

Becker, Saskia

Wenn Studierende zur Disposition stehen ... – Einblicke in die soziale Praxis der universitären Grundschullehrer*innenbildung im Handlungsfeld Mehrsprachigkeit

Gebauer, Lea Marie [Hrsg.]; Platz, Melanie [Hrsg.]; Kihm, Pascal [Hrsg.]; Peschel, Markus [Hrsg.]: Grundschulbildung zwischen Pädagogik und Fachdidaktiken. Bezugsnotwendigkeiten der Grundschule. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, S. 291-307



Quellenangabe/ Reference:

Becker, Saskia: Wenn Studierende zur Disposition stehen ... – Einblicke in die soziale Praxis der universitären Grundschullehrer*innenbildung im Handlungsfeld Mehrsprachigkeit - In: Gebauer, Lea Marie [Hrsg.]; Platz, Melanie [Hrsg.]; Kihm, Pascal [Hrsg.]; Peschel, Markus [Hrsg.]: Grundschulbildung zwischen Pädagogik und Fachdidaktiken. Bezugsnotwendigkeiten der Grundschule. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, S. 291-307 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-359947 - DOI: 10.25656/01:35994; 10.35468/6241-26

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-359947>

<https://doi.org/10.25656/01:35994>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

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



Kontakt / Contact:

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

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Saskia Becker

Wenn Studierende zur Disposition stehen ... – Einblicke in die soziale Praxis der universitären Grundschullehrer*innenbildung im Handlungsfeld Mehrsprachigkeit

Abstract

Basierend auf videobasierten, mikroethnographischen Interaktionsanalysen von Präsentationssitzungen in einem universitären Seminar der Grundschullehrer*innenbildung befasst sich der Beitrag mit den Bezugsnotwendigkeiten, die sich für die am sozialen Geschehen Beteiligten in situ ergeben, wenn Studierende zur Disposition stehen. Dies ereignet sich in den hier untersuchten Situationen immer dann, wenn studentische Präsentationen zu mehrsprachigkeitsdidaktischen Unterrichtsversuchen im Praxissemester anschließend seminaröffentlich diskutiert werden.

Wie gestaltet sich die soziale Praxis im universitären Seminar, wenn Studierende zur Disposition stehen? Worauf beziehen sich die am Seminarge-schehen Beteiligten und wie tun sie es, wenn sie universitäre Grundschul-lehrer*innenbildung vollziehen? Zur Beantwortung der Fragen werden im Beitrag drei empirische Beispiele aus zwei unterschiedlichen Seminarsit-zungen und -gruppen aufgegriffen und diskutiert. Es wird gezeigt, wie sich die Grundschullehrer*innenbildungspraxis performativ zwischen den An-sprüchen der universitären und schulischen Praxis materialisiert. Der Mehr-sprachigkeitsdiskurs, vertreten durch die Dozierenden, entfaltet in allen drei Beispielen eine Wirkung, wenn Studierende zur Disposition stehen: wenn sie sich kritisch gegenüber der schulpraktischen Umsetzung der mehrsprachig-keitsdidaktischen Formaten äußern ohne didaktische Transferbemühungen geleistet zu haben, wenn sie sich als Sprecher*innen der legitimen Sprache der Schule nicht ausreichend standpunktbewusst und ressourcenorientiert gegenüber den (mehr)sprachlichen Fähigkeiten von Schüler*innen äußern oder wenn ihr Wissen über Sprachen und Schriften angesprochen ist.

Schlüsselwörter: Professionalisierung; Mehrsprachigkeit; Praxisphasen; Seminarinteraktion; Qualitative Videoanalyse

1 Einleitung

Die im Zusammenhang mit der Tagung der Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe aufgeworfene Frage nach den ‚Bezugsnotwendigkeiten‘ richtet sich in diesem Beitrag auf die soziale Praxis der universitären Grundschullehrer*innenbildung im Handlungsfeld Mehrsprachigkeit. Im Fokus stehen Seminarinteraktionen, in denen Studierende selbst zur Disposition stehen: Wie beziehen sich die am Seminargeschehen Beteiligten aufeinander, wenn sie ‚universitäre Grundschullehrer*innenbildung‘ vollziehen? Welche Bezüge sind für die Partizipierenden möglich, welche nötig? Die universitäre Lehrer*innenbildung als soziales Vollzugsgeschehen in den Blick zu nehmen schließt an kultur- beziehungsweise praxistheoretische Perspektiven an (Schatzki 2002; Reckwitz 2003; Bennewitz 2014; Leonhard 2018a). Einzelne Phänomene oder Phasen der Lehrer*innenbildung (vgl. z. B. Heinzel, Krasemann & Sirtl 2019; Leonhard, Košinár & Reintjes 2018; Idel, Kramer & Schierz 2018) werden praxeologisch als situativ hervorgebrachte, sich lokal materialisierende Ereignisse fokussiert. Mit der damit einhergehenden Befremdung des Alltäglichen und Vertrauten drückt sich auch in der Dissertationsstudie „Zur Interaktionspraxis des doing presentation im universitären Seminar der Lehrer*innenbildung“, auf deren Ergebnisse der vorliegende Beitrag rekurriert, eine Nähe zu den (inzwischen nicht mehr allzu) ‚neueren Ethnographien‘ (Thole 2010) in der Erziehungswissenschaft aus.

