden Feld anerkenntbar machen und bildet dabei auch ein spezifisches Selbstverhältnis bzw. -verständnis – in unserem Fall als Student:in oder angehende Lehrperson aus.

Mit Foucaults Konzept der Gouvernamentalität kann ein weiterer Blickwinkel geöffnet werden. Der Begriff verbindet ‚Regieren‘ bzw. Lenken (*gouverner*) und Denkweise (*mentalité*) miteinander (vgl. Rieger-Ladich 2004, 212). Mit dem Begriff spricht Foucault Zweierlei an: einerseits das Regieren – wie Menschen von anderen gelenkt werden – und zum anderen, wie sie sich selbst führen. Die Institution Hochschule aus der Perspektive der Gouvernamentalität zu beleuchten, rückt den Aspekt der Disziplinierung stärker in die Perspektive von Selbst-Disziplinierung, Selbstkontrolle oder Selbstführung (vgl. Foucault 1978/2004). In diesem Sinne fassen wir den Beginn des Studiums, von dem im Folgenden ein Ausschnitt zum Gegenstand der adressierungsanalytischen Rekonstruktion wird, als Initiationsregime auf, in dem der berufsbezogene Subjektivierungsprozess der Studierenden seinen Anfang nimmt. Der hier dargestellte Anlass besteht in der formellen Aufnahme und Orientierung der Studierenden und ist insofern mit Bedeutung aufgeladen, als er in einem besonderen Rahmen stattfindet, in dem z. B. Ansprachen von Mitgliedern der Hochschulleitung den Kontakt eröffnen.

3 Methodisches Vorgehen

In der ersten Phase des Feldkontaktes konnte die Feldforscherin eine teilnehmende Beobachtung an den Einführungstagen realisieren. Da aber noch keine Einverständniserklärungen der Forschungsbeteiligten für Audioaufzeichnungen vorlagen, konnten nur zentrale und auf den Folien verschriftlichte wörtliche

Sprechakte dokumentiert werden. Die in der teilnehmenden Beobachtung als zentral identifizierten institutionellen Adressierungen werden im Folgenden mit der subjektivierungstheoretisch fundierten Methode der Adressierungsanalyse ausgewertet (vgl. Reh & Ricken 2012; Ricken u. a. 2017; Kuhlmann u. a. 2017; Rose & Ricken 2018a; Rose & Ricken 2018b; Rose 2019). Im Folgenden wird diese Methode kurz charakterisiert. Die Autor:innen (Kuhlmann u. a. 2017) haben vier heuristische Dimensionen dafür entwickelt: erstens die Organisationsdimension, in der Phänomene der *Selektion und Reaktion untersucht werden*, sie beschreibt, wie in Adressierungsvorgängen jemand als Angesprochener ausgewählt wird (vgl. Rose & Ricken 2018a, 168); zweitens die Norm- und Wissensdimension mit der Untersuchung von *Definition und Normation*; drittens die Machtdimension, in der mit *Position und Relation* die (temporären) Subjektpositionierungen beschrieben werden; zuletzt die Selbstverhältnisdimension, in der die Frage gestellt wird, wie sich die/der Sprecher:in als selbstbezügliches bzw. als temporäres Selbst zeigt (vgl. Kuhlmann u. a. 2017). Die Adressierungsanalyse scheint einen geeigneten empirischen Zugang zu situativen Subjektivationsprozessen darzustellen (vgl. ausführlicher Reh & Ricken 2012; Kuhlmann u. a. 2017; Ricken u. a. 2017; Rose & Ricken 2018a; Rose & Ricken 2018b; Rose 2019). Im Hinblick auf Interaktionen erlaubt sie es zu betrachten, „wie man von wem als wer angesprochen [...] wird“ (Reh & Ricken 2012, 41).

Für die Frage nach den Subjektivierungsimpulsen, mit denen in diesem als ‚Initiationsregime‘ gekennzeichneten Studienbeginn die Studierenden adressiert werden, wurde die Adressierungsanalyse adaptiert (vgl. Abb. 1). Die folgenden Fragestellungen werden entlang von drei der vier oben dargestellten Dimensionen analysiert, die für die Adressierungsanalyse postuliert werden. Auf die Organisationsdimension wurde im vorliegenden Fall verzichtet, weil die Adressierungsverhältnisse klar strukturiert sind: Studierende sind die zentralen Adressat:innen des institutionellen Arrangements, sie wurden kollektiv adressiert und Re-Adressierungen waren kaum feststellbar. Die verbleibenden drei Dimensionen wurden wiederum – anders als in der oben zitierten Darstellung (vgl. Kuhlmann u. a. 2017) – in ein Verhältnis der Abfolge zunehmender Fokussierung gesetzt und strukturieren so auch das methodische Vorgehen. Dieses besteht konkret darin, in jeder Sequenz des Datenmaterials einen Vierschritt zu vollziehen. In diesem arbeite ich mich von der Situationsdefinition über die Untersuchung der Positionierungen zur Kernfrage der Subjektivierung als Entwicklung eines spezifischen Selbstverhältnisses vor. An den Re-Adressierungen der Studierenden lässt sich die in der Heuristik aufgeführte Selbstverhältnisdimension und somit die Subjektivierung explizit betrachten. Mit Letzterer wird die Bedeutung des jeweiligen Selbstverhältnisses in den Blick genommen – bspw. anhand der Frage: *Welche Arbeit am Selbst wird erwartet, performiert bzw. in Aussicht gestellt?* (vgl. Abb. 1). Nach der Durchführung dieser drei Schritte an einer Sequenz des Datenmaterials wird im Anschluss auf die

vorgängigen Sequenzen und die untersuchungsleitende Fragestellung eine abstrahierende Verdichtung der Befunde der jeweiligen Sequenz vorgenommen. Für das vorliegende Datum wird im Folgenden gefragt: Wie werden die Studierenden an den Einführungstagen adressiert? Welche Normen der Anerkennbarkeit (vgl. Ricken 2013) lassen sich in den zentralen institutionellen Adressierungen rekonstruieren? Wie positionieren (bzw. re-adressieren) die Studierenden die Einführungstage transsituativ?

Tab. 1: Methodische Konkretisierung der Adressierungsanalyse

Dimension	Analyseschritt	Heuristische Fragen
Norm- und Wissensdimension	Situationsdefinition	<ul style="list-style-type: none">- Als was ist bzw. wird die vorliegende Situation gedeutet/definiert?- Welche normativen Horizonte werden darin beansprucht und damit auch als gültig behauptet?
Machtdimension	Positionierung	<ul style="list-style-type: none">- Wie positioniert sich die/der Sprecher:in?- Wie wird die/der Adressat:in positioniert?- In welches Verhältnis ist die/der Andere damit zu sich, zu anderen und zur Welt gesetzt?
Selbstverhältnisdimension	Subjektivierung	<ul style="list-style-type: none">- Welches Verhältnis zu sich selbst zeigt sich in der Verhältnissetzung zur Ordnung und zu den Anderen?- Welche Arbeit am Selbst wird erwartet, performiert bzw. in Aussicht gestellt?- Welche Rekursivitätsspielräume werden eröffnet, wie weit werden sie genutzt?
Abstrahierende Verdichtung der Befunde, auch im Anschluss an die vorgängigen Sequenzen und die untersuchungsleitende Fragestellung.		

4 Kontextualisierung auf Basis der ethnografischen Beobachtung

Die Einführungstage mit dem Titel ‚Starten an der [Name der Hochschule]‘ wurden aus Pandemiegründen nicht als Großanlass durchgeführt, stattdessen wurden die Neuankömmlinge in vier Gruppen mit jeweils 20 bis 25 Studierenden pro Seminarraum aufgeteilt. Alle Gruppen bekamen die gleiche Präsentation zu sehen, bei der es sich um ein studiengangweit vereinbartes und abgestimmtes Programm handelte. Der Seminarraum war mit U-förmig angeordneten Tischen und einseitiger Bestuhlung ausgestattet, zusätzlich gab es noch eine Reihenbestuhlung mit

Tischen. Auf Letzteren standen Wasser und Snackriegel bereit, was als (weiterer) Ausdruck der Besonderheit der Situation betrachtet werden kann.

Die Beobachtung durch die Feldforscherin fand in einer der vier Gruppen statt. Da bis zu diesem Zeitpunkt noch keine Projektteilnehmer:innen rekrutiert worden waren, wurde mit der leitenden Dozentin abgesprochen, dass keine Audioaufnahmen gemacht würden. Um die Beobachtungen schriftlich festzuhalten, hielt sich die Feldforscherin als passive Teilnehmerin im Seminarraum im Hintergrund auf und protokollierte die Geschehnisse.

Nach der Vorstellung der Hochschule als Institution erfolgte die Einführung in das Studium am ersten Tag mit einer Metapher und zwar mit der Aufforderung der Dozentin an die Neustudierenden, sich vorzustellen „eine Einladung zu geben für Menschen, die Sie [die Neustudierenden] gerne habe“. Die Menschen, die sich die Studierenden in diesem Gedankenexperiment vor Augen führen sollten, hätten eine Liste darüber eingereicht, was sie gerne essen und was nicht. Die Neustudierenden sollten sich vorstellen, dass sie an einem Samstag als Gastgeber auf den Markt gehen und sich dort zunächst orientieren. Dazu wurde die erste Folie mit dem Hinweis „Wir haben die Verantwortung fürs Angebot“ eingeblendet. Im Hintergrund war ein Markt zu erkennen. Ein reichhaltiges Angebot ließ sich ausmachen. Mit dieser Einführung und den Ausführungen zur Marktmetapher wurden anschließend die Erwartungen an die Neustudierenden formuliert. Diese sollten überlegen, was bereits vorhanden sei und daher nicht gebraucht werde. Hier wurde eine Analogie zum Studium hergestellt: Die Einführungsstage dienen ebenfalls der ersten Orientierung.

Auf der nächsten Folie folgte die Aussage „Sie müssen herausfinden, was sie brauchen...“. Hier war eine Person zu erkennen, die den Arm ausstreckte: Es wurde entschieden und bezahlt, woraufhin die Person das Rückgeld erhielt. Auch weitere Personen waren auf dem Bild sichtbar. Die große Vielfalt an Gemüse und Obst war auch auf diesem Bild gut erkennbar. Abschließend wurde ein letztes Bild eingeblendet, das folgende Aussage enthielt: „... und sind verantwortlich für die Verarbeitung!“. In diesem Bild war die Verarbeitung des vorgängigen Einkaufs erkennbar. Die Dozentin beendete diese Episode mit den Worten: „Schluss mit der Analogie, wenn Sie über den Markt gehen und nichts kaufen, können Sie den Bedürfnissen Ihrer Gäste nicht nachgehen – ähnlich ist es mit dem Studium“.

Die Marktmetapher mit dem hier vorgestellten Auszug aus der Präsentation bildet den ersten Teil der folgenden Rekonstruktion. Für die Rekonstruktion werden die Bilder und die darin notierten schriftlichen Aussagen verwendet, zunächst werden metaphernanalytische Überlegungen angestellt und anschließend die Aussagen auf den Folien rekonstruiert. Zuletzt werden Auszüge aus den biographisch-episodischen Eingangsinterviews der Projektteilnehmenden als Re-Adressierungen präsentiert, in denen diese transsituativ Bezug auf die Einführungsstage nehmen.

5 Adressierungsanalytische Rekonstruktion

Der Einsatz einer Metapher als Zentrum des Initiationsregimes erfordert zunächst, die damit verbundenen Aussagen analytisch zu erfassen, bevor dann die Kernaussagen adressierungsanalytisch rekonstruiert werden.

5.1 Metaphernanalytische Überlegungen

Die Verwendung von Metaphern in der Pädagogik ermöglicht zunächst, „Unaussprechliches‘ aussprechbar [zu] machen“ (De Haan 1991, 361). Der Einsatz einer Metapher erfüllt mehrere Funktionen: Sie schlägt die Brücke zwischen Unbekanntem (dem Studium) und Bekanntem (in diesem Fall: dem Einkaufen auf dem Markt) und sie beinhaltet bzw. suggeriert in ihrem Einsatz eine Analogie. Etwas über eine Metapher auszudrücken, beinhaltet ein stellvertretendes Sprechen und die Erzeugung einer Struktur in einem unstrukturierten oder wenig strukturierten Feld. Im vorliegenden Fall werden demnach nicht direkt das Studium und die Erwartungen an die Studierenden angesprochen, jedoch werden Aussagen getroffen, die seitens der Verantwortlichen indirekt und bildlich die Erwartungen an das Studium charakterisieren.

Die Metapher, die in der institutionellen Adressierung verwendet wurde und hier verdichtet analysiert wird, beinhaltet zwei miteinander verwobene Bilder, mit denen die Analogie zum Studium explizit hergestellt wird. Das erste Bild entsteht, als die Neustudierenden aufgerufen sind, sich vorzustellen „eine Einladung zu geben für Menschen, die Sie gerne haben“. Mit ‚Menschen, die Sie gerne haben‘, wird ein Nähe-Motiv aufgerufen und über den Analogieschluss zur Voraussetzung deklariert: So wie ein:e Gastgeber:in seine/ihre Gäste gern hat, gilt es auch, die Schüler:innen (in der Projektion auf den späteren Beruf) gern zu haben. Indem diese bereits am ersten Tag als ‚Letztadressaten‘ des Studiums aufgerufen werden, wird dem Studium eine Funktionalisierung bzw. eine dienende Funktion zuteil. Es geht so letztlich um die Gäste und nicht um die Gastgeber:innen, die gleichwohl für das Wohl der Gäste verantwortlich gemacht werden.³

Um die Bedürfnisse der ‚Gäste‘ zu befriedigen, gilt es zunächst zu prüfen, welche Zutaten des Mahls bereits vorhanden sind, und die fehlenden auf dem Markt zu besorgen. Der Markt stellt, analog zur Hochschule, ein Angebot bereit. Studierende werden entsprechend als Kunden positioniert, die das Angebot jedoch nicht aus der Perspektive eigener Bedürfnisse, sondern aus jener der ‚Gäste‘ sondieren und annehmen. Wenn Metaphern dazu dienen, „Erfahrung überhaupt erst verständlich und artikulierbar [zu] machen“ (Reichenbach 2014, 235), kommt

3 Dass die ‚Gäste‘ im Vorfeld eine Liste einreichen, ist aus zwei Gründen irritierend: Weder handelt es sich hier um eine übliche Praktik im Verhältnis von Gästen zu den Gastgeber:innen noch trägt das Prinzip des „Wünsche auf dem Schriftweg einreichen“ für den Analogieschluss auf das Verhältnis zwischen Schüler:innen und Lehrer:innen.

damit auch in den Blick, „wie Metaphern dirigieren, führen und verführen“ (Blumenberg, 2020, 14). Die Subjektivierung der Studierenden durch diese Metapher kann insofern anhand dieser drei Effekte beschrieben werden: *Geführt* werden die Studierenden im vorliegenden Fall zu einem spezifischen Selbstverhältnis als autonome Kund:innen, die sich auf dem Markt mit dessen Angebot bewegen können. *Dirigiert* werden sie in eine Relation, die sie in der (gebrochenen) Gastgeberrolle zu Dienstleister:innen an den Schüler:innen werden lässt. *Verführt* werden sie mit attraktiven Bildern eines Wochenmarktes, wodurch zum einen die Hochschule als eine Institution dargestellt wird, die den Studierenden ein vielfältiges, frisches und aktuelles Angebot (von Anfang an) unterbreitet, und zum anderen ein Lebensstil normalisiert wird, dessen Übereinstimmung mit den sozioökonomischen studentischen Ausgangslagen empirisch offen ist.

5.2 Institutionelle Adressierungen der Studierenden in der Marktmetapher

Hier werden nun die zentralen institutionellen Adressierungen mithilfe der Adressierungsanalyse untersucht (vgl. Abschnitt 3) und anhand der aufgeführten Fragen rekonstruiert. Aus Gründen des Umfangs werden im Folgenden die Befunde, nicht aber die systematischen Schritte der methodisch geleiteten Analyse im Detail aufgeführt.

1. Folie: *Wir haben die Verantwortung fürs Angebot*

In der ersten Adressierung *Wir haben die Verantwortung fürs Angebot* scheint eine Klärung der Zuständigkeit zu erfolgen (Situationsdefinition, vgl. Abb. 1). Der Beginn des Satzes verweist auf ein Kollektiv: Ob das *Wir* auf einen bestimmten Kreis an Personen, das *Wir* der Hochschule oder das *Wir* der angehenden Lehrpersonen verweist, ist an dieser Stelle noch offen zu halten. Mit *Verantwortung* wird die Zuständigkeit für das Angebot seitens des mit *Wir* gekennzeichneten Kollektivs markiert und auch beansprucht. Mit dieser Verwendung des Begriffs *Verantwortung* geht zudem die Verpflichtung einher – die hier eine Selbstverpflichtung ist – für etwas geradestehen. Die alleinige Zuständigkeit, die Verantwortlichkeit, stellt eine starke institutionelle Markierung eines Anspruchs dar. Mit dem Begriff des *Angebots* ist die Marktlogik aufgerufen, das freie Spiel zwischen Angebot und Nachfrage, das eine spezifische Form der Entscheidungsfreiheit für die Kund:innen beinhaltet: Weil man ein Angebot annehmen oder ablehnen kann, wird das Studium analog als ein freiwilliges Verhältnis zwischen Anbieter:innen und Kund:innen konstituiert.

2. Folie: *Sie müssen herausfinden, was Sie brauchen...*

Im ersten Schritt der Situationsdefinition wird der normative Horizont (wissen, *was Sie brauchen*) aufgerufen. Herauszufinden, was die Neustudierenden brauchen, wird diesen selbst zugeschrieben und somit als gültig und deren Aufgabe dargestellt. Im zweiten Schritt erfolgt die Positionierung des Gegenübers *Sie*

im Gegensatz zu *Wir*. In dieser Abgrenzung kann das *Wir* der ersten Folie im Nachgang als ein exklusives *Wir* gekennzeichnet werden. Die dort markierte *Verantwortung* wird damit zugleich in ihrer expliziten Limitierung sichtbar, weil die Studierenden aufgrund des Verbs *müssen* in die Situation der Notwendigkeit versetzt werden, etwas zu tun, um ans Ziel zu gelangen. Es herrscht also die klare Erwartung der Institution an die Studierenden, etwas zu tun – worum es sich genau handelt, muss allerdings noch herausgefunden werden.

Mit *was Sie brauchen* wird ein Bedarf markiert und wiederum den Studierenden zugeschrieben: Diese werden pauschal als Bedürftige positioniert, die die Angebote nutzen müssen, um ans Ziel zu gelangen. Was sie brauchen, muss noch herausgefunden werden und variiert je nach individuellem Bedarf. Eine an diesem Bedarf orientierte Offenheit für das, was angehende Pädagog:innen ‚brauchen‘, impliziert auch den Verzicht auf die Sichtbarmachung eines inhaltlichen Anspruchs seitens der Institution. Das zentrale Kriterium ist der individuelle Bedarf jedes einzelnen Studierenden. Neben der Positionierung der Studierenden als generell, aber individuell unterschiedlich Bedürftige wird die Entwicklung eines spezifischen Selbstverhältnisses nahegelegt: Die erwartete Arbeit am Selbst besteht darin, die eigenen Lernbedarfe herauszufinden und diese vor dem Horizont anspruchsvoller ‚Gäste‘ zu bearbeiten bzw. zu erfüllen. Der damit verbundenen Individualisierung von Bedarfen und Ressourcen steht (in diesen Aussagen) lediglich ein ‚Angebot‘ gegenüber, dessen Nutzung wieder in die Verantwortung der Studierenden gestellt wird. Abstrahierend kann festgehalten werden, dass die hier aufgerufene Norm der Anerkennbarkeit für die Neustudierenden die Übernahme von Selbstverantwortung in individuierten Bedarfslagen ist, mit dem Ziel, eine Passung zum Angebot herzustellen.

3. Folie: ... *und sind verantwortlich für die Verarbeitung!*

Die Zuschreibung von Verantwortlichkeit kennzeichnet die Situation als ambivalente Freisetzung: Sie bietet die Freiheit der Wahl aus dem Angebot und impliziert zugleich die Zumutung, für den Bedarf sowie die Ergebnisse selbst verantwortlich zu sein. Mit der Zuständigkeit für die *Verarbeitung* wird den Studierenden die Verantwortung für den eigenen Studienerfolg *aufgelegt*.

Die hier thematisierten Figuren sind Ausdruck einer getrennten und explizit nicht gemeinsamen Verantwortung. Mit der Klärung differenter Zuständigkeiten positioniert sich die Hochschule als begrenzt zuständig (Angebot) und delegiert Wahl und Ergebnisverantwortung an die Studierenden. Dadurch werden propositional große Handlungs- und Gestaltungsspielräume bezüglich des eigenen Bedarfs eröffnet, was zugleich aber auch die Notwendigkeit mit sich bringt, diese Spielräume zu füllen.

Die abschließende Kommentierung der Dozentin, *wenn Sie über den Markt gehen und nichts kaufen, können Sie den Bedürfnissen Ihrer Gäste nicht nachgehen*, führt zurück zur Betrachtung der Schüler:innen als Gäste im Kontext des Lehrberufs.

Dass etwas gekauft werden muss, um die Bedürfnisse der Gäste zu erfüllen, scheint aus Sicht der Dozentin selbstverständlich zu sein. Die Implikation, dass Kinder (in diesem Alter) noch Bedürfnisse haben, denen Rechnung zu tragen ist, ist evident. Wenn die Hochschule den Markt mit Angeboten darstellt, die die Bedürfnisse der Gäste bzw. der Schüler:innen befriedigen können, besteht die Aufgabe der Studierenden darin, herauszufinden, was sie zu diesem Zweck kaufen bzw. von welchem Angebot sie profitieren müssen (vgl. dazu auch die Abschnitte 5.1 und 6). Die aus formaler Sicht deskriptive Aussage erweist sich in der spezifischen Konstellation als starker Imperativ mit nahezu unvermeidlicher Konsequenz: ‚Studiere, sonst wird es nichts mit dem Lehrer:in-Werden‘.

Zusammengefasst wird sichtbar, dass die Vertreter:innen der Institution ein Angebot und die Verantwortung für ebendieses in Aussicht stellen. Dieses Angebot bleibt im Rahmen der wiedergegebenen Passagen, aber auch in der gesamten Einführung und jenseits der oben thematisierten Metaphorik inhaltlich unbestimmt. Worin es besteht, was daran interessant oder attraktiv sein könnte, bleibt unsichtbar. Bildsemantisch werden jedoch Vielfalt und bunte Attraktivität in Aussicht gestellt und implizit schreibt sich die Institution zu, dass im Angebot all das enthalten ist (vgl. Abschnitt 5.1), was von den Studierenden gebraucht wird. Anstatt inhaltliche Orientierung zu bieten, werden zentrale Rollen und Zuständigkeiten innerhalb der Institution und implizit damit verbundene Erwartungen ‚geklärt‘. Der zentrale Imperativ lautet: ‚Übernimm Verantwortung für ein passgenaues Studium!‘ Des Weiteren werden Bedingungen für den Studienerfolg sichtbar: Studierende werden als *Bedürftige* positioniert, die *notwendig* herausfinden müssen, was ihr Bedarf ist. Für diesen Klärungsprozess ist dabei jede:r Studierende selbst verantwortlich. Die Marktmetapher etabliert eine Relation zwischen Studierenden und Hochschule als marktwirtschaftliches Modell und positioniert die Studierenden als Kund:innen, die ein Angebot nutzen und verarbeiten. Zugleich wird die Nutzung des Angebots in Hinblick auf die Letztadressaten nicht einem marktförmigen ‚Belieben der Kund:innen‘ unterstellt, sondern mindestens implizit als Erwartung normativ aufgeladen. Resümierend kann festgehalten werden, dass die Anerkennbarkeit der Studierenden in der Institution an die Übernahme von Selbstverantwortung in individuierten Bedarfslagen geknüpft ist.

5.3 Adressierungsanalytische Rekonstruktion der nachträglichen studentischen Re-Adressierungen

Der monologische Charakter der Erzählung der Metapher erzeugte situativ keine expliziten studentischen Re-Adressierungen. Trotz hoher Aufmerksamkeit der Anwesenden war das vorliegende Initiationsregime (erwartbar) nicht Gegenstand der Auseinandersetzung. Wir haben daher in den Eingangsinterviews nach ‚Spuren‘ der Einführungstage in den Erstgesprächen mit den Studierenden gesucht, wobei zwei kontrastierende Bezüge rekonstruiert wurden. Beide im Folgenden

untersuchten Re-Adressierungen sind als eher ‚schwache‘ Spuren zu lesen, weil die Studierenden die Einführungstage nicht selbstläufig von sich aus thematisierten, wohl aber auf Nachfrage dazu Stellung bezogen. Dies gibt einen ersten Hinweis auf den ‚impact‘ der Veranstaltung in der Erinnerung der Studierenden und eröffnet Einblicke in die nachträglichen und differenten Rahmungen der Studierenden mit Blick auf die Einführungstage.

Transkript: Auszug aus dem Erstgespräch mit Anna (I: Interviewerin)

- I: ja «cool» (toll) // super und die Einführungstage? - gell da habt ihr unter anderem thematisiert was studieren bedeutet
- Anna: mhm (bejahend)
- I: wie - also - möchtest du noch etwas dazu sagen?
- Anna: - ja ich bin immer noch ziemlich -- weiß ich noch nicht so - ganz was auf mich zukommt
- I: mhm
- Anna: also es kann sein dass es ehm eine Lawine ist oder dass es einfach so ein - anstrengender Weg // ist //
- I: // mhm // mhm
- Anna: keine // Ahnung //

Bei Anna lösten die Einführungstage eine Verunsicherung aus. Mit der Metapher der Lawine wird das Moment der Krisenhaftigkeit zum Ausdruck gebracht. Sie positioniert sich als verunsichert („*also es kann sein*“) und hält es für möglich, dass der für sie anstehende Weg anstrengend sein kann. Gleichzeitig zeigt sie auch eine gewisse Ernsthaftigkeit mit ihrer Ansicht, dass sie den anstrengenden Weg, als welchen sie das Studium sieht, erst dadurch bewältigen können wird, indem sie ihn geht. Bei aller Ungewissheit, welche die Studierende hier ausdrückt, wird deutlich, dass der Anlass als Ganzer, nicht aber die Metapher erinnerlich ist.

Transkript: Auszug aus dem Erstgespräch mit Nico (I: Interviewerin)

- I: // mhm // wie hast du diese Einführungstage erlebt? da ging es so irgendwie (Hintergrundgeräusch) gell noch ein bisschen da drum was eigentlich Studieren bedeutet
- Nico: ich habe es– ich bin jetzt nicht so - ehm es war jetzt nicht so etwas wo ich fand - es war jetzt sehr sehr // nötig dass ich da jetzt //
- I: // mhm //
- Nico: dort sitze
- I: mhm
- Nico: aber - es ist auch– es ist auch ok
- I: mhm
- Nico: also es ist so das gibt es halt das ist ja normal // (lacht) //

Bei Nico scheint eine abgeklärte Distanzierung vorhanden zu sein. Es lassen sich keine Erwartungen oder Irritationen erkennen. Die Betrachtung der Einfüh-

rungstage („dort sitze“), bereichert er mit dem Adverb *sehr, sehr*. Nicos Position zu den gegenüber den Studierenden bestehenden Erwartungen seitens der Hochschule scheint gleichgültig zu sein und die Frage, ob das nötig sei, eröffnet einen Rekursivitätsspielraum.

Es ist festzuhalten, dass die Wirkung der Einführungsveranstaltung auf verschiedene individuelle Adressat:innen hochgradig kontingent ist: Das sichtbar identische Arrangement wird verschieden aufgefasst. Anna reagiert darauf mit Sorge und Unsicherheit, Nico dagegen eher unbeeindruckt mit Gelassenheit.

6 Zusammenfassung und Ausblick

Im Zentrum der Erstadressierung der Studierenden in den Einführungstagen der Hochschule stand die *formelle Klärung der wechselseitigen Zuständigkeiten*. Die Marktmetapher konstituiert für das Innenverhältnis des *Studiums* eine marktwirtschaftliche Logik *als Verhältnis von Angebot und Nachfrage*. Studierende werden spannungsreich als *Kund:innen*, als *Bedürftige* bzw. als *Verantwortliche* adressiert und damit situativ auch als solche subjektiviert. In diesen Adressierungspraktiken zeichnet sich ein Studienregime ab, das vor der theoretischen Folie der Gouvernamentalität die Aufforderung zur Selbstführung sichtbar macht. Mit dieser Freisetzung und Aufforderung zu Selbsttechniken, „in denen Subjekte sich formen [...] und sich auf bestimmte Weise führen lernen“ (Pille 2013: 45), werden die Studierenden in ambivalenter Weise dafür verantwortlich gemacht, den Ansprüchen ihrer späteren ‚Gäste‘ genügen zu können, aber auch dafür, das Studium (erfolgreich) zu absolvieren.

Das zweite Bild der Metapher – die Einladung der Gäste zum Essen – konturiert zugleich ein Außenverhältnis. Denn die Studierenden sind aufgerufen, nicht nur Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen, sondern diese Verantwortung auch bereits in den Dienst der als ‚Gäste‘ eingeführten späteren Schüler:innen zu stellen. Mit den Bildern der Einladung zum Essen wird eine zusätzliche Botschaft gesendet: Habe deine Schüler:innen auch noch gern! Die auf den ersten Blick große individuelle Freiheitsgrade suggerierende Erzählung zeigt in der adressierungsanalytischen Rekonstruktion die Konnotation einer eindringlichen Verpflichtung, die die marktförmige Freiheit der Wahl unterläuft. Denn wenn die Studierenden über den Markt schreiten und nicht wissen, was sie brauchen, bzw. wenn sie die Verantwortung nicht übernehmen und aussuchen, was sie brauchen, können sie den Bedürfnissen der Gäste (bzw. der Schüler:innen) nicht nachkommen. Die Positionierung der Hochschule erweist sich in der Verantwortungsübernahme für das Angebot als selbstbewusst – und darin immun gegenüber Anfragen. Ob das Angebot all das enthält, was die Studierenden für ihre ‚Gäste‘ brauchen, wird nicht zum Gegenstand der Aussagen, im Bild aber mit attraktiver Fülle als unzweifelhaft dargestellt.

Angesichts der latenten Eindringlichkeit der institutionellen Erstadressierungen lassen sich die gefundenen Re-Adressierungen fast als Entlastung lesen: Einerseits scheinen die Eindrücke, die das rekonstruierte Initiationsregime hinterlassen hat, nicht besonders prägend zu sein, andererseits verweisen sie darauf, dass solche Adressierungen ganz unterschiedlich gerahmt und re-adressiert werden.

Die Kennzeichnung der Studieneingangsphase als Initiationsregime lässt sich am vorliegenden Fall aufrechterhalten. Die Studierenden machen dieses ‚ohne Diskussion‘ mit und akzeptieren die darin deutlich werdenden Positionszuschreibungen der Hochschule und die Aussagen ihrer weitreichenden Zuständigkeit für den eigenen und den Erfolg ihrer ‚Einladung von Gästen‘. Dies ist auch nicht erstaunlich, denn mit der Entscheidung für das Studium an dieser Hochschule ist – zumindest an solchen ersten Tagen – eine beobachtende Offenheit und Einlassungsbereitschaft verbunden, die die Phase des Studieneingangs als ‚sensible Phase‘ plausibilisiert und sowohl die sorgfältige Konzeption dieser Initiation als auch die forschende Befassung mit den Verläufen als lohnend sichtbar macht.

Die Differenz der Re-Adressierungen der beiden Studierenden verweist auf die Relevanz der biografischen Herkunft und der damit verbundenen Ressourcen, die wir im Projekt TriLAN längsschnittlich und komplementär zu den Adressierungspraktiken mit dem Habitus-Konzept in Beziehung zu setzen versuchen. Wenn Subjektivation „nicht nur Praktiken, zu wem wir uns machen und in Wandlungsprozessen gemacht werden, sondern auch [das] damit verbundene jeweilige Selbstverständnis [umfasst, als] wer wir uns vor welchem fungierenden Horizont selbst verstehen“ (Ricken 2013, 79), wird deutlich, dass z. B. die schulische Biografie als ebendieser Horizont dafür dient, wie die Adressierungen der Hochschule gerahmt werden und wie passungsfähig sie zu den jeweiligen habituellen Dispositionen der Studierenden sind (Helsper 2018). Welche Subjektpositionen die Studierenden vor den jeweiligen biografischen Hintergründen einnehmen, welche anerkannt oder auch verkannt werden, wird sich im weiteren Verlauf des Teilvorhabens an situativen Daten zeigen.

Lehrer:innenbildung als Subjektivationsgeschehen in verschiedenen Formaten – sei es in Einführungsveranstaltungen, im Studium, Mentorat oder in den berufspraktischen Anteilen des Studiums – zu analysieren, zielt auf ein detaillierteres Verständnis dessen, was gemeinhin als ‚Professionalisierungsprozess‘ gekennzeichnet wird. Die (weiteren) TriLAN-Untersuchungen sowie das Teilvorhaben ermöglichen absehbar vertiefte Einblicke in situative Prozesse der Subjektivierung im Rahmen des Studiums. Sie zielen auch darauf ab, festzustellen, inwieweit die beobachtbaren Adressierungen an den verschiedenen Orten der Lehrer:innenbildung zueinander kohärent sind und ob bzw. inwiefern sich Adressierungen bestimmter Akteursgruppen z. B. an der Hochschule und im Berufsfeld voneinander systematisch unterscheiden. Die Untersuchung leistet damit einen Beitrag dazu, die situativen Anforderungen an Studierende des Lehrberufs detailliert sichtbar zu

machen. Sie macht zugleich deutlich, wie sich Studierende situativ und transsituativ mit den Anforderungen auseinandersetzen. Damit wird die Voraussetzung geschaffen, empiriebasiert – und nicht ausschließlich programmatisch – Anforderungen an Studierende des Lehrberufs zu diskutieren und im Weiteren auf dieser Grundlage gezielt auf Prozesse Einfluss zu nehmen.

Literatur

- Alkemeyer, T. (2013): Subjektivierung in sozialen Praktiken. Umriss einer praxeologischen Analytik. In: T. Alkemeyer, G. Budde & D. Freist (Hrsg.): *Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung*. Bielefeld: transcript, 33-68.
- Alkemeyer, T., Budde, G. & Freist, D. (Hrsg.) (2013): *Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung*. Bielefeld: transcript.
- Alkemeyer, T. & Buschmann, N. (2016): *Praktiken der Subjektivierung – Subjektivierung als Praxis*. In: H. Schäfer (Hrsg.): *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm*. Bielefeld: transcript, 115-136.
- Balzer, N. & Bergner, D. (2012): Die Ordnung der ‚Klasse‘. In: N. Ricken & N. Balzer (Hrsg.): *Judith Butler: Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: VS Verlag, 247-279.
- Balzer, N. & Norbert, R. (2010): Anerkennung als pädagogisches Problem – Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: A. Schäfer & C. Thompson (Hrsg.): *Anerkennung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 35-87.
- Blumenberg, H. (2020): *Schiffbruch mit Zuschauer. Paradigma einer Daseinsmetapher*. 8. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2009): *Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- De Haan, G. (1991): Über Metaphern im pädagogischen Denken. In: J. Oelkers & H.-E. Tenorth (Hrsg.): *Pädagogisches Wissen. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 27*. Weinheim, Basel: Beltz, 361-375.
- Foucault, M. (2004/1978): *Geschichte der Gouvernementalität*. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Helsper, W. (2018): Vom Schülerhabitus zum Lehrerhabitus – Konsequenzen für die Lehrerprofessionalität. In: T. Leonhard, J. Kosinar & C. Reintjes (Hrsg.): *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 17-40.
- Herzmann, P. & Liegmann, A. B. (2020): Mündliche Prüfungen im Kontext des Forschenden Lernens. (Re-)Adressierungen als Inszenierung studentischer Expertise. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 66/H. 5, 727-745.
- Kuhlmann, N., Ricken, N., Rose, N. & Otzen, A. (2017): Heuristik für eine Adressierungsanalyse in subjektivierungstheoretischer Perspektive. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, Jg. 93, 234-235.
- Kuhlmann, N. & Sotzek, J. (2019): Situiertere (Geschichte der) Subjektivierung im Unterricht. Ein Gespräch zwischen adressierungsanalytischer und dokumentarischer Interpretation. In: G. Alexander, S. Amling & S. Bosančić (Hrsg.): *Subjekt und Subjektivierung: empirische und theoretische Perspektiven auf Subjektivierungsprozesse*. Wiesbaden: Springer, 113-142.
- Leonhard, T., Lüthi, K., Betschart, B. & Bühler, T. (2019): Bewährung im Normengewitter. Zur Adressierung Studierender im Praktikumsbesuch. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, Jg. 8, 37-53.
- Leonhard, T. & Lüthi, K. (2021): Das Konzept der Adressierung als analytische Perspektive in den Schul- und Berufspraktischen Studien. Eine hochschuldidaktische Adaptation der Adressierungsanalyse. In: T. Leonhard, P. Herzmann & J. Kosinar (Hrsg.): *Grau theurer Freund ist alle Theorie? Theorien und Erkenntnisse Schul- und Berufspraktische Studien*. Münster: Waxmann, 241-261.

- Otzen, A. & Rose, N. (2021): Was bringt die Adressierungsanalyse zum Sprechen? Ein subjektivierungstheoretischer Zugang zu schulischen Praktiken. In: D. Fischer, K. Jergus, K. Puhr & D. Wrana (Hrsg.): *Theorie und Empirie. Erkenntnisproduktion zwischen Theoriebildung und empirischen Praxen*. Halle-Wittenberg: Martin-Luther-Universität, 102-121.
- Pille, Th. (2013): *Das Referendariat. Eine ethnographische Studie zu den Praktiken der Lehrerbildung*. Bielefeld: transcript.
- Reckwitz, A. (2021): *Subjekt*. 4. Aufl. Bielefeld: transcript.
- Reh, S. & Ricken, N. (2012): Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativempirischen Erforschung von Subjektivierung. In: I. Miethe & H.-R. Müller (Hrsg.): *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie*. Opladen: Barbara Budrich, 35-56.
- Reichenbach, R. (2014): *Schulkritik. Eine „metaphorologische“ Betrachtung*. In: R. Fatke & J. Oelkers (Hrsg.): *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart*. Weinheim: Beltz Juventa, 226-240.
- Ricken, N. (2013): Anerkennung als Adressierung. Über die Bedeutung von Anerkennung für Subjektivierungsprozesse. In: T. Alkemeyer, G. Budde & D. Freist (Hrsg.): *Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung*. Bielefeld: transcript, 69-99.
- Ricken, N., Rose, N., Otzen, A. & Kuhlmann, N. (2017): Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Eine theoretische und methodologische Perspektive auf die Erforschung von ‚Anerkennung‘. In: *Vierteljahrszeitschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, Jg. 93/H. 2, 193-233.
- Rieger-Ladich, M. (2004): Unterwerfung und Überschreitung: Michel Foucaults Theorie der Subjektivierung. In: N. Ricken & M. Rieger-Ladich (Hrsg.): *Michel Foucault: Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: VS Verlag, 203-223.
- Rose, N. & Ricken, N. (2018a): Interaktionsanalyse als Adressierungsanalyse – eine Perspektive der Subjektivationsforschung. In: M. Heinrich & A. Wernet (Hrsg.): *Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden*. Wiesbaden: Springer VS, 159-175.
- Rose, N. & Ricken, N. (2018b): „Schön guten Morgen!“ Überlegungen zu den Effekten von Begrüßungsformeln im Schulunterricht. In: E. Glaser, H.-C. Koller, W. Thole & S. Krumme (Hrsg.): *Räume für Bildung – Räume der Bildung: Beiträge zum 25. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften*. Opladen: Barbara Budrich Verlag, 78-87.
- Rose, N. (2019): Erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung als Adressierungsanalyse. In: A. Geimer, S. Amling & S. Bosancic (Hrsg.): *Subjekt und Subjektivierung*. Wiesbaden: VS Verlag, 65-85.

Autorinnenangaben

Ezgi Güvenç, MA
 Pädagogische Hochschule Zürich
 Abteilung Professions- und Systemforschung
 Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrer:innenbildung,
 Subjektivierungstheorie, Adressierungsanalyse, Ethnografie.
 ezgi.guevenc@phzh.ch

Julia Košinár

Von der Bedeutung biografischer Erfahrungen und der Phasenspezifik beim Studieneintritt: Eine Rekonstruktion von Studierendentypen

Abstract

Die Studieneingangsphase ist als eigenständige berufsbiografische Phase zu betrachten. Je nach individueller Anschlussbedeutung für die Akteur:innen, aber auch vor dem Hintergrund ihrer Schul- und Berufsbiografie vollzieht sich diese Einmündung ganz unterschiedlich. Im SNF geförderten Projekt „Professionalisierungsverläufe angehender Primarlehrpersonen in den Berufspraktischen Studien“ (PH FHNW, 2017-2020) wird das subjektive Erleben von 24 Studierenden des Primarschullehramts über Interviews an drei Zeitpunkten erhoben und mit der Dokumentarischen Methode analysiert. Dabei liegt der Fokus auf der Bedeutung, die sie dem Studium zuweisen und auf ihren ersten Praktikumserfahrungen. Der Studieneintritt erweist sich als konjunktives, phasenspezifisches Entwicklungsproblem, dem habituell begegnet wird. In Form einer Typologie wird die Differenz der studentischen Orientierungen und ihres Umgangs mit den sich konstituierenden Anforderungen und den Akteur:innen im Schulfeld dargelegt. Die Befunde werden fallbezogen veranschaulicht und vor dem Hintergrund berufsbiografischer Professionalisierungstheorien interpretiert. Aus der Rekonstruktion ihrer retrospektiven Betrachtungen ihrer Schulzeit und ihren Praktikumserzählungen lässt sich ableiten, dass die im Schülerhabitus inkorporierten Handlungsschemata z. B. im Umgang mit Leistungserwartungen und Autoritäten, auch im 1. Studienjahr handlungsleitend werden. Ferner zeigt sich, dass das 1. Praktikum Differenzerfahrungen bereithält, die das schulbiografisch angelegte Bild von Schule, Lehrpersonen und Schüler:innen irritieren kann. Die Relevanz biografischer Reflexion zu Studienbeginn wird auf Basis dieser Befunde entfaltet.

1 Einleitung

Der Eintritt ins Studium kann als relevante berufsbiografische Phase angesehen werden, der zukunftsbezogene Abwägungen vorangingen. Mit zunehmender Diversität der Studierenden hinsichtlich Berufserfahrungen (Stichwort: Quereinstieg) oder Einmündungsweisen in ein Lehramtsstudium werden auch die

Entscheidungsprozesse, die zum Lehramtsstudium führen, vielfältiger. Aus ihnen gehen ganz unterschiedliche Erwartungen an die Hochschule resp. die Dozierenden und die in den Praxisphasen begleitenden Ausbilder:innen hervor. Das Studium als berufsvorbereitende Jahre wird entsprechend der Vorstellungen, aber auch der persönlichen Lebensumstände und Wünsche der Studierenden gerahmt.

