

**Pädagogische Orientierungen von  
Lehramtsstudierenden  
– eine qualitative Untersuchung  
studentischer Reflexion  
zum ersten Schulpraktikum**

**Dissertation**

**zur Erlangung des Doktorgrades philosophiae  
(Dr. phil.)**

am Institut für Erziehungswissenschaften  
der Europa-Universität Flensburg

vorgelegt von

**Gabriela Bitai**

eingereicht am

11.07.2016

Betreuer: Prof. Dr. Jürgen Budde  
Gutachterin: Prof.in Dr. Merle Hummrich

## **Danksagung**

Dass die vorliegende Dissertation aus meiner Perspektive so erkenntnisreich ist, verdanke ich einer Anzahl mir bedeutsamer Personen. Einzelnen möchte ich an dieser Stelle danken. Meinem Promotionsbetreuer Prof. Dr. Jürgen Budde gilt mein aufrichtiger Dank für die allzeit unterstützende und stetig ermutigende Begleitung. Prof.in Dr. Merle Hummrich und Prof.in Dr. Sandra Rademacher danke ich für die fachliche Beratung in erkenntnisbringenden Sitzungen. Ein Dankeschön geht an Dr. Wolfgang Schulz, Dr. Sieglinde Jornitz und an die Mitglieder der unterschiedlichen Kolloquien für die Beiträge in verschiedenen Forschungsphasen. Meinen Promotionskolleg\*innen Thomas Fischer und Marina Dangelat gilt mein herzlicher Dank bezüglich der Inspirationsquellen. Ebenfalls danken möchte ich den Studierenden in meinen Seminaren, den Bachelor-Studierenden für die Bereitstellung ihrer Lerntagebücher für wissenschaftliche Zwecke und den Master-Studierenden für ihre Bereitwilligkeit, sich auf Interpretationsprozesse einzulassen. Dank gebührt ferner den aufmerksamen und kritischen Lesern Dr. Hans Toman, Dr. Andreas Bach, Sabine Dassel und Doreen Lutomski. Schließlich gilt mein besonderer und allerherzlichster Dank meiner Familie, insbesondere meiner Mutter und meiner Tochter, deren Verständnis für mich grundlegende Unterstützung und unschätzbare Bekräftigung bedeutete.

## **Abstract**

In der Diskussion um die Qualität der Lehramtsausbildung geht es vor allem um die Frage der Relevanz und Integration der reflexiven Lehrer\*innenbildung. Im Kontext der bildungspolitischen Reformdiskussion erscheinen Praxiserfahrungen und Portfolioarbeit als Qualitätsmerkmale. Schulpraktika intendieren Lernmöglichkeiten und bieten signifikante Entwicklungsmöglichkeiten. Wie aber gehen Studierende mit ihren ersten Erfahrungen um? Was beobachten und wie reflektieren sie? Gegenstand der hier vorgestellten Arbeit ist die studentische Reflexion. Im Zentrum steht das Portfolio in seiner Ausgestaltung als Lerntagebuch. Es gilt als Medium zur Reflexion im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis. Dabei ist die pädagogische Orientierung Gegenstand dieser empirischen, hypothesengenerierend angelegten Forschung. Anhand der Dokumentarischen Methode werden Lerntagebucheinträge von Lehramtsstudierenden im ersten Semester qualitativ ausgewertet. Deutlich wird der sich aus der reflektierten Praxiserfahrung ergebende Qualifikationsbedarf in Bezug auf das pädagogische Professionalisierungsprofil.

**Schlagwörter:** Lehrer\*innenbildung, Professionalisierung, Schulpraktische Studien, Reflexion, Portfolio, Lerntagebuch, Qualitative Studie, Rekonstruktion, Dokumentarische Methode

# Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung .....	1
2	Professionalität im Lehrberuf .....	6
2.1	Pädagogische Professionalität aus strukturtheoretischer Sicht.....	6
2.2	Pädagogisches Handeln als Handeln unter Ungewissheit .....	10
2.3	Antinomische Strukturiertheit pädagogischen Handelns .....	14
3	Professionalisierung im Kontext schulischer Praxis .....	23
3.1	Theoretische Konzeptionen zur Professionalisierung .....	24
3.2	Konzepte Schulpraktischer Studien .....	34
3.3	Reflexion als Schlüsselkategorie in der Lehrer*innenbildung .....	44
3.4	Portfolio und Lerntagebuch als Reflexionsmedium im Schulpraktikum.....	52
4	Forschungsdesign: Rekonstruktion von studentischer Reflexion .....	61
4.1	Grundzüge der Dokumentarischen Methode .....	63
4.1.1	Formulierende und reflektierende Interpretation .....	67
4.1.2	Orientierungsrahmen .....	69
4.1.3	Komparative Analyse und Typenbildung .....	75
4.2	Eckdaten der empirischen Analyse .....	79
4.2.1	Zum Forschungsfeld .....	79
4.2.2	Zum Material .....	81
4.2.3	Zur Fallauswahl .....	85
5	Auswertung der Lerntagebücher .....	88
5.1	Formulierende Interpretation zum Lerntagebuch.....	90
5.2	Reflektierende Interpretation ausgewählter Passagen .....	93
5.2.1	Sequenzanalyse Lerntagebuch Lara.....	94
5.2.2	Sequenzanalyse Lerntagebuch Rosi.....	104
5.2.3	Sequenzanalyse Lerntagebuch Nico .....	125
5.2.4	Sequenzanalyse Lerntagebuch Lasse .....	144
5.2.5	Sequenzanalyse Lerntagebuch Claus .....	160
5.3	Spezifizierung der individuellen Orientierungsrahmen .....	174
5.3.1	Erster Fall: Lara.....	176
5.3.2	Zweiter Fall: Rosi .....	178
5.3.3	Dritter Fall: Nico .....	184
5.3.4	Vierter Fall: Lasse .....	189
5.3.5	Fünfter Fall: Claus .....	196
6	Komparative Analyse der rekonstruierten Orientierungsrahmen .....	202
6.1	Verdichtete Kontrastierung.....	203
6.1.1	Tertium comparationis: Auffassung von Professionalität .....	204
6.1.2	Tertium comparationis: Umgang mit antinomischer Strukturiertheit.....	211
6.1.3	Tertium comparationis: Verständnis von Professionalisierung .....	217
6.2	Explikation der Orientierungen .....	221

6.2.1	Erster Fall: Orientierung als „Infantilisierende Prima-inter-pares“ .....	221
6.2.2	Zweiter Fall: Orientierung als „Paidotrope Nostalgikerin“ .....	222
6.2.3	Dritter Fall: Orientierung als „Fraternisierender Pädagoge“ .....	224
6.2.4	Vierter Fall: Orientierung als „Konservativer Schulmeister“ .....	225
6.2.5	Fünfter Fall: Orientierung als „Problematisierender Anthropologe“ .....	227
7	Typologisierung und Theoretisierung .....	230
7.1	Konklusion der Komparationsergebnisse .....	231
7.2	Sinngenetische Typenbildung .....	240
7.2.1	Typus: Orientierung im Modus der Selbstfokussierung .....	241
7.2.2	Typus: Orientierung im Modus der Sozialität .....	243
7.2.3	Typus: Orientierung im Modus der Stagnation .....	245
7.2.4	Typus: Orientierung im Modus der Transformation .....	246
7.3	Generalisierung der Ergebnisse .....	248
8	Diskussion und Ausblick .....	254
	Literaturverzeichnis .....	259
	Eidesstattliche Erklärung .....	270

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Reflexionsstufenmodell (nach Eysel/Schallies, 2004) .....	46
Abbildung 2: Varianten des Portfolios (Häcker, 2006a).....	53
Abbildung 3: Unterschied Portfolio – Lerntagebuch (Weyand, 2013) .....	56
Abbildung 4: Erfassung Sinngehalt in Dokumentarischer Methode (vgl. Nohl, 2012).....	69
Abbildung 5: Zusammensetzung Orientierungsmuster (nach Bohnsack, 2014, S. 37) .....	72
Abbildung 6: Heuristik der individuellen Orientierung (nach Kramer et al., 2009, S. 49) .....	73
Abbildung 7: Fallspezifik (nach Kramer et al., 2009, S. 49) .....	75
Abbildung 8: Stufenmodell empirisch begründeter Typenbildung (Kelle/Kluge, 2010) .....	79
Abbildung 9: Forschungsprozess Stufe 1 .....	88
Abbildung 10: Spannungsfeld Orientierung Gegenhorizonte, Enaktierungspotential .....	176
Abbildung 11: Forschungsprozess Stufe 2 und 3 .....	202
Abbildung 12: Skalierung Orientierung an Antinomien.....	216
Abbildung 13: Forschungsprozess Stufe 4 .....	230
Abbildung 14: Typik Orientierung auf pädagogisches Handeln.....	240
Abbildung 15: Beziehung Typus zum individuellen Orientierungsrahmen .....	251

## **Tabellenverzeichnis**

Tabelle 1: Argumentationslogiken Schulpraktischer Studien.....	36
Tabelle 2: Fokussierung Forschungsfeld (vgl. Reusser/Pauli/Elmer, 2011, S. 480) .....	62
Tabelle 3: Unterscheidung immanenter und dokumentarischer Sinn (vgl. Nohl, 2009, S. 9) .....	66
Tabelle 4: Identifizierung von Oberthemen.....	92
Tabelle 5: Entwicklung Leitfragen innerhalb der Oberthemen.....	93
Tabelle 6: Entwicklung von tertia comparationis anhand der Oberthemen .....	175
Tabelle 7: Orientierungsrahmen Auffassung von Professionalität.....	204
Tabelle 8: Orientierungsrahmen Umgang mit antinomischer Strukturiertheit .....	212
Tabelle 9: Virulente Antinomien im individuellen Orientierungsrahmen .....	215
Tabelle 10: Orientierungsrahmen Verständnis von Professionalisierung .....	217

## 1 Einleitung

In der Diskussion um die Qualität der Lehrer\*innenbildung geht es vor allem um die Frage der Entwicklung und Entfaltung von professionellen Fähigkeiten. Im Zuge der Veröffentlichung der Ergebnisse der Hattie-Studie (Hattie, 2012) sind erneut Diskussionen um die Lehrer\*innenbildung entbrannt. Dabei dreht sich der Diskurs um die ‚Dauerkrise‘ der Lehrer\*innenbildung um immer wiederkehrende Themenfelder: dies sind zum einen die Diskussion über Wissenschaftsorientierung versus Berufsfeldbezug sowie zum anderen die Debatte um den Theorie-Praxis-Bezug und damit verbunden um die Frage nach Quantität und Qualität des Praxisbezugs. Das Theorie-Praxis-Verhältnis im Lehramtsstudium kann als eine der am häufigsten diskutierten Thematiken im Rahmen universitärer Lehramtsausbildung angesehen werden. Das vorliegende Forschungsvorhaben ist angebunden an die bildungspolitische Debatte und leitet sich aus dem fachwissenschaftlichen Diskurs zu den unterschiedlichen Professionalisierungstheorien ab. Dabei spielt die Gestaltung der Studieneingangsphase eine wichtige Rolle bezüglich des Erfolgs im Studium (vgl. Heinrich, 2008).

Insbesondere in der Lehrer\*innenbildung besteht die Gefahr, dass die Erfahrungen der eigenen Schulzeit und die biografischen Erfahrungen mit Erziehung das didaktische und pädagogische Selbstverständnis der künftigen Lehrer\*innen in stärkerem Maß beeinflussen als die Inhalte einer mehrjährigen Studienphase an der Universität. Konsistenzen zwischen Orientierungen (z. B. in Form von Überzeugungen, subjektiven Theorien oder Deutungsmustern) und Handeln sind nach wie vor ein viel diskutiertes Thema im Professionalisierungsdiskurs (vgl. Philip, 2007). Wie bereits Lortie (1975) zeigt, erwerben angehende Lehrpersonen schon in ihrer eigenen Schulzeit stabile Vorstellungen und Denkgewohnheiten darüber, wie Schule funktioniert. Darüber hinaus gibt es jene institutionalisierten Formen und sozialen Praktiken von Schule samt ihren kollektiven Regeln und Prinzipien. Vermittelt durch Sozialisation und Ausbildung finden sie ihren habituierten Ausdruck im individuellen Lehrerhandeln, seinen verinnerlichten Dispositionen, pädagogischen Handlungs- und Deutungsmustern. Diese werden im Allgemeinen nur schwer aufgegeben (vgl. Reusser/Pauli/Elmer, 2011). Die persönliche Lernbiografie prägt die Gestaltung und Weiterentwicklung des eigenen pädagogischen Handelns maßgeblich, vor allem dann, wenn es zu unreflektiertem

Nachahmen bereits erfahrener Lehrkräfte kommt und sich angehende Lehrer\*innen von ihren impliziten Vorstellungen, welche insbesondere auf eigenen Schulerfahrungen basieren, leiten lassen. Hinzu kommt, dass in Situationen der Unsicherheit meist nicht auf theoretisches Wissen zurückgegriffen wird, sondern oftmals implizite Denk- und Handlungsmuster aktiviert werden. Mit Nachdruck wird deshalb auf die Bedeutung der reflektierten Erfahrung im Praktikum hingewiesen (vgl. Hascher 2011; Niggli 2005).

Dass Reflexion eine bedeutsame Kategorie für die Lehrer\*innenbildung darstellt und es demnach hochschuldidaktisch geboten ist, Reflexionsgelegenheiten für Studierende bereitzustellen, ist die konkrete Konsequenz und Ausgangslage für die Gestaltung der Eingangsphase im Lehramtsstudium. Entsprechende Konzepte finden sich an zahlreichen Universitäten. Das empirische Wissen über Reflexionsgelegenheit in der Eingangsphase allerdings ist noch nicht besonders stark ausgeprägt. Zudem ist insgesamt gesehen das Reflexionskonstrukt in den vorliegenden empirischen Untersuchungen wenig präzisiert. Dies ist Anlass für die vorliegende Untersuchung. Das Interesse gilt den Reflexionen von Studierenden im Umgang mit Beobachtungen, Erlebnissen und Erfahrungen im Berufsfeld sowie der Frage, was und wie sie in Bezug auf pädagogisches Handeln im ersten Schulpraktikum auf der Grundlage von berufsbiografischen Aspekten reflektieren.

Reflexion ist demnach ein zentrales Stichwort für eine Revision der Lehrer\*innenbildung. Dabei wird viel Hoffnung auf Verzahnungen von Theorie und Praxis gesetzt, die aber nicht nur dem reinen Kennenlernen der Praxis dienen sollen, sondern Reflexion anregen sollen. Dafür werden spezifische Formate favorisiert. Ein besonders populäres Instrument ist das Portfolio bzw. das Lerntagebuch, welches als Reflexionsmedium eingesetzt wird. Das Portfolio in seiner Ausformung als Lerntagebuch soll ein akademischer Lernanlass sein. Es soll Studierenden die Chance bieten, Situationen festzuhalten und mithilfe gezielter Erkundungen eine eigene Sichtweise auf das Beobachtete zu entwickeln. Das Prozesshafte beachtend ist das Lerntagebuch demzufolge prädestiniertes Material, um studentische Orientierungen zu finden, gerade weil es zur Reflexion auffordert. So kann anhand der Lerntagebücher gefragt werden, welche Praxiserfahrungen von den Studierenden als bedeutsam für die Reflexion eingeschätzt werden. Die Aufforderung zur Reflexion ist der Versuch, das, was sonst verborgen ist, nach außen zu bringen. Gegenstand dieser Forschungsarbeit sind die professionsbezogenen Orientierungen von Lehramtsstudierenden in der

Studieneingangsphase. Dieses Vorhaben rückt Ausdrucksgestalten des Umgangs mit praktikumsbezogenen Erfahrungen in den Fokus. Konkret wird dazu die Reflexion auf Praxiserlebnisse betrachtet, die im Portfolio – hier in Ausgestaltung als sogenanntes Lerntagebuch – dargestellt ist.

Daraus ergeben sich folgende Forschungsfragen für diese Dissertation:

*In welcher Art und Weise werden bedeutsame Praxiserfahrungen in den Lerntagebüchern hervorgebracht? Welche Orientierungen in Bezug auf pädagogisches Handeln verknüpfen sich damit?*

Diese Fragen führen zu einem Kernpunkt schulpädagogischer Theoriebildung: die pädagogische Professionalisierung im Kontext schulpraktischer Studien. Diese Arbeit beschäftigt sich mit der Gestalt pädagogischer Professionalität und beantwortet mithilfe einer Rekonstruktion die Frage nach zentralen Handlungsproblemen, die im Zentrum schulpädagogischen Handelns stehen oder die – anders ausgedrückt – den schulischen Handlungsraum strukturieren. Die Frage der Professionalisierung ist nur vor dem Hintergrund eines zuvor geklärten Professionalisierungsverständnisses möglich. Wie vielfältig die theoretischen Zugänge dazu auch sind, sie weisen dennoch alle auf die „Ungewissheitskultur“ (Kiel/Pollack, 2011, S. 27) hin. Diese Strukturproblematik des Lehrer\*inberufs wird am deutlichsten von den Vertreter\*innen des strukturtheoretischen Ansatzes aufgezeigt. Deshalb schließt diese Untersuchung an jenes Konzept an und ist eingebunden in strukturtheoretische Überlegungen, in denen die Widersprüchlichkeit des Lehrerhandelns fokussiert wird (vgl. Helsper, 2004). Aus Sicht dieser strukturtheoretischen Perspektive pädagogischen Handelns interessiert in dieser Untersuchung die Rekonstruktion eines vorhandenen Gefüges von Orientierungen (vgl. Bohnsack, 2003).

Anliegen dieser Arbeit ist es also, zunächst das theoretische Konstrukt des professionellen pädagogischen Handelns zu beleuchten und dann aus der Perspektive der Lehramtsstudierenden zu untersuchen, wie diese ihre Praxiserfahrungen im pädagogischen Feld reflektieren. Mit der vorliegenden Untersuchung wird das Ziel verfolgt, pädagogische Orientierungen innerhalb von Reflexionsprozessen zu rekonstruieren und die Anforderungsbearbeitung angehender Lehrer\*innen in Teilbereichen pädagogischer Professionalität zu untersuchen. Damit nimmt sich die Studie einem Desiderat an, für das „Fallstudien mit kleinen Stichproben [...] unverzichtbar“ sind (Blömeke, 2011, S. 21). Daraus ergibt sich für diese Untersuchung

eine methodologische und zwangsläufig auch methodische Verortung: Ergebnis der Arbeit mit einer qualitativen Forschungsmethode ist der Aufschluss über individuelle Orientierungsmuster der Erforschten. Die Analyse des Datenmaterials erfolgt im Rahmen qualitativer Untersuchungen als empirisch-rekonstruktiver Nachvollzug der Orientierungen, also des handlungsleitenden Erfahrungswissens der Studierenden, um das Zusammenspiel gesellschaftlicher Strukturen und individueller Handlungen zu erkennen. Die Auswertungsmethode orientiert sich an der Dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack 2010). Die Konzeption wissenssoziologischer Annahmen findet ihre methodische Umsetzung in der dokumentarischen Methode der Interpretation, die (mit Bezügen zu Mannheim und Bourdieu) auf implizite, atheoretische und handlungsleitende Wissensbestände der Akteur\*innen abzielt. Es geht dabei um das Hervorbringen der Handlungsweise, des *modus operandi* (vgl. Bohnsack, 2003, S. 42).

Die Bedeutsamkeit der Untersuchung ergibt sich in Bezug zum Rahmen der Qualitätsentwicklung an Hochschulen. In diesem Zusammenhang hat die Forschungsfrage gesellschaftliche Relevanz: Mit den Ergebnissen der Forschung kann eine Grundlage für hochschuldidaktische Überlegungen zur Schärfung des analytisch-reflexiven Blicks auf die Komplexität des Professionalisierungsprozesses angehender Lehrkräfte geschaffen werden.

Der Aufbau der Arbeit gestaltet sich gemäß Ausgangslage und Forschungsziel. Pädagogisches Handeln als Kern des Lehrerhandelns ist der Bezugspunkt der Rekonstruktion und wird deshalb in seiner Struktur und in seinen Grundformen in Kapitel 2 in den Blick genommen, um zu klären, was die Professionalität im Lehrer\*inberuf ausmacht und was das Spezifische beim professionellen pädagogischen Handeln in der Institution Schule ist. Für die Professionalisierung des pädagogischen Handelns existieren verschiedene Überlegungen, die in diesem Kapitel nachvollzogen werden.

Der allgemeine Versuch von Professionalisierungsprozessen in der Lehrer\*innenbildung im Kontext schulischer Praxis wird in Kapitel 3 nachgezeichnet. Verschiedene Konzepte von schulpraktischen Studien und ihre Bedeutung für die Konstruktion des Spannungsfeldes von Theorie und Praxis werden näher betrachtet. Die dabei vielfach geforderte Reflexion wird hier als Konstrukt analysiert. Über das in diesem Zusammenhang eingesetzte Reflexionsmedium Portfolio in Ausgestaltung eines Lerntagebuchs wird ein Überblick über Arten und Zielsetzung gegeben.

Anschließend erfolgt in Kapitel 4 die Darstellung des Forschungsdesigns. Zunächst werden methodologische Überlegungen und die forschungsmethodische Vorgehensweise präsentiert. Weiterhin werden Eckdaten zur Untersuchung sowie das Sample und Überlegungen zum forschungspraktischen Umfeld vorgestellt.

In Kapitel 5 erfolgt die Datenauswertung, d. h. die empirische Analyse der Lerntagebücher mithilfe der Dokumentarischen Methode. Ausgewählte Passagen werden vorgestellt, im Anschluss erfolgt die Herausarbeitung des individuellen Orientierungsrahmens der einzelnen Fälle.

Die komparative und kontrastierende Analyse erfolgt in Kapitel 6. Dazu werden bezeichnete Kontrastierungsdimensionen zugrunde gelegt. Die fallübergreifende Komparation und die Kontrastierung dienen als Grundlage für die daraus resultierende Typenbildung mit Darstellung der Typologie in Kapitel 7.

Die Ergebnisse der Studie werden in Kapitel 8 kritisch beleuchtet und aus einer professionstheoretischen und anwendungsorientierten Perspektive heraus diskutiert.

## 2 Professionalität im Lehrberuf

In diesem Kapitel wird der theoretische Zugang und der Bestimmungsversuch zu der Frage dargestellt, was pädagogisches Handeln ist und was Professionalität im Lehrer\*inberuf ausmacht. An dieser Stelle zeigt sich die Brisanz der schwierigen Begrifflichkeit des Wortes Professionalität, da „Professionalität [...] allzu oft zu einer Worthülle [geriet], der alle ungelösten Fragen im ebenso unklaren Verhältnis von Theorie und Praxis aufgeladen werden konnten“ (Radtke, 2004, S. 103).

Es besteht ein divergentes Bild von Professionalität. Dabei werden vor allem zwei Hauptströmungen unterschieden: Eine akzentuiert den kontinuierlichen Kompetenzaufbau und die evidenzbasierte Messung, die andere fokussiert in ihren Ausführungen stärker auf die Widersprüchlichkeit, die für das Lehrerhandeln konstitutiv ist, und warnt vor Hoffnung auf übertriebene Standardisierbarkeit. Weil es schwierig ist, einen Konsens über Ziele, Inhalte und Struktur der Lehrer\*innenbildung zu finden, werden im Folgenden ausgewählte Schwerpunkte gesetzt. In dieser Arbeit erfolgt der Bezug schwerpunktmäßig auf dem strukturtheoretischen Ansatz (Kap.2.1), da die zentralen Handlungsprobleme, die den schulischen Handlungsraum strukturieren, von Interesse für die vorliegende Forschung sind.<sup>1</sup> Vor dem Hintergrund dieser professionstheoretischen Deutung wird die Handlungsstruktur im pädagogischen Feld als Handeln unter Ungewissheit (Kap. 2.2) und als Handeln in antinomischen Strukturen (Kap. 2.3) betrachtet.

### 2.1 Pädagogische Professionalität aus strukturtheoretischer Sicht

Der strukturtheoretische Ansatz geht auf den Soziologen Ulrich Oevermann (u. a. 1996) zurück, der ein handlungslogisches Modell entwirft, mit dem er das Spezifische des Lehrer\*inberufs zu bestimmen versucht. Oevermann arbeitet, wie er es nennt, strukturtheoretisch. Sein strukturtheoretischer Ansatz hat zum Ziel, das pädagogische Handeln aus den Eigenarten und Handlungsproblemen selbst zu rekonstruieren. Die

---

<sup>1</sup> Der kompetenzorientierte Ansatz wird dazu zwar kontrativ in den Blick genommen, aber da er nicht weiter verfolgt wird, soll er in dieser Arbeit lediglich konzise dargestellt werden. Dies soll jedoch nicht als eine (von Tillmann, 2011) konstatierte gegenseitige Nichtbeachtung missverstanden werden, sondern bedeutet lediglich eine – im Sinne der Fokussierung auf Fallkonstruktionen – Betonung der Darstellung des strukturtheoretischen Ansatzes, der den Rahmen für diese Untersuchung bildet.

kategoriale Bestimmung rückt die Frage nach der Anforderungsstruktur des Berufsbereichs ins Zentrum.

Oevermann geht dabei von gesellschaftstheoretischen Bestimmungen der modernen Gesellschaft aus, in denen der Einzelne verfassungsverbürgt seine persönliche Integrität entfalten können soll. Dies wird jedoch immer wieder durch Krisenfälle gefährdet. „Professionen“ stellen nach Oevermann berufliche Antworten auf solche Krisenfälle in neuzeitlichen Gesellschaften dar. Professionelle sind es, die dem Einzelnen in bedeutsamen Schwierigkeiten eine fachkompetente Hilfe anbieten, wenn sie sich selbst nicht mehr hinreichend helfen können. Sie stellen ihm ihre fachspezifisch erworbenen Kompetenzen in konkreten Einzelfällen und fallgenau auf seine Problemsituation zur Verfügung (vgl. Oevermann, 1996, S. 81 ff.) Die entsprechenden Notlagen sind gesundheitlicher, religiöser oder rechtlicher Art. Die betroffenen Personen schließen mit dem jeweiligen Professionellen – Arzt, Therapeut, Geistlichem, Rechtsanwalt – ein Arbeitsbündnis. Dieser bedarf demnach einer doppelten Fähigkeit: Er muss fachspezifisch und damit fachwissenschaftlich ausgebildet sein. Außerdem muss er dieses Wissen auf die konkreten Belange seines jeweiligen Klienten anwenden können. Zuvor muss er dessen individuelle Problemsituation fallgenau verstanden haben. Oevermann spricht hier von einer „fallbezogenen Deutung“ (ebd., S. 156). In seinen neueren Arbeiten legt er Wert auf die Formulierung „stellvertretende Krisenbewältigung“, um das Missverständnis auszuschließen, der Professionelle subsumiere die innere Strukturgesetzmäßigkeit des jeweiligen Falles umstandslos unter „vorgefasste Messkategorien oder Konstrukte“ (ebd. 2002, S. 30). Entscheidend wichtig ist ihm dabei, dass das rekonstruktive Verstehen konkreter Fallstrukturen grundsätzlich keine irgendwie „standardisierte methodische Operation“ darstelle (ebd., S. 30 f.). Die besondere Leistung des Professionellen besteht darin, eine Einheit aus zwei widersprüchlichen Elementen herzustellen: universelle Regeln anzuwenden und den jeweils spezifischen Fall zu verstehen (vgl. Reinisch, 2009, S. 34). Für Oevermann stellt die „stellvertretende Krisenbewältigung“ eine therapeutische Dimension in der Lehrertätigkeit dar (vgl. Oevermann, 1996, S. 146 ff.). Professionelle Pädagogik zeichnet sich für ihn dadurch aus, dass der Professionelle eine stellvertretende Deutung vornimmt und auf die Entscheidungsprobleme des Klienten überträgt, mit deren Hilfe die Handlungsfähigkeit wieder hergestellt werden soll. Durch Wissens- und Normvermittlung entsteht durch die Interaktionspraxis zwischen Schüler\*innen und Lehrer\*innen eine „quasi-therapeutische“ Funktion (ebd., S. 149). Da Schüler\*innen in

ihrer Entwicklungsphase „zu einer vollständigen Übernahme der Strukturlogik von Rollenhandeln noch nicht in der Lage sind und deshalb automatisch als ganze Person adressiert werden“ (ebd., S. 150) müssen, betont Oevermann die Verantwortung der Lehrkraft aufgrund der Möglichkeiten einer massiven Einflussnahme auf die Entwicklung der Schüler\*innen. Somit ist für ihn die Orientierung am „Strukturmodell der Therapie unumgänglich“ (ebd., S. 150). Diese diffuse und zugleich spezifische, rollenhafte Beziehung erfordert klare Regeln, um für das Arbeitsbündnis Lehrer\*in und Schüler\*in Strukturen zu schaffen. Dass pädagogisches Handeln aber nicht nur auf dyadischer Ebene, sondern auch in Lerngruppen stattfindet, macht die Aufgabe komplexer und schwieriger, aber lösbar, sofern es der Lehrkraft gelingt, mit jedem einzelnen Schüler/jeder einzelnen Schülerin ein Arbeitsbündnis einzugehen (vgl. Helsper/Hummrich, 2008). Oevermann meint, das würde jedoch durch die gesetzliche Schulpflicht verhindert.

*„Da die Lernenden keine Möglichkeit haben, freiwillig ein Arbeitsbündnis mit ihren Pädagoginnen und Pädagogen zu schließen, folgen sie einer Handlungslogik, die professionellen Beziehungen und Interaktionsmustern zuwiderläuft.“ (Bauer, 2000, S. 60 f.)*

Dieses Dilemma zwischen Zwang, d. h. Schulpflicht, und freiwilliger Klientenmitwirkung ist der Grund für u. a. unterrichtliche Problematiken. Die angehenden Lehrkräfte, die sich zwischen „diffusen und spezifischen, partikularen und universalistischen, emotionalen und distanzierten Orientierungen“ (Bastian/Helsper, 2000, S. 174) befinden, stehen vor der Aufgabe, diese erst einmal zu erkennen, zu reflektieren und entsprechend ihr Handeln darauf auszurichten – oder eventuell daran zu scheitern. An diesem Modell äußert Ilien (2008) Kritik, indem er problematisiert,

*„dass Oevermann die entsprechenden Konsequenzen eines professionellen Lehrer-Ethos in der Deutlichkeit zieht: Sie ist aber bei ihm angelegt. Er verlangt jedenfalls professionelle Rücksichtnahme des Lehrers auf die Schüler. Aber dass auch schwierige Schüler das berufliche Selbstwertleben von Lehrern belasten können, scheint er indessen kaum zu beachten. Vielleicht hätte er es eher sehen können, wenn er mit einem differenzierteren Begriff von Bildung gearbeitet und diese nicht auf Normenvermittlung reduziert hätte.“ (Ilien, 2008, S. 56)*

Der Lehrer/die Lehrerin kann Schüler\*innen nachhaltig prägen. Darauf macht Oevermann im Sinne seines Ansatzes deutlich. Der Lehrer/die Lehrerin hat Vermittlung

zu leisen. Vermittlungsfunktion bedeutet, Schüler\*innen schwierige Sachverhalte durch schrittweises Vorgehen zugänglich zu machen. Die Vermittlungsaufgabe lässt sich nicht fachimmanent lösen. Sie bedarf vielmehr eines Nachvollzugs der Wahrnehmungsformen Heranwachsender. Es lässt den Lehrer/die Lehrerin nicht nur als Lehrer, als „spezifisch“, sondern auch „diffus“ als emotional-existenziell bedeutsamen Menschen erscheinen. Um die Wahrnehmungsformen seinerseits zu erkennen, muss er sich in die Erlebniswelt seiner Schüler\*innen versetzen können. Dies setzt nicht nur erlernbare Kompetenzen voraus, sondern auch ein Ethos der Bereitschaft, sich darauf einzulassen. Oevermann fordert, dass der professionelle Lehrer zur Betrachtung seiner Gegenübertragung fähig sein müsse. Damit ist zugleich die Bereitschaft gesetzt, eigene spontane Erlebnisweisen mit Rücksicht auf die Schüler\*innen infrage zu stellen, und wo es nötig ist, an sich zu arbeiten.

Eine Strukturanalyse des Lehrerhandelns leitet Ilien (2008) von einem Verständnis von Bildung her, das sich auf die von Rousseaus Emile angestoßenen Bildungsphilosophien von Kant, Schiller, Humboldt und Herder zurückführen lässt. Insofern grenzt er die Lehrtätigkeit deutlich gegen ein Erziehungsverständnis ab, wie es im gesellschaftlichen Selbstverständnis entspringt. Er unterscheidet drei Ebenen des Lehrerhandelns: Mathetik – Didaktik, individuelles Arbeitsverhalten und kulturelle Grundhaltung. Ilien geht davon aus, dass es die Aufgabe des Lehrers/der Lehrerin sei, den Schüler\*innen als kulturell wichtig ausgewählte Inhalte und Fähigkeiten zu vermitteln. Der Lehrer/die Lehrerin handelt somit auf verschiedenen Stufen der Vermittlung, wobei Vermittlung auf der Ebene der Inhalte etwas grundsätzlich anderes besagt als auf der Ebene der kulturellen Grundhaltung. Der Lehrer/die Lehrerin bewegt sich professionell auf deutlich unterscheidbaren Ebenen, denn er soll Arten des Lernens seiner Schüler\*innen fördern, die zwar untrennbar verbunden sind, aber im Einzelnen doch unterschiedlichen Sinnverweisungen und Vermittlungslogiken folgen, wie ausgewählte Inhalte, Kompetenzen, individuelles Arbeitsverhalten und kulturelle Grundhaltung. Im Kontext der Professionalität des Lehrerhandelns ist es wichtig, die genannten Ebenen zu unterscheiden. Auf allen drei Ebenen soll die Lehrperson handeln, aber auf jeder dieser Ebenen folgt das Handeln einer eigenen Logik. Ilien betont, dass es hier um eine strukturbezogene Darstellung gehe: Es sei ein Missverständnis, diese als änderbare Außenerwartung an Lehrer\*innen aufzufassen (vgl. Ilien, 2008, S. 73).

## 2.2 Pädagogisches Handeln als Handeln unter Ungewissheit

In Bezug auf das, was pädagogisches Handeln konstituiert, fand ein Paradigmenwechsel in den 1980er-Jahren statt. Die 1960er- und 70er-Jahre waren geprägt von der Betrachtung der „Handlungs- und Orientierungssicherheit“ (Kade/Seitter, 2003, S. 53). Der Blick wurde dann verlagert auf den „Mehrdeutigkeits-, Nichtwissens-, Unsicherheits- und Risikodiskurs“ (Kade/Seitter, 2003, S. 53). Die Frage der Ungewissheit wird nunmehr entlang der Begriffe „Kontingenz, Unwägbarkeit und Unplanbarkeit“ kontrovers diskutiert und berührt den Lehrer\*inberuf in den Grundfragen seines professionellen Selbstverständnisses (vgl. Kosinar, 2014, S. 24).

Wesentliche Elemente des Lehrerhandelns sind von Ungewissheit durchzogen (vgl. Combe, 2005) und das, obwohl er so geprägt scheint von Routinen (vgl. Helsper, 2002, S. 142). Außerdem ist pädagogische Handlung weder reglementierbar noch standardisierbar, weil sie in der sinnhaften Annäherung an den Unterrichtsgegenstand einem dynamischen Interaktionsprozess unterliegt, dessen Ausgang offen ist (vgl. Combe/Buchen, 1996, S. 277).

Pädagogisches Handeln ist situationsbedingt und somit individuell anpassbar. Dabei können Pädagogen nicht über Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge verfügen und sollten stets mit ungewollten Nebenwirkungen rechnen, die ihre Absichten durchkreuzen können. Pädagogen unterliegen mithin der Problematik, sich in ihrem beruflichen Alltag strukturell ungewissen Kontexten zu stellen. Dabei stehen sie einerseits aufgrund der aktuellen Situation, die sofortiges pädagogisches Handeln erfordert, unter einem Handlungs- und Entscheidungsdruck, andererseits besteht eine Begründungs- und Legitimationsverpflichtung gegenüber den beteiligten Interaktionspartnern. So soll die pädagogische Arbeit allen Interessensbeteiligten gerecht werden, wodurch zwangsläufig Interessenskonflikte entstehen. Helsper führt hierzu den Begriff der Antimonie ein. Dies bedeutet sinngemäß eine Unvereinbarkeit von Gesetzen, es handelt sich hierbei um eine spezielle Art des logischen Widerspruchs, bei der die zueinander in Widerspruch stehenden Aussagen gleichermaßen gut begründet oder bewiesen sind. Lehrer\*innen wird eine Vermittlungsinstanz zwischen Individuum und Gesellschaft zugewiesen. Daraus können „Handlungsdilemmata“ entstehen, „die teils aus dem spezifischen Institutionalisierungsweg des Schulsystems, seiner Staatsabhängigkeit und damit prekären professionellen Autonomie [...], teils aus der Spezifik der Lehrertätigkeit selbst, resultieren.“ (Terhart, 2011, S. 206)

Dem Wortsinn nach wird pädagogisch mit dem Begriff „erzieherisch“ erklärt. „Erziehen“ bedeutet wiederum, „jemandes (besonders eines Kindes) Geist und Charakter bilden und seine Entwicklung fördern“ sowie es „zu einem bestimmten Verhalten anleiten“. Für „handeln“ lassen sich Synonyme wie „etwas bewältigen, handhaben, umgehen mit etwas und in einer bestimmten Situation aktiv werden“ in Nachschlagewerken nennen (vgl. Duden, 2013).

Pädagogisches Handeln bedeutet demnach, jemanden in einer gegebenen Situation geistig und charakterlich zu bilden bzw. seine Entwicklung zu fördern. Da diese Situationen jedoch stets individuell abhängig von den Akteur\*innen sind, ist es die Aufgabe eines Pädagogen, gemäß der Sachlage, mit der er konfrontiert wird, angemessen zu handeln. Besonders in der Lehrer\*innenbildung kommt es in diesem Bereich immer wieder zu Problemen. Lehramtsanwärter finden sich in Situationen wieder, in denen sie ihre pädagogischen Grundeinstellungen hinterfragen und ihr Verhalten, das häufig unbewusst erfolgt, hinterfragen müssen. Bei ihnen entwickelt sich ein Bewusstsein dafür, dass Pädagogen Normen und Erfahrungen unterliegen, die ihr Handeln im beruflichen Alltag beeinflussen.

Pädagogisches Handeln findet in Institutionen statt. Pädagogische Institutionen sind Einrichtungen mit einer relativen Autonomie. Das pädagogische Handeln bezieht sich auf Personen, die sich eigenständig entwickeln und sich eine eigene Meinung bilden können, unabhängig von den Absichten und Zielen des Pädagogen. Innerhalb eines bestimmten Zeitraums der Lebensphasen hat das pädagogische Handeln nur eine begrenzte Einflussmöglichkeit (Partikularität). Die Lernziele sind das Hauptaugenmerk des pädagogischen Handelns. Diese Ziele werden in der Regel nicht von den Pädagogen oder Personen selbst bestimmt, sondern von der Politik, Religion, Wirtschaft, Kultur usw. festgelegt. Pädagogisches Handeln beinhaltet als zentrale Aufgabe, das Lernen zu ermöglichen. Giesecke (2007) definiert pädagogisches Handeln als ein „auf Förderung des Lernens und der persönlichen Entwicklung (Selbstständigkeit/Mündigkeit) zielendes berufliches (professionelles) Handeln.“ (Giesecke, 2007, S. 43)

Die Kultusministerkonferenz formulierte im Jahre 2000 fünf Aufgaben, die Lehrpersonen heutzutage erfüllen sollen: Lehrer\*innen sind Fachleute für das Lehren und Lernen, Lehrer\*innen sind sich ihrer Erziehungsaufgabe bewusst, Lehrer\*innen üben Beurteilungs- und Beratungsaufgaben aus, Lehrer\*innen entwickeln ihre Kompetenzen ständig weiter und nutzen, wie in anderen Berufen auch, Fort- und

Weiterbildungsangebote, Lehrer\*innen beteiligen sich an der Schulentwicklung, an der Gestaltung einer lernförderlichen Schulkultur und eines motivierenden Schulklimas (vgl. KMK-Arbeitsgruppe, 2004).