Die Dissertation widmete sich der Interaktionspraxis des ‚doing presentation‘ in einem Seminar für Grundschullehramtsstudierende im Praxissemester, das grundschulpädagogische und sprach(en)didaktische Perspektiven auf den Grundschulunterricht vereint. Im Rahmen des Seminarbesuches lernten die Seminarteilnehmer*innen drei mehrsprachigkeitsdidaktische Formate kennen, setzten eins davon an ihren Praxissemesterschulen um und präsentierten anschließend ihre Ergebnisse und Erfahrungen im Seminar. Die Präsentations-sitzungen wurden mit Videokameras aufgezeichnet und im Rahmen der Dissertation mit der Methode der videobasierten, mikroethnographischen Interaktionsanalyse ausgewertet (Herrle 2013). Hierbei fand sich wiederholt und sitzungsübergreifend ein Interaktionsmuster, das als ‚Präsentierende*r steht zur Disposition‘ bezeichnet wurde. Es wird in den Diskussionsphasen im Plenum beobachtbar, die sich an Einzelpäsentationen anschließen. Der vorliegende Beitrag zeigt anhand von drei empirischen Beispielen, welche Möglichkeiten und Notwendigkeiten der Bezugnahme auf die Profession(alisierung) und Disziplin(en) sich situativ für die am Geschehen Beteiligten ergeben, wenn Studierende im universitären Seminar der Grundschullehrer*innenbildung zur Disposition stehen.

2 Theoretischer Hintergrund

In den Praxistheorien wird die soziale Praxis als materiales Arrangement einerseits und als Vollzugsgeschehen in Form organisierter und aktiv hervor-gebrachter Praktiken andererseits verstanden (vgl. Schatzki 2002). Praktiken setzen ein in die Körper eingeschriebenes, zur Partizipation an der sozialen Praxis befähigendes Wissen voraus und machen es im Vollzug sichtbar. In der Gestalt von routinisierten ‚sayings‘ und ‚doings‘ bilden soziale Praktiken der praxistheoretischen Perspektive zufolge ‚die kleinste Einheit des Sozialen‘ (Reckwitz 2003).

Der soziale Zusammenhang, dem das Erkenntnisinteresse der Dissertationsstudie gilt, ist ein universitäres Seminar der Grundschullehrer*innenbildung im Handlungsfeld Mehrsprachigkeit. Das Seminargeschehen stellt sich praxistheoretisch als performativ hervorgebrachtes, sich räumlich-körperlich materialisierendes Ereignis dar, das die ‚Partizipand*innen‘ (Körper und Artefakte; vgl. Hirschauer 2015) in wiederkehrende, aber in ihrer Wiederholung nie gleichförmige Praktiken involviert (vgl. Reckwitz 2003; Hörning 2004; Schäfer 2013). Durch die Fokussierung der Vollzugspraxis anstelle von Wert- oder Wirkungsfragen kann der praxistheoretische Zugang als Möglichkeit betrachtet werden, zwischen Bildungsansprüchen und Bildungswirklichkeit (vgl. Meseth 2013; Tuma, Schnettler & Knoblauch 2013) zu vermitteln.

Seitens der Bildungsansprüche kann die Interaktionspraxis des universitären Seminars epistemologisch als diskursive Praxis beschrieben werden, die sich im Unterschied zur Vorlesung durch ein höheres Maß an studentischer Rede-beteiligung, sowie im Vergleich zum schulischen Unterricht oder mündlichen Prüfungen im universitären Raum durch die Freiwilligkeit der studentischen Beteiligung auszeichnet (vgl. Tyagunova 2017; Wenzl 2018; Kollmer 2022; Herzmann & Liegmann 2020). Während in Referaten vor allem fachwissen-schaftliche Inhalte reproduziert werden (Kollmer 2022), bilden die ‚schulprak-tischen Erfahrungen‘ von Lehramtsstudierenden (Heinzel & Krasemann 2022) den Gegenstand der hier untersuchten Präsentationen. Die Präsentationen stellen damit einen Kristallisationspunkt der ‚zwei Praxen‘ (Leonhard 2018b) dar, die in die universitäre Lehrer*innenbildungspraxis eingeschrieben sind.

3 Forschungsstand

Die Dissertationsstudie schließt an empirische Untersuchungen zu wissen-schaftlichen Präsentationen, zur seminaristischen Interaktionspraxis und zur universitären Lehrer*innenbildung an, wobei hier nur ausschnittshaft auf einige Aspekte hingewiesen werden kann.

In der sozialwissenschaftlichen Forschung zu wissenschaftlichen Präsen-tationen (vgl. z.B. Rendle-Short 2006; Schnettler & Knoblauch 2007) wurden

Phasen des Diskutierens von Präsentationen, um die es in diesem Beitrag gehen wird, weitestgehend außer Acht gelassen. Dafür liegen erziehungswissenschaftliche Studien vor, in denen die Interaktionspraxis des universitären Seminars unter der Bedingung von Referaten oder Präsentationen aus der Perspektive der Studierenden (Tyagunova 2017) oder aus der Perspektive der Dozierenden (Kollmer 2022) zum Gegenstand qualitativ-rekonstruktiver Analysen wurde. Darin zeigt sich, dass das Prinzip der Freiwilligkeit studentischer Beteiligung und die „permanente Diskursbereitschaft“ von Dozierenden, auf die Wenzl (2018: 187) durch den Vergleich idealtypischer Regeln der Rede-rechtsverteilung des schulischen Unterrichts und universitären Seminars aufmerksam gemacht hat, in einem Spannungsverhältnis zueinander stehen, das für die (In-) Stabilität der Seminarpraxis konstitutiv ist. Aus dem Bereich der Lehrer*innenbildungsforschung kann zudem an die Untersuchung von Herzmann und Liegmann (2020) zu mündlichen Prüfungen zu Forschungsprojekten im Praxissemester angeschlossen werden. Als zentrales Bezugsproblem weisen sie die „Begrenzung und Gewährung studentischer Expertise“ (ebd.: 734) aus, das kommunikativ – wenn auch in einem nicht seminaröffentlichen sozialen Zusammenhang – bearbeitet wird. Darauf, dass mit dem seminaröffentlichen Beitrag eigener schulpraktischer Erfahrungen von Lehramtsstudierenden erhöhte soziale Gefahren praktisch relevant werden können, hat Sirtl (2024: 207 f.) in ihrer Dissertation zur Fallarbeit in der Lehrer*innenbildung hingewiesen.