Allen Lehramtsstudierenden gemeinsam ist, dass sie mit einer schulischen Biografie ins Studium eintreten, in deren Verlauf sich ihr Schüler:inhabitus herausgebildet hat: mit eingelagerten Bildern des Schulischen und von Lehrpersonen sowie einem habituellen Umgang mit Leistungserwartungen und unterrichtsbezogenen Anforderungen. Inwiefern die Schulbiografie im späteren Umgang mit den lehrberuflichen Anforderungen in der Lehrpersonenrolle handlungsleitend wird, ist bislang weder theoretisch noch empirisch eindeutig geklärt (vgl. Helsper 2019; Kramer & Pallesen 2019). Dass es hier Verbindungslinien gibt, scheint unzweifelhaft und produziert zunehmend, neben dem Anspruch an die Lehrperson als reflektierende:r Praktiker:in, auch den Anspruch an Studierende als die eigene Lebensbiografie Reflektierende (vgl. Helsper 2018). Es muss jedoch davon ausgegangen werden, dass die Prägungen aus der eigenen Schulzeit v. a. als inkorporierte Schemata, d. h. als implizite Wissensstrukturen eingelagert sind und z. B. als pädagogische, fachliche oder didaktische Orientierungen hervorgebracht werden, die nur bedingt reflexiv zugänglich sind (vgl. Košinár i.E.).

Der vorliegende Beitrag nimmt sich der Frage nach der Bedeutung der (berufs-)biografischen Vorerfahrungen in der Studieneingangsphase an. Anhand eines Zufallssamples von Studierenden im Studium zur Primarlehrperson an einer Schweizer Hochschule werden erkennbare Zusammenhänge zwischen Schulbiografie und/oder Berufserfahrungen und ihren Deutungen und impliziten Orientierungen herausgearbeitet. Diese sollen helfen, das bisher noch wenig erschlossene Forschungsfeld mit empirischen Befunden zu beleuchten, und zugleich eine Differenzierung von späteren Studienphasen (vgl. Košinár 2022) vorzunehmen.

Der Beitrag gliedert sich wie folgt: Im 2. Kapitel werden Gegenstandstheorien dargelegt und anschließend Erkenntnisinteresse, Forschungsdesign und Methodologie der Studie vorgestellt. Kapitel 3 umfasst einmal die Typologie zum Studieneinstieg sowie Hinweise auf biografische Prägungen aufgrund von Differenzierungen im 1. Praktikum. Der Beitrag schließt mit einer Einordnung der Befunde und weiterführenden Überlegungen.

2 Rekonstruktion von Studierendentypen im Studienverlauf: Theorierahmung und empirisches Vorgehen

Sich dem Erleben und den Entwicklungen von Akteur:innen im Kontext der Lehrer:innenbildung empirisch zu nähern, ist anspruchsvoll und erfordert sowohl theoretische als auch methodologische Überlegungen und Entscheidungen.

Das Erkenntnisinteresse, das wir im SNF-geförderten Projekt „Professionalisierungsprozesse angehender Primarlehrpersonen im Kontext berufspraktischer Studien – eine rekonstruktive Längsschnitt- und Mehrebenenanalyse“ (PH FHNW, 2017-2020) verfolgten, war einerseits auf die individuellen Prozesse der Untersuchungsteilnehmer:innen gerichtet, sollte andererseits aber auch generalisierbare Aussagen über die Orientierungen von Studierenden in verschiedenen Praktikums- und Studienphasen ermöglichen. Im Folgenden beziehe ich mich bei meinen Ausführungen auf die genannte rekonstruktive Längsschnittstudie, die wir mit 35 Primarschulstudierenden einer Kohorte durchgeführt haben. Die flankierenden anderen Teilstudien im Projekt werden nur genannt, aber nicht vertieft.

2.1 Theorien zur Erfassung lehrberuflicher Entwicklungsprozesse

Ausgehend von einem subjektorientierten Ansatz, der das subjektive Erleben vor dem Hintergrund von Herkunft, Biografie und individueller Ressourcenwahrnehmung und -nutzung zentral setzt, verortet sich das Projekt im berufsbiografischen Professionalisierungsansatz (vgl. Hericks u. a. 2019), in den auch Theoriekonzepte des strukturtheoretischen Professionsverständnisses oder bildungstheoretische Zugänge Eingang fanden (s.u.). Dies, um einerseits die Bedeutungen von Kontext, Feld und strukturellen Spezifika (des Lehrberufs, des Studiums) einzubeziehen und andererseits, um Veränderungen und Entwicklungsprozesse in ihrer Verlaufslogik nachzeichnen zu können. Wie an anderer Stelle ausführlich dargelegt (vgl. Košinár 2014, 2021), beziehen wir uns dabei auf die im Folgenden vorgestellten Konzepte.

2.1.1 Entwicklungsaufgabenkonzept

Das Entwicklungsaufgabenkonzept, ursprünglich vom Erziehungswissenschaftler und Soziologen Robert James Havighurst auf die menschliche Entwicklung bezogen, haben Keller-Schneider und Hericks (2011, 2017) theoretisch und empiriebasiert für den lehrberuflichen Berufseinstieg ausgearbeitet. In ihrem Kanonmodell definieren sie vier verschiedene Entwicklungsaufgaben, die eine Vielzahl beruflicher Anforderungen umfassen. Damit es im beruflichen Werdegang zu einer „Progression von Kompetenz und zu einer Stabilisierung von Identität“ (Hericks 2006, 60) kommen kann, muss sich das Subjekt in einen aktiven Aushandlungsprozess mit den sich ihm stellenden Anforderungen begeben. Entwicklungsaufgaben sind somit „unhintergebar“ (ebd.), womit deutlich wird, dass mit der Definition zugleich eine normative Bestimmung pädagogischer Professionalität einhergeht. Anforderungen werden jedoch sehr individuell, u. a. vor dem Hintergrund eigener Ressourcenwahrnehmung (vgl. Keller-Schneider & Hericks 2011) gedeutet und bearbeitet. Damit wird auf eine *subjektbezogene Differenz* verwiesen, der bereits für verschiedene Ausbildungs- und Berufsphasen nachgegangen wurde (z. B. Keller-Schneider 2020; Košinár & Laros 2018, Leineweber u. a.,

2021, Wittek, 2013). Im Vergleich dieser Untersuchungen wird eine *phasenspezifische Differenz* erkennbar, die sich jedoch weniger auf die unterrichtlichen Entwicklungsaufgaben Vermittlung und Klassenführung bezieht (wenngleich die Wahrnehmung der Komplexität unterrichtlicher Situationen bei Noviz:innen und Expert:innen differiert). Vielmehr bedingt die Ausbildungs- und Bewährungssituation eine zusätzliche Entwicklungsaufgabe („Sich in Ausbildung befinden“). Auch lassen sich Unterschiede in Bezug auf die Entwicklungsaufgabe Rollenfindung (Košinár, 2019) und die Mitwirkung in der Institution Schule ausmachen (vgl. Leineweber u. a. 2021).

Das Konzept der Entwicklungsaufgaben kann einmal als Heuristik für das Anforderungsprofil von Lehrpersonen und zum anderen als entwicklungstheoretischer Ansatz herangezogen werden.

2.1.2 Konzept des Lehrer:inhabitus

Das kulturtheoretische Habituskonzept von Bourdieu wird in jüngerer Zeit häufig als Grundlagentheorie für die Bestimmung feldspezifischer Habitus herangezogen. Wegbereitend sind dabei die Arbeiten zum Schüler:inhabitus (vgl. Helsper u. a., 2014). In den letzten Jahren wird der Lehrer:inhabitus in seiner Genese konzeptuell (vgl. Helsper 2018, 2019) und empirisch ausdifferenziert. Dabei spielen normative Bestimmungsansätze, wie sie im strukturtheoretischen Modell von Kramer & Pallesen (2019) vorlegt wurden, eine Rolle, um den „beruflichen“ vom „professionellen Lehrerhabitus“ zu unterscheiden. In diesem Kontext wird der Entwurf eines Studierendenhabitus (vgl. Kahlau 2023; Košinár i.E.; Kowalski 2022) zunehmend relevanter, um die Phase *dazwischen* in ihrer Eigenlogik bestimmen zu können. Die berufsbiografische Professionalisierungsforschung profitiert insofern von diesem Ansatz, da über die herkunfts- und schulbiografische Einbettung die stabile Anlage pädagogischer und fachlicher Orientierungen, die sich im Praktikum als handlungsleitend und in Seminaren als meinungsbildend erweisen, erklärbar wird (vgl. Košinár 2021). Wie Helsper ausführt, werden bereits im Schüler:inhabitus die beruflichen bzw. pädagogischen Orientierungen des späteren Lehrer:inhabitus als „Schattenriss“ (Helsper 2018, 125) angelegt. Die in der Schulzeit entworfenen Bilder vom „guten, idealen Lehrer“ und vom „abgelehnten Lehrer“ (ebd.) bilden jene positiven und negativen Gegenhorizonte, in denen sich Studierende verorten. Da diese auf der impliziten Ebene als inkorporierte Strukturen vorliegen, finden diese Bezugnahmen in der Regel unbewusst statt. Aus diesem Grund eignen sich für die empirische Erfassung des Lehrer:inhabitus v. a. rekonstruktive Forschungsmethoden.

2.1.3 Theorie des Erfahrungslernens

Um die Prozessstruktur von Entwicklungslinien im Lehrberuf empirisch fassbar zu machen und einordnen zu können, haben wir die Theorie des Erfahrungslernens

nach Dewey herangezogen. Combe hat im Rahmen eines Schulentwicklungsprojekts erstmals „Strukturelemente“ von „Erfahrungsbewegungen“ (Combe & Gebhard 2009, 553) in ihrer Abfolge herausgearbeitet. Dabei wird deutlich, wie relevant es ist, dass Akteur:innen bereit sind, sich durch Praxiserfahrungen irritieren zu lassen. Die Autoren definieren die Irritation oder „Krise“ als „Spannungszustand zwischen Nicht-Können und Können, zwischen Nicht-Wissen und Wissen, der (...) Lernenergie auslösen kann“ (Combe & Gebhard 2007, 48). Der Umgang mit einer Krise ist sehr individuell und es lassen sich Dynamiken der Einlassung und Vermeidung erkennen (vgl. Košinár & Laros 2018). Jedoch werden erst im Prozess der Lösung einer Erfahrungskrise Entwicklungsschritte möglich, die unter Einbezug des Entwicklungsaufgabenkanons hinsichtlich ihrer professionellen Qualität eingeordnet werden können.

2.2 Erkenntnisinteresse & Forschungsdesign

Nachdem wir in der Vorgängerstudie „Anforderungen Studierender in den Berufspraktischen Studien und im Berufseinstieg“ (Košinár & Schmid 2017; Košinár & Laros 2018) Studierende aus dem letzten Studienjahr befragt hatten, die eine Retrospektion auf ihr Studium und die Praktika vornehmen sollten, lag im vorliegenden Projekt das zentrale Erkenntnisinteresse auf der Betrachtung der einzelnen Studienphasen über den gesamten Studienverlauf. Dabei interessierte uns Folgendes:

- Welche Konstruktionen von Professionalität (*pädagogische und berufliche Orientierungen*) und Professionalisierung zeigen sich? Wie verändern sich diese im Verlauf des Studiums?
- Welche *Anforderungen* und *Erfahrungskrisen* erleben Studierenden in ihren Praxisphasen und wie bearbeiten sie diese?
- Welche *Rolle* spielen *Ausbilder:innen* und *Tandempartner:in* für die Deutung und Bearbeitung von Anforderungen?

Das Interview zu t1 startete mit einem biografischen Erzählimpuls „Wie kommt es, dass du heute hier [Student:in der PH FHNW] bist? Du kannst anfangen zu erzählen, wo du möchtest, in der Kindheit, Schulzeit“ und wurde durch Leitfragen, die sich auf das Erleben der vergangenen Praxisphase bezogen, fortgeführt. Dabei standen Erfahrungen mit den Schüler:innen und die Zusammenarbeit mit Praxislehrperson und Tandempartner:in im Zentrum. Die Frage nach Krisen und deren Bewältigung wurde von den Studierenden auf verschiedene Sachverhalte bezogen. Zu jeder weiteren Erhebung wurde auf Erfahrungen und Krisen der vergangenen Praktikumsphase rekurriert und ein Rück- und Ausblick vorgenommen.

Wie das Forschungsdesign (Abb. 1) zeigt, wurde nach jeder Erhebung eine Querschnitt-Typologie erarbeitet. Für die Betrachtung von Unterschieden zwischen den Praxisphasen oder für die Ermittlung möglicher Veränderungen, wurde die Längsschnittperspektive eingenommen (vgl. Košinár 2022; Košinár & Laros 2022).

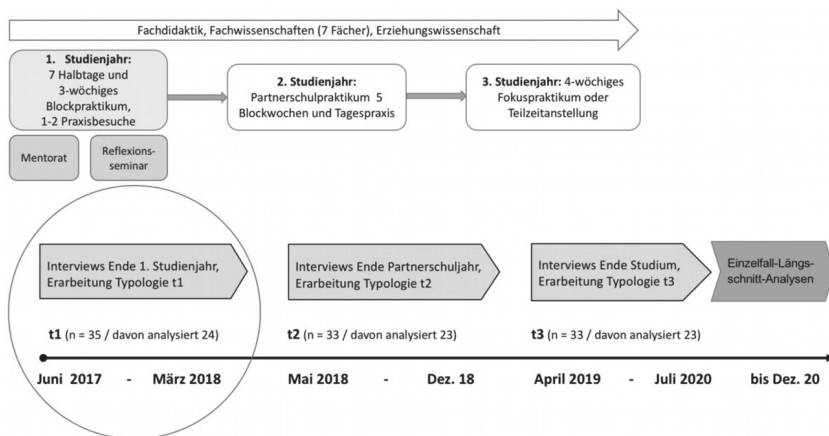


Abb. 1: Forschungsdesign: Erhebungs- und Auswertungsschritte (eigene Darstellung) im Kontext der Praktikumsphasen

Der vorliegende Beitrag fokussiert auf t1 und damit auf die Erhebung zum Ende des 1. Studienjahrs. Eine frühere Befragung war leider aus Gründen der Gesamtprojektorganisation, die u. a. eine Mehrebenenanalyse verschiedener Akteur:innen zu t2 umfasst (vgl. Leineweber & Košinár i.E.), nicht möglich. Wie unsere Befunde zeigen, sind die Erkenntnisse aus t1 und die Unterschiede zu den späteren Erhebungen jedoch aussagekräftig.

An der Interviewstudie nahmen Studierende des Regelstudiengangs teil ($N = 35$). Sie hatten zum Zeitpunkt der Befragung zwei Semester absolviert und eine Praxisphase durchlaufen. Nach sieben Hospitationshalbtagen waren sie im Januar 2017 in einem dreiwöchigen Blockpraktikum in der Klasse einer Praxislehrperson, um dort erste Erfahrungen der Planung und Unterrichtsgestaltung in verschiedenen Fächern zu machen. Begleitet wurden sie in 12er-Gruppen durch eine:n Dozent:in mit eher erziehungswissenschaftlichem und/oder schulpraktischem Hintergrund, der/die als Mentor:in und Reflexionsseminarleitung auch für die Praxisbesuche sowie für die Eignungsabklärung zuständig war.¹

1 Das Konzept wurde im Herbst 2017 im Zuge der Reakkreditierung umfassend verändert. U. a. wurde die Eignungsabklärung an ein vorgängiges Assessmentverfahren delegiert und die Konzeption des 1. Studienjahres um theoretische Konzepte und den systematischen Aufbau professionstheoretischer Grundlagen sowie um kasuistische Elemente erweitert (vgl. Košinár 2018).

2.3 Methodologische Entscheidungen

Das in den Forschungsfragen offen formulierte Erkenntnisinteresse (vgl. 2.2) wurde im Zuge der Anwendung der Dokumentarischen Methode (DM) (vgl. Bohnsack 2013) präzisiert. Die aus der Methodologie der praxeologischen Wissenssoziologie (ebd.) hervorgegangene DM ermöglicht unter Anwendung der Analyseschritte formulierende Interpretation, Textsortentrennung und reflektierende Interpretation, komparative Analyse und Typenbildung (Nohl 2013) sukzessiv eine Annäherung an die impliziten Wissensbestände der Befragten. Damit kann erforscht werden, was ihr Handeln leitet, wie sie Situationen rahmen und an welchen positiven und negativen Gegenhorizonten sich ihr Handeln orientiert. In unserem Projekt war es uns hierüber möglich, die berufsbezogenen Orientierungen, die Bedeutungszuschreibungen und Adressierungen der Akteur:innen sowie die grundsätzliche Rahmung der jeweiligen Studien- und Praxisphase zu rekonstruieren.

Im ersten Schritt wurden Fallrekonstruktionen mit vier intuitiv ausgewählten Kernfällen durchgeführt, an die wir zunächst mit dem Ziel einer „Relationalen Typenbildung“ (Nohl 2013) Vergleichsdimensionen anlegten, die sich sowohl aus den Fragestellungen als auch aus dem empirischen Material ergaben. Es wurden im weiteren Schritt Fallanalysen eines Teilsamples erarbeitet (N = 24), die sich an der folgenden Struktur (Tab. 1) orientierten, wobei der Orientierungsrahmen (1) aus der Conclusio über die gesamte Fallrekonstruktion herausgearbeitet wurde.

Tab. 1: Vergleichsdimensionen für die komparative Analyse und Falldarstellung

Vergleichsdimensionen zu t1
Orientierungsrahmen, der sich im Studieneintritt zeigt (1)
Bedeutung des Praktikums 1 (2)
Konstituierung von Krisen, deren Deutung und Bearbeitung (3)
Adressierung der Praxislehrperson (4)
Rolle der/des Tandempartner:in (5)

Im Zuge der Typenbildung, wurde das „den (Fall-)Vergleich strukturierende Dritte, das tertium comparationis [...] ein gemeinsames oder vergleichbares Thema“ (Bohnsack 2013, 194) erkennbar, das die „Basistypik“ (ebd., 195) bildete. Diese kennzeichnet das phasenspezifische Orientierungsproblem, dem alle Studierenden ausgesetzt sind und zu dem sie sich in ein Verhältnis setzen (müssen). Für t1 ist dies „der Studieneintritt als phasenspezifisches Entwicklungsproblem“ (Košínár 2022).

3 Zur Bedeutung biografischer Erfahrungen in der Studieneingangsphase

Im Rahmen der komparativen Analyse zeigte sich, dass sich aus der Interview-Eingangsfrage (2.2) ganz unterschiedliche Anschlüsse ergeben, die jeweils an verschiedenen Stationen der Biografie der Studierenden ansetzen und somit Raum für ihre subjektive Relevanzsetzung lassen. Unsere Befunde zeigen weiterhin, dass insb. die eigenen Schulerfahrungen als Deutungsfolie für die Erlebnisse im 1. Praktikum angelegt werden und den Studieneintritt rahmen. Wie sich das abbildet, wird im Folgenden anhand der Typologie zu t1 dargelegt (3.1). Zunächst werden die rekonstruierten Orientierungsrahmen vorgestellt. Anschließend erläutere ich die einzelnen Typen mit Bezug auf die Vergleichsdimensionen und unter Einbezug von Fallbeispielen. Im nächsten Schritt (3.2) werden die Differenzenerfahrungen, die sich vor dem Hintergrund biografischer Prägungen im Praktikum erlebt wurden, systematisch dargelegt. Damit wird die Vielfalt der Studierenden, die sich 2017 im Studieneintritt im Regelstudiengang in unserer Untersuchungsgruppe befand, deutlich.

3.1 Typologie vom Studieneintritt

Wie die folgende tabellarische Übersicht zeigt, wurden drei Typen rekonstruiert. Deren Bezeichnungen weisen bereits auf die Verbindung zur Biografie hin. So zeigt sich für Typ I das Studium „als berufsbiografische Schlussfolgerung“, das sich aus der bisherigen Ausbildungs- und Berufserfahrung und der aktuellen Lebenssituation ergibt. In dieser Gruppe befinden sich v. a. Männer (5 von 7 Fällen), die bereits (unterschiedliche lange) Jahre der Berufstätigkeit mitbringen oder Frauen, die zuvor andere Studienwege erkundet haben. Alle Fälle rahmen den Studieneinstieg als „Berufserkundung“, was darauf hindeutet, dass weniger die Entscheidung zu studieren im Vordergrund steht, sondern der angestrebte Beruf, dessen Passung es noch zu bestimmen gilt. Für Typ II ist das Studium eine „biografische Selbstverständlichkeit“, was auf eine frühe Studienentscheidung verweist, die als gegeben oder unwiderrufbar scheint. Auch hier wird das Studium als Berufserkundung gerahmt², jedoch ohne, dass die Passung hinterfragt wird. Für Typ III stellt das Studium eine „bewusste Berufsentscheidung dar“. Dies verweist auf den vorherigen Aushandlungsprozess mit dem an das Studium anschließenden Beruf. Hier lassen sich verschiedene Orientierungsrahmen unterscheiden, die ebenfalls auf biografische Zusammenhänge (z. B. negative Schulzeit, Berufstätigkeit) verweisen.

2 Um einordnen zu können, ob dieser Sachverhalt nur mit der kürzeren, einphasigen Lehrer:innenbildung in der Schweiz erklärt werden kann, müsste man eine Ländervergleichsuntersuchung durchführen.

Tab. 2: Typenübersicht t1

Rahmung des Studiums (Orientierungsrahmen)	I Studium als berufsbiographische Schlussfolgerung (N = 5)		II. Studium als biographische Selbstverständlichkeit (N = 4)		III Studium als Berufsentscheidung (N = 11)		
	Ia. N = 3	Ib. N = 5	IIa. N = 2	IIb. N = 2	III a. N = 4	III b. N = 6	III c. N = 2
Orientierung bei Studieneintritt (1)	Berufserkundung zur Passungsbestimmung im Modus der Notwendigkeit (letzte Konsequenz)	Berufserkundung zur Passungsbestimmung im Modus der Möglichkeit /Option	Berufserkundung auf dem Weg in den (schon lange) anvisierten Lehrberuf		Bewusste Berufsentscheidung zur Setzung eines positiven Gegenhorizonts zur negativen Schulzeit	Bewusste Berufsentscheidung nach kritischer Überprüfung der biographischen Selbstverständlichkeit	Bewusste Berufsentscheidung als positiver Gegenhorizont zur bisherigen Berufstätigkeit
Bedeutung des Praktikums (2)	Berufs- und Passungsprüfung im Modus der Dringlichkeit der Bewährung und Passungsbestätigung	Berufs- und Passungsprüfung im Modus der Offenheit	(Selbst)Erkundungs Standortbestimmung		Überprüfung der Realisierbarkeit der Ideale	Erkundung des Lehrhandelns in den subjektiv relevanten Bereichen	Erkundung des Lehrhandelns in der Realität der Schule
Bearbeitung von Krisen (3)	Schließung: Krise als Passungsbedrohung	Irritationen und Krisen bringen Entwicklungsthemen hervor: von Bearbeitung bis Schließung	Bearbeitung	Schließung Keine Bearbeitung erkennbar	Eigene Schulzeit als abgeschlossene Krise Bearbeitung	Irritationen werden positiv gedeutet: als Entwicklungsaufgaben, als Herausforderungen gedeutet, noch keine Bearbeitung	Schließung aufgrund fehlender Handlungsmöglichkeiten
Adressierung Praxislehrperson (4)	Bewertungs-Instanz oder Betreuende wird vor dem Hintergrund der eigenen Bildungsbiografie gedeutet.	Ermöglichende (neg. Eigenständigkeitsumutende)	Behütende/Betreuende	Bewertungs-Instanz (wird kritisch gesehen), Ermöglichende wäre wohl eher gewünscht.	Vorbild (Modell) Wird als LP genau betrachtet.	Ermöglichende (wenn ausreichend Handlungssicherheit vorhanden ist) Beratende und als Vorbild kritisch geprüft.	Bewertungs-Instanz (wird selbstverständlich angenommen).
Rolle Tandempartner:in (5)	Abgrenzung als Konsequenz der Passungsbestätigung	komplementäre Asymmetrie als Ergänzung zu sich selbst	Komplementäre Asymmetrie	Partner/in	Je nach Passung: Symbiose (Partner/in) in der Zielerreichung, wenn nicht, dann Abgrenzung.	Je nach Passung Symbiose bei Nicht-Passung Abgrenzung.	Abgrenzung, da zu unterschiedliche Charaktere

Im Folgenden werden die Typen entlang ihrer jeweiligen Orientierungsrahmen und unter Einbezug der Vergleichsdimensionen (Tab. 1) vorgestellt.

3.1.1 Typ Ia. Studium als letzte Konsequenz – Berufserkundung und Passungsbestätigung

Der Typ Ia. zeichnet sich darüber aus, dass das Studium zur Primarlehrperson eine neue Etappe nach erlebten Scheiternserfahrungen darstellt. In allen Fällen ist die bisherige Berufstätigkeit nicht länger realisierbar (aufgrund von Familie oder Krankheit) oder wird als schon lange nicht passend erlebt. Mit dem Studieneintritt wird ein Neuanfang gewagt. Der (formale) Weg zum Studium ist für diesen Typus eher hindernisreich und es können negative Erlebnisse im Bildungssystem vorausgegangen sein. Das Studium wird damit zum Ausweg aus einer nicht länger tragbaren Situation und ist mit bedeutenden Erwartungen an eine Verbesserung der bisherigen beruflichen Lage verbunden. Studierende dieses Typs befinden sich unter dem Druck der Eignungsbestätigung – vor sich selbst, aber v. a. vor den Ausbilder:innen. Erschwerend kommt hinzu, dass der Lehrberuf bzw. das Studium aus pragmatischen Gründen gewählt wurde, nicht aber auf der Grundlage pädagogischer Vorerfahrungen, Neigungen oder Eignungsüberzeugungen.

Das 1. Praktikum erhält vor diesem Hintergrund die Bedeutung der *Berufserkundung und -prüfung*, die aus einer gewissen Distanz heraus mit dem Ziel der Passungsbestimmung erfolgt. Zur Passungsbestätigung wird die Rolle der Ausbilder:innen deprofessionalisiert und den Schüler:innen die wahre Einschätzungsfähigkeit zugeschrieben. So rekurrieren alle Fälle auf positive Schüler:innenrückmeldungen, während kritische Rückmeldungen der Dozierenden („der Reflex-Beamte“) bezogen auf die Unterrichtsversuche der Studierenden als unzulänglich abgetan werden. Die Krise, die durch Kritik an der Angemessenheit des Handelns ausgelöst wird, wird durch Verharmlosung oder positive Umdeutung relativiert. Jegliche Kontingenz bezüglich der Studien- und Berufswahl wird schnellstmöglich geschlossen. Die Dringlichkeit der Passungsbestätigung soll am Beispiel von Louis Bichsel veranschaulicht werden.

Interviewerin: Ähm (.) am Anfang hast du gesagt dass es eindrücklich gewesen ist dass du (.) die Rückmeldungen von den Kindern (.) bekommen hast (.) kannst du dazu noch etwas mehr ausführen?

Louis Bichsel: Ja sie haben einfach gesagt äh (.) also d- die eine (.) [Name Schülerin] hat gesagt ähm der Herr Bichsel wird ein sehr ein guter Lehrer sein (.) und das was mir viele Leute vielleicht zum Teil auch ähm (.) an der PH Reflex Beamte gesagt haben ja so „müssen Sie sich vielleicht überlegen ob das das richtige ist“ (.) und das ist eigentlich wenn du das direkt von einem Kind hörst nach irgendwie neun Wochen wo man zusammen Schule gehabt hat ist es viel mehr Wert wie wenn dir irgendeine theoretisch an der PH (.) will erzählen was ich jetzt da für eine Lehrperson bin oder eben nicht bin.

Im Typ Ia. deutet die Rolle der Praxislehrperson auf der Folie der bisherigen Schul- und Berufserfahrungen. Es lassen sich bei allen Fällen des Samples direkte Bezüge zur je eigenen Lebenssituation erkennen, die über die Adressierung der Praxislehrperson ihren Ausdruck findet. So adressiert der bereits vorgestellte Fall Louis Bichsel, der in der Retrospektion auf seine Schulbiografie von Scheiternserfahrungen und hohem Leistungsdruck erzählt, seine Praxislehrperson als vor Beschämung bewahrende Betreuerin, nicht aber als Expertin oder Ausbilderin, von der er etwas lernen möchte.

Homolog zur Distanzierung von anderen erwachsenen Akteur:innen erfolgt auch die Zusammenarbeit mit der Tandempartner:in durch *Abgrenzung*. Diese wird im negativen Gegenhorizont zur eigenen Bewältigung der unterrichtlichen Anforderungen verhandelt, womit eine Selbstaufwertung und damit die Bestätigung der grundsätzlichen Eignung für den Beruf verbunden wird.

3.1.2 Typ Ib. Studium als mögliche Konsequenz – Berufserkundung mit der Option der Nicht-Passung

Es eint die Fälle des Typs Ib., dass die Realisierung anvisierter Schul- und Berufsentscheidungen nicht gelungen ist und Berufsalternativen als unbefriedigend antizipiert werden. Das Studium wird als Empfehlung durch Dritte an sie herangetragen oder weitgehend spontan als Möglichkeit gewählt. Im Unterschied zum vorherigen Typus Ia. wird die Berufserkundung von diesem Typus mit mehr Leichtigkeit und Offenheit vorgenommen. Das 1. Praktikum erhält somit die Bedeutung einer *Passungs- und Berufserprobung*.

Homolog hierzu werden Forderungen und Erwartungen der Praxislehrperson sowie deren Kritik auch dann angenommen, wenn damit Risikohaftes i.S. potenzieller Scheiternserfahrungen verbunden ist. Die Annäherung an den Lehrberuf erfolgt mit der Möglichkeit, Nicht-Passung zu erleben und sich somit eine Alternative suchen zu müssen. Die Bereitschaft, sich auf Ungewisses einzulassen, variiert jedoch nach Fall. Entsprechend wird die Praxislehrperson unterschiedlich mal als Strukturgebende oder wie im Fall von Noah Summer (vgl. Košinár & Laros, 2022) als Ermöglichende adressiert.

Noah Summer: ich kann mich noch daran erinnern wie ich ihm [dem Praxislehrer] am Anfang gesagt habe (.) oder darum gebeten habe schau ich möchte einfach (1) so viel, wie möglich, alleine machen (.) von Anfang an (1) und er mir gesagt hat (.) ich kann dich wirklich von der Leine lassen (.) von Anfang an (.) ich sehe es so lernst du es am besten aber (.) und dann hat er angefangen zu lachen und hat gesagt du wirst in ein Messer laufen. @(.).@ (1) und so ist es dann (.) auch gewesen @(.).@.

Krisen werden von diesem Typ als Hervorbringung eigener Entwicklungsthemen grundsätzlich angenommen, aber durchaus unterschiedlich bearbeitet. Im Gegensatz zum vorherigen Typus Ia. werden Irritationen und Krisen jedoch nicht als Passungsbedrohung abgewiesen.

Ebenfalls im Kontrast zum Typus Ia. wird hier in allen Fällen der/die Tandempartner:in als *komplementäre Asymmetrie* in seiner bzw. ihrer Andersartigkeit wahrgenommen und als Ergänzung zu sich selbst positiv gerahmt. Als „kompetentes Duo“ wird ein Kollektiv gebildet, das wo nötig, auch als Verbündete gegenüber der Kritik der Ausbilder:innen auftritt.

3.1.3 Typ II Studium als biographisch angelegte Selbstverständlichkeit

Bei Typ II ist der Lehrberufswunsch bereits seit dem Kindergarten oder früher Primarschulzeit angelegt. Die Entscheidung für das Studium folgt somit einer Selbstverständlichkeit, die durch positive Schulerfahrungen (Lehrperson als Vorbild) und/oder familiäre Prägung bedingt ist. Der Weg in den lang anvisierten Lehrberuf ist somit der Orientierungsrahmen, mit dem das Studium angetreten wird. Wie der Fall Ayse Sahin zeigt, wird die Lehrer:innenausbildung als direkter Anschluss an den bisherigen formalen Bildungsweg betrachtet und nicht als akademisches Hochschulstudium.

Ayse Sahin: also ich habe eigentlich schon recht früh gewusst, dass ich Lehrerin werden möchte, und äh [...] dann habe ich letztes Jahr Matur gemacht und äh bin nachher gerade ins PH-Studium eingestiegen also kein Zwischenjahr nichts ich habe gedacht die drei Jahre schaffe ich jetzt auch noch grad @*anschliessend*@ und ja mein Wunsch eben wie gesagt ist eigentlich schon früher gewesen Lehrerin zu werden und ich habe auch eigentlich immer gute Lehrerinnen gehabt auch in der Primarschule und- ja (.) ich habe das schon immer recht schön gefunden und jetzt bin ich da und es gefällt mir eigentlich immer noch @und glaube es ist auch mein richtiger Weg@.

Irritationen und identifizierte Entwicklungsziele werden von Typ II als Lernaufgaben angenommen, die mit unterschiedlich starkem Bezug auf die Praxislehrperson bearbeitet werden. Bleibt benötigte Unterstützung aus, kommt es zur Schließung der Krise ohne Bearbeitung. Überwiegend wird das 1. Praktikum jedoch als Erfahrungs- und Lernraum gedeutet und dient einer ersten *Standortbestimmung*. Die Praxislehrperson wird je nach Unterstützungsbedürfnis als *Betreuende* oder *Ermöglichende* adressiert. Gemeinsam ist den Fällen, dass ihre Begleitung durchweg positiv erlebt wird. Der/die Tandempartner:in wird als Mitstreiter:in und Partner:in in dem Prozess des Lehrer:inwerdens eingeordnet. Nur wenn die Unterschiedlichkeit markant ist, wird das Anderssein in seinem Potenzial für den Lehrberuf bewertet, womit sich erneut die Nähe zum Beruf andeutet.

3.1.4 Typ IIIa. Studium als bewusste Berufsentscheidung zur Setzung eines positiven Gegenhorizonts zur eigenen Schulzeit

Gemeinsam ist den Fällen des Typus IIIa., dass sie in ihrer Schulbiografie am System oder an konkreten Lehrpersonen gescheitert sind. Vor dem Hintergrund dieser Erfahrungen werden pädagogische Orientierungen hervorgebracht, die auch auf expliziter Ebene handlungsleitend sind. Der Wunsch selbst Lehrperson zu werden

entsteht aus dem Wunsch heraus, einen positiven Gegenhorizont zu den negativen Schulerfahrungen zu setzen, aber erst dann, wenn Schule als Möglichkeitsraum für die Realisierung eigener Ideale wahrgenommen wird (vgl. Fall Tina Lasnic, in Košinár & Laros, 2022). Das erste Praktikum erhält in dem Zusammenhang die Bedeutung der *Überprüfung der Realisierbarkeit ihrer pädagogischen Ideale*.

Tina Lasnic: durch das Praktikum (an einer Montessori-Schule, JK) hat sich auch viel mein Bild von der Lehrperson geändert und dann natürlich während dem Studium und auch jetzt gerade didaktisch irgendwie habe ich eigentlich gemerkt dass ich ziemlich viele Lehrer hatte die (.) das einfach portraitiert haben und nicht unbedingt dass das das einzig Richtige ist was sie gemacht haben sondern dass man so viele andere Möglichkeiten hat (.) Kindern was beizubringen und ja einfach Lehrperson zu sein [...] Mittlerweile sehe ich dass man die Möglichkeit hat irgendwie viel weiter und viel (.) hinter die Kulissen zu gucken bei Kindern und dass sie eigentlich nicht das Gefühl haben müssen, dass sie nicht verstanden werden.

Die große Krise der eigenen Schulzeit ist beim Typ IIIa. mit Studienbeginn weitgehend gelöst. Weitere Krisen entstehen, wenn sich die Ideale an der schulischen Realität reiben und (noch) keine ausreichenden Handlungskompetenzen verfügbar sind. Die Praxislehrperson wird daher als Vorbild oder Modell adressiert und soll Wege der Umsetzung vormachen oder helfend beistehen, wenn das Handeln gemäß der pädagogischen Orientierung ihre Begrenzung erfährt.

Der/die Tandempartner:in erhält in diesem Wirkungskreis nur dann eine Bedeutung, wenn sie sich im Einklang mit dem eigenen Vorgehen und den Vorstellungen bewegt. Dann kann die Zusammenarbeit zur Symbiose werden. Ansonsten findet eine Abgrenzung statt, um die eigenen Ziele nicht zu gefährden.

3.1.5 Typ IIIb. Studium als bewusste Berufsentscheidung nach kritischer Überprüfung der biografischen Selbstverständlichkeit

Der Typ IIIb. nimmt nach dem Schulabschluss kurzzeitig andere Berufsziele in den Blick. Obwohl der Wunsch pädagogisch oder als Lehrperson zu arbeiten früh angelegt ist, werden Umwege bestritten – aus Gründen der Abgrenzung von der Familientradition, Familienzeit oder weil der Berufswunsch sehr genau abgewogen wird. Das Studium wird als bewusste Entscheidung erst nach einer Hinterfragung und Überprüfung aufgenommen. Wie der Fall Anastasia Simmel zeigt, ist es die Vertrautheit mit dem Lehrberuf, die sie zögern lässt.

Anastasia Simmel: In der Primarschule hat mich eigentlich der Beruf Lehrer schon (.) interessiert also respektiv (.) mich hat es interessiert, was die Person macht, die mich den ganzen Tag unterrichtet das habe ich eigentlich spannend gefunden und habe mir dann (.) eigentlich auch gewünscht mal später Lehrerin zu werden. Das habe ich mir dann auch wo es wirklich ist zur Berufsentscheidung gegangen überlegt (.)[...]ob ich es wirklich wollte, ob es jetzt wirklich meins ist oder (.) nur weil das jetzt der Beruf ist, den ich eigentlich am besten kenne?

Die kritische Betrachtung und Abwägung setzt sich im Studium gegenüber den Ausbildungsbedingungen, -angeboten und den Ausbilder:innen fort. Dabei folgt dieser Typus eigenen pädagogischen oder unterrichtlichen Normen, die sich im ersten Praktikum weiter ausschärfen und als Bewertungsfolie an die Praxislehrperson in ihrer Funktion als Klassenlehrperson angelegt werden. Da der Weg in den Lehrberuf nach der endgültigen Entscheidung unhinterfragt beschritten wird, werden Irritationen als Entwicklungsaufgaben verstanden, die es zu bearbeiten gilt und die als Herausforderungen gedeutet werden. Die Praxislehrperson soll hierbei den Bedarfen entsprechende Unterstützung bieten und als Modell fungieren, wobei die Adressierung je nach Handlungssicherheit zwischen *Beratender und Ermöglichender* variiert.

Auch der/die Tandempartner:in wird sehr genau in Bezug auf Eignung und Qualität für den Lehrberuf eingeschätzt. Bei kompatibler Passung wird ein symbiotisches Bündnis eingenommen, bei Nicht-Passung erfolgt eine Abgrenzung. Im negativen Gegenhorizont zur/zum Tandempartner:in wird der eigene Status Quo geschärft.

3.1.6 Typ IIIc. Studium als bewusste Berufsentscheidung zur Setzung eines positiven Gegenhorizonts zur bisherigen Berufstätigkeit

Fälle des Typs IIIc. weisen bereits eine längere Berufstätigkeit auf. Der aufkommende Wunsch Lehrperson zu werden, wird genau abgewogen, schließlich aber im positiven Gegenhorizont zur bisherigen Tätigkeit als erstrebenswert angesehen. Ausgehend davon, dass der Lehrberuf erlernbar ist und im Studium erlernt wird, werden Passungsfragen eher in ihrer Prozessgestalt behandelt. Das Lehrer:inhandeln wird als neu zu erkundende Tätigkeit gerahmt, die v. a. in den Praktika erfahren wird.

Vor dem Hintergrund fehlenden Wissens über den Lehrberuf und noch nicht vorhandener Handlungsfähigkeit, werden Krisen mit diesem Argument geschlossen. Es besteht somit (noch) kein Anspruch an sich selbst, bearbeitend und lösend tätig zu werden. Auch wird die Praxislehrperson mit einer Selbstverständlichkeit als *anleitende Ausbilder:in* zuständig für Einschätzung und Rückmeldung adressiert. Hieran zeigt sich, dass der bisherige Berufshabitus der vorliegenden Fälle auf die Entgegennahme von Aufträgen und Anleitung ausgerichtet war und dass diese Konstituierung in die neue Studierendenrolle übertragen wird.

Das Fallbeispiel von Amina Segir dokumentiert die positive Irritation durch das Aufbrechen der erwarteten hierarchischen Struktur.

Amina Segir: Mit der Praxislehrperson habe ich eigentlich ganz gute Erfahrungen gemacht ich bin sehr froh dass ich (.) zu ihm gegangen bin (.) ähm er ist auch ein wenig ein jüngerer gewesen (.) Und also es ist gar nicht so gewesen (.) ich habe ihn gar nicht wie als Praxislehrperson (.) betrachtet so dass ich mega grossen Respekt gehabt hätte sondern wir haben einen sehr lockeren Umgang gehabt zusammen (.) Ähm wir haben auch @.@

zum Beispiel so ein WhatsApp Gruppenchat gehabt und haben dort hineingeschrieben also wirklich es ist (.) eine sehr gute Beziehung gewesen sage ich mal (.) Also nicht so dass ich (.) ihn gesiezt habe ich habe ihn duzen dürfen und (.) im Geschäft zum Beispiel wo ich früher gearbeitet habe ist das nicht üblich gewesen dass man sich gegenseitig duzt für mich ist das so ein wenig eine neue Erfahrung gewesen (.) Ja ich habe das ganz gut erlebt mit ihm.

3.2 Anschlüsse an die eigene Biografie: Differenzverfahren im 1. Praktikum

Die komparative Analyse der Erzählungen zur Frage nach „eindrücklichen Erlebnissen“ im 1. Praktikum bringt weitere Erkenntnisse darüber, wie Studierende in der Studieneingangsphase an ihre Schulerfahrungen als Schüler:innen bzw. an familiäre Dispositionen und ihr bisheriges soziales Umfeld anschließen. Es zeigen sich bei den meisten Fällen des Samples (N = 24) Differenzverfahren, die – sofern sie in einen reflexiven Erkenntnisprozess überführt und mit Professionalitätsaspekten verknüpft werden – als „Lernenergie“ (vgl. 2.1.3) für den Professionalisierungsprozess genutzt werden können (vgl. 4.2).