Pädagogen berücksichtigen verschiedene Dimensionen des sozialen Handelns. Obwohl die unterschiedlichen Aspekte sozialen Handelns in das pädagogische Handeln einfließen, besteht zwischen beiden ein grundlegender Unterschied: Das soziale Handeln kann immer auch eine negierende Funktion ausüben, das pädagogische Handeln hingegen geht von einem positivistischen Menschenbild aus. Es verfolgt keine negierende Absicht, sondern will den Menschen bestmöglich fördern (vgl. Kappennagel, 2002, S. 3).

Professionelles pädagogisches Handeln ist stets zielgerichtet. Es ist jedoch „[...] unwahrscheinlich, dass gesetzte Ziele vollständig und ausschließlich erreicht werden. [...] Ebenso unwahrscheinlich ist es, dass nur die Ziele des Lehrers erreicht werden.“ (Giesecke, 2007, S. 65) Die Ziele pädagogischen Handelns können eng oder weit gefasst werden, sie können jedoch niemals durch einzelne pädagogische Handlungen erreicht werden. Je weiter das Ziel formuliert wird, desto mehr handelt es sich um strategische Ziele, die lediglich zum Maßstab einzelner pädagogischer Handlungen werden und ihnen somit eine Richtung geben können. Es kann nicht davon ausgegangen werden, dass die Ziele pädagogischen Handelns ausschließlich vom Pädagogen selbst festgelegt werden.

Die Erwartungen an eine Lernsituation sind eng mit der Orientierung der Beteiligten verbunden. In jedem Fall werden die Lernbereitschaft der Heranwachsenden und somit auch die Reichweite pädagogischen Handelns stark beeinflusst.

*„Entscheidend ist nur, dass jeweils eine chancengleiche gemeinsame Sache gefunden wird, die nicht von vornherein einen Teil der Lerngruppe in ihren Beteiligungsmöglichkeiten benachteiligt. Insofern setzt die jeweilige Sozialstruktur durchaus Grenzen für pädagogisches Handeln, nämlich in Hinblick auf die möglichen Lerngegenstände und Lerninhalte.“* (Giesecke, 2007, S. 67)

Giesecke unterscheidet fünf Grundformen des pädagogischen Handelns, die als Bestandteil einer einheitlichen pädagogischen Berufssicht angesehen werden können: das Unterrichten, das Informieren, das Beraten, das Arrangieren und das Animieren.

Beim Unterrichten handelt es sich um die einzige pädagogische Handlungsform, die nicht unmittelbar mit dem Alltagsleben verhaftet bleibt, sondern gerade in der Distanz zu den Alltagsproblematiken abläuft. Im Gegensatz zum Unterrichten ist das Informieren auf aktuelle Lebenssituationen bezogen und erfolgt im alltäglichen Geschehen. Damit das Informieren als pädagogische Handlung gelingt, muss der Pädagoge besonders in offenen pädagogischen Feldern abwägen, welche Informationen in der entsprechenden Situation notwendig sind und wie er sie im Hinblick auf das Vorverständnis der Heranwachsenden formuliert. Für das professionelle beruflich-pädagogische Handeln sind die Beratungsformen und -institutionen von Belang, die als Lernhilfe auf der Ebene des argumentativen Austausches angelegt sind. Kennzeichnend für die Beratung ist die Lernzielsetzung seitens des Ratsuchenden. Um eine konstruktive Beratung durchführen zu können, ist die Diagnose ausschlaggebend. Die Verantwortung für das, was der Ratsuchende im Anschluss an die Beratung tut, liegt bei ihm. Daraus folgt, dass

*„das Ergebnis einer Beratungshandlung [...] also grundsätzlich offen [ist], sowohl im Hinblick auf die Frage, ob der Rat angenommen wird, wie auch im Hinblick auf den Inhalt des Rates; denn der Inhalt kann auch erst im Laufe des Beratungsprozesses entstehen, zu dem ja auch die gemeinsame Herausarbeitung des Problems und der verschiedenen Lösungsmöglichkeiten gehört.“* (Giesecke, 2007, S. 93)

Die pädagogische Handlungsform des Arrangierens beinhaltet vielfältige Aspekte. Häufig geht es darum, soziale Bedingungen zu schaffen, um ein pädagogisches Feld entstehen zu lassen. Durch institutionalisierte Arrangements wird ein sich ständig wiederholendes Arrangement der Grundbedingungen überflüssig. Arrangements können ebenso darauf angelegt sein, eine emotionale Gestimmtheit zu erzielen. Das Animieren spielt in pädagogischen Situationen besonders in Kombination mit dem Arrangieren eine bedeutende Rolle.

*„Animation [...] bezeichnet eine neue Handlungskompetenz der nichtdirekten Motivierung, Anregung und Förderung in offenen Situationsfeldern. Animation ermöglicht Kommunikation, setzt Kreativität frei, fördert die Gruppenbildung und erleichtert die Teilnahme am kulturellen Leben.“* (ebd., S. 103)

Es handelt sich also um ein Handeln zur Herstellung von Geselligkeit. Ein Ziel pädagogischer Felder ist es, die Fremdheit der beteiligten Partner zu überwinden, um

der geplanten pädagogischen Arbeit offener und zugewandter gegenüberzustehen und um Interesse am Lerngegenstand zu entwickeln.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Grundformen pädagogischen Handelns fließend ineinander übergehen und in engem Zusammenhang stehen. Sie unterscheiden sich insbesondere darin, wer die Zielsetzung vornimmt. Lediglich beim Unterrichten und Informieren erfolgt dies überwiegend durch den Pädagogen. Keine der dargestellten Handlungsformen ist bestimmten pädagogischen Teilberufen zuzuordnen, sondern sie spielen in allen pädagogischen Feldern eine mehr oder weniger wichtige Rolle und fundieren somit gemeinsam die pädagogische Profession.

### **2.3 Antinomische Strukturiertheit pädagogischen Handelns**

Pädagogisches Handeln als eine Tätigkeit mit konstitutiven antinomischen Handlungsanforderungen und Spannungsverhältnissen zu charakterisieren gehört seit Langem zu einem gängigen Topos, wie z. B. die Frage von Kant „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“ aufzeigt. Ausgearbeitet wurde das pädagogische Handeln systemtheoretisch von Luhmann (1979), symbolisch-interaktionistisch von Schütze (1996) und strukturtheoretisch von Oevermann (1996). Im Zentrum des oben dargestellten Ansatzes von Oevermann steht die These einer grundlegenden und nicht aufhebbaren antinomischen Strukturierung des pädagogischen Handlungsfeldes. Helsper (2002) pointiert die These der Nicht-Standardisierbarkeit pädagogischen Handelns. Die sich gegenseitig ausschließenden, jedoch gleichzeitig gültigen, die Handlungssituation strukturierenden Ansprüche generieren Widersprüchlichkeiten und Handlungsdilemmata (vgl. Bach, 2013).

Diese Widersprüche im Lehrerhandeln ergeben sich aus der gesellschaftlichen Organisation des Bildungswesens und bilden zugleich jenen Handlungsrahmen, in dem sich die übergreifenden Strukturprobleme ausbilden, die für die konkrete Ausgestaltung der konstitutiven Antinomien des pädagogischen Lehrerhandelns bedeutsam sind. In diesen Widersprüchen liegen die makrostrukturellen Rahmungen für die Möglichkeiten der Professionalisierung des Lehrerhandelns vor, insbesondere die übergreifenden Strukturprobleme, in deren Horizont jedes Lehrerhandeln gestellt ist.

*Autonomie/ Zwang:* Pädagogisches Handeln ist nicht frei von Zwängen, denn es muss stets im Rahmen sozialer Regelwerke und Normen stattfinden. Jedoch sollen Heranwachsende durch pädagogisches Handeln zum eigenverantwortlichen Gebrauch

ihrer Autonomie geführt werden. Daraus resultiert der Widerspruch, dass die Heranwachsenden durch das Beschneiden ihrer Freiheit durch den Pädagogen Eigenverantwortlichkeit und Autonomieverständnis erlangen sollen. Helsper führt folgende Ausführungen Immanuel Kants zur Darstellung der Problematik an:

*„Denn Zwang ist nötig! Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange? Ich soll meinen Zögling gewöhnen, einen Zwang seiner Freiheit zu dulden und soll ihn selbst zugleich anführen, seine Freiheit gut zu gebrauchen. [...] Er muss früh den unvermeidlichen Widerstand der Gesellschaft fühlen, um die Schwierigkeit, sich selbst zu erhalten, zu entbehren, und zu erwerben, um unabhängig zu sein, kennen zu lernen.“* (Kant, zitiert nach Helsper, 2010, S. 19).

Pädagogische Arbeit soll den Heranwachsenden erziehen, bilden und in seiner Entwicklung fördern. Dazu bedarf es jedoch der Anleitung und Begleitung durch den Pädagogen, es herrscht demnach ein asymmetrisches Interaktionsgefüge. Durch diesen pädagogischen Appell an den Heranwachsenden kann folglich keine Autonomie seitens des Zöglings entstehen. Wird die Asymmetrie zugunsten des Zöglings reduziert, indem man ihm die Fähigkeit, sich autonom zu verantworten, zuspricht, gelangt man zu einer konstitutiven Grundparadoxie pädagogischen Handelns:

*„den zu Erziehenden zu etwas auffordern, was er noch nicht kann, und ihn als jemanden zu achten, der er noch nicht ist, sondern allererst vermittelt eigener Selbsttätigkeit wird.“* (Benner, 1987, S. 71)

Hierin sieht Helsper eine Gefährdung pädagogischen Handelns, denn den Heranwachsenden Autonomie zu unterstellen, kann zur Überforderung der Zöglinge führen. Andererseits kann das Aberkennen der Autonomiefähigkeit der Heranwachsenden durch den Pädagogen zur Folge haben, dass eine bereits vorhandene Autonomie pädagogisch enteignet und somit untergraben wird. Des Weiteren besteht in der derzeitigen Entwicklung pädagogischer Konzepte im Kontext selbstständigen/ selbstgesteuerten Lernens, die die Autonomie und Selbstständigkeit der Heranwachsenden zu dominierenden Erziehungshaltungen forcieren, die Gefahr, illusionäre Selbsttäuschungen über die Freiheitsspielräume der Zöglinge zu bilden. Durch das Verweisen der Zöglinge auf sich selbst verliert die soziale Komponente der pädagogischen Arbeit zunehmend ihre Bedeutung, da Pädagogen sich möglicherweise auf weitere pädagogische Tätigkeiten konzentrieren und somit den Blick auf die Heranwachsenden reduzieren (vgl. Helsper, 2010).

*Organisation/ Interaktion:* Durch die Institutionalisierung pädagogischen Handelns unterliegt dieses den Prinzipien formaler Organisationen. An der modernen Schulform wird dies besonders deutlich: Die Sicherung einer formalen Struktur von Schule erfolgt bspw. über gesetzliche Regeln, Lehrpläne, die Ausgestaltung von Schulformen und schulischen Abschlüssen sowie die Lehrer\*innenausbildung. Dadurch wird das Schulsystem unabhängig von konkreten Personen und regional-lebensweltlichen Besonderheiten homogenisiert. Das Lernen verliert den direkten Lebensweltbezug und erfolgt über Repräsentanten des allgemeinen Lebens. Diese werden über Lehrpläne vorselektiert und in standardisierten zeitlichen Abläufen umgesetzt. Auch die Tätigkeit der Lehrer\*innen ist vorstrukturiert, denn das Lehrpersonal ist in hierarchische Strukturen eingefügt.

*„Die formale Organisation der Lernprozesse mit vorgegebener Stundentafel, formalen Zeittakten, einer von konkreten Lebensbezügen abstrahierenden Lernorganisation und gleichförmigen Leistungsprozeduren tendiert dazu, die interaktiven pädagogischen Prozesse „bürokratisch“ zu überformen oder zumindest durch abstrakte Regulierungen zu gefährden.“ (Helsper, 2010, S. 21)*

Bereits zu Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts wurde jedoch reformpädagogische Kritik an dieser „lebensfernen Lernschule“ (ebd., S. 52) laut. Ihr Anliegen bestand darin, die starren Organisationsformen zu überwinden, wobei sich in der praktischen Umsetzung ständig Problemfelder ergaben: Es traten in der Reformpädagogik unklare Situationen auf, in denen situativ angepasste Regeln ausgehandelt werden mussten, wodurch eine erhöhte Anforderung und Belastung in der Konfliktregulierung für die Pädagogen entstand. Der Verzicht auf organisatorische Regeln erzeugte also erneut Konflikte im pädagogischen Handeln und es zeigte sich, dass Organisation eine routinehafte Entlastung in der pädagogischen Handlungsstruktur ermöglichte. Notwendigerweise ergab sich daraus dann eine Wiedereinführung von Regelmäßigkeiten. Helsper (2010) führt aus, dass Pädagog\*innen die geltenden Organisationsregeln unterschiedlich bewerten: So klagen sie einerseits über eine Einengung ihres pädagogischen Handelns, nutzen diese andererseits jedoch auch, um ihre eigene Verantwortung abzugeben und sich selbst zu entlasten. Dies hat zur Folge, dass ein kreatives, Grenzen erprobendes und somit innovatives pädagogisches Handeln dann nicht mehr stattfinden kann.

*„Trotz Bemühungen, die Organisationsstruktur zu enthierarchisieren und die pädagogisch-professionelle Selbststeuerung zu stärken, bleibt die Spannung zwischen einem konkret fallbezogenen pädagogischen Handeln und den formalen Organisationsprinzipien der Standardisierbarkeit und programmierbaren Erwartbarkeit bestehen. Sie verschärft sich in den Modernisierungsprozessen eher durch die Ausweitung und zunehmende Dominanz zweckrational-bürokratischer Organisationsprinzipien und bildet eine ständig auszubalancierende Herausforderung für professionelles pädagogisches Handeln in formal-organisatorischen Rahmungen.“ (Helsper, 2010, S. 22).*

*Kulturelle Pluralisierung:* Die wesentlichen Rahmenbedingungen traditioneller pädagogischer Beziehungen werden im Zuge der Freisetzung tradierter Lebensformen und der Pluralisierung von Welt- und Selbstbildern stetig verändert. Die pädagogische Vorstellung, dass der Erzogene vollendet sei und somit ausgelernt habe, wird durch das immer schnellere Veralten bestehender Wissensbestände infrage gestellt. Die Gesellschaft fordert von ihren Mitgliedern ein Streben nach lebenslangem Lernen und somit bleibt ein jeder, pädagogisch betrachtet, ein „Dauerjugendlicher“ (Prange, 1991, S. 43). Pädagogik legt ihren Schwerpunkt auf die Bildung und das Ermöglichen des Lernens, als auf die Erziehung. Van der Loo und van Reijen (1992) sprechen davon, dass diese Entkopplung durch die kulturelle Pluralisierung von Lebensformen, Welt- und Selbstdeutungen verstärkt werde. Die kulturelle Pluralisierung führt im Bereich der Pädagogik dazu, dass die ursprünglich angenommene Allgemeinheit ihres Handelns brüchig wird bzw. zunehmend verschwindet:

*„Beruflich handelnde Pädagogen können Kinder und Jugendliche [...] zusehends weniger auf bestimmte Werte, Lebensformen oder -prinzipien verpflichten, die prinzipiell begründungsbedürftig sind. Demgegenüber tritt an die Stelle einer partikularen Erziehungshaltung bei professionell handelnden PädagogInnen eine universalistische Orientierung der Ermöglichung unterschiedlicher Lebensformen im Horizont einer ‚posttraditionalen‘ Form der Anerkennung, eine Pädagogik der Ermöglichung von ‚Vielfalt‘ und Pluralität.“ (Helsper, 2010, S. 23)*

Giesecke führt hierzu den Begriff „Lernhelfer“ ein (2007, S. 74). Dieser soll den Wechsel der Bedeutung der beruflichen Pädagogik weg vom Führen und vom umfassenden Erziehen darstellen. Für Pädagog\*innen entstehen daraus zunehmend

Probleme: Durch die stetige Veränderung der Lebensumstände können sie zur Begründung ihres Handelns kaum noch auf verbindliche Ordnungen zurückgreifen. Dem Reflektieren ihres Handelns kommt somit zunehmend mehr Bedeutung für den beruflich-pädagogischen Alltag zu.

*Nähe/ Distanz:* Lehrer\*innen wird häufig eine Vernachlässigung des schulischen Erziehungsauftrages zugunsten der Vermittlung von fachwissenschaftlichen Inhalten nachgesagt (vgl. Helsper, 2010). Andererseits wird ihnen ein unzulässiger Eingriff in die Privatsphäre von Heranwachsenden und ihren Familien vorgeworfen, wenn sie sich zu sehr an den Zöglingen orientieren. So entsteht im beruflich-pädagogischen Handeln eine permanente Spannung zwischen zu viel Nähe und einer zu großen Distanz zum Zögling. Durch die „Verberuflichung“ pädagogischen Handelns erfolgt eine Herauslösung der affektiven Beziehung zu dem Zögling, wie sie nur dessen Eltern empfinden. Die der Eltern-Kind-Beziehung zugrunde liegende Liebe wird kein Pädagoge einem Zögling gegenüber empfinden können. Er muss u. U. auch mit Heranwachsenden arbeiten, denen er distanziert oder gar ablehnend gegenübersteht.

Helsper (2010) beschreibt die Auffassung, dass der „pädagogische Eros“, die „geistige Liebe zwischen einem pädagogischen Führer und seinem Zögling“, die eigentliche pädagogische Kraft sei. Prange weist hingegen darauf hin, dass pädagogisches Handeln aufgrund der „Liebe zum Kind“ (ebd., 2010, S. 64) neben möglichen problematischen Verwicklungen und dem Erzeugen eines überfordernden Anspruchs an sich selbst professionelle Grundlagen verfehle, denn spezifische Kompetenzen und Wissensbestände rücken in den Hintergrund. Auch Giesecke (2007, S. 114) fordert eine „affektive Neutralität“ gegenüber den Heranwachsenden, denn er argumentiert damit, dass sich Ganzheitlichkeit und Professionalität gegenseitig ausschließen würden. Jedoch weist er auch auf mögliche Gefahren hin: Aus einer professionellen Distanz könne eine Gleichgültigkeit und Kälte gegenüber den Zöglingen entstehen, die ebenso wie die „familiale Intimisierung“ keine Grundlage des pädagogischen Handelns bilden dürfe (Helsper, 2010, S. 25). Pädagog\*innen unterliegen somit prinzipiell der Problematik, ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Nähe und Distanz gegenüber den Heranwachsenden zu wahren, um einerseits professionell handeln zu können, andererseits aber auch, um selbst nicht in einen Interessenkonflikt zu geraten. Aus einer begrenzten professionellen Haltung heraus soll es Pädagog\*innen dennoch möglich

sein, Nähe zu ihren Zöglingen aufzubauen. Dies soll jedoch nicht über Liebe geschehen, sondern über Zuverlässigkeit, Gerechtigkeit und eine einführende Fürsorge.

*Kindsein/ Disziplinierung:* Die befehlsorientierte Pädagogenautorität weicht im Zuge aktueller Entwicklungen einer diskursiven Verständigung mit den Heranwachsenden und deren Freiheiten in der Interaktion mit Pädagogen nehmen zu. Dennoch bestehen weiterhin unpersönliche Systemzwänge, denen die Heranwachsenden unterliegen. So können sie nun Ansprüche, Wünsche und Emotionen frei artikulieren, müssen jedoch die Regulierung der freigesetzten und geäußerten Sinnlichkeits- und Erlebniswünsche selbst leisten.

Immanuel Kant beschreibt eine Verbundenheit des Projektes der Pädagogik mit der Vervollkommnung der Menschheit und der Welt. Dieses Projekt hat das Ziel, einen ‚neuen Menschen‘, der sich entsprechend seiner ‚menschlichen Natur‘ entfalten soll, zu bilden (vgl. Kant 1803/1983, S. 700). Hierin wird bereits die Antimomie deutlich: Einerseits soll der Mensch sich entsprechend seiner natürlichen Anlage entwickeln, andererseits soll er pädagogisch gebildet, erzogen werden. Dies kann jedoch nur über die „Entfaltung pädagogischer Machtdiskurse und Disziplinierungstechniken“ (Helsper 2010, S. 26) erfolgen. Die moderne Pädagogik drängt auf eine Moralisierung von innen heraus: Unerwünschtes Verhalten soll durch eine moralische Barriere im Subjekt selbst aufgehalten werden. So soll pädagogisches Handeln den Zögling dazu auffordern, „sich aktiv an der Gestaltung einer individualisierten Bildungsgeschichte zu beteiligen“ (ebd., S. 28).

*Allgemeinbildung/ soziale Brauchbarkeit:* Helsper (2010) führt an, dass bereits zu Beginn der modernen Pädagogik die kontroverse Diskussion herrschte, ob Erziehung auf den Bürger oder auf den Menschen abzielen sollte, und es wurde gefragt, „ob und inwieweit bei der Erziehung die Vollkommenheit des einzelnen Menschen seiner Brauchbarkeit aufzuopfern sei“ (ebd., S. 28).

Grundsätzlich schließen sich ‚Vollkommenheit‘ und ‚Brauchbarkeit‘ nicht aus, denn je vollkommener ein Mensch ist, desto brauchbarer ist er theoretisch als Bürger einer Gesellschaft. Jedoch wurden diese Diskussionen vor dem Hintergrund sozialer Ungleichheiten geführt. Dieser Widerspruch des pädagogischen Handelns besteht bis heute, denn nach wie vor reproduzieren die Erziehungssysteme modernisierter Gesellschaften soziale Ungleichheit. Würden Pädagog\*innen entsprechend unterstützt, könnten sie ihre Arbeit durchaus intensiver und erfolgreicher durchführen:

Lehrer\*innen könnten lernschwache Schüler\*innen weit stärker fördern und Sozialpädagogen

*„könnten bei entsprechenden Ressourcen auch in gravierendsten Lebenskrisen und belastendsten Lebenslagen stärker stützen, Bildungsblockierungen verflüssigen, damit Lernfähigkeit neu ermöglichen und Bildungschancen für randständige Heranwachsende verbessern“ (ebd., S. 75).*

Jedoch erbringen Pädagog\*innen durch ihr Handeln auch für andere Sozialsysteme Leistungen, wodurch sich die engen Grenzen ihres Handlungsspielraums erklären: Für die Ökonomie werden Qualifikationen bereitgestellt, für das politische System partizipative Kompetenzen und Legitimität erzeugt sowie für das Sozialsystem Bildung selektiert. Somit befinden sich Pädagog\*innen in der Situation, einerseits die umfassende Entfaltung und Bildung der Heranwachsenden zu gewährleisten, andererseits die sozialen Erfordernisse zu erfüllen. Damit laufen sie letztlich Gefahr, nicht nur gesellschaftliche Bedeutsamkeit zu erlangen, sondern politisch, ökonomisch und sozial funktionalisiert zu werden. Helsper fasst diesen Widerspruch zusammen, indem er schreibt:

*„Mit Blick auf die sozialen Anforderungen erscheint pädagogisches Handeln vor allem als Vermittlung von Fähigkeiten, Inhalten und Qualifikationen, die es zu unterrichten gilt, während von der Einführung in umfassende kulturelle Ordnung aus pädagogisches Handeln umfassend als Erziehung der Person entworfen wird.“ (ebd., S. 32)*

Helsper unterscheidet insgesamt elf konstitutive, also nicht aufhebbare, sondern nur reflexiv handbare Antinomien (2004, S. 70–83). Er siedelt sie auf zwei Ebenen an, wobei die Widersprüche und konstitutiven Antinomien auf einer Makroebene verortet werden, die wiederum als Dilemmata und Paradoxien auf der Handlungsebene konkrete Gestalt annehmen.

Zur ersten Gruppe zählt die Spannung zwischen antagonistischen Geltungsansprüchen:

- (1) erhöhter Entscheidungsdruck unter Ungewissheit und gesteigerte Begründungspflicht (Begründungsantinomie),
- (2) Theorie und Praxis (Praxisantinomie),
- (3) subsumtive Einordnung des Falles unter wissenschaftliche Kategorien und individuelles Fallverstehen (Subsumtionsantinomie),

- (4) Vermittlungsversprechen von Bildung und strukturelle Ungewissheit, diese Ziele zu erreichen (Ungewissheitsantinomie),
- (5) strukturell gegebene Asymmetrie durch Überlegenheit des Professionellen sowie Abhängigkeit der Schüler\*innen und strukturell erforderliche Symmetrie in der Lehrer-Schüler-Beziehung (Symmetrie- bzw. Machtantinomie),
- (6) erforderliches Vertrauensverhältnis zwischen Lehrer\*in und Schüler\*in und dessen Fragilität (Vertrauensantinomie).

In einer zweiten Gruppe, die aus der „widersprüchlichen Einheit von diffusen und spezifischen Sozialbeziehungen“ (Oevermann, 1996, S. 123) resultiert, unterscheidet Helsper (2004) die Spannung zwischen:

- (1) Nähe und Distanz (Näheantinomie),
- (2) Orientierung an einer Sachdimension und einer personalen Dimension (Sachantinomie),
- (3) formalen, universalen Verfahrensregeln bzw. Ablaufmustern und notwendiger Offenheit, Emergenz und Kreativität des Lehrerhandelns (Organisationsantinomie),
- (4) Einheitlichkeit und Differenzierung (Differenzierungsantinomie),
- (5) Autonomie und Heteronomie (Autonomieantinomie) (vgl. Helsper, 2004, S. 70–83).

Diese Autonomien verdeutlichen die Schwierigkeiten bei der Bildung eines Arbeitsbündnisses, die davon abhängt, wie die Lernenden ihre Lerntätigkeit deuten. Am stärksten lässt sich diese krisenhafte Konstituierung des Arbeitsbündnisses am Stundenbeginn aufzeigen, wie die Rekonstruktion von Helsper und Hummrich (2008) zeigt. Es kann kein schulischer Sachbezug hergestellt werden, solange nicht zwischen Lehrer\*innen und Schüler\*innen eine „tragfähige, emotional stabilisierende anerkennende Beziehung entsteht und sich die Schüler mit dem Lehrer identifizieren können“ (Helsper/Hummrich, 2008, S. 67). Ein möglicher Ausweg aus diesem Dilemma liegt in der „Fähigkeit zur situierten Kreativität und schöpferischen Intuition, die ja bei der Begleitung geistig-anregender Lernprozesse allemal gefordert ist“ (Combe 2008).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass sowohl Oevermann als auch Helsper den Professionalisierungsprozess als Habitualisierung konzipieren. Aus strukturtheoretischer Perspektive zielt demnach der Prozess auf eine Transformation grundlegender, das Handeln, die Wahrnehmung und das Fühlen strukturierender Dispositionen. Während

Oevermann auf ein Konzept einer mitlaufenden sozialisatorischen Wirkung der Ausbildung verweist, betont Helsper die aktive und bewusste reflexive Begleitung dieses Prozesses. Demnach kann hieraus die große Bedeutung von Reflexion für die Bearbeitung von Antinomien festgehalten werden.

### **3 Professionalisierung im Kontext schulischer Praxis**

In den vorangegangenen Kapiteln wurde das theoretische Konstrukt zur Professionalität im Lehrberuf betrachtet. Daraus ergibt sich unabwendbar die Frage, wie Professionalität innerhalb der Lehrer\*innenbildung entwickelt werden kann. Da sich diese Arbeit mit der Professionalität pädagogischen Handelns beschäftigt, ist die Kenntnisnahme der prominenten Konzeptionen zur Professionalisierung grundlegend wichtig (Kap. 3.1).

Die Studierenden, deren Lerntagebücher untersucht werden, befinden sich am Anfang ihres Studiums. Bei diesem Übergang innerhalb der (Berufs-) Biografie ist der Anstoß zur Reflexion besonders intensiv. Deshalb erscheint es notwendig, einen Blick auf diese Übergangssituation ins Studium zu werfen (Kap. 3.2).

Die Entwicklung der universitären Lehrer\*innenbildung in Deutschland lässt den Versuch erkennen, dem Wunsch nach Berufsfeldbezug entgegenzukommen. So etablierten sich verschiedene konzeptionelle Formen der Schulpraktika. Die Reflexion der Praxiserfahrungen ist dabei stets als Forderung erwähnt und wird als Kennzeichen der pädagogischen Professionalität gewertet. Hier werden der Professionalisierungsprozess und seine Bedeutung für die Konstruktion des Spannungsfeldes von Theorie und Praxis betrachtet. Aus dieser Perspektive heraus richtet sich der Blick auf die konzeptionellen Entwürfe und Organisationsformen der Schulpraktischen Studien (Kap. 3.3).

Die Schulpraktischen Studien zielen in ihrer jeweils unterschiedlichen Gestalt nicht nur auf die Erkundung des Berufsfeldes und auf die erste Begegnung mit schulpädagogischen Theoriebeständen, sondern in der Regel ebenso auf die Anbahnung von Reflexionskompetenz. Da Reflexion eine bedeutsame Kategorie für die Lehrer\*innenbildung darstellt und es hochschuldidaktisch geboten ist, Reflexionsgelegenheiten für Studierende bereitzustellen, ist es erforderlich, einen Einblick in das Konstrukt Reflexion zu erhalten. Dieses Unterfangen ist schwierig, da im fachlichen Diskurs unklar ist, was Reflexion bedeutet. Hier erfolgt eine Auseinandersetzung damit, um eine Verstehensgrundlage für die vorliegende Untersuchung zu schaffen (Kap. 3.4).

Eng verbunden mit der Forderung nach Reflexion wird das Portfolio bzw. das Lerntagebuch als Werkzeug eingesetzt, um Theorie und Praxis miteinander zu

verbinden. Bei der Frage nach Professionalisierung durch Reflexion im Portfolio stellt sich im Besonderen die Aufgabe, die Aufteilung von Spannungsfeldern reflexiv zugänglich zu machen. Arten, Funktion und Ziele der Portfolioarbeit in Ausgestaltung eines Lerntagebuchs werden hier dargestellt (Kap. 3.5).

### **3.1 Theoretische Konzeptionen zur Professionalisierung**

Was ein professioneller Lehrer ist, darüber existiert eine unübersichtliche und auch kontrovers geführte Debatte. Bauer, Kopka und Brindt (1996) fassen drei Ansätze – kriterienbezogen, historisch, auf pädagogische Arbeitsaufgaben bezogen – in folgender Definition zusammen:

*„Pädagogisch professionell handelt eine Person, die gezielt ein berufliches Selbst aufbaut, das sich an berufstypischen Werten orientiert, sich eines umfassenden pädagogischen Handlungsrepertoires zur Bewältigung von Arbeitsaufgaben sicher ist, sich mit sich und anderen Angehörigen der Berufsgruppe Pädagogen in einer nicht alltäglichen Berufssprache verständigt, ihre Handlungen unter Bezug auf eine Berufswissenschaft begründen kann und persönlich die Verantwortung für Handlungsfolgen in ihrem Einflußbereich übernimmt.“ (ebd., S. 15).*

Seit PISA 2000 hält die entstandene Diskussion um Standards für die Lehrer\*innenbildung (vgl. u. a. Terhart, 2006) an. In interaktionistischen und strukturtheoretischen Ansätzen wird das Konzept des professionellen Habitus (vgl. Bastian/Helsper, 2000) zugrunde gelegt und das Handeln der Akteur\*innen unter prinzipieller Unsicherheit und Unplanbarkeit gesehen. Der kompetenzorientierte Ansatz hingegen nimmt einen kognitiv aktivierenden und motivierenden Unterricht in den Blick (vgl. Kunter et al., 2011) und versucht, hierfür die notwendigen Kompetenzen und Dispositionen normativ zu bestimmen und Standards zu definieren, um diese in die Lehrer\*innen-Bildung einfließen zu lassen (vgl. Kosinar, 2014, S. 21).

Professionalisierung war in der Vergangenheit ein eher soziologisches Spezialgebiet, als deren Startpunkt die Arbeit von Marshall (1939) betrachtet wird. Das Thema kam erst Mitte der 1990er-Jahre in den Erziehungswissenschaften an (vgl. u. a. Combe/Helsper, 1996). Seit dieser Zeit lassen sich unterschiedliche Schwerpunktsetzungen erkennen, die letztendlich allesamt auf die zentrale Frage hinauslaufen: Wie lassen sich die Spezifika des Lehrer-Handelns systematisieren, charakterisieren und empirisch zugänglich

machen? Dabei bleibt die Vielzahl der Darstellungen uneinheitlich und bedient sich verschiedener Kategorien. Das von Helsper und Tippelt formulierte Stichwort „Unschärfekategorie“ (Helsper/Tippelt, 2011, S. 271) fasst die Darstellungsschwierigkeit treffend zusammen. Weiterhin erscheint es angebracht, Profession und Professionalität getrennt voneinander zu betrachten und damit nicht den Status, sondern die „Spezifik der Handlungsstruktur und ihres Prozessierens [...] zum zentralen Bezugspunkt“ (ebd., S. 272) zu machen.

Tillmann (2011) fasst die Pluralität von Konzepten zur Forschung zum Lehrer\*inberuf in fünf Konzepten zusammen: Persönlichkeitsansatz (Mayr), Experten-Paradigma (Bromme, Weinert/Helmke), Strukturtheoretischer Ansatz (Helsper), Kulturtheoretisch-ethnographischer Ansatz (Fiebertshäuser, Breidenstein/Kelle), Aktionsforschung (Altrichter/Feindt). In der Darstellung aktueller „Konzepte der Forschung zum Lehrerberuf“ rekonstruiert Tillmann zwei konkurrierende und weitgehend unabhängige Positionen: Die Persönlichkeitsforschung (vgl. Mayr, 2011) und das Expertenparadigma (vgl. Bromme, 1992) legen die kompetenzorientierte Lehrerforschung zugrunde (vgl. Baumert und Kunter, 2006; Frey und Jung, 2011). Tillmann bezeichnet dies als quantitativ angelegte psychologische Forschungslinie. Auf der anderen Seite stehe ihr gegenüber die qualitativ-rekonstruktiv angelegte Forschung mit soziologischem Theoried Hintergrund, welche sich in einen kulturtheoretischen Ansatz (vgl. Bennewitz, 2011) und einen strukturtheoretischen Ansatz (vgl. Oevermann, 1996, 2002; Helsper 2002, 2004, 2010) ausdifferenziert. In der Diskussion über die verschiedenen Zugänge zur Professionalität, aus denen unterschiedliche Konzepte und Modelle zur Professionalisierung entstanden, sind drei Konzepte die prominentesten, die im Folgenden erläutert werden: Kompetenzorientiertes Professionalisierungskonzept, Professionalisierung durch Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben und Strukturtheoretische Professionalisierungsvorstellung.

Auch Tenorth spricht von der „Unplanbarkeit“ (Tenorth, 2006, S. 581) und Baumert und Kunter beschreiben die Erfolgsunsicherheit des Lehrerhandelns als „Oppertunitäts-Nutzungsmodell mit doppelter Kontingenz“ (Baumert/Kunter, 2006, S. 477). Ungewissheit im pädagogischen Handeln wird aus kompetenztheoretischer Sicht folgendermaßen betrachtet: Was Helsper (1996) als Antinomien auf der Interaktions- und Systemebene beschreibt, findet man bei Tenorth durchaus auf den Lernprozess bezogen wieder. Er bezeichnet Pädagogik als „paradoxe Technologie“ Tenorth (2006,

S. 587). Pädagogisches Handeln erfordere, „das Nicht-Planbare zu planen, einen festen Rahmen für offene Ergebnisse zu geben, mit der Alltäglichkeit von Überraschungen zu rechnen und die Überraschungsfähigkeit zur Routine werden zu lassen“ (ebd., S. 588) und das alles finde auf der Grundlage der „Herstellung guter Ordnung“<sup>2</sup> (Ternothe, 2006, S. 588) statt. Bei Baumert und Kunter wird Lernen als „ideosokratischer Prozess“ (Baumert/Kunter, 2006, S. 477) bezeichnet. Dass unterrichtliche Lerngelegenheiten immer „das Ergebnis sozialer Ko-Konstruktionen“ (ebd.) sind, zeigt den Bezug zur „doppelten Kontingenz“. Daraus ließe sich jedoch kein Technologiedefizit ableiten, wohl aber „Rückschlüsse auf den Typus und die Struktur pädagogischen Handlungswissens ziehen“ (Baumert/Kunter, 2006, S. 478), das in Form von „Skripten“ (Baumert/Kunter, 2011, S. 15) verfügbar sei. Es gibt Versuche einer Schließung von Ungewissheit durch den Einsatz von Kompetenz. Baumert und Kunter weisen auf das „breite, technologische Repertoire“ (Baumert/Kunter, 2006, S. 482) von Lehrer\*innen hin, das als Erfahrungswissen und kasuistisches Wissen im Unterricht abgerufen werden kann; darüber hinaus kommt das „methodische, fachdidaktische und fachwissenschaftliche Repertoire“ (Baumert/Kunter, 2006, S. 477) zur Anwendung. Sie setzen am „Kerngeschäft, dem Unterricht bzw. seiner Vorbereitung, Inszenierung und Durchführung“ (Baumert/Kunter, 2006, S. 478) an. Da Unterricht „institutionell vorstrukturiert“ sei, zeige sich die Grundstruktur der Sozialbeziehung zwischen Lehrer\*innen und Schüler\*innen „spezifisch, sachlich und universalistisch orientiert und deshalb gerade *nicht* psychotherapeutischer oder psychoanalytischer Natur“ (ebd., S. 477 ff.). Zu den Dimensionen lehrerberuflicher Handlungskompetenz wurde eine Bestimmung in den 1990er-Jahren vorgenommen, dabei entstand eine Zusammenstellung von Standards (vgl. Oser, 1997; KMK, 2004). Der Begriff Kompetenz ist kaum fassbar und schillernd. Die prominenteste Definition stammt von Weinert (2001, S. 27 f.). Demnach ist Kompetenz

*„die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“*

---

<sup>2</sup> Gute Ordnung meint bei Rousseau „wohlgeordnete Freiheit“, bei Foucault „Disziplinierung“ und „Macht“ und bei Prengel „Selbstachtung und wechselseitige Anerkennung“ und „egalitäre Differenz“.

Nach Terhart beruht Lehrerkompetenz auf „wissenschaftlich fundiertem Wissen, situativ flexibel anwendbaren Routinen und auf einem besonderen Berufsethos, das handlungsleitende Wertmaßstäbe repräsentiert“ (Terhart, 2000b, S. 55). Daraus ergeben sich *theoretische Wissenstypen* und ihre Ausprägungen im Lehrer\*inberuf:

*Deklaratives (auch propositionales) oder konzeptuelles Wissen:* Wissensinhalte können in entsprechenden Situationen, manchmal nach kurzer Überlegung, vergegenwärtigt und verbalisiert werden; auch die Planung von Handlungsabläufen fällt darunter.

*Episodisches, situationales Wissen oder kasuistisches, reflexives Fallwissen:* intuitiv durch Nachahmung oder durch eigene Erfahrung erworben; kann das Handeln prägen oder sogar behindern, wenn nicht reflektierend verarbeitet wurde.

*Prozedurales Wissen:* Wissen über erfolgreiche Handlungs- und Verfahrensweisen; Grenzen zum impliziten Wissen sind fließend.

In Anlehnung an Lee S. Shulman (1987) ergibt sich eine Typologie pädagogischer Wissensdomänen im Lehrer\*inberuf: Pädagogisches Wissen (general pedagogical knowledge), Fachinhaltliches Wissen (subject-matter content knowledge), Fachdidaktisches Wissen (pedagogical content knowledge), Wissen über curriculum (curricular knowledge), Organisationswissen (knowledge of educational context), Beratungswissen (hinzugefügt von Baumert und Kunter, 2006).