4 Forschungsrahmen

4.1 Projekt

Die Dissertation entstand im Zusammenhang mit dem interdisziplinären Projekt „Mehr Sprache(n) – mehr Kultur(en) im Grundschulunterricht: inklusiver Ausbau sprachlicher Fähigkeiten“, das von Friederike Heinzel und Norbert Kruse geleitet und im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (FKZ 01JA1805) gefördert wurde. Im Projekt wurde ein Seminarkonzept für Grundschullehramtsstudierende im Praxissemester konzipiert, implementiert und begleitend evaluiert (vgl. Becker et al. 2022), das die Wahrnehmung, Gestaltung und Reflexion von Bedingungen, Chancen und Herausforderungen institutionalisierter Bildung in der Migrationsgesellschaft zum Ziel hatte.

4.2 Seminar

Im Seminar „Mehr Sprachen – mehr Kultur(en) im Grundschulunterricht: inklusiver Ausbau sprachlicher Fähigkeiten“ (2 SWS) wurden den Studierenden im Semesterverlauf mitunter drei mehrsprachigkeitsdidaktische Formate vorgestellt: das mehrsprachige Lesespiel, das Schreiben zum mehrsprachigen Bilderbuch und das mehrsprachige diktierende Schreiben (vgl. Schüler 2021). Eins davon wählten die Seminarteilnehmer*innen aus, um es mit (mehrsprachigen) Schüler*innen ihrer Praxissemesterklassen zu erproben. In den letzten drei Sitzungen des Semesters präsentierten sie ihre Erfahrungen und Ergebnisse im Seminar.

4.3 Studie

Von den Präsentationssitzungen wurden Videoaufzeichnungen angefertigt, die den Datenkorpus der Dissertationsstudie mit dem Titel „Zur Interaktionspraxis des doing presentation in einem universitären Seminar der Lehrer*innenbildung“ bilden. Das Erkenntnisinteresse des Promotionsprojekts gilt der Frage: Wie gelingt es den am universitären Seminargeschehen Beteiligten die Interaktionspraxis des doing presentation hervorzubringen, zu ordnen und aufrechtzuerhalten? Für eine empirische Annäherung an die Materialität und Performativität der Interaktionspraxis des doing presentation wurden über vier Semester hinweg insgesamt 17 Präsentationssitzungen mit 67 Präsentationen audiovisuell aufgezeichnet. Für die Analysen erfolgte ein selektives Sampling, das schließlich aus vier Sitzungen mit insgesamt 15 Präsentationen aus unterschiedlichen Semestern, mit unterschiedlichen beteiligten Lehrenden und Studierenden, sowie unterschiedlichen Veranstaltungsmodi (zwei Sitzungen in Präsenz, zwei online via Zoom) bestand.

5 Methodologie und Methode

Methodologisch ist die Arbeit in der Ethnomethodologie verortet. Die „technische Fixierung sozialer Interaktionsverläufe“ (Bergmann 1985: 317) durch Videoaufnahmen der natürlichen Situation einer universitären Veranstaltung eröffnet besondere Möglichkeiten der mikroethnographischen Analyse von Interaktionsprozessen und ihrer Herstellung, von räumlich-körperlichen Anordnungen und von interaktiven Bezugnahmen, die für die Beteiligten im jeweiligen Setting relevant sind. Werden Interaktion und Kommunikation mit Hilfe von Videotechnik in einer Kombination aus ethnographischem Feldzugang und interpretativer Videoanalyse untersucht, lässt sich das Forschungsprogramm als „Videographie“ (Tuma, Schnettler & Knoblauch 2013) bezeichnen – so auch in dieser Studie.

Methodisch legten das besondere Interesse an der Interaktionspraxis sowie der praxistheoretische Zugang zu ebendieser es nahe, das in Praktiken verschränkte Zusammenspiel von Räumen, Artefakten und Körpern mit der videobasierten, mikroethnographischen Interaktionsanalyse nach Herrle (2013; vgl. auch Herrle & Dinkelaker 2016) zu analysieren. Dieses methodische Vorgehen besteht aus zwei Analyseschritten: erstens der Segmentierungsanalyse, mit der Interaktionsmuster im Zeitverlauf am Videodatum identifiziert werden; und zweitens daran anschließenden Sequenzanalysen, um die Mikroprozesse der Herstellung und Stabilisierung der Interaktionsordnung entlang von interessanten und relevanten Stellen des Interaktionsgeschehens zu rekonstruieren. Die Segmentierungsanalyse differenziert sich nochmals aus in die drei Analysekatgorien der Platzierung und Orientierung von Körpern im Raum, der Sprecher*innenwechsel und der thematischen Bezüge, die nacheinander bearbeitet werden.

6 Ergebnisse

Gegenstand der folgenden empirischen Betrachtungen sind Ergebnisse der Segmentierungsanalyse der vier untersuchten Präsentationssitzungen. Anhand der verbalsprachlichen Interaktion der am Seminargeschehen Beteiligten wurden vier unterschiedliche Themenschwerpunkte identifiziert, die als ‚Konfigurationen‘ bezeichnet werden: Die Präsentationssitzung organisieren, Präsentieren, Präsentationen diskutieren und die Technik. Diese Konfigurationen differenzieren sich in Varianten aus, also in voneinander unterscheidbare thematische Bezüge, die sich den Konfigurationen zu- bzw. unterordnen lassen (vgl. Tab. 1).