Positive Irritationen mit Schüler:innen

Am häufigsten wird in Bezug auf eindrückliche Erfahrungen auf ein Verhalten der Schüler:innen rekurriert, das das bisherige Bild von deren Fähigkeiten und unterrichtsbezogenen Verhaltensweisen (hinsichtlich Selbstständigkeit, Sozialverhalten, Lernbegeisterung) positiv irritiert.

Es treten auch dann Irritationen auf, wenn das Erleben ihrem normativen Bild von Schüler:innen (und deren Eltern) widerspricht oder in Kontrast zu den eigenen Schulerfahrungen steht. Z. B.:

- Die konstruktive Zusammenarbeit mit Eltern von einem „auffälligen“ Kind irritiert die Erwartung des Desinteresses der Eltern oder der Kritik an der Schule und an der Lehrperson vor dem Hintergrund der Herkunft aus einer „Lehrerfamilie“.
- Die „Gleichbehandlung“ aller Schüler:innen durch die Lehrperson trotz der Notwendigkeit der Differenzierung von Lernaufgaben irritiert vor dem Hintergrund der eigenen Schulzeit in einer „Integrationsklasse“.
- Der geringe Anteil an Schüler:innen mit Migrationshintergrund auf dem „Dorf“ irritiert vor dem Hintergrund der eigenen Schulzeit „in der Stadt“.
- Die Integration eines „Härtefall“-Schülers in der Klasse irritiert vor dem Hintergrund der biografischen Exklusionserfahrung als „nicht einfachste Jugendliche“.

Positive Irritationen in der neuen Rolle (als Praktikantin, als Lehrperson)

Auch erleben die Studierenden vielfach positive Irritationen durch antizipierte Erfahrungen in der neuen Rolle als (assistierende) Lehrperson. Am häufigsten genannt wird

- die Anerkennung als „Lehrperson“ durch die Schüler:innen trotz des geringen Altersunterschieds,
- die eigene Wirksamkeit hinsichtlich der Anregung von Lernprozessen bei den Schüler:innen („Glücksmoment“),
- die emotionale Involviertheit im Umgang mit Schüler:innen der Primarstufe „ich konnte Kinder emotional festigen [...] trösten“ vor dem Hintergrund bereits getätigter Stellvertretungserfahrungen in der Sek 1.

Irritation des eigenen Erfahrungsraums Schule

Mit dem Praktikum kehren die Studierenden in den Raum Schule zurück, was v. a. für diejenigen, die zuerst andere Ausbildungs- und Berufswege eingeschlagen haben, mit einer größeren zeitlichen Distanz verbunden ist. Dieses Zurückkommen befördert Irritationen, die zu Neudeutungen des Erfahrungsraum Schule führen:

- die Heterogenität der Klasse in Bezug auf den hohen Migrationsanteil vor dem Hintergrund der eigenen Schulzeit, in der sie „beinahe keine Ausländer in der Klasse“ hatten,
- die kindgerechte Gestaltung der Schule vor dem Hintergrund der eigenen Schulerfahrung in verschiedenen Bildungsinstitutionen,
- das positive Feedback der Klasse und Geschenke zum Abschied vor dem Hintergrund des eigenen schulbezogenen Habitus der Inkompatibilität mit den Leistungserwartungen,
- das Erleben von Individualisierung vor dem Hintergrund der Selektionserfahrungen und Gleichschaltung in der eigenen Schulzeit.

Eine weitere Differenz findet sich bei berufserfahrenen Studierenden, die den kollegialen Umgang der Lehrpersonen miteinander („ganz gute Atmosphäre“) vor dem Hintergrund eigener Berufserfahrungen in einem anderen Bereich positiv hervorheben.

Irritationen die Lehrpersonentätigkeit betreffend (durch Beobachtung der Praxislehrperson)

Die Studierenden treten mit den in den Schüler:inhabitus eingelagerten Bildern von Lehrpersonen und deren Aufgaben ein, die sie nun aus der Perspektive als Praktikant:in mit neuem Blick auf die Anforderungslogiken einer Lehrperson wahrnehmen und deuten. Dabei erfahren sie Differenzen hinsichtlich

- der umfassenden Vorbereitung, die das Unterrichten erfordert,
- der engagierten Bemühung darum, jedem Kind Lernen zu ermöglichen,

- des Festhaltens von „alten“ Lehrpersonen an unmodernen didaktischen Konzepten,
- der Balance in der Schüler:in-Lehrperson-Beziehung zwischen Strenge und „liebvoller“ Begleitung,
- der großen Anstrengung bei außerunterrichtlichen Aktivitäten (z. B. Skilager),
- des bemühten Eingehens auf die Individualität der Schüler:innen.

Diese Differenzen werden in den Interviews von Studierenden selbst aufgeworfen und allein durch die Erzählaufforderung von „eindrücklichen“ Erlebnissen zu berichten, produziert. Es zeigt sich das große (hochschuldidaktische) Potenzial für eine (schul- und berufs-)biografische Reflexion, das insb. im Austausch mit anderen Studierenden und deren Differenz Erfahrungen erkenntniswirksam werden kann.

4 Zusammenfassung und Diskussion

Im Folgenden wird mit Blick auf die rekonstruierten Typen und Orientierungsrahmen zu t1 die Spezifik des Studieneingangs und die Bedeutung biografischer Erfahrungen zusammengefasst. Es wird dargelegt, unter welchen Bedingungen die (Schul- oder Berufs-)Biografie die Anforderungen und Möglichkeiten des Studiums überlagern kann. Auf Grundlage der Rekonstruktion anschließender Studienphasen (vgl. Abb. 1) wird deutlich, dass es sich um phasenspezifische Themen und Orientierungsprobleme handelt. Abschließend werden einige Überlegungen für eine biografieorientierte Lehrer:innenbildung entworfen.

4.1 Anschluss an die Biografie: Stabilität oder Transformationsbewegungen

Wie in Kap. 2.3 dargelegt, wurde im Zuge der komparativen Analyse der *Eintritt ins Studium als phasenspezifisches Entwicklungsproblem* identifiziert. Wie in Kapitel 3.1 anhand der Typologie ersichtlich wird, vollzieht sich die Einmündung ins Studium sehr unterschiedlich und schließt an die Erlebnisse früherer (berufs-)biografischer Stationen an. In der Rahmung des Studiums und der Bedeutung des 1. Praktikums lassen sich Anschlüsse oder Transformationsbewegungen zwischen der früheren Berufstätigkeit bzw. dem Abschluss der Schüler:innenzeit und dem Umgang mit den neuen Anforderungen im System Hochschule erkennen. Transformation lässt sich dann v. a. beobachten, wenn mit der Aufnahme des Studiums ein bewusster Wechsel von der bisherigen beruflichen Tätigkeit vorgenommen wird oder frühere Studien- und Berufspläne mit Zielgerichtetheit modifiziert werden (Typ III Studium als bewusste Berufsentscheidung). Die Dynamik entsteht hier aus dem Setzen eines positiven Gegenhorizonts, entweder zur eigenen Schulzeit oder zur Berufstätigkeit und einer ersten Auseinandersetzung mit der Anforderungslogik des Berufs aus einer Lehrpersonenperspektive (vgl. Kramer & Pallesen 2019, 80).

Dies gilt nicht für den Typ Ia (Studium als berufsbiografische Schlussfolgerung), für den die Aufnahme des Studiums mit existenziellen Notwendigkeiten verbunden ist und für den mit der „Dringlichkeit der Passungsbestätigung“ ein Festhalten an Bekanntem und Bewältigbarem einhergeht. So kommt es gegenüber den hochschulischen Erwartungen eher zur Reproduktion von Strategien, die schon in früheren Bildungsabschnitten erfolgreich waren. Mehr Offenheit für mögliche Irritationen zeigt sich beim Typ Ib. Dennoch liegt die Auseinandersetzung bei beiden Typen eher auf der Ebene der Rollenfindung im Hochschulsystem als Neustudierende sowie im System Schule in der Post-Schüler:inrolle. Es bleibt zum Zeitpunkt des Studieneintritts indifferent, welche Bedeutung für sie die Auseinandersetzung mit den lehrberuflichen Entwicklungsaufgaben (Kap. 2.1.1) im Sinne zu bewältigender Anforderungen als Praktikant:innen im Studienverlauf spielen wird.

Die Reproduktion des eigen erlebten Schulischen findet sich beim Typ II (Studium als biografische Selbstverständlichkeit), der sich im 1. Praktikum als Lehrperson ausprobiert, ohne Vorbefindliches zu hinterfragen. So verbleiben auch die Differenzerfahrungen im 1. Praktikum eher auf einer Deskriptions-, denn auf einer Reflexionsebene.

Zusammenfassend kann das 1. Studienjahr als Transition mit Anschluss an die eigene Schul- und Berufsbiographie bezeichnet werden, in der die neuen Erfahrungen auf der Folie von Herkunft, Schulzeit und erlebten Adressierungen im Bildungssystem (und im Berufsfeld) verhandelt werden.

4.2 Umgang mit Entwicklungsproblemen im Studienverlauf

Die Befunde aus den Folgeerhebungen t2 und t3³ verdeutlichen, dass sich mit zunehmender Studiendauer der Fokus auf eine zukünftiger Berufsbewältigung verlagert. Durch die zu t2 vorliegende spezifische Studienstruktur mit der Parallelität von Langzeitpraktikum und Studienmodulen findet ein Aushandeln zwischen den je eigenlogischen Anforderungen und Erwartungen beider Ausbildungsfelder statt. Die Studierenden sind aufgrund des hohen Praxisanteils zwischen einen Studierenden- und Praktikant:innenhabitus geworfen, was es für sie offenbar erforderlich macht, Prioritäten zu setzen. Entsprechend wird das Studium von vielen eher als „Pflichtübung“ und nur von einzelnen als relevanter Ausbildungsbereich neben der Berufspraxis und das Partnerschuljahr als Einsozialisierung in den späteren Beruf gerahmt.

Diesem phasenspezifischen, geteilten Orientierungsproblem begegnen die Studierenden sehr unterschiedlich. Es lassen sich typenbezogen Fortschreibungen erkennen (Košinár, 2022):

3 Wie sich dies auf das deutsche Lehrer:innenbildungssystem übertragen lässt, ist nicht eindeutig zu sagen. Das Langzeitpraktikum entspricht am ehesten dem Praxissemester. Sofern das letzte Studienjahr bereits mit einer Teilzeitanstellung einhergeht, sind die Anforderungen mit denen des Referendariats vergleichbar.

- Typ Ia *Studium als berufsbiographische Schlussfolgerung im Modus der Passungsbestätigung* rahmt diese Studienphase als *Zumutung*. Der doppelten Anforderungsstruktur nicht gewachsen, sucht er nach Möglichkeiten der Abwendung von Aufgaben (z. B. Adressierung der Praxislehrperson als Quelle der Entlastung). Auftretende Schwierigkeiten werden externalisiert und die Pragmatik um Umgang mit den Erwartungserwartungen noch erhöht („Credits sammeln“). Es kommt in einem Fall zum Studienabbruch.
- Typ IIIa *Studium als bewusste Berufsentscheidung im positiven Gegenhorizont zur eigenen Schulzeit* begegnet beiden Anforderungsstrukturen mit einer Entwicklungsorientierung, die Krisen und Begrenzungserfahrungen als zu bewältigende Herausforderungen rahmt. Der Wunsch, den eigenen schul- und unterrichtsbezogenen Idealen folgen und diese im System Schule realisieren zu können, erweist sich als handlungsleitend, wobei erneut die Praxislehrperson als Modell adressiert wird.

Mit der Verschiebung von der Präsenz biografischer Prägung hin zum neuen zentralen Orientierungspunkt „berufliche Praxis und deren Bewältigung“ führt in einigen Fällen auch zu neuen Typenkonstellationen. Dies ist kein Hinweis auf einen Orientierungswandel, sondern lediglich ein methodologisches Artefakt. Was sich bereits in der Typologie t1 als Varianz von Anforderungs- und Krisenbearbeitung oder Adressierung der Praxislehrperson in einem Typus erwies, wird zu t2 zum Ausgangspunkt der neuen Typisierung von Fällen. Hier zwei Beispiele:

- Typ IIb *Studium als bewusste Berufsentscheidung nach kritischer Hinterfragung der biographischen Selbstverständlichkeit* zeigt im Langzeitpraktikum eine berufsbezogene Lernerorientierung mit dem Wunsch der Erfahrungsaufschichtung und Sicherheitsgewinnung, die jedoch unterschiedlich stark an Vorgaben und Unterstützungsangebote gebunden ist. Die Fälle des Typ IIb teilen sich zu t2 auf in einen „Erweiterungshabitus“ mit dem Ziel der Aufschichtung von Handlungsfähigkeiten und einem „Erkundungshabitus“ mit der Orientierung am Mitmachen und Mittun im Praxisfeld (vgl. Košinár, 2022).
- Typ II *Studium als biografische Schlussfolgerung* kennzeichnet eine sehr frühe Studium- und Berufsentscheidung. Die Einlassung auf Anforderungen und deren Bearbeitung ist aber divers und wird mit unterschiedlichem Unterstützungsbedarf belegt. Die Fälle dieses Typs teilen sich zu t2 auf in einen „Bewährungshabitus“ mit enger Anbindung an die Praxislehrperson und deren Anleitung und Feedback, in den „Erkundungshabitus“ und in den „Erweiterungshabitus“ (ebd.).

Die Schlussfolgerungen, die sich hieraus ergeben, weisen erneut auf die Spezifik der Studieneingangsphase hin, in der zunächst die Bildung von Gruppierungen entlang (berufs-)biografischem Hintergrund und Studieneintrittsmotiven sowie der Bewältigung von Anforderungen in der Transition erfolgt. Mit dem veränderten Fokus auf lehrberufliche Anforderungen in gleichzeitiger Aushandlung mit

den hochschulischen Notwendigkeiten formiert sich ein Studierendenhabitus, der sich zu t1 erst angedeutet hat. Dass für diesen die herkunftsbedingten und schulisch erworbenen Leistungsorientierungen in der Bewältigung handlungsleitend werden, lässt sich in der vorliegenden Studie an mehreren Fällen veranschaulichen. Vergleicht man zudem die Typologien zu t2 und t3, so erweisen sich die rekonstruierten Studierendenhabitus als stabil und wenig irritierbar (vgl. Košinár 2022, Košinár i.E.).

4.3 Weiterführende Überlegungen

Die vorliegende Studie konnte die Diversität der Studierenden hinsichtlich ihrer schul- und berufsbiographischen Hintergründe, ihrer ganz unterschiedlichen Berufs- und Studienwahlmotive und den daran geknüpften Bedarfen und Erwartungen veranschaulichen. Die Befunde vermitteln die Notwendigkeit einer adaptiven Begleitung und Unterstützung – ob in Studienfragen oder im ersten Praktikum. Insbesondere die vor dem Hintergrund der bisherigen Berufsbiografie entworfenen Passungs- und Eignungsfragen erweisen es sich als voraussetzungsvoll für die erste Praxiserfahrung und damit auch für die an der Ausbildung Beteiligten. Wie gezeigt werden konnte, werden im Praktikum im Modus der Passungsbestätigung (Typ Ia) Praxislehrperson und Dozent:in der Hochschule als Passungsbedrohung abgewiesen, womit der begleitete Rollen- und Perspektivenwechsel der ersten Praxisphase verunmöglicht wird. Die Ausbilder:innen in ihrer Funktion zu deprofessionalisieren, verhindert konstruktive und professionalisierungswirksame Situationen.

Auch wird erkennbar, dass die Studierenden, ungeachtet ihres Lebensalters, ganz unterschiedliche Voraussetzungen und Ressourcen zur Anforderungsbewältigung mitbringen. Entsprechend adressieren sie ihre Praxislehrpersonen als Ermöglichende oder als Unterstützende. Ihre biografisch erworbenen Bilder des Schulischen, Lern- und Leistungsorientierungen werden hingegen eher implizit wirksam, z. B. im Umgang mit Kritik oder in der Begegnung mit der schulischen Praxis in der neuen Rolle. Im Datenmaterial finden sich kaum Hinweise auf explizite pädagogische oder didaktische Orientierungen (Ausnahme: Typ IIIa) oder gar auf einen bewussten Transfer eigener Schulerfahrungen auf die eigene Ausführung lehrberuflicher Handlung. Bisher wird (schul-)biografische Reflexion eher unsystematisch im Studium eingesetzt und ist hinsichtlich hochschuldidaktischer und methodischer Güte noch wenig untersucht. Aktuelle Studien zum Studierendenhabitus (vgl. Kowalski 2022; Kahlau 2023) belegen die Relevanz, inkorporierte Bilder von Schule und Lehrpersonen, herkunftsbezogene Bildungsorientierungen und deren handlungsleitende Kraft im Studium zu bearbeiten, um sich zu diesen in ein reflexives Verhältnis setzen zu können. Es würde sich lohnen, Habitus-Reflexion (vgl. Jenert 2021), von Helsper (2018) als relevantes Professionalitätsmerkmal ausgewiesen, theoretisch zu präzisieren wie auch hochschuldidaktisch,

z. B. über die in Kap. 2.2. aufgeführten Differenzverfahren oder über kasuistische Formate (vgl. Wittek u. a. 2021), weiterzuentwickeln.

Literatur

- Bohnsack, R. (2013). Dokumentarische Methode und die Logik der Praxis In: A. Lenger, C. Schneikert & F. Schumacher (Hrsg.), *Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven* (175-200). Springer Fachmedien Wiesbaden. DOI 10.1007/978-3-531-18669-6_10.
- Combe, A., Gebhard, U. (2009). Irritation und Phantasie. Zur Möglichkeit von Erfahrungen in schulischen Lernprozessen. In *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 12, 549–571. <https://doi.org/10.1007/s11618-009-0083-1>
- Combe A. & Gebhard, U. (2007): *Sinn und Erfahrung: Zum Verständnis fachlicher Lernprozesse in der Schule*. Opladen: Barbara Budrich.
- Helsper, W. (2018). Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In A. Paseka, Keller-Schneider, M. & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (105–140). Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, W. (2019). Vom Schüler- zum Lehrerhabitus - Reproduktions- und Transformationspfade. In Kramer, R.-T. & Pallesen, H. (Hrsg.). *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (49-72). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, W., Kramer, R.-T. & Thiersch, S. (2014) (Hrsg.). *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hericks, U., Keller-Schneider, M. & Bonnet, A. (2019). Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern in berufsbiografischer Perspektive. In: M. Harring, C. Rohlfis & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (597-607). Münster u. a.: Waxmann.
- Jenert, T. (2021). Das Anderssein als Ressource: Habitus und Habitusreflexion in der Lehrer*innenbildung. *PFLB – Praxisforschung/Lehrer*innenbildung*, 3(5), 82–92. <https://doi.org/10.11576/pflb-4801>
- Kahlau, J. (2023). *(De-)Professionalisierung durch Schulpraxis. Rekonstruktionen zum Studierendenhabitus und zu studentischen Entwicklungsaufgaben*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Keller-Schneider, M. (2020). Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen Bearbeitung beruflicher Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen sowie in berufsphasendifferenten Vergleichen. 2. Auflage. Waxmann.
- Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (2017). Professionalisierung von Lehrpersonen – Berufseinstieg als Gelenkstelle zwischen Aus- und Weiterbildung. In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 35(2), 301-317.
- Keller-Schneider, M., & Hericks, U. (2011). Beanspruchung, Professionalisierung und Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrerinnen und Lehrern. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 2(11), 20–31.
- Košinár, J. (i.E.). Der Studierendenhabitus: Theoretische Skizzierungen und empirische Befunde. In J. Korte, D. Wittek, M. Kowalski & J. Schröder (Hrsg.), *Dokumentarische Professionalisierungsforschung im Kontext des Lehramtsstudiums*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Košinár, J. (2022). Phasenspezifische Orientierungen von angehenden Primarlehrpersonen im Studienverlauf – Befunde einer dokumentarischen Längsschnittstudie. *BzL*, 40 (2), 268-285.
- Košinár, J. (2021). Das Lehrerhabituskonzept als gehaltvolle Theorie für die Bestimmung spezifischer Phänomene in den Berufspraktischen Studien. In: T. Leonhard, P. Herzmann & J. Košinár (Hrsg.). *„Gau, theurer Freund ist alle Theorie“: Theorie und Erkenntniswege Schul- und Berufspraktischer Studien* (91-108). Münster: Waxmann.
- Košinár, J. (2019). Berufliche Identitätsbildung als Prozess und Entwicklungsaufgabe im Studium. In N. Safi, C. Bauer & M. Kocher (Hrsg.), *Lehrberuf: Vorbereitung, Berufseinstieg, Perspektiven. Beiträge aus der Professionsforschung* (83–98). Bern: hep.

- Košinár, J. (2018). Das Mentorat zwischen Individualisierung und Standardisierung – eine empirie- und theoriebasierte Konzeption. In C. Reintjes, G. Bellenberg & G. Im Brahm (Hrsg.), *Mentoring und Coaching als Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen* (67–84). Münster: Waxmann.
- Košinár, J. (2014). *Professionalisierungsverläufe in der Lehrerausbildung. Anforderungsbearbeitung und Kompetenzentwicklung im Referendariat*. Opladen: Budrich.
- Košinár, J. & Laros, A. (2022) The genesis of the teacher habitus—a longitudinal study with Swiss primary teacher students. *Z f Bildungsforsch* 12, 255–274. <https://doi.org/10.1007/s35834-022-00350-w>
- Košinár, J. & Laros, A. (2018). Zwischen Einlassung und Vermeidung. Studentische Orientierungen im Umgang mit lehrberuflichen Anforderungen im Spiegel von Professionalität. In T. Leonhard, J. Košinár, & C. Reintjes (Eds.). *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potenziale und Grenzen der Professionalisierung* (pp. 157–174). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Košinár, J. & Schmid, E. (2017). Die Rolle der Praxislehrperson aus Studierendensicht – Rekonstruktionen von Praxiserfahrungen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 35 (3), 459 – 471. URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-169949 - DOI: 10.25656/01:16994
- Kowalski, M. (2022): „Ich kanns kaum erwarten“ – Herausbildung von Studierendenhabitus des Lehramts zwischen dem Rückblick auf die eigene Schulzeit und dem Ausblick auf die erste Praxisphase. In Hildesheimer Beiträge zur Schul- und Unterrichtsforschung. H4, Hildesheim: Universitätsverlag. <https://doi.org/10.18442/hbsu-4>
- Kramer, R.-T. & Pallesen, H. (2019). Der Lehrerhabitus zwischen sozialer Herkunft, Schule als Handlungsfeld und der Idee der Professionalisierung. In: Dies. (Hrsg.). *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrberufs* (73–100). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Leineweber S. & Košinár, J. (i.E.). Anpassungsleistungen Studierender im Jahrespraktikum an Partnerschulen. Rekonstruktion von Passungsverhältnissen zwischen Studierendentypen und Ausbildungsmilieus. In J. Korte, D. Witte, M. Kowalski & J. Schröder (Hrsg.), *Dokumentarische Professionalisierungsforschung im Kontext des Lehramtsstudiums*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Leineweber, S., Billich-Knapp, M. & Košinár, J. (2021). Entwicklungsaufgaben angehender Primarlehrpersonen in Berufspraktischen Studien. *Z f Bildungsforsch* 11, 475–490. <https://doi.org/10.1007/s35834-021-00323-5>
- Nohl, A.-M. (2013). Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich. Neue Wege der dokumentarischen Methode. Springer VS.
- Witte, D. (2013). *Heterogenität als Handlungsproblem: Entwicklungsaufgaben und Deutungsmuster von Lehrenden an Gemeinschaftsschulen*. Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0hgs>
- Witte, D., Rabe, T. & Ritter, M. (2021) (Hrsg.) *Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:21558>

Autorinnenangaben

Košinár, Julia, Prof. Dr.,
Pädagogische Hochschule Zürich, Leiterin Forschungszentrum Lehrberufe
und pädagogische Professionalität
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Dokumentarische Professionalisierungsforschung, Berufsbiografische Laufbahnwege, Hochschul- und seminar-
didaktische Methoden individualisierter Lehrer:innenbildung.
julia.kosinar@phzh.ch.

*Melanie Fabel-Lamla, Marlene Kowalski
und Anca Leuthold-Wergin*

Unterrichtsnachbesprechungen im Rahmen von Schulpraktischen Studien zwischen Gestaltung von Reflexions- und Lernanlässen und (Selbst-) Bestätigung der Berufswahl. Empirische Analysen zum Adressierungsgeschehen am Studienbeginn

Abstract

Unterrichtsnachbesprechungen im Rahmen von schulischen Praxisphasen in der Studieneingangsphase stellen besondere Formate der Professionalisierung angehender Lehrkräfte dar, in denen Studierende mit Akteur:innen aus Schule und Hochschule zusammentreffen und sich ein komplexes Adressierungsgeschehen entfaltet. Im Rahmen des Beitrags werden ausgehend von drei empirischen Fällen Adressierungsweisen rekonstruiert, die darauf hinweisen, dass Studierende insbesondere von Seiten der schulischen Praxis in der Studieneingangsphase zu Quasi-Kolleg:innen ‚gemacht‘ werden und dadurch ihre Entwicklungsbedürftigkeit sowie die Notwendigkeit der weiteren wissenschaftlichen (Aus-)Bildung ‚verkannt‘ werden. Diskutiert werden daran anschließend Ambivalenzen im Adressierungsgeschehen und der prekäre Stellenwert der Professionalisierung.

1 Einleitung

Mit schulpraktischen Ausbildungsanteilen im Rahmen des Lehramtsstudiums sind in der Regel mehrere Zielsetzungen verbunden: Die Studierenden sollen berufliche Aufgaben von Lehrkräften an Praktikumsschulen erkunden, ihre eigene Studien- und Berufswahl überprüfen, vertiefte Einblicke in die schulische Praxis erhalten sowie ihr bereits hochschulisch erworbenes Theoriewissen und die schulische Praxis wechselseitig aufeinander beziehen. Die Auseinandersetzung mit handlungspraktischen Problemen soll dabei zum Erwerb von ersten berufspraktischen Kompetenzen, zu einer erhöhten Reflexivität und damit zur individuellen Professionalisierung beitragen (vgl. Terhart 2000; Weyland 2010; Arnold u. a. 2011; Hellmann 2019; Bach 2020; Gröschner & de Zordo 2023).

Tages- und Blockpraktika haben in den letzten Jahren eine deutliche Ausweitung im zeitlichen Umfang und in der ihnen zugesprochenen Bedeutung für Professionalisierungsprozesse von Lehramtsstudierenden erfahren, etwa durch die Einführung von Langzeitpraktika als Studienelement (Praxissemester) oder die Bemühungen im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung, schulpraktische Elemente frühzeitig in der ersten Phase der Lehrer:innenbildung zu implementieren (vgl. Fraefel & Seel 2017).

In der Lehrer:innenbildung gelten insbesondere von Seiten der Hochschule eng begleitete Praxisphasen sowie Unterrichtsnachbesprechungen als Lerngelegenheiten, in denen die eben genannten Ziele realisiert und Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen angebahnt werden können (vgl. Terhart 2000; Schüpbach 2007; Arnold u. a. 2011; Kreis 2012; Staub u. a. 2014; Hellmann 2019; Führer 2020; Bach 2020). Unterrichtsnachbesprechungen finden je nach organisationaler bzw. inhaltlich-konzeptioneller Ausgestaltung der schulischen Praktika in unterschiedlichen Akteurskonstellationen statt. Neben der Studentin bzw. dem Studenten, die bzw. der den Unterricht gehalten hat, und der Praxislehrperson (Mentor:in) können auch Hochschullehrende sowie andere Studierende eingebunden sein. Konzeptualisiert sind diese Besprechungen häufig als Beratungs- und Reflexionsgespräche, die eine Verknüpfung theoriebasierter Ansätze und Wissensbestände der universitären Ausbildung mit praktischen Lerngelegenheiten und dem Erfahrungswissen der Mentor:innen in einem gemeinsamen Setting vorsehen und reflexive Kompetenzen der Studierenden anbahnen sollen (vgl. Brack 2019; Bach 2020).

Zwar liegen inzwischen einige empirische Studien zu Unterrichtsnachbesprechungen in der ersten Phase der Lehrer:innenbildung vor, doch sind sowohl die Studieneingangsphase als auch Settings, in denen universitäre Dozent:innen und schulische Mentor:innen gemeinsam Unterrichtsnachbesprechungen gestalten, bislang kaum Gegenstand empirischer Untersuchungen. Vorliegende Beiträge zum Setting der Unterrichtsnachbesprechung befassen sich etwa mit Phasen und Ablaufmustern dieser Gespräche (vgl. Schüpbach 2007; Schnebel 2011; Brack 2019), mit Gesprächspraktiken oder auch mit Praktiken der Reflexion (vgl. Schüpbach 2007; Krieg & Kreis 2014; Bauer 2019; Führer & Heller 2018; Führer 2020). Die Schweizer Studie von Schüpbach (2007) zeigt, dass die Unterrichtsnachbesprechungen zwischen Praxislehrpersonen und Studierenden primär die Funktion einer evaluativen Rückmeldung mit didaktischen und pädagogischen Tipps und Anregungen haben und dem Anspruch einer Verzahnung von Theorie und Praxis nicht gerecht werden. Auch Führer (2020), der in seiner Studie zu Unterrichtsnachbesprechungen im Fach Deutsch im Praxissemester interaktive Prozesse zwischen Praxislehrpersonen und Studierenden untersucht, kommt zu dem Ergebnis, dass sich in der Mehrzahl der analysierten Nachbesprechungen kaum reflexive Prozesse rekonstruieren lassen. Studien zur Frage von Lernwirksamkeit

und Kompetenzzuwächsen von praxisbezogenen Lerngelegenheiten liegen bisher vorrangig auf Basis von Selbsteinschätzungen der Studierenden vor (vgl. Staub u. a. 2014). So erachten Studierende die Betreuung seitens der Praxislehrpersonen als besonders relevant und scheinen besonders von der kooperativen Zusammenarbeit mit ihren Mentor:innen, emotionaler Unterstützung und konstruktivem Feedback zu profitieren. Bei den universitären Dozent:innen wird die reflexive Bezugnahme auf die unterrichtspraktischen Erfahrungen der Studierenden von diesen positiv wahrgenommen (vgl. Gröschner & de Zordo 2023).

Mit der gemeinsamen Lernbegleitung von Studierenden durch Schule und Hochschule beschäftigen sich bisher nur wenige Studien (vgl. Gröschner & Hascher 2019; Katenbrink u. a. 2019; Brack 2019; Beckmann & Ehmke 2020). Brack (2019) untersucht in ihrer Studie mittels eines kulturalanalytischen, praxistheoretischen Zugriffs auf Unterrichtsnachbesprechungen, wie und worin Studierende, die zuvor unterrichtet haben, professionalisiert werden resp. sich professionalisieren. Dazu betrachtet sie „diskursive Praktiken in Unterrichtsnachbesprechungen hinsichtlich der hinterlegten Wissensordnungen und Subjektivierungen angehender Lehrer:innen“ (ebd) als Teile von Professionalisierungsprozessen und wertet diese unter Zuhilfenahme des Konzeptes der Adressierung (Reh & Ricken 2012) und Analytik diskursiver Praktiken (Wrana 2012) aus. Auf der Basis der Analyse von 14 Unterrichtsnachbesprechungen im Fach Deutsch an Grundschulen rekonstruiert Brack eine Grundstruktur der Verläufe, nach der im Anschluss an die Anmoderation durch die Hochschullehrkraft zunächst eine „Erstpositionierung“ (Brack 2019, 146) der:des unterrichtenden Studierenden erfolgt bevor dann Rückmeldungen der Kommiliton:innen, der Lehrkraft und der:des Dozierenden folgen. Ferner zeigt sie auf, dass Nachbesprechungen zum Unterricht einer Studierenden im Modus der Rückmeldung, Beurteilung und Kritik-Begrenzung und Rechtfertigung verlaufen, wobei sich bei den diskursiven Praktiken auch paradoxe Formen zeigen. Die rekonstruierten Wissensordnungen rekurren auf Themen wie Zeitmanagement, Kindorientierung, Sachorientierung Organisationsaktivitäten, Disziplinierung/Auftreten der Lehrperson, Unterrichtsmaterialgestaltung sowie Unterrichtsplanung und Realisation. Forschungsmethodologisch und -methodisch knüpfen wir im Folgenden an die Studie von Brack (2019) an und fokussieren darauf, wie bereits in der Studieneingangsphase diese kollektive, interaktive soziale Praxis des Sprechens über Unterricht und der Reflexion von Unterrichtserfahrung eingeübt und miteinander vollzogen wird (vgl. Rosenberger 2018).

2 Unterrichtsnachbesprechungen aus adressierungsanalytischer Perspektive – zum Projektkontext und methodologisch-methodischen Vorgehen

In unserem Forschungsprojekt „Gesprächspraktiken in Unterrichtsnachbesprechungen der Schulpraktischen Studien“ untersuchen wir Unterrichtsnachbesprechungen in der Studieneingangsphase und fokussieren dabei auf die kommunikativ-interaktive Vollzugswirklichkeit und die in situ ablaufenden Prozesse, welche wir mit Bezugnahme auf die Adressierungsanalyse (Ricken u. a. 2017; Rose & Ricken 2018) aus einer subjektivations- und praxistheoretischen Perspektive betrachten. Adressierungen sind zu verstehen „als konkrete, explizite, aber auch implizite Ansprachen von jemandem (als jemand) und zugehörige Antworten und Re-Adressierungen der Adressierten, die darin selbst wiederum zu Adressierenden werden“ (Rose & Ricken 2018, 167). In Adressierungen werden Normen und Wissensordnungen, Machtrelationen (Positionen) und Selbstverhältnisse erst hervorgebracht und dadurch bestimmte Antworträume vorausgewiesen. Adressierung und Re-Adressierung bilden dabei einen sequenziell geordneten Zusammenhang, der es möglich macht, empirisch nachzuzeichnen, ob und wie aufgerufene Normen und Positionen jeweils aufgenommen, abgewiesen oder modifiziert werden (zum methodischen Vorgehen ausführlicher Fabel-Lamla u. a. 2021). In unserem Projekt gehen wir u. a. den folgenden Fragestellungen nach: Wie laufen Unterrichtsnachbesprechungen in der Studieneingangsphase ab? Wie werden die Studierenden dabei adressiert und wie positionieren sie sich selbst in diesem Geschehen? Welche Entwürfe und Vorstellungen davon, was „Reflexion“ ist und wie diese ‚funktioniert‘, dokumentieren sich in diesen Praktiken? Wie werden auf diese Weise Lernanlässe geschaffen?

Uns liegen derzeit acht Unterrichtsnachbesprechungen von je 30-40 Minuten aus dem WiSe 2019/20 audiographiert vor, die wir im Rahmen der Schulpraktischen Studien an der Universität Hildesheim aufgezeichnet haben. An diesen Unterrichtsnachbesprechungen nehmen die Praktikumslehrperson (Mentor:in) aus der Schule, der:die Hochschuldozierende, der:die Studierende, der:die eine Unterrichtsstunde gehalten hat, sowie andere Studierende, die hospitiert haben, teil. Die Schulpraktischen Studien beginnen mit einem Vorbereitungsseminar für die erste Hälfte der Studierendenkohorte bereits im 1. Semester des Lehramtsstudiums (die zweite Hälfte beginnt zeitversetzt im 2. Semester). Daran schließt ein einwöchiges Hospitationspraktikum an und im Folgesemester besuchen Studierende begleitet von einer:inem Hochschuldozierenden einmal die Woche die Praktikumschule. Dort hält eine:r der Studierenden eine Unterrichtsstunde, bei deren Planung sie:er durch die:den Mentor:in unterstützt wurde. Die Gruppe der Studierenden, Mentor:in und Dozent:in beobachten diese Stunde und in der 2. Stunde erfolgt gemeinsam eine Unterrichtsnachbesprechung. Während die:der Mentor:in jede

Woche bei der Unterrichtsnachbesprechung zugegen ist, ist die:der Dozent:in nur alle zwei Wochen anwesend, da sie:er zwei Studierendengruppen betreut. Im Anschluss an die Unterrichtsnachbesprechung findet ein Begleitseminar an der Universität unter der Leitung des:der Dozierenden statt.

Im Folgenden stellen wir zunächst als ein Ergebnis der Analyse der formalen Diskursorganisation vor, welche Ablaufmuster den Unterrichtsnachbesprechungen zugrunde liegen (3.1). Im zweiten Schritt beleuchten wir auf der Basis eines sequenzanalytischen Zugriffs das in Unterrichtsnachbesprechungen stattfindende Adressierungs- und Positionierungsgeschehen. Dabei arbeiten wir die Etablierung der ‚Norm des Wohlfühlens‘ und den Rekurs auf das Konzept der Lehrer:innenpersönlichkeit heraus (3.2) – zwei Aspekte, die in Bezug auf die Frage der Berufseignung relevant erscheinen. Ferner zeigen wir unterschiedliche Modi der Initiierung von Lernanlässen auf (3.3). Abschließend führen wir die Ergebnisse aus der Betrachtung der formalen Diskursorganisation und der Sequenzanalyse zusammen und fragen nach Implikationen für die universitäre Lehrer:innenbildung (4).

3 Empirische Analysen zu Unterrichtsnachbesprechungen

3.1 Ablaufmuster der Unterrichtsnachbesprechungen in der Studieneingangsphase

Die folgenden Ergebnisse zu den Ablaufmustern in den uns acht vorliegenden Unterrichtsnachbesprechungen aus fünf Gruppen der Schulpraktischen Studien (SPS-Gruppen) basieren auf einer Analyse des Diskursverlaufs und der behandelten Themen auf Grundlage der transkribierten Gespräche. Welche Gemeinsamkeiten, aber auch Varianten im Ablauf zeigen sich in den Unterrichtsnachbesprechungen?

Die Verläufe der Unterrichtsnachbesprechungen sind im Folgenden schematisch dargestellt:

Tab. 1: Ablaufmuster der Unterrichtsnachbesprechungen

Gruppe 1	Gruppe 2	Gruppe 3	Gruppe 4	Gruppe 5
Erstpositionierung des unterrichtenden Studierenden	„Wärme Dusche“	Erstpositionierung des unterrichtenden Studierenden	Reflexion des unterrichtenden Studierenden	Reflexion des unterrichtenden Studierenden aus vorangegangener Woche
„Feedbackrunde“	„Erste Eindrücke“ des unterrichtenden Studierenden	Positive Einschätzungsrunde der anderen Studierenden	Rückmelderunde der anderen Studierenden	Reflexion des unterrichtenden Studierenden
Rückmeldung durch Mentor:in	„Runde“ zur Planung, Strukturierung, Durchführung und Lernziel-erreichung	Beratungsbedarfe und Verbesserungswürdiges aus Sicht des unterrichtenden Studierenden	Rückmeldung durch Mentor:in	„Powerblitzlicht“
Rückmeldung durch Dozent:in	„Runde“ zur Lehrer:in-Schüler:in-Interaktion	Kollegiale Fallberatung unter Moderation der Mentor:in	Rückmeldung der anderen Studierenden	Analyse von Planung und Durchführung, Lehrer:in-Schüler:in-Interaktion & Planungsalternativen
Verbesserungswürdiges aus Sicht des unterrichtenden Studierenden	Rückmeldung durch Mentor:in	Fragen-entwickelndes Seminargespräch durch Dozierenden	Rückmeldung des Dozierenden	Mentor:innenrunde
Gesprächsrunde zu Kritik und Verbesserungsvorschlägen	Rückmeldung durch Dozierenden		Exploration eines Problems	Schlusswort des unterrichtenden Studierenden
	Exploration eines verbesserungswürdigen Aspektes		Selbsterleben in der Rolle als Lehrkraft	

Eine erste Gemeinsamkeit ist, dass alle untersuchten Unterrichtsnachbesprechungen von *einer Person* moderiert werden. Dies ist überwiegend die Praxislehrperson, in einem Fall übernimmt der universitäre Dozent die Gesprächsmoderation, in einer anderen Nachbesprechung erteilt ein Studierender jeweils das Rederecht. Eine zweite Gemeinsamkeit zeigt sich darin, dass zuallererst der:dem Studierenden, die:der unterrichtet hat, explizit vom Moderierenden das Rederecht eingeräumt wird. Hinsichtlich der Adressierung der unterrichtenden Studierenden liegen dabei vier unterschiedliche Varianten vor: In der ersten Variante wird danach gefragt, wie sich die:der Studierende jeweils ‚gefühlte‘ (Gruppe 1, 5). In einer zweiten Variante erhält sie oder er die Möglichkeit zur Wahl, mit eigenen ersten Eindrücken zu beginnen oder zuerst ein kurzes positives Feedback zu erhalten (Gruppe 2). In einer dritten Variante wird zum Reflektieren aufgefordert (Gruppe 4), ohne dass dabei genauer bestimmt würde, in Bezug auf was der Studierende reflektieren soll. In der vierten Variante wird der:die Studierende, der:die unterrichtet hat, mit drei Fragen vom Moderierenden angesprochen: 1. wie es ist, das erste Mal vor einer Klasse zu stehen, 2. inwieweit das Lernziel erreicht wurde und wie dies begründet wird, 3. was aus Sicht der:des Studierenden gut gelungen ist (Gruppe 3). Die *Erstpositionierung* des:der unterrichtenden Studierenden erfordert, analytisch zu dem Unterrichtsgeschehen in Distanz zu treten, an dem sie:er kurz zuvor mitgewirkt hat. Gleichzeitig besteht damit aber auch die Möglichkeit, der Kritik der Unterrichtsbeobachter:innen vorzubeugen, indem Schwächen in der Planung bzw. der Realisierung von Unterricht sowie eigene Entwicklungsbedarfe bereits formuliert werden.

Eine dritte Gemeinsamkeit der Unterrichtsnachbesprechungen zeigt sich im Element der sich an die Erstpositionierung anschließenden *positiven Einschätzungsrunde*: „wir würden dann jetzt ne kleine feedbackrunde machen wie wir es sonst auch machen mit den dingen die uns irgendwie positiv und gut aufgefallen sind“ (Gruppe 1). Diese Feedbackrunde wird unterschiedlich bezeichnet: „Warme Dusche“¹ (Gruppe 2), bei der positive Aspekte zur beobachteten Stunde genannt werden sollen, positive Einschätzungsrunde (Gruppe 3) oder „Powerblitzlicht“ (Gruppe 5). Die Sprechakte werden häufig dabei mit „ich fand gut, dass (...)“ eingeleitet, woran sich eine persönliche Bewertung der Sprechenden zeigt. Insofern die Sprechenden aus einer persönlichen Bewertung heraus sprechen, können ihre persönlichen Bewertungen nur schwer widerlegt werden oder im weiteren Verlauf der Unterrichtsbesprechungen für einen Lernanlass aufgegriffen werden. Eine vierte Gemeinsamkeit zeigt sich darin, dass zunächst alle Studierenden in der Regel reihum das Rederecht erteilt bekommen und erst im Anschluss daran die:der Mentor:in und die:der Dozent:in das Wort ergreifen.