Die Expertenforschung (vgl. Bromme, 1992) und die handlungstheoretische Forschung (vgl. Schön, 1983) beschäftigen sich mit Handlungswissen. Dabei sind ‚*implizites Wissen*‘ und ‚*Können*‘ zentrale Begriffe. Implizites Wissen basiert auf Erfahrungen und ist vor allem in der Performanz und nur teilweise in der retrospektiven Reflexion zu fassen und läuft durchaus intuitiv ab. Implizites Wissen entfaltet seine Bedeutung vor allem in Situationen, in denen zügiges Handeln erforderlich ist und kein bewusster Bezug auf strategisches oder fallbezogenes Handeln möglich ist. Bromme (1992, S. 122) setzt dafür einen Expertenstatus voraus. Laut Bromme entsteht implizites Wissen durch Verdichtung von deklarativem Wissen. Im Handlungsvollzug der einzelnen Lehrkraft werden diese impliziten Strukturen prägend für „Wahrnehmungs- und Urteilsvorgänge in der Unterrichtsinteraktion“ (Combe/Kolbe, 2008, S. 862 f.)

Die strukturtheoretische und die kompetenzorientierte Konzeption zeigen zunächst wenig Zusammenhänge und der öffentliche Diskurs zeichnet sich durch Ignoranz (vgl. Tillmann, 2011), Polemik (vgl. die Ausführungen von Baumert/Kunter, 2006; Tenorth,

2006), aber aktuell auch durch eine konstruktive Auseinandersetzung (vgl. Keller-Schneider/Hericks 2011a; Terhart 2011; Helsper 2007) aus, die dazu geführt hat, dass Ergänzungsmöglichkeiten sowohl auf der empirischen wie auch auf der theoretischen Ebene gefunden werden konnten (vgl. Kosinar, 2014, S. 22). Im Kontext des berufsbiografischen Ansatzes wird die Theorie der Entwicklungsaufgabe entfaltet. Dieses Konzept verortet in Bildungsgangforschung einen mittleren Weg zwischen Struktur- und Kompetenztheorie mit vier Entwicklungsaufgaben, die angenommen und bearbeitet werden müssen, wenn es zur Entwicklung von Professionalität kommen soll. Die berufsbiografische Perspektive kann als dritter Ansatz neben dem kompetenz- und strukturtheoretischen Zugang (vgl. Terhart, 2011, S. 209), als „mittlerer Weg“ (Keller-Schneider/Hericks, 2011b, S. 268) oder als „eine verbindende Klammer“ (Terhart, 2011, S. 209) zwischen den beiden anderen Zugängen gesehen werden. An dieser Stelle kommt das Entwicklungsaufgabenmodell von Hericks und Keller-Schneider zum Zuge, das ebenfalls in der Bildungsgangforschung (vgl. Trautmann, 2004) verankert ist. Bildungsbiografien verlaufen zwar individuell, aber nicht beliebig. Es gibt die Auseinandersetzung Einzelner mit ihren Entwicklungsaufgaben innerhalb des Rahmens, der durch die gesellschaftlichen Anforderungen gesteckt ist. Das Konzept der Entwicklungsaufgaben geht auf den amerikanischen Erziehungswissenschaftler Havighurst zurück, der von einer aktiv handelnden und lehrenden Person ausgeht, die sich mit ihrer sozialen Umwelt in einer ständigen Interaktion befindet (vgl. Keller-Schneider/Hericks, 2011b). Dabei sind Entwicklungsaufgaben zu verstehen als

*„gesellschaftliche Anforderung an den Menschen in je spezifischen Lebenssituationen, die individuell als Aufgaben eigener Entwicklung gedeutet werden können. Entwicklungsaufgaben sind unhintergebar, d. h. sie müssen wahrgenommen und bearbeitet werden, wenn es zu einer Progression von Kompetenz und zur Stabilisierung von Identität kommen soll.“* (Hericks, 2006, S. 60).

Im Kanon-Modell von Keller-Schneider und Hericks (2011a) wird postuliert, dass es spezifische Anforderungen des Lehrerhandelns gibt, diese Anforderungen strukturierbar und kategorisierbar sind, diese Anforderungen „unhintergebar sind“, also durchlaufen werden müssen. Erst im Versuch der Bewältigung werden Entwicklungsprozesse in Gang gesetzt, damit diese Anforderungen als bewältigbare Herausforderungen angenommen und bearbeitet werden. Dadurch werden „Handlungsschritte“ initiiert, die

„zu neuen Erfahrungen führen“ (Keller-Schneider/Hericks 2011b, S. 61). Folgende Entwicklungsaufgaben stellen sich im Professionalisierungsprozess: Entwicklungsaufgabe a. Rollenfindung, b. Vermittlung, c. Anerkennung und d. Kooperation. Diese Entwicklungsaufgaben zur *Rollenfindung* verweisen auf die Entwicklung einer beruflichen Identität als Lehrperson. Darin enthalten ist die Anforderung, die eigenen Kompetenzen zur Bewältigung beruflicher Erfordernisse einzusetzen, dabei Grenzen zu erkennen und Anlässe der eigenen Weiterentwicklung darin zu sehen sowie einen persönlichen Stil als Lehrkraft zu entwickeln. Besondere Herausforderungen liegen in der Ausbalancierung des Verhältnisses von Person und Rolle und im Austarieren der antinomischen Struktur des Lehrerhandelns (vgl. Oevermann, 1996; Kap. 1.1). Alle diese nicht-standardisierbaren Handlungsanforderungen erfordern von Lehrpersonen eine Offenheit, sich dem „Wagnischarakter“ (Combe, 2005, S. 70) unterrichtlicher Situationen auszusetzen. Die Entwicklungsaufgabe *Vermittlung* bezieht sich auf die Professionalisierungsbedürftigkeit. Diese unterliegt der Verpflichtung zur stellvertretenden Deutung (s. Darstellung nach Oevermann, Kap. 2.1), d. h. die Lehrkraft identifiziert individuelle Zugänge der Lernenden zum Lerngegenstand. Eine wesentliche Anforderung liegt im Adressatenbezug. Die Vermittlung umfasst die Fähigkeit, Inhalte, Methoden und Denkstile der Unterrichtsfächer auf die unterschiedlichen Voraussetzungen der Lerngruppen abzustimmen. Mit der Entwicklungsaufgabe *Anerkennung* werden Anforderungen der Wertschätzung und Anerkennung des Individuums sowie der Klassenführung beschrieben. Darin enthalten ist das Konzept der pädagogischen Fremdwahrnehmung, in dem Schüler\*innen als entwicklungsbedürftige Andere gesehen werden. Unter Rückbezug auf Honneths Ausführungen (2002; vgl. Hericks 2006a, S. 120 ff.) lassen sich drei Formen reziproker Anerkennung unterscheiden: Liebe, Recht und Solidarität. Liebe bedeutet für den schulischen Kontext eine emotionale, fürsorgliche Haltung der Lehrkraft, die einmal mehr auf die diffuse Lehrer-Schüler-Beziehung verweist. Zu wissen, wann empathische Fürsorge und wann Zurückhaltung geboten ist, verweist auf die Nähe-Distanz-Antinomie (vgl. Helsper 1996, S. 530). Reziprozität beschreibt ein gegenseitiges Anerkennungsverhältnis, das auf den Aspekt der Anerkennung verweist. Keller-Schneider (2010, S. 112) setzt ihren Fokus stärker auf Führung, d. h. auf die Lenkung einzelner Schüler\*innen oder der ganzen Gruppe sowie auf den Aufbau eines anerkennenden Arbeitsklimas.

Mit den ersten drei Entwicklungsaufgaben wurde das didaktische Dreieck Lehrer\*in – Unterrichtsgegenstand – Schüler\*in nachgezeichnet. Schulische Vermittlungs- und Anerkennungsprozesse finden innerhalb eines institutionellen Rahmens statt. Die Entwicklungsaufgabe *Kooperation* meint das Erkennen und Einschätzen institutioneller Anforderungen und Rahmenbedingungen, deren Mitgestaltung und kollegiale Kooperation. In seinen Untersuchungsergebnissen erkennt Hericks (2006a, S. 132) Berufseinsteiger\*innen, die „große unterrichtliche Freiräume“ wahrnehmen, und andere, die die Institution Schule als Ort erleben, der keinen Freiraum für individuelles Handeln gibt. Hier spiegelt sich die Organisationsantinomie wider (vgl. Helsper, 1996). Die Entwicklungsaufgabe erfordert, Handeln als in institutionelle Strukturen eingebunden zu erkennen und gleichzeitig die Möglichkeiten zur Mitbestimmung auszuloten.

Entwicklungsverläufe fallen je nach habitueller Struktur unterschiedlich aus. Die Vermittlungstätigkeit stellt „den Quellpunkt der Professionalisierungsbedürftigkeit des Lehrerhandelns“ (Hericks 2006a, S. 94). dar und bedarf einer „wissenschaftlichen Wissensbasis und der Ausbildung und Kultivierung elaborierter Formen von Praxisreflexion, kollegialer Beratung und Fallarbeit“ (ebd., S. 94).

Aus der Fokussierung auf die Strukturprobleme pädagogischen Handelns ergibt sich, dass nicht die Frage nach der individuellen Professionalisierung im Mittelpunkt steht. Dies begründet sich aus der dominanten soziologischen Ausdeutung. Gleichwohl wird bedacht, die berufliche Sozialisation als individuelle Professionalisierung im Rahmen des strukturtheoretischen Diskurses zu sehen, dies schon aus dem Grund, weil die Akademisierung des Berufstandes konstitutiver Bestandteil des Professionalisierungskonzeptes ist, welches Oevermanns Unterscheidung zwischen professionalisierten und nicht-professionalisierten Tätigkeiten zugrunde liegt. Nach Oevermann bedarf es einer Ausbildung eines „Forschungshabitus“ (Oevermann 2002, S. 29), welcher die Voraussetzung für die „Bewältigung von Krisen dieses methodisierten Fachwissens“ (ebd., S. 29) darstellt. Diese Habitualisierung fasst die erste Professionalisierung, nämlich die Ausbildung eines „erfahrungswissenschaftlichen Habitus des Forschens“ (ebd., S. 28), der sich auf die Bereitschaft und Fähigkeit zur methodisierten Bearbeitung von Geltungsfragen zentriert, sieht Oevermann die zentrale Funktion einer universitären Bildung. Dabei gehe es neben dem Erwerb des entsprechenden fachwissenschaftlichen methodisierten Wissens insbesondere um die Verinnerlichung eines praxisfernen Problematisierens und Hinterfragens tradierter Handlungs- und Deutungsrouinen.

Dieser habitualisierte Skeptizismus müsse in jeder Praxis aufrechterhalten werden, um diese vor „folgenreichem realem Scheitern“ (ebd., S. 101) zu schützen. Diese erste Professionalisierung soll demnach einer Reproduktion unangemessener oder überholter Deutungs- und Handlungsrountinen vorbeugen. Es geht um Dispositionen, welche als „strukturierende Struktur“ dem Agieren der Lehrer\*innen in der Praxis als „modus operandi“ (Bourdieu 1993, S. 98) gilt. Diese erste Professionalisierung bildet die Grundlage für die anschließende auf die konkrete schulische Praxis bezogene zweite Professionalisierungsphase. Diese richtet sich auf die Etablierung und Aufrechterhaltung eines tragfähigen Arbeitsbündnisses. Es geht um das Vermögen, professionell mit der „widersprüchlichen Einheit von Spezifität und Diffusität“ (Oevermann 1996, S. 119) umgehen zu können, welche die Interaktionssituation zwischen Lehrer\*in und Schüler\*in prägt. Im Sinne der erziehungswissenschaftlichen Rezeption hieße das, im pädagogischen Handeln diffuse und spezifische Momente situationsentsprechend in ein angemessenes Verhältnis zu setzen. Es geht dabei um Habitualisierung, d. h. um die Ausbildung eines professionellen Habitus in schulischer Interaktion als strukturierende Struktur. Vor diesem Hintergrund begründet sich schlüssig, dass Oevermann weniger auf Ausbildungsinhalte als vielmehr auf die Ausbildungspraxen fokussiert: Genauso wie der personale Habitus die Praxis eines Subjekts, also dessen Verhalten, Denken und Fühlen strukturiert, generiert die Praxis als gesellschaftlicher Kontext den Habitus als strukturierende Struktur. Über die Teilnahme an den sozial strukturierten Praktiken werden diese inkorporiert. Oevermann betont das Lernen durch den Vollzug von Praktiken und konzipiert die erste akademische Professionalisierung als Habitualisierung qua Einübung in die Praktiken wissenschaftlichen Denkens. Oevermanns Bild der doppelten Habitualisierung ist fokussiert auf Prozesse der praktischen Aneignung der notwendigen Dispositionen. Während es im Zuge der ersten Professionalisierung als Ausbildung eines erfahrungswissenschaftlichen Habitus des Forschers um eine Distanzierung der praktischen Handlungssituationen geht, bezeichnet die zweite eine praktische Positionierung im pädagogischen Feld. Aus diesem Spannungsverhältnis begründet sich Oevermanns Forderung nach klarer Trennung der beiden Professionalisierungsprozesse im Ausbildungsgang. An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass gemäß dieser Überlegung jede Forderung nach einer stärkeren Verzahnung von Theorie und Praxis in der Lehrer\*innenbildung obsolet erscheinen muss. Gleichzeitig jedoch ergibt sich

daraus, dass es einzig den angehenden Lehrer\*innen überlassen bleibt, beides in einem professionellen Habitus zu vereinen (vgl. Dietrich 2014, S. 109).

Auch Helspers (2002) Ausführungen zentrieren sich auf die Konzeption von Professionalisierung als Habitualisierung. Doch grenzt Helsper sich von der tradierten Idee der geborenen Lehrerpersönlichkeit ab. Vielmehr geht es ihm um das Verhältnis zwischen erlernbaren Handlungsmustern und grundlegenden Dispositionen als Aspekte eines habitualisierten Handlungsrepertoires zur Bewältigung der von ihm als antinomisch konzipierten Handlungssituationen. Ebenso wie Oevermann sieht er die Notwendigkeit der Ausbildung eines tätigkeitsbezogenen Habitus in der Strukturlogik pädagogischen Handelns. Jenseits davon heben sich Helspers Überlegungen von denen Oevermanns ab: Konzeptionell zielt Helspers Konzept auf eine „selbstreflexive Bildungsarbeit“ (ebd., S. 39) ab. Gegenüber dem Modell der zweifachen Professionalisierung Oevermanns sieht Helsper die selbstreflexive Bildungsarbeit über die drei Phasen der Lehrer\*innenbildung hinweg angelegt:

*„Also eine selbstreflexive, durch kollegiale oder professionnelle Dritte (reflexionsprofessionelle) unterstützte Auseinandersetzung mit der eignen Biographie, zumindest aber mit den eigenen Schulerfahrungen und den Erfahrungen der Einsozialisation der Lehrertätigkeit, begleitend zum Referendariat, schon beginnend im Studium und fortlaufend während der gesamten Berufsbiographie.“* (ebd., S. 96)

Dem strukturorientierten Ansatz wird vorgeworfen, er würde pädagogisches Handeln als „unlösbare Zumutung“ oder als eine „nicht professionell gestaltbare Berufsrealität (Tenorth, 2006, S. 582) darstellen. Aber es wird hier wie dort von „doppelter Unsicherheit“ oder von „doppelter Kontingenz“ (Baumert/Kunter, 2006, S. 477; Baumert u. a., 2011, S. 12 f.) oder von „Unplanbarkeit“ (Tenorth, 2006, S. 587) gesprochen. Der nicht vorhersagbare Lernerfolg der Schüler\*innen aufgrund deren individueller Konstruktionsprozesse macht den Schulunterricht in einem gewissen Rahmen zu einem „zufallsabhängigen System“ (Kurtz, 2009, S. 48). Für das Handeln gibt es Möglichkeitsbedingungen, was zugleich auch immer Risikohaftes in sich birgt, da es keine Garantie dafür gibt, dass „ausgerechnet Passendes oder Anschlussfähiges eintritt“ (Combe, 2013, S. 160). Unterricht ist ein Interaktionsprozess, in dem die Planung nur einen Faktor der Gestaltung darstellt; den Situationsverlauf bestimmen alle an der Interaktion Beteiligten. Dies erfordert Sensibilität und Wahrnehmungsfähigkeit

sowie die Bereitschaft, Kontingenz auszubalancieren. Erfahrene Lehrer\*innen greifen auf Erfahrungswissen zurück und entscheiden umso intuitiver, je schneller die Situation es von ihnen fordert. Sie haben demnach gelernt, mit diesem Unsicherheitspotenzial umzugehen (vgl. Kurtz, 2009, S. 50). Zusammenfassend begründet sich die Ungewissheit darin, dass Lehrerhandeln erstens kein technisches, standardisierbares Handeln ist und sich damit einer vorhersehbaren Zielkontrolle entzieht, zweitens ein interaktives Handeln ist, das das Ausbalancieren eines Arbeitsbündnisses mit dem einzelnen Schüler und mit der Lerngruppe erforderlich macht und drittens Bildungsprozesse nur kommunikativ anregen, aber nicht direkt steuern kann, da Lernen ein individueller Prozess ist (vgl. Carle, 1995).

Als Fazit lässt sich festhalten, wie die Diskussion auf Grundlage der verschiedenen Zugänge deutlich macht, dass alle Ansätze auf eine Kontingenzproblematik im pädagogischen Handeln verweisen. Es besteht Übereinstimmung, dass Lehrer\*innen in ihrem täglichen Handeln Ungewissheiten ausgesetzt sind, die es auszubalancieren gilt. Dabei zeigt sich eine unterschiedliche Fokussierung: Während der strukturtheoretische Zugang auf die Anerkennung der Strukturproblematik und das Aushalten der Spannungsmomente setzt, bemüht sich der kompetenzorientierte Zugang um die Schließung von Kontingenz durch Methoden, Wissensbestände und Routinen. Der Entwicklungsaufgabenansatz formuliert Anforderungen, die subjektiv gedeutet und bearbeitet werden müssen, damit es zur Progression von Kompetenzen und Stabilität kommt. Im Rahmen des kompetenzorientierten Ansatzes wird demnach das Ziel verfolgt, die für eine professionelle Ausübung der Tätigkeit notwendigen Fähigkeiten und Fertigkeiten von Lehrer\*innen zu bestimmen. Hier richtet sich also der Blick auf eine professionelle Beantwortung der im Mittelpunkt des strukturtheoretischen Ansatzes stehenden Problematik. Dagegen wird im Rahmen des strukturtheoretischen Ansatzes versucht, die Frage nach der Gestalt pädagogischer Professionalität mithilfe einer Rekonstruktion der zentralen Handlungsprobleme zu beantworten, die sich im Zentrum schulpädagogischen Handelns befinden oder, anders ausgedrückt, die den schulischen Handlungsraum strukturieren. Entsprechend steht hier insbesondere die Frage nach der Professionalisierungsbedürftigkeit pädagogischen Handelns im Mittelpunkt.

### 3.2 Konzepte Schulpraktischer Studien

Dem Professionalisierungsprozess kommt im Zuge der Bemühungen um die Akademisierung der Lehrer\*innenbildung eine besondere Bedeutung im Kontext des Spannungsfeldes von Theorie und Praxis zu. Die Rekonstruktion der historischen Debatte um die Verhältnisbestimmung zeigt, dass diese immer wieder neu definiert und diskutiert wurde (vgl. Radtke, 2004). Aristoteles beschrieb erstmalig das Theorie-Praxis-Verhältnis als Antithese und eröffnete damit eine Diskussion, welche sich zu einem klassischen Thema der pädagogischen Wissenschaft entwickelte (vgl. Meyer, 2003). Entscheidend dabei sind die verschiedenen Vorstellungen über Vermittlungsmodelle. Radtke (2004) entwirft drei Modelle der Vermittlung: das Transfermodell, das Transformationsmodell und das Relationierungsmodell.

Das *Transfermodell* beinhaltet die Vorstellung, dass wissenschaftliches Wissen auf die Praxis übertragen und angewendet werden kann. Ziel dieses Transfers ist es, die Praxis theoretisch abzusichern und ihre Handlungsrationalität auf das Niveau wissenschaftlicher Erkenntnis zu heben. Herbart (1802) als Schöpfer dieses Modells prägt den Begriff des „pädagogischen Taktes“ (Herbart, 1802, zit. n. Wagner, 1989, S. 12) als eine theoriefundierte und durch Erfahrung gewachsene Fähigkeit, die Erkenntnisse der Wissenschaft auf den Einzelfall zu übertragen. Dabei wird die Theorie zur Begründungsgrundlage und Legitimation für das Handeln in der Praxis.

Im *Transformationsmodell* werden Theorie und Praxis nicht als übertragbar gedacht, sondern vielmehr als strukturell unterschiedlich voneinander angegrenzt. Diese Ansicht der Differenz entsteht in den 1970er-Jahren im Zuge der konstruktivistischen Bewegung in der soziologischen Handlungstheorie. Ein deutlicher Strukturunterschied zeigt sich darin, dass die Praxis in ihrem Verlauf als unvorhersehbar bzw. kontingent angenommen wird und damit für die Wissenschaft als nicht antizipierbar. Theorie und Praxis werden nicht als Einheit betrachtet, trotzdem wird eine Vermittlung als Ziel und die Verarbeitungsprozesse des Akteurs/der Akteurin mitgedacht. Es ist der Versuch, Alltagstheorien in Orientierung an der Wissenschaft zu verändern.

Im *Relationierungsmodell* werden Theorie und Praxis als unterschiedliche Strukturen anerkannt mit der Auffassung, dass sich die Differenz nicht überwinden lasse. Während Transfer- und Transformationsmodell beinhalten, die Theorie als Anleiter der Praxis zu sehen, verweist das Relationierungsmodell auf den Akteur/die Akteurin und seine Verarbeitungsprozesse. Dabei spielen biografische Dispositionen und emotionale

Verarbeitungsvorgänge der Akteur\*innen eine wichtige Rolle bei der Entwicklung professionellen Handelns in der pädagogischen Praxis (vgl. Dlugosch, 2003). Die Vermittlung von Praxis und Theorie ist ein Prozess, der sich auf der Grundlage individueller Welt- und Selbstdeutungen des Einzelnen vollzieht (vgl. Marotzki, 1990).

Die verschiedenen Vorstellungen der Vermittlungsprozesse von Theorie und Praxis bestimmen die Konzeption universitärer Schulpraktischer Studien und die Organisation der Praxisphasen. In Deutschland ist die erste Phase der Lehrer\*innenbildung in der Universität verortet. Die Gestaltung wird auf Länderebene unterschiedlich geregelt und über die Kultusministerkonferenz koordiniert. Das Studium besteht aus Unterrichtsfächern, erziehungswissenschaftlichen Studien, Fachdidaktik und verschiedenen Praktika.

Der Föderalismus bringt Unterschiede sowohl zwischen den gleichen Lehrämtern in verschiedenen Bundesländern als auch zwischen den Lehrämtern in einem Bundesland hervor (vgl. Überblick bei Rotermund, 2001). Dies gilt ebenfalls für die unterschiedliche Benennung. Doch nicht nur die ungleiche Namensgebung ist ein „unerschöpfliches Dauerthema“ (Friedrich, 2003, S. 1), sondern auch der Umfang der Schulpraktischen Studien. Die bundeseinheitliche Mindestzahl liegt bei zwei Schulpraktika pro Lehramtsstudiengang, die Höchstzahl bei sechs Praktika.<sup>3</sup> Zudem unterscheiden sich die Konzepte und die Ausgestaltung der Praktika je nach bildungspolitischer Ausrichtung. Dabei kommt es zu Varianten in Bezug auf die Strukturierung der Phasen, die Institutionelle Verortung der Phasen, die Gestaltung der Übergänge zwischen den Institutionen und Phasen, die Zusammensetzung der fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen, erziehungswissenschaftlichen und schulpraktischen Studien, die Quantität der Veranstaltungsangebote, die inhaltliche und methodische Gestaltung der Veranstaltungsangebote und die Verknüpfung einzelner Studienelemente (vgl. Dörr/Reinhoffer, 2008, S. 14)

Die zahlreichen Forderungen nach Ausdehnung und Stärkung der Praxisanteile und einer stärkeren Verzahnung von Praxis und Theorie in der Lehrer\*innenbildung (vgl. Terhart, 2000) hat die Kultusministerkonferenz in ihren Standards (vgl. KMK, 2004) aufgegriffen. Viele Bundesländer richten seither die Schulpraktischen Studien bei der Revision von Lehramtsstudiengängen neu aus. An Schulen, Seminaren und

---

<sup>3</sup> in Baden-Württemberg

Universitäten wird dauerhaft nach innovativen Konzepten gesucht, um die Qualität der Lehrer\*innenbildung zu verbessern (vgl. Reinhoffer, 2009, S. 3)

Die oben diskutierten Professionalisierungsmodelle (s. Kap 3.1) finden ihren Niederschlag auch in der Ausgestaltung von Praktika, die in den verschiedenen Argumentationslogiken eingebettet sind. Aus der kompetenzorientierten Perspektive werden Praktika als Ort der Vermittlung von berufsbezogenen Kompetenzbereichen für den Lehrer\*inberuf betrachtet (vgl. Schubarth et al., 2006). Die strukturtheoretische Argumentation verweist auf die Ungewissheit und das Technologiedefizit in der Pädagogik. Dabei wird der Fokus in der ersten Phase der Ausbildung auf die Vermittlung von reflexiver Distanz zur Schulpraxis gelegt (vgl. Helsper, 2004, 2007).

Tabelle 1: Argumentationslogiken Schulpraktischer Studien

<b>Schulpraktika</b>	
<i>Strukturtheoretischer Ansatz</i>	<i>Kompetenzorientierter Ansatz</i>
Vermittlung reflexiver Distanz	Vermittlung berufsbezogener Kompetenzen
Reflektierende Praktika	Praktika mit Handlungsbezug
Forschungspraktika	Unterrichtstätigkeit
Kasuistische Ansätze	

Trotz der Verschiedenheit ergibt sich allgemein folgendes prominentes Leitbild: Neben der „Forschungs- bzw. rekonstruktiven Fallarbeit“ und der „langfristigen Einbindung in pädagogische Kontexte“ gibt es „Praktika mit direktem Einbezug in die Schulpraxis“ (Makrinus, 2013, S. 72).

Die Wahl des Praktikumsplatzes wird häufig von der Universität gesteuert. Durch die zweiphasige Struktur der Lehrer\*\*innenbildung ist die Funktion des zeitlich längerfristigen und intensiven Praxisbezugs auf das Referendariat übertragen. Praktika sind während des Studiums zeitlich eher gestrafft. Dabei gibt es die Form des mehrwöchigen Praktikums in einer Schule während der vorlesungsfreien Zeit oder Formen, bei denen die Studierenden während des Semesters wöchentlich eine Schule besuchen. Begleitend erfolgt meist eine doppelseitige Betreuung durch eine Mentorin oder einen Mentor vonseiten der Schule sowie eine Praktikumsbetreuung vonseiten der Universität. Häufig werden Praktikumsseminarangebote verpflichtend gesetzt. Inhaltliche Zielsetzungen und Vorgaben sind unterschiedlich gestaltet. Konzeptionell

dienen sie sowohl der Sammlung erster Erfahrungen im künftigen Berufsfeld als auch der Selbstvergewisserung der Berufswahl.

Beim Vergleich lassen sich bei aller Unterschiedlichkeit doch gemeinsame Zielvorstellungen der Praxisphasen identifizieren. Folgende Zielvorstellungen der Schulpraktischen Studien sind prominent:

1. Berufsorientierung, d. h. Berufswunsch aufgrund des Einblicks in das Berufsfeld kritisch reflektieren,
2. Kompetenzerwerb, d. h. grundlegende Kompetenzen für zentrale Handlungsbereiche des Lehrberufs anbahnen und reflektieren,
3. Theorie-Praxis-Verschränkung, d. h. erziehungswissenschaftliche, fachdidaktische und fachwissenschaftliche Theorien und Konzepte an der Schulwirklichkeit überprüfen, Impulse für das weitere Studium mitnehmen und theoretische Inhalte mit berufspraktischen Fragen verknüpfen.

Zur *Berufsorientierung* sollen die Praktikant\*innen Einblicke in das Berufsfeld Schule erhalten und ein Verständnis vom vielfältigen Tätigkeitsprofil einer Lehrkraft gewinnen. Darauf basierend sollen sie ihren Berufswunsch überdenken, ihre Berufsentscheidung überprüfen und gegebenenfalls eine frühzeitige Umorientierung vornehmen. Die Praktikant\*innen können einen Perspektivwechsel in die Lehrerrolle anbahnen und verschiedene Anforderungen an die Lehrerpersönlichkeit in den Blick nehmen.

Das Problem in Bezug auf die Berufsorientierung zeigt sich darin, dass aus der Bildungspolitik immer wieder die relativ hohen Abbrecherquoten in höheren Semestern moniert werden. Die Überprüfung der Berufswahlentscheidung erfolge – so die Kritik weiter – relativ spät (vgl. Reinhoffer, 2009, S. 7). Die Studierenden sollen sich deswegen schon früh in Orientierungspraktika die beruflichen Anforderungen verdeutlichen und erste Erfahrungen als Lehrkraft auf die persönliche Eignung hin reflektieren.<sup>4</sup> Es existieren einige Untersuchungen dazu, wer sich überhaupt für das Studium des Lehramtes entscheidet. In seiner Studie untersuchte Rauin (2007) Faktoren, die die Studienwahl beeinflussen. Der Autor arbeitet verschiedene Motive bei der Entscheidung für ein Lehramtsstudium heraus und unterteilt die Lehramtsstudierenden schließlich in drei Typen. Der Anteil von Lehramtsanwärter\*innen, die diesen Beruf einst als „Notlösung“ gewählt haben, ist mit 27 % relativ hoch. Der zweite Typ macht

---

<sup>4</sup> Pädagogische Hochschulen in der deutschsprachigen Schweiz gehen hier einen Schritt weiter. Sie sehen Assessments vor, wenn die Berufseignung den Betreuern nach drei Praktika zum Ende des ersten Studienjahres fraglich erscheint (vgl. Reinhoffer 2009).

38 % aus und wird von Rauin als die „Engagierten“ bezeichnet, welche sich dadurch auszeichnen, dass sie mit ihrem Studium zufrieden sind und keine hedonistischen Motive aufweisen. Der letzte Typ mit 35 % ist der pragmatische. Für diesen Typ ist das Lehramtsstudium keine Notlösung gewesen, jedoch überwiegen hier das pädagogische Interesse und das hedonistische Motiv (vgl. Rauin, 2007a, S. 62 f.).

In Bezug auf den *Kompetenzerwerb* sollen die Praktikant\*innen grundlegende ..Kompetenzen für zentrale Aufgabenbereiche anbahnen. Praktika bieten jene „bedeutungsvollen Situationen“ (Koch-Priewe, 2002, S. 3), in denen professionelle Handlungsmuster entstehen können. Selbstverständlich muss in einem mehrjährigen berufsbiografischen Prozess das wissenschaftliche Wissen mit dem Handlungswissen verbunden werden. Vielmehr sollen Praktika durch den Wechsel von Aktion und Reflexion (vgl. Altrichter, 2002) Reflexionsfähigkeit als Voraussetzung für die Anbahnung professioneller Lernprozesse entwickeln.

Beim Kompetenzerwerb ergibt sich folgendes Problemfeld. Die Ergebnisse von Studien zeigen, dass Kompetenzüberzeugungen in erster Linie durch intensive Praxiserfahrungen generiert werden, weniger durch Theorie (vgl. Mayr, 2006). Praktika scheinen einen großen Einfluss auf die persönliche Einschätzung des Studiums und die der eigenen Fortschritte zu haben und tragen damit zur Ausbildungszufriedenheit bei. Die Zufriedenheit kann aber auch zurückgehen, stellte Hascher (2006) in einer Studie fest. Zunächst waren die Studierenden mit ihrem Praktikum hochzufrieden, einige Jahre später erfolgte eine „Entmystifizierung“ des Praktikums und eine „Entidealisierung“ der Mentor\*innen (Hascher, 2006, S. 145). Bezüglich der Anbahnung eines Kompetenzerwerbs fand Hascher bei einer Befragung der befragten Studierenden drei Jahre nach dem Praktikum heraus, dass der Lernerfolg zu diesem Zeitpunkt kritischer bewertet wurde als direkt im Anschluss. Zudem fanden sich in der Wahrnehmung der Studierenden nur seltene und unsystematische Unterschiede zwischen den Praktika. Sie schließt daraus, dass Lernprozesse im Rahmen der Lehrer\*innenbildung unkontrolliert und unbewusst stattfänden und wesentliche Aspekte der Professionalisierung dem Zufall überlassen würden (vgl. ebd., 2006).

Oser und Oelkers entnehmen „empirisch gesättigte normative Setzungen“ der einschlägigen Forschungsliteratur und verwenden diese zur Dimensionierung von Kompetenzen (vgl. Oser/Oelkers, 2001, S. 8). Sie entwickeln Standards als

„Fähigkeiten, die theoretisch fundiert sind (...) die kriteriell evaluierbar sind, und auf einer gelebten Praxis beruhen“ (Oser, 1997, S. 210).

*Für die Theorie-Praxis-Verknüpfung sollen die Praktikant\*innen fachwissenschaftliche, fachdidaktische, erziehungswissenschaftliche Theorien und Konzepte an der Schulwirklichkeit überprüfen und Impulse für weitere Studien mitnehmen. Dies ist die Zielvorstellung vom „reflective practitioner“ (vgl. Schön, 1983). Im Anspruch einer wissenschaftlichen Bildung dient die schulische Praxis nicht der Einübung beruflicher Fertigkeiten im Sinne einer Meisterlehre, sondern zielt darauf ab, den Zirkel zwischen subjektiver Alltagstheorie und deren Verstärkung durch unreflektierte Praxiserfahrung aufzubrechen.*

Auch beim Erreichen einer Theorie-Praxis-Verschänkung erzielen die meisten Praktikumsmodelle nicht den gewünschten Effekt (vgl. Schreder, 2006). Ein Effekt konnte nur in jenen Programmen erreicht werden, in denen lange Praxisphasen und gezielte Programme zur Reflexion eingeführt wurden (vgl. Czerwnke/Nölle, 2000; Nölle, 2002). Dirks (2002) vermutet, dass die theoretische Rückbindung von Praxiserfahrungen deshalb nicht zustande kommt, weil die Praktiker die Theorie aufgrund der verwendeten Fachsprache nicht als nützlich erleben und „dieser Umstand bei Praktikern den Eindruck verstärkt, dass ‚ihre Praxis‘ hoffnungslos komplex, widersprüchlich und damit für die Wissenschaft ‚unerreichbar‘ sei“ (Dirks, 2002, S. 118).

Vor dem Hintergrund der kaum erfüllten Zielvorstellungen erscheint es erstaunlich, dass die Lehramtsstudierenden die Praktika tendenziell sehr positiv bewerten. Den Grund dafür vermuten Reinhoffer und Dörr auf der Grundlage der Befragung FUWISS in einer divergierenden Zielsetzung. „Studierende suchen Selbstvergewisserung, Praxiskontakt, Beobachtungs- und Reflexionsimpulse und Anregungen für die Entwicklung der Lehrerpersönlichkeit.“ (Dörr/Reinhoffer, 2008, S. 21)

Zur Lösung des Dilemmas spricht Dirks (2002) sich dagegen aus, der Komplexität der Realität durch Isolation von Einflussfaktoren und nur hypothesengeleitet zu begegnen. Da die Lehrer\*innenbildung die Entwicklung angehender Lehrer\*innen im Blick hat und versucht, systematisch auf deren Bildung Einfluss zu nehmen, ist es sinnvoll, die subjektive Sicht der Lehramtsstudierenden zu erforschen. Zu den Deutungsdimensionen von Studierenden zählen:

- (1) Praktika als Möglichkeit der Berufsvorbereitung, in denen berufsspezifische Kompetenzen vorbereitet und ausgebaut werden (vgl. Berntzen, 1998; Egloff, 2002; Bodensohn und Schneider, 2008)
- (2) Praktika als Entwicklungsräume (Persönlichkeit des Berufsnovizen) der Selbsterfahrung, erste Auseinandersetzung mit Betätigungsfeld
- (3) Zusammenhänge zu biografischen Prozessen (vgl. Hericks/Kunze, 2002)
- (4) Klassische, meist normativ intendierte Funktion als Vermittlung von Theorie und Praxis, Erweiterung von berufsspezifischen Kompetenzen, Persönlichkeitsbildung, Ort der Vermittlung von Theorie und Praxis, biografischer Entwicklungs- und Gestaltungsraum, Reflexionsauslöser (vgl. Egloff, 2002).

Hedtke (2000) beklagt, dass oft einzig der Blickwinkel der Institution Hochschule eingenommen wurde und nicht der Blick der Schule:

*„Das halte ich grundsätzlich für eine unproduktive Verkürzung der Diskussion auf Makroformen des Praxisbezugs, mit der vielleicht die viel fruchtbareren Mikroformen völlig ausgeblendet werden. Neben diesen unterschiedlichen objektivierenden Praxisbezügen existieren typische subjektive Perspektiven auf Praxis; sie werden von der Lehrerbildung meist ignoriert oder privatisiert.“*  
(Hedtke, 2000, S. 5)

Nach der Lektüre einer Reihe von Analysen und Studien<sup>5</sup> zeigt sich das Dilemma, dass sich mit den skizzierten drei Zielvorstellungen auch Problemfelder ergeben: Die Zielvorstellungen werden in der Praxis nicht erreicht. Die Bedürfnisse der Studierenden stimmen mit den Wünschen anderer Akteur\*innen nicht überein. Die Analysen und Studien zur Forschung zu Schulpraktischen Studien zeigen deutlich, dass keine in Zusammenhängen begründeten Verbesserungsvorschläge geliefert werden (vgl. Büschner, 2004; Bolle/Rotermund, 2009).

Zur Berufsorientierung stellen Bodensohn und Schneider (2008) fest, dass, auch wenn sich die Studierenden in Bezug auf ihre Kompetenzen tendenziell kritischer beurteilen als ihre Mentor\*innen, doch keine realistische Überprüfung ihrer Berufseignung

---

<sup>5</sup> Forschungsberichte bis 2004 wurden von Büschner (2004) zusammengetragen und bewertet. Andere Studien wurden 2006 bis 2009 in der Reihe „Schulpraktische Studien“ veröffentlicht (vgl. Rotermund, 2006; Flaggmeyer/Rotermund; 2007; Bodensohn/Dörr/Rotermund, 2008; Bolle/Rotermund, 2009). Einige grundsätzliche Überlegungen wurden von Kleement/Lobendanz/Teml (2009) gesammelt. Studien speziell zum Theorie-Praxis-Problem sind bei Schulze/Homfeldt (2001) zu finden. Daneben existiert noch eine ganze Reihe von Einzelbeiträgen zu diesem Thema in verschiedenen Fachzeitschriften und Sammelwerken.

stattfindet. Die Praktikant\*innen schließen aus dem Praktikumserfolg auf ihre spätere Berufseignung. Das ist ein Eindruck, den eine triangulative qualitativ-quantitative Studie bestätigt.

*„Eine Überprüfung der Berufswahl im Sinne einer ergebnisoffenen Überprüfung findet nicht statt, allenfalls die Bestätigung einer vorgängig getroffenen Entscheidung.“* (Büschner, 2004, S. 256).

Das Projekt VERBAL stellte in der Evaluation Kompetenzzuwächse in Bezug auf unterrichtliches Handeln innerhalb der Praktika fest. Dies galt sowohl für die Selbst- als auch für die Fremdeinschätzung. In der Nachfolgestudie REBHOLZ stellte sich heraus, dass der festgestellte Kompetenzzuwachs erheblich geringer ausfiel und dass sich diese Zuwächse auf sich selbst erfüllende Prophezeiungen zurückführen ließen (vgl. Meyer, Barbara, 2010, S. 4 ff.). Mittlerweile lässt sich zwar eine Anzahl an Studien finden, doch deren Nutzen für die Praktikumsforschung ist begrenzt, da sie meist eigens entworfene Praktikumsmodelle in den Blick nehmen, um sie zu evaluieren, anstatt grundsätzlich nach Erfahrungen in den Praktika zu fragen (vgl. von Felten, 2005, Beiträge in Rotermund, 2006, Bolle/Rotermund, 2009).