Tab. 1: Überblick über die Muster thematischer Bezüge

Konfigurationen Thematische Bezüge	Varianten (Konfiguration wie beschrieben, in der Form...)
Konfiguration 1: Die Präsentationssitzung organisieren	1.1 Begrüßen und Verabschieden
	1.2 Erhebungssituation
	1.3 Sitzungsorganisation
	1.4 An- und Abwesenheit
	1.5 Präsentationen koordinieren
	1.6 Danken

Konfiguration 2: Präsentieren	2.1 Gegenstand darbieten
	2.2 Performanz benennen/kommentieren
	2.3 Folieninhalt ankündigen
Konfiguration 3: Präsentationen diskutieren	3.1 Diskussion organisieren
	3.2 Diskussion inhaltlich gestalten
Konfiguration 4: Technik	4.1 Technik einrichten
	4.2 Technik steuern

Der thematische Bezug, der nun weiterverfolgt wird, ist die inhaltliche Gestaltung der Diskussion (3.2). Diese Variante unterteilt sich nochmals in Variationen thematischer Bezugnahmen, die im Folgenden (in der Reihenfolge ihrer Auftretenshäufigkeit) aufgelistet sind:

- Kommentierung des Präsentierten
- Inhaltlicher Impuls zum Diskutieren
- Überlegungen zu Artefakt/en
- Frage und Antwort zur Erprobungssituation
- Studienleistung
- Weiterführende Überlegungen zu Mehrsprachigkeit
- Frage und Antwort zu Artefakten des didaktischen Arrangements
- **Präsentierende*r steht zur Disposition**
- Überlegungen zum Lernformat
- Frage und Antwort zum partizipierenden Kind
- Weiterführende Überlegungen zu Fähigkeiten des Kindes
- Überlegungen zur Erprobungssituation
- Überlegungen zum (Google-) Übersetzungsprogramm
- Weiterführende Literatur.

Die Variation ‚Präsentierende*r steht zur Disposition‘ wird in allen vier Sitzungen, insgesamt elf Mal beobachtbar. Abgesehen von einer Situation werden Präsentierende hierbei qua Adressierung von der Personengruppe der Dozierenden zur Disposition gestellt. Mit einer Ausnahme erfolgt dies in Phasen des Diskutierens im Anschluss an eine Präsentation. Der Sprecher*innenwechsel gestaltet sich bidirektional, das heißt hier: eine dozierende Person sendet ein saying, während der oder die zuvor Präsentierende zuerst empfängt und anschließend den oder die Dozierende*n mit einem saying readressiert.

Für die Beantwortung der diesem Beitrag zugrunde liegenden Frage, wie sich die soziale Praxis im universitären Seminar gestaltet, wenn Studierende zur

Disposition stehen, werden nun drei Beispiele aufgegriffen und anschließend in Hinblick auf die ‚Bezugsnotwendigkeiten‘ in der Grundschullehrer*innenbildung zusammenfassend diskutiert¹.

6.1 Sophie und Astrid Brückner²

Die erste Situation ereignet sich in einem universitären Seminar, das in Präsenz und damit in universitären Räumlichkeiten stattfindet. Diskutiert wird die letzte von insgesamt vier Präsentationen in dieser Sitzung. Die Blicke der Seminarteilnehmer*innen gehen in unterschiedliche Richtungen, es gibt keinen gemeinsamen Gruppenfokus. Involviert in das aktuelle bidirektionale Interaktionsgeschehen sind vor allem Astrid Brückner und die zuvor präsentierende Sophie, die Blickkontakt haben.



Abb. 1: Bsp. 1, Kameraperspektive 1.

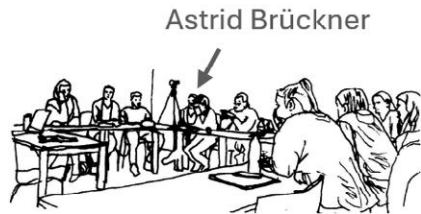


Abb. 2: Bsp. 1, Kameraperspektive 2 (eigene Darst.).

Nachdem Sophie noch während ihrer Präsentation im Rahmen ihrer ‚Reflexion des Lernformates‘ kritisch äußerte, dass sehr viele Voraussetzungen seitens der partizipierenden Schüler*innen erfüllt sein müssten, damit das Format im Unterricht umgesetzt werden könne, greift die Dozierende Astrid Brückner (AB) dies nun in der Anschlussdiskussion auf und adressiert Sophie (S) mit den Worten:

AB: So ist das ja überhaupt nicht gedacht. Es ist ja ne Grundform, [S: Ja.] die man dann anpassen muss, ne.

Hierdurch bringt sie zum Ausdruck, dass die Studierenden im Seminar die ‚Grundformen‘ mehrsprachigkeitsdidaktischer Formate kennenlernten, die „man“ – qua körperlich ersichtlicher Adressierung: Sophie und damit eine vorsichtig verallgemeinerte Formulierung der Anforderung an sie – „dann“ –

1 Für die Möglichkeit der gemeinsamen Interpretation und Diskussion der Daten im Rahmen eines Round-Tables auf der vorgängigen PriQua-Tagung sowie die wichtigen Impulse aus dem Kollektiv mein herzlicher Dank!

2 Alle Namen der Beteiligten wurden pseudonymisiert.

also für den nachgängigen Einsatz in der Schulpraxis – „anpassen muss“. Eine Transplantation des Lernformates, so wie es im Seminar eingeführt wurde, sei nicht ohne weiteres Zutun beispielsweise hinsichtlich der an den Schulen vorfindlichen personellen und materiellen Begebenheiten erwünscht. Mit dem aus Dozierendenperspektive vorhandenen Erfordernis der Adaption der seminaristischen Vorlage werden Sophies Kritik am Format und ihre Transferleistung implizit infrage gestellt.

- S: Ja, [AB: Ja.] dass es vielleicht auch an mir liegt? Ich dachte halt man muss sich so (.) daran so (.) schon (.) orientieren und halten? Und dass ich dann (.) mich selbst eingeschränkt habe irgendwie, also es- ich mein (.) hat ja jetzt alles super geklappt, aber

Sophie erkennt durch ihre Selbstzuschreibung des Problems den Vorwurf eingeschränkter Transferleistungserfüllung an und mildert damit ihre vorher am Lernformat geäußerte Kritik ab – vielleicht liege es ja auch an ihr, an ihrem Versäumnis, Freiheiten des Umgangs mit der Vorlage und der didaktischen Gestaltung der Umsetzung ausgeschöpft zu haben. Irrtümlicherweise habe sie angenommen, die „Grundform“ verpflichte zur ‚Einhaltung‘ und ‚Orientierung‘ an ihr. Aber: diese Einschränkungen beziehen sich nur auf die hier nun situativ formulierten Seminaranforderungen – in der Schulpraxis habe es ja „alles super geklappt“.