1 „Warme Dusche“ ist eine Feedbackmethode, bei der reihum alle Teilnehmer:innen etwas Positives über eine anwesende Person sagen und die auf die Stärkung von Selbstwert und Sozialkompetenzen zielt.

Diese aufgezeigten Gemeinsamkeiten machen deutlich, dass das gemeinsame Sprechen über Unterricht und Lernerfahrungen in den Unterrichtsnachbesprechungen über alle Gruppen hinweg eine eingespielte, ritualisierte Praxis zu sein scheint. Es zeigen sich relativ starre Ablaufmuster, nach der alle anwesenden Personen sich aufgefordert sehen, sich zum Unterrichtsversuch zu positionieren. Dass im Fall einer drohenden Abweichung durch eine Studentin das Ablaufmuster von der Dozentin wieder etabliert wird (Gruppe 1), verweist auf die Bedeutsamkeit des Einhaltens der formalisierten Struktur der Nachbesprechung. Die Studierenden fügen sich in den vorgegebenen Rahmen eines legitimen Sprechens über Unterrichtsversuche ein und folgen den einzelnen etablierten Verfahrensschritten. Reflexion wird hier als eine ritualisierte Praxis zur Aufführung gebracht, die einem bestimmten Schema entsprechen muss und in einem Abarbeitungsmodus erfolgt. Auch die von Brack (2019) untersuchten Unterrichtsnachbesprechungen werden von einer Person moderiert, dies wird jedoch im Unterschied zu unserem Sample ausschließlich von der:dem Dozierenden der Hochschule übernommen. Die Erstpositionierung, zu der die Studierenden durch die:den Moderierenden aufgefordert werden, beobachtet auch Brack als zentrales Element der Unterrichtsnachbesprechungen. In dieser Aufforderung zur Erstpositionierung deutet sich eine wiederkehrende Anforderung bzw. professionalisierende Subjektivierung der Studierenden innerhalb der schulpraktischen Lehrer:innenbildung an. Brack (2019, S. 135ff.) beobachtet eine größere Bandbreite von Verläufen der Unterrichtsnachbesprechungen, kann aber auch Fälle ausmachen, in denen die Grundstruktur des Gespräches deutlich formalisiert ist und mit einer ‚Lobrunde‘ nach der Erstpositionierung der Studierenden gearbeitet wird und die damit dem von uns beobachteten Schema der eingespielten, ritualisierten Praxis ähneln.

3.2 Modi der (Selbst-)Bestätigung der Berufswahl

Neben den oben aufgeführten Ablaufmustern in Unterrichtsnachbesprechungen konnten wir verschiedene Figuren identifizieren, in denen sich eine implizite Berufswahlüberprüfung der Studierenden am Studienanfang zeigt. Dabei wird die Zuschreibung einer Berufseignung durch die Akteur:innen mittels der ‚Norm des Wohlfühlens‘ und des Konstrukts der Lehrer:innenpersönlichkeit diskursiv hervorgebracht.

a) Zur ‚Norm des Wohlfühlens‘ in der Lehrer:innenrolle

In der Eröffnungssequenz einer Unterrichtsnachbesprechung im Fach Sachunterricht in der Grundschule zu „Dichte von Wasser und Öl“ (Dm1_Mm1) übernimmt der universitäre Dozent die rahmende Gesprächsmoderation. An der Nachbesprechung nehmen ferner der Mentor und fünf Studierende teil, darunter Aw4, die die Unterrichtsstunde gehalten hat.

- Dm1: genau dann würden wir jetzt wie immer damit beginnen, dass du erstmal berichtest wie du
- Aw4: ja
- Dm1: dich gefühlt hast
- Aw4: also äh was ich bei mir negativ fang mal mit dem negativen an was ich negativ fand ich habe mich selber geärgert
- Dm1: können wir trotzdem mit dem positiven anfangen ich glaube das ist für den effekt einfach besser wenn wir sagen wir machens wie immer du erzählst erstmal was dir gut gefallen hat und dann im nächsten schritt machen wir eine runde was man eventuell verbessern könnte
- Aw4: gut gefallen hat mir, dass ich eigentlich ganz gut am anfang der stunde mitgekriegt habe was bei den einzelnen kindern los war (.) ähm das hat mir gut gefallen auch dass ich das gefühl hatte die haben interesse an dem thema (lavalampe) fanden alle erst mal interessant ähm ich glaube ich habe auch so ganz gut ähm durch die stunde geführt obwohl es teilweise ein ganz schönes gewusel war (.) ähm (3) ja das fand ich gut (.) und (.) jetzt darf ich aber sagen was ich negativ finde
- Dm1: wir würden dann jetzt ne kleine feedbackrunde machen wie wir es sonst auch machen mit den dingen die uns irgendwie positiv und gut aufgefallen sind (1) vielleicht magst du heute anfangen (Dm1_Mm1_Z 12-31)

Der Dozent leitet mit *„dann würden wir jetzt wie immer damit beginnen, dass du erstmal berichtest“* den Austausch über die beobachtete Unterrichtsstunde ein. Der Hinweis *„wie immer“* markiert, dass hier auf ein bekanntes Format rekurriert wird, das einer etablierten Ablauflogik folgt. Adressiert wird hier *„erstmal“* die Studentin, die den Unterrichtsversuch gestaltet hat und die aufgefordert wird, zu ‚berichten‘, *„wie du dich gefühlt hast“*. In dieser Aufforderung spiegelt sich eine ambivalente Figur wider: einerseits wird mit ‚berichten‘ eine distanzierte, sachliche Darstellung des Unterrichtsgeschehens avisiert, andererseits wird mit dem definierten Gegenstand des Berichts *„wie du dich gefühlt hast“* – verstärkt durch das Duzen der Studentin – die persönlich-emotionale Ebene angezielt. Die Studentin soll zuallererst über ihr persönliches Empfinden in der erlebten Situation berichten und im Modus eines Selbstbekenntnisses öffentlich, d. h. vor ihren Mitstudierenden und dem Mentor darüber Auskunft geben. Die Studentin nimmt diese Adressierung an und positioniert sich dazu mit Hinweisen zu negativen Empfindungen bzw. Eindrücken, die im Rückblick auf die Stunde bei ihr offenbar dominant sind: *„also äh was ich bei mir negativ fang mal mit dem negativen an was ich negativ fand ich habe mich selber geärgert“*. Die Studentin ist bereit, der Gruppe negative Aspekte ihres Handelns sowie ihren Ärger darüber mitzuteilen, obwohl dies auch mit einem Beschämungspotenzial verbunden ist. So positioniert sie sich damit als Novizin, die in dieser Bewährungsprobe auch negative Erfahrungen gemacht hat und damit partiell gescheitert ist, doch gleichzeitig als jemand, die im distanzierenden Rückblick in der Lage ist, eigene Fehler zu erkennen und diese offen zu thematisieren, bevor andere dies tun. Insofern hat diese Selbstkritik auch eine entlastende Funktion.

Bevor die Studentin jedoch diese negativen Aspekte näher ausführen kann, wird sie vom Dozenten unterbrochen: *„können wir trotzdem mit dem positiven anfangen“*. Der Dozent insistiert darauf, dass die Studentin, auch wenn sie negative Aspekte zu berichten hat, *„trotzdem“* mit dem ‚Positiven‘ beginnt. Der Dozent begründet diese Entscheidung zum einen mit seiner Überzeugung, dass das *„für den effekt einfach besser“* sei, wobei offenbleibt, ob hier Lerneffekte für die Studentin oder für die Gruppe angesprochen werden. Zum anderen rekurriert er mit seinen Hinweisen zum weiteren Vorgehen auf die etablierte Ordnung, die hier als gemeinsam verbürgte gerahmt wird: *„wenn wir sagen wir machens wie immer du erzählst erstmal was dir gut gefallen hat und dann im nächsten schritt machen wir eine runde was man eventuell verbessern könnte.“* Als Norm wird hier vom Dozenten gesetzt, dass an den im Setting etablierten Ablaufmustern festgehalten werden soll und stets mit dem Positiven zu beginnen ist.

Die Studentin nimmt diese Lenkung durch den Dozenten widerspruchslos hin und schließt im gewollten Modus an: *„gut gefallen hat mir, dass ich eigentlich ganz gut am anfang der stunde mitgekriegt habe was bei den einzelnen kindern los war“*. Die Studentin reagiert also passförmig und zeigt so auch ihre Anpassungsfähigkeit an das Setting und die vorgegebenen Strukturen, die ein evaluatives, bewertenden Sprechen über den Unterricht vorsehen (*„was dir gut gefallen hat“*). Ihre abschließende Aussage *„jetzt darf ich aber sagen was ich negativ finde“* wird vom Dozenten an dieser Stelle übergangen und er moderiert direkt den nächsten Schritt im formalen Ablaufmuster an: *„wir würden dann jetzt ne kleine feedbackrunde machen wie wir es sonst auch machen“*, in der andere *„dinge die [...] irgendwie positiv und gut aufgefallen sind“* thematisiert werden sollen.

Auch in anderen Unterrichtsnachbesprechungen sind Fragen nach dem Befinden der Studierenden, die ihren in der Regel ersten Unterricht gestaltet haben, prominent zu Beginn platziert und werden jeweils von der moderierenden Person gestellt: *„wie haben sie sich denn erst mal gefühlt erste stunde vor kindern“* (Dw3_Mw3_10_01_2020, Trittsiegel, Z 13) oder: *„Sie haben sich wohlgefühlt“* (Dm2_Mw2_17_01_2020, Ringen und Raufen, Z 16). Diese persönlichen Adressierungen, die mit der tendenziell entgrenzenden Frage nach dem Wohlbefinden verknüpft sind, zeigen, dass dem emotionalen Erleben der Studierenden in der neuen Situation als Lehrende:r hier eine Bedeutung zugeschrieben wird. Die oder der Studierende wird mit dieser Frage als ‚ganze‘ Person adressiert, die angesichts ihres ersten Unterrichtsversuchs vor einer auch emotional herausfordernden Bewährungsprobe gestanden hat. Es wird ein klares und öffentliches Bekenntnis zum positiven Befinden in der Rolle der Lehrkraft vor der Klasse eingefordert und zwar auch vor dem Publikum der Mitstudierenden, dem Mentor und der Dozentin, die diesem Bekenntnis als Zeug:innen beiwohnen. Während in einigen Unterrichtsnachbesprechungen die Frage offen gestellt wird (*„wie haben Sie sich gefühlt?“*), wird die Antwort in einer Unterrichtsnachbesprechung von der Mentorin

mit der Aussage „*sie haben sich wohlgefühlt*“ bereits vorweggenommen. Hier wird die dem Setting zugrunde liegende Norm des Wohlfühlens explizit aufgerufen und eine Positionierung des Studenten eingefordert. Das Bekenntnis, dass man sich in der neuen Lehrer:innenrolle wohlfühle, kann als Prüfung der notwendigen Voraussetzung einer Eignung für den Lehrer:innenberuf angesehen werden. Dies zeigt sich empirisch auch dahingehend, dass es direkt an erster Stelle von den Lehrerbildner:innen abgefragt wird. Liegt die Bestätigung der:des Studierenden vor, kann ihr:ihm die Erfüllung einer notwendigen Voraussetzung für den Lehrer:innenberuf zugesprochen werden und die Unterrichtsnachbesprechung kann sich anderen Aspekten zuwenden.

b) Zum Konstrukt der „Lehrer:innenpersönlichkeit“

Neben der Norm des Wohlfühlens zeigt sich als weiterer Modus der (Selbst-)Bestätigung der Berufswahl ein Rekurs auf das Konstrukt der ‚Lehrer:innenpersönlichkeit‘, insbesondere von Seiten der Mentor:innen. Einen solchen Fall wollen wir nun genauer beleuchten und dazu auf die Unterrichtsnachbesprechung aus dem Transkript „Porträtmalerei“ (Dm2_Mw2) zurückgreifen, bei der es um die Nachbesprechung einer Kunstunterrichtsstunde in einer Grundschule geht. In Bezug auf die formale Rahmung lässt sich festhalten, dass die Mentorin zu Beginn der Nachbesprechung die formale Gesprächsorganisation übernimmt und den Studenten, der die Stunde gehalten hat (Am4), direkt adressiert. Die Mentorin rekurriert anschließend auf die zuvor etablierte Feedbackmöglichkeit der „Warmen Dusche“. Anschließend werden bestimmte Themen benannt (z. B. Lehrer-Schüler-Interaktion, Einstieg), die von den Studierenden kommentiert und in ausführlichere Feedbacks überführt werden, daran anschließend erfolgt die Rückmeldung der Mentorin.

Mw2: ja ist gut finde ich gut ähm ja gut dann bin ich dran (.) ja ich hatte ja schon gesagt zur planung vorweg dass sie haben sich da wirklich viele gedanken gemacht und auch sie wählen immer sehr sorgsam auch diese (.) ähm beispiele aus ähm fand ich dann auch wieder sehr passend und ähm ja grundsätzlich erstmal zu ihrer lehrerpersönlichkeit da muss ich ihnen beiden recht geben sie haben wirklich sie strahlen eine sehr große ruhe aus und (.) ähm haben natürlich diesen vorteil dass sie eben ähm einen eine männliche lehrkraft sozusagen sind das merkt man sehr deutlich gerade bei ihnen finde ich so (.) denn die kinder reagieren ähm auf die kleinsten (.) impulse sozusagen und ähm nehmen sie dann auch tatsächlich wahr sie können das bestimmt an der ein oder anderen stelle noch mehr einsetzen dass dann ähm dass sie da einfach noch mehr (.) die kinder auf sie fo- auf sich aufmerksam machen also weil es artete dann ja so ein bisschen aus es wurde ein bisschen lauter ist auch nicht wirklich schlimm gewesen aber an der ein oder anderen stellen hätten sie das durch ihre alleinige wie sie sonst so agieren einfach das noch so ein bisschen mehr lenken können also da haben sie wirklich das sollten sie wirklich nutzen wenn das sie strahlen das sehr aus finde ich auch selbst wenn

sie hinter dem schreibtisch sitzen und dann irgendwas sagen die kinder nehmen es so trotzdem irgendwie wahr sie haben so eine gewisse lehrerpersönlichkeit die sehr äh von den kindern angenommen wird also jetzt vor allen dingen in kunst also sie ich glaube sie strahlen einfach das aus was die kinder denken ja der hat da wirklich ahnung von und ich wir können da jetzt ganz viel lernen also das merkt man auch an den äußerungen die die so in dem einstieg gebracht haben bei der bildbeschreibung also das war ja wirklich ähm ich freue mich ja auch immer wieder dass ich so kinder in meinem (.) in meiner klasse habe die sowas dann auch schon verbalisieren können also das finde ich richtig gut also timo und auch sophie wie sie dann formuliert warum es jetzt vielleicht ein sessel sein könnte und so weiter das finde ich schon stark also (2) ja also sie bringen da auch sie locken das halt auch heraus das gelingt ihnen wirklich gut (Dm2_Mw2, Z 182-204)

Zunächst geht die Mentorin noch einmal wertschätzend auf die „*planung*“ ein, über die der Student Am4 sich „*viel gedanken gemacht hat*“ und leitet dann dazu über, dem Studierenden „*grundsätzlich erstmal*“ eine Rückmeldung zu seiner „*lehrerpersönlichkeit*“ geben zu wollen, woran sich eine positive Evaluation anschließt. Durch die Kommentierung, dass es um etwas „*grundsätzlich*“ gehe, werden basale und allgemeine Aspekte zu den Eigenschaften des Studenten benannt, die zugleich von hoher Bedeutung sind.

Mit der Adressierung „*zu ihrer lehrerpersönlichkeit*“ knüpft die Mentorin an eine Kategorie an, die auf relativ stabile Dispositionen verweist, die für das Handeln, den Erfolg und das Befinden im Lehrer:innenberuf bedeutsam erscheinen und denen daher eine hohe Aussagekraft über die Eignung für den Beruf zugeschrieben werden können. Diese Adressierung positioniert den Studenten folglich als jemanden, der naturgegeben eine zentrale Voraussetzung für den Lehrer:innenberuf mitbringt. Ihm wird vor den Anwesenden attestiert, dass er (bereits) eine ‚Lehrerpersönlichkeit‘ habe, die zugleich gewürdigt wird und mit der der Student aus der Gruppe der Mitstudierenden ‚herausgehoben‘ wird. Diese Würdigung der ‚Lehrerpersönlichkeit‘ erfolgt hier von der Mentorin in doppelter Weise: Zum einen wird seine ruhige und kompetente Ausstrahlung gelobt („*sie strahlen eine große ruhe aus*“, „*sie strahlen das sehr aus*“), zum anderen erfolgt eine genderspezifische Zuschreibung und Attribuierung bestimmter Verhaltensweisen (der Student habe „*diesen vorteil*“, eine männliche Lehrkraft zu sein). Damit wird ihm eine bestimmte Könnerschaft und privilegierte Position („*Vorteil*“) zugeschrieben, die aus seinem Mannsein im Kontext eines feminisierten Berufs resultiert.

Die Würdigung und Zuschreibung einer Lehrerpersönlichkeit mit einer entsprechenden Kompetenz geht auch mit der Betonung einher, dass der Student von den Schüler:innen ernst genommen wird und sie das Gefühl haben, bei ihm etwas lernen zu können („*sie haben so eine gewisse lehrerpersönlichkeit die sehr äh von den kindern angenommen wird also jetzt vor allen dingen in kunst also Sie ich glaube Sie strahlen einfach das aus was die kinder denken ja der hat da wirklich ahnung von*“).

und ich wir können da jetzt ganz viel lernen“). Die Mentorin verbalisiert hier ihren positiven Eindruck aus der Perspektive der Schüler:innen, wobei hier neben der auch von den Kindern (an)erkannten Lehrerpersönlichkeit auf seine Sachautorität rekurriert wird.

Vor dem Hintergrund der Frage nach der Eignung für den Lehrer:innenberuf ist diese Passage in mehrfacher Hinsicht interessant: Bereits im dritten Semester wird dem Studenten eine ‚Lehrerpersönlichkeit‘ zugesprochen, die gewürdigt wird durch eine Person, die als Repräsentantin des Systems Schule und beruflichen Handlungsfeldes auftritt. Der Student wird dadurch in der Rolle als Lehrkraft adressiert, die er noch gar nicht hat, und von der Mentorin zum ‚Quasi-Kollegen‘ gemacht. Durch die genderspezifische Attribuierung *„als männliche Lehrkraft“*, die ihm einen *„vorteil“* verschaffe, wird zugleich eine implizite Hierarchisierung der Geschlechter in der Grundschule reproduziert. Die Eignung des Studenten für den Lehrer:innenberuf ist schon vorhanden und dies wird ihm von der schulischen Mentorin öffentlich attestiert. Zwar wird ihm auch Entwicklungspotenzial aufgezeigt (seine ruhige Ausstrahlung noch mehr *„zu nutzen“*), aber die grundlegende Persönlichkeit sei schon eine *„lehrerpersönlichkeit“*. Darin zeigt sich eine paradoxe Figur: Einerseits wird die *„Lehrerpersönlichkeit“* als zentrales Eignungskriterium genannt und auch positiv hervorgehoben, andererseits wird nicht operationalisiert, was genau damit gemeint ist und wie diese *„Lehrerpersönlichkeit“* im Rahmen der universitären Lehrer:innenbildung ausgebildet oder professionalisiert werden kann (vgl. Rothland 2021).

Damit einher geht auch eine implizite Abwertung der akademischen Ausbildung durch die Mentorin, denn es ist zu diesem Zeitpunkt noch keine breitere Vermittlung von professionellen Wissensbeständen und Kompetenzen erfolgt und dennoch hat der Student bereits eine Lehrer:innenpersönlichkeit, die ihm aus der Praxis heraus bestätigt wird. Es handelt sich bei dieser Praxis der Unterrichtsnachbesprechung in der Studieneingangsphase um ein ‚Aufnahmehitual‘ in die Gemeinschaft der Lehrkräfte durch die Mentorin, was zugleich eine vorschnelle Imagination der Studierenden in der Lehrer:innenrolle und ein gedankliches ‚Überspringen‘ der universitären Ausbildung befördern kann (vgl. Idel 2021; Kahlau 2022).

3.3 Lernanlässe in Unterrichtsnachbesprechungen

Insgesamt zeigt sich über den bisherigen Datenkorpus hinweg, dass eine evaluative Praxis in den Unterrichtsnachbesprechung dominiert und nur selten Lernanlässe explizit gestaltet werden, die zu einer reflektierenden Auseinandersetzung mit schulischer Praxis und den eigenen Unterrichtserfahrungen führen. Unter Lernanlässen verstehen wir didaktische Arrangements, die von den Lehrerbildner:innen initiiert werden, um einzelne Phänomene aus der beobachteten schulischen Praxis oder Aspekte der Unterrichtsplanung zum Anlass zu nehmen, um (relativ spontan

und eher ungeplant) eine kritische Auseinandersetzung mit diesen sowie Lernprozesse bei den Studierenden anzuregen. Exemplarisch zeigen wir im Folgenden anhand der Unterrichtsnachbesprechung „Trittsiegel“ (Dw3_Mw3) zwei Muster der Gestaltung von Lerngelegenheiten für Studierende auf.

An dieser Nachbesprechung nehmen neben der Studentin Aw1, die die Unterrichtsstunde zum Thema Trittsiegel im Sachunterricht in der Grundschule gehalten hat, die Mentorin, die Dozentin und acht Studierende teil. Auch diese weitgehend von der Mentorin moderierte Nachbesprechung läuft nach der geschilderten Grundstruktur ab: Erstpositionierung der unterrichtenden Studentin und Rückmeldungen der anderen Studierenden sowie der Mentorin zu den ‚gelungenen‘ Aspekten der Unterrichtsstunde. Die Mentorin leitet im Anschluss über zu der Phase, in der es um „*verbesserungswürdige aspekte*“ (Dw3_Mw3, Z 153) gehen soll. Die Studentin hatte zuvor bereits Optimierungen in Bezug auf die Erläuterung der Aufgabenstellung benannt, wurde aber von der Mentorin gebeten, sich zunächst nur auf das Positive zu beziehen. Nun greift die Mentorin die Überlegung der Studentin auf, die Aufgabenstellung mit den Schüler:innen eingehender durchzugehen und darauf hinzuweisen, dass die einzelnen Aufgaben in der vorgegebenen Reihenfolge bearbeitet werden müssen:

Mw3: jetzt hatten sie schon was angemerkt (1) haben sie da sie haben ja jetzt schon was vorgeschlagen dass sie noch mal stärker drauf hinweisen (1) möchten sie da vielleicht noch eine rückmeldung von der gruppe oder haben sie andere ideen noch (1) wo die beratungssachen sind wo verbesserungswürdige aspekte (Dw3_Mw3, Z 151-153)

Die Mentorin adressiert die Studentin und skizziert für sie folgende Anschlussmöglichkeiten: Sie kann eine Rückmeldung von der Gruppe zu ihrem Vorschlag einholen, auf die Vorgaben zur Bearbeitung der Aufgabe klarer hinzuweisen, oder der Erstpositionierung weiter folgend selbst „*verbesserungswürdige aspekte*“ identifizieren und weiteren Beratungsbedarf anmelden. Das aufgerufene partizipative Setting erinnert an das Format einer kollegialen Fallberatung: die Studentin wird als Ratsuchende entworfen, die ihr Anliegen in die Gruppe einbringen kann, während alle Anwesenden, auch die anderen Studierenden, als gleichrangige ‚Kolleg:innen‘ adressiert werden, die Impulse und Hinweise geben können. Eine Differenz zwischen Lehrerbildnerinnen und den anderen Studierenden wird hier also nicht gemacht, denn auch den Studierenden wird zugestanden, substantielle Vorschläge beisteuern zu können. Die Studierende steht damit unter Bewährungsdruck, denn sie sieht sich vor der Gruppe mit der Reflexionsaufforderung konfrontiert, das eigene Handeln kritisch zu beleuchten und Optimierungsbedarfe an ihrem Unterrichtshandeln zu identifizieren.

Sie schließt an diese Aufforderung abwägend an und formuliert im Folgenden ein handlungspraktisches Problem: Wann wäre in der Unterrichtsstunde der ge-

eignete Zeitpunkt, die Schüler:innen darauf aufmerksam zu machen, dass diese insbesondere auf die Größe der Trittsiegel achten müssen. Die Studentin kommt also der Aufforderung der Mentorin nach und positioniert sich als Person mit Beratungsbedarf und einem Anliegen an die Gruppe.

Mw3: okay vielleicht können die anderen da ne idee entwickeln wie hätten sie es gemacht wir hatten jetzt keine gruppenarbeit sondern es waren ja eigentlich stationen die die kinder anlaufen sollten in einer gruppenkonstellation ja da mit ist organisatorisch etwas einfacher als das rumgewusel einzeln aber sie hatten ja ähm jetzt keinen sie sollten ne ja einzelarbeit machen mit eventueller hilfstellung an welcher stelle (1) hätten sie den kindern das was frau hauptmann wichtig dass zum beispiel die größe ganz besonders beachtet wird wo hätten sie das den kindern vermittelt (1) sie schlug jetzt vor vielleicht schon im kreis war aber vielleicht auch ein bisschen zu viel für den anfang vielleicht vergessen es die kinder wieder hat da jemand eine idee (.) wie kann man diese konkrete aufgabenstellung und diese fokus auf größe der trittsiegel (.) an welche stelle könnte man das (Dw3_Mw3, Z 162-168)

Die Mentorin greift das Anliegen der Studentin auf, reformuliert die Überlegungen von Frau Hauptmann und adressiert nun die anderen Studierenden, die Ideen zur Lösung des handlungspraktischen Problems entwickeln sollen. An dieser Stelle tritt die Dozentin unterstützend hinzu und regt an, den Unterrichtsentwurf zur Hilfe zu nehmen:

Dw3: gucken sie mal in den entwurf den sie bekommen haben von frau hauptmann (11) (Dw3_Mw3, Z 170)

In Bezug auf die Aufgabenstellung zeigt sich hier zunächst eine Solidarisierungsfigur zwischen Dozentin und Mentorin. Es folgt eine lange Pause bis eine Studentin (Aw9) sich zu Wort meldet:

Aw9: vielleicht da wo die aufgaben eben schon verteilt sind und sie diese (1) diese angabe hier schon vor sich liegen haben dass man vielleicht da sagt ja und schaut da habe ich ein lineal hingelegt (.) und da ist noch mal ganz wichtig drauf zu achten (.) vielleicht wenn die eben dann schon alle in den gruppe sitzen und ein beispiel vor sich haben (.)

Mw3 antizipiert war das ja (.) frau hauptmann hat sich das ja vorgenommen es war es stand sogar gucken sie mal es steht es steht da ganz

Alle: ((sprechen unverständlich durcheinander für 2 Sekunden))

Mw3: sie sehen es auch

Aw1: ja (Dw3_Mw3, Z 171-178)

Die Studentin Aw9 agiert gemäß der Anforderung einer sachbezogenen kollegialen Ideensuche und unterbreitet einen konkreten, begründeten Vorschlag für

einen alternativen didaktischen Ort. Die Mentorin verweist darauf, dass dies im Entwurf sogar antizipiert war.

Nach der Vergewisserung, dass die Studentin diesen Ort in ihrer schriftlichen Planung vorgesehen hatte, ergreift die Dozentin das Wort, unterbricht diese von der Mentorin initiierte Phase der kollektiven Suche von weiteren Möglichkeiten und formuliert einen längeren Redebeitrag:

Dw3: organisationsphase ne' also strenggenommen ist das keine unterrichtsphase wir hatten ja zumindest nach den grundschritten nur die drei oder halt eben nach wenn man hage zugrunde legen gäbe es da auch keine organisationsphase aber man kann es (1) naja man kann es also ich würde es jetzt so nicht beschreiben als phase ähm aber man kann es natürlich für sich (.) als anteil als phasenübergang irgendwie so kennzeichnen damit man halt eben auch selber den entwurf dann im unterricht nutzen kann (1) wenn ich vielleicht noch mal ganz kurz weil wir kommen da auch wieder gleich drauf zurück auf ihre aspekte schauen sie sich bitte noch mal die sozialformen und handlungsmuster an sowohl im einstieg als auch in der arbeitsphase (8) sind die korrekt gewählt wenn man jetzt mal die organisationsphase außen vor lassen (2) oder korrekt gekennzeichnet (10) wenn sie jetzt verglichen zwischen dem was gezeigt wurde und zwischen dem was hier beschrieben ist (1) ja herr kerta

Am7: mhm ich weiß nicht ob die einzelarbeit korrekt gewählt ist (Dw3_Mw3, Z 179-187)

Die Dozentin nimmt die Bezeichnung „*organisationsphase*“ im Entwurf der Studentin zum Anlass, um nun von ihrer Seite aus, Lernaktivitäten zu initiieren. Die Wahl des Begriffs „*organisationsphase*“ markiert sie als einen Konventionsverstoß – zwar habe diese Bezeichnung für die eigenen schriftlichen Planungsunterlagen der einzelnen Unterrichtsschritte sicherlich seine Funktionalität, doch sei dies keine ausgewiesene Phase im etablierten Artikulationsschema nach Hage (Hage u. a. 1985). Im Rekurs auf im Vorbereitungs- und Begleitseminar vermittelte Fachbegriffe bittet die Dozentin die Studierenden nun zu prüfen, ob die im Entwurf benannten Sozialformen und Handlungsmuster von Frau Hauptmann „*korrekt gewählt*“ wurden. Hier geht es also um die Verständigung auf eine angemessene Fachsprache – die Studierenden sollen konventionalistisch eingeführte Begriffe, wie Sozialformen und Handlungsmuster, bei ihrer Unterrichtsplanung korrekt verwenden lernen und zeigen, inwieweit sie bereits in der Lage sind, allgemeindidaktische Entscheidungen in der Unterrichtsplanung begrifflich präzise zu fassen. Damit positioniert sich die Dozentin als Vertreterin universitärer Wissensformen, hier der Allgemeinen Didaktik, die Studierende in der Unterrichtsnachbesprechung anleitet, ihr zu Studienbeginn erworbenes Theoriewissen auf die schulische Praxis zu beziehen. Im weiteren Verlauf entwickelt sich ein kurzes eng geführtes Gespräch zwischen der Dozentin und zwei Studierenden bevor dann für die Entwicklung von Handlungsalternativen der Interaktionsmodus wieder stärker durch die Mentorin geöffnet wird.

In dieser Sequenz der Unterrichtsnachbesprechung lassen sich demnach zwei unterschiedlich gestaltete Lernanlässe erkennen. Die Mentorin lädt alle Teilnehmenden zu einer *gemeinsamen Ideensuche* ein, um mögliche ‚Lösungen‘ für das Anliegen der Studentin zu finden, und adressiert die Studierenden als ‚Kolleg:innen‘. Hingegen folgt das Lernangebot der Dozentin stärker einer *akademischen Ausbildungslogik*, wenn die Studierenden aufgefordert werden zu prüfen, inwieweit das ihnen vermittelte Begriffsinventar sachgerecht verwendet wurde. Die Studierenden sehen sich also in diesem gemeinsam von beiden Ausbildungsinstitutionen getragenen Setting in unterschiedlicher Weise adressiert und positioniert, ohne dass diese Differenz sowie die unterschiedlichen Perspektivierungen von Mentorin oder Dozentin weiter in diesem Rahmen expliziert würden.

4 Diskussion: Ambivalenzen von Professionalisierungsansprüchen in der Studieneingangsphase

Die Studieneingangsphase ist in dem von uns untersuchten Feld eine bedeutsame berufsbiographische Phase, in der die Studierenden einerseits in das Berufsfeld Schule und andererseits in das universitäre Feld einsozialisiert werden sollen. Die Schulpraktischen Studien sind hierbei verknüpft mit der Erwartung, Praxiserfahrungen im Sinne einer *Einlassung* auf das Handlungsfeld Schule zu ermöglichen, aber auch die Entwicklung eines kritisch-distanzierten Blicks auf die schulische Praxis im Sinne einer *Distanzierung* zu befördern (vgl. Neuweg 2021). Die Ergebnisse aus den Analysen zu den Modi der Eignungsprüfung und (Selbst-)Bestätigung der Wahl des Lehrer:innenberufs sowie aus der Analyse der Lernanlässe zeigen, dass Studierende, in diesem Setting nach ihrem Wohlfühlen ‚in der Lehrer:innenrolle‘ gefragt, in Bezug auf ihre Lehrer:innenpersönlichkeit positioniert werden oder kollegiale Fallberatungen durchführen und als Kontrollierende positioniert werden, die über die richtige Verwendungsweise des Begriffsinventars der Mitstudierenden urteilen. Darin deuten sich Momente der Symmetrisierung und Angleichung an, in denen die Studierenden von den Mentor:innen ‚zu Lehrerkolleg:innen gemacht‘ und in die schulische Praxisgemeinschaft hineingenommen werden. Damit kommt es im Rahmen der Unterrichtsnachbesprechungen nun jedoch, so lässt sich auf der Basis der Analyse des Adressierungsgeschehens bilanzieren, vor allem zu Figuren der Einlassung auf und Verbürgung von schulischer Praxis. Auch die geforderten ‚Reflexionen‘ der Studierenden in den Nachbesprechungen zeichnen sich kaum durch eine analytisch-distanzierte Bezugnahme auf schulische Phänomene aus und dies wird an dieser Stelle auch nicht von den Lehrerbildner:innen eingefordert oder selbst zur Aufführung gebracht. Unsere bisherigen Analysen zeigen vielmehr, dass es im Rahmen der Unterrichtsnachbesprechungen eher zu Modi der Zurücknahme und Einklammerung einer universitären Position und damit verbunden eines

Angebots zur analytisch-distanzierten Betrachtung schulischer Alltagsphänomene kommt (vgl. Fabel-Lamla u. a. 2021).

Das diskursiv in den Unterrichtsnachbesprechungen eingeforderte Bekenntnis, dass man sich in der neuen Lehrer:innenrolle ‚wohlfühle‘, kann als Prüfung der notwendigen Voraussetzung einer Eignung für den Lehrer:innenberuf angesehen werden. Die Frage nach der Eignung für den Lehrer:innenberuf wird den bisherigen Analysen folgend in den Nachbesprechungen also übergreifend als eine Frage gerahmt, die aus der schulischen Praxis heraus ‚beantwortet wird‘.

Der Bezug auf die Lehrer:innenpersönlichkeit vor dem Hintergrund des Professionalisierungsanspruchs im Studium doppelt prekär: Mit dem Rekurs auf dieses Konstrukt wird sich auf relativ stabile Dispositionen bezogen, die wenig operationalisiert werden, denen aber zugleich eine hohe Bedeutung für gelingendes Lehrer:innenhandeln zugeschrieben wird (vgl. Rothland 2021). Zudem erfolgt diese Positionierung in einem sehr frühen Stadium des Studiums, in welchem die Studierenden am Anfang eines langjährigen Professionalisierungsprozesses stehen. Dadurch, dass dem Studierenden bereits zu Beginn seines Studiums eine ‚Lehrerpersönlichkeit‘ attestiert wird, erfolgt somit zugleich eine implizite Abwertung der weiteren akademischen Ausbildung und des individuellen Professionalisierungsprozesses.

Die Ergebnisse der Analysen von Unterrichtsnachbesprechungen im Rahmen der schulpraktischen Studien verweisen auf Ambivalenzen hinsichtlich der Professionalisierungsansprüche sowie der Relationierung von wissenschaftlichem und berufspraktischem Wissen in der Studieneingangsphase. Lehrer:innenbildung muss den eigenen Anspruch der Akademisierung, der Einsozialisation in Wissenschaft und der Vermittlung professioneller Wissensbestände und analytisch-reflexiver Kompetenzen realisieren. Im Rahmen der schulpraktischen Anteile im Studium droht dieser Anspruch – darauf verweisen die bisherigen vorliegenden empirischen Befunde dieser und anderer Studien – aber unterlaufen zu werden, wenn hier eine unreflektierte Einlassung auf das Berufsfeld und seine Praktiken stattfindet und Studierende von Praxislehrpersonen signalisiert bekommen, bereits ‚Lehrerpersönlichkeiten‘ zu sein, denen es lediglich noch an berufspraktischem Erfahrungswissen mangelt. Insofern lässt sich Brack (2019) zustimmen, die zu dem Schluss kommt, dass Unterrichtsnachbesprechungen in der tradierten Gestalt „nicht der günstigste Ort“ sind, um „handlungsreflektierende Theorie-Praxis-Bezüge herzustellen“ (Brack 2019, 230).

Literatur

- Arnold, K.-H., Hascher, T., Messner, R., Niggli, A., Patry, J.-L. & Rahm, S. (2011): Empowerment durch Schulpraktika: Perspektiven wechseln in der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bach, A. (2020): Schulpraktika: Tages- und Blockpraktika. In: C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 621-628.
- Bauer, A. (2019): Unterrichten ohne Lehrerstatus: Positionierung im Professionalisierungsprozess im Rahmen der Reflexion eigener Unterrichtserfahrungen. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung, Jg. 8 (2019), 81-94.
- Beckmann, T. & Ehmke, T. (2020): Unterrichtsnachbesprechungen im Praktikum: Konstruktivistische und transmissive Lernbegleitung durch Lehrkräftebildner/innen unterschiedlicher Institutionen. In: Zeitschrift für Bildungsforschung, Jg. 10/H. 2, 191-209. <https://doi.org/10.1007/s35834-020-00275-2>
- Brack, L. (2019): Professionalisierung im Gespräch: Subjektivierungen in Nachbesprechungen zum Grundschulunterricht im Rahmen des Semesterpraktikums. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fabel-Lamla, M., Kowalski, M. & Leuthold-Wergin, A. (2021): Schulpraktische Studien im Kontext der Forderung nach Kohärenz. Empirische Analysen zum Adressierungsgeschehen in Unterrichtsnachbesprechungen. In: C. Reintjes, T.-S. Idel, G. Bellenberg & K. V. Thönes (Hrsg.): Schulpraktische Studien und Professionalisierung: Kohärenzambitionen und alternative Zugänge zum Lehrberuf. Münster u. a.: Waxmann, 69-84.
- Fraefel, U. & Seel, A. (Hrsg.) (2017): Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien. Partnerschaftsmodelle – Praktikumskonzepte – Begleitformate. Münster: Waxmann
- Führer, F.-M. (2020): Unterrichtsnachbesprechungen in schulischen Praxisphasen. Eine empirische Untersuchung aus inhalts- und gesprächsanalytischer Perspektive. Wiesbaden: Springer VS.
- Führer, F.-M. & Heller, V. (2018): Reflektieren als interaktive Praktik in Unterrichtsnachbesprechungen zwischen Mentoren und Deutsch-Studierenden im Praxissemester. In: M. Artmann, M. Berendonck, P. Herzmann & A. Liegmann (Hrsg.): Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung: Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 113-130.
- Gröschner, A. & Hascher, T. (2019): Praxisphasen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: M. Harring, C. Rohlf & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.): Handbuch Schulpädagogik. Münster: Waxmann, 652-664.
- Gröschner, A. & de Zordo, L. (2023): Lehrkräftebildung in der Hochschule. In: T. Hascher, W. Helsper & T.-S. Idel, (Hrsg.): Handbuch Schulforschung, Band 2. 3. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, 1211-1230.
- Hage, K., Bischoff, H., Dichanz, H., Eubel, K. D., Oehlschläger, H. J. & Schwittmann, D. (1985): Das Methoden-Repertoire von Lehrern. Leverkusen: Leske + Budrich.
- Hellmann, K. (2019): Kohärenz in der Lehrerbildung – Theoretische Konzeptionalisierung. In: K. Hellmann, J. Kreutz, M. Schwichow & K. Zaki (Hrsg.): Kohärenz in der Lehrerbildung – Theorien, Modelle und empirische Befunde. Wiesbaden: Springer VS, 9-30 doi.org/10.1007/978-3-658-23940-4
- Idel, T.-S. (2021): Jenseits von „Verzahnung“. Plädoyer für eine differenztheoretische Sicht auf Kohärenz in der Lehrkräftebildung. In: C. Reintjes, T.-S., Idel, G. Bellenberg & K. V. Thönes (Hrsg.): Schulpraktische Studien und Professionalisierung: Kohärenzambitionen und alternative Zugänge zum Lehrberuf. Münster u. a.: Waxmann, 243-258.
- Kahlau, J. (2022): (De-)Professionalisierung durch Schulpraxis. Rekonstruktionen zum Studierendenhabitus und zu studentischen Entwicklungsaufgaben. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Katenbrink, N., Brunk, M., Schiller, D. & Wischer, B. (2019): „Uni meets reality“? Die Bearbeitung des Theorie-Praxis-Verhältnisses im Rahmen eines phasenübergreifenden Lehrmodells. In:

- Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung, Jg. 8 (2019), 112-124. <https://doi.org/10.3224/zisu.v8i1.08>
- Kreis, A. (2012): Produktive Unterrichtsbesprechungen: Lernen im Dialog zwischen Mentoren und angehenden Lehrpersonen. Bern: Haupt.
- Krieg, M. & Kreis, A. (2014): Reflexion in Mentoringgesprächen – ein Mythos?. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, Jg. 9/H. 1, 103-117.
- Neuweg, H. G. (2021): Die Bedeutung impliziten Wissens in Phasen didaktisierten Lernens. In: T. Leonhard, P. Herzmann & J. Košinár (Hrsg.): Grau, theurer Freund, ist alle Theorie? Theorien und Erkenntniswege Schul- und Berufspraktischer Studien. Münster u. a.: Waxmann, 59-72.
- Reh, S. & Ricken, N. (2012): Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivation. In: I. Miethe & H.-R. Müller (Hrsg.): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Opladen u. a.: Budrich, 35-56.
- Ricken, N., Rose, N., Kuhlmann, N. & Otzen, A. (2017): Die Sprachlichkeit der Anerkennung. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Jg. 93/H. 2, 193-235.
- Rose, N. & Ricken, N. (2018): Interaktionsanalyse als Adressierungsanalyse – eine Perspektive der Subjektivationsforschung. In: M. Heinrich & A. Wernet (Hrsg.): Rekonstruktive Bildungsforschung: Zugänge und Methoden. Wiesbaden: Springer, 159-175.
- Rosenberger, K. (2018): Reflexionspraktiken im Lehramtsstudium – Partizipation und Praxiseinübung. In: T. Leonhard, J. Košinár & C. Reintjes (Hrsg.): Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung: Potentiale und Grenzen der Professionalisierung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 93-102.
- Rothland, M. (2021): Die „Lehrerpersönlichkeit“: das Geheimnis des Lehrberufs? In: Die deutsche Schule, Jg. 113/H. 2, 188-198.
- Schnebel, S. (2011): Gespräche über Unterricht als Teil der Lehrerausbildung. In: Zeitschrift für Grundschulforschung, Jg. 4/H. 2, 98-110.
- Schüpbach, J. (2007): Über das Unterrichten reden: Die Unterrichtsnachbesprechung in den Lehrpraktika – eine „Nahtstelle“ von Theorie und Praxis! Bern: Haupt.
- Staub, F. C., Waldis M., Futter, K. & Schatzmann, S. (2014): Unterrichtsbesprechungen als Lerngelegenheiten im Praktikum. In: K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.): Schulpraktika in der Lehrerbildung: Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte. Münster u. a.: Waxmann, 287-309.
- Terhart, E. (Hrsg.) (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim u. a.: Beltz.
- Weyland, U. (2010): Zur Intentionalität Schulpraktischer Studien im Kontext universitärer Lehrerausbildung. Paderborn: Eusl.
- Wrana, D. (2012): Theoretische und methodologische Grundlagen der Analyse diskursiver Praktiken. In: D. Wrana, & C. Maier Reinhard (Hrsg.): Professionalisierung in Lernberatungsgesprächen. Theoretische Grundlagen und empirische Untersuchungen. Opladen u. a.: Budrich, 195-214

Autorinnenangaben

Fabel-Lamla, Melanie, Prof. Dr.,
Universität Hildesheim, Institut für Erziehungswissenschaft,
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrer:innenbiographieforschung,
Multiprofessionelle Zusammenarbeit in Schule, Lehrer:innenbildungsforschung.
fabellam@uni-hildesheim.de

Kowalski, Marlene, Dr.,
Diakonie Deutschland Berlin
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Rekonstruktive Bildungs- und Professionalisierungsforschung, Nähe, Distanz und Anerkennung in pädagogischen Beziehungen, Inklusive Bildung.
marlene.kowalski@diakonie.de

Leuthold-Wergin, Anca, Dr.
Universität Hildesheim, Institut für Erziehungswissenschaft,
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Praxistheoretische
Lehrer:innenbildungsforschung, wissenssoziologische Forschung zu schulischen Übergängen, Methoden qualitativer Sozialforschung (qualitativer Längsschnitt, Interviews mit Kindern, dokumentarische Methode, Adressierungsanalyse).
leutho@uni-hildesheim.de

Angela Bauer

Übung macht Meister?! Die Konstitutionslogik reflexiven Sprechens in Unterrichtsnachbesprechungen

Abstract

Die mit dem hochschuldidaktischen Lehrformat der schulpraktischen Übungen verbundene reflexive Auseinandersetzung mit Schulpraxiserfahrungen von Studierenden bildet ein Kernelement der Lehrer:innenausbildung. Viele der Forschungsarbeiten zu diesem Feld fokussieren entlang von evaluativen Fragestellungen darauf, ob untersuchte Reflexionsformate den programmatischen Anspruch einer wissenschaftlich-reflexiven Auseinandersetzung mit Praxis erfüllen. Eine in der Reflexions-Praxis zu beobachtende und im Diskurs oft kritisch angemerkte Positionierung der Teilnehmenden als Praxisexpert:innen und Praxisneulinge im Kontext von Schulpraktika, wird dagegen bislang eher selten zum Thema von Untersuchungen gemacht. Der vorliegende Beitrag nimmt sich diesem Desiderat an und rückt die Selbst- und Fremdpositionierung von Expert:innen und Noviz:innen in sogenannten Unterrichts(nach)besprechungen innerhalb von Schulpraktischen Übungen der Studieneingangsphase in den Blick. Im Zentrum steht die Frage nach der Eigenlogik dieser Praxis und der damit verbundenen Einnahme und Zuschreibung differenzierter ‚Rollenförmigkeit‘ im Kontext reflexiven Sprechens. Die exemplarische Rekonstruktion der Anfangspassagen zweier empirischer Fälle verdeutlicht, dass die Praxis des reflexiven Sprechens in Unterrichtsnachbesprechungen konstitutiv mit der Konstruktion verschiedener Positionen verbunden ist. Eigene Unterrichtsversuche reflektieren heißt in diesem Kontext, dass zwei aufeinander bezogene rollenvermittelte Subjektpositionen (Expert:innen und Noviz:innen) im Modus der Bewährung und Bestätigung entfaltet werden. Mit diesem Befund leistet der Text einen Beitrag zur Erforschung der sozialen Praxis des reflektierenden Sprechens innerhalb der Lehramtsausbildung und den darin eingelassenen Prozessen der Ordnungsbildung.