Die Ergebnisse der Evaluationsforschung zur Bedeutung von Praktika zeigen zusammenhängende Ergebnisse. Allgemein betrachtet erweist sich eine große Beliebtheit von Praxiserfahrungen bei den Studierenden sowie der Wunsch nach größerem Praxisbezug. Darüber hinaus wird festgestellt, dass Studierende, die mehr Praxiserfahrungen durchlaufen haben, ihr Studium zielstrebigter absolvieren. Sie sind öfter der Ansicht, Problemsituationen besser einschätzen und bearbeiten zu können (vgl. Ramm et al., 1998, S. 22).

In Studien zur „Einschätzung der Bedeutung von ‚Praxis‘ bei den Teilnehmern des Praktikums im Berufsfeld Schule“ (Berntzen, 1998, S. 144 f.) wird Praxis z. B. als zwischenmenschliche Hilfe, als Möglichkeit zur selbstständigen Gestaltung sowie als Anwendungsfeld pädagogischer Technologien erlebt. Für fallorientierte Konzeptionen (Mainzer Modell) liegen Ergebnisse vor, die darauf hinweisen, dass rekonstruktive Praxiserfahrungen als bedeutsamer Punkt für die Vermittlung von Theorie und Praxis erlebt werden (vgl. Beck u. a., 2000). Eine Längsschnittstudie (Bodensohn und Schneider, 2008) ermittelt unter kompetenztheoretischer Perspektive die Selbst- und Fremdeinschätzung zum Kompetenzzuwachs.

Auch zum Praktikum als Studienelement aus qualitativer Sicht und zu studentischen Aneignungsformen von Praktika gibt es aussagekräftige Befunde. So wird das Praktikum – ähnlich wie in den normativen Debatten um die Zweckdienlichkeit – als Vorbereitung auf einen antizipierten Beruf gesehen, als Gelegenheit zur Überprüfung biografischer Entwürfe, aber auch als Raum der Verbindung von theoretischen und praktischen Erfahrungen sowie der gegenseitigen reflexiven Überschneidung. Es wird nachgewiesen, dass weniger die Frage nach der Verbindung von Theorie und Praxis, sondern vielmehr Dimensionen wie Biografie und Lebenswelt als Bezugspunkte für die Deutung der Praktika genutzt werden (vgl. Egloff, 2002).<sup>6</sup>

Der Blick auf Studien, die den biografischen Wandlungsprozess rekonstruieren, zeigt, dass berufliche Entwicklungswege geprägt sind von Krisenmomenten, die als biografische Wandlungsprozesse im Sinne einer Veränderung des Welt- und Selbstbildes (vgl. Marotzki, 1990, 2006) auftreten. „Entwicklungsaufgaben von Lehramtsstudierenden, Referendaren und Berufseinsteigern“ zeigen Divergenzen zwischen institutionell antizipierten Ausbildungszielen und der individuellen Aneignungsleistung der Studierenden (vgl. Hericks/Kunze, 2002). So ergebe sich die „Sinnhaftigkeit und Stringenz“ der Lehrer\*innenausbildung weniger aus den Bemühungen der Hochschullehrer\*innen und Ausbilder, „sie stellen vielmehr [...] in erster Linie eine biographische Konstruktion der Subjekte dar“ (Hericks/Kunze, 2002, S. 402). Hericks und Kunze entwickeln die Frage danach, welche vorbereitende Bearbeitung während des Studiums geschehen kann. Sie versuchen, die Fähigkeit zu biografisch verankerten Bildern des Lehrer\*inberufs zu relativieren durch „Klärung der Berufsrolle“ (Hericks/Kunze, 2002, S. 410). Sie sehen folglich ihre These der biografischen Konstruktionsleistung der Studierenden als dominierendes Prinzip der Deutung der Praktika und weisen damit auf die große Bedeutung der subjektiven Erwartungen der Studierenden hin.

*„Studierende, Referendare und Berufsanfänger arbeiten sich an der objektiven Strukturierung der Lehramtsausbildung ab und nehmen deren Anforderungen und Anregungen vor dem Hintergrund subjektiver Berufsvorstellungen und Idealbilder vom Lehrersein als sinnvoll oder sinnlos, passend oder unpassend wahr.“ (Hericks/Kunze, 2002, S. 412)*

---

<sup>6</sup> Allerdings untersucht Egloff außerschulische Praktika der Studienbereiche Pädagogik und Humanmedizin. Auch der Umgang mit praktikumsspezifischen Problemen wird unter äußerst heterogenen Deutungsmustern vollzogen, die unter Umständen beträchtlich von den konzeptionellen Intentionen abweichen.

In der Diskussion um die Gestaltung der Schulpraktischen Studien wird das Praktikum immer wieder als Brücke zwischen Theorie und Praxis bezeichnet. In der regen Auseinandersetzung um die universitäre Lehrer\*innenbildung ist die Bedeutung der Praktika für die professionelle Entwicklung ein wichtiges und viel diskutiertes Thema. Die normativ aufgeladene Diskussion symbolisiert, dass in weiten Kreisen die Praxiserfahrung als bedeutsam für die berufliche Entwicklung angesehen wird.

Studentische Herausforderungen und Lernprozesse beziehen sich auf die Suche nach einer Passung zwischen Kind, Klasse, Fördergruppe, Bildungsdynaden, jeweiligem Angebot und Rahmenbedingungen. Damit verbunden ist das Suchen und Finden der eigenen Rolle im Berufsfeld. Die Prozesse erfordern eine existenzielle Auseinandersetzung und lassen sich nach Denner (2013, S. 42 ff.) anhand von vier Kernpunkten schulischer Professionalität näher bestimmen: Entwicklung eines professionellen Selbst im Zyklus von Diagnose und Fallverstehen, Entscheiden und Handeln; widersprüchliche Anforderungen im Lehrer\*inberuf: Fördern und Selektieren (vgl. Helsper, 2007); Dynamik zwischen Begrenzung und Öffnung, Wissen um individuelle Lernbedürfnisse und Lernzugänge, gleichzeitig Begrenztheit pädagogischer Einflussnahme erkennen; berufsspezifische Ungewissheitsproblematik beim Planen und Unterrichten wie beim Finden und Realisieren adäquater Maßnahmen zur Unterstützung von Lernprozessen und Übergängen (vgl. Denner, 2013, S. 24).

Zusammengefasst zeigen sich die Ergebnisse in dem Sammelsurium der Lehrer\*innenbildungskonzepte erstaunlich deckungsgleich mit den normativen Forderungen rund um die Diskussion des Theorie-Praxis-Bezugs (vgl. KMK, 2004, S. 7). Auffällig ist die durchweg positive Perspektive auf das Praktikum als entwicklungsförderndes Element. Die dargestellten Ergebnisse verdeutlichen, welche große Relevanz Praktika im Lehramt aus Sicht der Studierenden haben und dass sie als berufsvorbereitendes Element wahrgenommen werden. Sie werden als Möglichkeitsraum gesehen, in dem personale und rollenspezifische Erfahrungen gesammelt werden können. Welche vielfältigen Dimensionen professionelles Lehrerhandeln ausmachen, ist von den Studierenden zu diesem Zeitpunkt noch nicht voll antizipierbar.

### 3.3 Reflexion als Schlüsselkategorie in der Lehrer\*innenbildung

Reflexivität wird als Schlüsselkompetenz von pädagogischer Professionalität betrachtet (vgl. Combe/Kolbe, 2008, S. 35). Demnach ist Reflexion die zentrale Kompetenz für Lehrer\*innen und wird als „überfachliche Kompetenz“ (Terhart, 2011) in den Fokus gerückt. Entsprechend wird Professionalisierung im Lehrberuf verstanden als Steigerung von Reflexivität (vgl. Reh, 2004, S. 369). Daher ist es unabdingbar, sich in diesem Zusammenhang mit dem Konstrukt Reflexion zu beschäftigen. Die folgende Zusammenstellung verschiedener Definitionen zeigt, wie vielschichtig dieses Konstrukt ist. Reflexion (lat. *refelctere* = zurückbeugen) ist ein mentaler Prozess, innerhalb dessen man versucht, eine Situation oder ein Problem, eine Erfahrung oder Handlung, Wissen oder Einsichten zu strukturieren, zu rekonstruieren, teilweise auch umzustrukturieren. Reflektieren stellt ein Können dar, das sich im Sozialisationsprozess durch informelles Lernen anbahnt und durch das formelle Lernen in Bildungsinstitutionen erweitert (vgl. Denner, 2013, S. 81).

Reflexion besitzt einen hohen Stellenwert im bildungspolitischen Diskurs um Professionalisierung. Eine systematische Aufarbeitung der Reformvorschläge zur Lehrer\*innenbildung nimmt Roters (2012) vor. Ihre Analyse der Reformvorschläge zeigt, dass der „Stellenwert des Konzepts Reflexion als zentraler Begriff im deutschen bildungspolitischen Professionalisierungsdiskurs“ (Roters, 2012, S. 62) gestiegen ist. In den Reformvorschlägen sind folgende Begriffe wegweisend: Selbstreflexion (KMK-Standards), Fachbezogene Reflexion (Hochschulrektorenkonferenz), Theoriegeleitete, analytische Reflexion (Wissenschaftsrat, KMK-Kommission, Baumert-Kommission). Durch die Ausdifferenzierung des Reflexionsbegriffs ergeben sich institutionelle Konsequenzen auf Mikro-, Meso- und Makroebene. Bei der Untersuchung des Stellenwerts und der Konzeptualisierung von „Reflexion“ lässt sich feststellen, dass Reflexion im deutschen Kontext je nach Quelle höchst divers als Selbstreflexion, fachbezogene Reflexion, analytische Reflexion oder etwa Reflexion empirischer Befunde beschrieben wird. Laut der Bildungspolitik und der an Lehrer\*innenausbildung beteiligten Personen sollen die Studierenden eine kritische Haltung zur schulischen Praxis entwickeln. Darüber hinaus sei eine bestimmte Grundhaltung als Voraussetzung für professionalisierte Reflexionsfähigkeit unabdingbar.

Die prominentesten Ausführungen zur Reflexion stammen von Donald Schön (1983): *Reflective Practitioner* ist dabei einer der zentralen Begriffe. Er zeichnet das Bild des

„reflektierenden Praktikers“ als Konzept einer „Konversation mit der Situation“ als Kennzeichen professionellen Handelns. In diesem Zusammenhang stehen die „Reflexion-in-der-Handlung“ und die „Reflexion-über-die-Handlung“. Mit *knowing in action* meint Schön das Handeln, basierend auf implizitem Wissen, d. h. Wissen, das unreflektiert während einer Aktion angewendet wird und schwierig zu dokumentieren ist. Der Ausdruck *reflection in action* wird von Schön ausgeführt als „think what they are doing while they are doing it“ und bezeichnet die unmittelbaren Gedanken zur aktuellen Aktion. Die Reflexion kann diese Aktion beeinflussen. Die Reflexion nach dem Ereignis wird als *reflection on action* bezeichnet. Sie wird bewusst und oftmals schriftlich durchgeführt (vgl. Koch-Priewe, 2013).

Reflexion beinhaltet die Fähigkeit der genauen, differenzierten Beobachtung pädagogischer und didaktischer Handlungssituationen und der darauf beruhenden theoriebasierten Analyse relevanter Kriterien und ihrer Zusammenhänge. Reflexionsfähigkeit bedarf der Relativierung individueller subjektiver Erfahrungen und Sichtweisen auf Unterricht, deren kritische Hinterfragung und damit Einnahme einer kritisch-reflexiven Distanz zu eigenen Bildern von Kindern, Unterricht und Professionalisierung. Die kommunikative Kompetenz im Sinne eines wertschätzenden fachlichen Dialogs ist eine weitere Komponente innerhalb der Reflexion. Die möglichst objektive Deutung und Entwicklung von alternativen Handlungsentwürfen sowie die Gewinnung neuer Frage- und Problemhorizonte kennzeichnet Reflexion (vgl. Schön, 1983; Weinert, 2001; Meyer, 2010). Als „Arbeit am pädagogischen Selbst“ bezeichnet Heid (2011) die Herausbildung eines Lehrer\*innen-Habitus auf der Mikro-Meso-Makro-Reflexionsebene. Korthagen (2001) legt seinen Arbeiten zur reflexiven Lehrer\*innenbildung folgende Definition zugrunde:

*„Reflection is a generic professional disposition (...) is a generic component of good teaching (...) Reflection is the instrument by which experiences are translated into dynamic knowledge.“* (ebd. 2001, S. 53)

Es lassen sich unterschiedliche Begründungen für Reflexion in der Lehrer\*innenbildung ausmachen. Der strukturtheoretische Ansatz zeigt auf, dass das Lehrerhandeln „von grundlegenden Spannungen durchzogen“ und deshalb „anfällig für Verwicklungen“ sei. Im Umgang damit bedürfe es einer „gelassenen, reflexiven Haltung“, die über didaktische Kompetenzen hinausgehe (vgl. Helsper 2007, S. 570).

Eysel und Schallies (2004) entwickelten ein Reflexionsstufenmodell im Zusammenhang mit der Einführung eines neuen obligatorischen interdisziplinären Studienbereichs. Dazu führten Studierende konkrete Projektarbeiten aus und sollten sich in problemorientierten Settings ihre Urteils- und Handlungskompetenzen für interdisziplinäres Lehren und Lernen aktiv aneignen. Prozessbegleitende Datenerhebung in Form von teilnehmender Beobachtung und die Auswertung von Portfolios gaben Aufschluss über individuelle Lern- und Arbeitsprozesse. Die Selbstbeurteilung und Reflexion des Arbeitsprozesses sowie die Einschätzung von erworbenen Kompetenzen erfolgten durch offene Fragebögen und Interviews mit den Studierenden. Die Erkenntnisse aus der Auswertung dieser Daten flossen in folgende Konzeption eines Stufenmodells zur Reflexion ein:

<b>REFLEXIONS-STUFEN</b>	Stufe 1	Stufe 2	Stufe 3	Stufe 4
<b>INHALTE</b>	<b>Sach-bezogene Beschreibung</b>	<b>Handlungs-bezogene Begründung</b>	<b>Analytische Abstraktion</b>	<b>Kritischer Diskurs</b>
<b>Konkretes Erleben und Handeln</b>		Betrachtungstiefe		
Abstraktions-ebene 1 <b>Seminar-zusammenhang</b>				
Abstraktions-ebene 2 <b>Professionalisierungsprozess</b>		Reichweite Betrachtungsperspektive		

Abbildung 1: Reflexionsstufenmodell (nach Eysel/Schallies, 2004)

Insgesamt gesehen wird das Reflexionskonstrukt in den vorliegenden empirischen Studien wenig präzisiert. Auch die Operationalisierung der Kategorien ist aus forschungsmethodischer Sicht nicht immer nachvollziehbar. Die Studien geben jedoch

methodische Hinweise, wie die Lernprozesse der Studierenden empirisch untersucht werden könnten. Zu nennen wären hier vor allem Inhaltsanalysen von pädagogischen Tagebüchern und anderen studentischen Artefakten. Auch die Verwendung von Fallstudien zur Darstellung der Ergebnisse erwies sich als tragfähig. Erforderlich für das Gelingen ist eine hohe Transparenz im Entwicklungs- und Darstellungsprozess. Leonhardt (2013) macht deutlich,

*„dass die Messung von Reflexionskompetenz konstitutiv an die Bereitschaft der Studierenden zur Reflexion gebunden ist. [...] Gründliche und subjektiv sinnvolle Reflexion erfordert eine bestimmte Geisteshaltung bei den Studierenden und damit eine institutionelle Rahmung, die diese Geisteshaltung ermöglicht.“* (Leonhardt, 2013, S. 19)

Laut der aktuellen Debatten bedarf es im Lehramtsstudium neben der Aneignung wissenschaftlichen und erziehungswissenschaftlichen Fachwissens und dessen Reflexion insbesondere des Aufbaus einer fallverstehenden Kompetenz, die die systematisch-methodisch angeleitete Rekonstruktion im Sinne pädagogischer Praxis ermöglicht. Vor allem wird die Forderung nach Reflexivität bezüglich der Ein- und Auswirkungen des eigenen Handelns auf Kinder und Jugendliche laut, insbesondere der Fähigkeit zur Reflexion eigener pädagogischer Motive und biografischer Prägungen. Lehrer\*innenbildung muss in diesem Sinne – das ist in den letzten Jahren überdeutlich geworden – als ein übergreifender berufsbiografischer Entwicklungsprozess betrachtet werden, der nicht erst mit Aufnahme des Studiums beginnt und mit Abschluss der Zweiten Staatsprüfung endet. Insbesondere Ergebnisse aus der Biografieforschung haben gezeigt, dass die Ausprägung eines berufsspezifischen Habitus und die Professionalisierung des Lehrberufes nicht ohne Berücksichtigung der zeitlichen Dimension dieser als Bildungsprozess verstandenen Ausbildung möglich sind (vgl. Terhart, 2011). Selbstregulation ist im Hinblick auf lebenslanges Lernen für Lehrer\*innen relevant. Deshalb ist es sinnvoll, diese einer Reflexion zu unterziehen, denn damit wird die Betrachtung eigener Lernprozesse auf Meta-Ebene und das Erkennen persönlicher Erfahrungsmuster überhaupt erst möglich. Lehrpersonen greifen bei der Berufsausübung auf biografische Erfahrungen und Ressourcen zurück, die auf „starken Alltagstheorien zu Bildung und Erziehung und zur pädagogischen Berufspraxis“ (Liebau, 2002, S. 295) basieren und verweisen damit auf die Beständigkeit von subjektiven Theorien.

Im Anschluss an diese Ergebnisse der Debatte um Professionalisierung wird die Frage gestellt, wie die erste Phase der Ausbildung konzipiert sein sollte, um auf professionelles Handeln im späteren Berufsleben vorzubereiten. Reflexivität ist dabei zur professionstheoretischen Schlüsselkategorie avanciert (vgl. auch Reh, 2004, S. 55 ff.; Dirks, 2002, S. 197 ff.; Reh/Schelle, 2000, S. 108; Feindt, 2007, S. 104; Kolbe/Combe, 2008).

*„Die Kategorie Reflexivität durchzieht als pädagogisches Kontinuum die Diskussion um die Tätigkeit und Ausbildung von LehrerInnen von der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik bis zur aktuellen professionstheoretischen Debatte in der Erziehungswissenschaft.“* (Feindt, 2007, S. 25)

Gemeinsames Merkmal der Analyse der strukturellen Bedingungen des Lehrerhandelns von Helsper und Schön ist die Konstatierung von konstitutiver Widersprüchlichkeit (vgl. Feindt, 2007, S. 35). Budde beschreibt Reflexionskompetenz im Zusammenhang mit Habitustransformation:

*„Reflexionskompetenz ist also nicht als eine Art ‚erweitertes Nachdenken‘ zu verstehen, sondern als wissenschaftliche Haltung der Distanzierung, zu der es diese überfachlichen Kompetenzen braucht. Gerade an diesem Punkt ist [...] Habitustransformation schwer zu realisieren.“* (Budde, 2012, S. 219)

Reflexion und Aktion sind die beiden konstitutiven Bestandteile des professionellen Lehrerhandelns. Reflexivität bildet gemeinsam mit dem kompetenten beruflichen Handeln die Grundlage der Professionalität (vgl. Feindt, 2007, S. 40). Aufgrund der unterschiedlichen Handlungslogiken von Reflexion und Praxis erfordert die Genese eines professionellen Habitus die Trennung von wissenschaftlich-reflexiver und praktischer Auseinandersetzung mit Schule und Unterricht (vgl. Feindt, 2007, S. 45).

In der strukturtheoretischen Analyse professionellen Handelns wird im Kontext der Lehrer\*innenforschung mit der Figur „Reflexion in und mit der Praxis“ verfahren (vgl. Feindt, 2007, S. 42)

*„In den komplexen, in der Regel Face-to face-Interaktion stattfindenden Vollzügen sind Professionelle dabei in konstitutive Handlungsdilemmata involviert, die nicht aufgehoben, sondern nur reflexiv gehandhabt werden können.“* (Helsper, 1996, S. 528)

Helsper verortet in der strukturellen Ungewissheit des professionellen pädagogischen Handelns die unbedingte Notwendigkeit zur Reflexion des eigenen Handelns. Diese Fähigkeit könne jedoch nicht genuin vorausgesetzt werden, sondern müsse innerhalb eines schrittweisen individuellen Professionalisierungsprozesses erworben werden.

*„[Es] kann in einer überpointierten wissenschaftlich-reflexiven Haltung auch die Gefahr eines Selbstmissverständnisses liegen: Denn die Arbeit des Lehrers ist über weite Strecken keine ‚wissenschaftliche‘ der handlungsentlastenden Auseinandersetzung mit Geltungsfragen, sondern eine handlungsbelastete praktische [...]. Von daher muss der wissenschaftliche-reflexive Habitus durch den Habitus des routinisierten, praktischen Könners relativiert und begrenzt werden.“* (Helsper, 2001, S. 12)

Es bildet sich ein Spannungsgefüge aus wissenschaftlichen Theorien und konkreten Praxissituationen. In der strukturtheoretischen Perspektive wird diese Spannung als Antinomie von Subsumtion und Rekonstruktion beschrieben: einerseits der Fall unter wissenschaftlichen Theorien und andererseits der Fall mit seiner immanenten Logik.

*„Dieses praktische Können ist nicht durch Wissenschaft oder theoretische Reflexion erkennbar, sondern nur durch Einführung in das Lehrerhandeln selbst, durch die Erfahrung in der Praxis und damit durch den Erwerb eines praktisch-pädagogischen Habitus,“* (Helsper, 2001, S. 10).

Bei Helsper lässt sich ein „doppelter Habitus“ ausmachen (2001), in dem sich praktisches Können und wissenschaftliche Reflexion antinomisch gegenüberstehen.

*„Dieser Raum muss ein von der pädagogischen Praxis grundsätzlich entlasteter Raum sein, in dem es um Erkenntniskritik, die Entwicklung prinzipiellen Fragens, der zeitentlasteten Auseinandersetzung mit ganz unterschiedlichen Erklärungen und mit verschiedenen Wegen und Methoden der Erkenntnisbildung geht.“* (Helsper, 2001, S. 12)

Häcker (2012) stellt Ausführungen zum Verständnis von Reflexion aus verschiedenen Perspektiven zusammen, die so eindrücklich sind, dass sie hier im Folgenden dargestellt werden sollen. Für ihn liegt der Zweck der Reflexion nicht in ihr selbst, vielmehr ist sie ein Mittel zur Erfüllung von Absichten und zur Erreichung von Zielen.<sup>7</sup> Dies gilt

---

<sup>7</sup> Häcker (2012) beschreibt, dass für Hannah Arendt das reflektierende Denken eine der Einsamkeit entsprechende Tätigkeit ist, wobei Einsamkeit hier nicht etwa Verlassenheit bedeutet, sondern eher ein Dialog des Denkenden mit sich selbst. Dieser Vorgang ist mit allen anderen Tätigkeiten unvereinbar und

besonders in institutionellen Lehr-Lern-Settings, wenn Reflexion Teil der Aufgabenstellung wird – wie dies bei den meisten Formen der Seminare zur Begleitung von Praxiserfahrungen im Studium der Fall ist. Dabei sind die Arten der Aneignung von Reflexionsaufgaben durch die Individuen so unterschiedlich wie die Individuen selbst. Aus subjektwissenschaftlicher Perspektive wäre hierbei interessant, inwieweit von außen veranlasste bzw. zur Aufgabe gemachte Reflexion und die damit verbundenen Ziele aus der jeweiligen Lebensperspektive der Lernenden heraus Sinn machen oder nicht. Laut der subjektwissenschaftlichen Annahme wird, je nachdem, welche Voraussetzungen die subjektiven Handlungsgründe haben, sich dies auf die emotional-motivationale Qualität des Reflektierens auswirken, d. h. ob sie engagiert, unengagiert, offen, gebrochen ist oder sich als Ausweichen oder Weigerung ausdrückt. Helsper (2002) beschreibt das Nicht-Wissen, Nicht-Können bzw. Nicht-Wissen-Können als Kennzeichen der Profession, das ausschließlich reflexiv zugänglich ist. Helsper meint zur Genese von Handlungs- und Reflexionskompetenz:

*„Dieses praktische Können ist nicht durch Wissenschaft oder theoretische Reflexion erlernbar, sondern nur durch Einführung in das Lehrerhandeln selbst, durch die Einführung in die Praxis und damit durch den Erwerb eines praktisch-pädagogischen Habitus.“* (Helsper, 2001)

Umfassende Verstehensversuche würden die Unsicherheit eher verstärken, da sie sich in einer „antinomischen Spannung von Handlungsdruck und Begründungsverpflichtung“ (Helsper, 1996, S. 533) befänden.

Reflexion ist also geprägt durch Rückbezüglichkeit, Loslösung und Optionalität. Von außen induzierte Selbstreflexion (etwa durch Sokrates' „Was ist...?“-Fragen) zielt auf die Erhöhung der Urteilskraft, indem das (bisherige) Denken aus traditionellen Festgelegtheiten losgelöst wird. Allerdings muss das reflektierende Denken intendiert sein und kann auch verweigert werden. Reflexion steht offenbar unter einem Möglichkeitsvorbehalt, d. h. sie stellt eher eine Option dar als eine Gegebenheit (vgl. Böhme, 1994, S. 23 f.). Der metaphorische Sprachgebrauch der „Tiefe“ von Reflexionen als Ausweis ihrer „Bedeutsamkeit“ oder „Qualität“ erscheint vor diesem

---

erfordert für seinen Vollzug die ungeteilte Aufmerksamkeit. Arendt betont den dialogischen Charakter und die Absorption der Aufmerksamkeit durch das Denken (vgl. Arendt, 2008, S. 93). Solange wir reflektierend denken, so Arendt, „sind wir unfähig, etwas anderes zu tun als zu denken“ (Arendt, 2008, S. 82) (dies steht im Gegensatz zu Schöns „reflection in action: think what they are doing while they are doing it“).

Hintergrund weniger aussagekräftig als der Gegenstand, die Frageperspektive, das Erkenntnisinteresse und der Anlass des Reflektierens (vgl. Pfister, 1987, S. 13).

Reflexion kann einen lebensweltlichen Anlass haben, d. h. aus dem Lebensvollzug heraus kann plötzlich etwas zum Thema werden. Reflexion kann jedoch auch veranlasst werden, d. h. etwas wird von anderen Instanzen zum Thema gemacht. In beiden Fällen kann Reflexion realisiert, aber auch vermieden oder verweigert werden. Reflexion im Alltag entsteht in der Regel aus der Erkenntnis, dass etwas in der bisherigen Art nicht mehr weitergehen kann. In dieser Erkenntnis manifestiert sich das Eingeständnis einer Krise, eines Bruchs bislang fraglos praktizierter Handlungsmuster, die nun fraglich werden und neu herbeigeführt und begründet werden müssen, was wiederum zuerst eine Rekonstruktion dieses Scheiterns braucht (vgl. Helsper, 2001, S. 9). Eine so in krisenhaften alltagsweltlichen Ereignissen gegründete Reflexion ist kein Selbstzweck. Es ist ein Mittel zur Klärung als Rekonstruktion von Krisen, zur Orientierung an neuen Handlungsmöglichkeiten und zur Begründung modifizierter Handlungsorientierung. Die distanzierte Auseinandersetzung mit einer Krise kann nach Helsper im Alltag erstens im Zwiegespräch mit sich selbst, zweitens im Dialog mit an dem Krisenereignis Beteiligten, drittens im Dialog mit an dem Krisenereignis Unbeteiligten und viertens möglicherweise unter Zuhilfenahme des Reflexionswissens von Spezialisten erfolgen (vgl. Helsper, 2001, S. 9). Reflexion erzeugt Bewusstheit und dient der Selbstvergewisserung. Hauptsächliches Ziel ist dabei die Loslösung aus Befangenheiten und damit die Überwindung von Subjektivität in Richtung auf Objektivität.

Janich (2001) unterscheidet zwischen dem allgemeinen Begriff des Denkens und dem spezifischen Begriff des reflektierenden Denkens. Denken richtet sich stets auf etwas Bestimmtes, macht es zum Thema und beinhaltet als aktiver Vorgang stets eine Distanzierung. Das (Nach-)Denken bzw. die Reflexion kann als menschliches Handlungsvermögen betrachtet werden, ein „Können, das zwar nicht bei jedermann anzutreffen, aber lehr- und lernbar ist“ (Janich, 2001, S. 20). Er bezeichnet Reflexion als „Mittel zur theoretischen im Dienste der praktischen Orientierung“ (ebd., S. 211) in allen Lebensbereichen. Dabei wird deutlich, dass das Konzept des rückbezüglichen bzw. selbstbezüglichen Denkens bei seiner Verwendung immer schon einem Konzept, z. B. des Menschen als ein nach Orientierung suchendes Wesen, angelehnt ist. Diese normative Verwiesenheit des Konzepts Reflexion macht es notwendig, beim Reden über Reflexion auch zu thematisieren, auf welcher normativen Grundlage dies

geschieht. Wenn beispielsweise Holzkamp Reflexion als „begreifende Durchdringung“ (Holzkamp, 1985, S. 394) der jeweiligen Handlungssituation bezeichnet, die zum Ziel hat, Handlungsoptionen zu erweitern oder Handlungsfähigkeit zu verbessern, basiert dies auf der subjektwissenschaftlichen Grundannahme, dass menschliches Handeln auf die „Erweiterung der Verfügung über die eigenen Lebensbedingungen“ (Holzkamp, 1995, S. 23) zielt.

Zusammenfassend zeigt sich, dass Erkenntnis und Reflexion entsprechende Rahmungen erfordern, die handlungsentlastete, distanzierte Auseinandersetzungen ermöglichen. Geeignete Rahmungen sind nicht nur für den inneren Dialog bedeutsam, sondern für die Bewältigung von Krisenerfahrungen auch für den reflektierenden Dialog mit Beteiligten, Unbeteiligten oder Spezialisten. Reflexion ist demnach kein Selbstzweck. Es ist ebenso nicht uneingeschränkt anzunehmen, dass Reflexion ausschließlich positiv zu bewerten ist. Vielmehr ist es eine unbeantwortbare Frage, welche Erscheinungen durch eine ständige Reflexion wohlmöglich verstellt werden oder auf eine Sperre des Handelns pädagogischer Praxis hinauslaufen würde (vgl. Maier & Pfistner, 1976, S. 17). Reflexionsdruck in Lehr-Lern-Kontexten könnte Lernen sogar behindern (vgl. Neuweg, 2007, S. 11). Wo Reflexion institutionell veranlasst wird, bedarf es der Institutionalisierung reflexiver Räume und Zeiten und Medien. In diesem Sinne erscheint das Portfolio in der Diskussion zur reflexiven Lehrer\*innenbildung als Hoffnungsträger.

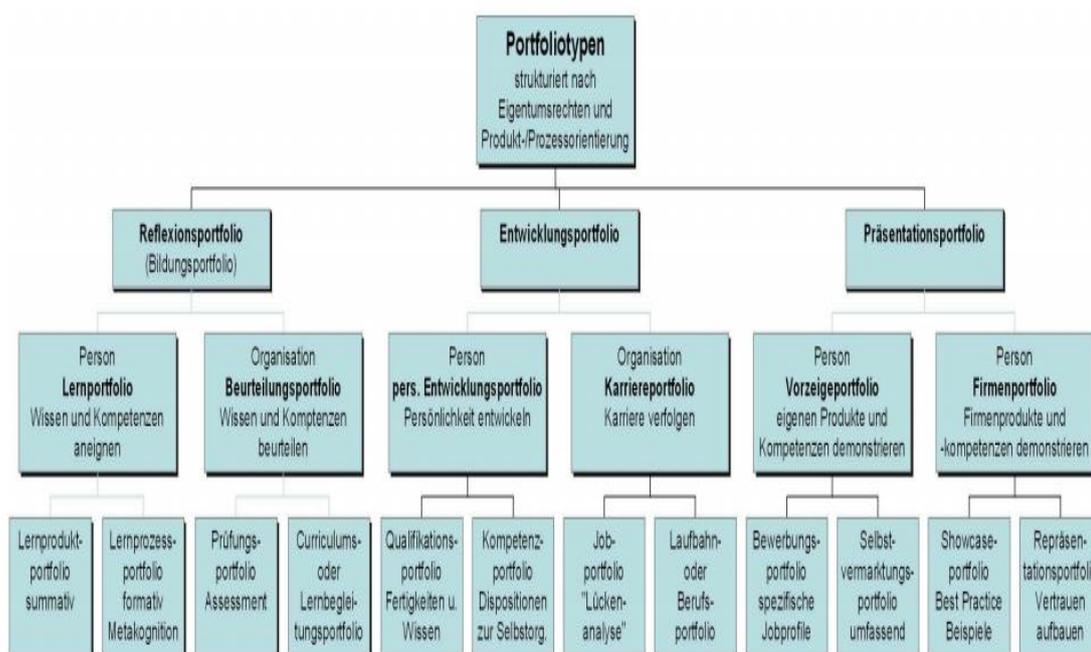
### **3.4 Portfolio und Lerntagebuch als Reflexionsmedium im Schulpraktikum**

Der Portfolioansatz breitete sich im Bildungsbereich in den vergangenen 15 Jahren kontinuierlich aus. Von Beginn an wurden in der deutschsprachigen Rezeptionsgeschichte Portfolios auch in der Lehrer\*innenbildung eingesetzt und diskutiert (vgl. Hascher & Schratz, 2001). Berührt ist damit auch die Frage, unter welchen Bedingungen professionelle Reflexionsfähigkeit entfaltet werden kann. Die Genese des Begriffs *Portfolio* ist mehrdeutig. Unter einem Portfolio wird zunächst lediglich eine Sammlung beliebiger Dokumente verstanden. In der Pädagogik wird die Funktion des Portfolios oft mit der folgenden Definition umrissen:

*„Ein Portfolio ist eine zielgerichtete Sammlung von Arbeiten, welche die individuellen Bemühungen, Fortschritte und Leistungen der/des Lernenden auf*

*einem oder mehreren Gebieten zeigt. Die Sammlung muss die Beteiligung der/des Lernenden an der Auswahl der Inhalte, der Kriterien für die Auswahl, der Festlegung der Beurteilungskriterien sowie Hinweise auf die Selbstreflexion der/des Lernenden einschließen.“ (Paulson et al., 1991, zitiert nach Häcker, 2007, S. 127)*

Ein Portfolio ist demnach eine reflektiert zusammengestellte, kommentierte Sammlung ausgewählter Materialien verschiedenster Art, welche die Arbeit und den Fortschritt der Autorin oder des Autors in verschiedenen Kontexten und über eine längere Zeitspanne dokumentiert. Ihr in Lehrveranstaltungen, in Lerngruppen und im Selbststudium erworbenes Wissen und Können bringen Studierende über die Portfolioarbeit in Beziehung zu ihrer Tätigkeit in der Praxis, zu ihren persönlichen Haltungen und Einstellungen gegenüber dem Lehrberuf, dem Unterrichten und der Schule. Es existieren unzählige Varianten und Arten. Die Unübersichtlichkeit ist nicht verwunderlich, denn die pädagogische Arbeit der Portfolio-Typen ist vor allem aus Praxiskonzepten entstanden (vgl. Koch-Priewe, 2013, S. 43). Ein hilfreicher Überblick findet sich bei Häcker (2006a).



**Legende:** Die drei Haupttypen werden jeweils in Personen- und Organisationsportfolios unterteilt. Diese wiederum gliedern sich in Portfolios mit Produkt- und Prozessorientierung. Der jeweilige linke Ast der von der zweiten Ebene (den 3 Grundportfoliotypen) abgeht, enthält die Personenportfolios; die jeweils rechte Verzweigung zeigt hingegen die Organisationsportfolios. Abgehend von der dritten Ebene befindet sich links jeweils der auf Produkte orientierte Portfoliotyp, rechts gehen die Portfoliotypen mit Prozessorientierung ab.

Abbildung 2: Varianten des Portfolios (Häcker, 2006a)

Die Ziele des Portfolios in Praktikumsphasen beinhalten im Allgemeinen die Reflexion des Bildungsprozesses, den analytischen Umgang mit Erfahrungen im Praktikum, die Rekonstruktion der eigenen Bildungsbiografie, das Überdenken der Bedingungen des eigenen Handelns im schulischen Kontext und das Erkennen von Transfermöglichkeiten zwischen Theorie und Praxis. Außerdem steht im Fokus die Entwicklung einer ‚anderen‘ Lernkultur und Professionalisierung der Studierenden, die Selbststeuerung und Selbstverantwortung innerhalb von Lernprozessen, die Lernerfahrungen und -erfolge systematisch erfassen, die Ansätze eines kreativen und individuellen Umgangs mit Lernerfahrungen entwickeln, das persönliche Potenzial erkennen und eigenes Handeln kritisch überprüfen, persönliche Lern- und Weiterbildungsstrategien planen und umsetzen und die Reflexion des eigenen Rollenverständnisses sowie der eigenen Weiterentwicklung des beruflichen Handelns. Im Mittelpunkt des Portfolios in der universitären Lehrer\*innenbildung soll die Herausbildung eines professionellen Verständnisses des Lehrens und Lernens sowie die Auseinandersetzung mit berufsfeldbezogenen Aspekten anhand der eigenen Erfahrungen, die an den Praxisorten Schule und Universität gesammelt werden, stehen (vgl. Bräuer, 2014).

Dieses Verständnis legt nahe, dass im Portfolio jene Dokumente gesammelt werden, die individuelle Bildungserlebnisse bzw. einen individuellen Bildungsprozess nachzeichnen<sup>8</sup>. Im Hinblick auf die Erfahrungen und Bildungserlebnisse, die im Rahmen eines Schulpraktikums gemacht werden, wird die Sammlung um solche Dokumente erweitert, die zeigen, auf welche Situationen, Beziehungen zu anderen Personen, theoretische Einsichten etc. sich diese Erfahrungen und Bildungserlebnisse beziehen bzw. von welchen sie ausgelöst wurden. Das Portfolio soll dabei so angelegt sein, dass es eine Selbstreflexion der Lernenden ermöglicht, aber auch für andere Personen nachvollziehbar ist. Das Konzept ist ein Medium im Sinne eines Entwicklungsprozesses zur Kompetenzprofilierung, wenn es durchgängig als Reflexionsinstrument mit universitärer Begleitung und professionellem Feedback verwendet wird.

Häcker (2006b) fragt kritisch, ob das Portfolio wohlmöglich als neo-liberale Führungspraxis zu bewerten sei, und beklagt die Begründungen für den Einsatz von Portfolios als zu wenig theoriebezogen. Theoretische Zugänge zum Portfolio und

---

<sup>8</sup> Diese sogenannten Dokumente können z.B. Schriften, Notizen zu spontanen Einfällen, Erfahrungsberichte, Skizzen, Entwürfe, Grafiken, Kunstwerke, audio-visuelle Aufzeichnungen oder andere Produkte sein.

Ansätze, die als wissenschaftliche Fundierung herangezogen werden, beziehen sich meist auf die Kombination von drei unterschiedlichen Modellvorstellungen: Sozialkonstruktivismus (Wygotski, 1974; Bandura, 1977), Selbstbestimmungstheorie (Deci/Ryan, 1993) und Selbstregulationstheorie (Boekaerts, 1997). Bei der sozialkonstruktivistischen Modellvorstellung steht die kognitive, kulturelle und soziale Perspektive des Lernens im Vordergrund. Lernen wird als Ergebnis individueller Konstruktionen begriffen. Sprache ist dabei als zentrales, aber auch soziales Werkzeug der Steuerung von Denken und Handeln zu sehen. Lernen ist die Aneignung kultureller Werkzeuge durch Ko-Konstruktion in kooperativen Lernprozessen. Die Verbindung zu kritisch-konstruktiver Bildungstheorie zeigt sich z. B. zur Allseitigkeit, Selbst-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit. Bezogen auf die Lehrer\*innenbildung folgt daraus, dass auch das Unterrichten-Lernen als gemeinsame Sinn-Konstruktion von Lernenden und Dozent\*innen verstanden werden muss. Das Portfolio kann dabei die Basis für dialogische Prozesse und Aushandlungsprozesse (vgl. Bräuer, 2007) bilden. Die Motivationstheorie geht davon aus, dass es drei psychologische Grundbedürfnisse von Menschen gibt: Bedürfnis nach Kompetenzerleben, das Streben nach Autonomieerleben und das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit.