- AB: Naja, aber du hast ja auch super [Sophie: ich hab halt gedacht-] in diesem Korsett, [Sophie: Ja] was du dir selbst gestellt hast, eben ne Möglichkeit gefunden [Sophie: Ja] auch alle einzubinden, also in jedem Fall eh das ist ja jetzt gar nicht irgendwie falsch oder nachteilig oder so.

Diesen Erfolg erkennt sodann auch Astrid Brückner an: Trotz des „Korsetts“ habe Sophie die Anforderung der Umsetzung „super“ bewältigt und eine „Möglichkeit gefunden, alle einzubinden“. Die Grundform des Lernformates nicht zu adaptieren, sei „ja jetzt gar nicht falsch oder nachteilig oder so“ – eine Adaption wäre aber richtiger? Was ist hier Astrid Brückners Argument? Widerspricht sie sich nicht selbst? Warum steht Sophies Umgang mit der seminaristischen Vorlage in der Kritik und warum nimmt Sophie sie an? Ein zweites empirisches Beispiel soll hinzugezogen werden.

6.2 Sebastian und Renate Fiedler

Ein anderes Semester, andere universitäre Räumlichkeiten, andere beteiligte Studierende und Dozierende, der gleiche thematische Bezug: der Seminar Teilnehmer Sebastian (S) steht in der Interaktion mit der Dozierenden Renate Fiedler (RF) in der Anschlussdiskussion zu seiner Präsentation zur Disposition:

RF: Und (.) dann glaube ich aber haben Sie dann schon so ein Raster gehabt irgendwie, wo sie bewerten.

Zögerlich bringt die Dozierende Renate Fiedler ihren Eindruck hervor, Sebastian habe ein „[Bewertungs]aster gehabt“. Doch weder der Umstand, dass er eins hatte, noch die Form des Rasters erscheint als relevantes Problem, sondern vielmehr der Umstand, dass er bewertete. Dieser erhobenen Anklage folgt die Beweisführung mit Blick auf ein Beweisstück, das den Wortlaut dokumentiert:



Abb. 3: Bsp. 2 (eigene Darstellung).

RF: Also [schaut auf den Block vor sich auf dem Tisch] Schwierigkeiten ehm den Gesamtinhalt wiederzugeben, leises undeutliches Sprechen, viel zu schnell vorgelesen,

Die Mitschrift der verbalsprachlichen Äußerungen, die Sebastian während seiner Präsentation vollzog, dient als Zeugnis seines defizitorientierten Sprechens über Schüler*innen und ihre Fähigkeiten in den Sprachen Arabisch und Türkisch, die zwar zum Sprachrepertoire (Busch 2017) der Kinder gehören, nicht aber zu Sebastians. Seine sprachliche Darstellung der schulischen Interaktionssituation des mehrsprachigen, diktierenden Schreibens wird von Renate Fiedler zitiert - und bewertet.

RF: also so (.) dann (.) waren Sie in so nem bewertenden Modus, also was ehm vielleicht auch häufig in der Schule genauso praktiziert wird. [S: Mh] Und ehm

Obschon Renate Fiedlers sayings selbst eine Bewertungspraxis konstituieren, wird der ‚Bewertungsmodus‘ als schulische Praxis bezeichnet, deren Übernahme es zu verhindern gilt. Dies ist der Lehrer*innenbildungsanspruch, den Renate Fiedler in deutlicher Abgrenzung und/oder Abneigung gegenüber der

Schule formuliert. Sebastian sei somit in seinem Sprechen nicht Student gewesen, der die schulische Praxis beobachtet und analysiert, sondern ein bewertender Lehrer – und als Lehrer im Lehrer*innenbildungsseminar zu sprechen ist unangemessen. Sich als Lehrende (ab)wertend über schulische Praktiken und deren Aneignung durch Studierende zu äußern, ist Teil der hier sichtbaren Seminarpraxis, der offensichtlich andere Bewertungskriterien zugrunde liegen, wenngleich eine Bewertungspraxis aufrechterhalten wird.

S: Das hab ich nicht wirklich gesagt, [RF: ich fänds schön, wenn Sie in der Ausarbeitung] aber-

RF: Ja. In der Ausarbeitung ne andere Perspektive einnehmen [...]

Dass Sebastian „das“ „nicht wirklich gesagt“ hat, macht die Schule aus seiner Perspektive zur Wirklichkeit und das Seminar zum nicht-Wirklichen. Sebastian verteidigt sich dadurch, dass in der schulischen Interaktionssituation niemand durch eine Bewertung geschädigt wurde. Er weiß, dass er Schüler*innen nicht beschämen darf und weist die Anklage zurück. Renate Fiedler insistiert durch ihr Weitersprechen und schlägt für die Ausarbeitung einen Perspektivwechsel vor, den sie „schön“ fände. So vollzieht sich ein Themenwechsel vom Muster ‚Präsentierende*r steht zur Disposition‘ zur ‚Studienleistung‘, der Sebastian zwar die Möglichkeit nimmt, seinen Satz fortzusetzen und sich direkt zum Vorwurf zu positionieren, aber die Gelegenheit eröffnet, sich in der schriftlichen Ausarbeitung, die als Studienleistung noch einzureichen sein wird, von dieser schulischen Bewertungspraxis zu distanzieren und einen anderen Blick auf die Situation und die Fähigkeiten der beteiligten Kinder zu entwickeln – einen Blick, der eben (mehr) den Bewertungskriterien des Seminars und den hier geltenden Diskursen entspricht.

6.3 Christine und Erik Haas

Um die soziale Situation ‚Studierende*r steht zur Disposition‘ möglichst umfassend zu erschließen, wird nun in Kürze noch ein längeres Beispiel hinzugezogen. Es handelt sich um das gleiche Seminarsetting wie im zweiten Beispiel, in dem zwei Dozierende anwesend sind. In die Interaktion involviert sind diesmal der Dozierende Erik Haas (EH) und die Studierende Christine (C).