1 Einleitung

Schulpraktika stellen einen Teil des Curriculums der Lehrer:innenbildung dar. Sie können sogar als das Herzstück (Hascher 2006, 130) bezeichnet werden. Insbesondere bedienen sie drei programmatische Ziele: Erstens die Überprüfung und Auseinandersetzung mit der eigenen Berufswahl, zweitens die Verknüpfung von Theoriewissen und Berufspraxis als Bearbeitung einer grundlegenden Theorie-Praxis-Problematik und drittens den Erwerb von Kompetenzen, die dem Anspruch einer reflexiven Professionalisierung gerecht werden (Bach 2020, 623). Nicht zuletzt entsprechen Schulpraktika auch dem beständig hervorgebrachten Wunsch von Studierendenseite nach (mehr) Praxis (hierzu Herbart 1964, Makrinus 2013). Für die in den 1970ern eingeführten sogenannten Schulpraktischen Studien, die neben den Praktika in Schulen durch vor- und nachbereitende universitäre Veranstaltungen gekennzeichnet sind, liegt der Fokus vor allem auf der „reflexive[n] Verwendung wissenschaftlichen Wissens bei der Lösung praktischer Handlungsprobleme“ und einer „wissenschaftlich-reflexive[n] Bildung [...] die es erlaubt, unter den Anforderungen der Praxis ein reflexives Können zu entwickeln“ (Kolbe & Combe 2008, 888). Die Relevanz der in schulpraktischen Übungen zentral gesetzten reflexiven Auseinandersetzung mit Schulpraxis und Praxiserfahrungen wird durchaus breit im Feld der Lehrer:innenbildung diskutiert - insbesondere hinsichtlich möglicher Professionalisierungsprozesse von Studierenden (vgl. Leonhard u. a. 2021, te Poel & Heinrich 2020, Berndt u. a. 2017). Zugleich kann den Schulpraktischen Übungen die Verknüpfung verschiedener Strukturen und Phasen der Lehrer:innenbildung im Sinne einer Schaffung kohärenter Lehr-Lern-Gelegenheiten zugeschrieben werden, indem in Reflexionsgesprächen „Bezüge zwischen universitärem Wissen, den schulpraktischen und unterrichtlichen Erfahrungen der Studierenden sowie dem Erfahrungs- und Expert:innenwissen der Praxislehrpersonen“ (Fabel-Lamla u. a. 2021, 70) hergestellt werden. Empirische Forschungsbefunde machen aber auch darauf aufmerksam, dass die (Reflexions-) Praxis weit hinter den an sie gestellten Erwartungen und Ansprüchen zurückbleibt und sich sogar unerwünschte Effekte einstellen können (Hascher 2012). So wird im Diskurs um Schulpraktika beispielsweise kritisiert, dass die Studierenden in sogenannten Unterrichtsversuchen in die „Position virtueller Praktiker“ (Kolbe & Combe 2008, 889) gebracht werden und ein in der Praxis erlebter Handlungsdruck eher zu unreflektierter Adaption von Handlungsanleitungen und einer verkürzten Auseinandersetzung mit Praxis sowie Prozessen der Deprofessionalisierung auf Seiten der Studierenden führen kann (Bach 2020). Ebenso wird angemerkt, dass in Praktika häufig ein „Imitationslernen“ (Rothland & Boecker 2014) bzw. eine „Erfahrungsfalle“ (Hascher 2005) zu beobachten sind, die auf eine berufliche Einsozialisation verweisen, welche dem Anspruch pädagogischer Professionalität durch reflexive Auseinandersetzung mit dem eigenen Handeln nicht gerecht wird.

Die Dominanz des aus der Psychologie stammenden Meister-Novizen-Modells bzw. das Verhaftet-Sein in diese Positionierungen bei der Ausbildung wird bereits mit Beginn der wissenschaftlichen Rationalisierung der Lehrer:innenbildung kritisiert (vgl. Bach 2013, Radtke 2011, Dewey 1904) und bis heute als negative Abgrenzungsfigur für eine Diskussion um reflexive Lehrer:innenbildung hergenommen (auch Küper 2022, 15)– gleichwohl ist aber bemerkenswert, dass die Positionierung als Praxisexpert:innen und Praxisneulinge beständig eine programmatische und organisationale Grundbedingung schulpraktischer Reflexion im Rahmen der Lehramtsausbildung darstellt. So wird von Seminarleiter:innen in Praxisphasen der ersten und zweiten Ausbildungsphase zumeist eine mehrjährige Praxiserfahrung gefordert, die sie als Expert:innen ausweist. Und komplementär dazu werden Studierende wie Referendar:innen in Unterrichts'versuchen' und Lehr'proben' als Noviz:innen im Feld ausgewiesen.

Während in vielen Forschungsarbeiten zu Schulpraktika und Unterrichtsnachbesprechungen vor allem der evaluative Ertrag verschiedener Reflexionsformate fokussiert wird - sozusagen wie man mit Hilfe von Reflexion zwischen Theorie und Praxis vermitteln kann und ob beforschte Reflexionspraxen den Anspruch einer wissenschaftlich-reflexiven Auseinandersetzung erfüllen (vgl. dazu Herzmann u. a. 2019, 14f.) - wird die Bedeutung und Herstellung verschiedener Positionierungen (Praxisexpert:innen und Praxisneulinge) im Kontext von Reflexion eher selten zum Thema gemacht.

Im vorliegenden Beitrag möchte ich dieses Positionierungsgeschehen näher betrachten. Hierfür beforsche ich die Eigenlogik der in Unterrichts(nach)besprechungen zu schulpraktischen Übungen vollzogenen Selbst- und Fremdpositionierungen und frage nach den zugrunde liegenden Mechanismen dieser Reflexions- und Übungspraxis. Mich interessiert, wie den Teilnehmer:innen eine bestimmte ‚Rollenförmigkeit‘¹ zugesprochen und von diesen selbst eingenommen wird und wie die Hervorbringung dieser Praxis im Kontext reflexiven Sprechens verständlich wird. Damit gerät weniger in den Blick, ob mit Hilfe von Reflexion aus Noviz:innen Meister:innen werden, sondern, welche Funktion diese Positionierungen im reflexiven Sprechen erhalten. Das Konstrukt der Reflexion nehme ich dabei als feldspezifischen Begriff der Lehrer:innenbildung auf und deute es

1 Ich operiere an dieser Stelle mit dem Begriff der Rollenförmigkeit, da ich eine rollenvermittelte Sprecher:innenpositionierung als Noviz:in oder Expert:in von spezifischen Subjektivierungsweisen abgrenzen möchte. Mit der Frage danach, wie spezifische Rollenförmigkeit oder rollvermittelte Sprecher:innenpositionen in Unterrichtsnachbesprechungen verhandelt werden gerät in den Blick, welche Funktion diese im Kontexte des reflexiven Sprechens einnehmen. Dagegen steht nicht im Fokus, wie die Sprecher:innen sich mit diesen rollenförmigen Zuschreibungen auseinandersetzen (Übernahme, Ablehnung, Modifikation) und welche konkreten Subjektivierungsprozesse rekonstruierbar werden. Kurz gesagt: Es geht darum, wie sich die Akteur:innen verschiedene ‚Rollen‘ (selbst) zuweisen und wie dies die Praxis konstituiert aber nicht um das Verhältnis der Akteur:innen zu diesen Zuschreibungen (Selbstverhältnis) (vgl. Bosancic 2016, 103ff., auch Pfahl & Traue 2013, 442).

als Interaktionsgeschehen der gemeinsamen Sprechpraxis im Rahmen eines professionalisierenden Settings. Jenes ist aus Perspektive der Praktikentheorie durch spezifische Wissensordnungen und dynamische Verweisungszusammenhänge gekennzeichnet, die mit bestimmten interdependenten Positionierungen verbunden sind (vgl. Wrana 2014).

Zur Bearbeitung meiner Frage beschreibe ich in einem ersten Schritt das Feld bisheriger Forschungsarbeiten und Ansätze, die sich in praxeologischer Perspektive mit dem Interaktions- bzw. Positionierungsgeschehen von Unterrichtsnachbesprechungen auseinandersetzen (1). Anschließend stelle ich vor diesem Hintergrund den eigenen methodischen Zugriff auf reflexives Sprechen vor und führe ihn am Beispiel aus (2 und 3). Abschließend verdichte ich meine empirische Analyse auf die Frage hin, welche Bedeutung die Positionierungspraxis als Meister:innen und Noviz:innen für das reflexive Sprechen in der Lehrer:innenbildung hat (4).

2 Reflexion in der Lehrer:innenbildung als soziale Praxis

Im Anschluss an eine kulturtheoretische Perspektive des *doing teacher* (Bennewitz 2014) zielt die praxistheoretische Lehrer:innenbildungsforschung auf soziale Praktiken (Reckwitz 2003) und die Beschreibung sozialer Ordnung ab – „ohne jedoch einen Ansatz zur Bestimmung und (Er-)Klärung von Professionalität darzustellen“ (Bennewitz 2020, 188). Der Fokus dieser Perspektive liegt auf der Analyse der sozialen Praxis und der darin eingelassenen Prozesse der Ordnungsbildung. Im Gegensatz zu professionstheoretischen Herangehensweisen an das Konstrukt der Reflexion (bspw. Helsper 2001, Häcker 2017), wird im praxistheoretischen Zugang also nicht bestimmt, was oder wer als professionell gilt oder wie Professionalität gesteigert werden kann. Eher geht es darum, „welche Wissensordnungen, Formen der Subjektivierung, kulturellen Codes oder Transformationen (z. B. vom geborenen Erzieher zum Experten) sich als ‚Praktiken der Professionalität‘ beschreiben ließen“ (Bennewitz 2020, 192). Betont wird damit die Sozialität des Professionalisierungsgeschehens, in die Möglichkeiten und Grenzen von Optimierungs- und Fähigkeitzuschreibungen an (künftige) Lehrer:innen eingelassen sind.

Für die Beschreibung und Identifikation sozialer Praktiken der Reflexion wie Selbstkritik, Selbstentfaltung oder Selbstoptimierung eröffnet sich damit ein Feld das entlang unterschiedlicher Foki betrachtet werden kann: Beispielsweise das Gebundensein an eine Kultur der Mündlichkeit oder Schriftlichkeit, „historische (Dis-)Kontinuitäten zwischen den aktuellen Praktiken und ihren Vorläufern“ sowie die „Subjektivierung des Subjekts, das sich in systematischer Selbstreflexion und in der Darstellung von Leistungserbringung übt“ (a.a.O., 191). Mit Blick auf die Frage nach der konstitutiven Verwobenheit von reflexivem Sprechen und dem Positionierungsgeschehen der Teilnehmenden möchte ich exemplarisch auf

einige Studien und Veröffentlichungen eingehen, welche die Mikroebene eines *doing reflection* untersuchen und auf wesentliche Mechanismen in universitären Reflexionssettings aufmerksam machen.

Lydia Brack (2019) nimmt Unterrichtsnachbesprechungen im Semesterpraktikum als Orte sozialer und diskursiver Praktiken in den Blick und interessiert sich für deren Bedeutung bzw. Relevanz im Professionalisierungsprozess. Dabei stellt sie als ein Ergebnis den Zusammenhang zwischen Beurteilungen in Unterrichtsnachbesprechungen und Ein- sowie Ausschlüssen in das soziale Feld professionellen Handelns dar:

„An den flankierenden Beurteilungen lassen sich – je nach Bewertungsrichtung – (Teil-) Ausschlüsse oder Einschlüsse erkennen, die sowohl von den Studierenden als Selbstein- und -ausschlüsse als auch von den Lehrer*innen und Dozierenden als Aufnahmepraktiken in den Kreis der Professionellen hervorgebracht werden“ (a.a.O., 241).

Melanie Fabel-Lamla, Marlene Kowalski und Anca Leuthold-Wergin (2021) rekonstruieren Unterrichtsnachbesprechungen, an denen neben Studierenden auch Dozierende (Universität) und Mentor:innen (Schule) teilnehmen und fokussieren insbesondere die Studieneingangsphase. In ihrer Beschreibung der kollektiv(ierend)en Praxis zeigen sie auf, dass professionelle Akteur:innen sich als Expert:innen vergemeinschaften, wobei die schulfeldbezogene Position dominant aufsteht und spezifische Rückmeldungen an die Studierenden über Praxiserfahrungen autorisiert werden. Komplementär machen eigene Analysen zu Unterrichtsnachbesprechungen, an denen Studierende und Hochschuldozierende teilnahmen und sogenannte Unterrichtsversuche anhand von Videografien reflektiert wurden, deutlich, dass das dort zu beobachtende reflexive Sprechen im quasi-beratenden Modus und verbunden mit der Positionierung der Studierenden als Noviz:innen geschieht (Bauer 2019). Und abschließend sei auf den Beitrag von Sandra Koch und Melanie Schmidt (2022) verwiesen, die unterschiedliche Settings von Aus- und Fortbildungen diskursanalytisch entlang einer „Heuristik der Probe“ (a.a.O., 634) untersuchen. Sie fragen nach den „Bedingungen und Möglichkeiten der Zugehörigkeit“ (a.a.O., 630), die mit dem Eintritt in ein neues Wissensfeld verbunden sind. Am empirischen Beispiel einer Unterrichtsnachbesprechung zu Schulpraktika arbeiten sie heraus, wie sich in Reflexionen widerstrebende Dimensionen und Funktionen „der Prüfung, der Übung und des Sich-Bewährens“ nicht nur ineinander verschränken, sondern ein Probesetting für *alle* Teilnehmenden (Dozent:innen, Student:innen und Mentor:innen) darstellen. In der Folge deuten sie die untersuchten Settings „als Resonanzräume verschiedener Weisen des In-Erscheinung-Tretens, der Aushandlung, Begründung und Anerkennung pädagogischen Wissens [...], die nicht auf den Aspekt der Wissensvermittlung zu reduzieren sind“ und als „Autorisierungsgeschehen“ (a.a.O., 645) gelesen werden können.

Bezugnehmend auf diese exemplarischen Forschungsergebnisse lässt sich das Positionierungsgeschehen der Akteur:innen in Unterrichtsnachbesprechungen als bedeutungsvoll – und empirisch gehaltvoll – für die soziale Praxis des Reflektierens beschreiben. Die untersuchten Reflexionsräume ermöglichen Praktiken der Autorisierung, Bewährung, Übung und Prüfung in Verbindung mit der Inszenierung spezifischer Positionen (Neuankömmlinge und Etablierte bzw. Noviz:innen und Meister:innen) sowie der Teilnahme an einer spezifischen (Wissens-)Ordnung (auch Pille 2013). Das Interesse des vorliegenden Beitrags schließt daran an und legt den Fokus auf die Bedeutung dieser Positionierung und Differenzierung für die *Herstellungslogik* reflexiven Sprechens im Kontext der Lehrer:innenbildung. Anschließend an die genannten Studien, aber auch in deren Weiterführung, möchte ich im Ausblick darüber nachdenken, inwiefern und wie genau in sozialer Reflexionspraxis Subjektwerdungen als (künftige) Lehrer:innen angereizt werden.

3 Der methodische Zugriff auf reflexives Sprechen

Zur Analyse des Zusammenspiels von Positionierungsgeschehen und Reflexions- und Übungspraxis in Seminaren zu Schulpraktischen Übungen schaue ich mir die „Vollzugswirklichkeit“ (Bergmann 1975, 113ff.) am empirischen Beispiel an und folge dabei einer ethnomethodologischen Forschungshaltung. Entlang den Maximen eines sequenzlogischen und konversationsanalytischen Vorgehens lassen sich die situative Erzeugung (vgl. Garfinkel 1967, Bergmann & Meyer 2021) sowie die „konstitutiven Prinzipien und Mechanismen“ (Bergmann 2010, 525) der Praxis nachzeichnen, die dazu dienen, eine Handlung bzw. ein Geschehen praktisch verstehbar zu machen und im „Lichte tradierter gesellschaftlicher Normen und Ordnungsvorstellungen“ (Diehm u. a. 2013, 34) als angemessen zu verstehen. Da es mir aber nicht nur um die Praktiken der Reflexion geht, sondern auch darum, wie diese zur Erzeugung verschiedener Positionen relationiert werden können, lege ich eine adressierungsanalytische Perspektive an das Material an (vgl. Ricken u. a. 2017, Rose & Ricken 2018), die „das Ineinander von Selbst- und Fremdpositionierungen als dynamisches Geschehen im situierten Vollzug von Praktiken“ (Kuhlmann 2023, 75) konzeptualisiert und methodisch zugänglich macht. Auf diese Weise werden eben jene Ordnungen als machtvoll und spezifische Normen und Positionierungen in den Blick genommen, welche den zugehörigen Handlungskontext strukturieren, auf den sich das untersuchte Handeln reflexiv bezieht (vgl. Kuhlmann u. a. 2017) und der Begrenztheit eines ethnomethodologischen Zuganges (Situationsorientierung und Ent-Kontextualisierung) entgegengewirkt. Dieser adressierungsanalytische Fokus fußt methodologisch auf postmodern-subjekttheoretischen Überlegungen, wie sie auf Referenzautor:innen wie Foucault, Butler oder auch Althusser zurückgehen und die Entstehungsweisen von Subjekten beschreiben, sprich wie Individuen in sozialen Praktiken zu Subjek-

ten gemacht werden bzw. sich selbst zu Subjekten machen. Ricken und Balzer (2010), die eine Rezeption von Butler vornehmen, beschreiben Subjektivierung als Anerkennungsgeschehen und eröffnen damit den Raum anerkennungstheoretischer Bestimmungen sprachlicher Adressierungen:

„Wir schlagen daher vor, Anerkennung als ein spezifisches Moment an (Sprech-)Handlungen selbst zu verstehen und als die jeweilige Form, Funktion und auch inhaltliche Gestaltung von Adressierungen und deren impliziter Normativität auszulegen. Anders formuliert: mit Anerkennung ist die zentrale Frage berührt, als wer jemand von wem und vor wem wie angesprochen und adressiert wird und zu wem er/sie dadurch vor wem (normativen) Horizont sprachlich bzw. materiell etablierter Geltungen gemacht wird [...]“ (a.a.O., 73).

Vor diesem Hintergrund wird ein in das reflektierende Sprechen eingelassenes Adressierungsgeschehen herausgearbeitet, das nicht nur die Herstellung von Positionierungen in den Blick nimmt, sondern auch wie diese im Rahmen von Normen der Anerkennbarkeit reflexiven Sprechens also vor dem Hintergrund des Reflexionskontextes verhandelt werden: „weil Adressierungen mit der Etablierung jeweilig fungierender Normen – sei es der Sichtbarkeit, oder sei es dessen was legitim sagbar und nicht sagbar ist – zusammenfallen“ (a.a.O., 78).

Entlang dieser AnalyseEinstellung leiten folgende heuristische Fragestellungen die Rekonstruktion zweier Fallbeispiele: Wie wird reflexives Sprechen entlang verschiedener rollenvermittelter Positionierungen im Kontext der universitären Praxis von Unterrichtsnachbesprechungen verstehbar? Welche Funktion erhalten die auffindbaren Selbst- und Fremdpositionierungen in der Praxis reflexiven Sprechens?

4 Reflexives Sprechen in der Studieneingangsphase – Zwei Fallrekonstruktionen

Die nachfolgenden Fallrekonstruktionen beziehen sich auf Ausschnitte aus Anfangspassagen von Unterrichtsnachbesprechungen in verschiedenen Schulpraxisseminaren. Diese fanden an verschiedenen universitären Standorten im Rahmen von schulpraktischen Übungen in der Studieneingangsphase statt. Als Fall gilt jeweils die seminaristische Nachbesprechung zur selbstgehaltenen Unterrichtsstunde eine:r Teilnehmer:in. Für die exemplarische Analyse wurden aus dem gesamten Materialkorpus (11 Fälle) zwei thematisch ähnliche Anfangs-Sequenzen ausgewählt, in denen jeweils erste Einschätzungen der betreffenden Studierenden zur eigenen Stunde thematisiert werden. Ich gehe davon aus, dass insbesondere in diesen Anfangspassagen die Spezifika der Sprecher:innenpositionierungen sichtbar werden. Im Kontrast zueinander stehen beide Fälle zudem bezüglich ihrer organisationalen Anlage: So handelt es sich im ersten Beispiel um eine Sitzung,

in der die leitende Dozentin den Studierenden Teile der zurückliegenden Stunde über ein aufgenommenes Video zeigt und mit ihnen diskutiert. Im zweiten Beispiel hospitierte die gesamte Studiengruppe während der Unterrichtsstunde. Die anschließende Nachbesprechung findet in den Räumlichkeiten der Schule statt und wird von zwei Studierenden moderiert.

4.1 Fall 1

Der erste Fall ist die Stundenbesprechung von Frau Kocher (Kw). Sie studiert das Lehramt an Förderschulen im vierten Semester und hat eine Stunde gehalten, die in der Schule mit der Dozentin und der betreuenden Lehrkraft und nun im Seminarkontext nachbesprochen wird. Die Dozentin Frau Oderbach (Ow) leitet wie folgt ein:

- Ow: [...] (.) ähm (.) ich hab sie gebeten dass sie quasi nochmal ne kurze Reflexion (.) geben ihren Kommiliton-in
 Kw: mhm
 Ow: äh (.) wie sie sich gefühlt ham wie die Stunde war (3) was sie jetzt nach vier fünf Tagen (.) quasi darüber denken
 [...]

Der Beginn des Reflexionsgesprächs ist durch den Bezug auf eine vorausgehende Absprache (Bitte) mit der betreffenden Teilnehmerin charakterisiert. Die Dozentin stellt die Szene damit als Teil einer vorbereiteten bzw. geplanten Abfolge vor. Diese orientierende Rahmung erinnert an ein unterrichtliches Setting, bei dem beispielsweise die Kontrolle einer Hausaufgabe angekündigt wird. Die zu erfüllenden Anforderungen werden dabei mit einem klaren Bearbeitungsmodus versehen: es soll eine kurze „Reflexion“ aufgeführt bzw. erneut („nochmal“) wiedergegeben werden. Der Anspruch scheint jedoch nicht der einer genauen Wiederholung zu sein, sondern es gibt einen gewissen Spielraum („quasi“). Dabei wird Reflexion als ein wiederholbarer und veränderbarer Sprechakt eingeführt, der an die Nacherzählung einer Geschichte erinnert. Diese Logik der Reproduktion setzt sich mit dem Gebrauch des Verbs „geben“ fort, mit dem eher ein Akt der Überlieferung anstatt einer gemeinsamen Auseinandersetzung angesprochen ist. In dieser Logik erscheint die Reflexion als Objekt, das man weiterreichen kann und das für alle Beteiligten irgendwie wertvoll scheint. Die Dozentin ruft Frau Kocher zur Vorstellung bzw. Präsentation einer Reflexion auf – man könnte sagen, es soll die Geschichte einer Reflexion präsentiert werden. Mit der Bitte, das eigene emotionale Empfinden als auch persönliche Beurteilungen aufzugreifen, wird Frau Kocher zudem als Betroffene adressiert. Die Seminarleiterin spricht sie als eine Person an, der etwas Besonderes widerfahren ist und deren Gefühle für diese Form der Vorstellung eine besondere Rolle spielen. Das Setting erinnert an eine supervisorische oder beraterische Setting, in dem es die Möglichkeit der Erläuterung eines

Problems gibt. Durch den Hinweis auf den zeitlichen Abstand zum eigentlichen Ereignis wird zudem die Veränderung bzw. Neu-Bewertung des Ereignisses möglich.

Interessant ist der abschließende Verweis auf den „Quasi“-Charakter der Erzählung („was sie [...] quasi darüber denken“) und der damit einhergehenden adverbialen Bestimmung des Bearbeitungsmodus der Reflexion: Jener ist nicht darauf ausgelegt, den Unterricht, den Frau Kocher gehalten hat, genau wiederzugeben und anschließend interaktiv zu diskutieren. Vielmehr wird die individuell gefärbte Erzählung einer Reflexion aufgerufen, die an bestimmten Prinzipien (also „quasi“) orientiert ist. Damit wird ein Raum eröffnet, in dem Frau Kocher die Aufgabe hat, sich gegenüber ihren Kommilitonen entlang ihrer Unterrichtserfahrung als Person vorzustellen, die sich mit ihrem Handeln in Unterrichtspraxis identifiziert und in ihrer Beschreibung als beratungsbedürftig hervorbringt.

Mit Blick auf den weiteren Gesprächsverlauf interessiert nun, wie Frau Kocher mit dem von der Dozentin formulierten Anspruch umgeht, eine Narration zu präsentieren, in der sie sich selbst zum Thema machen soll und die als eine Art reflektierte Reflexion eingeführt wird.

Der Anschluss von Frau Kocher erfolgt nicht unmittelbar, da die Dozentin eine kurze Erläuterung zum Hospitationstag einschiebt, auf die an dieser Stelle jedoch nicht weiter eingegangen werden kann (im Transkript mit [...] gekennzeichnet). Erst nach einer kurzen Überleitung von Frau Oderbach erfolgt die Re-Adressierung von Frau Kocher:

Ow: begonnen hat der Tag mit ihnen (nor)

Kw: |ja also ich- war ziemlich aufgeregt vorher weils halt jetzt auch die komplett erste Stunde von mir war und ich dachte- ja ich weiß nich ich war dann auch nich mehr so überzeugt von meinem Unterrichtskonzept als ichs (.) durchgegangen bin keine Ahnung ähm und Frau Jeske hatte mir dann auch morgens dann nochmal kurz geschrieben das sie sie zu spät kommt n bisschen

?w: [lacht kurz auf]

Kw: und das die Schüler gestern alle n Minus hatten

Hier tritt Frau Oderbach mit ihrer Überleitung aus einer distanzierten, unterrichtlichen Frage nach einer Reflexion heraus und taucht in die Rolle einer Rahmen-Erzählerin in das Geschehen – sozusagen als Mitspielerin – ein. Frau Kocher schließt daran an, indem sie mit ihrem Beitrag beginnt, bevor die Dozentin ihren Satz beendet hat. Hier treten zwei eingespielte Akteure auf, deren Interaktion durch Reibungslosigkeit und Vertrautheit gekennzeichnet ist. Die Äußerung der Seminarleiterin wird als ein Art Einsatzsignal für die Darstellung von Frau Kocher verstehbar, die den Verweis auf die eigene Person („ihnen“) nicht abwarten muss, um mit ihrer Erzählung zu beginnen. So scheint an dieser Stelle eine implizite Choreografie auf, welche das Setting der Unterrichtsnachbesprechung und das reflexive Sprechen der Studierenden bestimmt.

Frau Kocher beginnt ihren Beitrag damit, ihr nachfolgend erzähltes Handeln als ein nicht Routinisiertes zu rahmen. Mit dem vorangestellten Verweis auf den eigenen „aufgeregten“ Zustand und die Unbekanntheit der Situation („komplett erste Stunde“) erscheint alles Weitere vorab entschuldigt und eine Bearbeitung von Irritationen und Krisen vorbereitet. Ihre nun folgende Geschichte ließe sich demnach als ein Agieren in einer Ausnahmesituation lesen und bewerten. Die Beschreibung ihrer situativen Verunsicherung als auch die Erklärung bzw. Erläuterung ihrer Verunsicherung durch äußere Umstände (Nachricht der betreuenden Lehrkraft), bringt eine Erzähl-Logik hervor, welche auf die Hervorhebung eines individuellen (Lern-)Erfolgs trotz widriger Bedingungen ausgerichtet scheint. Vor dem Hintergrund der Anforderung, sich als Zu-Beratende und Betroffene im Rahmen ihrer Nacherzählung zu präsentieren, verknüpft Frau Kocher die widrigen Bedingungen auf diese Weise mit ihrem Noviz:innenstatus. Schwierigkeiten erscheinen unter anderen Umständen bzw. zukünftig überwindbar und machen es möglich, aus der eigenen Positionierung heraus, eine Geschichte des Lern-Erfolgs zu erzählen bzw. eine Entwicklungsgeschichte zu beginnen. Die Zuordnung emotionaler Zustände und schwieriger Begleitumstände verstärken diese positive Darstellung sogar.

4.2 Fall 2

Der nächste Fall ist die Stundenbesprechung von Frau Diemel. Sie studiert das Lehramt an Grundschulen. Ihre Stunde fand im Beisein der Dozentin als auch der Seminargruppe statt und wird gleich im Anschluss gemeinsam in der Schule besprochen. In der Nachbesprechung übernehmen zwei Kommiliton:innen die Moderation, welche sich an einem vorgegebenen Leitfaden orientiert. Den Beginn markiert jedoch ein Sprechakt der Dozentin Frau Falkenbach (Fw):

Fw: okay jetzt (1)

Ym: kannst (ja mal anfangen)

Die Interaktion ähnelt der Ankündigung eines Skripts. Man stelle sich eine Theaterprobe vor, bei der ein:e Regisseur:in den Startschuss zum ersten Akt gibt. Nun könnte das beispielsweise auf den Umstand hinweisen, dass hier ein Aufnahmegerät benutzt wird und auf diese Weise kundgetan wird, dass dieses nun eingeschaltet ist. Aber auch dabei nimmt Frau Falkenbach die Rolle einer Regisseurin ein und signalisiert mit knappen Worten („okay jetzt“), das mit der Vorführung bzw. Aufführung begonnen werden kann. Der darauffolgende Sprechakt eines Studierenden (Ym) fügt sich in diese Struktur ein, indem er die Aufruf zum Beginn weiterricht. Zugleich drückt sein Sprechen eine Ermutigung aus. Die Aufforderung (kannst ja mal anfangen) erinnert an Situationen, in denen mit einer Handlung begonnen werden soll, auch wenn unsicher bzw. unbestimmt ist, ob diese zu Ende oder zum Erfolg geführt werden kann. Man denke daran, wie im Rahmen einer

Probe ein Stück angespielt oder eine Schüler:in ermuntert wird, eine schwierige bzw. unbekannte Aufgabe anzugehen. Der Student (Ym) positioniert sich zugleich in einer machtvollen Rolle zur Stundeneinbringerin Frau Diemel, indem er stellvertretend die Regie übernimmt und sich in bestärkender Zuwendung zu ihr ausweist.

Die betreffende Studentin Frau Diemel äußert sich unmittelbar anschließend zu ihrer Stunde (es wird nicht der ganze Umfang ihrer Äußerung, sondern nur der Beginn rekonstruiert):

Dw: [d- die erste Eindrücke ähm (.) ich glaub ich sehs etwas (1) also ich kann nur das negative @sch-on rauspicken@ [lacht] ich fand das war sehr chaotisch (1) vor allem am Ende die Sicherung hat mir nicht so gut gefallen ich fand es ham zu wenige mitgemacht (1) und ähm (.) es war sehr viel unruhe da (2)

Wie im ersten Fall erfolgt der Sprechereinsatz noch bevor die Aufforderung beendet wurde. Auch hier wird reibungslos aneinander angeschlossen. Der Start einer Reflexion-Geschichte scheint hier aber auf den ersten Blick nicht vorzuliegen. Frau Diemels Einstieg erinnert eher an die Verlautbarung eines Themas oder deutet ein performatives Einlassen auf das Themenfeld an. Welche Situation wird aber mit der Wortgruppe „erste Eindrücke“ inhaltlich aufgerufen? Das Erfragen eines ersten Eindrucks rekurriert zunächst auf ein vorläufiges, subjektives Urteil, das zu meist im Anschluss an ein Ereignis diskutiert wird. Man denke an Fragen wie: der erste Eindruck zu einem Treffen, zu einem Bewerber oder nach einer Prüfung. Mit der pluralen Wortkonstruktion „erste Eindrücke“ als auch mit der Rahmung einer Abfrage wird jedoch weniger auf das subjektive Urteil denn auf eine systematische Analyse dieser Eindrücke verwiesen. Die Unbeschwertheit eines ersten Eindrucks weicht auf diese Weise der Konstruktion einer Bewährungssituation, in der Frau Diemel erste Eindrücke zu präsentieren hat. Zugleich ist zu überlegen, wie überhaupt „erste Eindrücke“ eigener Unterrichtserfahrungen zustande kommen. So müsste der- oder diejenige in Distanz zu sich selbst gehen und sich sozusagen in der Perspektive eines anderen von außen betrachten, um einen ersten Eindruck von sich zu erhalten. So wird der Umweg über erste Eindrücke (anderer) gegangen, um zu einem Urteil über sich selbst zu gelangen. Die Unbestimmtheit der Erzähl-Aufforderung des Kommilitonen (Ym) („kannst ja mal anfangen“) findet nun ihre Entsprechung, indem eine Reflexion im Vollzug aufgerufen wird: Von ersten Eindrücken zur Beurteilung. Frau Diemel wird dabei als eine Person adressiert, die Unterstützung zur Selbstbewertung erhält und eben nicht als autonom urteilsfähig anerkannt wird.

Diese Deutungen bestätigen sich im weiteren Verlauf. Frau Diemel schließt mit einem Urteil an, dass von ihr vorsichtig gerahmt und bedacht hervorgebracht wird. In Differenz zu einem spontanen ersten Eindruck wird eher auf eine bereits geschehene Bewertung bzw. Beurteilung verwiesen: „ich kann nur das negative @

sch-on rauspicken@“. Damit wird „das negative“ als Wesentliches herausgenommen, aber zugleich auch ein Positives bereits mitgesagt, das nicht benannt werden muss oder kann, weil das Konstrukt Reflexion eher nicht positiv besetzt scheint. Zugleich wird die Pointe (das Negative) bewusst vorweggenommen. Würde man sonst davon sprechen, sich die Rosinen rauszupicken, so sind es in diesem Fall die Kritikpunkte, die herausgepickt werden. Die Sprecher:in präsentiert sich damit als selbstkritische Person und die eigene Praxis als optimierbar. Damit wird ‚Reflexion‘ auf das kritische Sezieren von Fehlern eingeführt.

In der weiteren Schilderung der Situation macht Frau Diemel deutlich, dass diese nicht ihren Erwartungen entsprach. Auf diese Weise präsentiert sie sich als eine lernende Person, die analytisch die Umstände – hier die Unruhe und fehlende Mitarbeit der Schüler:innen – benennen kann, die sie daran gehindert haben, ihren guten Plan auszuführen. Hier wird also eine Geschichte erzählt, die unter anderen Umständen als Erfolgsgeschichte hätte präsentiert werden können.

5 Reflexives Sprechen als Positionierung in und Teilnahme an sozialer Praxis

Die Rekonstruktionen zeigen, dass das reflektierende Sprechen in Unterrichtsnachbesprechungen konstitutiv mit der Konstruktion von Noviz:innen- und Expert:innen-Positionen verknüpft ist. Die interpretierten Einstiegsszenen lesen sich als Beginn der Aufführung einer Reflexions-Choreografie, die entlang ‚tradiert‘ rollenvermittelter Positionierungen verläuft und den Rahmen einer spezifischen sozialen Praxis reflexiven Sprechens aufspannt. In der Aufforderung, erste Eindrücke und emotionale Einschätzungen zu formulieren, werden die Studierenden als beratungsbedürftige Noviz:innen angerufen und für die jeweilige Dozent:in eröffnet sich zugleich die komplementäre Adressierung als beratende Expert:in, welche eben zu dieser Positionierung aufruft oder auch aufrufen kann. In der Re-Adressierung konstruieren sich die Sprecher:innen als Lernende im Noch-Nicht-Status von Noviz:innen über die Schilderung einer Fremdperspektive auf ihr unterrichtliches Handeln. Mit der Aufführung einer Reflexionsgeschichte, in der sich die Erzählenden in kompetenter Weise selbstkritisch, fehlermachend aber auch lernend präsentieren, wird die Anerkennbarkeit als Noviz:in dieser Unterrichtspraxis im Modus der *Bewährung* (vgl. auch Parade u. a. 2022, Leonhard u. a. 2019, 108f.) hergestellt. Darstellungen eigener, nicht bearbeitbarer oder entschuldigbarer Unfähigkeit sind in diesen Reflexionsgeschichten genauso wenig zu erwarten wie das Infragestellen der Reflexionspraxis an sich: So

„steht die fortwährende (Re-)Positionierung als ‘Noviz*innen’ in einer peripheren Teilnehmer*innenschaft [...] auch für den Anspruch, die Praktiken und die betreffenden Felder derart zu kontinuieren und abzusichern, dass eine grundlegende Infragestellung

dieser durch die Noviz*innen unwahrscheinlich wird“ (Schmidt & Wrana 2023, 131, auch Lave 1991).

Auf diese Weise sichert der in den Unterrichtsnachbesprechungen vorfindbare „quasi-beratende“ (Bauer 2019, 47) Interaktionsmodus und das damit verbundene spezifische Positionierungsgeschehen (Berater:in bzw. Expert:in und Zu-Beraternde bzw. Noviz:in) nicht nur die Praxis vor kritischer Infragestellung sowie dem Ansprechen von Paradoxien und Inkongruenzen ab, sondern auch die Selbstlegitimation reflektierenden Sprechens. Die rekonstruierte Bezugnahme aufeinander und die Einnahme rollenförmiger Sprecher:innenpositionen ist nicht nur als Auf-führung der Teilnahme an dieser Reflexionspraxis zu lesen, sondern ermöglicht und bestätigt diese grundlegend im Sinne der Erzeugung von Mitspielfähigkeit und legitimer Teilhabe:

„Das Konzept der Befähigung bringt einerseits zum Ausdruck, dass Menschen erst in ihrer Teilnahme an Praktiken zu Trägern bestimmter Fähigkeiten werden. Es verweist andererseits darauf, dass der Status als Mitspieler von Akten gegenseitiger Anerkennung abhängt, in denen sich normative Erwartungen geltend machen [...] Unter dem Blickwinkel der Befähigung machen sich die Teilnehmer gegenseitig mitspielfähig, indem sie einander Kompetenz zuerkennen und damit als Mitspieler einsetzen“ (Alkemeyer & Buschmann 2017, 273).

Abschließend lässt sich festhalten, dass entlang der vorgestellten Analyse die Praxis des reflexiven Sprechens eng mit der Einnahme rollenvermittelter Subjekt-positionen verbunden ist. Eigene Unterrichtsversuche im Kontext universitärer Schulpraktika reflektieren heißt, das Akteur:innen sich als (lernende) Subjekte der Lehrer:innenpraxis und in einem Noch-Nicht-Status verstehbar machen und entsprechend inszenieren können. Ergänzend dazu tritt die Positionierung von Expert:innen auf, welche sich als Erfahrene und Wissende ausweisen (können) und ihr Gegenüber auf diese Weise als Noviz:innen aufrufen (können). Es liegt somit ein komplementäres Positionierungsgeschehen zugrunde, das sich im reflektierenden Sprechen im Modus der Bewährung und Bestätigung in den Reflexionen entfaltet und dieses zugleich legitimiert.