Schlussfolgernd heißt das für das Portfolio, dass im Hinblick auf jedes der drei Grundbedürfnisse und die Förderung von Selbstbestimmung die dort gesammelten Dokumente und die Reflexion wichtig sind. Sie sind demnach Ausgangspunkte für die Entwicklung von Kompetenzen, von zunehmender Autonomie und für das Erfahren von sozialer Eingebundenheit. Daraus ergibt sich ein Drei-Schichten-Modell, das drei Regulationssysteme definiert: kognitive Systeme: allgemeine und bereichsspezifische Lernstrategien (Elaborations- oder Wiederholungsstrategien), metakognitive Systeme: metakognitive Strategien der Selbststeuerung (Planung, Überwachung) sowie motivationale Systeme: Strategien der Selbstmotivation. Eine wichtige Basis bildet das bereichsspezifische (Vor-)Wissen. Für die Lehrer\*innenbildung bedeutet dies, zu lernen, sich selbst zu regulieren. Das Portfolio soll dabei als Hilfsmittel beim Erwerben dieser Kompetenzen gesehen werden (vgl. Koch-Priewe, 2013).

Das Lerntagebuch ist eine spezifische Ausgestaltung des Portfolios. Der Tagebucheinsatz in der schulpraktischen Ausbildung nimmt in den letzten Jahren zu (vgl. Hascher/Katstaller/Kittinger, 2012). Neben dem Portfolio – der zielgerichteten Sammlung von Arbeiten – hat sich das Lerntagebuch zu einem wichtigen Instrument in

der Bildungspraxis entwickelt. Portfolio und Lerntagebuch lassen sich grundsätzlich voneinander unterscheiden. Ein Portfolio ist eine kommentierte Sammlung von besonderen Lerndokumenten, eine Möglichkeit, die Lernentwicklung gezielt deutlich zu machen, eine Grundlage für Gespräche. Ein Lerntagebuch besteht aus mehreren, regelmäßig verfassten, chronologisch aneinandergereihten Aufzeichnungen, in denen der Autor Erfahrungen des Lernprozesses mit sich und seiner Umwelt aus subjektiver Sicht unmittelbar festhält (Definition nach J. Bartnitzky, 2004). Lerntagebücher in der Lehrer\*innenaus- und -fortbildung sind Schriftstücke, in denen in chronologischer Reihenfolge das persönliche Erleben des Autors/ der Autorin über einen kürzeren oder längeren Zeitraum festgehalten wird. Die eigenen Beobachtungen, Erlebnisse und Erfahrungen werden durch das Aufschreiben fixiert, sortiert, gegliedert, auch selektiv ausgespart und verworfen und so der Erinnerung und der reflektierenden Bearbeitung zugänglich gemacht (vgl. Altrichter/Posch, 2007).

Die folgende Abbildung verdeutlicht die Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Portfolio und Lerntagebuch in der Lehramtsausbildung.



Abbildung 3: Unterschied Portfolio – Lerntagebuch (Weyand, 2013)

Für das Lerntagebuch gilt, dass es ein introspektives Medium im Sinne der Selbsterkenntnis ist, das chronologisch geführt und aus mehreren, regelmäßig verfassten, aneinandergereihten Aufzeichnungen besteht. Darin werden die Erfahrungen

des Lernprozesses mit sich und mit der Umwelt aus subjektiver Sicht unmittelbar festgehalten. Es enthält die Reflexion und die Selbstklärung durch inneren Dialog.

Das Lerntagebuch lässt sich auf breite und vielfältige Traditionslinien in verschiedenen Bereichen zurückführen. Es diene zur Dokumentation von Erfahrungen, die für andere nutzbar gemacht werden können. Angefangen bei den Chroniken der Antike über die „*confessiones*“ des Augustinus im Mittelalter bis hin zu Reisetagebüchern, Logbüchern der Schifffahrt und Tagebüchern von Schriftstellern und Zeitzeugen: Tagebücher beinhalten die Darstellung von Ereignissen in subjektiver Perspektive. Zu diagnostischen und therapeutischen Zwecken werden Tagebücher seit dem frühen 20. Jahrhundert in der Klinischen Psychologie und Entwicklungspsychologie sowie in der Jugendforschung eingesetzt. Sie gerieten zeitweilig in Misskredit, weil sie für die Forschung als unwissenschaftlich galten. Ab den 1970er-Jahren stieg die Akzeptanz von reflexiven Subjektkonzepten in der Forschung und Tagebuchstudien nahmen wieder zu (vgl. Bosse/Fischer, 2010). In der Biografieforschung finden Tagebücher in Form von persönlichen Dokumenten Eingang in Untersuchungen. In diesem Zusammenhang widmet sich die Erziehungswissenschaft der Rekonstruktion von Lern- und Bildungsbiografien. Als sogenanntes Forschertagebuch kennt man das Tagebuch in der Feldforschung sowie in der Aktionsforschung. Erziehungswissenschaftliche Fragestellungen in der pädagogischen Praxis basieren auf Tagebüchern einzelner Lehrkräfte. Sie haben in den 1980er-Jahren ihre Hochkonjunktur und sind als Dokumente der Selbstbeobachtung und der Bearbeitung von beruflichen Krisensituationen zu lesen. Sie dienen der didaktischen Analyse und professionellen Reflexion von Lehrpersonen. Eine in den letzten Jahren hinzugekommene, aber bereits aus der Reformpädagogik bekannte Variante ist das sogenannte Lerntagebuch. Es dient der kontinuierlichen Dokumentation und Reflexion des persönlichen Lernprozesses und erfährt eine starke Resonanz in der Lehr-Lernforschung (vgl. Gläser-Zikuda, 2010).

Tagebücher sind also Schriftstücke, die in chronologischer Reihenfolge das Erleben des Verfassers über einen bestimmten Zeitraum festhalten. Die eigenen Beobachtungen und Erfahrungen werden durch das Notieren fixiert, auf den Begriff gebracht, selektiv ausgespart, strukturiert und so der reflektierenden Bearbeitung zugänglich gemacht. Neben der einfachen Handhabung zeichnen einige weitere Merkmale das Tagebuch als Instrument in (Selbst-) Erkundungsprozessen aus (vgl. Altrichter/Posch, 2007).

Tagebuchschreiben knüpft an alltägliche Fertigkeiten des Erzählens an. Das Tagebuch ist eine offene Form, die beliebig durch weitere Daten, Kommentare oder Illustrationen ergänzt werden kann. Die Kontinuität des Notierens ermöglicht die Begleitung von Prozessen. Tagebuchschreiben ist Gedächtnisstütze und kann Ventil sein für die Auseinandersetzung mit z. B. kritischen Ereignissen, weil durch das Aufschreiben schon eine (selbstkritische) Distanz geschaffen wird. Das Tagebuch ist ursprünglich eine persönliche und private Form der Darstellung. Es stellt eine einzigartige Quelle für dichte Informationen über die Person und das Handlungsfeld dar, die von keinem Dritten zu beschaffen wären.

Die Analogie des Begriffs Lerntagebuch mit einem üblichen Tagebuch ist nicht ohne Grund gewählt. Sie soll vor allem zwei Aspekte hervorheben: erstens die Regelmäßigkeit der Aufzeichnungen, die – in der Rückschau – ermöglichen soll, die eigene „Lerngeschichte“ in Zusammenhang mit dem Schulbesuch zu rekonstruieren. Das Lerntagebuch hat also, ähnlich wie ein normales Tagebuch, eine Art Bilanzfunktion. Zweitens soll die Analogie darauf verweisen, dass es zur Führung des Lerntagebuchs notwendig ist, einen *persönlichen Stil* der Aufzeichnung zu finden. Es soll sich beim Lerntagebuch wie bei einem normalen Tagebuch um ein fortgesetztes Zwiegespräch des Autors/der Autorin mit sich selbst handeln. Die Analogie mit dem normalen Tagebuch hat allerdings auch ihre Grenzen. Besonders offensichtlich ist, dass das Lerntagebuch geführt wird, um es zu veröffentlichen, denn es soll am Ende des Semesters in der Gruppe präsentiert und abgegeben werden. Das schränkt die Privatheit naturgemäß ein.

Das Lerntagebuch wird in universitären Lernsettings eingesetzt, um den Lernprozess zu dokumentieren, zu begleiten und zu evaluieren. Es lassen sich drei Grundformen unterscheiden: In *offenen Tagebüchern* berichten Personen frei über Lernerfahrungen. In *teilstrukturierten Tagebüchern* werden Themen des Lernens gegliedert von Leitfragen, welche die Lernenden jedoch nur wenig führen. In *strukturierten Tagebüchern* sind Leitfragen und Antwortformate weitgehend vorgegeben. Auch geschlossene Fragen werden eingesetzt (vgl. Gläser-Zikuda/Hascher, 2007).

Lerntagebücher können fünf Hauptfunktionen für die Praxis zugeschrieben werden: Zur Protokollierung des individuellen Lernweges, als Diagnoseinstrument, als Kommunikationsmedium, zur Identifikation mit dem eigenen Lernen, zur Reflexion

über Lernen. Lerntagebücher sind demnach Selbstreflexionsinstrumente mit Prozesscharakter und vielfältigen Kommunikationsmöglichkeiten (vgl. Bräuer, 2014).

Das Lerntagebuch soll zu einem vertieften Verständnis des behandelten Stoffes führen, indem es zu regelmäßiger Nachbearbeitung und Reflexion anregt. Diese Reflexion kann sich auf alle Aspekte der Lerninhalte, die in Zusammenhang mit der betreffenden Sitzung stehen, beziehen, also auf die Lektüre des Hintergrundtextes, auf die Präsentation, auf die Diskussion im Seminar einschließlich der Beiträge der Teilnehmer und Teilnehmerinnen oder der Seminarleitung. Aus dieser Gesamtmenge potenzieller Lernanlässe sollen diejenigen ausgewählt und bearbeitet werden, die persönlich als besonders bedeutsam, interessant, fragwürdig oder neuartig empfunden werden. Das Lerntagebuch soll außerdem das Bewusstsein für den eigenen Lernprozess fördern. In diesem Zusammenhang ist auch die Interaktion zwischen dem eigenen Lernprozess und den im Seminar zum Einsatz kommenden Lehrmethoden von Interesse. Zudem soll das Verfassen des Lerntagebuchs aber auch dazu dienen, eine Methode des Lernens eigenständig auszuprobieren (vgl. Häcker, 2007).

Das Führen eines Lerntagebuchs bietet die Möglichkeit, verschiedene Wirklichkeitsbilder zu rekonstruieren und nachvollziehbar zu machen. Studierende sollen durch das Lerntagebuch dabei unterstützt werden, ihre Gedanken zu organisieren. Die regelmäßige schriftliche Explikation der eigenen Gedanken in kompakter Form stellt eine Form der Förderung von Lernprozessen dar. Die Verschriftlichung der eigenen Gedanken kann insbesondere helfen, eigene Ideen zu generieren und zu entwickeln. Die Erstellung eines persönlichen Lerntagebuchs ist daher auch als das Einüben einer ‚Technik‘ des aktiven, selbstgesteuerten Lernens zu sehen. Diesem Ziel dienen auch die abschließende Auswertung und das Feedback zum Lerntagebuch.

Zusammenfassend wird deutlich, dass das Tagebuchschreiben in erziehungswissenschaftlicher Sichtweise eine Möglichkeit bieten soll, die Relationen von Erkenntnis und Handeln in thematischer Fokussierung herzustellen und Bezüge dazu zu setzen. Das Tagebuchschreiben in einem handlungsentlasteten Zustand fordert die Wissensbestände der Praxis heraus (vgl. Bosse/Fischer, 2010). Die eigene Handlungspraxis wird nicht von vornherein in Begriffen und Theorien analysiert, sondern die Aspekte können auf die Entstehung von Theorien in Praxiskategorien hin bewegt werden. Die reflexive Verarbeitung von Praxiserfahrungen mithilfe des Tagebuchs gibt der Praxis Sprache und strukturiert die eigenen Orientierungen in einer

narrativen Einheit. Das Lerntagebuch soll die Chance bieten, Situationen festzuhalten und mithilfe gezielter Reflexion eine eigene Sichtweise auf das Beobachtete zu entwickeln. Der Tagebucheinsatz kann die Reflexion fördern, indem subjektive Theorien kritisch hinterfragt und unreflektierte Denk- und Handlungsmuster aufgebrochen und Handlungsstrukturen erkannt und gegebenenfalls verändert werden.

Diese Denk- und Handlungsmuster sind Orientierungen, die sichtbar gemacht werden können durch rekonstruktive Verfahren, wie die Dokumentarische Methode. Unter der Anwendung dieser Methode kommt es zum deutenden Verstehen der studentischen Reflexion in Bezug auf pädagogisches Handeln. Diese Gegebenheit bildet die Grundlage des Forschungsdesigns dieser Studie.

## **4 Forschungsdesign: Rekonstruktion von studentischer Reflexion**

Im vorangegangenen Kapitel wurde aufgezeigt, dass der strukturtheoretische Ansatz den Professionalisierungsprozess als doppelte Habitualisierung konzipiert, der auf eine Transformation grundlegender, das Handeln und die Wahrnehmung strukturierender Dispositionen zielt. Es bedarf der aktiven reflexiven Begleitung dieses Prozesses, denn die Handlungsdilemmata können nicht aufgehoben, sondern nur reflexiv gehandhabt werden. Dazu ist es wichtig, einen Einblick in die Reflexionsfähigkeit von Studierenden zu gewinnen. Grundlage des Forschungsdesigns ist der Ausgangspunkt, dass Handlungsstrukturen nicht erklärt werden sollen, sondern durch Beobachtungen und Betrachtung verstanden werden müssen. Um diese Sinnstrukturen verstehen zu können, bietet sich die qualitative Sozialforschung an. In dieser Untersuchung sollen die Orientierungsrahmen von Lehramtsstudierenden rekonstruiert werden, die zu Beginn des ersten Kontakts mit dem künftigen Berufsfeld eine Rolle spielen. Welche Orientierungen sich in diesem Kontext der Schulpraktischen Studien abbilden, d. h. in welcher Art und Weise ein Thema behandelt wird, in welchem Rahmen es gestellt wird, ist Gegenstand dieser Arbeit. Innerhalb des hier vorliegenden Forschungsfeldes lässt sich das angestrebte Forschungsvorhaben in einem Gegenstandsbereich verorten (vgl. Reusser/Pauli/Elmer, 2011, S. 480).

Tabelle 2: Fokussierung Forschungsfeld (vgl. Reusser/Pauli/Elmer, 2011, S. 480)

	<b>Gegenstandsbereiche von Überzeugungen</b>		
	<i>1</i> <i>Epistemologisch</i> (zu Lerninhalten und Prozessen)	<i>2</i> <i>Personenbezogen</i> (zu Lehrkräften und Schülern)	<i>3</i> <i>Kontextbezogen</i> (zu Schule und Gesellschaft)
<b>Schwerpunkte der Forschung</b>	Deskriptive Untersuchungen zu Struktur und Beziehung berufsbezogener Orientierung		
	Untersuchung zum Zusammenhang zwischen Orientierung und Lehrerhandeln sowie zu den Wirkungen (Unterrichtserleben, Lernerfolg)		
	Untersuchungen zu Aufbau und Veränderbarkeit von Orientierungen		

Zum Gegenstandsbereich der personenbezogenen Überzeugungen gehören Studien zur schülerbezogenen Lehrerüberzeugung, zu Überzeugungen über Lehrkräfte, Überzeugungen über Lehrer\*innenbildung, Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Lehrkraft und Berufsethos von Lehrpersonen. In dieser Arbeit interessiert die Untersuchung zum Aufbau von Überzeugungen über Lehrkräfte. Es gibt zahlreiche deskriptive Ergebnisse zu der Frage, wie sich Überzeugungen von Lehrkräften auf Unterrichtsgestaltung und Lernerfolg tendenziell auswirken (vgl. Reusser/Pauli/Elmer, 2011). Konsistenzen zwischen Überzeugungen und Handeln sind nach wie vor ein viel diskutiertes Thema im Professionalisierungsdiskurs.

Es geht in der vorliegenden Untersuchung also um die Hervorbringung von Reflexivität als Kennzeichen von Professionalisierung. Grundlage des Forschungsdesigns ist der Ausgangspunkt, dass Relevanzsysteme von Erforschten geprüft werden und ein Zugang zum handlungspraktischen, inkorporierten Wissen der Akteur\*innen hergestellt wird. Eine der zentralen Herausforderungen im Kontext rekonstruktiver Forschungspraxis

besteht darin, die Analyse der Gesamtgestalt des einzelnen Falles in seiner Besonderheit zu fassen. Die Frage nach den professionsbezogenen Orientierungen von Lehramtsstudierenden erfordert die Analyse ihrer impliziten, handlungsleitenden Wissensbestände und benötigt ein geeignetes Verfahren, das ein methodisch kontrolliertes Fremdverstehen ermöglicht. Ein solcher rekonstruktiver Ansatz, der die Analyse von Orientierungs- und Deutungsleistungen der Akteur\*innen in den Mittelpunkt rückt, ist die Dokumentarische Methode.

Im Folgenden geht es zunächst darum, einige methodische sowie den Kontext der Untersuchung betreffende Vorüberlegungen zur Konzeptionierung darzustellen. Es werden zunächst der methodologische Ansatz beschrieben, Grundbegrifflichkeiten (Kap. 4.1) und zentrale Arbeitsschritte der Dokumentarischen Methode aufgezeigt (Kap. 4.1.1–4.1.4). Zur Methodologie und zur interpretativen Forschungspraxis der Dokumentarischen Methode liegen inzwischen ausgiebige Darstellungen vor, sodass hier lediglich in konziser Darstellung auf die methodische Schrittigkeit eingegangen wird, die für das Nachvollziehen des hier durchgeführten Interpretationsprozesses notwendig sind. Dabei wird der Bezug auf das vorliegende Vorhaben konkretisiert. Das reale Vorgehen wird hier expliziert durch die Darlegung der Eckdaten dieser empirischen Untersuchung. Vorgestellt werden die Eckdaten zur Untersuchung, d. h. das Forschungsfeld und das Material mit seiner Spezifik und die Überlegungen zur Fallauswahl (Kap. 4.2).

## **4.1 Grundzüge der Dokumentarischen Methode**

Ausgehend davon, dass professionelle Praxis sich im Kontext zentraler Handlungsprobleme, die den schulischen Handlungsraum bestimmen, über interaktives und deutendes Handeln konstituiert und damit sinnhaft strukturiert ist, wurde für die vorliegende Untersuchung ein methodischer Zugang gewählt, der die Analyse von Orientierungs- und Deutungsleistungen der Akteur\*innen in den Mittelpunkt rückt. Die Methodologie und Praxis „rekonstruktiver“ Verfahren (vgl. Lüders/Reichert, 1986, S. 92 ff.) bietet ein Instrumentarium zur Rekonstruktion deutungs- und handlungsgenerierender Orientierungen auf der Basis von Texten der Akteur\*innen.

Dieser rekonstruktive Ansatz wird im Kontext des Verfahrens der Dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack, 2000) über einen Zugang zum handlungspraktischen, inkorporierten Wissen der Akteur\*innen hergestellt. Die Dokumentarische Methode

steht in der Tradition der Wissenssoziologie von Karl Mannheim und der Ethnomethodologie. Sie wurde durch Ralf Bohnsack weiterentwickelt und am Beispiel verschiedener Forschungsprojekte anschaulich beschrieben (vgl. Bohnsack, 1997, 2010; Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2005, 2009). Bohnsack bezieht sich auf Polanyi<sup>9</sup>, der dieses implizite Wissen als nicht zu versprachlichendes Wissen bezeichnet hat, um es zu erfassen.

Im Rahmen interpretativer Methodologie impliziert methodisch kontrolliertes Fremdverstehen die Prüfung über die unterschiedlichen Relevanzsysteme von Forschenden und Erforschten und die Generierung von zusammenhängenden Darstellungen der Akteur\*innen, in denen diese ihr Relevanzsystem entfalten (vgl. Bohnsack, 2000, S. 20 ff.)

*„Allen offenen Verfahren ist gemeinsam, dass sie denjenigen, die Gegenstand der Forschung sind, die Strukturierung der Kommunikation im Rahmen des für die Untersuchung relevanten Themas so weit wie möglich überlassen, damit diese ihr Relevanzsystem und ihr kommunikatives Regelsystem entfalten können und auf diesem Wege die Unterschiede zum Relevanzsystem der Forschenden überhaupt erst erkennbar werden.“* (Bohnsack, 2000, S. 22)

Im Unterschied zu anderen Ansätzen der rekonstruktiven Sozialforschung zielt der Rekonstruktionsbegriff der Dokumentarischen Methode darauf ab, das von den erforschten Akteur\*innen nicht explizierte, inkorporierte Wissen zur Explikation zu bringen. Besonders geeignet zur Analyse handlungsleitender Orientierungen sind Darstellungen der Akteur\*innen, die den ‚modus operandi‘ der Handlungspraxis durch einen hohen Detaillierungs- und Indexikalitätsgrad, metaphorische Dichte und „Fokussierungsmetaphern“ (Bohnsack, 2000, S. 152) repräsentieren. Eine der zentralen Herausforderungen im Kontext rekonstruktiver Forschungspraxis besteht darin, die Analyse der Gesamtgestalt des einzelnen Falles in seiner Besonderheit mit der fallübergreifenden Abstraktion und der schrittweisen Entwicklung einer auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Fällen gerichteten Typik zu vereinbaren. Bei der Dokumentarischen Methode stellt sich diese Anforderung insofern in zugespitzter Form, als in Abgrenzung zu anderen rekonstruktiven Verfahren (vgl. Bohnsack, 2000, S. 97 ff.) bereits die reflektierende Interpretation des Einzelfalles das Heranziehen von empirisch fundierten Vergleichshorizonten anderer Fälle erfordert. Da

---

<sup>9</sup> Polanyi, Michael (1985): Implizites Wissen. Frankfurt a.M.

es für den in diesem Zusammenhang erforderlichen permanenten Wechsel der Analyseeinstellung keine standardisierbaren Patentrezepte gibt, muss im Zuge der jeweiligen konkreten Untersuchung ein Umgangsmodus mit dieser Anforderung gefunden werden. Bei der vorliegenden Untersuchung wird versucht, die auf den Einzelfall bezogene, detailliert und sequenzanalytisch vorgehende reflektierende Interpretation sowie die Abstraktion des individuellen Orientierungsrahmens zu beschreiben. Bevor ein ‚komparativer Blick‘ angewandt wird, richtet sich der Fokus zunächst auf bestimmte Aspekte der Besonderheit des Einzelfalls. Bezugspunkte für die Bearbeitungsdurchgänge der einzelfallbezogenen Rekonstruktion des Orientierungsrahmens waren die Anreicherung empirisch fundierter Vergleichshorizonte durch die zur Verfügung stehenden Vergleichsfälle.

Nach Flick (2000) ist der Fokus bei der Auswertung des Materials das entscheidende Vorgehen im Forschungsprozess, „von dem abhängt, welche Aussagen und Schlüsse sich aus – wie auch immer erhobenem – empirischen Material ableiten“ (ebd., S. 77). Im Zentrum der rekonstruktiven Sozialforschung steht die Analyse, wie die Konstruktionsleistungen der Akteur\*innen strukturiert sind, im Zuge derer sie ihre soziale Welt erzeugen. Es geht demnach nicht um die Frage, was die soziale Welt ist, sondern darum, wie sie erschaffen wird. Die Dokumentarische Methode greift diesen Wandel der Analysehaltung vom „Was“ zum „Wie“ auf:

*„Eine derartige dokumentarische Interpretation setzt einen Wechsel der Analyseeinstellung gegenüber dem Common Sense voraus. Es ist dies der Wechsel von der Frage, was die gesellschaftliche Realität in der Perspektive der Akteure ist, zur Frage danach, wie diese in der Praxis hergestellt wird.“*  
(Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl, 2001, S. 12 ff.)

Der Zugang zum atheoretischen, handlungsleitenden Erfahrungswissen basiert auf einem „Wechsel der Analyseeinstellung“ (Bohnsack, 2000, S. 13), der sich auf die Konstitutionsprozesse und den modus operandi der Handlungspraxis richtet. Im Anschluss an Mannheim korrespondiert diese Unterscheidung von Analyseeinstellungen mit der für die Dokumentarische Methode konstitutiven methodologischen „(Leit)Differenz“ (ebd., S. 22) zwischen dem ‚kommunikativ-generalisierenden‘, ‚immanenten‘ Sinngehalt, der sich auf das ‚Was‘ bezieht, und dem ‚dokumentarischen‘ Sinngehalt, der sich auf das ‚Wie‘ der Praxis und den zugrunde liegenden Habitus bezieht. Auf der Ebene der Textinterpretation manifestiert sich diese

Differenz in den aufeinander aufbauenden Arbeitsschritten der ‚formulierenden‘ und der ‚reflektierenden‘ Interpretation (vgl. Bohnsack, 2000, S. 148 ff.).

Bei der Rekonstruktion der Erfahrungen und Orientierungen von Menschen wird im Allgemeinen zwischen zwei Sinnebenen unterschieden, die zum einen den immanenten Sinngehalt und zum anderen den dokumentarischen Sinngehalt repräsentieren. Auch bei der Interpretation der praktischen Erfahrungen der Verfasser\*innen der Lerntagebücher erscheint diese Unterteilung sinnvoll. So wird bei der Interpretation der Erfahrungen der Verfasser\*innen zunächst auf den wörtlichen, expliziten, also den immanenten Sinngehalt des geschriebenen Wortes eingegangen. Es geht also darum, „was“ geschrieben wurde.

Anhand der folgenden Tabelle lassen sich die verschiedenen Ebenen und Schritte der Dokumentarischen Methode verdeutlichen.

Tabelle 3: Unterscheidung immanenter und dokumentarischer Sinn (vgl. Nohl, 2009, S. 9)

Sinngehalt		Empirische Erfassbarkeit	Interpretationsschritt
Immanenter Sinngehalt	Intentionaler Ausdruckssinn	Nicht fassbar	
	Objektiver Sinn	Thematisch zu identifizieren	Formulierende Interpretation
Dokumentarischer Sinngehalt		Anhand des Herstellungsprozesses zu rekonstruieren	Reflektierende Interpretation

Die schematische Darstellung macht deutlich, dass innerhalb des immanenten Sinngehalts der empirisch nicht fassbare intentionale Sinn von dem objektiven Sinn unterschieden wird, der durch Interpretation fassbar gemacht werden kann. Hierbei geht es darum, „wie“ der Text und die in ihm enthaltenen Handlungen geschildert werden. Während der Analyse wird sich also vom „was“ zum „wie“ vorgearbeitet: Es wird zwischen der formulierenden Interpretation (was wird gesagt) und der reflektierenden Interpretation (wie wird etwas gesagt) differenziert (vgl. Nohl, 2009).

Da sich für die formulierende und reflektierende Interpretation insbesondere Passagen eignen, die zum einen durch hohe narrative Dichte und einen hohen Detaillierungsgrad auf „Orientierungszentren“ (Bohnsack, 2001 S. 233) des Falles verweisen und zum anderen von inhaltlicher Relevanz für die Fragestellung sind, stellt die Analyse von Passagen zum Thema den zentralen Ausgangspunkt für die Generierung des Orientierungsrahmens dar.

Die auf mehreren Bearbeitungsdurchgängen basierende Generierung des Orientierungsrahmens richtet den Analysefokus auf die Besonderheit und die Gesamtgestalt des Falles (Bohnsack, 2000, S. 153), die sich insbesondere über die sequenzanalytisch vorgehende Prozessrekonstruktion entlang der Logik des Einzelfalles erschließen.

Die Überprüfung, inwieweit der generierte Orientierungsrahmen von allgemeiner Relevanz für die Fälle ist, sowie die Profilierung des Orientierungsrahmens in Bezug auf den für die Fragestellung relevanten Bezug zur Forschungsfrage werden durch eine fallinterne und fallübergreifende komparative Analyse von Passagen zu den identifizierten Oberthemen geleistet, die bei der formulierenden und reflektierenden Interpretation identifiziert wurden.

#### **4.1.1 Formulierende und reflektierende Interpretation**

Aufgabe der formulierenden Interpretation ist es, die Themen in wissenschaftlicher Sprache zu paraphrasieren. Die Erarbeitung der thematischen Struktur durch Paraphrase repräsentiert die erste Etappe der „formulierenden Interpretation“ (Bohnsack, 2000, S. 150) und gewährleistet einen ersten Zugriff auf die Daten. Die prinzipiell geeigneten Passagen wurden paraphrasiert, indem der Chronologie des Lerntagebuchs folgend der propositionale Gehalt der Äußerungen expliziert wurde. Durch diesen Schritt wurde ein erster, in einem übersehbaren Zeitraum leistbarer und für Vergleichshorizonte sensibilisierender Überblick über das Material geschaffen:

*„Trennlinien zwischen Themen werden deutlich, Erfahrungsbündel und Argumentationsmuster schälen sich heraus, Relevanzen und Beobachtungsdimensionen nehmen Kontur an.“ (ebd., S. 457)*

Ein weiterer Arbeitsschritt bestand darin, die Paraphrasen mit textnahen, die Terminologie der Befragten aufgreifenden Überschriften zu versehen (ebd., S. 57 ff.; S. 150). Dabei bleibt die formulierende Interpretation inhaltlich nah am Text, damit die

Aussagen des Verfassers/der Verfasserin möglichst genau aufgefasst werden können. Hierzu können beispielsweise Zitate aus dem Text hinzugezogen werden. Um die Analyse und Interpretation zu vereinfachen, wird der Text in mehrere Sequenzen gegliedert, welche jeweils mit Ober- und Unterthemen versehen werden (vgl. Asbrand, 2010, S. 7). Die Existenz dieser Überschriften erleichtert die Auswahl erster Passagen für die reflektierende Interpretation und sichert für den gesamten Verlauf des Forschungsprozesses den überblickenden Zugriff auf die Daten.

Dagegen untersucht die reflektierende Interpretation, wie ein Thema kommuniziert wird. Die Art und Weise, wie etwas kommuniziert wird, zeigt, wie ein Thema oder ein Problem verarbeitet wird (vgl. Nohl, 2012, S. 3). Ziel der reflektierenden Interpretation ist die Explikation des „Orientierungsrahmens“ (Bohnsack, 1997), indem auf der Grundlage sequentiell vorgehender Rekonstruktionen von Erzählverläufen nach dem „generativen Muster oder der generativen Formel“ (Bohnsack, 2001, S. 231) der Handlungspraxis gesucht wird. Die Güte der Generierung des Orientierungsrahmens ist dabei in hohem Maße von der empirischen Fundierung der zugrunde gelegten Vergleichshorizonte (*tertium comparationis*), also vom Vergleich mit anderen, intersubjektiv nachprüfbaren Fällen abhängig (vgl. Bohnsack, 2000, S. 152).

Abbildung 4 verdeutlicht die Erfassung des Sinngehalts in der Dokumentarischen Methode nach Nohl (2012). Die Grundlage, auf der diese aufbaut, ist der Sinngehalt. Dieser wird unterteilt in den immanenten Sinngehalt und den Dokumentarsinn.

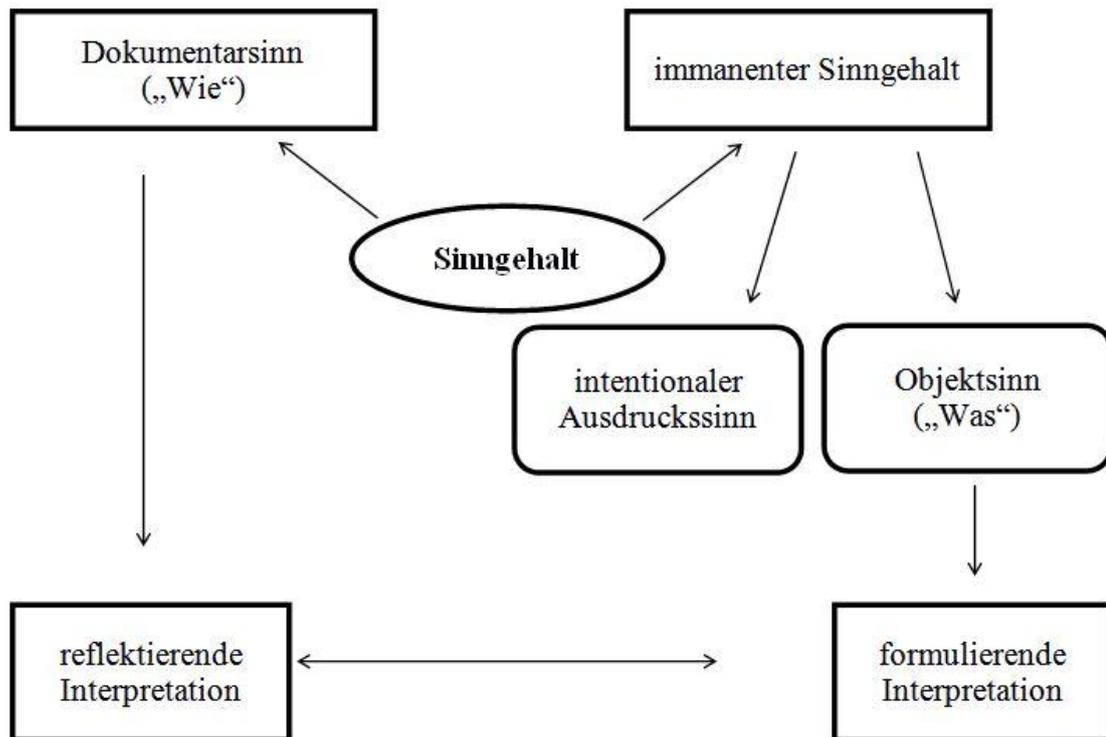


Abbildung 4: Erfassung Sinngelalt in Dokumentarischer Methode (vgl. Nohl, 2012)

#### 4.1.2 Orientierungsrahmen

Ziel der vorliegenden Untersuchung ist es, auf der Grundlage von Lerntagebüchern der Studierenden anhand der Arbeitsschritte der ‚formulierenden‘ und der ‚reflektierenden‘ Interpretation ihren Orientierungsrahmen zu rekonstruieren. In der Auswertung der Diskurslinien zur Lehrer\*innenausbildung (s. Kap. 3.1) zeigt sich als Ergebnis die Widersprüchlichkeit und Komplexität, die Differenz von Theorie und Praxis sowie die Problematik technologischer Orientierung im beruflichen Handeln von Lehrer\*innen (vgl. Combe/Kolbe, 2008). Auf die Frage, was die Professionalität pädagogischen Handelns bestimmt, gibt es demnach unterschiedliche Begriffe als Antworten: Professioneller Habitus (vgl. Bastian/Helsper, 2000, S. 184), Professionelles Selbst (vgl. Hericks, 2002, 2006), Werthaltung und Überzeugungen (vgl. Baumert/Kunter, 2006, 2011).

Zudem lassen sich in der Literatur zur qualitativen Forschung weitere Begrifflichkeiten finden, deren Abgrenzung voneinander nicht immer trennscharf ist: Subjektive Theorien, Überzeugungen, Deutungsmuster und Orientierungen werden synonym verwendet. Gemeinsam ist allen, dass sie zum Ausdruck bringen, was eine Person

glaubt, worauf sie vertraut, was sie subjektiv für richtig hält und mit welchen pädagogischen Ideen, Anschauungen und Werteorientierungen sie sich identifiziert.

Subjektive Theorien werden auch als Alltagstheorien bezeichnet, weil sie im Lebens- und Berufsalltag entstehen und auf persönlichen Wahrnehmungen und Erfahrungen beruhen. Sie verdichten sich zu Argumentationsstrukturen. Subjektive Theorien sind somit bewusste oder teilbewusste Kognitionen der Weltansicht und mit Emotionen, Motivationen und Volitionen verbunden. Wenn sie sich im Alltag bewähren, wird ihnen vom Individuum Gültigkeit zugeschrieben. In diesem Punkt unterscheiden sie sich von wissenschaftlichen Theorien. Problematisch werden die subjektiven Theorien erst dann, wenn diese zu pädagogischem Handeln oder Erklärungswissen führen, das professionellen Standards nicht genügt oder sogar widerspricht. Wie bedeutsam insbesondere die subjektiven Theorien der angehenden Lehrkräfte für die schulische Arbeit sind, ist belegt (vgl. Denner, 2013).

„Berufsbezogene Überzeugungen beziehen sich auf solche mentalen Zustände, in denen eine Person eine Aussage oder Voraussetzung subjektiv für wahr oder richtig hält.“ (Reusser/Pauli/Elmer, 2011, S. 480). Im Unterschied zu den diskursiven, quasi ‚neutralen‘ und argumentationsfähigen Strukturen des fachlichen und pädagogischen Berufswissens handelt es sich um emotional aufgeladene mentale Strukturen mit normativ-evaluativem Charakter.

Als Deutungsmuster werden die mehr oder weniger zeitstabilen und in gewisser Weise stereotypen Sichtweisen und Interpretationen von Mitgliedern einer sozialen Gruppe bezeichnet, die diese zu ihren alltäglichen Handlungs- und Interaktionsbereichen lebensgeschichtlich entwickelt haben. Im Einzelnen bilden diese Deutungsmuster ein Orientierungs- und Rechtfertigungspotenzial von Alltagswissensbeständen in der Form grundlegender, „eher latenter Situations-, Beziehungs- und Selbstdefinition, in denen das Individuum seine Identität präsentiert und seine Handlungsfähigkeit aufrechterhält“ (Arnold, 1983).

Folgende Definition von Orientierung – in Abgrenzung zu subjektiven Theorien, Überzeugungen, Deutungsmustern – dient als Arbeitsdefinition dieser Arbeit:

*„Die Art und Weise, wie ein Thema behandelt wird, in welchen Rahmen es gestellt wird, bildet ein Sinnmuster – das Orientierungsmuster, bzw. Orientierungsrahmen. Diese Rahmen und Muster reproduzieren sich unabhängig vom jeweiligen Thema. Verkürzt gesagt geht es darum, den*

*immanenten Sinngehalt von Äußerungen – also das, was gesagt wird – zu unterscheiden von dem, was sich darin dokumentiert, dass dies und wie es gesagt wird.“ (Behnke et al., 1998, S. 228)*

Als verinnerlichte Strukturen stehen sie ebenfalls als kulturelles Erbe von Schule und damit dafür, was Bourdieu (1997) und Oevermann (2002) als Habitus bezeichnen.

Ursprünglich entwickelte Bohnsack die Dokumentarische Methode für die Auswertung von Gruppendiskussionen. Nohl modifizierte das Auswertungsverfahren für die Untersuchung von narrativen Einzel-Interviews. Ziel der Verfahren ist die Rekonstruktion des handlungsleitenden Erfahrungswissens der Probanden (hier die Erst-Semester), um das Zusammenspiel gesellschaftlicher Strukturen und individueller Handlungen zu erkennen. Da es sich bei der vorliegenden Untersuchung nicht um Gruppen, sondern um Einzelfälle handelt, kann das Modell auf eine Betrachtung der individuellen Orientierung von einzelnen Personen angepasst werden. Diese modifizierte Passung greifen ebenfalls Kramer et al. (2009) auf und übernehmen sie für ihre Untersuchung (Kramer et al., 2009). Das Vorgehen in dieser Arbeit lehnt sich ebenfalls an die Ausarbeitungen von Nohl (2009) an. Eine Methodenpassung zum vorliegenden Datenmaterial ist gegeben, denn nach Nohl eignet sich die Dokumentarische Methode neben den Interpretationen von Gruppendiskussionen auch zur

*„Rekonstruktion der praktischen Erfahrungen von Einzelpersonen [...] in [...] Organisationen [sie] gibt Aufschluss über die Handlungsorientierungen, die sich in der jeweiligen Praxis dokumentieren, und eröffnet somit einen Zugang zur Handlungspraxis.“ (Nohl, 2013, S. 2)*

Auch für die vorliegende Studie werden die Grundformen zur Rekonstruktion von individuellen Orientierungsrahmen zugrunde gelegt. Im Zusammenhang des Schulpraktikums in der Eingangsphase des Lehramtsstudiums bezieht sich der Zugang auf die Perspektiven der Studierenden.