EH: Haben Sie irgendwie mal geguckt wie das geht mit der chinesischen Schrift? (..)

C: Also ich weiß wie die Schriftzeichen aufgebaut sind, aber [schüttelt mit dem Kopf und zieht die Schultern hoch]

EH: Sie wissen wie die aufgebaut sind?

C: Ich weiß nur, dass [formt ein Quadrat mit ihren Händen] diese- wie heißen die- quadratische- die sind quadratisch aufge- ich hab diese, diese Wort-

ehm Datei, also diese- als wir diese Präsentation [zu Sprachensteckbriefen] hier machen sollten, da hatte ich [EH: Ja.] halt Chinesisch [EH: Ja.] auch, deswegen [EH: Ja.] hatte ich halt ein paar Informationen zu, [EH: Mhm] aber

EH: War das sinnvoll? [C: Ja, ja. Doch.] Konnten Sie das gebrauchen?

C: Also es hat mich wirklich auch interessiert. Und dann war ich froh, dass ich eben diese Information auch hatte und (.) ehm (.) joar (das fand ich schon gut auch?) (.)

EH: Ja. (.) Okay.

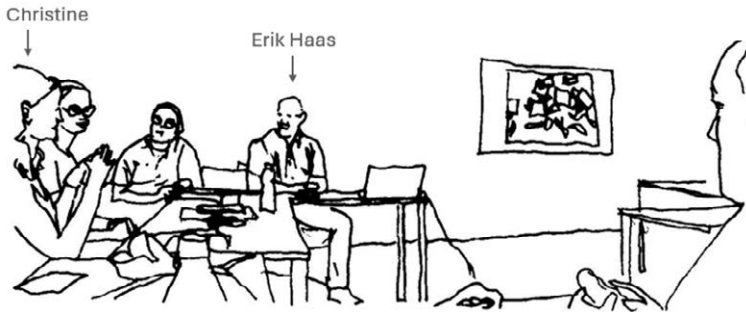


Abb. 4: Bsp. 3 (eigene Darstellung).

Christines Wissen zur Funktionsweise chinesischer Schriftzeichen wird hier durch Erik Haas herausgefordert, indem er sie fragt, ob sie Anstrengungen unternommen habe, sich dieses anzueignen. Sie weist ihre Kenntnisse über den formalen Aufbau der Schriftzeichen aus, was Erik Haas zu überraschen scheint. Die fragend intonierte Repetition ihrer Antwort durch den Dozierenden appelliert zur Explikation. Vor ihrem Körper formt Christine mit den Händen das Kästchen (s. Abb. 4), das in chinesischen Texten für jedes Schriftzeichen zur Verfügung steht, womit sich ihr Wissen zu erschöpfen scheint. Die durch den Satzabbruch erzeugte inhaltliche Wendung vom schriftbezogenen Wissen hin zu den geleisteten Bemühungen, sich mit der chinesischen Schrift auseinanderzusetzen, weist den Seminarinhalt des Sprachensteckbriefes zur chinesischen Sprache, den Christine im Vorfeld der schulpraktischen Erprobung des didaktischen Formates ‚mehrsprachiges Lesespiel‘ mit drei chinesischsprachigen Kindern bearbeitet hat, als Informationsquelle aus. Daran anschließend bittet Erik Haas um eine Einschätzung zur Sinnhaftigkeit dieses Seminarbausteins, für den sich Christine dankbar zeigt.

7 Zusammenfassung und Diskussion

Wenn Studierende zur Disposition stehen, werden sie durch die Dozierenden zunächst zögerlich und vorsichtig („glaube ich [...] haben Sie irgendwie [...] vielleicht“, Bsp. 2; „Haben Sie irgendwie mal“, Bsp. 3) oder indirekt („man [...] muss“, Bsp. 1) adressiert, aber konfrontiert – konfrontiert mit dem, was sie zuvor präsentierten, was mitunter auch artefaktgestützt durch Beweismittel im Sinne der Entlarvung erfolgt (Bsp. 2). Was Studierende im Rahmen ihrer Präsentation sagen, kann und wird in der Diskussion unter Umständen gegen sie verwendet werden.

Dies erfordert von den Studierenden eine Selbstpositionierung, wodurch ihnen interaktiv im Vergleich zu anderen Seminarteilnehmer*innen ein erhöhtes Maß an Diskursbereitschaft (vgl. Wenzl 2018) abverlangt wird. Sie können in Bezug auf die Herstellung und Aufrechterhaltung der situativen Interaktionsordnung durch die Adressierung von Dozierenden in eine Interaktionsdyade involviert werden, die der Situation mündlicher Prüfungen ähnelt (vgl. Herzmann & Liegmann 2020). Der von Studierenden wiederholt gewählte Bezugspunkt des Gelingens der Schulpraxis ist ihnen dabei jedoch keine allzu große Hilfe: Wenn Studierende in einem Seminar der universitären Grundschullehrer*innenbildung zur Disposition stehen, stehen sie als Studierende und universitäre Seminarteilnehmer*innen und eben nicht als (angehende) Lehrer*innen zur Disposition. Aus der Perspektive der Dozierenden ist der Bezugspunkt und -maßstab nicht die schulische Praxis, sondern vor allem die kritisch-reflexive Distanz zu dieser Praxis. Als zwei unterscheidbare Praxen (vgl. Leonhard 2018b) ist an der Universität deshalb auch der Vollzug von Praktiken möglich, die als illegitime schulische Praxis ausgewiesen werden: Statt nach schulischen Kriterien zu bewerten, sollen Studierende dem seminaristischen Anspruch nach zuvorderst beobachten und analysieren. Anstelle der Explikation dieser Anforderung wird die Nicht-Erfüllung als solche aber im gleichen ‚Modus‘ bewertet. Es zeigt sich, dass weder die universitäre (Bsp. 1) noch die schulische Praxis (Bsp. 2) unreflektiert übernommen werden sollen. In allen drei Fällen werden zugleich pädagogische Bezugnahmen der Dozierenden sichtbar, etwa wenn Versäumnisse im studentischen Tun als „jetzt gar nicht irgendwie falsch oder nachteilig oder so“ abgemildert werden (Bsp. 1), wenn die anschließende schriftliche Studienleistung als Möglichkeit gerahmt wird, den notwendigen Perspektivwechsel noch zu vollziehen (Bsp. 2) oder wenn Grenzen der fachwissenschaftlichen Expertise der Studierenden sozial akzeptiert sind, solange sie sich interessiert mit den Seminarinhalten auseinandergesetzt haben (Bsp. 3) – schließlich sollen die Studierenden „nicht durch Kritik demotiviert werden“ (Gruschka 2007: 21; vgl. auch Herzmann & Liegmann 2020: 741).