Mit Blick auf diese Ergebnisse und den Anspruch der Professionalisierung, der Reflexionsprozessen im Rahmen der Lehrer:innenausbildung zugewiesen wird (vgl. Reh 2004), ist bezüglich der Aussage des Titels (Übung macht Meister) auf zwei Aspekte zu verweisen. Zum einen kann die Inszenierung dieses interdependenten Positionierungsgeschehens, bei dem sich Etablierte einer Praxis und Neuan-kömmlinge im Differenzverhältnis zueinander komplementär hervorbringen, als Anlass für Professionalisierungsprozesse – im Sinne eines Vollzuges des „Eintretens in ein Wissensfeld“ (Wrana, 2012, S. 208) sowie als Weitergabe sozialer Praxis (Schmidt & Wrana 2023) – gedacht werden. Zum anderen muss die Frage lauten, was denn die Meisterpraxis sei, für die im reflektierenden Sprechen geübt wird.

Entlang der vorgestellten Befunde könnte man thesenhaft formulieren, dass es für die an Reflexionsgesprächen teilnehmenden Studierenden um die *meisterhafte Einübung der Rolle eines Noviz:innensubjektes* geht, das womöglich in der Reflexion der Lehrprobe am Ende des Referendariats rituell vollendet wird (vgl. Schäfer 1998). Dies bestätigt sich auch in den Arbeiten von Andreas Wernet (2009, 2006, auch Dzengel u. a. 2012) zur Ausbildungskultur im Referendariat. Wernet und Kolleg:innen arbeiten heraus, dass das Verhältnis zwischen Ausbilder:innen und Referendar:innen keines ist, was auf Statusgleichheit hin ausgerichtet ist und kollegiale Anerkennung auch in diesem Setting eine nicht erfüllte ideale Imagination bleibt.

Daran anschließend ließe sich ausblickhaft fragen, ob und wie sich reflektierendes Sprechen außerhalb universitärer und berufspraktischer Ausbildungskultur konstituiert. Hier bedarf es zukünftig eingehender Forschungsarbeiten zu Praktiken der Reflexion im Feld des Lehrer:innenberufs (siehe auch Bauer & Schmidt i.V).²

Literatur

- Alkemeyer, T. & Buschmann, N. (2017): Befähigen. Praxistheoretische Überlegungen zur Subjektivierung von Mitspielfähigkeit. In: M. Rieger-Ladich & C. Grabau (Hrsg.): Pierre Bourdieu: Pädagogische Lektüren, Wiesbaden: Springer, 271-297.
- Bach, A. (2020): Schulpraktika: Tages- und Blockpraktika. In: C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.): Handbuch der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 621-627.
- Bach, A. (2013): Kompetenzentwicklung im Schulpraktikum. Münster: Waxmann
- Bauer, A. (2019): Unterrichten ohne Lehrerstatus. Positionierung im Professionalisierungsprozess im Rahmen der Reflexion eigener Unterrichtserfahrungen In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung Jg. 8 (2019), 81-94
- Bauer, A. & Schmidt, M. (Hrsg.) (i.V.): „Die eigene Praxis in den Blick nehmen“ Theoretische, methodologische und empirische Perspektiven auf Unterrichtsreflexionen. Klinkhardt: Bad Heilbrunn
- Bennewitz, H. (2020): Praxistheoretische Perspektiven auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.): Handbuch der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 188-195
- Bennewitz, H. (2014): „doing teacher“ – Forschung zum Lehrerberuf in kulturtheoretischer Perspektive. In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster & New York: Waxmann, 262-284.
- Bergmann, J. R. (1975): Der Beitrag Harold Garfinkels zur Begründung des ethno- methodologischen Forschungsansatzes. Diplomarbeit, Universität München
- Bergmann, J. (2010): Konversationsanalyse. In: U. Flick, E. v. Kardoff & I. Steinke (Hrsg.): Qualitative Forschung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 524-537.
- Bergmann, Jörg R. & Meyer, Christian (Hrsg.) (2021): Ethnomethodologie reloaded. Bielfeld: transcript.

² An dieser Stelle möchte ich mich bei Fabian Dietrich und Melanie Schmidt für die wertvollen Impulse im Prozess der Erstellung des Manuskriptes bedanken.

- Berndt, C.; Häcker, T. & Leonhard, T. (Hrsg.) (2017): *Reflexive Lehrerbildung revisited*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bosancic, S. (2016): Zur Untersuchung von Subjektivierungsweisen aus wissenssoziologisch-diskurs-analytischer Perspektive. Methodologische Überlegungen. In: S. Bosancic & R. Keller (Hrsg.): *Perspektiven wissenssoziologischer Diskursforschung. Theorie und Praxis der Diskursforschung*. Wiesbaden: Springer, 95-119.
- Brack, L. (2019): Professionalisierung im Gespräch. Subjektivierungen in Nachbesprechungen zum Grundschulunterricht im Rahmen des Semesterpraktikums. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dewey, J. (1904): Die Beziehung zwischen Theorie und Praxis in der Lehrerbildung. In: *Beiträge zur Lehrerbildung*, Jg.10/H. 3, 293-310.
- Diehm, I., Kuhn, M. & Machold, C. (2013): Ethnomethodologie und Ungleichheit? Methodologische Herausforderungen einer ethnografischen Differenzforschung. In: J. Budde (Hrsg.): *Unschärfe Einsätze: (Re)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld*. Wiesbaden: Springer, 29-51.
- Dzengel, Jessica; Kunze, Katharina & Wernet, Andreas (2012): Vom Verschwinden der Sache im pädagogischen Jargon. Überlegungen zu einem Strukturproblem der Ausbildungskultur im Studienseminar. In: *Pädagogische Korrespondenz*, 45, S. 20-44.
- Fabel-Lamla, M., Kowalski, M. & Leuthold-Wergin, A. (2021): Schulpraktische Studien im Kontext der Forderung nach Kohärenz. In: C. Reintjes, T.-S. Idel, G. Bellenberg & K. V. Thönes (Hrsg.): *Schulpraktische Studien und Professionalisierung. Kohärenzambitionen und alternative Zugänge zum Lehrerberuf*. Münster & New York: Waxmann, 69-84.
- Garfinkel, H. (1967): *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Häcker, T. (2017). Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.): *Reflexive Lehrerbildung revisited*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 21–45.
- Hascher, T. (2012): Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung*, Jg. 2, 109-129.
- Hascher, T. (2006): Veränderungen im Praktikum – Veränderungen durch das Praktikum. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung von schulpraktischen Studien in der Lehrerbildung. In: C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.): *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf*. Weinheim und Basel: Beltz, 130-148.
- Hascher, T. (2005): Die Erfahrungsfälle. In: *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 5 (1), 40-46.
- Helsper, W. (2001): Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. In: *Journal für LehrerInnenbildung*, H. 3, 7-15.
- Herbart, J. F. (1964): *Pädagogische Schriften* (hrsg. V. W. Asmus), Düsseldorf & München: Küpper.
- Herzmann, P., Kunze, K., Proske, M. & Rabenstein, K. (2019): Die Praxis der Lehrer*innenbildung: Ansätze – Erträge – Perspektiven. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* (2019) Jg. 8, 3-23.
- Koch, S. & Schmidt, M. (2022): Pädagogiken auf Probe. Zur Autorisierung von Wissen in Aus- und Fortbildungen. In: *Zeitschrift für Pädagogik* Jg.68/H.5, 629-649.
- Kolbe, F.-U. & Combe, A. (2008): *Lehrerbildung*. In: Werner Helsper & Jeanette Böhme (Hrsg.): *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden: Springer, 877-901.
- Kuhlmann, N. (2023): Adressierungsanalyse als Zugang zur Subjektivierungsforschung – Methodologisch-methodische Weiterentwicklungen und Werkstattbericht. In: Ricken, N., Rose, N., Otzen, A. & Kuhlmann, N. (Hrsg.): *Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Subjektivierungstheoretische Perspektiven auf eine Form des Pädagogischen*. Weinheim: Beltz, 68-111.
- Kuhlmann, N., Ricken, N., Rose, N. & Otzen, A. (2017): Heuristik für eine Adressierungsanalyse in subjektivierungstheoretischer Perspektive. In: *Vierteljahrszeitschrift für wissenschaftliche Pädagogik* Jg.93/H. 2, 234-235.
- Küper, E. J. (2022): Das Antworten verantworten. Zur (Re-)Konzeptionalisierung praktischer pädagogischer Reflexion anhand von Unterrichtsnachgesprächen im Kontext der zweiten Phase der Lehrer:innenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Lave, J. (1991): *Situated Learning in Communities of Practice*. In: L.B. Resnick, J. Levine & S.D. Teasley (Hrsg.): *Perspectives on socially shared cognition*. Washington D.C.: APA, 63-84.
- Leonhard, T.; Herzmann, P.; Kosinar, J. (Hrsg.) (2021): „Grau, theurer Freund, ist alle Theorie?“. *Theorien und Erkenntniswege Schul- und Berufspraktischer Studien*. Münster & New York: Waxmann.
- Leonhard, T.; Lüthi, K.; Betschart, B.; Bühler, T. (2019): *Bewährung im ‚Normengewitter‘. Zur Adressierung Studierender im Praktikumsbesuch*. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* Jg. 8 (2019), 95-111
- Makrinos, L. (2013): *Der Wunsch nach mehr Praxis*. Wiesbaden: Springer.
- Parade, R., Sirtl, K., Förster, M. & Viermann, M. (2022): *Bewährung in Praxisphasen des Lehramtsstudiums – Zur Inszenierung gelingenden Unterrichts durch Ausschluss und Homogenisierung*. In: I. Naumann & J. Storck-Odabasi (Hrsg.): *Teilhabe und Ausschluss von Kindern in der Gesellschaft*. Weinheim, Basel: Beltz, 182-195.
- Pille, T. (2013): *Das Referendariat. Eine ethnografische Studie zu den Praktiken der Lehrerbildung*. Bielefeld: transcript.
- Pfahl, L. & Traue, B. (2012): *Die Erfahrung des Diskurses. Zur Methode der Subjektivierungsanalyse in der Untersuchung von Bildungsprozessen*. In: R. Keller & I. Truschkat (Hrsg.): *Methodologie und Praxis der Wissenssoziologischen Diskursanalyse. Band 1: Interdisziplinäre Perspektiven*. Wiesbaden: VS, 425-250
- te Poel, K. & Heinrich, M. (2020): *Professionalisierung durch (Praxis-)Reflexion in der Lehrer_innenbildung?* In: *Herausforderung Lehrer*innenbildung Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, Jg. 3, 1-13.
- Radtke, F.-O. (2011): *Die Theorie kommt nach dem Fall*. In: Stefan Müller (Hrsg.): *Reflexion als Schlüsselkategorie?* Baltmannweiler: Schneider Hohengehren, 127-148.
- Reckwitz, A. (2003): *Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive*. In: *Zeitschrift für Soziologie*, Jg. 32/H. 4, 282-301.
- Reh, S. (2004): *Abschied von der Profession, von Professionalität oder vom Professionellen? Theorien und Forschungen zur Lehrprofessionalität*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, J.50/H.3, 358-372.
- Ricken, N., Rose, N., Kuhlmann, N. & Otzen, A. (2017): *Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Eine theoretische und methodologische Perspektive auf die Erforschung von ‚Anerkennung‘*. In: *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, J.93/H.2, 193-233.
- Ricken, N. & Balzer, N. (2010): *Anerkennung als pädagogisches Problem. Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs*. In: A. Schäfer & C. Thompson (Hrsg.): *Anerkennung*. Paderborn u. a.: Schöningh, 35-87.
- Rothland, M. & Boecker, S.K. (2014): *Wider das Imitationslernen in verlängerten Praxisphasen. Potential und Bedingungen des Forschenden Lernens im Praxissemester*. In: *Die Deutsche Schule* 106 (4), 386-397
- Rose, N. & Ricken, N. (2018): *Interaktionsanalyse als Adressierungsanalyse – eine Perspektive der Subjektivationsforschung*. In: M. Heinrich & A. Wernet (Hrsg.): *Rekonstruktive Bildungsforschung*. Wiesbaden: VS, 159-176.
- Schäfer, A. (1998): *Rituale Subjektivierungen*. In: A. Schäfer & M. Wimmer (Hrsg.): *Rituale und Ritualisierungen. Grenzüberschreitungen*. Wiesbaden: VS, 156-182.
- Schmidt, M. & Wrana, D. (2023): *Reflexive Reartikulation und generationale Wissensdifferenzen. Zur Theorie und Empirie der Weitergabe sozialer Praktiken*. In: Brinkmann, M., Weiß, G. & Rieger-Ladich, M. (Hrsg.): *Generation und Weitergabe*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 115-135.
- Wernet, A. (2009): *Konformismus statt kollegiale Anerkennung: Fallstudien zur Ausbildungskultur im Referendariat am Beispiel von Beurteilungen*. In: *Pädagogische Korrespondenz*, 39, 46-63
- Wernet, A. (2006): *„Man kann ja sagen, was man will: es ist ein Lehrer-Schüler-Verhältnis“*. Eine fallanalytische Skizze zu Kollegialitätsproblemen im Referendariat. In: Schubarth, W. & Pohlentz, P. (Hrsg.): *Qualitätsentwicklung und Evaluation in der Lehrerbildung. Die zweite Phase: Das Referendariat*. Potsdam: Universitätsverlag, 193-208

- Wrana, D. (2014): Die Analytik diskursiver Praktiken als Zugang zu Professionalisierungsprozessen. In: C. Thompson, K. Jergus & G. Breidenstein (Hrsg.): *Interferenzen. Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung*. Weilerswist: Velbrück, 175-189.
- Wrana, D. (2012): Theoretische und methodische Grundlagen der Analyse diskursiver Praktiken. In: D. Wrana & C. Reinhard Maier (Hrsg.): *Professionalisierung in Lernberatungsgesprächen. Theoretische Grundlegung und empirische Untersuchungen*. Opladen u. a.: Budrich, 195-214.

Autorinnenangaben

Angela Bauer, Dr.
Universität Bayreuth
Lehrstuhl für Schulpädagogik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Reflexion, Professionsforschung,
Methoden der qualitativen Sozialforschung (insb. Ethnografie, Konversations-
analyse, Adressierungsanalyse).
angela.bauer@uni-bayreuth.de

**4 Empirische Befunde zur Bedeutung
von (nicht universitär begleiteten)
Erfahrungsräumen für
Professionalisierungsprozesse von
Studierenden in der Studieneingangsphase**

Annika Gruhn

Studentische Peers in Hochschullernwerkstätten. Perspektiven für Professionalisierungsprozesse in frühen Praxisphasen der Lehrer:innenbildung

Abstract

Der Beitrag schließt an zwei Forschungsdesiderate an, die im Kontext der frühen Praxisphasen ausgemacht werden können. So wird die Frage nach der *Bedeutung von Studierenden als Peers* im Professionalisierungskontext der Lehrer:innenbildung mithilfe von *ethnografischem Datenmaterial* rekonstruiert. Es wird aufgezeigt, wie ambivalent der Anspruch der Professionalisierung in der Vollzugswirklichkeit eines Peer-gestützten Projektes in einer Hochschullernwerkstatt bearbeitet wird und dass die teilweise widersprüchlichen Anforderungen der Peer-Group sowie die Anforderungen des universitären Kontextes von den Akteur:innen situativ ausbalanciert werden müssen. Der Beitrag schließt mit Überlegungen zur Übertragbarkeit der Erkenntnisse auf weitere empirische und konzeptionelle Arbeiten.

1 Einleitung

Ausgangspunkt des Beitrags ist die geforderte stärkere Verzahnung von Theorie und (Schul-)Praxis, die als ein Dauerthema des Diskurses um Professionalisierungsprozesse im Rahmen des Lehramtsstudiums bezeichnet werden kann und insbesondere in den Praxisphasen sowie den dazu gehörenden universitären Begleitveranstaltungen gefördert werden soll (vgl. bspw. für Nordrhein-Westfalen die in den Veröffentlichungen des MSB NRW (2017; 2020) formulierten Ziele). Zahlreiche Studien zu Wirkungen und Wirksamkeit insbesondere der verlängerten Praxisphasen verweisen jedoch darauf, dass „Professionalisierungserwartungen an [...] Praxisphasen [...] ein wenig mehr Realismus oder Bescheidenheit gut täte.“ (Artmann u. a. 2018, 11) und sie nicht als „Königsweg der Verbesserung der Lehrerbildung“ (Hascher 2014, 554) missverstanden werden sollten. Ob diese eher kritischen Einschätzungen auch für die frühen Praxisphasen zutreffend sind, wird gegenwärtig beispielsweise in diesem Band eruiert. Ganz besonders wenige empirische Erkenntnisse liegen bislang für das sogenannte Berufsfeldpraktikum vor, das aufgrund seiner zeitlichen Verortung im Lehramtsstudium und seiner

konzeptionellen Gestaltung eine Sonderstellung in der Bedeutung für die Professionalisierung von Lehramtsstudierenden einzunehmen scheint (vgl. Kapitel 3).

Dieser Beitrag schließt an zwei Forschungsdesiderate an, die im Kontext der Praxisphasen ausgemacht werden können: So ist erstens die geforderte Theorie-Praxis-Verknüpfung „seitens der Studierenden keineswegs voraussetzungsfrei [...], sondern [bedarf] einer passgenauen und aufeinander abgestimmten Unterstützung“ (Hesse & Lütgert 2020, 9). In vielen (qualitativen) Studien der letzten Jahre wurden entsprechend beispielsweise die Begleitung Studierender im Praxissemester durch schulische Mentor:innen, Dozierende in den universitären Begleitveranstaltungen sowie Vertreter:innen der Studienseminare erforscht (vgl. Zorn 2020). Die Frage nach der *Bedeutung von Studierenden als Peers* im Professionalisierungskontext der Lehrer:innenbildung blieb jedoch bisher empirisch unterrepräsentiert, dies gilt besonders auch im Kontext der Praxisphasen. Es lässt sich zwar eine hochschuldidaktisch konnotierte Tendenz feststellen, beispielsweise kooperatives oder kollaboratives Lernen von Studierenden in universitären Seminarkonzepten zu implementieren und im Sinne eines Peer-Learnings zu institutionalisieren. Dennoch existieren wenige empirische Auseinandersetzungen damit, *wie sich die Praxis solcher Settings vollzieht*, womit ein zweites Forschungsdesiderat bearbeitet wird. Beide genannten Forschungsdesiderate sollen in diesem Beitrag zunächst skizziert und in ihrer Verwobenheit für den Professionalisierungsdiskurs zu frühen Praxisphasen entfaltet werden. Mit Bezügen zu einem ethnografischen Forschungsprojekt (vgl. Gruhn 2021) wird daraufhin das Erkenntnispotenzial dieser empirischen Perspektiven illustriert und in seiner Bedeutung für weitere empirische und konzeptionelle Arbeiten erörtert.

2 Studierende als Peers – eine doppelte Perspektiverweiterung für den Professionalisierungsdiskurs zu frühen Praxisphasen

Die Entwicklung von Forschung zu Peers ist „aufs engste verzahnt mit der Entwicklung und vor allem Ausdifferenzierung der Kindheits- und Jugendforschung“ (Köhler, Krüger & Pfaff 2016, 14) und speist sich aus vielfältigen unterschiedlichen Disziplinen und Perspektiven, die eine jeweils spezifisch konturierte Sicht auf Kinder und Jugendliche als Peers entworfen haben. Nichtsdestotrotz kann keinesfalls von klar voneinander abgrenzbaren Diskursen, sondern eher von sich überschneidenden Perspektiven ausgegangen werden. Schüler:innenforschung und neue Kindheitssoziologie sind beispielhafte empirische Felder, aus denen heraus sich ein breites Spektrum an schulischer Peerforschung entwickelt hat, das sich in zahlreichen Studien dem Verhältnis von Peerkultur und schulischer Ordnung widmet (vgl. zusammenfassend: Bennewitz, Breidenstein & Meier 2016). Demgegenüber wird Forschung zu „Peerzusammenhängen im Erwachsenenalter“

(Köhler u. a. 2016, 12), auch im Kontext des Übergangs von der Schule in die Hochschule bzw. des Studiums (vgl. Krinninger 2016) als Forschungsdesiderat markiert.

In Diskursen der Lehrer:innenbildung taucht das Konzept von Studierenden als Peers insbesondere mit einer hochschuldidaktischen Konnotation auf. Im Kontext einer Erweiterung bzw. Ergänzung (vgl. Rohr u. a. 2016) der ‚herkömmlichen‘ universitären Lehr-Lern-Kultur und dem im Rahmen der Bolognaform vielfach zitierten Paradigmenwechsel vom Lehren zum Lernen werden Studierende dieser Lesart folgend als relevant für kooperative bzw. kollaborative Lernprozesse ihrer Mitstudierenden markiert (vgl. Stroot 2014). Peer-Learning biete „den Lernenden umfassende thematische und strukturelle Gestaltungsmöglichkeiten ihres Lernhandelns [... und sei] für partizipative Lern- und Arbeitsstrukturen von grundlegender Bedeutung.“ (Treidler, Westphal u. a. 2014, 15). Fricke, Bauer-Hägele u. a. (2019, 17f.) definieren

„Peer-Learning als einen unter mindestens zwei gleichrangig gestellten Personen (Peers) stattfindenden und reziprok ausgerichteten Lernprozess, der ein Lernen von- und miteinander auf Augenhöhe ermöglicht. Zentraler Wirkfaktor des Peer-Learning ist die gegenseitige Anerkennung und Akzeptanz der Peers untereinander als gleichberechtigte Lernpartner*innen, auch wenn diese sich hinsichtlich ihres Kompetenz- oder Wissensstandes unterscheiden.“

In den vergangenen Jahren wurden entsprechend unter dem Schlagwort des Peer-Learnings in der Regel konzeptionelle Beschreibungen von Tutoring- oder Mentoring-Projekte von Studierenden für Studierende vorgelegt. Diese legten nahe, dass einer der beteiligten Personen mehr Wissen, Kompetenzen und/oder Erfahrungen zugeschrieben werden, als der anderen Person, beide aber dennoch einer hierarchisch gleichrangigen Ebene zugeordnet werden (vgl. Falchikov 2001, die dafür die Unterscheidung „Near-Peer“ vs. „Co-Peer“ eingeführt hat).

Das skizzierte Konzept des Peer-Learnings ist jedoch insofern diskutabel, als damit eine Engführung einhergeht, die sowohl didaktisch, als auch empirisch in Frage gestellt werden kann.

„Einem konstruktivistischen Lehr-Lernverständnis folgend ist die Vorstellung eines konstanten ‚Mehr-Wissens und Mehr-Könnens‘ eines erfahreneren und/oder in spezifischer Weise geschulten Studierenden gegenüber einer spezifischen Lerngruppe von Studierenden mindestens fragwürdig. So ist sowohl aus pädagogischer Sicht, aber auch mit einem empirischen Interesse danach zu fragen, wer genau diese Qualifikation wem auf welche Weise zuspricht, aus wessen Perspektive heraus also wer unter welchen Umständen zum ‚Near-Peer‘ wird und wie dynamisch diese Rolle gestaltet werden kann.“ (Brill & Gruhn 2021, 122)

Somit könnten beispielsweise auch Peer-Learning-Prozesse in den Blick genommen werden, die zwar dem skizzierten hochschuldidaktischen Ziel der kooperativen oder kollaborativen Zusammenarbeit von Studierenden verpflichtet sind, jedoch jenseits von spezifischen Mentoring- oder Tutoring-Projekten angesiedelt und beispielsweise in der alltäglichen Seminarpraxis im Kontext von Gruppenarbeiten zu beobachten sind (vgl. Heinzel, Krasemann u. a. 2019). Ebenfalls bedeutsam erscheint die Tatsache, dass selbst spezifisch geschulte Studierende, die als Tutor:innen oder Mentor:innen eingesetzt werden, eben nicht mit universitären Dozierenden oder schulischen Vertreter:innen gleich gesetzt werden können, die insbesondere aus einer professionalisierungsorientierten Perspektive auf die Hochschulpraxis oder Praxisphasen blicken und ihr eigenes Handeln entsprechend stärker daran orientieren. Vielmehr ist davon auszugehen, dass sich in Settings, die Peer-Learning implementiert haben, auch (peerkulturell konnotierte) Phänomene beobachten und beschreiben lassen, die jenseits der institutionell intendierten Programmatik anzusiedeln sind und/oder dieser sogar zuwiderlaufen. Gerade diese Irritationen und Ambivalenzen können interessante Einblicke in Professionalisierungsprozesse der frühen Praxisphasen bieten und dazu beitragen, dass die Bedeutung der Studierenden als Peers für und in diesen Prozessen klarer fokussiert wird.

Die skizzierte Perspektive auf die Bedeutung von Peers kann über eine soziologische bzw. sozialisationstheoretische Fokussierung eingenommen werden. Diese tritt insbesondere in Studien zum Vorschein, die sich mit der ‚Vollzugswirklichkeit‘ konkreter Prozesse in der Aus- und Weiterbildung (angehender) Lehrpersonen befassen, die „das konkrete *Tun* als materielles, an Körper gebundenes und in systematischer Verbindung mit einer Fülle feldspezifischer Artefakte stehendes Phänomen in den Fokus der Betrachtung [rückt]“ (Leonhard, Košinár u. a. 2018, 8). Auch für die Professionalisierungsforschung ist dieser Zugang fruchtbar, so verweisen Bennewitz und Grabosch im Anschluss an Dietrich (2014, 115; zitiert in Bennewitz & Grabosch 2018, 106) darauf hin,

„dass die Konzeption des Professionalisierungsprozesses selbst ein Desiderat darstellt. So beinhalten die gängigen professionstheoretischen Modelle zwar Vorstellungen darüber, was als professionell gelten soll. Worin sich Professionalität zeigt oder welche Kompetenzen für die Befähigung zum professionellen Handeln zu entwickeln sind, wie diese Professionalisierungsprozesse auf der Ebene der konkreten Praxis verlaufen, angebahnt oder hergestellt werden, bleibt jedoch unterbestimmt“.

Mithilfe ethnografischer Forschung können so beispielsweise folgende Fragen bearbeitet werden, die im Hinblick auf die Bedeutung von Peers in frühen Praxisphasen relevant erscheinen: Wie lernen Studierende in frühen Praxisphasen und was tun sie genau? Welche Rolle spielen ihre Peers dabei? Wie lässt sich die Vollzugswirklichkeit der entsprechenden Professionalisierungsprozesse erforschen

und beschreiben? Wie konstruieren angehende Lehrkräfte und deren studentische Peers sich somit auch selbst als Angehörige einer bestimmten Profession?

Einige Hinweise auf diese und ähnliche Fragen finden sich bereits in empirische Studien. Dem Beginn des Studiums, der mit der Sozialisation in eine akademische Interaktionskultur verbunden ist, wurde in der Forschung einige Aufmerksamkeit geschenkt – gerade in dieser Phase spielen Peers eine bedeutsame Rolle (vgl. Krinninger 2016). In ihrer qualitativen Studie entwirft Barbara Friebertshäuser (1992, 57) den Studienbeginn als Vollzug einer

„Statuspassage, die durch drei Formen sozialer Mobilität gekennzeichnet ist: zum ersten ein biographisches Fortschreiten im Lebenslauf, zum zweiten ein vertikaler Auf- oder Abstieg innerhalb des gesellschaftlichen Raumes der Statuspositionen und zum dritten ein räumlich-institutioneller Wechsel.“

Sie beschreibt diese Statuspassage am Beispiel des Diplom-Studiengangs Pädagogik an der Universität Marburg insbesondere aus der Sicht der Studierenden und weist darauf hin, dass diese

„[i]n einem Studiengang [...] selbst noch einmal eine eigene Kultur [bilden], die sich auch als ein ‚nichtlegitimes Unterleben‘ (Zinnecker 1975, S. 182) innerhalb der Institution darstellt. [...] In diese studentische Kultur und ihr ‚Unterleben‘ werden die Studienanfängerinnen und Studienanfänger von den älteren Studierenden eingeführt.“ (ebd., 66f.)

Friebertshäuser weist ebenso darauf hin, dass die ‚Initiation‘ von Studierenden durch erfahrenere Studierende teilweise institutionalisiert wird (bspw. in Form von Einführungswochen), jedoch zu großen Teilen auch auf ‚universitären Hinterbühnen‘ vollzogen wird. Neben erfahrenen Studierenden seien auch die anderen neuen Studierenden als Bezugsgruppe für die Statuspassage relevant (vgl. ebd., 68).

Der Studienbeginn ist, so Krinninger (2016, 430), von einer „Initiation in die Gemeinschaft der Studierenden und die Eingewöhnung in eine fachliche Lehr-Lern-Kultur“ geprägt, die miteinander verschränkt sein können. Dass diese beiden Ansprüche sich teilweise widersprechen können und somit auch auf die Inszenierung akademischer Identitäten bzw. einer professionellen Identität einwirken, wird bereits im oben zitierten Text von Friebertshäuser deutlich. Sie beschreibt die studentische Fachkultur als – zumindest in Teilen – Opposition zur akademischen Kultur des Studiengangs Diplom-Pädagogik. Dies kann ebenfalls in einer Studie von Benwell und Stokoe (2004) zu Tutorien an englischen Hochschulen verdeutlicht werden. Die Autor:innen waren weniger an deren hochschuldidaktischer Effizienz interessiert, sondern fragten danach, wie Studierende die mit dem spezifischen hochschuldidaktischen Setting verbundenen Handlungsanforderungen praktisch bearbeiten. Stokoe, Benwell und Attenborough arbeiten heraus,

„dass ‚being a student‘ mit einer (ironischen) Distanzierung zu akademischen Leistungen verbunden werden kann: ‚Being too clever‘ oder ‚engaged‘ erweist sich als problematisch innerhalb der von britischen Studierenden mitkonstituierten akademischen Kultur. Studierende nehmen eine instrumentelle Haltung gegenüber ihren akademischen Leistungen und Bildungsaufgaben ein, indem sie die Bedeutung der Letzteren minimieren oder auch ablehnen [...]“ (Stokoe u. a. 2013, 86, zitiert in Tyagunova 2019, 2).

Darüber hinaus weist das Lehramtsstudium das Spezifikum auf, dass Studierende zwar in der Regel eine klare berufliche Vision haben, in der universitären Interaktionskultur jedoch ein Beheimatungsproblem hätten (Wenzl 2019). Dieses zeige sich darin, so Wenzl, dass die Studierenden lediglich im erziehungswissenschaftlichen Teil ihres Studiums als eine eigenständige Studierendengruppe aufeinandertreffen, während sie ansonsten mehrere Fächer studieren, die an unterschiedlichen Fakultäten und Einrichtungen der Universitäten verortet sind. Er arbeitet anhand einer exemplarischen Rekonstruktion eines Seminartranskripts mithilfe der Objektiven Hermeneutik heraus, dass erziehungswissenschaftliche Lehrveranstaltungen seltener als akademische Vergemeinschaftung in rationale fachwissenschaftliche Diskurse begriffen werden, sondern durch die gegenseitige Adressierung der Studierenden als Peers „durch eine Form der geselligen Vergemeinschaftung [...] gekennzeichnet [sind], in deren Zentrum informelle Bezugnahmen der Studierenden auf ihre persönlichen Lebenswelten stehen.“ (ebd., 13).

Es lässt sich vermuten, dass diese lebensweltlichen Bezugnahmen gerade im Kontext einer Theorie-Praxis-Verknüpfung in Begleitveranstaltungen zu frühen Praxisphasen der Lehrer:innenbildung ebenfalls herangezogen werden, da diese erstens im erziehungswissenschaftlichen Lehrangebot verankert sind, zweitens die Besonderheit aufweisen, dass die Studierenden bspw. im sogenannten Eignungs- und Orientierungspraktikum zu Studienbeginn alle zu einer ähnlichen Zeit vergleichbare Praxiserfahrungen in der Schule sammeln und drittens beständig dazu aufgefordert werden, diese Erfahrungen zu reflektieren und sich in ein Verhältnis zu vergangenen und aktuellen praktischen Erfahrungen in der Schule zu setzen. Diese Prozesse werden durch gemeinsame Reflexionsaufgaben sowie verpflichtend zu führende Portfolios (vgl. Feder & Cramer 2019; Bonsack, Friebe u. a. 2020) und/oder zu schreibende Praktikumsberichte (vgl. Hinzke 2020) institutionalisiert.

Das Potenzial der skizzierten doppelten Perspektiverweiterung für den Professionalisierungsdiskurs soll nun anhand von Auszügen aus einer dichten Beschreibung sowie deren Analyse veranschaulicht werden. Das Datenmaterial wurde im Kontext einer Begleitveranstaltung zu einem Praxisfeld des sogenannten Berufsfeldpraktikums in einer Hochschullernwerkstatt im Rahmen eines ethnografischen Forschungsprojektes erhoben.

3 Lehramtsstudierende im Berufsfeldpraktikum in einer Hochschullernwerkstatt – Ethnografische Perspektiven auf die Vollzugspraxis von Peer-Learning

Die ethnografische Studie „Doing Lernbegleitung“ (Gruhn 2021) rekonstruiert peergestütztes Lernen von Studierenden im Praxisprojekt ‚Werkstatt für Kinder‘ in der OASE Hochschullernwerkstatt¹ der Universität Siegen. Dort können Studierende des Grundschullehramts ihr Berufsfeldpraktikum absolvieren, das in Nordrhein-Westfalen verpflichtend im 3., 4. oder 5. Semester abzuleisten ist.

3.1 Das Berufsfeldpraktikum in Nordrhein-Westfalen: Konzeptionelle Charakteristika

Das Berufsfeldpraktikum (nachfolgend als „BFP“ abgekürzt) nimmt in mehrfacher Hinsicht eine konzeptionelle Sonderstellung in der Reihe der Praxisphasen der Lehrer:innenbildung ein: Wird die Regelstudienzeit eingehalten, so ist diese Praxisphase circa in der ‚Halbzeit‘ des Lehramtsstudiums zu absolvieren und umfasst mindestens 4 Wochen bzw. 80 Zeitstunden, die entweder am Stück oder über einen längeren Zeitraum hinweg erbracht werden können. Im Vordergrund des Praktikums steht in der Regel nicht eine Auseinandersetzung mit schulischer Praxis, denn es soll außerschulisch absolviert werden. Die programmatischen Ziele und möglichen Praktikumsorte dieser Praxisphase werden in einer Broschüre des MSB NRW (2021, 9) beschrieben:

„Das Berufsfeldpraktikum bietet die Gelegenheit, über den Tellerrand des Berufsfeldes Lehrerin oder Lehrer hinauszublicken und die vielfältigen Anwendungsmöglichkeiten der Lehrerbildung auch in anderen Berufsfeldern kennenzulernen. [...] Dazu gehen Lehramtsstudentinnen und Lehramtsstudenten vier Wochen in ein Unternehmen, eine Behörde oder eine soziale Einrichtung. Die so erworbenen Fähigkeiten und Erfahrungen außerhalb der Schule können wiederum auch für die spätere Tätigkeit als Lehrkraft nützlich sein und tragen außerdem dazu bei, sich über die eigene Berufswahl klar zu werden.“

Im Gegensatz zum Eignungs- und Orientierungspraktikum, das dem BFP vorgeschaltet ist, trifft das Lehrerbildungsgesetz weit weniger Aussagen bzgl. der institutionellen Verankerung von Reflexionsanlässen bzw. einer anzustrebenden Theorie-Praxis-Verknüpfung im BFP (vgl. LABG NRW §12). So gestalten die unterschiedlichen Hochschulstandorte die entsprechenden Konzepte der universitären Praxisbegleitung zum BFP individuell, als verbindende Komponente kann

1 Die OASE Hochschullernwerkstatt wurde 1997 gegründet und ist der AG Grundschulpädagogik der Universität Siegen angegliedert. Das Akronym OASE steht für ‚Offene Arbeits- und Sozialformen entwickeln‘. Das Projekt ‚Werkstatt für Kinder‘ gibt es ebenfalls bereits seit vielen Jahren – es handelt sich also nicht um ein Projekt, das eigens im Kontext der Einführung des BFP entwickelt wurde.

jedoch die Arbeit mit dem sogenannten Portfolio Praxiselemente genannt werden, das in NRW verpflichtend über alle Praxisphasen hinweg von den Studierenden geführt werden muss und damit zu einem kontinuierlichen Kompetenzaufbau sowie einer beständigen Eignungsreflexion beitragen soll. Die skizzierte Sonderstellung des BFP könnte auch mit der Grund dafür sein, dass es bislang kaum Gegenstand empirischer Forschung oder konzeptioneller Arbeiten geworden ist – allenthalben im Kontext der bereits genannten Portfolioarbeit finden sich vereinzelte Veröffentlichungen (Carl u. a. 2016).

3.2 Programmatische Leitlinien des Projektes ‚Werkstatt für Kinder‘ und Charakteristika der Studie ‚Doing Lernbegleitung‘

Der programmatische Kern des Projekts ‚Werkstatt für Kinder‘ liegt in einer ‚Öffnung‘ der gemeinsamen Arbeit von Kindern und Studierenden. Die Studierenden sollen sich in diesem Setting an das (reform-)pädagogisch konnotierte Konzept einer Lehrperson als ‚Lernbegleiter:in‘ annähern und die Kinder entsprechend gemäß ihrer individuellen Ziele und Vorhaben im Projekt unterstützen, sofern diese sich Unterstützung einer erwachsenen Person wünschen. Damit sollen sich für die Studierenden Alternativen zur ‚traditionellen‘ schulischen Interaktionskultur und der ‚herkömmlichen‘ Rolle der Lehrperson erschließen – im Projektkontext werden also durchaus Bezüge zur schulischen Praxis hergestellt, auch wenn das Praktikum außerschulisch stattfindet. Das Projekt umfasst in der Regel den Zeitraum eines Semesters, in dem eine Gruppe von ca. 25 Kindern aus den umliegenden Grundschulen durch eine Gruppe von 4-6 Studierenden, die sowohl Praktikant:innen, als auch studentische Mitarbeitende der OASE Hochschullernwerkstatt sein können, betreut und begleitet wird. Kinder und Erwachsene gestalten zusammen jeweils an einem Nachmittag in der Woche gemeinsam zwei Stunden, im Anschluss findet in der Regel eine Reflexionsrunde der Studierenden statt. Weitere Besonderheiten des Projekts sind die konzeptionelle Anlehnung an den Fachdiskurs der Bewegung der (Hochschul-)Lernwerkstätten im deutschsprachigen Raum, die Räumlichkeiten der Hochschullernwerkstatt, die im Sinne einer vorbereiteten Lernumgebung unterschiedlichste Nutzungsweisen und Angebote ermöglichen sollen sowie die Tatsache, dass das Projekt nicht von Dozierenden der Universität begleitet wird, sondern die neuen Praktikant:innen in Vorbereitungsseminaren und den bereits erwähnten gemeinsamen Reflexionsrunden durch ehemalige Praktikant:innen und studentische Mitarbeitende der Hochschullernwerkstatt angeleitet werden. Insofern kann diese über einen bestimmten Zeitraum gemeinsam agierende Gruppe von Praktikant:innen als Peergroup beschrieben werden, weil die Teilnehmenden das Charakteristikum der Gleichrangigkeit (und häufig auch Gleichaltrigkeit) sowie eine gemeinsame institutionelle Verortung aufweisen und im Kontext der Praxisphase gemeinsame Themen bearbeiten (vgl. Köhler, Krüger u. a. 2016).

Im Mittelpunkt der referierten Studie (vgl. Gruhn 2021) steht die ethnomethodologisch inspirierte Erforschung des Konzepts der Lernbegleitung. Lernbegleitung wird nicht als bereits gegeben vorausgesetzt, sondern als eine spezifische, an einem pädagogisch gewidmetem Ort situierte, soziale Praxis rekonstruiert und mit dem theoretischen Konzept der generationalen Ordnung verknüpft. Dabei bezieht sich die Forschung sowohl auf intragenerationale, als auch auf intergenerationale Interaktionen der beteiligten Akteur:innen und nutzt die Involviertheit der Forscherin als (ehemalige) Praktikerin im Feld der Hochschullernwerkstätten intensiv für die reflexive Analyse der normativen Aufladung des Feldes, die nicht zuletzt auch durch die Selbst-Positionierung und Adressierung der Forschenden hervorgebracht wird. Die Studie reflektiert diesen Umstand und changiert zwischen Auto-Ethnografie und Ethnografie. Mithilfe des skizzierten Forschungszugangs können spezifische Spannungsfelder zwischen pädagogisch-normativer Programmatik und praktischem Handlungsvollzug sowie die damit einhergehenden Handlungsprobleme der beteiligten Akteur:innen aus einer empirisch begründeten Position heraus beschrieben und als Reflexionsfolie für die pädagogische Praxis verfügbar gemacht werden.

An dieser Stelle wird ein Ausschnitt aus dem Datenmaterial präsentiert, der intragenerationale Interaktionen zwischen Studierenden und ihren Peers fokussiert (ebd., 63f.). Dieser steht im Kontext des ersten Vorbereitungsseminars, das von den ehemaligen Praktikant:innen und studentischen Mitarbeitenden für die neuen Praktikant:innen organisiert wird. Ein zentraler Punkt dieses Seminars ist die initiative inhaltliche Konfrontation der Praktikant:innen mit den Konzepten der ‚Öffnung‘ pädagogischer Settings und der Rolle der Lernbegleitung. Im Vorfeld zu diesem Termin sollen die fünf neuen Praktikant:innen einen einführenden Text zu dieser Thematik lesen² und ein Statement zu einem der sogenannten konzeptionellen Pfeiler der Werkstatt für Kinder verfassen³. Der gewählte Abschnitt aus dem Datenmaterial beschreibt die Aufforderung zum Vorlesen der Statements. Alle Studierenden, also sowohl die neuen Praktikant:innen, als auch die studentischen Mitarbeitenden (MA) und der ehemalige Praktikant (eP) Moritz sitzen gemeinsam an einem Gruppentisch in der OASE. Nachfolgend werden einzelne

2 Es handelt sich um den Text „Die ‚Öffnung‘ des Unterrichts muss radikaler gedacht, aber auch klarer strukturiert werden. Ein Klärungsversuch – revisited 2008“ von Hans Brügelmann (2008).

3 Die konzeptionellen Pfeiler des Projekts waren in den von mir als Forscherin begleiteten Durchgängen bereits vorab festgelegt. Sie wurden mit den Begriffen ‚Lernen‘, ‚Kindzentrierung‘, ‚Menschenbild‘, ‚Partizipation‘, sowie ‚Die Rolle des Erwachsenen im Unterricht‘ umschrieben. Neue Praktikant:innen hatten die Aufgabe, für das Vorbereitungsseminar zu diesen konzeptionellen Pfeilern ein ‚Statement‘ zu verfassen, das auch Bezug auf den o.g. Text von Brügelmann (2008) nehmen sollte.