Mit der Rekonstruktion der Orientierungen als handlungsleitendes Erfahrungswissen der Studierenden kann das Zusammenspiel gesellschaftlicher Strukturen und individueller Handlungen erkennbar werden. Zur Erfassung der Grundlage des handlungsleitenden Erfahrungswissens werden in der Dokumentarischen Methode unter dem Überbegriff „Orientierungsmuster“ zwei Formen unterschieden: 1. Orientierungsschemata und 2. Orientierungsrahmen (s. Abbildung 5).

*„Orientierungsschemata (institutionalisierte normative Vorgaben der Gesellschaft) und Orientierungsrahmen (durch konkrete Sozialisationserfahrungen erworbene, sozial geprägte Denk- und Handlungsmuster) begründen im wechselseitigen Bezug das Alltagswissen und -handeln der Menschen.“ (Kleeman et al., 2013, S. 157)*

Orientierungsschemata vertreten demnach das Wissen um institutionalisierte und normative Vorgaben der Gesellschaft, mit denen Individuen sich auseinandersetzen und innerhalb derer sie handeln; etwa der Studienverlauf mit den verschiedenen Abschnitten oder das Praktikum an einer Ausbildungsschule. Diese Schemata erlebt der Einzelne als soziale Anforderung an sein Handeln und sie entfalten folglich eine gewisse normative Stärke.

Orientierungsrahmen hingegen bestehen aus konkreten Erfahrungen, die in der eigenen Sozialisation gesammelt wurden. In der Gesamtheit führen sie zu einer bestimmten Art zu denken und zu handeln. Im Alltag überschneiden sich Orientierungsschemata und Orientierungsrahmen. Der Rahmen bietet sozusagen eine Interpretationsfolie, mit der die Schemata handlungspraktisch bearbeitet werden können.

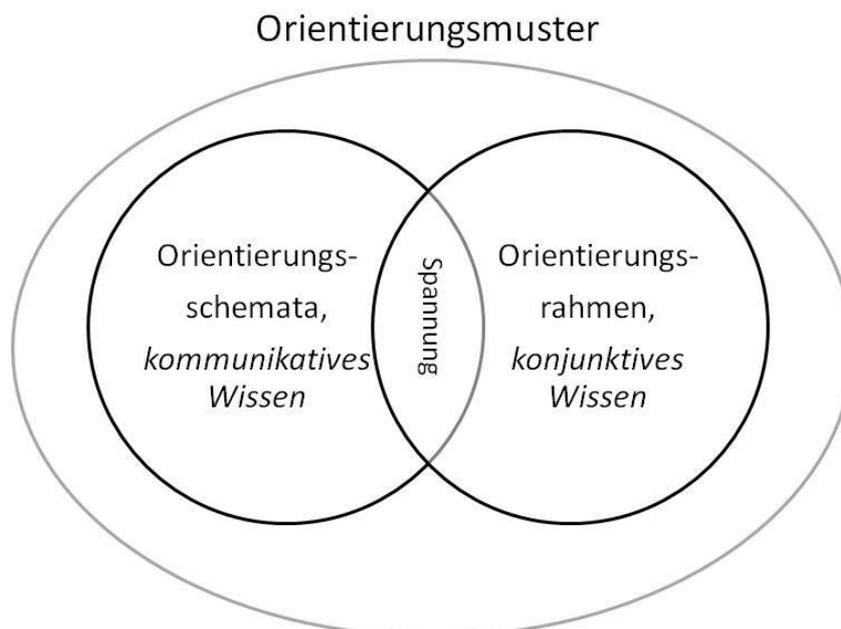


Abbildung 5: Zusammensetzung Orientierungsmuster (nach Bohnsack, 2014, S. 37)

Im konjunktiven Wissensbereich verfügen die Mitglieder der Gruppe über ein intuitives Verständnis für die Regeln dieses Erfahrungsraums. Nach diesem intuitiven Verständnis wird sich das Handeln der Akteur\*innen richten; das handlungsleitende, implizite Erfahrungswissen bezieht sich auf ein kollektiv geteiltes Wissen. Außenstehende können sich diesem Wissen zunächst lediglich auf kommunikative Weise nähern und damit einen kommunikativen Erfahrungsraum bilden. Gleichwohl bleibt es schwierig, den Sinngehalt des konjunktiven Wissens zu erfassen (vgl. Kleemann et al., 2013, S. 157).

Der Zusammenhang der Bedeutung des Orientierungsrahmens von Bohnsack und des Habitus-Konzeptes von Bourdieu wird bei Bohnsack immer wieder angezeigt. Er verwendet den Begriff sogar synonym. *„Dieser Orientierungsrahmen (oder auch: Habitus) einer Gruppe oder eines Individuums ist der zentrale Gegenstand dokumentarischer Interpretation.“* (Bohnsack, 2003, S. 43)

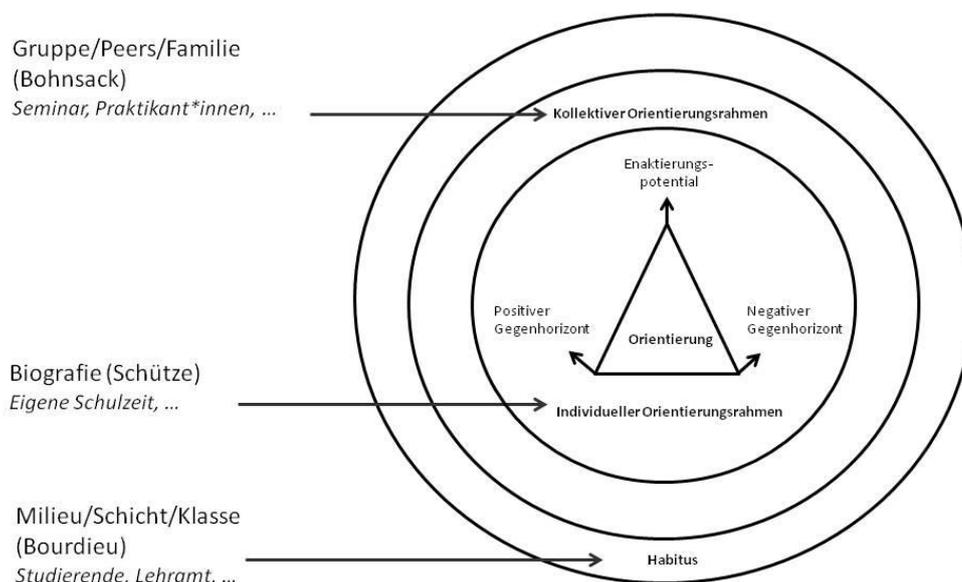


Abbildung 6: Heuristik der individuellen Orientierung (nach Kramer et al., 2009, S. 49)

Der Orientierungsrahmen gründet sich in einen konkreten Erfahrungsraum mit „milieuspezifischen oder auch individuell-fallspezifischen“ (Bohnsack, 2003, S. 43) Besonderheiten. Damit wird deutlich, dass auch die individuelle oder biografische Ebene einbezogen wird. Der hier kurz dargestellte Bezug zur individuellen und

biografischen Prägung des Orientierungsrahmens wird von Nohl aufgenommen (vgl. Nohl, 2009). Er macht deutlich, dass die „Prozessstrukturen“ von Schütze (1983) auf einer anschlussfähigen Ebene liegen. Eine genaue und systematische Verhältnisbestimmung der Gegenstandskonzepte der ‚Prozessstrukturen‘ und der des ‚Orientierungsrahmens‘ stände allerdings sowohl theoretisch als auch empirisch noch aus (vgl. Kramer et al., 2009, S. 45).

In der vorliegenden Untersuchung wird von eben diesem Modell (s. Abb. 6) ausgegangen, in dessen Zentrum der individuelle Orientierungsrahmen steht, denn alle drei Konzepte offenbaren insgesamt Analogien und Anschlussfähigkeit. Als gemeinsame Grundlage herrschen die impliziten Wissensbestände vor, die als grundlegende Haltung die Schemata der Selbst- und Weltbezüge formen und damit Handlungs- und Deutungsweisen hervorbringen.

Die entscheidenden Komponenten des Orientierungsrahmens erläutert Bohnsack (2003, S. 136) wie folgt:

*„Negative und positive Gegenhorizonte sowie deren Enaktierungspotenziale sind wesentliche Komponenten des Erfahrungsraums einer Gruppe. Sie konstituieren den Rahmen dieses Erfahrungsraumes. Zwischen diesen Komponenten bzw. innerhalb dieses Rahmens ist die von diesem Erfahrungsraum getragene Orientierungsfigur gleichsam aufgespannt. Die Orientierungsfigur ist eingelassen in Erlebnisdarstellungen, in die Darstellung von Erlebnisprozessen – grundlegend: Interaktionsabläufen –, als deren ‚Resultat‘ sie erscheint, indem in den auf unterschiedliche Situationen und Lebensbereiche der Gruppe bezogenen Erlebnisdarstellungen ein vergleichbares, ein ‚homologes‘ (Orientierungs-)Muster immer wieder reproduziert wird.“*

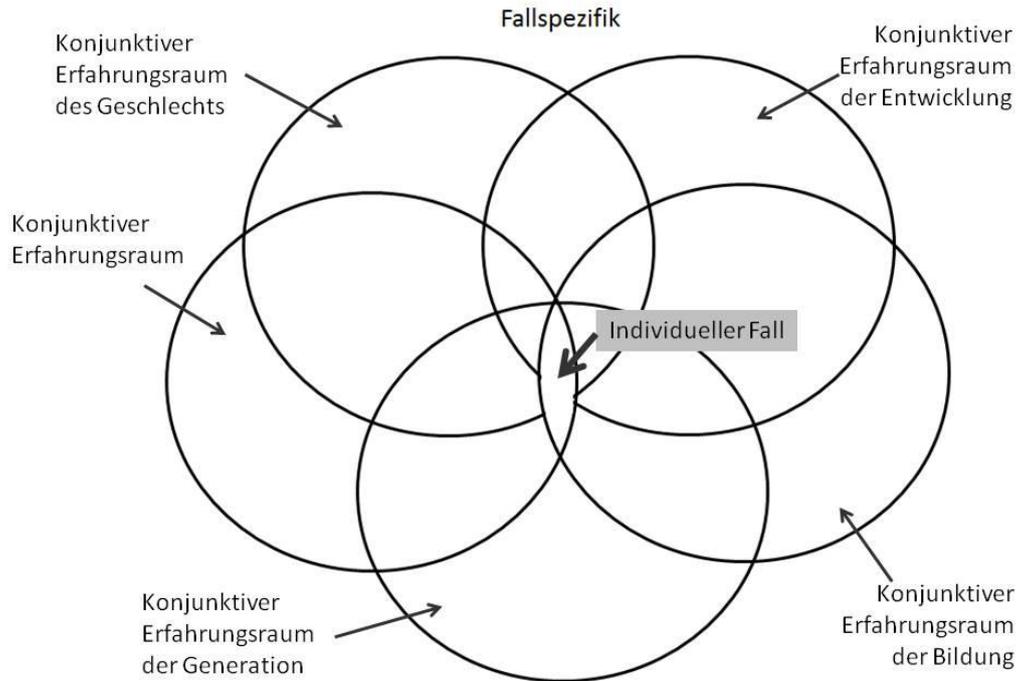


Abbildung 7: Fallspezifik (nach Kramer et al., 2009, S. 49)

Übertragen auf die vorliegende Untersuchung drücken sich diese Strukturierungsmerkmale des Orientierungsrahmens (vgl. Kleemann et al., 2013, S. 161) derart aus, dass sie sich auf die Erforschung individueller Fälle hin richten. So ergibt sich folgende Erläuterung: Um einen positiven Gegenhorizont handelt es sich, wenn die Probanden sich an bestimmte konjunktive Erfahrungsräume anlehnen und damit ausdrücken, worauf das Wollen gerichtet ist. Mit dem Begriff negativer Gegenhorizont werden Positionierungen benannt, mit denen sich der Proband/die Probandin von anderen Personen, Haltungen oder Handlungen abgrenzt. Das Enaktierungspotential bezeichnet, wie die Chance der praktischen Verwirklichung der eigenen Orientierung eingeschätzt wird. Dieser Punkt ist häufig nur implizit vorhanden. Letztendlich bilden der positive und der negative Gegenhorizont sowie das Enaktierungspotential den Rahmen der Orientierung.

#### 4.1.3 Komparative Analyse und Typenbildung

Zentral für die Dokumentarische Methode ist der Fallvergleich. Verglichen werden zu- meist mehrere Textpassagen eines Falles und thematisch gleiche Passagen verschiede- ner Fälle. Das Ziel dieses Vorgehens ist, mit jedem Schritt zu umfassenderen und abs- trakteren Beschreibungsformen zu gelangen, um die Fälle analytisch immer systemati-

scher zu durchdringen. Um Elemente zu vergleichen, benötigt man ein Kriterium, auf das der Vergleich bezogen wird. Eine Aufgabe des Forschungsprozesses besteht deshalb darin, zu bestimmen, in welcher Hinsicht Elemente von Fällen miteinander vergleichbar sind.

In der Begrifflichkeit der Dokumentarischen Methode bezeichnet dieses Vorgehen das Konstruieren eines „tertium comparationis“ (Nohl, 2001b), eines Vergleichsmaßstabes. Es ermöglicht eine empirisch basierte Kontrastierung und mindert das Risiko, die in einem Fall aufgespurten Orientierungen als Folie für weitere Fälle zu überhöhen. In diesem Vorgehen werden unterschiedliche Arten der Kontrastierung wirksam. Innerhalb des Einzelfalles geschieht dies als fallimmanente Kontrastierung: Verschiedene Äußerungen zu einem gemeinsamen Thema werden einander gegenübergestellt. Im Zuge dieser Kontrastierung zeigt sich, ob ein spezifisches Verhalten bzw. sein dokumentarischer Sinngehalt in unterschiedlichen Kontexten als eine Art Muster zu erkennen ist. Dafür müsste dann ebenfalls ein schlüssiges Verständnis erarbeitet werden, ggf. unter Hinzuziehung weiterer Textstellen. Darüber hinaus geht die Dokumentarische Methode den Weg fallvergleichender Kontrastierung: Hier werden, ebenfalls gemäß den Prinzipien des minimalen und maximalen Kontrasts, anhand von spezifischen Merkmalen unterscheidbare Fälle entlang thematisch gleicher Äußerungen verglichen (vgl. Klee-  
mann et al., 2013).

Die Darstellung des Fallvergleichs erfolgt sowohl, indem zum einen die Reihenfolge der Fallbeschreibungen mit der Zuordnung der Fälle zu den Typen übereinstimmt und zum anderen in expliziter Form aufeinander aufbauende, die Komplexität der Vergleichshorizonte steigernde Fallvergleiche die Analyse der jeweiligen Typen innerhalb der Typik abschließen. Es folgt eine zusammenfassende Darstellung der Typik, in der die Ergebnisse der komparativen Analyse und der Typenbildung auf den fallübergreifenden Orientierungsrahmen bezogen werden.

Aufgrund dieser Einbeziehung einer komparativen Perspektive wird die ‚reflektierende Interpretation‘ auch als vorbereitender Schritt zur Typenbildung verstanden (Bohnsack, 2001, S. 232). In Bezug auf die Typenbildung unterscheidet die Dokumentarische Methode zwischen zwei unterschiedlichen Stufen, der ‚sinngenetischen‘ und der darauf aufbauenden ‚soziogenetischen‘ Typenbildung (vgl. Bohnsack/Nentwig-Gesemann, 2001).

Anliegen dieser Untersuchung ist es, auf der Grundlage von Lerntagebüchern der Studierenden anhand der Arbeitsschritte der ‚formulierenden‘ und der ‚reflektierenden‘ Interpretation einen Orientierungsrahmen zu explizieren, um diesen durch Abstraktion und Spezifizierung zu einer Typik professioneller Orientierungen auf der Ebene der Typenbildung<sup>10</sup> zu verdichten.

Von Max Weber wurde der Begriff ‚Typologie‘ aufgegriffen und fand Eingang in die Methodenlehre qualitativer Sozialforschung. Weber (1922/1988, S. 190 ff.) bezeichnet „Gedankenbilder“, die soziale Zusammenhänge unter idealen, d. h. von allen temporären und zufälligen Besonderheiten abstrahierenden, Bedingungen darstellen als „Idealtypen“. Für Weber sind Idealtypen keine Repräsentanten sozialer Wirklichkeit, sondern dienen vielmehr der Erkenntnis systematischer Darstellungen dieser Wirklichkeit, indem sie der Forschung die Richtung weisen und der Darstellung sprachliche Hilfsmittel an die Hand geben. Sie dienen als Bezugspunkte, mit denen die wirklichen Erscheinungen verglichen und an denen sie gemessen werden können (vgl. Kreitz, 2010).

Die auf die Herausarbeitung generativer Sinnmuster bezogene ‚sinngenetische‘ Typenbildung (Bohnsack, 2001, S. 233 ff.) umfasst wiederum zwei zentrale Arbeitsschritte. Ausgehend von der Rekonstruktion des Orientierungsrahmens mit dem oben skizzierten Verfahren der ‚reflektierenden Interpretation‘ erfolgt zunächst eine ‚Abstraktion des Orientierungsrahmens‘ (ebd., S. 234 ff.), indem in thematisch vergleichbaren Passagen anderer Fälle nach ‚homologen Mustern‘ gesucht wird, auf deren Grundlage sich die Orientierungsfigur zu einer Klasse von Orientierungen abstrahieren lässt, die den Typus repräsentieren. Ein weiterer Arbeitsschritt besteht in der ‚Spezifizierung des Typus‘ (ebd., S. 236 ff.), d. h. der Herausarbeitung der Kontraste zwischen den Fällen auf der Basis des fallübergreifend abstrahierten, gemeinsamen Orientierungsrahmens, sodass unterschiedliche Modi des Umgangs in Bezug auf den gemeinsamen Orientierungsrahmen deutlich werden. Durch die fallinterne komparative Analyse wird anhand unterschiedlicher thematischer Passagen geprüft, inwiefern die Typik von genereller Relevanz für den einzelnen Fall ist, sodass

---

<sup>10</sup> Der Begriff Typus leitet sich ab von dem Wort ‚Topos‘. Gemäß dem Historischen Wörterbuch (Ritter 2007, Bd.10, S. 1587) bezeichnet im Griechischen das Substantiv „Topos“, das aus dem Verb „prägen“ abgeleitet wurde, die prägende Form, aber auch das von ihr Geprägte. Topos kann zudem „Umriss“ oder „Gestalt“ bedeuten, aber auch „Vorbild“ oder „Muster“ sein. Bei Platon und Aristoteles meint „topos“ den Grundriss oder den Umriss einer Gestalt sowie „wesentliche Grundzüge“.

sich eine Reproduktion des *modus operandi* in unterschiedlichen Kontexten der Alltagspraxis nachweisen lässt.

Obwohl eine soziogenetische Typenbildung den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde und deshalb nicht angestrebt ist, soll sie trotzdem kurz erläutert werden. Die ‚soziogenetische Typenbildung‘ bezieht sich daran anschließend auf

*„die Frage nach demjenigen Erfahrungsraum bzw. derjenigen Erfahrungsdimension, der diese Orientierung zuzurechnen ist bzw. genauer: innerhalb derer ihre (Sozio)-Genese zu suchen ist“* (Bohnsack, 2001, S. 245).

Erst durch die Mehrdimensionalität der soziogenetischen Typenbildung, die sich aus der Überlagerung gleichzeitig gegebener unterschiedlicher existenzieller Erfahrungsräume im Kontext von Geschlecht, Milieu, Generation, Entwicklungsstand usw. ergibt, ist der Anspruch einer Generalisierung der Typik einzulösen (ebd., S. 249). Die soziogenetische Typenbildung erfasst den einzelnen Fall

*„nicht lediglich in einer Bedeutungsschicht oder -dimension, und d. h. in Bezug auf eine Typik, sondern zugleich unterschiedliche Dimensionen oder Erfahrungsräume des Falles, so dass unterschiedliche Typiken in ihrer Überlagerung, Verschränkung ineinander und wechselseitigen Modifikation sichtbar werden“* (Bohnsack, 2000, S. 175).

Der einzelne Fall wird somit nicht nur von anderen Fällen unterscheidbar innerhalb einer Typik verortet, sondern darüber hinaus innerhalb einer mehrdimensionalen Typologie.

Allgemein lässt sich der Prozess der Typenbildung demnach in vier Teilschritte oder Stufen einteilen, wie die folgende Abbildung zeigt. Dieses Modell ist allerdings kein starres oder lineares Auswertungsschema. Die Stufen bauen zwar logisch aufeinander auf, können jedoch mehrfach durchlaufen werden.

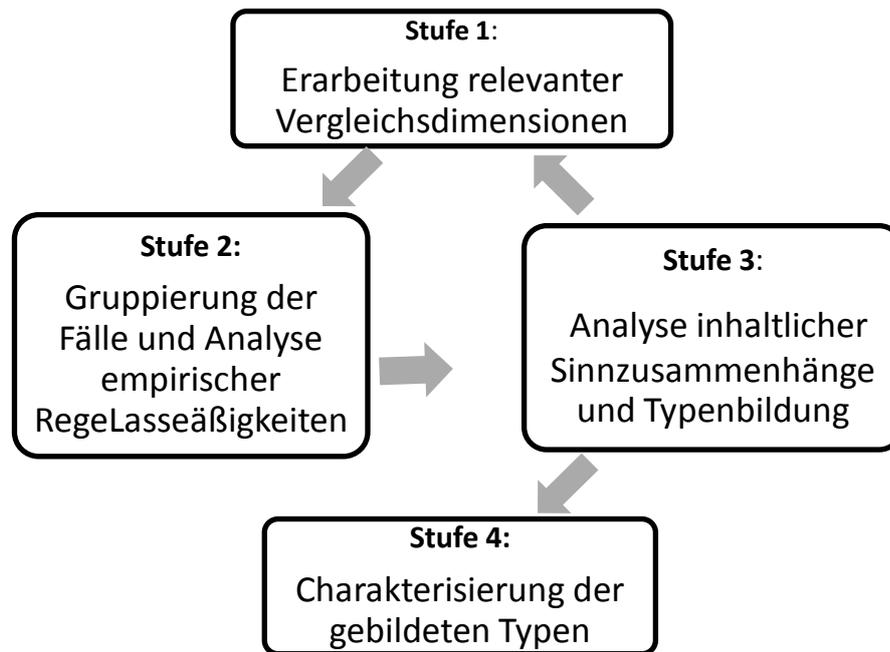


Abbildung 8: Stufenmodell empirisch begründeter Typenbildung (Kelle/Kluge, 2010)

Bei der *Erarbeitung relevanter Vergleichsdimensionen* (Stufe 1) geht es darum, jene Merkmale zu erarbeiten und zu definieren, mit deren Hilfe Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Fällen erfasst werden. Bei der *Gruppierung der Fälle und der Analyse empirischer Regelmäßigkeiten* (Stufe 2) werden die Fälle anhand der definierten Vergleichsdimensionen hinsichtlich empirischer Regelmäßigkeiten untersucht. Auch geht es bei dieser Auswertungsstufe wiederum um Fallkontrastierungen. Bei der *Analyse inhaltlicher Sinnzusammenhänge* (Stufe 3) werden die Phänomene beschrieben und erklärt. In der Regel werden diese Analysen von einer Reduktion auf wenige Typen begleitet. Bei der *Charakterisierung der gebildeten Typen* (Stufe 4) werden abschließend die konstruierten Typen anhand ihrer Merkmale charakterisiert.

Das Schaubild baut sich sukzessive entlang der Kapitel auf (s. Kap. 5, 6, 7) und zeigt jeweils an, auf welcher Stufe sich der Forschungsprozess befindet.

## 4.2 Eckdaten der empirischen Analyse

### 4.2.1 Zum Forschungsfeld

Bei der untersuchten Universität handelt es sich um eine vergleichsweise kleine Universität mit verschiedenen Studiengängen. Sie ist aus einer Pädagogischen

Hochschule hervorgegangen und verzeichnet ihren Schwerpunkt im Studiengang Master of Education.

Ein zentrales Kennzeichen der Lehrer\*innenbildung an der untersuchten Universität ist ein frühzeitiger Praxisbezug. Die Verortung des Forschungsfeldes fällt unter ‚Praktika mit direktem Einbezug in die Schulpraxis‘ (vgl. Kap. 3.3). Es handelt sich dabei um Praktika, in denen die Studierenden direkt im Handlungsfeld Schule agieren. Das Orientierungspraktikum an dieser Universität findet semesterbegleitend im ersten und zweiten Semester statt. Die Studierenden hospitieren dabei einen Vormittag pro Woche in einer Schule. Die Wahl des Praktikumsplatzes erfolgt durch die Studierenden aus einem Angebot von Praktikumsschulen.

Die Praktikant\*innen schreiben im ersten Semester das Lerntagebuch und führen im zweiten Semester erste angeleitete Unterrichtsversuche durch. Das Praktikum wird durch ein wöchentlich stattfindendes, schulpädagogisches Begleitseminar ergänzt. Diese Begleitseminare werden hauptsächlich von Lehrbeauftragten durchgeführt. Dabei handelt es sich überwiegend um Lehrer\*innen, die diese Tätigkeit auf Honorarbasis übernehmen.

Das Orientierungspraktikum dieser Universität, das sich über die ersten beiden Studiensemester des Bachelor-Studiums semesterbegleitend erstreckt, ist der erste und einführende Teil der schulpraktischen Lehrer\*innenausbildung an der Universität. Es folgen ein geblocktes kürzeres Fachpraktikum und im Masterstudiengang ein Praxissemester.

Im Orientierungspraktikum erhalten Studierende frühzeitig und kontinuierlich über einen Zeitraum von zwei Semestern Einblick in das künftige Berufsfeld. In den Erläuterungen zum Praktikum wird erwähnt, dass sich die Studierenden in der Lehrerrolle erproben und ihre Berufswahl und Berufseignung überprüfen können. Unter der Zielperspektive einer wechselseitigen Beziehung von theoretischer und praktischer Ausbildung werden in dem Begleitseminar zum Praktikum die schulpraktischen Erfahrungen aufgegriffen, theoriebezogen reflektiert und um Grundlagenwissen zu Schule und Unterricht erweitert. Gleichzeitig sollen die theoretischen Erkenntnisse des Seminars anwendungsbezogen im Praktikum umgesetzt werden (z. B. durch Beobachtungsaufgaben, Unterrichtsversuche).

Im ersten Semester bildet die biografisch-reflexive Auseinandersetzung mit den Praktikums- bzw. Studienerfahrungen einen Schwerpunkt. Dazu wird begleitend das sogenannte Lerntagebuch geführt. Im zweiten Semester folgt die Einführung in pädagogisch-diagnostische Grundlagen der Unterrichts- bzw. Schülerbeobachtung, die Einführung in Kategorien der Unterrichtstheorie, anhand derer die Studierenden lernen sollen, Unterricht theoriegeleitet zu planen, durchzuführen und zu analysieren. Im vermittlungswissenschaftlich fundierten Schulpraktikum liegt der Fokus auf der Aneignung und Vertiefung von allgemeindidaktischem Wissen. Die fachdidaktische Qualifizierung soll parallel und aufbauend in den jeweils studierten Fächern erfolgen.

Als Ziele werden Studien- und Berufswahlüberprüfung, reflexive Distanz und Perspektivenwechsel, Ermöglichung erster Einblicke in das Berufsfeld, grundlegendes Verständnis von Erziehung, Unterricht und Schule, Grundlagen einer pädagogisch-diagnostischen Kompetenz, reflexive Verarbeitung von Theorie und Praxis sowie die Einführung in Grundlagen der Unterrichtstheorie formuliert. Diese Aspekte sollen auf der Grundlage des Lerntagebuchs reflektiert werden.

#### **4.2.2 Zum Material**

Das Lerntagebuch, wie es hier als Material vorliegt, ist eine Ausgestaltungsform des Portfolios (s. Kap. 3.5). Dieses Lerntagebuch wird begleitend zum Schulpraktikum geschrieben und ist als Prüfungsleistung für das Seminar am Ende des Semesters abzugeben. Es ist eingebettet in das Konzept des Orientierungspraktikums und ist konzipiert als unbenotete Prüfungsleistung für den Nachweis über die Teilnahme am Praktikum und am Begleitseminar.

Den Praktikant\*innen wird eine Handreichung zum Verfassen des Lerntagebuchs zur Verfügung gestellt. Darin stehen fakultative Leitfragen als Denk- und Schreibstimuli. In der Handreichung wird betont, dass es sich um Anregungen handelt und es den Studierenden frei überlassen ist, wie sie ihr Praktikum reflektieren. Mit diesem relativ offenen Vorgehen beim Schreiben des Lerntagebuchs kann bei der Untersuchung gut in Erfahrung gebracht werden, auf welche Aspekte der Praxiserfahrung die Studierenden von sich aus zu sprechen kommen – insbesondere die Denk- und Handlungsmuster können erfasst werden.

Diese Art Lerntagebuch, die für diese Untersuchung als Forschungsmaterial dient, kann als sogenanntes „Ego-Dokument“ bezeichnet werden. Nach Schulze werden unter

diesem Begriff alle Quellen verstanden, „in denen ein Mensch Auskunft über sich selbst gibt“ (Schulze, 1996, S. 21).<sup>11</sup>

Dass Reflexionsprozesse untrennbar mit der eigenen Persönlichkeit verbunden sind, betont Müller (2011) in seinen Ausführungen über das Reflektieren schulischer Praxis. Seiner Meinung nach bildet dies den einfachen Grund dafür, warum schematisierte Anleitungen zur Reflexion scheitern, da von der Subjektivität soweit abstrahiert wird, dass der Bezug zum eigenen Handeln dabei verloren gehen muss und konstitutiv ausgeblendet wird. Demnach plädiert er für eine Offenheit bei den Vorgaben zum Verfassen eines Portfolios oder Lerntagebuchs (vgl. Müller, 2011).

In der Handreichung vom Praktikumsbüro sind Hinweise für das Anfertigen des Lerntagebuchs zu lesen, dass mit dem Lerntagebuch ein Dokument darüber entstehen soll, was die Studierenden im Verlaufe des Praktikums gelernt haben. Zentrales Ziel des Praktikums sei die Schärfung der Aufmerksamkeit bzw. der Wahrnehmungsfähigkeit in Bezug auf das eigene Verhalten und Denken und die Entwicklung einer Begrifflichkeit für die Beschreibung pädagogischer Phänomene. Teilnehmen und Beobachten – dies zu lernen sei die methodische Herausforderung sowohl im Studium als auch im Berufsalltag. Das Beobachten und Erkennen solle im teilnehmenden und handelnden Umgang mit Kindern und Jugendlichen geübt werden. Dies geschehe im ersten Semester durch Selbsterprobungen in „Pädagogischen Mikrosituationen“; kleine pädagogische Aufgaben mit einzelnen Kindern oder kleineren Gruppen sollen übernommen werden. Im zweiten Semester werde diese Arbeit fortgesetzt und durch die zusätzliche Planung und Durchführung von zwei Unterrichtsstunden ergänzt.

Das Ziel des Praktikums soll nicht sein, das Referendariat vorwegzunehmen. Vielmehr solle das breite Spektrum der Lehrertätigkeiten ins Blickfeld kommen, nicht zuletzt um den Studierenden zu einem möglichst frühen Zeitpunkt im Studium anhand eigener praktischer Erfahrungen und begleitender Reflexionen eine bewusstere Entscheidung für oder gegen den Lehrberuf an einer Schule zu ermöglichen. Die Studierenden sollen einen möglichst präzisen, d. h. durch wissenschaftliche Methoden gestützten, Blick auf die schulische Realität entwickeln. Zur Begründung wird angeführt, dass das Tagebuch eines der wichtigsten Werkzeuge von „forschenden Studierenden“ sei und an alltägliche Fertigkeiten anknüpfe. Lern- und Entwicklungsprozesse (vor allem die eigenen) ließen

---

<sup>11</sup> Dieser Begriff hat erst in jüngster Zeit Eingang in die historische Erziehungswissenschaft gefunden und über den Nutzen der Verwendung des Begriffs besteht noch kein eindeutiger Konsens (vgl. Glaser/Schmid, 1999).

sich nur über die Zeit dokumentieren und reflektieren, das Tagebuch werde somit zu einer wichtigen Erkenntnisquelle. Die Entwicklung einer professionellen Lehrerpersönlichkeit sei individuell einzigartig und abhängig von der eigenen Lerngeschichte.

Als Hinweis, was die Studierenden aufschreiben sollen, wird geraten, dass fortlaufend nach den ersten (Orientierungs-) Tagen in der Schule die Beobachtungsschwerpunkte konkretisiert und im Praktikumstagebuch möglichst präzise Leitfragen formuliert werden sollen, die bis zum Ende des Praktikums Orientierung bieten. Die Möglichkeiten der Informationsbeschaffung (der „Antworten“ auf Fragen) sollen erkundet werden und alles, was im Umfeld der Leitfrage bemerkenswert erscheint, soll gesammelt und notiert werden. Jede Tagebucheintragung sollte enthalten: Datum, Zeitpunkt, Ort des Geschehens bzw. der Aufzeichnung; erklärende und hinweisende Überschrift („Thema“). Schriftliches Nachdenken soll angeregt werden über unklare, öfter wiederkehrende Situationen, z. B. mit einzelnen Schüler\*innen; Situationen, in denen Schwierigkeiten und Konflikte auftauchen; belastende Situationen; auftretende Problemstellungen und Lösungsüberlegungen; Erfolge, ihre Ursachen und Wirkungen; eigene Ideen, Verbesserungsvorschläge, Rahmenbedingungen, Visionen, Wünsche; eigene kurzfristige Zielsetzungen, mittelfristige Absichten und langfristige (Lern-) Pläne.

Zur Frage, worüber die Studierenden schreiben können, werden Vorschläge unterbreitet: biografische Erfahrungen mit Erziehung und Unterricht; zur ersten Woche an der Universität; zur eigenen Grundschulzeit; zur Erziehung im eigenen Elternhaus; zum Verständnis von Erziehung; zu einem Lehrer/einer Lehrerin, die man nicht vergessen hätte; zu eigenen Stärken und Schwächen; zum Berufswunsch; dazu, wie man als Lehrer\*in sein möchte und eine Abschlussbetrachtung zum ersten oder zweiten Semester. Weiterhin soll die Praktikumsschule mit ihrem Schulprogramm/-profil kurz vorgestellt werden. Dann könnten die Leitfragen dargestellt werden, evtl. ergänzt um Anmerkungen dazu, warum man sich gerade dafür entschieden habe bzw. wie sie möglicherweise im Laufe der Zeit verändert wurden.

Auch über die Lehrerrolle soll nachgedacht und mit den Mentor\*innen gesprochen werden. Dazu werden einige Fragen vorgeschlagen, die sich auf die Berufswahlmotive, Lern- und Anpassungsprozesse, Zufriedenheit im Beruf und Forderungen an die heutige Lehrer\*innenausbildung beziehen.

Zu den Themen Schulklima, Beziehungsformen und Lern- und Erziehungskultur werden ebenfalls Fragen und Anregungen formuliert. Es sollen z. B. eigene Vorstellungen/Wunschbilder dazu vor dem Hintergrund der eigenen Lernbiografie formuliert werden. Fragen zur Schulentwicklung finden Berücksichtigung wie auch Zeichen zur Stärkung des Zusammengehörigkeitsgefühls.

Zur Durchführung wird Folgendes empfohlen: Im Praktikumstagebuch sollen möglichst vielfältige Formen der Aneignung erprobt und erkundet werden. Experimentiert werden könne mit verschiedenen Textsorten und Formen des sprachlichen Ausdrucks (wissenschaftliche Analyse, Essay, Kurzgeschichte aus der Perspektive von X, innerer Monolog aus der Perspektive der Person Y etc.), Malen/Symbolisieren, Fotografieren und Gestalten der Tätigkeit in wissenschaftlich analytischer und kreativer Form werden vorgeschlagen, ebenso wie über die Selbst-Wahrnehmung bei dieser Tätigkeit und die dabei gewonnenen Erkenntnisse zu schreiben.

Die Studierenden werden aufgefordert, zu versuchen, sich mit Interpretationen und vor allem mit Bewertungen zurückzuhalten und stattdessen beschreibende und analytisch-strukturierende Kompetenzen zu üben. Zur konkreten Umsetzung wird vorgeschlagen, dass im Praktikumstagebuch unterschieden werden solle zwischen einer möglichst neutralen Beschreibung (z. B. auf den linken Seiten) und einer persönlich wertenden Perspektive, z. B. den „mitlaufenden Gedanken“, bzw. nachträglichen Bewertungen (auf der rechten Hälfte). Regelmäßige Tagebuchtermine seien empfehlenswert. Wichtige Ereignisse könnten in zeitlichen Abständen unter neuen Perspektiven wiederholt reflektiert werden. Es wird dazu aufgefordert, sich bei Schreibhemmungen oder anderen Schwierigkeiten im Seminar und von Kommiliton\*innen beraten zu lassen.

Auch zu Formalia werden Hinweise gegeben: Der Bericht soll möglichst kreativ gestaltet werden, z. B. durch eine Montage der Darstellungsformen (Original-Interviews, Tagebucheinträge, Dokumentation, Bilder/Fotos etc., grafisch gestaltet durch unterschiedliche Schrifttypen). Es solle ein Rand für spätere Ergänzungen und Korrekturen gelassen werden. Es solle auf Quellen verwiesen werden, wenn Gedanken und Ideen anderer verwendet würden. Inhaltsverzeichnis und Seitennummerierung sollen nicht vergessen werden. Und vor allem: Es soll ein „schönes“ Tagebuch angelegt werden, das „liebvoll“ gestaltet wird. Für die abschließende Reflexion über das Tagebuchschreiben werden wiederum Leitfragen aufgestellt: Man solle sich selbst fragen, ob der Gedanke an einen potenziellen Leser zu „Stilisierungen“ der eigenen

Person führe; wie sich der Zusammenhang von Privatheit und Öffentlichkeit gestalte; wie offen man bezüglich peinlicher Erfahrungen sei und wie die sozialen und gesellschaftlichen Bezüge einbezogen würden.

Die Hinweise enden mit der Bitte, diesen Leitfaden als Anregung und nicht als eine Aufgabe, die es abzuhaken gelte, zu betrachten. Es wird dazu aufgefordert, ihn um eigene Ideen und Vorschläge zu ergänzen. Betont wird, dass kritische Rückmeldungen dankbar angenommen würden. Zuletzt wird viel Erfolg im Praktikum gewünscht, bevor die Unterschrift der Leitung der Schulpraktischen Studien das Papier abschließt. Vor dem Hintergrund dieser Hinweise zur Anfertigung entstehen die Lerntagebücher und bilden die Grundlage für eine Fallauswahl.

### **4.2.3 Zur Fallauswahl**

Es handelt sich bei den Beforschten um Studierende des Studiengangs Bachelor Bildungswissenschaften. Dies ist der relevante lehramtsbezogene Studiengang, der in den Master of Education mündet. Die beforschten Studienanfänger\*innen befinden sich in der Übergangssituation von Schule zu Hochschule. Die gesamte Kohorte der Studienanfänger\*innen ist heterogen, verfügt dementsprechend nach Bourdieu über einen unterschiedlich großen ökonomischen, sozialen und kulturellen Kapitalbesitz.<sup>12</sup> Sie stammen aus unterschiedlichen sozio-ökonomischen Hintergründen und haben diesbezüglich unterschiedliche Zugänge zum Hochschulstudium (vgl. Middendorff et al., 2013). Dementsprechend stammen die professionsbezogenen Erfahrungen überwiegend ausschließlich aus dem eigenen Schulbesuch, andere haben bereits teilweise professionelle Erfahrungen durch ein vorhergehendes einschlägiges Studium oder eine (sozial-) pädagogische Ausbildung.