Die in situ hervorgebrachte Referenzialität bezieht sich also erstens auf die unternommenen sprachdidaktischen Anstrengungen der Studierenden, wobei der Umgang mit Seminarvorlagen einen Bezugspunkt der Interaktion bildet. Sie bezieht sich ferner auf das zuvor Gesagte und die Art und Weise wie es von den Studierenden gesagt wurde und damit auf die Präsentationsperformanz, wobei der (Mehrsprachigkeits-) Diskurs und seine Vertreter*innen (die Dozierenden) Normierungen einfordern können, wenn sich im Sprechen über die schulische Praxis zu Lasten der mehrsprachigen Schüler*innen keine kritisch-reflexive Distanz zu dieser ausdrückt. Zudem kann das Wissen der Studierenden explizit befragt werden, ebenso wie in diesem Zuge überprüft werden kann, ob sie wissen, wie sie sich fachwissenschaftliches Wissen beschaffen und aneignen können. Hierbei sind Studierende auch als Evaluierende des Seminarangebotes und darin enthaltener Lerngelegenheiten angesprochen.

8 Fazit

Handelt es sich bei den betrachteten drei Situationen um empirische Beispiele „jene[r] potenziell krisenauslösenden Momente, die für jede Steigerung von Erkenntnis, für jede Überwindung der Alltagswissensbestände, für jede Schärfung der Argumente unhintergebar sind“ (Kollmer 2022: 130)? Die Frage kann auf dieser Datengrundlage nicht abschließend beantwortet werden. Dies liegt einerseits daran, dass die ‚doppelte Involviertheit‘ – wie die professionalisierungstheoretische Heuristik der Interaktionspraxis lautet, die in der zugrundeliegenden Dissertationsstudie in Anschluss an das ‚Lehramtsstudent*insein‘ (Sirtl 2024) und die ‚Figur zweier Praxen‘ (Leonhard 2018b) rekonstruiert wurde – der Interaktionsordnung des universitären Lehrer*innenbildungsseminars zwar performativ und materialisiert innewohnt, das Spannungsfeld der Übernahme und Distanzierung von universitären und schulischen Vorgaben, Routinen und Diskursen in der Lehrer*innenbildung von den Beteiligten bislang aber weitestgehend diffus bearbeitet wird.

Obwohl Bezugsmöglichkeiten auf Fachdidaktik, Fachwissenschaft und die eigene soziale Position in Bezug auf die relevanten Semindiskurse (vgl. Bourdieu 1990) sichtbar werden, kann die Frage ferner nicht abschließend beantwortet werden, weil ‚krisenhafte Momente‘ in Abhängigkeit von der gewählten Perspektive an unterschiedlichen Stellen auftreten können und potentielle Situationen des Erkenntnisgewinns sodann als relevant für den Studiennachweis beziehungsweise im Rahmen des Seminars ‚nur‘ als Anlass für eine weitere wissenschaftliche Auseinandersetzung markiert werden können.

Und dies kann nicht abschließend beantwortet werden, weil der gewählte sozialwissenschaftliche Forschungszugang in Distanz zu den Zielen, Institutionen und Praxen zwar für das empirische Erschließen der Interaktionsordnung geeignet ist, nicht aber für die Bearbeitung von normativen Fragen der Kritik oder Geltung von Maßstäben. Rekonstruiert wurde für diesen Beitrag die Hervorbringung von Bezugnahmen in der Grundschullehrer*innenbildung, wenn Studierende zur Disposition stehen – im praktischen Vollzug, aus der Perspektive der Beteiligten.

Literatur

- Becker, Saskia; Heinzl, Friederike; Kruse, Norbert & Schüler, Lis (2022): Lernformate zur Beobachtung und Reflexion von Mehrsprachigkeit in Grundschulklassen. In: Heinzl, F. & Krasemann, B. (Hrsg.) (2022): Erfahrung und Inklusion. Herausforderungen und Konzepte der Lehrer*innenbildung. Wiesbaden: Springer VS, 273-290.
- Bennewitz, Hedda (2014): „doing teacher“ – Forschung zum Lehrberuf in kulturtheoretischer Perspektive. In: Terhart, E.; Bennewitz, H. & Rothland, M. (Hrsg.) (2014): Handbuch der Forschung zum Lehrberuf. Münster, New York: Waxmann, 262-284.
- Bergmann, Jörg R. (1985): Flüchtigkeit und methodische Fixierung sozialer Wirklichkeit: Aufzeichnungen als Daten der interpretativen Soziologie. In: Bonß, W. & Hartmann, H. (Hrsg.) (1985): Entzauberte Wissenschaft: zur Relativität und Geltung soziologischer Forschung. Göttingen: Schwartz, 299-320.
- Bourdieu, Pierre (1990): Was heißt sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches. Wien: Braumüller.
- Busch, Brigitta (2017): Mehrsprachigkeit. Wien: facultas.
- Gruschka, Andreas (2007): Präsentieren geht über Studieren? Wie heute das Präsentieren Schule macht. Pädagogische Korrespondenz, Heft 37, 18-36.
- Heinzl, Friederike; Krasemann, Benjamin & Sirtl, Katharina (2019): Studierende bei der Gruppenarbeit im Fallseminar. ‚Protokollieren‘ zwischen Kooperation und distanziert-routinierter Aufgabenbewältigung. In: Tyagunova, T. (Hrsg.) (2019), Studentische Praxis und universitäre Interaktionskultur. Perspektiven einer praxeologischen Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS, 57-88.
- Heinzl, Friederike & Krasemann, Benjamin (2022): Erfahrung und Inklusion – Herausforderungen für die Lehrer*innenbildung. In: Heinzl, F. & Krasemann, B. (Hrsg.) (2022), Erfahrung und Inklusion. Herausforderungen und Konzepte der Lehrer*innenbildung. Wiesbaden: Springer VS, 9-28.
- Herrle, Matthias (2013): Mikroethnographische Interaktionsforschung. In: Frieberthäuser, B. & Seichter, S. (Hrsg.) (2013), Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Eine praxisorientierte Einführung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 119-152.
- Herrle, Matthias & Dinkelaker, Jörg (2016): Qualitative Analyseverfahren in der videobasierten Unterrichtsforschung. In: Rauin, U.; Engartner, T. & Herrle, M. (Hrsg.) (2016): Videoanalysen in der Unterrichtsforschung. Methodische Vorgehensweisen und aktuelle Anwendungsbeispiele. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 76-129.
- Herzmann, Petra & Liegmann, Anke (2020): Mündliche Prüfungen im Kontext des Forschenden Lernens. (Re-)Adressierungen als Inszenierung studentischer Expertise. Zeitschrift für Pädagogik, 66 Jg., Heft 5, 727-745.