Segmente der beobachteten Sequenz eingefügt und einer knappen Analyse unterzogen⁴.

„Moritz (eP) sitzt an einer der Längsseiten des großen Gruppentisches, zwischen mir und einer Praktikantin. Er erklärt nun, wie weiter vorgegangen werden soll, alle anderen am Tisch sind derweil still und blicken zu ihm.

Moritz (eP): „Wir hätten jetzt den Vorschlag an euch. Also, ihr habt die ja alle geschrieben, find ich voll gut, äh, ich hatte glaub ich damals Probleme, die zu schreiben, hab das auf den letzten Drücker gemacht, das passiert mir öfters [alle lachen] und ähm ja, aber ich hab eure Statements auch schon gelesen, aber ich fänds cool, dass ihr ähm alle erfahrt, was ihr geschriebln habt, also, dass ihr die vielleicht vorlest. Entweder liest jeder sein eigenes oder jeder ein anderes [bestätigendes Gemurmel], jeder ein anderes? ganz wie ihr Lust habt – ok, dann machen wir das so. Genau, ich geb die einfach mal rum und jeder schnappt sich da eins raus (...) [Moritz reicht der Praktikantin, die neben ihm sitzt, einen Stapel mit Blättern. Sie nimmt sich eins der Blätter und gibt den Stoß Papier weiter zur nächsten Praktikantin. Die studentischen Mitarbeitenden und ich werden übersprungen. Es entsteht etwas Hin und Her, denn die Verteilung der Blätter gelingt zunächst nicht so, dass jede Praktikantin das Statement einer anderen Person hat.]“ (ebd.)

Moritz übernimmt die Rolle des Experten, der auf persönliche Erfahrungen mit dem Projekt zurückgreift und nun – mit den erforderlichen Artefakten ausgestattet – moderierend beginnt, die Initiation der neuen Praktikant:innen ins Feld zu strukturieren. Sein Vorgehen scheint legitim zu sein und für wenig Irritation bei den Anwesenden zu sorgen. Obwohl Moritz seinen Arbeitsauftrag als „Vorschlag“ bezeichnet, den eine nicht näher bezeichnete Gruppe von Personen („wir“) an die Gruppe der Praktikant:innen („euch“) heranträgt, scheint das Vorlesen eines Statements nicht freiwillig zu sein. Vielmehr wird diesem Prozess durch Moritz, der die Texte ja bereits im Vorfeld gelesen hat und damit gegenüber seinen Peers über einen Wissensvorsprung verfügt, ein Mehrwert für „alle“ zugeschrieben – lediglich bei der konkreten Umsetzung des nachfolgenden Vorleseprozesses ergeben sich für die neuen Praktikant:innen Mitgestaltungsmöglichkeiten. Auch diese bewegen sich jedoch in einem sehr begrenzten Rahmen, wie beispielsweise an der beschriebenen Austeilsituation und dem scheinbar selbstverständlichen Überspringen bestimmter Personen deutlich wird. Die Differenzierung zwischen dem ehemaligen Praktikanten Moritz und den neuen Praktikant:innen geht mit unterschiedlichen Handlungsspielräumen und Kompetenzzuschreibungen einher und führt zu einer Hierarchisierung der Studierenden. Diese Hierarchisierung wiederum wird in gewisser Weise durch Moritz' Inszenierung als Studierenden unter Peers, der damals „Probleme“ mit dem Verfassen des Statements gehabt habe und das, wie „öfters“, „auf den letzten Drücker gemacht“ habe, kaschiert. Durch die-

4 Die vollständige Beschreibung inkl. Analyse kann in Gruhn (2021, 63ff.) eingesehen werden – für diesen Beitrag wurde die Analyse jedoch mit besonderem Fokus auf mögliche Professionalisierungsprozesse überarbeitet und entsprechend ergänzt.

sen Wechsel von einer quasi-professionellen Ebene auf die Peer-Ebene entsteht ein Spielraum, eine Art Hinterbühne⁵, sich in eine kritisch-ironisierende Distanz zu den normativen Anforderungen des Feldes, den sozialen Spielregeln der Vorlese-situation, die gerade erst gemeinsam ausgehandelt werden müssen, und letztlich auch dem Professionalisierungsanspruch des Berufsfeldpraktikums zu begeben. Moritz Selbstoffenbarung und das Lachen aller Studierenden, das darauf folgt, kann als eine solche gemeinsame Praktik auf der Hinterbühne gelesen werden, die eine Symmetrisierung der wechselseitigen Beziehungen der Studierenden mit sich bringt. Die Vorbereitung der Praktikant:innen für den Termin hingegen wird positiv markiert, wobei an dieser Stelle insbesondere das rechtzeitige Schreiben und Einreichen der Statements betont wird. Deren inhaltliche Qualität und damit potenzieller Beitrag zu einer gemeinsamen Weiterarbeit im Vorbereitungsseminar scheint nicht im Vordergrund zu stehen. Durch das Peer-gestützte Format und die institutionelle Verankerung des Praktikums in der Hochschullernwerkstatt entsteht somit ein Bruch mit den Normen und Anforderungen einer universitären Begleitveranstaltung für ein Praktikum, die für gewöhnlich die Auseinandersetzung mit einer auszubildenden professionellen Identität als (angehende) Lehrkraft beinhaltet.

„Genau, dann würd ich vorschlagen, dass einer anfängt zu lesen und dass wir danach immer, je nachdem, ähm, jedes Statement ist ja ein anderes, also dass man sich kurz dazu bespricht, jeder seine Anregungen dazu gibt, wenn einem was einfällt, ähm, und ich hab zu manchen ein paar Fragen geschrieben, ob ich die jetzt gleich stellen werde, in dem spontanen Zusammenhang, entscheid ich dann gleich und dann ähm gucken wir einfach mal.“ (ebd., 64)

Die Aufgabe der ins Feld zu initiiierenden Praktikant:innen wird nun etwas klarer formuliert. Jedoch ist auch diese Aussage von Moritz im Konjunktiv formuliert („würd ich vorschlagen“). Durch die unterschiedlichen erwarteten Redebeiträge („Anregungen“ und Einfälle der Praktikant:innen vs. „Fragen“, die er vorbereitet habe) wird erneut auf die Hierarchieunterschiede zwischen den Beteiligten hingewiesen

5 Das Konzept der Hinterbühne geht auf Goffman (1971) zurück. Dellwing und Prus (2012, 55f.) beschreiben es wie folgt: „Was Vorderbühne und Hinterbühne unterscheidet ist immer nur, dass auf einer (relativen) Vorderbühne Legitimationsdarstellungen der dort erwarteten Rolle aufgeführt werden, die auf der (relativen) Hinterbühne nicht erwartet werden (oft sogar nicht erwünscht sind). Goffman bemerkt, dass die Vorderbühne der Raum öffentlichen Anstandes und Haltung ist, da im öffentlichen Raum Abweichungen von diesen legitimatorischen Darstellungen Angriffe auf die Institution auslösen können, während ‚unter sich‘ klar ist, dass diese öffentlichen Darstellungen eben das sind, öffentliche Darstellungen, die im Eigenreden und Eigen-Legitimieren der Praxis der Gruppe nicht mehr ernsthaft vertreten werden. Aus Sicht der Beteiligten kann damit die Hinterbühne ein Raum sein, in dem Präntentionen für eine Öffentlichkeit oder für andere Gruppen, denen man ‚anständig‘ (nach deren Definition) erscheinen muss, fallengelassen werden.“

Anna (MA): „Genau, gibt auch kein richtig oder falsch“

Moritz: „Genau, es ist einfach äh, es ist einfach auch, ich hab da auch total, äh, also eigentlich waren die Sachen alle schon total gleich, also ihr unterscheidet euch gar nicht so in eurer Ansicht aber das werdet ihr ja gleich sehn, auf jeden Fall, wie die Anna schon sagt, es ist nichts falsch“ Anna: „is nur, um reinzukommen, einfach“. Moritz: „richtig, dann, wer startet denn?“ (ebd.)

An dieser Stelle unterbricht die studentische Mitarbeiterin der Hochschullernwerkstatt Anna den ehemaligen Praktikanten Moritz. Den konzeptionellen und sprachlichen Konventionen einer (reform-)pädagogischen Einrichtung folgend verweist sie darauf, dass es bei der Besprechung der Statements „kein richtig oder falsch“ gäbe, weist also eine dahingehende Bewertung der Redebeiträge und eingereichten Statements zurück. Moritz hingegen konterkariert diese Aussage mit seinen folgenden Ausführungen: Er hebt besonders hervor, dass die Statements, die von den Praktikant:innen verfasst wurden, „alle schon total gleich“ gewesen seien und es gar nicht so große Unterschiede in den individuellen Ansichten gegeben habe. Durch die Betonung dieser beiden Charakteristika wird deutlich, dass sie im Kontext der geplanten Aktivitäten besonders bedeutsam zu sein scheinen und eben doch eine bestimmte Erwartungshaltung an die Praktikant:innen herangetragen wird, sich zu den (reform-)pädagogischen Werten ihrer Praktikumsinstitution zu positionieren. Einer hochschuldidaktischen Lesart der Szene folgend lässt sich ein Versuch des ehemaligen Praktikanten Moritz und der studentischen Mitarbeiterin Anna feststellen, einen theoretischen Bezugsrahmen aufzuspannen, der ihren Peers die kritische Diskussion eines professionellen Selbstbilds ermöglichen und damit sowohl den Anforderungen des BFPs, als auch dem besonderen reformpädagogischen Setting der Hochschullernwerkstatt entsprechen kann. In den zu verfassenden Statements werden die Studierenden dazu aufgefordert, auf einen der konzeptionellen Pfeiler des Projekts Bezug zu nehmen und sich schriftlich dazu zu positionieren. Dabei werden auch professionalisierungsrelevante Aspekte thematisiert, beispielsweise die Gestaltung pädagogischer Beziehungen und die Vorbereitung und Begleitung ‚geöffneter‘ Lehr-Lernsettings. Es lassen sich folglich Bezugnahmen auf die institutionelle Einbettung des Praktikums in das Lehramtsstudium feststellen, die jedoch von einer spezifischen normativen Rahmung geprägt sind, die in der praktischen Bearbeitung der Vorlesesituation rekonstruiert werden können: Sowohl durch die Vorgabe des zu lesenden Textes, der eine eindeutige bejahende Position zu der im Kontext des Vorbereitungsseminars zur Debatte stehenden ‚Öffnung‘ pädagogischer Settings vertritt, als auch durch die bereits vorab feststehenden fünf sogenannten ‚Eckpfeiler‘ des Projekts sind die Handlungsspielräume der Studierenden limitiert. Auch an dieser Stelle kann der erneute Einschub von Anna, der sich an den sprachlichen Konventionen der Peer-Group orientiert und den Anspruch an die Praktikant:innen als niedrig markiert, als ein Bruch mit der Normativität des Feldes und den deutlich

gewordenen Hierarchieunterschieden zwischen den unterschiedlichen Gruppen von Studierenden gelesen werden.

In der hier beschriebenen Szene wird deutlich, dass weder die im Setting des Projekts Werkstatt für Kinder erfahrenen Studierenden, noch die neuen Praktikant:innen als bloße Oppositionelle zum institutionell-normativen Rahmen des Lehramtsstudiums im Allgemeinen und der Hochschullernwerkstatt im Besonderen zu sehen sind – die Studierenden arbeiten sich nicht als ‚Gegner:innen‘ an deren sozialer Ordnung ab. Vielmehr pendeln der ehemalige Praktikant Moritz und die studentische Mitarbeitende Anna zwischen den Anforderungen der Peer-Group und den Anforderungen des Praktikums als Professionalisierungs-Setting hin und her und versuchen, trotz der entstehenden Widersprüche und Irritationen situativ beide Ansprüche auszubalancieren. Durch die programmatische Legitimation der kritischen Auseinandersetzung mit ‚herkömmlicher‘ schulischer Praxis im Kontext der Arbeit in der Hochschullernwerkstatt entsteht darüber hinaus noch ein weiterer normativer Rahmen, zu dem sich sowohl die ehemaligen, als auch die neuen Praktikant:innen positionieren müssen. Darüber hinaus kann an dem empirischen Beispiel rekonstruiert werden, dass der mit dem Peer-Learning verbundene programmatische Anspruch der Gleichrangigkeit sich in der Vollzugswirklichkeit des Vorbereitungsseminars nicht vollständig einlösen lässt – und dass dieses Problem den beteiligten Akteur:innen auch klar zu sein scheint und entsprechend auf der Peer-Ebene bearbeitet werden muss.

4 Fazit und Ausblick – Erkenntnispotenziale ethnografischer Forschung für peergestützte Professionalisierungsprozesse

Grundsätzlich plädiert dieser Beitrag wie beschrieben für eine empirische Auseinandersetzung mit Studierenden als Peers als relevante Akteur:innen in Professionalisierungsprozessen. Neben Dozierenden, schulischen Mentor:innen und Mitarbeitenden in Zentren für Schulpraktische Studien sind zweifellos auch studentische Peer-Groups bedeutsam für die Ausbildung einer professionellen Identität und die Bearbeitung der Anforderungen an professionalisierungsrelevantes Handeln in Praxisphasen, die beispielsweise im Rahmen von hochschuldidaktischen Reflexions- und Beratungs-Formaten institutionalisiert werden. Auch Studierende sind an der wechselseitigen Hervorbringung einer akademischen Interaktionskultur beteiligt und zwar sowohl in ausgewiesenen Peer-Learning Projekten, als auch in der alltäglichen Hochschulpraxis. Insbesondere letztere könnte in weiteren Forschungsprojekten fokussiert werden, die sich beispielsweise mit der Vollzugswirklichkeit unterschiedlicher Begleitseminare zu den frühen Praxisphasen befassen. Auch in diesen Seminarkontexten werden Studierende regelmäßig dazu angehalten, miteinander zu kooperieren und beispielsweise Reflexionsaufgaben in Kleingruppen zu bearbeiten. Im Gegensatz zu dem in diesem Beitrag erörterten Seminarsetting tun

die Studierenden dies nicht freiwillig und sind dennoch auf eine gemeinschaftliche Bearbeitung dessen angewiesen, was im jeweiligen Seminarkontext als professionalisierungsrelevant angesehen wird (vgl. Heinzel u. a. 2019).

Derart ausgerichtete Forschung vermag vielleicht auch die zuweilen etwas romantisierende Sicht auf Studierende als selbstverantwortliche Lernende zu irritieren, denn mit der skizzierten Perspektive auf Studierende als Peers zeigt sich, dass deren Bearbeitung universitärer Anforderungen teilweise auch eine Eigenlogik entwickelt, die diametral zum programmatischen Anspruch der Lehrer:innenbildung steht oder situativ mit den Anforderungen ihrer Peergroup ausbalanciert werden muss.

Aus einer hochschuldidaktischen Perspektive drängt sich abschließend die Frage auf, welche Auswirkungen die Institutionalisierung von Peer-Learning auf Professionalisierungsprozesse haben kann. In dem in diesem Beitrag vorgestellten Feld werden Wissen und Erfahrungen quasi in einem Kreislauf von ehemaligen Praktikant:innen an neue Praktikant:innen weitergegeben und durch Impulse von außen und/oder eine kritische Auseinandersetzung mit theoretischen Bezügen nur wenig irritiert, was als nicht intendierte deprofessionalisierende Wirkung des Projekts aufgefasst werden könnte. Entsprechend ist danach zu fragen, ob das beschriebene Peer-Learning-Projekt zugunsten der Professionalisierungsprozesse der Studierenden in eine hierarchisch klarere universitäre Rahmung, bspw. in Form von supervidierender Begleitung durch Dozierende, einzubetten wäre. Somit könnten Ergebnisse aktueller Forschungsarbeiten, die Ambivalenzen und Widersprüche zwischen programmatischem Anspruch und tatsächlicher Vollzugswirklichkeit der sozialen Praxis von frühen Praxisphasen im Lehramtsstudium aufdecken, in die entsprechenden Settings eingespeist und beispielsweise als Reflexionsfolie verfügbar gemacht werden.

Literatur

- Artmann, M., Berendonck, M., Herzmann, P. & Liegmann, A. (Hrsg.). (2018): Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung: qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bennewitz, H., Breidenstein, G. & Meier, M. (2016): Peerkultur in der Schule. In: S.-M. Köhler, H.-H. Krüger & N. Pfaff (Hrsg.): Handbuch Peerforschung. Opladen u. a.: Barbara Budrich, 413–426.
- Bennewitz, H. & Grabosch, A. (2018): „es tut mir weh, mich einzusetzen“ – Professionalisierung durch Praxisphasen?! In: T. Leonhard, J. Košinár & C. Reintjes (Hrsg.): Praktiken und Orientierungen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 105–119.
- Benwell, B. M. & Stokoe, E. H. (2004): University Students Resisting Academic Identity. In K. Richards & P. Seedhouse (Hrsg.): Applying Conversation Analysis. Basingstoke: Palgrave MacMillan, 124–139.
- Bonsack, F., Friebe, C., Fukuta, S., Gardenier, F. & Sadler, A. (2020): Das „Portfolio Praxissemester“: Phasen- und institutionsübergreifendes Konzept zur Entwicklung einer professionellen, selbstreflexiven Haltung in der Lehrer_innenausbildung. In: Herausforderung Lehrer*innenbildung - Zeit-

- schrift Zur Konzeption, Gestaltung Und Diskussion, 3(2), 254–278. <https://doi.org/10.4119/hlz-2709> (Abrufdatum: 25.07.2022)
- Brill, S. & Gruhn, A. (2021): Podcast als digitales Peer-Learning-Instrument für Lehramtsstudierende im Eignungs- und Orientierungspraktikum. In: k:ON - Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung, 4 (4, 2/2021). <https://doi.org/10.18716/ojs/kON/2021.2.6> (Abrufdatum: 25.07.2022)
- Brügelmann, H. (2008): Die „Öffnung“ des Unterrichts muss radikaler gedacht – aber auch klarer strukturiert werden. Ein Klärungsversuch – revisited 2008. In: H. Brügelmann & E. Brinkmann (Hrsg.): Öffnung des Anfangsunterrichts. Theoretische Begründung, unterrichtspraktische Ideen und empirische Befunde. Universität Siegen: Arbeitsgruppe Primarstufe, 1–37. Verfügbar unter https://dokumentix.uni-siegen.de/opus/volltexte/2017/1087/pdf/Oeffnung_des_Anfangsunterrichts.pdf (Abrufdatum: 25.07.2022)
- Carl, M.-O., Müller, F. & Zoller, A. (2016): Portfolioarbeit im Dialog weiterentwickeln. Planungsgespräche zum Berufsfeldpraktikum an der Universität Siegen. In: M. Boos, M. Kricke & A. Krämer (Hrsg.): Portfolioarbeit phasenübergreifend gestalten. Konzepte, Ideen und Anregungen aus der LehrerInnenbildung. Münster: Waxmann, 135–144.
- Dellwing, M. & Prus, R. C. (2012): Einführung in die interaktionistische Ethnografie. Soziologie im Außendienst. Wiesbaden: Springer VS.
- Falchikov, N. (2001): Learning together: Peer tutoring in higher education. London: Routledge Falmer.
- Feder, L. & Cramer, C. (2019): Portfolioarbeit in der Lehrerbildung. Ein systematischer Forschungsüberblick. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 22 (2019), 1225–1245. <https://doi.org/10.1007/s11618-019-00903-2> (Abrufdatum: 25.07.2022)
- Fricke, J., Bauer-Hägele, S., Horn, D., Grötzbach, D., Sauer, D., Paetsch, J., Drechsel, B., Wolstein, J. (2019): Peer-Learning in der Lehrer*innenbildung. Gemeinsam und auf Augenhöhe lernen. In: Journal für LehrerInnenbildung 19 (2019) 3, S. 16–29. DOI: 10.25656/01:18146 (Abrufdatum: 25.07.2022)
- Friebertshäuser, B. (1992): Übergangsphase Studienbeginn. Eine Feldstudie über Riten der Initiation in eine studentische Fachkultur. Weinheim: Juventa.
- Goffman, E. (1971): Verhalten in sozialen Situationen. Strukturen und Regeln der Interaktion im öffentlichen Raum. Gütersloh: Bertelsmann.
- Gruhn, A. (2021): Doing Lernbegleitung. Hochschullernwerkstätten als Orte der Generationenvermittlung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hascher, T. (2014): Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann, 542–571.
- Heinzel, F., Krasemann, B. & Sirdl, K. (2019): Studierende bei der Gruppenarbeit im Fallseminar. ‚Protokollieren‘ zwischen Kooperation und distanziert-routinierter Aufgabenbewältigung. In: T. Tyagunova (Hrsg.): Studentische Praxis und Interaktionskultur. Perspektiven einer praxeologischen Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS, 57–88.
- Hesse, F. & Lütgert, W. (2020): Lernbegleitung in universitären Praxisphasen der Lehrerbildung – eine Einführung in den Sammelband. In: dies. (Hrsg.): Auf die Lernbegleitung kommt es an! Konzepte und Befunde zu Praxisphasen in der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 7–18.
- Hinze, J.-H. (2020). Praktikumsberichte als Reflexionsanlässe? Reflexion zwischen Professionalisierungshoffnung und Praxisbewältigung in der ersten Phase der Lehrer_innenbildung. In: Herausforderung Lehrer*innenbildung - Zeitschrift Zur Konzeption, Gestaltung Und Diskussion, 3(2), 91–107. <https://doi.org/10.4119/hlz-2505> (Abrufdatum: 25.07.2022)
- Köhler, S.-M., Krüger, H.-H. & Pfaff, N. (2016): Peergroups als Forschungsgegenstand – Einleitung. In: dies. (Hrsg.): Handbuch Peerforschung. Opladen u. a.: Barbara Budrich, 11–36.
- Krinninger, D. (2016): Freundschaft und Studienzeit. In: S.-M. Köhler, H.-H. Krüger & N. Pfaff (Hrsg.): Handbuch Peerforschung. Opladen u. a.: Barbara Budrich, 427–438.
- Leonhard, T., Košinár, J. & Reintjes, C. (2018): Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung: Potentiale und Grenzen der Professionalisierung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- MSB NRW (2017): Das Eignungs- und Orientierungspraktikum in der Ausbildung zukünftiger Lehrerinnen und Lehrer in Nordrhein-Westfalen. Handreichung. Verfügbar unter: <https://www.schulministerium.nrw/sites/default/files/documents/EOP-Handreichung.pdf> (Abrufdatum: 21.12.2022)
- MSB NRW (2020): Bereinigte Amtliche Sammlung der Schulvorschriften (BASS). Verfügbar unter: <https://bass.schul-welt.de/4694.htm#menuheader> (Abrufdatum: 21.12.2022)
- MSB NRW (2021): Lehrerin oder Lehrer werden in Nordrhein-Westfalen. Ausbildung, Voraussetzungen und Berufsaussichten. Verfügbar unter: <https://broschuerenservice.nrw.de/msb-duesseldorf/flipbook/5252> (Abrufdatum: 25.07.2022)
- Rohr, D., den Ouden, H. & Rottlaender, E.-M. (2016): Hochschuldidaktik – im Fokus von Peer Learning und Beratung. Weinheim: Beltz.
- Stroot, T. (2014): Ein Lehramt studieren: Zur Relevanz von Peer Learning für aktuelle Entwicklungsfelder der 1. Phase der Ausbildung von Lehrer*innen. In: P. Westphal, T. Stroot, E.-M. Lerche & C. Wiethoff (Hrsg.): Peer Learning durch Mentoring, Coaching & Co. Aktuelle Wege in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. Opladen u. a.: Barbara Budrich, 25–32.
- Treidler, M., Westphal, P. & Stroot, T. (2014): Peer Learning. In: P. Westphal, T. Stroot, E.-M. Lerche & C. Wiethoff (Hrsg.): Peer Learning durch Mentoring, Coaching & Co. Aktuelle Wege in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. Opladen u. a.: Barbara Budrich, 15–19.
- Tyagunova, T. (2019): Einleitung. In: dies. (Hrsg.): Studentische Praxis und Interaktionskultur. Perspektiven einer praxeologischen Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS, 1–9.
- Wenzl, T. (2019): Von Papas, Brüdern und Cousinen. Zum Problem lebensweltlicher Bezugnahmen in der erziehungswissenschaftlichen Lehre. In: T. Tyagunova (Hrsg.): Studentische Praxis und Interaktionskultur. Perspektiven einer praxeologischen Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS, 11–28.
- Zorn, S. K. (2020): Professionalisierungsprozesse im Praxissemester begleiten. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zum Bilanz- und Perspektivgespräch. Wiesbaden: Springer VS.

Autorinnenangaben

Annika Gruhn, Dr.

Universität Siegen/AG Grundschulpädagogik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Peer-Learning, Inklusionsorientierte Lehrer:innenbildung, Ethnografische Forschung zu (Lehramts-)Studierenden.

annika.gruhn@uni-siegen.de

Sarah Walczuch

Die Bedeutung von studentischen Nebentätigkeiten als pädagogische (Vor-)Erfahrung für Professionalisierungsprozesse in der Studieneingangsphase

Abstract

In diesem Beitrag wird der Bedeutung pädagogischer (Vor-)Erfahrungen für den Professionalisierungsprozess nachgegangen. Dazu wird die für Studierende bedeutsame Erfahrung der studentischen Nebentätigkeit in schulischen sowie außerschulischen pädagogischen Tätigkeitsfeldern in den Blick genommen. Diese Perspektive ist vor dem Hintergrund, dass „sich junge Menschen selbstbestimmt mit den für sie als attraktiv erlebten Tätigkeiten [...]“ (Römer et. al. 2018, 224) auch außerhalb von universitären Veranstaltungen auseinandersetzen, relevant. Eine solche studentische Nebentätigkeit lässt sich aufgrund fehlender personeller Ressourcen im Kontext der Schule leicht umsetzen. PES (kurz für: Projekt Erweiterte Selbstständigkeit) ist beispielsweise ein Konzept der rheinland-pfälzischen Regierung, bei dem Studierende als Vertretungslehrkräfte in Schulen eingesetzt werden. Durch dieses Programm können Studierende u. a. umfassende Erfahrungen im Unterrichten sammeln. Im Jahr 2021 werden dadurch an 905 Schulen in Rheinland-Pfalz Studierende als Vertretungslehrkräfte eingesetzt (Bildungsserver Rheinland-Pfalz).

Zur Bearbeitung der Frage nach der Bedeutung von pädagogischen Erfahrungen für den Professionalisierungsprozess wird zunächst die begriffliche Fassung und der Forschungsstand zu pädagogischen (Vor-)Erfahrungen dargestellt und ein theoretisches Verständnis von Professionalität und spezifisch sonderpädagogischer Professionalität zugrunde gelegt. Anschließend wird der Begriff der studentischen Nebentätigkeit in diesem Zusammenhang bestimmt. Folgend wird die Methode und zentrale Ergebnisse einer explorativen Forschung zur Bedeutung von studentischer Nebentätigkeit im Professionalisierungsprozess vorgestellt und diskutiert.

1 Theoretischer Hintergrund studentischer Nebentätigkeit als pädagogische (Vor-)Erfahrung im Professionalisierungsprozess

Der Wunsch von Studierenden nach mehr schulischer Praxis wird bereits in der frühen Anfangsphase des Lehramtsstudiums deutlich (Makrinus 2013) und wurde besonders durch die pandemiebedingten digitalen Erfahrungen mit dem Schulpraktikum noch einmal verstärkt. Ebenso belegen internationale Studien, dass Lehramtsstudierende frühzeitig praktische Erfahrungen in Schulen sammeln möchten (Allen 2009). Von Dozierenden und Forschenden wird diese unterschiedlich bewertet und somit verschieden in Modulstrukturen und Seminaren implementiert.

1.1 Definition pädagogischer (Vor-)Erfahrung

Die Bedeutung von pädagogischen (Vor-)Erfahrung wird besonders in der Forschung zur Berufswahl, Motivation und Berufseignung von Lehramtsstudierenden thematisiert. Der Begriff pädagogische (Vor-)Erfahrung ist bislang nicht einheitlich definiert und operationalisiert (vgl. Besa & Rothland 2020). Diese (Vor-)Erfahrungen werden als pädagogisch bezeichnet, da sie innerhalb eines pädagogischen Handlungsfeldes erworben wurden. Erfahrungen, die während des Lehramtsstudiums erlebt werden, werden teilweise ebenfalls als (Vor-)Erfahrung bezeichnet, sofern sie außerhalb des universitären Kontextes als informelle Lerngelegenheiten stattfinden (vgl. Römer, Rothland & Staub 2018). „Unter pädagogischen (Vor-)Erfahrungen werden dabei Tätigkeiten verstanden, in denen Studierende eigenverantwortlich und ohne Anbindung an das Studium oder professionelle Begleitung (z. B. durch erfahrene Lehrkräfte) pädagogisch handeln“ (Neuhaus 2021, 3). Der Aspekt der pädagogischen Handlung ließe sich inhaltlich weiter begründen.

Nach Cramer 2012 wird diese in die beiden Bereiche, *Gestaltung von Freizeitaktivitäten* und *Training und Unterricht* kategorisiert, die sich jeweils auf einzelne Kinder und Jugendliche oder Gruppen beziehen. Die LEK-Studie (Längsschnittliche Erhebung pädagogischer Kompetenz von Lehramtsstudierenden, König & Seifert 2012) und EMW-Studie (Entwicklung von berufsspezifischer Motivation und pädagogischem Wissen in der Lehrerausbildung; König et al. 2013) nutzen die Unterteilung in *Erziehungserfahrungen* und *Unterrichtserfahrungen*. Als Erziehungserfahrungen werden Tätigkeiten der Betreuung und Gestaltung von Freizeitaktivitäten von temporär schutzbefohlenen Kindern verstanden, wohingegen sich Unterrichtserfahrungen auf die Gestaltung von Nachhilfeunterricht, Hausaufgabenbetreuung und eigenständige Unterrichtstätigkeiten beziehen.

Ebenfalls lohnenswert scheint eine weitere Operationalisierung nach Qualität der Erfahrung, Umfang und Dauer (Lerche, Weiß & Kiel 2013; Besa & Rothland

2020), Fachspezifität (Neuhaus 2021) und damit auch sonderpädagogische Spezifität sowie persönlicher Bedeutsamkeit der jeweiligen (Vor-)Erfahrung.

1.2 Forschungsstand und Desiderat pädagogischer (Vor-)Erfahrungen

Bereits vor Studienbeginn sammeln 73-91% der Lehramtsstudierenden pädagogische (Vor-)Erfahrungen (vgl. Cramer 2012). Diese sind in 17% studienfachspezifisch gesellschaftswissenschaftlich und in 76% studienfachspezifisch mathematisch. Die häufigste Tätigkeit ist das Erteilen von Nachhilfeunterricht, wodurch der prozentual hohe Fachanteil im Bereich Mathematik erklärt werden kann (vgl. Neuhaus 2019). Zahlreiche Studien belegen den positiven Einfluss von pädagogischer (Vor-)Erfahrung auf kognitive, motivationale und affektive Kriterien (vgl. König&Seifert 2012; König et al. 2013; Klusmann et al. 2012). Die Wirkung von pädagogischen (Vor-)Erfahrungen auf intrinsische Motive der Berufswahl ist positiv und anhaltend. Studierende ohne Erziehungs- oder Unterrichtserfahrungen werden dagegen sogar als Risikogruppe beschrieben (vgl. König et al. 2013; Rothland 2014). Im Rahmen des Forschungsprojektes zur *Wirksamkeit von Lehrerbildung – Kompetenzentwicklung und Biografiemanagement in der dreiphasigen Lehrerbildung* werden als Operationalisierung die beiden Kategorien *Erfolg* und *Freude* verwendet (vgl. Lerche, Weiß& Kiel 2013). Besonders die Gruppe der Studierenden, mit einer hohen Sicherheit, bezogen auf die Berufswahl und die Gruppe idealistischer Studierenden, empfinden ihre pädagogischen (Vor-)Erfahrungen als freudvoll, im Vergleich zur Gruppe, die eine geringe Sicherheit in Bezug auf ihre Berufswahl empfinden. Diese Tendenz drückt sich ebenfalls im eingeschätzten Erfolg, jedoch mit geringerer Stärke, aus (vgl. Besa&Rothland 2020, 788). Zudem wird von einer positiven Wirkung von pädagogischer (Vor-)Erfahrung auf die Entwicklung von sowohl bildungswissenschaftlichem Wissen (vgl. König & Seifert 2012; König & Rothland 2013), als auch fachdidaktischem Wissen in der Mathematik (vgl. Klusmann et al. 2012) ausgegangen. In der COACTIV-R Studie von Kunter et. al. 2011 wird die Bedeutung von (Vor-)Erfahrung auf das Belastungserleben und die Berufszufriedenheit im Referendariat untersucht. Darin werden alle pädagogischen Erfahrungen vor dem Eintritt in das Referendariat erfasst und nach Gesamtlänge der Erfahrung differenziert. Die Studie zeigt, dass sich diese in Abhängigkeit der Länge negativ auf die emotionale Erschöpfung und positiv auf die Zufriedenheit im Beruf auswirken. Inwiefern sich diese Erfahrungen in der Unterrichtsqualität und den Entwicklungen der Lernenden widerspiegeln, gilt es noch zu untersuchen (vgl. Klusmann et al. 2012).

In der überblicksartigen Darstellung wurde deutlich, dass in Untersuchungen zu (Vor-) Erfahrungen von Studierenden der Fokus insbesondere auf Erfahrungen vor Studienbeginn und deren Bedeutung für die Berufswahl und Motive, sowie deren anhaltende Auswirkungen auf das Belastungserleben im Referendariat gelegt wird.

„Inwiefern pädagogische Vorerfahrungen auch eine relevante Quelle für den Erwerb und Ausbau berufsspezifischer Kompetenzen darstellen, scheint mit Blick auf die Forschungslage jedoch nicht abschließend geklärt. Eine mögliche Begründung für die breiter gestreuten Ergebnisse hinsichtlich des Kompetenzerwerbs könnten die einleitend aufgeführten Unterschiede in der Operationalisierung des Konstruktes und die begriffliche Unklarheit, was überhaupt alles unter pädagogischen (Vor-)Erfahrungen zu fassen ist, liefern“ (Besa&Rothland 2002, 788).

Im bildungswissenschaftlichen Diskurs wird ebenso eine kritische Betrachtung deutlich. Lerche, Weiß und Kiel 2013 bezeichnen die Bedeutung von pädagogischen (Vor-)Erfahrungen als einen „Mythos“, da direkte Einflüsse auf die Motivation und Intention der Berufswahl nicht nachgewiesen können. Daraus könne somit keine Prognose für erfolgreiche Studien- und Berufsausführung geschlossen werden, weshalb die Gewichtung der pädagogischen Erfahrungen in der Studienzulassung, an zahlreichen Universitäten, kritisch zu hinterfragen sei. Gegen die Darstellung der pädagogischen (Vor-)Erfahrung als Mythos argumentiert Rothland, dass die Behauptung der fehlenden Forschungsbefunde nicht haltbar sind und die tatsächliche Abfrage von pädagogischer (Vor-)Erfahrung durch die Kategorien *erinnerte Freude* und *erinnerter Erfolg* hinterfragt werden (Rothland 2015). Nach Hascher (2005) werden (Vor-)Erfahrungen in ihrer Wirksamkeit nicht nur einseitig positiv betrachtet: „So positiv das Sammeln von Erfahrungen auch sein mag, der Glaube an die Wirksamkeit von Erfahrungen kann uns durchaus auch Fallen stellen, weil er uns vortäuscht, dass Erfahrungen stets zu Expertise führen; weil er uns zu Überzeugungen verleitet, dass sie Lernen garantieren; weil er uns zu einer unreflektierten Haltung gegenüber Erfahrungswissen und den Kontexten, in denen Erfahrungen stattfinden, führt“ (Hascher 2005, 41).

Dies scheint besonders für die Studieneingangsphase relevant. Der Wissenstyp wissenschaftliches Wissen befindet sich zu diesem frühen Zeitpunkt des Studiums erst im Aufbau und damit sind Reflexionskategorien nur beschränkt vorhanden. Inwiefern innerhalb dieser informellen Lerngelegenheiten professionell pädagogisches Handeln gelernt wird, ist abhängig von dem Bewusstsein für diese Lernprozesse und der Reflexion (vgl. Neuhaus 2021).

1.3 pädagogische Professionalität und spezifische Professionalität

Die Qualifizierung von Lehrer:innen ist in Deutschland durch eine dreiphasige Lehrerbildung geregelt. Die erste Phase an Universitäten und pädagogischen Hochschulen hat zum Ziel, Studierenden „grundlegende Kompetenzen hinsichtlich der Fachwissenschaften, ihrer Erkenntnis- und Arbeitsmethoden sowie der fachdidaktischen Anforderungen“ (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder 2008/2015, 3) zu vermitteln. Dahingegen fokussiert die zweite Phase „mehr unterrichtspraktisch definierte Kompetenzen“ (ebd.) und wird von den Vorbereitungsdiensten gesteuert. Zur weiteren „Entwicklung in der beruflichen

Rolle als Lehrerin und Lehrer“ (ebd.) werden Fort- und Weiterbildung in der dritten Phase angeboten. Ziel dieser dreiphasigen Qualifizierung ist die Bildung von professionell pädagogischen Lehrpersonen. Als berufliche pädagogische Professionalität fasst Kracht (2010) „personenbezogenes berufliches Können“ zusammen (ebd. 61). Dieses *Können* ist auf die Ermöglichung von Lernprozessen im weitesten Sinne ausgerichtet. Pädagogisch professionelles Können bezeichnet, wissenschaftliches Wissen als Grundlage einzubeziehen sowie personenbezogene Ausgangslagen innerhalb Prozesse von Erziehung und (Weiter-) Bildung zu ermöglichen. Um diesen pädagogischen Problemlagen im professionellen Sinne gerecht zu werden, wird eine „inhaltliche Spezialisierung und Spezifizierung“ ebenso auf theoretischer Basis notwendig (ebd.). Dieses Verhältnis der Wissenstypen des *wissenschaftlichen Wissens* und *praktischen Könnens* beschreibt Kracht als Relationierung. Aus dieser Relationierung entsteht der dritte Wissenstyp „Professionswissen“ (ebd.). Diese Relationierung wird aus dem professionstheoretischen Zugang der Metareflexivität als rekursiver Prozess verstanden.

„Sie umfasst die Gewissheit, dass Theorie nicht einfach auf Praxis übertragen werden kann, Praxis also immer mehrdeutig ist und folglich nicht die eine richtige Handlungsentscheidung gibt. Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Modus der Meta-Reflexivität könnte aber die Wahrscheinlichkeit angemessener situativer Deutungen erhöhen, weil sie den Rekurs auf konsistente, exemplarisch-typisierende Deutungen allererst ermöglicht: Meta-Reflexivität manifestiert sich im sicheren Umgang mit Ungewissheit“ (Cramer 2020, 207).

Auf Basis dieser allgemeinen pädagogischen Professionalität sollen Studierende des Lehramtes Sonderpädagogik, die für dieses Projekt als Sample gewählt wurden, zudem sonderpädagogisches Professionswissen erwerben. Sonderpädagogische Professionalität wird bei Kracht (2010) als Spezifische Professionalität mit unterstützender Funktion für die Allgemeine Pädagogik beschrieben. „Die Spezifizierung der pädagogischen Professionalisierung begründet sich im wissenschaftlichen und erfahrungsbedingten Wissen um problematische Entwicklungs- und Lernsituationen, die nicht erwartungsgemäß verlaufen und sich auf unterschiedliche Dimensionen (z. B. sprachlich, motorisch, kognitiv, sozial-emotional) menschlicher Entwicklung beziehen“ (105 f.), wodurch Lernen in heterogenen Kontexten ermöglicht und damit Exklusion systematisch abgebaut werden kann. Studierende des Lehramts Sonderpädagogik sollen dazu eine sonderpädagogische Haltung entwickeln, die den Erziehung- und Bildungsanspruch eines jeden Kindes verteidigt (Antor und Bleidick 2000; Dlugosch und Reiser 2009). Zur Verwirklichung dieses Anspruches sind spezifisch sonderpädagogische Kompetenzen notwendig wie Lernstands und Entwicklungsdiagnostik, Organisationskompetenz, Lern- und Entwicklungsförderung, binnendifferenzierte Unterrichtung, behinderungsspezifische Kommunikation, interdisziplinäre Kooperation und die Förderung sozialen Lernens (Moser et al. 2010).

Die Entwicklung von professionell pädagogischen sowie sonderpädagogischen Können entstehen an zwei Orten: *in der (universitären) Lehrerbildung* und im *schulischen Handlungsfeld* (Cramer & Drahm 2019, 28). Studierende, die einer studentischen Nebentätigkeit im pädagogischen Bereich nachgehen, befinden sich aufgrund ihrer ersten Ausbildungsphase in der (universitären) Lehrerbildung und im schulischen oder außerschulischen Handlungsfeld. Somit wird gleichzeitig wissenschaftliches Wissen als Grundlage erworben und praktische Erfahrungen in Erziehungs- und Bildungsprozessen gesammelt. Jedoch werden diese Erfahrungen durch die studentische Nebentätigkeit nicht institutionell und systematisch begleitet wie beispielsweise innerhalb der verpflichtenden Praktika oder der zweiten Phase der Lehrer:innenbildung. Somit findet eine berufsbezogene Sozialisierung in pädagogische Institutionen teilweise erheblich früher statt.

1.4 Studentische Nebentätigkeit als pädagogische (Vor-)Erfahrung

Zahlreiche Studierende gehen bereits durch studentische Nebentätigkeiten bezahlten Arbeiten in pädagogischen Tätigkeitsfeldern (etwa der Schule oder der Nachmittagsbetreuung) nach. Der in diesem Artikel verwendete Begriff der studentischen Nebentätigkeit bezieht sich auf eine erlebte pädagogische Erfahrung in einem pädagogischen Tätigkeitsfeld zur Zeit des Studiums. In dem Begriff der Nebentätigkeit wird die zeitliche sowie inhaltliche Parallelität von Studium und Nebentätigkeit im pädagogischen Feld deutlich. Somit liegt der begriffliche Schwerpunkt nicht auf dem (*Vor-*), also inwiefern die Erfahrung *vor* dem Studienbeginn oder *vor* dem Eintritt in die Berufswelt gesammelt wurde. Dennoch soll durch diesen Begriff der zeitlich reduzierte Umfang der Tätigkeit im Vergleich zum Studium sichtbar werden. Gesetzlich darf diese Tätigkeit den zeitlichen Umfang von durchschnittlich 20 Wochenstunden innerhalb eines Jahres nicht überschreiten. Laut Forsa-Umfrage arbeiten 75% der Studierenden neben ihrem Studium, wovon sogar 13% in einer dem Lehrberuf nahen Tätigkeit, wie beispielsweise das Erteilen von Nachhilfeunterricht, beschäftigt sind (vgl. Forschung und Lehre 2020).