Ausgangslage zur Fallauswahl war eine große Anzahl möglicher Fälle, d. h. es lagen zunächst ca. 50 Lerntagebücher vor. Von all diesen Studierenden liegt eine schriftliche Einverständniserklärung vor, die gestattet, ihre Lerntagebücher zu wissenschaftlichen Zwecken auszuwerten. Rekrutiert wurden die Fälle aus zwei unterschiedlichen Seminargruppen. Die eine Gruppe wurde von der Forscherin selbst angeleitet, eine andere Dozentin leitete die zweite Gruppe der Studierenden. Das für rekonstruktive Ansätze charakteristische sukzessive Datenauswahlverfahren des „Theoretical Sampling“

---

<sup>12</sup> Die genauen Bestandteile der Kapitalsorten und deren Eigenschaften sind bei Koller (2006, S. 139-147) ausgeführt.

(Strauss, 1990 S. 70), das durch eine enge Verzahnung von Datenerhebung und Datenanalyse gekennzeichnet ist, wurde bei der vorliegenden Studie dahingehend angewandt, dass ausgehend von den Lerntagebüchern schrittweise Fälle ausgewählt bzw. ausgeschlossen wurden.

Die Auswahl der in dieser Arbeit dargestellten fünf Fälle als Basis der hier explizierten Typik pädagogischer Orientierungen ist zum einen das Resultat eines im Kontext der Arbeitsschritte stattfindenden sukzessiven Prozesses erster Fallanalysen sowie der darauf aufbauenden Suche nach erwartbaren minimalen und maximalen Kontrastfällen. Das heißt, dass sich nach erster Durchsicht der 52 Lerntagebücher eine engere Auswahl ergab durch den Abgleich der immanenten Inhalte. Diese engere Auswahl setzte sich aus 20 Lerntagebüchern zusammen, deren Handhabung eine deutliche Kontrastierung versprach.

Zum anderen wurde versucht, die Perspektive einer soziogenetischen Typenbildung – obwohl im Rahmen dieser Arbeit nicht angestrebt – gleichermaßen als Potenzial der Daten nicht auszuschließen. Unter dem Aspekt der Erweiterung der Typenbildung im Hinblick auf eine potenzielle Geschlechts-, Generationen- und Entwicklungstypik umfasst die Auswahl der fünf Fälle daher drei Studenten und zwei Studentinnen unterschiedlichen Alters mit einem unterschiedlichen Umfang an pädagogischen Vorerfahrungen oder anderweitiger Vorbildung (z. B. anderes Studium, andere Berufsausbildung).

Die ausgewählten 20 Lerntagebücher wurden sukzessive der Formulierenden Interpretation unterzogen. Dabei identifizierten sich folgende prominente Oberthemen: biografische Erfahrung mit Schule, Genese des Berufswunsches, Erwartungen an das Praktikum, Beschäftigung mit dem pädagogischen Handeln des Mentors/der Mentorin, Auseinandersetzung mit dem eigenen pädagogischen Handeln und den Entwicklungsperspektiven. Diese nach Oberthemen ausgewählten Passagen wurden daraufhin der Reflektierenden Interpretation unterzogen. Begonnen wurde mit dem Fall, der vielversprechende Interpretationsergebnisse verhielt. Für die Ausrichtung über die Auswertung der erhobenen Daten bot es sich an, einen Ausgangspunkt zu wählen. Dieser Ausgangspunkt war der erste Fall ‚Lara‘, der für die Auswertung der Lerntagebücher ergiebig erschien. Danach wurden sukzessive – im Sinne des Theoretical Samplings – Fälle dazu genommen. Dabei fiel die Auswahl auf weitere Fälle, bei denen einerseits die grundlegenden Antinomien pädagogischen Handelns

eindrücklich behandelt werden; andererseits eröffnete sich, ausgehend von einigen Stellen im Lerntagebuch, die im Charakter einer Fokussierungsmetapher eine starke Dichte der Darstellung zeigen (vgl. Bohnsack, 2003), ein aussichtsvoller und vielversprechender Interpretationsweg. Sukzessiv wurden solange weitere Fälle herangezogen und reflektiert, bis keine weiteren Befunde antizipierbar waren. Diese im Sinne einer empirischen Sättigung (vgl. Strauss, 1990) ausgewählte Anzahl beträgt fünf ausgewertete Lerntagebücher: Lara, Rosi, Nico, Lasse und Claus (In der Bemühung der Anonymisierung sind die Namen geändert). Für die Benennung der Fälle wird im Zuge der Darstellung der Forschungsergebnisse eine Abkürzung gewählt, die sich zusammensetzt aus der Initiale des Vornamens und der Bezeichnung des Geschlechts, der Buchstabe ‚w‘ für weiblich und entsprechend ‚m‘ für männlich. Der erste Fall heißt Lw (Lara), der zweite Fall Rw (Rosi), der dritte Nm (Nico), der vierte Lm (Lasse) und der fünfte Fall wird Cm (Claus) genannt.

## 5 Auswertung der Lerntagebücher

Mit diesem Schaubild zum Stand des Forschungsprozesses werden der methodologische Hintergrund und der methodische Gang dargelegt, wie in Kap.4.1.3 erläutert. Im folgenden Kapitel 5 wird die Stufe 1 dargestellt: Erarbeitung relevanter Vergleichsdimensionen.

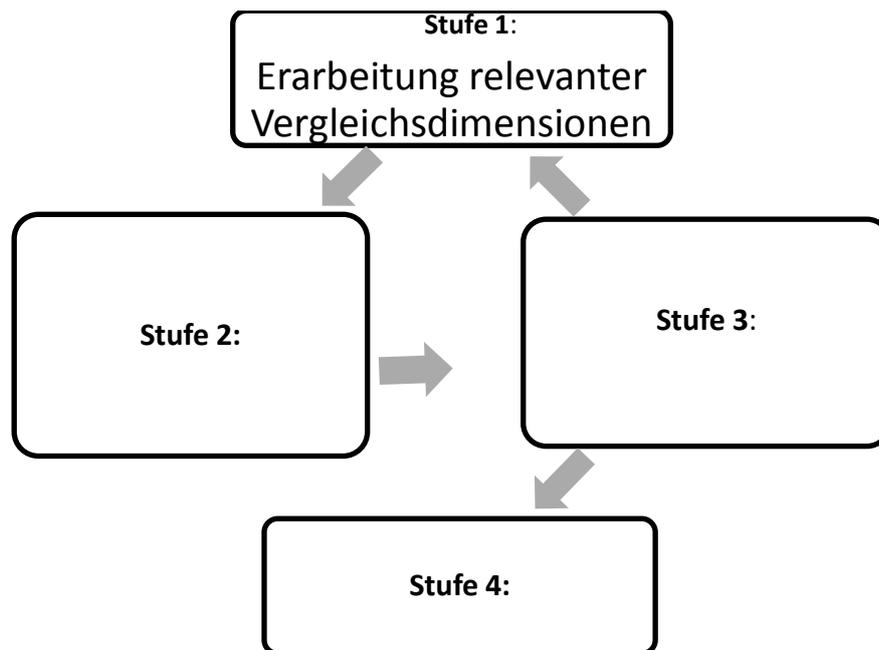


Abbildung 9: Forschungsprozess Stufe 1

Grundlage der Auswertung bildet das Forschungsinteresse, das in die zentralen Forschungsfragen mündet. Die erste der zentralen Forschungsfragen lautet:

*In welcher Art und Weise werden bedeutsame Praxiserfahrungen in den Lerntagebüchern hervorgebracht?*

Dazu wird der Schritt der reflektierenden Interpretation durchgeführt. Dabei erfolgt eine AnalyseEinstellung vom *was* zum *wie*. Es wird demnach analysiert, mit welchen Mitteln die Praktikant\*innen etwas zum Ausdruck bringen, wie sie ihre Praktikumserfahrungen aufschreiben und in welcher Art und Weise sie diese bearbeiten. Aus den Interpretationen ergeben sich Ergebnisse, die in Kapitel 5.3 als Spezifizierung der individuellen Orientierungsrahmen zusammengefasst sind und zur Beantwortung der zweiten der zentralen Forschungsfrage dienen:

*Welche Orientierungen in Bezug auf pädagogisches Handeln verknüpfen sich damit?*

Die Analyse und Interpretation des Datenmaterials erfolgt als empirische Rekonstruktion der Orientierungen. An dieser Stelle werden die Forschungsinstrumentarien festgelegt und erklärt. Es wird eine Arbeitsdefinition mithilfe der Begrifflichkeit der Dokumentarischen Methode erläutert.

Vor dem Forschungsprozess galt es, als Forscherin die „Standortgebundenheit“ und „Seinsverbundenheit“ zu klären. Bei der Interpretation ist zu bedenken, dass sie durch die „Standortgebundenheit“ und „Seinsverbundenheit“ (vgl. Mannheim, 1985) der Interpretin geprägt ist. Bohnsack diskutiert die sozio-kulturelle Standortgebundenheit als Phänomen unserer individuellen Sichtweise auf die Welt, die es erschwert, das eigene implizite Vorwissen als Möglichkeit und Begrenztheit einer Interpretation zu reflektieren (vgl. Bohnsack, 2003, S. 195 f.). Das ungleich offenere und die Person der Forschenden viel stärker einbeziehende Prozedere qualitativer Forschung macht die Reflexion zwingend notwendig. Jeder Forschende muss davon ausgehen, dass das alltägliche wie wissenschaftliche Denken selbst von Orientierungen durchzogen ist. Um sich als Forschende vom Material zu dezentrieren und zu distanzieren, hilft es, die selbst als buchstäblich wahrgenommene Konstruktion zu durchschauen und die Wertehaltung zu reflektieren. Dafür boten die gemeinsamen Interpretationssitzungen in unterschiedlichen Kolloquien und Forschungsseminaren des Studiengangs Master of Education eine unentbehrliche Unterstützung. Die daraus gewonnenen Interpretationsergebnisse bilden einen Ausgangspunkt für die Rekonstruktion der Orientierungsrahmen aus dem Forschungsmaterial.

Da die Textinterpretation auf die Generierung der individuellen Orientierungsrahmen abzielt, wurde dazu die Auswahl fokussierter und thematisch relevanter Passagen zugrunde gelegt. Bei der Passagenauswahl wurde vornehmlich auf die Textgattung „Erzählung“ geachtet, denn sie ist, im Sinne der Fokussierungsmetapher, besonders ergiebig. In einem ersten Schritt wurden während des Lesens des Lerntagebuchs Anmerkungen zu verschiedenen Textstellen notiert. Über das Kriterium der Fokussierung wurden dann die für die Untersuchung relevanten Passagen ausgesucht, analysiert und interpretiert, ohne dabei die schulspezifischen Voraussetzungen als strukturelle Einschränkungen überzubewerten. Während der Formulierenden Interpretation ergab sich der erste Befund, dass in den Tagebüchern gemeinsame Themen aufgeworfen wurden, die als Oberthemen die Texte durchziehen.

Parallel dazu entwickelten sich sukzessive die Leitfragen. Ausgewählt wurde diese Schwerpunktsetzung, um eine genauere Sicht auf die konkreten Erfahrungsdimensionen der Lehramtsstudierenden zu erhalten. Auf Grundlage der Oberthemen und Leitfragen erfolgte die Reflektierende Interpretation. Der individuelle Orientierungsrahmen wird rekonstruiert mithilfe eines Begriffsinstrumentariums aus der Dokumentarischen Methode (negativer und positiver Gegenhorizont sowie Enaktierungspotential), das an entsprechender Stelle in Kap. 5.3 erläutert wird.

Zunächst wird von fünf Fallbeispielen jeder Fall im Einzelnen analysiert und interpretiert.

Der Einsatz eines *Tertium comparationis*, d. h. eines Vergleichsmaßstabs, ermöglicht eine empirisch basierte Kontrastierung. Diese Komparation führt dann über die Konklusion der Ergebnisse zu einer Typenbildung. Die fünf Fallbeispiele lassen sich auf unterschiedliche Erwartungshaltungen und Bewältigungsmuster hin untersuchen. Im Hinblick auf die komparative Analyse mehrerer Fälle mit dem Ziel der Typenbildung wurden bei der Bearbeitung der Sequenzen mögliche „*tertia comparationis*“ (Nohl 2009, S. 56) identifiziert. Diese beziehen sich auf die Fragestellung der Untersuchung und differenzieren diese aus.

## **5.1 Formulierende Interpretation zum Lerntagebuch**

Als erster Schritt zur Untersuchung des Materials wurde das äußere Erscheinungsbild der Lerntagebücher betrachtet, bevor der Inhalt gelesen wurde.

Bei Lara handelt es sich um eine weibliche Person. Sie gibt ihr Lerntagebuch als Papierversion mit einem Umfang von 17 Seiten ab. Es sind Fotos von Gegenständen (Basterei Weihnachtsengel), vom Klassenraum (mit Gruppentisch) und vom Freiarbeitsmaterial (Logico-Kästen) eingefügt. Lara beginnt ihr Lerntagebuch mit einem wenig beschriebenen Titelblatt. „Mein Lerntagebuch“ steht dort in großen vielfarbigen Lettern in (Computer-) Schreibschrift, die Formalia (Daten und Namen) in Druckschrift geschrieben. Bei den Einträgen der einzelnen Praktikumstage fällt auf, dass Länge und Ausführlichkeit der Texte abnehmen, wobei sich der längste Eintrag für den ersten Praktikumstag findet. Das Inhaltsverzeichnis ist ohne Angabe von Seitenzahlen und weist zwei Haupt-Überschriften auf. Die erste lautet „Praktikumsberichte der einzelnen Tage“ und verfügt über 10 Unterkapitel für die jeweiligen Praktikumstage. Lediglich „Tag 1“ weist eine zusätzliche erläuternde Überschrift auf und ist damit inhaltlich näher

bestimmt: „Erster Eindruck und Vorstellungen des Schulsystems“. Die übrigen Einträge zu den jeweiligen Tagen werden im Inhaltsverzeichnis weder betitelt noch gekennzeichnet. Das zweite und letzte Kapitel ist ohne Unterkapitel und heißt: „Abschließendes Fazit“.

Bei Rosi handelt es sich ebenfalls um eine weibliche Person. Sie gibt ihr Lerntagebuch ebenfalls als Papierversion ab, die 18 Seiten umfasst. Jeder Eintrag in dem Lerntagebuch ist mit einer thematischen Überschrift versehen. Demnach ist es keine Aneinanderreihung der chronologisch absolvierten Praktikumstage, sondern eine begründete Auswahl von bestimmten Situationen oder besonderen Ereignissen. Es gibt keine Fotos oder Bilder.

Bei Nico handelt es sich um eine männliche Person. Sein Lerntagebuch reicht der Student als digitale Version mit einem Umfang von 19 Seiten ein. Als Überschriften steht jeweils die Benennung der fortlaufenden Praktikumstage („1. Tag, 2. Tag, 3. Tag ...“), sie bezeichnet damit die chronologische Abfolge des Praktikums. Zu Beginn jedes Kapitels ist ein Bild eingefügt. Dabei handelt es sich um Bilder unterschiedlicher Art, z. B. Cartoons, Fotos, Abbildungen eines Gemäldes.

Bei Lasse handelt es sich auch um eine männliche Person. Der Student reicht sein Lerntagebuch als digitale Version mit einem Umfang von 15 Seiten ein. Zur Strukturierung setzt er zwei Überschriftenebenen ein: *Home (Wo seid ihr hier eigentlich gelandet?)*, *Über mich (Eigene Schulzeit, Erwartungen an das ALP II, Berufswunsch Lehrer, Interview mit Mentorin)*, *Meine Schule (Allgemeines)*, *Mein Schulalltag (Ein ausführliches Unterrichtsprotokoll/ Schülereinzelnbeobachtung)*. Es findet sich ein eingefügtes Foto, auf dem in Makroaufnahme mehrere Stücke von Tafelkreide zu sehen sind.

Auch bei Claus handelt es sich um eine männliche Person. Der Student gibt sein Lerntagebuch als Papierversion mit einem Umfang von 34 Seiten ab. Damit hebt sich der große Umfang von den anderen Lerntagebüchern ab. Das Lerntagebuch ist mit Fotos von Schule und Klassenräumen versehen, es enthält auch ein Foto von seinem ersten Unterrichtsentwurf („handschriftlich, oberflächlich und durch die Änderungen etwas chaotisch“). Alle Einträge sind mit thematischen Überschriften bezeichnet. Die Überschriften im Inhaltsverzeichnis stimmen nicht mit denen im fortlaufenden Text überein. Das gilt auch für die Seitenangabe und die fortlaufende Seitennummerierung. Die Ausführungen bestehen aus Beschreibungen der Beobachtungen einer Situation mit

zugehörigen formulierten Problemstellungen. Diese Textstellen sind mit dem Buchstaben „P“ gekennzeichnet. Die innertextliche Unterteilung wird durch ein großgeschriebenes „P“ und eine Ordnungszahl vorgenommen. Es kommt zu einer klaren Trennung der einzelnen Sequenzen. Weitere Auffälligkeiten im Text sind die vom Verfasser häufig verwendeten Anführungszeichen.

Nach dem Betrachten des äußeren Erscheinungsbildes aller Lerntagebücher wurden die Einträge gelesen und der Inhalt erfasst. In allen Lerntagebüchern sind ausgewählte Erfahrungsgehalte in den Fokus gestellt, die im Rahmen der Schulpraktischen Studien während der Studieneingangsphase eine hervorgehobene Rolle spielen. Es handelt sich bei den häufig genannten Themen um affektiv besetzte Angelegenheiten.

Die Formulierende Interpretation ist für den Forschungsprozess wichtig. Allerdings würde die Darlegung des Textes zur Formulierenden Interpretation den Rahmen dieser Arbeit überschreiten, weshalb darauf an dieser Stelle verzichtet werden kann. Wegweisend für den weiteren Untersuchungsprozess ist hier die Darstellung der Ergebnisse. Es kristallisierten sich während des Arbeitsschrittes der Formulierenden Interpretation folgende Oberthemen heraus.

Tabelle 4: Identifizierung von Oberthemen

<b>Oberthemen:</b>
Biografische Schulerfahrung
Genese des Berufswunsches
Beschäftigung mit fremdem pädagogischen Handeln
Auseinandersetzung mit eigenem pädagogischen Handeln
Erwartungen an das Praktikum
Entwicklungsperspektiven

## 5.2 Reflektierende Interpretation ausgewählter Passagen

Für die Untersuchung innerhalb der Oberthemen wurden folgende Leitfragen für die sequenzielle Interpretation entwickelt:

Tabelle 5: Entwicklung Leitfragen innerhalb der Oberthemen

<b>Oberthema: Biografische Schulerfahrungen</b>
<i>Leitfrage</i>
Welche Bedeutung hat die eigene Schulerfahrung?
<b>Oberthema: Genese des Berufswunsches</b>
<i>Leitfrage</i>
Wie entstand die Berufswahl?
<b>Oberthema: Beschäftigung mit fremdem pädagogischen Handeln</b>
<i>Leitfrage</i>
Wie erleben die Praktikant*innen in bestimmten Situationen beobachtetes Lehrerhandeln?
<b>Oberthema: Auseinandersetzung mit dem eigenen pädagogischen Handeln</b>
<i>Leitfrage</i>
Welche Herausforderungen haben die Praktikant*innen zu bewältigen?
<b>Oberthema: Erwartungen an das Praktikum</b>
<i>Leitfrage</i>
Wie lösen sie vor dem Hintergrund des Rollenwechsels typische Anforderungen an Praktikant*innen?
<b>Oberthema: Entwicklungsperspektiven</b>
<i>Leitfrage</i>
Welche Zukunftsperspektiven bringen die Studierenden hervor?

Die nun folgende Darlegung des Interpretationsprozesses geschieht entlang der identifizierten Oberthemen. Bei dieser strukturgebenden Darbietung variiert die Länge des Textes. Die Ausdehnung der Darstellung entspricht der Intensität der Interpretation besonders relevanter Sequenzen.

### **5.2.1 Sequenzanalyse Lerntagebuch Lara**

Der in Schreibschrift verfasste Titel „Mein Lerntagebuch“ steht in großen vielfarbigen Lettern auf dem Titelblatt des Lerntagebuchs von Lara. Es erinnert an Überschriften wie „Mein liebes Tagebuch“, „Meine erste Fibel“ oder „Mein erster Schultag“ und mutet eine Infantilisierung an.

#### **Oberthema: Biografische Schulerfahrung**

Lara schildert ihre Erinnerungen an die eigene Grundschulzeit. Da sie selbst in der Grundschule unterfordert gewesen sei, ist sie erfreut über eine neue Form der Schule, in welcher sie das Praktikum absolviert, da dort die Differenzierung in den Klassen gut organisiert zu sein scheint:

*[...] eine spannende neue Schulform [...] sowohl die lernschwachen als auch die lernstarken Kinder [erhalten] durch dieses System auch endlich die Bildung, die für sie angemessen ist. Ich war begeistert und erzählte der Lehrerin, dass ich zu meiner Grundschulzeit auch eher unterfordert war, da ich bereits lesend in die Schule kam. [...] Hätte es dieses „offene“ System schon damals gegeben, hätte meine Lehrerin besser auf mich eingehen können und mir die Aufgaben gegeben, die meinem Leistungsniveau entsprachen.*

Dies impliziert die Erwartung, dass die Kinder hier nicht unter- oder überfordert sind, sondern eine individuell angemessene Förderung erhalten. An anderer Stelle wird deutlich, welche Erinnerungen mit der eigenen Grundschulzeit positiv verbunden werden, vor allem, weil die eigenen Eltern stolz auf die vom Kind produzierten Leistungen waren. Lara berichtet von einem Glücksgefühl und knüpft die Erwartungen daran, dass die Grundschul Kinder aus dem Praktikum dies ebenfalls so empfinden müssten.

*Ich weiß noch genau, was für ein tolles Gefühl es immer war, wenn meine Eltern zu einem Auftritt erschienen. Meine Eltern sagten mir dann immer hinterher, wie stolz sie auf mich seien.*

Darin dokumentiert sich zum einen, welche Bedeutung Lara der Partizipation der Eltern im schulischen Kontext zuweist. Zum anderen zeigt es das Bedürfnis nach Anerkennung, was sich bis ins Erwachsenenalter fortsetzt.

**Oberthema: Genese des Berufswunsches**

Zur Genese ihres Berufswunsches lassen sich im gesamten Lerntagebuch von Lara keine immanenten Angaben finden.

**Oberthema: Erwartungen an das Praktikum**

In einer Passage berichtet Lara von ihren Eindrücken des beobachteten differenzierten Unterrichts. Sie ist begeistert von dem „neuen Schulsystem“.

*Ob diese Begeisterung sich nur als anfänglich erweist oder ich wirklich am Ende der Überzeugung bin, das perfekte Schulsystem kennengelernt zu haben, wird sich am Ende des Schuljahres herausstellen.*

Lara erwartet eine Verifizierung ihres positiven Eindrucks, gleichzeitig dokumentiert sich darin ihre Skepsis.

**Oberthema: Beschäftigung mit fremdem pädagogischen Handeln**

Das pädagogische Handeln der Mentorin erhält bei den Ausführungen in Laras Lerntagebuch kaum Erwähnung. Vielmehr ist sie eher auf sich selbst fokussiert. Die einzige explizite Erwähnung erfolgt in einer Passage, in der sie sich beeindruckt zeigt von

*[...] Maßnahmen, die ich kennengelernt habe, um Struktur und Regeln in eine Klasse zu bekommen. Diese Strukturierung zieht sich durch den Schultag bis zum Schluss. Und somit hat man die Schüler den ganzen Schultag unter Kontrolle. Einfache Methoden, die für uns Erwachsenen, wo die Grundschule schon mehr als 10 Jahre her ist, vielleicht an Hundeschule erinnert, die aber so eine große Wirkung zeigen.*

Lara bewertet damit den Einsatz von Regeln und Ritualen zwar kritisch, indem sie den Vergleich mit einer Dressur in der Hundeschule heranzieht, sieht jedoch die Effektivität als Legitimation für den Einsatz im Schulalltag. An anderer Stelle zeigt sich implizit die Verwunderung oder gar Bewunderung über die Leistung ihrer Mentorin im Speziellen oder eben Lehrkräfte im Allgemeinen:

*[...]aber für jedes Kind die gleiche Aufmerksamkeit und Geduld aufzubringen, ist schon manchmal ganz schön anstrengend gewesen. Hinzu kommt auch, dass bei 25 Kindern in der Klasse, oft drei Kinder gleichzeitig meine Hilfe benötigten. Manchmal frage ich mich, wie die Lehrerinnen das an Tagen schaffen, wo wir Praktikantinnen nicht da sind?*

Hierbei drückt sie deutlich den Zweifel darüber aus, ob die Lehrer\*innen die Anforderungen des Berufsalltags meistern. Abermals rückt Lara damit in einem übersteigerten Maße die Wichtigkeit ihrer Person in den Vordergrund.

### **Oberthema: Auseinandersetzung mit dem eigenen pädagogischen Handeln**

Zur Kontextualisierung der ausgewählten Passage: Es ist Laras erster Tag an der Praktikumsschule. In der vorausgehenden Passage beschreibt sie in einem Erzählmodus den chronologischen Ablauf des Unterrichts. Darin schreibt sie u. a. über eine Konstellation, in der sie gemeinsam mit einer Erstklässlerin Matheaufgaben löst. Diese Situation etikettiert Lara als ihren „ersten Einsatz als Lehrerin“. Die Stunde neigt sich dem Ende zu. In der folgenden Sequenz wird der erste Kontakt zu den Schüler\*innen geschildert.

*Es klingelte zur Pause und sofort „stürzte“ eine Gruppe Kinder auf mich. Sie fragten mich nach meinem Namen und warum ich nun genau zu Besuch sei. Schnell sollte ich noch in ein anderes Freundebuch eintragen und die Kinder bekommen mit, dass mein Vorname Lara ist und begannen mich nur noch so anzusprechen. Ich wusste, dass dies nicht richtig war und überlegte, wie ich die Kinder aufklären kann, dass sie mich Frau Bayer<sup>13</sup> nennen sollen. Nach dem zweiten Klingeln begann die große Pause und ich wurde auf den Schulhof geschleppt.*

Die Schüler\*innen begegnen der Studentin offen, neugierig und freundschaftlich. Die Beschreibung, dass sich die Kinder auf sie „stürzten“ und sie auf den Schulhof „schleppten“, zeigt deutlich die Überforderung der Situation, mutet es doch wie eine Entführung an. Die Studentin soll in ein Freundebuch<sup>14</sup> schreiben und wird mit ihrem Vornamen angesprochen, was sie als Fehlverhalten empfindet. Des Weiteren beschreibt

---

<sup>13</sup> Name geändert

<sup>14</sup> Dies ist eine der heutigen Zeit angepasste Form des Poesiealbums. Es handelt sich hier um ein fest eingebundenes Buch, in dem man einfach formulierte Fragen zur eigenen Person beantworten kann.

die Studentin eine Strategie, welche sie sich überlegt hat, um der in ihren Augen desolaten Situation Herr zu werden.

*Aber ich musste die beiden Mädchen, die sich an meine Arme gehängt hatten, erstmal ermahnen, dass mir das nicht gefiele [...] ich erklärte im Weiteren, dass sie mich gerne in der Pause Lara (Name geändert) nennen dürfen, aber in der Stunde Frau Bayer, da ich ja auch wie eine richtige Lehrerin bin. Ich hoffe, die Kinder halten dieses ein, [...] sonst muss ich ihnen sagen, dass sie mich nur Frau Bayer nennen dürfen.*

Das Ansprechen mit dem Vornamen soll also nur noch in der Pause erfolgen, nicht aber in der Stunde. Wenn dies nicht funktionieren sollte, dann wäre die Konsequenz, das Ansprechen mit dem Vornamen ganz zu unterbinden. Ebenfalls beschreibt die Studentin den Versuch, die körperliche Nähe der Kinder zu unterbinden. Diese Schilderungen drücken bereits aus, was in der nachfolgenden Passage beschrieben wird: die Schwierigkeit, eine Distanz zu den Kindern herzustellen. Diese begegnen der Studentin offen und völlig undistanziert, was bei der Studentin jedoch einen Konflikt auslöst, da sie schließlich keine Mitschülerin ist, sondern eine Autoritätsperson sein möchte. Das Hineinfinden in die Lehrerrolle stellt sich hier zunächst als schwierig heraus. In der nächsten Passage beschreibt Lara das Problem der Distanz im Detail:

*[...] ich [bin] immer noch dabei zu lernen, mit Distanz zu den Kindern umzugehen [...] die Kinder werden mich wohl eher als einen Freund ansehen.*

Die Kinder sehen die Studentin eher als eine Freundin, mit der sie sich gut verstehen. Das Einhalten der körperlichen Distanz zu den Kindern muss zunächst eingefordert werden. Diese stellt sich alsbald auch ein. Die Studentin äußert ihre Bedenken, dass sie möglicherweise die Sympathien der Kinder verlieren könnte, wenn sie diese Distanz einhielte. Sie holt sich Rat bei einer Sonderpädagogin, also einer Professionellen aus der Schule, die ihr die Angst vor der Wahrung der Distanz etwas nehmen kann. Das Einfinden in die Lehrerrolle wird hier als schwierig empfunden, da die Beziehung zu den Schülern noch unklar erscheint. Der Rollenwechsel von Schülerin zu Lehrerin vollzieht sich hier langsam. Zwar fürchtet Lara um die Sympathien der Kinder, wenn eine Distanz eingehalten wird, dennoch wird bei Nichtwahrung der Distanz eine „Grenze überschritten“, die zwischen den Schülern und Schülerinnen und der Lehrperson besteht.

Inhaltlich geht es in dieser Passage um die Interaktion mit einigen Kindern während der Pause. Lara verbringt diese gemeinsam mit ihnen zunächst im Klassenraum, dann auf dem Schulhof. Eine Gruppe von Schülern nimmt die Praktikantin mit nach draußen. Sie wird von den Schülern geduzt und beim Vornamen genannt. Das bringt sie in einen Konflikt, für dessen Überwindung sie eine Lösung findet: In der Pause sollen die Kinder sie beim Vornamen nennen und in der Stunde beim Nachnamen.

Das Klingelzeichen signalisiert einen Übergang und ist Legitimation zur Herstellung eines anderen, gewissermaßen informelleren Rahmens. Mit dem Verb „stürzen“ wird im ursprünglichen Sinne eine gewaltige, unkontrollierte Tätigkeit beschrieben (vgl. Duden). Dieser Bedeutungsgehalt wird durch die Verwendung des Adverbs „sofort“ verstärkt. Es wird der Eindruck erweckt, als hätten die Schüler\*innen bereits auf die passende Gelegenheit gewartet, um sich Lara endlich nähern zu können. Sie fragen die Praktikantin nach ihrem Namen und bitten sie, in ein sogenanntes Freundebuch zu schreiben. Die Schüler\*innen sprechen die Praktikantin mit ihrem Vornamen an.

Mit ihrer Aussage *„Ich wusste, dass dieses nicht richtig war“* bringt sie eine normative Verortung zum Ausdruck, entsprechend den Erwartungen, wie man sich im Schulkontext gegenseitig anspricht. Dort ist geregelt, wer wen (nicht) mit Vornamen ansprechen darf: Lehrer\*innen werden von Schüler\*innen gewöhnlich nicht beim Vornamen genannt. Demzufolge sind Lara die Regeln des Ansprechens in der Schule bekannt, denn sie ist verunsichert durch diesen Regelverstoß. Allgemein dient die Erlaubnis oder die Vereinbarung, sich beim Vornamen zu nennen, der Herstellung einer persönlicheren Ebene der Beziehung, die mit der Erzeugung eines privateren Rahmens einhergehen kann. Lara überlegt, wie sie *„die Kinder aufklären kann“*, sie nicht beim Vornamen, sondern beim Nachnamen zu nennen. Das Verb „aufklären“ bedeutet, jemandes Unwissenheit über etwas zu beseitigen oder jemanden über etwas zu informieren, damit er sich in Zukunft entsprechend verhalten kann (vgl. Duden). Lara will die Schüler also aufklären, obwohl davon auszugehen ist, dass diese in der Schullogik sozialisiert sind und wissen, dass dort die Erwachsenen gesiezt und mit Nachnamen angesprochen werden. Lara versucht ihren Status zu klären, der mit ihrer neuen Rolle einhergeht, und das nicht nur den Schülern gegenüber, sondern ebenfalls für sich selbst.

Durchweg fällt im gesamten Tagebuch – so auch in dieser Passage – die mehrfache Verwendung des Modalverbs „musste“ auf. Damit wird auf einen Zwang oder auf ein

formalisiertes Gesetz verwiesen, d. h. sie handelt nicht autonom. Sie schreibt von sich nicht als autonome Person, sondern als eine, die sich der Heteronomie unterwirft. Dabei sind unterschiedliche Zwangslogiken denkbar. Ein Zwang wird gesetzt von außen oder von innen. Es gibt Regeln, die von außen gesetzt sind, und es wird nicht reflektiert, woher die Regeln kommen. Etwas wird von anderen, z. B. von der Mentorin, angeordnet. Weiterhin deutet es auf eine Gegenbewegung hin im Sinne von: Eigentlich hätte man etwas anderes gerne gemacht, aber man muss erst das eine tun. Sinnlogisch meint es: Etwas anderes wird zurückgestellt, es gibt das Eigentliche und etwas muss vorangehen, bevor die Hauptsache kommt. Ein Zwang steht vor dem, was eigentlich kommt. Es könnte auch als Entschuldigung stehen, so wie man in der Alltagskommunikation sagt: Tut mir leid, ich musste dies tun, ich konnte nicht anders. Folglich entschuldigt Lara sich bei jemandem, z. B. beim Leser des Lerntagebuchs (das als Nachweis über die Teilnahme am Praktikum fungiert und von einer Hochschullehrkraft gelesen wird). Oder sie entschuldigt sich bei sich selbst. Es ist in beiden Fällen davon auszugehen, dass Lara die heteronome Situation bewusst ist.

Auch mit Verwendung der Passiv-Form „*ich wurde (...) geschleppt*“ wird eine Fremdbestimmung ausgedrückt, in der sich bekundet, dass nicht autonom gehandelt wird. „Schleppen“ bedeutet umgangssprachlich, jemanden gegen dessen Willen irgendwohin zu bringen (vgl. Duden), wodurch der Eindruck des Ausgeliefertseins verstärkt wird. Der nächste Satz beginnt mit der Konjunktion „aber“, die linguistisch verwendet wird, wenn ein Einwand, Vorbehalt oder Problem eingeführt wird. Das lässt darauf schließen, dass etwas Widerständiges vorangegangen ist.

Die Ermahnung steht hier als Synonym für Belehrung, Warnung, Mahnung und deutet auf die Disziplinierung als erzieherischen Vorgang hin. Eine Ermahnung darf nur jemand aufgrund seiner Rolle aussprechen. Ermahnen darf nur der Edukant, nicht der Zögling. Dies verweist auf das asymmetrische Verhältnis, dessen sich Lara durchaus bewusst ist. Es geht in dieser Situation um die Sicherung der Position und, zugespitzt gesagt, um die Herstellung von Macht. Diese wird durch die Ansprache mit dem Vornamen unterlaufen. Macht soll zunächst wieder hergestellt werden. In der Wendung „*erstmal ermahnen*“ zeigt sich eine doppelte Steigerungslogik. Schon im Begriff „ermahnen“ ist eine Steigerung implizit enthalten: Man ermahnt und gleichzeitig wird damit – unausgesprochen – eine weitere Folgemaßnahme in Aussicht gestellt. Einer Bestrafung oder Sanktion geht meist eine Ermahnung voraus. Diese latente

Steigerungslogik wird verstärkt durch das Wort „*erstmal*“. Mit der Verwendung der Konjunktiv-Form des Verbs „*dass mir das nicht gefiele*“ wird der Eindruck erweckt, als würde sie sich selbst ermahnen, daran zu denken, dass ihr das nicht gefallen darf.

In der Aussage „*dass sie mich gerne in der Pause Lara nennen dürfen, aber in der Stunde Frau Bayer*“ ist die Orientierung enthalten, dass es eine Vorstellung über zwei Sphären innerhalb des Schullebens gibt. Hier wird unverkennbar eine Trennung zwischen Unterrichtsstunde und Pause gezogen. Damit wird eine bestimmte Zuordnung suggeriert: Für die Stunde gilt die Assoziationskette: – formell – dienstlich – Lehrerin – siezen – Distanz. Eine andere gilt für die Pause: informell – privat – duzen – Nähe. Die sich darin abzeichnende, auf institutionalisiertem Status basierende Differenzmarkierung wird im Folgenden mit dem Hinweis auf den Wechsel zwischen Vor- und Nachnamen formuliert. Eigentlich würde Lara lieber beim Vornamen bleiben, doch sie ermahnt sich selbst, dies nicht zuzulassen. Der äußere Zwang geht auf inneres Empfinden zurück. Lara setzt sich selbst als Regel, entsprechend zu handeln, obwohl ihr eigentlicher Impuls sie auffordert, etwas Entgegengesetztes zu praktizieren. Dass jemandem etwas nicht gefällt, kann allerdings nicht von außen diktiert sein. Darin zeigt sich ihre Orientierung auf soziale Erwünschtheit, „*da ich ja auch wie eine richtige Lehrerin bin*“. Die Konjunktion *auch* wird im Sinne von *ergänzend, zusätzlich verwendet*. Zusätzlich zu der privaten Person ist sie Lehrerin. Allerdings ist es etwas Aufgesetztes, nichts Grundständiges, sondern künstlich Hinzugefügtes. Die Konjunktion *wie* steht für den Vergleich oder für eine Metapher. Lara weiß, dass sie keine Lehrerin ist, will jedoch wie eine behandelt werden.

Innerhalb der Passage wird die Modalsatz- und Konjunktiv-Konstruktion aufgehoben durch eine manifeste Präsens-Verwendung. Dieser Umstand deutet darauf hin, dass Lara hier autonom handelt. Lara will das Dilemma überwinden und die Situation meistern. Hierbei werden die Schüler\*innen zu Komplizen.

*Ich hoffe, die Kinder halten dieses ein, sonst muss ich ihnen sagen, dass sie mich nur Frau Bayer nennen dürfen.*

Hier zeigt sich eine positive Einschätzung der Chance für die praktische Verwirklichung. Die Komplizenschaft mit den Schüler\*innen über die Aushandlung des Namenwechsels soll als Lösungsstrategie zur Überwindung des Dilemmas genutzt werden. Die Frage ist, gegen wen die Komplizenschaft gegründet wird. Dafür können eigentlich nur die Mentorin oder andere Kolleg\*innen in Betracht kommen. Dadurch

werden sie sozusagen als Überwacher des angemessenen Verhaltens eingestuft. Das spricht auch für den Umstand, dass die Pause als nicht überwachter Raum gesehen wird. In der folgenden ausgewählten Passage geht es inhaltlich darum, dass die Klasse geschlossen aufbricht, um zum Zähneputzen in ein Nebengebäude zu gehen. Lara begleitet die Gruppe. Sie wird von einigen Mädchen umschwärmt, die Körperkontakt zu ihr suchen.