- Hirschauer, Stefan (2015): Praktiken und ihre Körper. Über materielle Partizipanden des Tuns. In: Hörning, K.-H. & Reuter, J. (Hrsg.) (2015), *Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis*. Bielefeld: transcript, 73–91.
- Hörning, Karl H. (2004): Soziale Praxis zwischen Beharrung und Neuschöpfung. Ein Erkenntnis- und Theorieproblem. In: Hörning, K. H. & Reuter, J. (Hrsg.) (2004), *Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis*. Bielefeld: transcript, 19–39.
- Idel, Till-Sebastian; Kramer, Rolf-Torsten & Schierz, Matthias (2018): Berufskultur und Lehrersein. Kulturtheoretische Zugänge in der Lehrerforschung. Thementeil der Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung, 7. Jg., Heft 7.
- Kollmer, Imke (2022): Die Praxis des Referats. Zur Bearbeitung der Zumutungen der universitären Lehre. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Leonhard, Tobias (2018a): Potenziale einer praxistheoretischen Perspektive auf die Lehrpersonenbildung. In: Leonhard, T.; Košinár, J. & Reintjes, C. (Hrsg.) (2018), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 81–92.
- Leonhard, Tobias (2018b): Das Ende von Theorie und Praxis? Versuch einer alternativen Rahmung für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Fridrich, C.; Mayer-Frühwirth, G.; Potzmann, R.; Greller, W. & Petz, R. (Hrsg.) (2018), *Forschungsperspektiven 10*. Münster: LIT, 11–26.
- Leonhard, Tobias; Košinár, Julia & Reintjes, Christian (2018): *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Meseth, W. (2013): Die Sequenzanalyse als Methode einer erziehungswissenschaftlichen Empirie pädagogischer Ordnungen. In: Friebertshäuser, B. & Seichter, S. (Hrsg.) (2013): *Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Eine praxisorientierte Einführung*. Weinheim, Basel: Beltz, Juventa, 63–80.
- Reckwitz, Andreas (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie*, 32 Jg., Heft 4, 282–301.
- Rendle-Short, Johanna (2006): *The Academic Presentation. Situated Talk in Action*. London, New York: Routledge.
- Schatzki, Theodore R. (2002): *The Site of the Social. A philosophical Account of the Constitution of Social Life and Change*. University Park Pennsylvania: Pennsylvania Univ. Press.
- Schnettler, Bernt & Knoblauch, Hubert (2007): *Powerpoint-Präsentationen. Neue Formen der gesellschaftlichen Kommunikation von Wissen*. Konstanz: UVK.
- Schäfer, Hilmar (2013): Die Instabilität der Praxis. Reproduktion und Transformation des Sozialen in der Praxistheorie. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Schüler, Lis (2021): Mehrsprachige Formate. *Die Grundschulzeitschrift*, Heft 328, 16–20.
- Sirtl, Katharina (2024): Die soziale Praxis der Fallarbeit in der Lehrer*innenbildung. *Praxistheoretisch-videografische Einblicke in die Vollzugswirklichkeit kasuistischer Lehre*. Kassel: kassel university press.
- Thole, Werner (2010): Ethnographie des Pädagogischen. Geschichte, konzeptionelle Kontur und Validität einer erziehungswissenschaftlichen Ethnographie. In: Heinzel, F.; Thole, W.; Cloos, P. & Königeter, S. (Hrsg.) (2010): „Auf unsicherem Terrain“. *Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 17–38.
- Tuma, René; Schnettler, Bernt & Knoblauch, Hubert (2013): *Videographie. Einführung in die interpretative Videoanalyse sozialer Situationen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Tyagunova, Tanya (2017): Interaktionsmanagement im Seminar. Empirische Untersuchungen zu studentischen Partizipationspraktiken. Wiesbaden: Springer VS.
- Wenzl, Thomas (2018): Bildungsanspruch und Interaktionswirklichkeit. Eine vergleichende Analyse der Interaktionsordnungen des klassenöffentlichen Unterrichts und des universitären Seminars. In: Kleeberg-Niepage, A. & Rademacher, S. (Hrsg.) (2018): *Kindheits- und Jugendforschung in der Kritik*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 171–193.

Autorin

Becker, Saskia, wissenschaftliche Mitarbeiterin am DIPF des Leibniz-Instituts für Bildungsforschung und Bildungsinformation; ehem. wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Grundschulpädagogik an der Universität Kassel, ORCID: 0000-0001-5840-1905