2 Forschung

Aufgrund der großen Anzahl der Lehramtsstudierenden mit pädagogischen Vorerfahrungen und der positiven Wirkung auf intrinsische Berufswahlmotive, kann angenommen werden, dass es eine hohe Anzahl an Studierenden gibt, die einer studentischen Nebentätigkeit im pädagogischen Bereich auch während ihres Studiums nachgehen.

2.1 Fragestellung

Der Beginn der beruflichen Praxis wird als „eine wichtige Phase für die Professionalisierung von Lehrkräften“ (Klusmann et al., 2012) bezeichnet. Teilweise treten Studierende, die einer studentischen Nebentätigkeit im pädagogischen Bereich nachgehen, schon während des Studiums in diese ein. In Anbetracht dessen scheint es bedeutsam nach der Bedeutung von studentischer Nebentätigkeit für Professionalisierungsprozesse in der Studieneingangsphase zu fragen. Anlass für die explorative Studie sind die drei folgenden Vorannahmen:

- Ein Großteil der Studierenden des Lehramts Sonderpädagogik geht einer studentischen Nebentätigkeit im pädagogischen Tätigkeitsfeld, hauptsächlich schulnahen Tätigkeiten, nach.
- Die studentische Nebentätigkeit wird von Studierenden als subjektiv bedeutsam angesehen und als Bestandteil der beruflichen Professionalisierung verstanden.
- Die studentische Nebentätigkeit steht unsystematisch neben dem universitären Lernangebot.

2.2 Datenerhebung und Stichprobe

Im Erhebungszeitraum Juli 2021 und Oktober 2021 wurden 167 Studierende der Universität Koblenz-Landau im Rahmen des Seminars „Grundlagen sonderpädagogischer Förderung“ (Bachelor of Education) während des Sommersemesters 2021 und Wintersemesters 2021/2022 mittels eines Online-Fragebogens über Limesurvey innerhalb einer Seminarsitzung befragt. Nach dem Studium zweier Fächer und Bildungswissenschaften, lässt sich die o.g. Veranstaltung als erstes Seminar mit sonderpädagogischen Inhalten verstehen. Über die Frage nach einer aktuellen oder im Laufe des Studiums nachgegangenen studentischen Nebentätigkeit im pädagogischen Bereich wurde das analytische Sample N1 von 72 Studierenden mit studentischer Nebentätigkeit im pädagogischen Bereich ermittelt (N1 unbereinigt 82). Entsprechend der Verortung des Seminars in der Modulstruktur befinden sich der Großteil der Studierenden zwischen dem ersten und zweiten Semester der Sonderpädagogik (M 1,43). Die geschlechtliche Verteilung der Studierenden liegt bei 81 % weiblich und 19% männlich und einem mittleren Alter von 23,06 Jahren.

Aufgrund des explorativen Studiendesigns wird die Methode einzeln zu den vier ausgewählten Variablen (*Konkretisierung studentischer Nebentätigkeit und Motive, Pädagogische und sonderpädagogische Spezifität, Lerngelegenheiten in der studentischen Nebentätigkeit, Studentische Nebentätigkeit und universitäre Angebote*) zusammen mit den Ergebnissen vorgestellt. Der gesamte Fragebogen umfasst 35 geschlossenen Fragen einer 4-stufigen Likert-Skala, welche über Häufigkeitsauszählung mittels IBM SPSS ausgewertet wurden, sowie 7 offene Fragen. Die dadurch gewonnenen Daten wurden induktiv und deduktiv über MAXQDA codiert.

2.3 Methode und Ergebnisse

Konkretisierung studentischer Nebentätigkeit und Motive

Durch die Frage nach einer aktuellen oder im Laufe des Studiums nachgegangenen studentischen Nebentätigkeit im pädagogischen Bereich generiert sich das analytische Sample N1 mit 53,3% der Befragten. Die studentische Nebentätigkeit wird durch die Aspekte: *Beschreibung der Tätigkeit* und *Institution* weiter konkretisiert. Daraus wurden die Untergruppen: *Schulisches Tätigkeitsfeld*, *Nachhilfe*, *Freizeit*, *Kita*, *Wohnen* und *Sonstiges* gebildet. Das schulische Tätigkeitsfeld wurde nach Schularten untergliedert. Die vier Items: *finanzielle Gründe*, *pädagogische Qualifikation*, *Selbstverwirklichung* und *Entscheidungssicherheit auf die Berufswahl*, erfassen mittels einer 4-stufigen Likert-Skala, die Motive, dieser Tätigkeit nachzugehen (siehe Abbildung 1). In einem offenen Feld können weitere Beweggründe hinzugefügt werden.

Die Hälfte der studentischen Nebentätigkeiten wird im schulischen Tätigkeitsfeld verrichtet (52,3%) oder kann, aufgrund der Tätigkeit des Erteilens von Nachhilfe (10%), als dem "Lehrberuf nahe" Tätigkeit bezeichnet werden. Weitere Tätigkeiten sind: *das Gestalten von Freizeitaktivitäten* (19%), *die Arbeit als Betreuer:innen in Kindertageseinrichtungen* (8%), *das Betreuen in Wohneinrichtungen* (4,6%) und *sonstige Tätigkeiten* (2,3%). Studentische Nebentätigkeiten im schulischen Tätigkeitsfeld werden hauptsächlich in Förderschulen (39,1%) und Grundschulen (32,6%) verrichtet. Eine Gruppe von 19,6% kann diesem Kategoriensystem jedoch nicht zugeordnet werden. Drei zentrale Beweggründe für die studentische Nebentätigkeit sind: *pädagogische Qualifikation* (Mittelwert 3,28), *finanzielle Sicherung* (Mittelwert 3,04) und *Selbstverwirklichung* (Mittelwert 2,93). Dahingegen ist das *Gewinnen von Sicherheit bezogen auf die Studienwahl* nur ein gering bewerteter Beweggrund (Mittelwert 2,55) und kaum weitere Beweggründe werden im offenen Feld aufgelistet (siehe Abbildung 1).

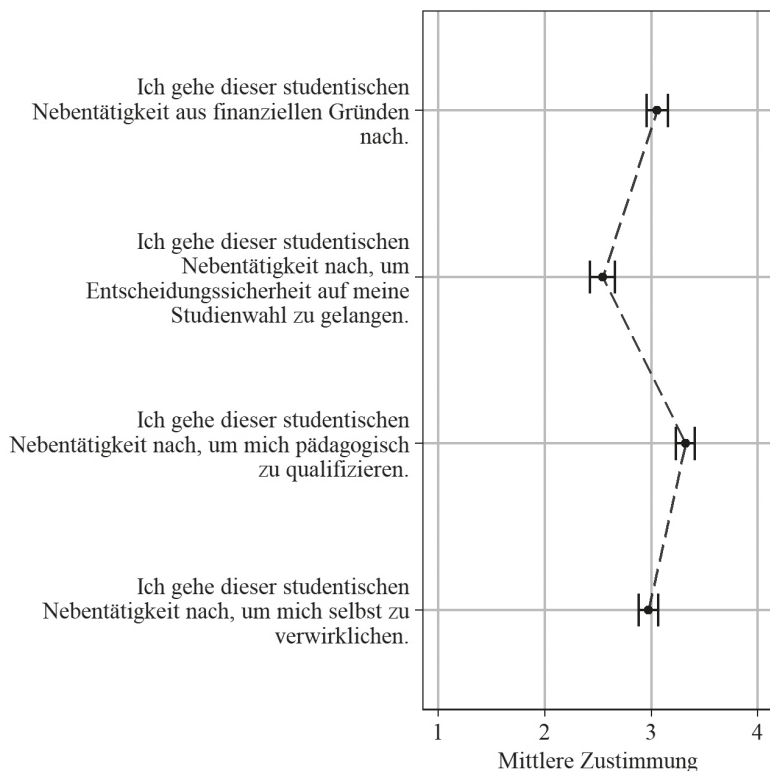


Abb. 1: Motive für die studentische Nebentätigkeit

Pädagogische und sonderpädagogische Spezifität

Die Variable der pädagogischen und sonderpädagogischen Spezifität wird über zwei offene Fragen nach den pädagogischen und spezifisch sonderpädagogischen Aspekten der studentischen Nebentätigkeit erhoben. Die in den offenen Textfeldern generierten Antworten werden, aufgrund der Häufigkeit, in den Kategorien *Personenkreis* und *zentrale Kernbegriffe* vorgestellt und durch exemplarische, ausführlichere Passagen ergänzt. Das *Pädagogische* an der studentischen Nebentätigkeit wird hauptsächlich über den Personenkreis, wie *die Arbeit mit Kindern* (16), *mit Schüler:innen* (10), *mit Jugendlichen* (6) und durch *zentrale Kernbegriffe* begründet. Diese beziehen sich stark auf *dem Lehrberuf nahen Aufgaben*, wie *Inhalte vermitteln* (16), *Erziehen* (15), *Fördern* (7) und *Bilden* (2). In vier Antworten (U 35 U 46 U 54 U 142) wird auf eine Qualität in der Zusammenarbeit mit dem Personenkreis verwiesen, um die Ziele wie Unterricht, Erziehung, Förderung und Bildung zu erreichen. Beispielfhaft wird dies in der Antwort U46 deutlich:

„Die Nachhilfe erfordert viel Beziehungsarbeit, da die Schüler nach der Schule länger bleiben müssen. Daher benötigen die Schüler manchmal mehr Motivation als sonst im Klassenzimmer. Zudem ist es wichtig, die Schüler spüren zu lassen, dass eine extra Förderung keine Strafe ist, sondern die Chance sich zu verbessern und neue Möglichkeiten zu entdecken“.

Die studentische Nebentätigkeit wird von 97% auch als spezifisch sonderpädagogische Tätigkeit verstanden. Anhand der Antwort „die Arbeit mit den geistig behinderten Menschen, die andere Bedingungen brauchen und fordern, das individuelle Einstellen auf jeden einzelnen Menschen“ (U 55) wird sichtbar, dass das spezifisch Sonderpädagogische ebenfalls über den Personenkreis, durch die Begriffe *Behinderung* und *Förderbedarf* (19), *Lerndefizite* (8) und *Heterogenität* (5) ausgedrückt wird. Als sonderpädagogische Tätigkeiten werden hauptsächlich Kernbegriffe, wie *Individualisierung*, *Differenzierung* (24) und *Förderung* (21), verstanden. Im Vergleich zu dem Aspekt des Pädagogischen werden diese jedoch wenig weiter konkretisiert.

Lerngelegenheiten in der studentischen Nebentätigkeit

Die Variable *Lerngelegenheit* umfasst zunächst, inwiefern grundsätzlich Lerngelegenheiten in der studentischen Nebentätigkeit zur Verfügung stehen, und konkretisiert diese durch sechs weitere Items. Darin wird die persönliche Einschätzung von zur Verfügung stehenden Handlungsoptionen und deren Entwicklung durch die studentische Nebentätigkeit relevant, sowie die Bedeutungszuschreibung von Lernen aus Erfahrung. Zudem wird ein Fokus auf verschiedene Perspektiven durch Mitarbeiter:innen aus unterschiedlichen Berufsfeldern und unterschiedliche Perspektiven auf einen Sachverhalt und somit die Entwicklung von *Multiperspektivität* durch die studentische Nebentätigkeit gelegt (siehe Abbildung 2). In einem freien Textfeld können abschließend die in den studentischen Nebentätigkeiten ermöglichten Lerngelegenheiten, welche nicht durch die universitäre Lehre erlebt werden, aufgeschrieben werden. Diese werden in die Kategorien *allgemeine Praxiserfahrungen*, *unterrichtsnahe Kompetenzen*, *Feedback und Tipps*, *Spontanität*, *Eigenständigkeit* und *Sicherheit* unterteilt.

Es wird deutlich, dass alle Studierenden innerhalb ihrer studentischen Nebentätigkeit Lerngelegenheiten erleben (M 3,68) und eine positive Selbsteinschätzung bezüglich ihrer zur Verfügung stehenden Handlungsoptionen aufweisen (M 3,06). Das Lernen aus Erfahrung in pädagogischen Berufen wird als äußerst wichtig eingeschätzt (M 3,92). Auch wenn ein Großteil nicht mit Mitarbeiter:innen aus unterschiedlichen Berufsfeldern in Berührung kommt (M 2,64), werden dennoch unterschiedliche Perspektiven auf einen Sachverhalt erlebt (M 3,27). Überwiegend wird die studentische Nebentätigkeit als anregend zur Einnahme von verschiedenen Perspektiven erlebt (M 3,27) (siehe Abbildung 2).

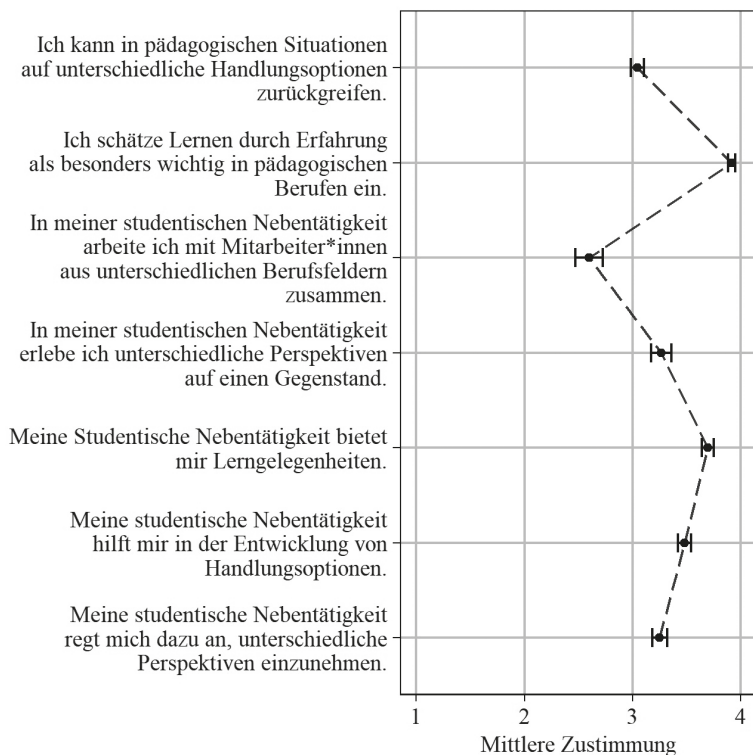


Abb. 2: Lerngelegenheit in der studentischen Nebentätigkeit

Als Lerngelegenheit, die den Studierenden nicht in der universitären Lehre zur Verfügung steht, werden an vielen Stellen die allgemeinen praktischen Erfahrungen durch die studentische Nebentätigkeit thematisiert (5, 19, 20, 26, 31, 35, 40, 46, 54, 55, 59, 61, 62, 64, 65, 70, 71, 75, 86, 87, 88, 90, 94, 98, 100, 101, 111, 113, 121, 133, 139, 143, 164, 165, 168, 169). Exemplarisch wird dies wie folgt begründet: „Aufgrund der Corona-Pandemie fand mein vertiefendes Praktikum im BA nur online statt und meine beiden orientierenden Praktika habe ich mir durch mein FSJ anrechnen lassen. Somit fehlte mir im Studium die praktische Erfahrung mit den SuS [Schüler:innen], welche ich nun durch meine Nebentätigkeit bekomme“ (54). Aufgrund der hohen Anzahl an schulpraktisch nahen Tätigkeiten bietet die studentische Nebentätigkeit für viele Studierende die Möglichkeit, spezifisch unterrichtliche Kompetenzen wie *Unterrichten*, *Material vorbereiten* und *Elterngespräche führen*, zu erlernen (14, 25, 31, 35, 55, 62, 65, 80, 93, 108, 110, 112, 118, 135, 158, 161, 166, 188). Diese und weitere Kompetenzen

werden wie folgt aufgelistet: „Classroommanagement, Umgang mit Konflikten unter den SuS [Schüler:innen], komplett eigenständiges Planen und Umsetzen von Unterrichtsideen, Nachmittagsaktivitäten, Einsetzen von sinnvollen Konsequenzen, Beziehung mit SuS [Schüler:innen] aufbauen“ (118). Als wichtige Lerngelegenheiten werden außerdem Tipps und Feedback von Kolleg:innen und Kindern erlebt (14, 25, 30, 46, 55, 68, 82): „Zudem fühle ich mich sicher, da ich nie alleine in der Klasse bin und mir immer wieder Tipps gegeben werden, wie ich in einer Situation besser hätte reagieren können“ (30). Auf den Aspekt der Sicherheit durch die studentische Nebentätigkeit und das Entwickeln von Routinen wird an drei weiteren Stellen verwiesen (25, 26, 61). Auf Grundlage von erlangter Sicherheit kann die studentische Nebentätigkeit als Lernort dienen, „spontan umzuplanen, wenn der Unterricht doch nicht so abläuft wie man es sich vorgestellt hat“ (108). Neben dem Aspekt *Sicherheit gewinnen in der Spontanität* (auch 20, 35, 93, 105, 108, 117) wird auf die Eigenständigkeit und die Verantwortung innerhalb der studentischen Nebentätigkeit verwiesen (46, 62, 110, 118, 188). Diese Erfahrung unterscheidet sich stark von der begleiteten, universitären Praxis und wird beispielhaft durch „sogar Unterricht selbstständig vor/-aufbereiten“ (62) hervorgehoben.

Studentische Nebentätigkeit und universitäre Angebote

Über die Variablen *Studentische Nebentätigkeit und universitäre Angebote* wird versucht, Vergleiche und Bezüge der beiden Bereiche zu erfassen. Drei Items fragen nach dem zeitlichen Umfang der studentischen Nebentätigkeit einerseits und des Studiums andererseits, sowie der aktiven Verbindung zwischen beiden (siehe Abbildung 3). Dabei konnten nicht alle Antworten der verwendeten Skala zugeordnet werden. Zudem wird bewertet, wie leicht oder schwer die Verbindung von Studium und studentischer Nebentätigkeit persönlich fällt und inwiefern die studentische Nebentätigkeit, Auseinandersetzungen mit theoretischen Zugängen und empirischen Befunden bedingt (siehe Abbildung 4). In einem offenen Textfeld werden erlebte Möglichkeiten, die Erfahrungen aus der studentischen Nebentätigkeit in den universitären Lernprozess einzubringen, ermittelt. Die erhaltenen Antworten werden, aufgrund des breiten Antwortspektrums, in die Kategorien der allgemeinen Verbindung zwischen Theorie und Praxis, des expliziten Bezugs in den Lehrveranstaltungen und die Trennung der Bereiche, unterteilt.

Der Großteil der Studierenden mit einer studentischen Nebentätigkeit geht dieser zwischen fünf und 15 Stunden pro Woche nach. Damit investieren Studierende weniger Zeit in ihre Nebentätigkeit als in ihr Studium. Für dieses investiert die Mehrheit zwischen 15 und 25 Stunden. Eine kleinere Gruppe priorisiert dagegen die studentische Nebentätigkeit mit bis zu 40 Stunden pro Woche. Auch wenn aufgrund der hohen Anzahl an unbeantworteten Fragen (33%) die Angaben zur Verbindung der Tätigkeit und des Studiums kritisch gesehen werden müssen, wird eher wenig Zeit in diese Verbindung investiert (siehe Abbildung 3).

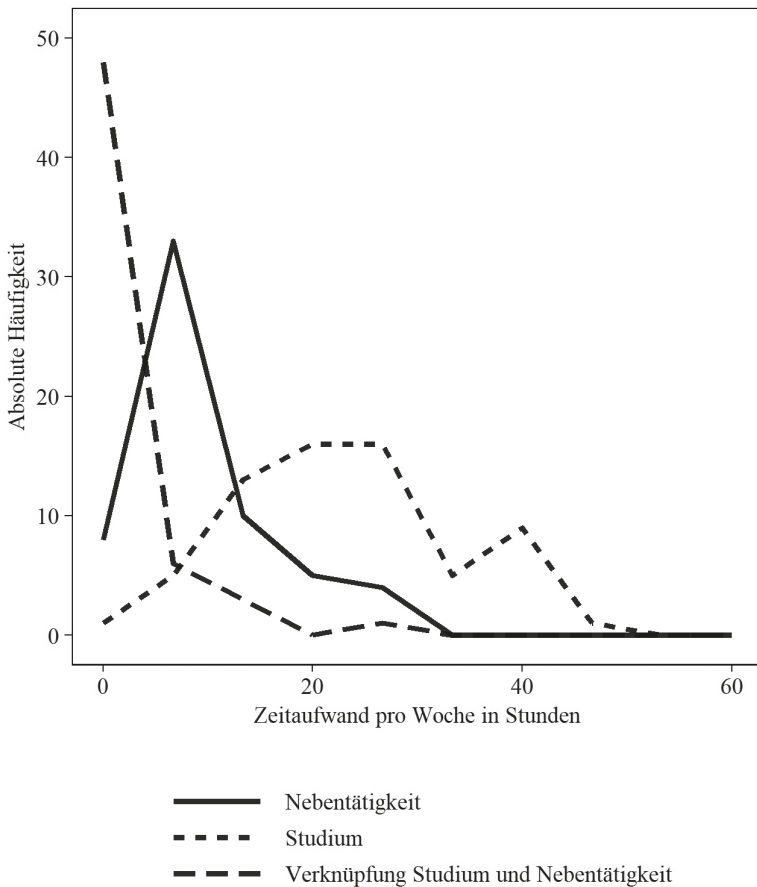


Abb. 3: Zeitlicher Umfang der studentischen Nebentätigkeit, des Studiums und der aktiven Verbindung

Die Befragten erleben die Verbindung zwischen studentischer Nebentätigkeit und Studium eher als leicht ($M\ 3,04$). Zudem wird durch diese Tätigkeit eher ein Zugang zu theoretischen und empirischen Befunden angeregt ($M\ 2,58$) als gehemmt ($M\ 1,84$). Darüber hinaus kann eine hohe Zustimmung erfasst werden, dass die studentische Nebentätigkeit zur Entwicklung einer differenzierten und reflexiven Haltung gegenüber dem theoretischen Wissen beiträgt ($M\ 3,03$). Den Fragen zur Verbindung zwischen Theorie und Praxis wird im Vergleich zu den bereits vorgestellten Variablen, mit leicht geringerer Tendenz zugestimmt (siehe Abbildung 4).

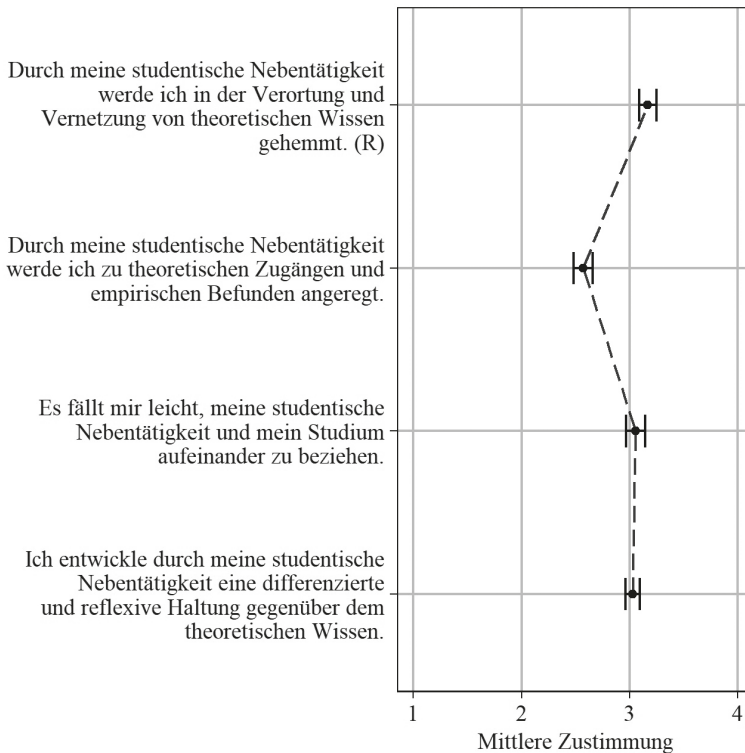


Abb. 4: Verbindung studentische Nebentätigkeit und universitäre Angebote

An vielen Stellen wird von einem *grundsätzlich wahrgenommenen Bezug* zwischen theoretischer Auseinandersetzung und den praktischen Erfahrungen innerhalb der studentischen Nebentätigkeit berichtet (8, 14, 20, 29, 40, 54, 75, 98, 101, 102, 108, 113, 117, 118, 132, 152, 165, 166, 188). Die beiden ausgewählten Beispiele sollen die wechselseitige Wirkung von *Theorie in Praxis* und von *Praxis in Theorie* verdeutlichen: „Ich kann manche Situationen aus meiner Nebentätigkeit auf die Theorie beziehen und umgekehrt. Dadurch fällt es mir leichter zu lernen, da ich Gelerntes und Erlebtes vergleiche“ (75). „In meiner studentischen Nebentätigkeit setze ich das theoretisch Gelernte in die Praxis um. Zumindest versuche ich es. In der Praxis ist vieles anders. Mal einfacher oder komplexer als die Theorie“ (108). Acht Teilnehmer:innen berichten von einem konkreten Bezug zu dem Einbringen der persönlichen Erfahrungen in universitären Lernveranstaltungen im Sinne eines Erzählens oder Austauschens, wie folgendes Beispiel zeigt: „In Seminaren kann man schon mal von seinen Praxiserfahrungen berichten und

sich mit anderen Studierenden austauschen“ (71). 13 Äußerungen (1, 25, 26, 59, 88, 93, 104, 105, 118, 139, 154, 164, 188) wurden einer dritten Kategorie mit fehlender Verbindung zwischen universitären Veranstaltungen und der Nebentätigkeit zugeordnet. Der Beitrag: „Viele theoretische Konstrukte sind zwar nett gemeint, widersprechen aber aus meiner Sicht komplett der Praxis und dem was dort nötig ist“ (1), erklärt beispielhaft Theorie und Praxis zu zwei Gegenspielern ohne Bezug zueinander. Diese Äußerung aus dem freien Textfeld steht in einer Spannung zu den zuvor dargestellten Ergebnissen der Variable.

3 Fazit

Durch die explorative Umfrage wurde die Vorannahme über eine große Anzahl an Studierenden des Lehramtes Sonderpädagogik, die einer studentischen Nebentätigkeit im pädagogischen Feld (hauptsächlich schulnahen Tätigkeiten) nachgehen, bestätigt. Der Einstieg in die Berufswelt und in pädagogische Institutionen erfolgt bei diesen Studierenden somit bereits in der ersten Phase der Lehrer:innenbildung. Durch die studentische Nebentätigkeit wollen Studierende sich pädagogisch qualifizieren. Zudem wird deutlich, dass Studierende diese als bedeutungsvoll für ihren Professionalisierungsprozess erachten, da in dieser Tätigkeit zahlreiche praktische Lerngelegenheiten, auch aufgrund des teilweise hohen zeitlichen Umfangs, vorhanden sind. Diese Lerngelegenheiten ermöglichen den Studierenden unterrichtspraktische Kompetenzen zu entwickeln, die ebenso in der zweiten Lehrer:innenbildungsphase im Mittelpunkt stehen. Besonders stark wird zugestimmt, dass durch die studentische Nebentätigkeit in pädagogischen Tätigkeitsfeldern unterschiedliche Handlungsoptionen herausgearbeitet werden. Das Lernen aus Erfahrung ist für Studierende eine wichtige Professionalisierungsquelle, auch wenn der studentischen Nebentätigkeit in einem geringeren zeitlichen Umfang nachgegangen wird als dem universitären Studium. Dennoch scheint teilweise die Auseinandersetzung mit theoretischen Inhalten an Bedeutung zu verlieren. Dadurch wird die Wahrnehmung des eigenen Professionalisierungsprozesses in der studentischen Nebentätigkeit verortet. Die Tendenz der Bedeutungsabnahme von theoretischen Inhalten stellt Cramer (2013) in einer Längsschnittstudie bezüglich erziehungswissenschaftlicher Inhalte nach Erfolgserleben in den Schulpraktika da. Bezogen auf das zu Beginn dargestellte Professionalisierungsverständnis, wird potenziell die Entwicklung von Professionswissen dadurch erschwert. Dies gilt besonders für die Gruppe an Studierenden mit einer kritischen Theorie-Praxis-Überzeugung. An dieser Stelle ist anzumerken, dass noch wenige Kategorien zur Relationierung des wissenschaftlichen Wissens und der praktischen Erfahrung zu Beginn der Studieneingangsphase zur Verfügung stehen. Einerseits wird die Verbindung der praktischen Erfahrungen mit den universitären Inhalten als leicht erlebt. Andererseits wird das grundsätzliche Verhältnis

zwischen Theorie und Praxis als unverbunden beschrieben. Das implizit entstandene Wissen über grundsätzliche pädagogische und sonderpädagogische Kategorien und Aufgaben muss als Lernausgangslage von Dozierenden ernst genommen werden, damit neues wissenschaftliches Wissen entwickelt werden kann. Diesbezüglich weisen Studierende des Lehramts Sonderpädagogik eine große Heterogenität bezüglich ihrer pädagogischen (Vor) Erfahrungen auf. Dazu könnten potenziell didaktische Überlegungen aus dem Bereich der Lehrer:innenfortbildung bereichernd sein. Besonders dann, wenn praktisches Wissen in separierenden Institutionen entsteht und damit Theorien der Integrations- und Inklusionspädagogik scheinbar nicht an die studentische Nebentätigkeit anschlussfähig sind. Dies könnte dazu beitragen, dass studentische Nebentätigkeit und universitäre Lehre systematisch verschränkt werden. Zudem bieten bedeutungsvolle Erfahrungen aus den studentischen Nebentätigkeit Anlass, um vielfältige Verhältnisse zwischen Theorie und Praxis zu entwickeln.

Literatur

- Allen, J. M. (2009): Valuing practice over theory: How beginning teachers re-orient their practice in the transition from the university to the workplace. *Teaching and Teacher Education* 25 (5), 647–654.
- Antor, G., & Bleidick, U. (2000): Behindertenpädagogik als angewandte Ethik. Stuttgart: Kohlhammer.
- Besa, K.-S., & Rothland, M. (2020): Pädagogische Vorerfahrungen. In: C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.): *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 785–790.
- Bildungsserver Rheinland-Pfalz (2021): Rahmenbedingungen von PES. Verfügbar unter: <https://pes.bildung-rp.de/grundsuetzliches.html> (Abrufdatum 19.07.2022)
- Cramer, C. (2013): Beurteilung des bildungswissenschaftlichen Studiums durch Lehramtsstudierende in der ersten Ausbildungsphase im Längsschnitt. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 59/ H1, 66–82.
- Cramer, C. (2012): Entwicklung von Professionalität in der Lehrerbildung. Empirische Befunde zu Eingangsbedingungen, Prozessmerkmalen und Ausbildungserfahrungen Lehramtsstudierender. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Cramer, C. (2020): Meta-Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.): *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn und Stuttgart: Klinkhardt. 204–214.
- Cramer, C., & Drahm, M. (2019): Professionalität als Meta-Reflexivität. In: M. Syring & S. Weiß (Hrsg.): *Lehrer(in) sein – Lehrer(in) werden – die Profession professionalisieren*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 17–33.
- Glugosch, A., & Reiser, H. (2009): Sonderpädagogische Profession und Professionstheorie. In G. Opp, & G. Theunissen (Hrsg.), *Handbuch schulische Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 92–98.
- Forschung und Lehre (2020): Drei von vier Studenten haben Nebenjobs. Forsa Umfrage. Verfügbar unter: <https://www.forschung-und-lehre.de/lehre/drei-von-vier-studenten-haben-nebenjobs-3192> (Abrufdatum 19.07.2022)
- Hascher, T. (2005): Die Erfahrungsfälle. In: *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, Jg. 5/H. 1, 30–45.
- Klusmann, U., Kunter, M., Voss, T., & Baumert J. (2012): Berufliche Beanspruchung von angehenden Lehrkräften. Die Effekte von Persönlichkeit, praktischer Erfahrung und professioneller Kompetenz. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, Jg. 4/H. 26, 275–290.

- Kracht, A. (2010): Pädagogische Professionalität in der Sprachförderung und der Sprachtherapie. Eine professionalitätstheoretische Analyse im Kontext der Sprachbehindertenpädagogik. Aachen: Shaker Verlag.
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (Hrsg.) (2011): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften – Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster: Waxmann.
- König, J., & Seifert, A. (2012): Der Erwerb von pädagogischem Professionswissen. Ziele, Design und zentrale Ergebnisse der LEK-Studie. In: J. König & A. Seifert (Hrsg.): Lehramtsstudierende erwerben pädagogisches Professionswissen. Ergebnisse der Längsschnittstudie LEK zur Wirksamkeit der erziehungswissenschaftlichen Lehrerbildung. Münster: Waxmann, 7–31.
- König, J., & Rothland, M. (2013): Pädagogisches Wissen und berufsspezifische Motivation am Anfang der Lehrerbildung. Zum Verhältnis von kognitiven und nicht-kognitiven Eingangsmerkmalen von Lehramtsstudierenden. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 1/H. 59, 43–65.
- König, J., Rothland, M., Darge, K., Lünemann, M., & Tachtsoglou, S. (2013): Erfassung und Struktur berufswahlrelevanter Faktoren für die Lehrerbildung und den Lehrerberuf in Deutschland, Österreich und der Schweiz. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg.3/H. 16, 553–577.
- Lerche, T., Weiß, S., & Kiel, E. (2013): Mythos pädagogische Vorerfahrung. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 5/H. 59, 762–782.
- Makrinos, L. (2013): Der Wunsch nach mehr Praxis. Zur Bedeutung von Praxisphasen im Lehramtsstudium. Studien zur Schul- und Bildungsforschung Band 43. Wiesbaden: Springer VS.
- Moser, V., Schäfer, L., Jakob, S. (2010): Sonderpädagogische Kompetenzen, ‚beliefs‘ und Anforderungssituationen in integrativen Settings. In: A.-D. Stein, S. Krach, & I. Niediek (Hrsg.) Integration und Inklusion auf dem Weg ins Gemeinwesen. Möglichkeitsräume und Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 235–244.
- Neuhaus, D. (2019): Pädagogische Vorerfahrungen als Lernvoraussetzungen vor dem Praxissemester. Lehrerbildung auf dem Prüfstand, In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand, Jg. 12/ H. 2, 207–228.
- Neuhaus, D. (2021): Pädagogische Vorerfahrungen von Studierenden des Lehramts Musik. In: Beiträge Empirischer Musikpädagogik, Jg. 2/H. 12, 1–22.
- Rothland, M. (2014): Warum entscheiden sich Studierende für den Lehrerberuf? Berufswahlmotive und berufsbezogene Überzeugungen von Lehramtsstudierenden. In: E.
- Rothland, M. (2015): Die Bedeutung pädagogischer (Vor-)Erfahrungen von Lehramtsstudierenden. Ein Mythos? In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 2/ H 61, 270–281.
- Römer, J., Rothland, M., & Straub, S. (2018): Bedingungsfaktoren des Beanspruchungserlebens von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. In: J. König, M. Rothland, & N. Schaper (Hrsg.): Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer Verlag, 265–286.
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2008/2015): Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Berlin: Sekretariat der Kultusministerkonferenz.

Autorinnenangaben

Sarah Walczuch

Staatliches Studienseminar für das Lehramt an Förderschulen Kaiserslautern
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung, Inklusive Bildung.
sarah.walczuch@gmail.com

Autor:innenangaben

Bauer, Angela, Dr., Universität Bayreuth, Lehrstuhl für Schulpädagogik, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Reflexion, Professionsforschung, Methoden der qualitativen Sozialforschung (insb. Ethnografie, Konversationsanalyse, Adressierungsanalyse).

Kontakt: angela.bauer@uni-bayreuth.de

Fabel-Lamla, Melanie, Prof. Dr., Universität Hildesheim, Institut für Erziehungswissenschaft,

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrer:innenbiographieforschung, Multiprofessionelle Zusammenarbeit in Schule, Lehrer:innenbildungsforschung.

Kontakt: fabellam@uni-hildesheim.de

Frei, Peter, Prof. Dr., Universität Hildesheim, Institut für Sportwissenschaft, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: kommunikative Prozesse im Kontext von Schule und Sportunterricht, Leistungs- und Hochleistungssport.

Gruhn, Annika, Dr., Universität Siegen, AG Grundschulpädagogik,

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Peer-Learning, Inklusionsorientierte Lehrer:innenbildung, Ethnografische Forschung zu (Lehramts-)Studierenden.

Kontakt: Annika.gruhn@uni-siegen.de

Güvenç, Ezgi, MA, Pädagogische Hochschule Zürich, Abteilung Professions- und Systemforschung,

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrer:innenbildung, Subjektivierungstheorie, Adressierungsanalyse, Ethnografie.

Kontakt: ezgi.guevenc@phzh.ch

Heins, Jochen, Prof. Dr., Universität Hildesheim, Institut für deutsche Sprache und Literatur,

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrer:innenprofessionalisierungsforschung, qualitative Aufgabenwirkungsforschung, Kinder- und Jugendliteratur und ihre Didaktik.

Kontakt: heinsj@uni-hildesheim.de

Kowalski, Marlene, Dr., Diakonie Deutschland Berlin, Leiterin der Fachstelle „Aktiv gegen sexualisierte Gewalt“,
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Rekonstruktive Bildungs- und Professionalisierungsforschung, Nähe, Distanz und Anerkennung in pädagogischen Beziehungen, Inklusive Bildung.
Kontakt: marlene.kowalski@diakonie.de

Košinár, Julia, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Zürich,
Leiterin Forschungszentrum Lehrberufe und pädagogische Professionalität,
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Dokumentarische Professionalisierungsforschung, Berufsbiografische Laufbahnwege, Hochschul- und seminardidaktische Methoden individualisierter Lehrer:innenbildung.
Kontakt: julia.kosinar@phzh.ch

Kreuzer, Tillmann, Dr., Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Abteilung Allgemeine Pädagogik,
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung in der Lehrer:innenbildung, Psychoanalytische Pädagogik, Entwicklung von Mentalisierungsräumen bei Erziehenden.
Kontakt: kreuzer@ph-ludwigsburg.de

Leonhard, Tobias, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Zürich, Prorektorat Forschung und Entwicklung, Abteilung Professions- und Systemforschung,
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professions- und Professionalisierungsforschung, Lehrer:innenbildung, qualitativ-rekonstruktive Bildungsforschung.
Kontakt: tobias.leonhard@phzh.ch

Leuthold-Wergin, Anca, Dr., Universität Hildesheim,
Institut für Erziehungswissenschaft,
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Praxistheoretische Lehrer:innenbildungsforschung, wissenssoziologische Übergangsforschung zu schulischen Übergängen, Methoden qualitativer Sozialforschung (qualitativer Längsschnitt, Interviews mit Kindern, dokumentarische Methode, Adressierungsanalyse).
Kontakt: leutho@uni-hildesheim.de

Lüsebrink, Ilka, Apl. Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Freiburg,
Sportpädagogik,
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Sportunterrichtsforschung, Pädago-
gische Professionalisierung, Fallarbeit.
Kontakt: luesebrink@ph-freiburg.de

Lüthi, Katharina, Dr., Pädagogische Hochschule Zürich,
Abteilung Professions- und Systemforschung,
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionsforschung, Pädagogische
Organisationsforschung, Educational-Governance-Forschung.
Kontakt: katharina.luethi@phzh.ch

Müller, Andrea, Pädagogische Hochschule Zürich, Abteilung Professions-
und Systemforschung,
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierungsforschung,
Rekonstruktive qualitative Sozialforschung, Bildung in der Migrationsgesell-
schaft. Kontakt: andrea.mueller@phzh.ch

Pallesen, Hilke, Dr., Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut
für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik,
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: praxeologische Schul-, Professions-
und Unterrichtsforschung.
Kontakt: hilke.pallesen@paedaogik.uni-halle.de

Siebold, Susanne, Dr., Technische Universität Chemnitz, Institut für
Pädagogik, Arbeitsbereich Allgemeine Erziehungswissenschaft,
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: ungleichheitsbezogene Kindheits-
und Jugendforschung; Biographien, Übergänge und schulische Verläufe in
der stationären Kinder- und Jugendhilfe; Multiprofessionalität in pädagogi-
schen Kontexten.
Kontakt: susanne.siebold@phil.tu-chemnitz.de

Turner, Agnes, Assoc.-Prof. Mag. Dr., Alpen Adria Universität Klagenfurt,
Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung,
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Wissenschaftstheoretische Aspekte
zu Lern-Lehrprozessen, Mentalisierungs-basierte Pädagogik, Psychoanalyti-
sche Pädagogik, Professionsforschung.
Kontakt: agnes.turner@aau.at

Uhlig, Bettina, Prof. Dr., Universität Hildesheim, Institut für Bildende Kunst und Kunstwissenschaft, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: kindorientierte Kunstvermittlung, Bildpraxis von Kindern, Bilddidaktik, Bilderbuchforschung, Philosophieren mit Kindern.

Walczuch, Sarah, Staatliches Studienseminar für das Lehramt an Förderschulen Kaiserslautern,

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung, Inklusive Bildung.

Kontakt: sarah.walczuch@gmail.com

Der Sammelband bündelt empirische und theoretische Beiträge zur Frage nach Möglichkeiten, Grenzen und Paradoxien der Professionalisierung von Lehramtsstudierenden am Beginn ihres Studiums. Hierbei finden sowohl erziehungswissenschaftliche als auch fachdidaktische Perspektiven Berücksichtigung. Die Beiträge fokussieren auf Vollzugslogiken in Interaktionen sowie auf Orientierungen von Studierenden und verschiedenen Akteur:innen der Lehrer:innenbildung und zeigen das facettenreiche und komplexe Geschehen der Einsozialisation in das Lehramtsstudium auf.

Die Reihe „Studien zur Professionsforschung und Lehrer:innenbildung“ wird herausgegeben von Manuela Keller-Schneider, Katharina Kunze, Tobias Leonhard und Christian Reintjes.

Die Herausgeber:innen

Dr. Marlene Kowalski ist Leiterin der Fachstelle „Aktiv gegen sexualisierte Gewalt“ bei der Diakonie Deutschland Berlin.

Dr. Anca Leuthold-Wergin ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Arbeitsbereich Schulpädagogik am Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Hildesheim.

Dr. Melanie Fabel-Lamla ist Professorin für Schulpädagogik an der Universität Hildesheim.

Dr. Peter Frei ist Professor für Sportwissenschaft und Sportpädagogik an der Universität Hildesheim.

Dr. Bettina Uhlig ist Professorin für Kunstpädagogik und Didaktik der Bildenden Kunst an der Universität Hildesheim.

978-3-7815-2608-2



9 783781 526082