*Zu viert hingen sie nun an mir: zwei an den Armen und zwei andere hielten meine Hand. Das verlangte ein Einschreiten von mir: Ich betonte erneut, dass ich durchaus in der Lage bin, allein zu gehen und sie mich doch bitte nicht so bedrängen sollten. Auch die Lehrerin sagte zu den Mädels, dass sie doch keine Babys mehr seien. Ich hatte wieder meinen Freiraum erlangt.*

Dass die Lehrerin – als professionelle Pädagogin – eingreift, bedeutet für Lara Unterstützung und vor allem Bekräftigung, dass sie richtig gehandelt hat. Ihre Unsicherheit zeigt sich in der Formulierung, sie sei „*durchaus in der Lage [...], allein zu gehen*“, vor allem weil es der eigentlichen Aussage vorangestellt wird. Sie möchte nicht bedrängt werden. Damit zieht sie eine Grenze zwischen sich und den Schülerinnen. Diese Begrenzung bietet ihr einen Schutz gegenüber weitreichenden Übergriffen, bei denen Freiheitsräume verloren gehen können. Enthüllend ist dabei die Formulierung „*Das verlangte ein Einschreiten von mir*“. Erneut zeigt sich hierbei das Muster, dass ihr Handeln eine Lenkung von außen erfährt. Diese Formulierung deutet darauf hin, dass sie eigentlich nicht einschreiten möchte und dieses nur vollzieht, weil es von ihr qua Rolle verlangt wird. Dass sie die Zuneigung der Kinder genießt, zeigt sich durchaus an einigen anderen Stellen in ihren Erzählungen. Immer wieder betont sie, wie sehr sie von den Kindern gemocht, ja regelrecht angehimmelt wird. „*Die Kinder waren wieder sehr freudig, mich zu sehen*“ oder „*Sobald die Kinder mich sehen, leuchten ihre Augen*“. Diese Wahrnehmung fußt auf einer Erwartungshaltung:

*Wie ich mir schon vor meinem ersten Praktikumstag gedacht habe, werde ich mich mit den Kindern sehr gut verstehen und die Kinder werden mich wohl eher als einen Freund ansehen.*

Lara signalisiert latent den Kindern, dass sie es gern hat, verehrt zu werden, und es genießt, umschwärmt zu werden. Es führt zu übersteigerten Vorstellungen, wenn sie bereits am dritten Praktikumstag meint: „*Ich möchte mir gar nicht ausmalen, was passiert, wenn ich zu den Sommerferien hin die Kinder verlasse.*“ Einen Einbruch

erfährt diese Vorstellung schon am nächsten, dem vierten Praktikumstag. Lara stellt fest:

*Die anfängliche Euphorie der Kinder ebbt jetzt nach und nach ab. Sie haben wohl verstanden, dass ich wie eine richtige Lehrerin bin, und kamen nun heute nicht wie ein Pulk wilder Affen auf mich zu gerannt.*

Der Terminus „Euphorie“ bezeichnet ein rauschhaft gesteigertes überschwängliches Gefühl (vgl. Duden). Eine bemerkenswerte Assoziation entsteht: Lara als Rauschmittel für Hochgefühle bei Kindern. Mit dem Adverb *wohl* wird eine Unsicherheit in zwei Richtungen ausgedrückt. Einerseits ist sie unsicher, ob die Schüler\*innen wirklich verstehen, dass Lara aufgrund ihrer Rolle einen besonderen Status einnimmt, und deshalb Distanz halten. Andererseits ist es das Aufgreifen des oben angedeuteten Musters des übersteigerten Gemocht-werden-Wollens. Das hieße, die Unsicherheit wäre gewissermaßen eine Befürchtung, dass die Kinder sich von ihr distanzieren. Dies äußert sie am Ende ihres Lerntagebuchs auch immanent: „[...] *meine Bedenken, die Kinder mögen mich danach nicht mehr*“, weil sie „*streng durchgreifen musste*.“

In dieser Passage drängt sich ein Eindruck von Enttäuschung aufseiten von Lara auf. Es liegt an dem beschriebenen Zustand, dass nun Glücks- und Hochgefühle aufhören zu existieren. Die schönen Gefühle ebbten ab, werden weniger. Das klingt bedauerlich, denn Glücksgefühle sind angenehm und solch angenehme Zustände möchte man doch beibehalten.

Lara vergleicht Kinder mit Tieren. „*Wilde Affen*“ hüpfen und springen, bewegen sich schnell, geben kreischende Laute von sich. Sie beschreibt die Kinder als Pulk wilder Affen. Es klingt wie eine Beleidigung, wie ein Herauslassen von Aggressionen. Es kann an der Enttäuschung liegen, dass die Kinder nun eben nicht mehr auf Lara zugerannt kommen, was sie vorher als Zeichen der Zuneigung gedeutet hat. Dieser Eindruck, dass sie die Nähe der Kinder vermisst, verstärkt sich durch die sich anschließende Zeile: „*Meine kleine Freundin Fiona, (...) war heute nicht da.*“ Hier zeigt sich erneut der Widerspruch. Einerseits meint Lara, die Kinder sollen ihr nicht zu nah kommen, andererseits dokumentiert sich, dass sie ihnen nah sein möchte. Sie bezeichnet eine Schülerin als „*Freundin*“. Für diese verspürt sie anscheinend eine besonders große Sympathie und Zuneigung. Über die Interaktion mit dieser Erstklässlerin schreibt Lara mehrfach etwas in ihr Lerntagebuch. Allerdings verweist die Wendung „*kleine Freundin*“ mit dem Adjektiv „*kleine*“ auf eine eben nicht ebenbürtige Beziehung.

Trotzdem scheint es, insgesamt gesehen, als ob Lara vor allem auch Freundin von den Schüler\*innen sein möchte.

### **Oberthema: Entwicklungsperspektiven**

In der abschließenden Passage betont Lara, dass das Praktikum dazu dient, sich als Lehrerpersönlichkeit kennenzulernen. Nachdem sie über den letzten Praktikumstag vor den Weihnachtsferien erzählt hat, schreibt sie unter der Überschrift *Fazit* ihren letzten Eintrag in das Lerntagebuch. Lara gliedert diesen Schlussteil in drei Abschnitte mit unterschiedlichen Themen. Als erstes behandelt sie das Thema „*neues Schulsystem*“, als drittes „*den routinierten Tagesablauf*“ und als zweites folgendes Thema:

*Die zweite Sache, die ich lernen musste, bzw. immer noch dabei bin zu lernen, ist mit Distanz zu den Kindern umzugehen. Wie ich mir schon vor meinem ersten Praktikumstag gedacht habe, werde ich mich mit den Kindern sehr gut verstehen und die Kinder werden mich wohl eher als einen Freund ansehen. Am Anfang musste ich schon oft deutlich machen, dass ich das aufdringliche Händchenhalten und Rumgezerre an meinen Armen nicht so sehr mag und nach der Zeit legte sich auch dieses Verhalten bei den Kindern. Besonders schwer fiel es mir, den Kindern zu sagen, dass sie dieses Verhalten unterlassen sollen, aber gerade am letzten Praktikumstag erklärte die Sonderpädagogin mir, dass die Kinder gar kein großes Gerede brauchen, man solle einfach klar sagen: ‚Das möchte ich nicht, lass das bitte‘, und die Kinder würden sofort aufhören. Auch meine Bedenken, die Kinder mögen mich danach nicht mehr, verneinte sie und sagte: ‚Die Kinder mögen einen trotzdem, egal wie streng man durchgreifen muss‘. An diesem Punkt muss ich auf jeden Fall noch in meiner Lehrer-Laufbahn arbeiten.*

Abermals fällt in dieser Passage die mehrfache Verwendung des Verbs „*musst*“ ins Auge, das auf zwanghaft durchgeführte Handlung hinweist. Die Formulierung „*immer noch dabei bin zu lernen*“ impliziert, dass sie glaubt, sie hätte diesen Lernprozess schon während des Praktikums erfolgreich beenden können. Mit der Äußerung „*mit Distanz umzugehen*“ enthüllt Lara an dieser Stelle explizit ihre Einstellung, die sich im vorhergehenden Verlauf bereits dokumentiert hat: Sie hat nicht so sehr Probleme mit der Nähe, sondern sie hat vielmehr Schwierigkeiten, mit der Distanz umzugehen. Dass sich Lara schon vor dem ersten Praktikumstag sicher war, dass sie sich mit den Kindern „*sehr gut verstehen*“ würde und „*die Kinder mich wohl eher als einen Freund*

*ansehen*“ werden, klingt wie eine selbsterfüllende Prophezeiung. Sie antizipiert eine sehr gute Lehrer-Schüler-Beziehung. Mit dem Einschub des Adverbs *wohl* drückt sich etwas aus, was einerseits Annahme oder Vermutung meint und andererseits Bekräftigung oder Verstärkung. Mit ihren „*Bedenken, die Kinder mögen mich danach nicht mehr*“, wird hier offengelegt, was sich bereits zu Beginn der Aufzeichnung dokumentiert. Dass sie den zu engen Körperkontakt als „*aufdringliches Händchenhalten und Rumgezerre an meinen Armen*“ bezeichnet und dies „*nicht so sehr mag*“, mutet in der negativ, fast angreifend formulierten Bezeichnung despektierlich an. Und doch mag sie es, aber eben nicht in dieser Intensität. Sie befürchtet, die Zuneigung der Kinder zu verlieren. Deshalb möchte sie ihr Verhalten und ihr Handeln dem Grad der Nähe und Distanz anpassen. Zudem holt sie sich die Zustimmung einer weiteren professionellen Pädagogin, der Sonderpädagogin, ein. Deren Aussage bedeutet für Lara Legitimation, „*streng*“ zu sein. Sie muss also nicht ständig ein Verhalten zeigen, das durch Nachsichtigkeit, Milde, Freundlichkeit gekennzeichnet ist, sondern darf eine gewisse Härte, Unerbittlichkeit zeigen und auf Ordnung und Disziplin bedacht sein. Diese Orientierung dokumentiert sich bereits am Anfang ihres Lerntagebuchs und lässt sich auch an anderen Stellen belegen. Wenn Lara schreibt: „*An diesem Punkt muss ich auf jeden Fall noch in meiner Lehrer-Laufbahn arbeiten*“, erkennt sie für sich ihren Lernbedarf.

### **5.2.2 Sequenzanalyse Lerntagebuch Rosi**

Jeder Eintrag in dem Lerntagebuch von Rosi ist mit einer thematischen Überschrift versehen. Das heißt, Rosi reiht nicht die einzelnen Einträge chronologisch hintereinander, sondern fasst ihre Eindrücke im Praktikum unter bestimmten Gesichtspunkten zusammen. Dieser Umstand spricht dafür, dass Rosi das Lerntagebuch nachträglich angefertigt hat. Sie ließ die Eindrücke des Praktikums auf sich wirken und hielt sie dann in ihrem Lerntagebuch fest.

#### **Oberthema: Biografische Schulerfahrung**

Rosi schildert ihre Erfahrungen aus ihrer Schulzeit. Da die Anzahl der ‚guten‘ Lehrkräfte während der eigenen Schulzeit überwiegt, schließt die Studentin daraus, dass zu viele Lehrkräfte für den Beruf gar nicht geeignet seien. Außerdem hebt sie ihre Grundschulzeit als besonders prägend hervor.

*Meine Schulzeit, insbesondere meine Grundschulzeit, hat mich stark geprägt.*

Durch das Adverb „*insbesondere*“ wird die Grundschulzeit stärker hervorgehoben als die Schulzeit in der Sekundarstufe und drückt eine persönliche Bedeutung aus. Die Verwendung von „mich“ und „meine“ verdeutlicht den Ich-Bezug der Verfasserin.

*Ich war immer ein Kind, das sehr gern zur Schule gegangen ist, was sicherlich auch mit meinen damaligen Lehrern zu tun hatte.*

„Immer“ schließt als temporales Adverb den gesamten Zeitraum ein, auf den es sich bezieht und wirkt verallgemeinernd. „Sehr“ verstärkt das „gern“, was die positive Sichtweise auf die Schulzeit hervorhebt. „Sicherlich“ relativiert den Satz und die Bedeutung der Lehrpersonen im Hinblick auf die Positivität der Schulerfahrung. Rosi ist sich demnach nicht absolut sicher, dass die Lehrpersonen positiv wirkten, räumt jedoch diese Möglichkeit ein. Die Verwendung des geschlechtsneutralen Begriffs „Lehrer“ in der Mehrzahl lässt an dieser Stelle keinen Rückschluss darauf zu, ob die Verfasserin die Positivität der Schulerfahrung eher männlichen oder eher weiblichen Lehrpersonen zuschreibt. Die Verfasserin bezeichnet sich selbst im Kontext Schule nicht als Schülerin, sondern als „Kind“. Auch im weiteren Verlauf des Textes werden Schüler\*innen nicht als solche, sondern als „Kinder“ benannt. Sie nimmt Schüler\*innen als Kinder wahr und nicht in ihrer Rolle als Schüler\*innen. Dies ist ein Hinweis darauf, dass die Übernahme von Rollen noch nicht bewusst geworden ist.

*Über die gesamte Grundschulzeit hinweg wurde ich nur von Lehrerinnen unterrichtet, was mich sicherlich sehr beeinflusst hat.*

Mit der Bezeichnung „*gesamte*“ tritt wieder ein verallgemeinernder Begriff auf, der Zeitraum „*Grundschulzeit*“ wird komplett mit eingeschlossen. Rosi geht näher auf das positive Lehrerbeispiel aus der eigenen schulischen Vergangenheit ein und beschreibt ihre damalige Klassenlehrerin, welche sie sich zum beruflichen Vorbild nimmt. Besagte Lehrerin zeichnet sich durch Unterricht im Freien, eine spielerische Vermittlung des Unterrichtsstoffes sowie ihren Gefallen an der Arbeit mit Kindern aus.

*Meine Lieblingslehrerin von allen, die ich jemals kennengelernt habe, war meine Klassenlehrerin in der dritten und vierten Klasse.*

Die Praktikantin verdeutlicht in der Passage, dass sie in ihrer biografischen Schulerfahrung die für sie ideale Lehrerpersönlichkeit kennenlernte. Verstärkt wird diese Aussage durch die Adverbien „von allen“ und „jemals“, die ihrem Vorbild einen Ausschließlichkeitscharakter verleihen und so etwas Unübertroffenes und

Unüberbietbares darstellen.

*Ich kann mich nicht mehr an alles genau erinnern, aber ich weiß, dass man in ihrem Unterricht viel gelernt hat, aber es trotzdem immer Spaß gemacht hat.*

Trotz aller Anstrengung des Lernens sei die Freude nicht zu kurz gekommen. Dies impliziert die Annahme, dass Lernen eigentlich nicht Spaß machen kann, sondern eine unerfreuliche, anstrengende Angelegenheit sei. Der Gebrauch der Wendung „*ich weiß*“ und das folgende Indefinitpronomen „*man*“ hebt ihre subjektive Erfahrung auf eine objektivierende Ebene. Sie wird nicht konkret in dem, was genau gelernt wurde, da sie sich „*nicht mehr an alles genau erinnern*“ könne. Die Inhalte sind demnach nicht so wichtig wie der Spaß am Lernen.

*Es war ihr immer sehr wichtig, viel mit der Natur zu arbeiten. Wir sind im Sommer oft in den Schulgarten gegangen und haben dort gelernt und gearbeitet und sie hat den Unterrichtsstoff sehr spielerisch vermittelt.*

Die Praktikantin macht die Erfahrung, dass Lernen durchaus Arbeit bedeutet. Wieder finden sich in diesem Satz je einmal die Adverbien „oft“ und „sehr“. Es scheint Rosi nicht zu genügen, nur zu sagen, dass Schulgartenarbeit ein Teil des Unterrichts war, sondern durch das Adverb „oft“ rückt sie diese handlungsorientierte Arbeitsform in den Vordergrund und unterstreicht damit die Wichtigkeit für ihr eigenes Lernen. Das stellt Rosi schließlich durch die Feststellung heraus, dass ihr durch dieses Arbeiten Inhalte „*sehr spielerisch vermittelt*“ habe. Damit nimmt sie eine Bewertung der eigenen Lehrer\*innen und eine Kategorisierung von Lehrerqualitäten vor. Es folgt ein kurzer Abschnitt über die übrigen Lehrpersonen, mit denen Rosi als Schülerin Erfahrungen gemacht hat.

*Andererseits hatte ich aber auch viele schlechte Erfahrungen mit Lehrern. Um es genau zu nehmen, gab es nur etwa 4 Lehrer in meiner gesamten Schulzeit, die ich für gut befunden habe und die mir als Vorbild dienen können.*

Bis auf vier Ausnahmen werden die Lehrpersonen negativ konnotiert. Als gemeinsame Eigenschaften werden der Mangel an Spaß am Beruf sowie die Unfähigkeit, den Unterrichtsstoff zu vermitteln, genannt. Es fällt auf, dass die Praktikantin es „*genau*“ nimmt mit der Zählung der Lehrer\*innen, die für sie als Vorbild dienen konnten. Mit dem Reflexivpronomen „*mir*“ macht Rosi deutlich, dass die Bewertung oder Auswahl der als Vorbild geeigneten Lehrer nur für sie gilt und nicht für andere.

*Alle anderen hatten entweder überhaupt keinen Spaß an ihrem Beruf oder konnten den Unterrichtsgegenstand nicht vermitteln.*

Mit Ausnahme der vier vorbildtauglichen Lehrer\*innen, die im vorherigen Satz erwähnt wurden, stellt die Praktikantin in diesem Satz klar, was den übrigen gefehlt hat: „*Spaß am Beruf*“ und/oder die Fähigkeit, den Unterrichtsstoff zu vermitteln. Die Beurteilung wird objektiviert durch das Fehlen von Reflexivpronomen. Diese Objektivierung nimmt sie innerhalb der Passage häufiger vor. Verstärkt wird die Aussage des fehlenden Spaßes am Beruf seitens der Pädagog\*innen durch das Adverb „überhaupt“. Die nach Rosis Meinung mangelnden didaktischen Fähigkeiten der Lehrer\*innen werden verabsolutiert. Eine weitere Sequenz beschäftigt sich mit einem Negativbeispiel.

*In der Oberstufe hatte ich sogar 2 Jahre lang eine Lehrerin, die meiner Meinung nach die schlechteste Lehrerin der Welt sein müsste, da sie selbst nicht beherrschte, was sie uns vermitteln wollte, und außerdem eine sehr unsichere Person war, die sich überhaupt nicht ausdrücken konnte.*

Die Verfasserin beschreibt diese eine Lehrerin und bemängelt deren unsicheres Auftreten, mangelnde Durchsetzungsfähigkeit und Inkompetenz auf fachlicher und didaktischer Ebene. Das Adverb „sogar“ stellt die besagte Lehrerin als besonders dar und verstärkt die dann folgende Beurteilung. An dieser Stelle bewertet Rosi. Hier wird deutlich, dass sie sich in der Lage fühlt, Lehrpersonen zu bewerten und diese in einer Rangliste einzuordnen. Diese Bewertung wird in zwei Kriterien gegliedert. Fachwissen und ein sicheres Auftreten.

*Mir kam es oft so vor, als fühlte sie sich unwohl, wenn sie vor der Klasse stand und etwas sagen musste.*

In diesem Satz beschwichtigt Rosi ihre Aussage und versucht mit dem Abschnitt „*mir kam es oft so vor*“ zu verdeutlichen, dass diese Haltung subjektiv ist. Das Verb „musste“ verkehrt die Machtverhältnisse im Klassengefüge.

*Ich frage mich, aus welchem Grund sie Lehrerin geworden ist, und hoffe sehr, dass ich später genau das Gegenteil von ihr sein werde.*

Dieser Satz fasst das Negativbeispiel, welches Rosi hier aufführt, auf und verdeutlicht, warum sie dieses angeführt hat. „*Ich frage mich*“ ist hierbei die entscheidende Formulierung. Sie gibt an, dass sie sich aktiv mit der Thematik auseinandergesetzt hat. Dabei erzeugt sie ein Machtgefüge. Sie stellt sich über die besagte Lehrerin und

bewertet diese. Hierbei wird abermals deutlich, dass die Praktikantin sich dazu befähigt fühlt, Lehrpersonen zu bewerten. Ihre Hoffnung, „*dass ich später genau das Gegenteil von ihr sein werde*“, macht deutlich, dass sie ihre Bewertungsmuster auch auf sich selbst anwendet und versucht, mithilfe dieser Orientierung eine fähigere Lehrerin zu werden.

### **Oberthema: Genese des Berufswunsches**

Die Erfahrung mit ihrer ehemaligen Grundschullehrerin war wegweisend für die eigene Berufsentscheidung.

*Wenn ich darüber nachdenke, warum ich mich dazu entschieden habe, Lehrerin zu werden, dann kann ich sagen, dass es auch wegen ihr [der ehemaligen Grundschullehrerin] war.*

Doch als alleinigen Grund lässt die Praktikantin diese Erfahrung für ihre Berufswahl nicht gelten, was sie dadurch unterstreicht, dass die Entscheidung „auch wegen ihr [der Lehrerin]“ getroffen wurde.

*Ich glaube, Lehrerin sein war ihr Lebenstraum und sie hatte immer sehr viel Spaß mit uns Kindern.*

Eine gelungene Berufswahl, so meint Rosi, müsse sich im Spaß offen äußern.

*Sie ist sozusagen mein Vorbild, denn wenn ich später Lehrerin bin, möchte ich für die Kinder eine genauso gute Lehrerin sein wie sie.*

Diese Lehrerin, „*die immer sehr viel Spaß*“ mit den Kindern hatte, wird zum Vorbild. Gleichzeitig setzt Rosi dieses Vorbild mit einer „guten“ Lehrerin gleich und legt damit die Norm für eine gelungene Lehrerpersönlichkeit fest.

### **Oberthema: Erwartungen an das Praktikum**

Rosi berichtet über ihren ersten Praktikumstag, ihre Gefühle und Erwartungen für die kommende Praktikumszeit.

*Heute ist mein allererster Praktikumstag an der x-Schule in y-Stadt [Anonymisierung]. Als ich den Schulhof betrete, habe ich ein merkwürdiges Gefühl im Bauch, da ich sehr aufgeregt bin. Tausend Fragen schießen mir gleichzeitig durch den Kopf. Wie wird es mir wohl gefallen? Wie wird meine Mentorin sein? Und werden mich die Kinder überhaupt mögen?“*

Mit der Bezeichnung von „meinem allerersten Praktikumstag“ verdeutlicht der verwendete Pleonasmus „allererster“, dass dieser Tag etwas Besonderes für sie ist und dass sie mit großen Erwartungen auf diesen Tag blickt. Rosi beschreibt die Aufregung, da sie sich zum ersten Mal in dieser neuen und noch nicht bekannten Situation befindet. Diese Unsicherheit zeigt sich durch die Formulierung von Fragen. Rosi macht sich Sorgen, welchen Eindruck sie bei den Akteuren, besonders bei den Schüler\*innen in der Schule, hinterlässt. Sie ist ebenfalls daran interessiert, wie sich die Schule und der Mentor gegenüber der Praktikantin präsentiert. Die Praktikantin wird folglich im weiteren Verlauf des Praktikums die Schule anhand von eigenen Erfahrungen positiv oder negativ bewerten. Weiter im Text fragt sie sich: „*Wie wird meine Mentorin sein?*“, und macht damit deutlich, dass der Umgang mit der Mentorin von großer Bedeutung für sie und das Gelingen des Praktikums ist. Die Unwissenheit darüber, was auf sie zukommen wird, lässt sie nervös werden.

*Auf dem Schulhof laufen schon jetzt, so früh am Morgen, viele Kinder herum. Sie rennen, spielen, toben, lachen, und irgendwie beruhigt mich das ein wenig.*

Dieser Umstand scheint für sie verwunderlich und damit erwähnenswert. Das natürliche Verhalten der Kinder auf dem Schulhof beruhigt die Praktikantin und hat eine positive Wirkung, ohne dass sie mit den Kindern aktiv Kontakt aufnimmt oder von den Kindern weiter beachtet wird. Für diese scheint es folglich ein unspektakulärer Schultag zu sein.

*Natürlich bin ich viel zu früh, es ist zwanzig vor acht und der Unterricht beginnt erst um acht, aber an meinem ersten Tag wollte ich auf keinen Fall zu spät kommen und einen guten ersten Eindruck machen.*

Durch die Erwähnung des rechtzeitigen Erscheinens zum Termin ist ein normatives Bild erkennbar, indem sie sich als jemanden bezeichnet, der immer ist. Es soll kein schlechter Eindruck durch ein eventuelles Zuspätkommen entstehen.

*Nach einigen Minuten, die mir wie eine Ewigkeit vorkommen, kommt meine Mitpraktikantin auch endlich an. Ich bin sehr erleichtert, dass ich jetzt jemanden zum Reden habe, dem es genauso geht wie mir. Wir tauschen uns ein wenig aus*

Die Praktikantin befindet sich allein in einer ihr nicht bekannten Situation. Diese gefühlte „Ewigkeit“ deutet darauf hin, dass sie das Zeitgefühl durch ihre Aufregung verloren hat. Es verdeutlicht auch ihre Einsamkeit auf dem Schulhof. Dieses Gefühl ist nicht von Dauer, da auf dem Schulhof eine weitere Praktikantin erscheint. Durch das

Wort „endlich“ dokumentiert sich, dass die Praktikantin sich alleine nicht sicher fühlt. Nun verspürt sie Solidarität und ist erleichtert. Es ist jemand da, mit dem sie über die aktuelle Situation sprechen kann. Allerdings distanziert sich Rosi gleichzeitig von der Mitpraktikantin, indem sie sagt, dass diese *„nach einigen Minuten, die mir wie eine Ewigkeit vorkommen“* nun *„endlich“* ankommt.

*[...] und dann kommt auch schon Frau Bauer, unsere Mentorin, und stellt sich uns vor. Ich finde sie sehr freundlich und das beruhigt mich noch ein bisschen mehr.*

Da sich die Mentorin den beiden Praktikantinnen vorstellt, wird deutlich, dass Rosi zuvor noch keinen Kontakt zu ihr hatte. An dieser Stelle löst sich bei Rosi die Aufregung, die sie bei Betreten des Schulhofes wahrnahm. Diese Freundlichkeit der Mentorin hat ebenfalls (neben den spielenden Kindern und einer weiteren Praktikantin in der gleichen Situation) eine beruhigende Wirkung auf die Praktikantin. Die Aussage zeigt, dass sie dennoch immer noch nicht vollends beruhigt ist. Ein erstes zaghaftes Einfinden in die Lehrerrolle findet bei der Vorstellung vor der Klasse statt, wobei nicht hervorgeht, um welche Klassenstufe es sich handelt.

*Als wir dann in der Klasse sind stellen wir uns natürlich vor und ich fühle mich schon fast ein bisschen wie eine Lehrerin, als ich meinen Namen an die Tafel schreibe.*

Das Gefühl, eine richtige Lehrerin zu sein, entsteht durch das Schreiben an der Tafel. So hat die Verwendung der Artefakte und die Handlung vor der Klasse große Auswirkung auf die Praktikantin, dass sie sich fast wie eine Lehrerin fühlt. Das „fast“ in dem Satz lässt allerdings darauf schließen, dass die Praktikantin noch weitere Vorstellungen davon hat, was eine Lehrerin ausmacht.

*Den Rest des Tages finde ich ehrlich gesagt etwas enttäuschend, weil wir Praktikantinnen eigentlich nur hinten im Klassenraum sitzen und alles beobachten. Ich hätte mir natürlich gewünscht, ein bisschen mit einbezogen zu werden oder vielleicht den Kindern ein bisschen zur Seite stehen zu dürfen, wenn sie Aufgaben lösen sollten.*

Der erste Tag wird als enttäuschend empfunden, da der Praktikantin nur eine passive Rolle zukommt. Es wird erwartet, mehr in den Schulalltag einbezogen zu werden und eigenständig handeln zu können. Schließlich werden die Erwartungen an das Praktikum

formuliert. Hierbei zeichnet sich ein pädagogisches Interesse ab, da Rosi an den Entwicklungen der Schüler und Schülerinnen interessiert ist. Der Praktikantin ist bewusst, dass sie Anfängerin ist. Das wird besonders deutlich, als sie immer wieder ihre Aussagen mit Worten, wie „etwas“, „bisschen“, „natürlich“ und „ehrlich gesagt“ abschwächt. Dies ist auch ein Gegensatz zur Verallgemeinerung ihrer eigenen Schulzeit. Die Enttäuschung wird in dem Geschriebenen nicht zugelassen, vielmehr versucht sie, sich selbst das Verhalten der Mentorin zu erklären und Verständnis dafür zu entwickeln

*Aber natürlich verstehe ich, dass dies mein erster Tag ist und dass die Mentorin uns wahrscheinlich erst einmal ankommen lassen möchte.*

Rosi versucht ihre Enttäuschung darüber, dass sie nicht stärker einbezogen wird, abzuschwächen, indem sie eine Erklärung dafür sucht. Mit den Worten „*aber natürlich verstehe ich*“ macht die Praktikantin darauf aufmerksam, dass sie nachvollziehen kann, weshalb ihre Mentorin so handelt. Sie ist in der Rolle als Praktikantin der ausgebildeten und anerkannten Lehrerin in der Hierarchie unterlegen. Sie ist von dieser abhängig und bemüht, einen guten Eindruck zu machen, wie sie es am Anfang des Textes bereits schilderte. Eine weitere Unsicherheit bezüglich der Lehrer-Schüler-Beziehung zeigt sich in folgender Aussage:

*Dana hat mir heute ein selbstgemaltes Bild geschenkt, worüber ich mich sehr freue. Das zeigt mir, dass die Schüler mich akzeptieren und dass meine anfängliche Angst, dass sie mich eventuell nicht mögen könnten, unbegründet war.*

Hierbei wird ihre Erleichterung deutlich über die Akzeptanz innerhalb ihrer neuen Rolle und ihr großes Bedürfnis nach Anerkennung ihrer Person.

*Als der Schultag um zwölf Uhr vorbei ist, bin ich alles in allem sehr zufrieden. Ich freue mich darüber, dass ich in eine so nette Klasse gekommen bin und freue mich schon auf die nächsten Praktikumstage.*

Obwohl die Praktikantin enttäuscht ist, dass sie nicht in das Geschehen einbezogen wurde, schreibt sie am Ende des Berichts in der zehnten Sequenz, dass sie „*alles in allem sehr zufrieden*“ sei. Besonders froh, so schreibt sie, sei sie darüber, dass sie in eine „*so nette*“ Klasse gekommen ist. Was eine Klasse zu einer netten Klasse macht oder was gerade die Praktikumsklasse zu einer netten Klasse macht, wird hier nicht deutlich. Die Klasse scheint somit viel ausschlaggebender dafür zu sein, ob es sich um

ein gutes oder schlechtes Praktikum handelt, als das, was ihr in dem Praktikum vermittelt wird und wie sie währenddessen gefordert und gefördert wird.

*Allerdings habe ich einen Wunsch für die weitere Zeit an der F-Schule: Hoffentlich werde ich in Zukunft mehr in den Unterricht mit einbezogen und muss nicht immer nur eine Beobachterin sein.*

Inwieweit oder wie genau sie einbezogen werden möchte, sagt sie nicht. Sie macht ihre Teilnahme am Praktikum und am Unterrichtsgeschehen davon abhängig, wie weit sie von der Mentorin einbezogen wird, d. h. in Interaktion mit den Schüler\*innen tritt. Hier macht sich Unsicherheit im Umgang mit dem Schulalltag als angehende Lehrerin bemerkbar.

*Für die Zukunft wünsche ich mir, dass ich die Kinder noch besser kennenlerne und weiter an ihrer Entwicklung teilhaben kann. Ich erhoffe mir durch dieses Praktikum, dass sich der Wunsch Lehrer zu werden noch weiter bestärkt [...]. Ich habe Angst, dass ich vielleicht nicht dazu in der Lage bin, eine Klasse zu unterrichten, und alles völlig aus dem Ruder läuft.*

Rosi ist davon überzeugt, dass das Praktikum ihren Berufswunsch bestätigt, auch wenn es Befürchtungen in Bezug auf die Autoritätsrolle während des Unterrichts gibt. Aus der letzten Sequenz wird deutlich, dass gewisse Zweifel an der Fähigkeit als Lehrkraft bestehen, aus denen diese Befürchtungen erwachsen. Dennoch blickt die Studentin motiviert in die Zukunft, da sie praktische Erfahrungen beim Unterrichten sammeln möchte. Sie möchte an der Entwicklung der Kinder teilhaben und nicht nur teilnehmen. Darin dokumentiert sich, dass sie das Lehrerhandeln als einflussnehmenden Faktor für die kindliche Entwicklung sieht.

### **Oberthema: Beschäftigung mit fremdem pädagogischen Handeln**

Rosi bewertet das Lehrerhandeln ihrer Mentorin.

*Sehr positiv aufgefallen ist mir an diesem Tag, dass die Lehrerin viel mit den Kindern singt. Fast jede Stunde wird mit einem Sitzkreis begonnen und beendet, in dem zusammen ein Lied gesungen wird und die Lehrerin Informationen über den Ablauf des Tages gibt. Das ist meiner Meinung nach eine gute Methode, um die Kinder auf den Unterricht einzustimmen.*

Es wird deutlich, dass es auch schlechte Methoden gibt, Kinder auf den Unterricht einzustimmen. Warum sie das Singen für positiv hält, expliziert die Verfasserin nicht.

Es scheint zudem, dass alles, was die Mentorin macht, für Rosi ‚gut‘ erscheint. Für Dinge, die die Praktikantin ‚nicht gut‘ findet, versucht sie eine Erklärung zu finden, mit der sie sich das Verhalten erklären kann und die Mentorin weiterhin in einem positiven Licht erscheinen lässt. Ihre Distanz dazu dokumentiert sich in dem Austausch der Begrifflichkeiten. Interessant ist, dass sie in dieser Sequenz von der Bezeichnung ‚Mentorin‘ für Frau Bauer zu der Bezeichnung ‚die Lehrerin‘ wechselt. Dadurch, dass sie dennoch die Schüler\*innen weiter als ‚Kinder‘ bezeichnet, wird der Eindruck verstärkt, dass die Praktikantin wie eine ältere Schülerin im Klassenraum ist. Sie beobachtet konzentriert, beurteilt und zieht ihre Schlüsse daraus. Unbeachtet lässt sie derweil den Rest der Unterrichtsstunden und des Tages.

In Rosis Ausführungen dokumentiert sich ebenfalls ihre Annahme gegenüber Konflikten. Die nächste Sequenz leitet die Praktikantin mit der Überschrift ‚Konfliktsituationen‘ ein:

*In meiner Praktikumsklasse, der Klasse 4d, kommt es, wie in den meisten Schulklassen, häufig zu Konflikten.*

Auffällig sind hierbei die beiden Worte ‚häufig‘ und ‚meisten‘. Da es sich um das erste schulische Praktikum der Studentin handelt, ist anzunehmen, dass sie bis jetzt noch wenig Erfahrung im Umgang mit Schulklassen hat. Sie kann ausschließlich auf dieses aktuelle Praktikum und ihre eigenen Erlebnisse aus ihrer vergangenen Schullaufbahn als Erfahrungswerte, aus denen sie ihre These bildet, zurückgreifen. Somit ist ihre Annahme aufgrund ihres Erfahrungsschatzes für sie eine Tatsache und der Ausgangspunkt für den weiteren Umgang mit Konfliktsituationen. Rosi beschäftigt sich mit einem sogenannten ‚besonderen‘ Schüler.

*Besonders Leon ist immer wieder an aufkommenden Schwierigkeiten beteiligt. Es gab eigentlich keinen Praktikumstag, an dem er nicht in einen Streit verwickelt war und dem Unterricht verwiesen wurde.*

Im anschließenden Satz weist die Praktikantin einem Schüler durch die Wahl des Wortes ‚besonders‘ eine gesonderte Aufmerksamkeit zu. Hierbei kategorisiert sie das Kind scheinbar in die Rolle eines Störers. Auch die Schuld für Konflikte weist die Praktikantin diesem Schüler zu. Diese Annahme bestätigt sich im weiteren Verlauf des Textes. Sie bezeichnet ihn zusätzlich als ‚Problemkind‘. Sie exemplifiziert die Definition des Begriffs ‚Problemkind‘ durch die Schilderung eines Vorfalles.

*Ich kann mich noch genau an eine Situation am Anfang des Musikunterrichts erinnern. Es gab Streit zwischen Leon und einer Klassenkameradin, da er ihre Federtasche geklaut hatte. Als Frau Bauer den Streit bemerkt, geht sie sofort dazwischen und versucht zu schlichten, indem sie nachfragt, was passiert sei. Nachdem das Mädchen die Geschichte aus ihrer Sicht erzählt hat, sagt Frau Bauer zu Leon, dass er sich bei seiner Mitschülerin entschuldigen soll. Dieser tut dies zwar widerwillig, aber ist danach bockig, da die Lehrerin zusätzlich auch noch vor der ganzen Klasse spöttisch zum Mädchen gesagt hat: „Mach dir nichts draus, Daria! Vielleicht tut er das ja, weil er in dich verliebt ist?“ Im weiteren Verlauf des Unterrichts macht Leon nicht mehr mit und sitzt nur beleidigt auf seinem Platz. Frau Bauer verweist ihn daraufhin dem Unterricht.*

Der von ihr beschriebene Vorfall, in den das „Problemkind“ involviert ist, scheint ein für sie prägendes Ereignis zu sein. Die Wichtigkeit dieser Geschichte hebt sie im einführenden Satz durch die Worte „noch genau“ hervor. Die Besonderheit an diesem Vorfall ist, dass sich nach dieser Schilderung ein Sichtwechsel den „Problemschüler“ betreffend ereignet. Wie bereits beschrieben ist dem zweiten Satz dieser Passage zu entnehmen, dass Probleme mit Leon eine alltägliche Situation sind. Somit muss folglich das Besondere dieses Vorfalls nicht das vorher beschriebene „Problemkind“ sein, sondern das Verhalten der Lehrerin. Der Konflikt, der eigentlich zwischen Leon und seiner Mitschülerin bestand, wird im Bericht zur Nebensache und die Praktikantin konzentriert sich auf die folgende Auseinandersetzung zwischen Leon und ihrer Mentorin. Das Verb „versucht“ impliziert, dass die Lehrerin die Schlichtung in ihren Augen nicht erfolgreich durchgeführt hat. Hier lässt sich ihre Meinung über die Fähigkeiten der Lehrerin erkennen. Mit den Folgen des Verhaltens der Lehrkraft beschäftigt sich die Praktikantin intensiv. Auffallend ist die weitere Wortwahl der Studentin. Sie wählt das Wort „aber“ im Zusammenhang eines widerwilligen Entschuldigens von Leon und seinem anschließenden Verhalten. Sie sieht sein Verhalten hier in einem Wandel. Die Studentin geht davon aus, dass mit seiner Entschuldigung der Vorfall beendet worden ist. Allerdings eröffnet sich für die Studentin durch die Bemerkung der Lehrkraft ein neuer Konflikt, der sich nun zwischen der Lehrkraft und dem Schüler vollzieht. Diese Bemerkung hat das „bockige“ Verhalten von Leon provoziert. Zunächst erläutert die Studentin relativ neutral diesen Vorfall; sie versucht das Verhalten zu analysieren. Im Anschluss äußert sie ihre Meinung.

*Beim Beobachten dieser Szene war ich ehrlich gesagt nicht sehr zufrieden mit dem Verhalten der Lehrerin. Ich finde, es war richtig, dass Leon sich entschuldigen musste, aber dann wäre die Sache auch erledigt gewesen. Frau Bauer hätte Leon danach nicht noch vor der ganzen Klasse bloßstellen müssen, denn für einen Jungen in diesem Alter ist das sicherlich ein furchtbares Gefühl. Als Lehrerin muss man sich in solchen Situationen im Griff haben und für alle Kinder gleichermaßen da sein, auch wenn es sich bei Leon um ein Problemkind handelt.*

Sie differenziert und bewertet das Handeln der Lehrerin in „richtig und falsch“. Zunächst ist sie der Meinung, dass es „richtig“ war, dass sich Leon entschuldigen „musste“. Hierbei sind speziell die Worte „richtig“ und „musste“ kennzeichnend für eine normative Wertung. Die Praktikantin kritisiert, dass Leon sich nur „widerwillig“ entschuldigt. Folglich wird dem Schüler in dieser Situation gar keine Wahl gelassen, ob er sich entschuldigen will oder nicht. Somit wird ihm auch kein Zeitraum zur Selbstreflexion gewährt, was der Studentin auffällt und was sie mit den Worten „widerwillig“ und „zwar“ andeutet. Für die Studentin ist das Verhalten der Lehrkraft nach Leons Entschuldigung unangemessen. Ihre Kritik leitet sie wie schon bei der Beschreibung des Vorfalls mit dem Wort „aber“ ein und gibt dem Folgenden somit eine gewisse Schärfe. Hier zeigt sich eine Ambivalenz: Einerseits wird das Verhalten scharf beurteilt und andererseits schwächt sich ihre negative Meinung gegenüber der Lehrerin ab. Jedoch wird deutlich, dass die Studentin das Verhalten ihrer Mentorin als grenzwertig empfindet, denn sie nimmt an, dass Leon sich „sicherlich furchtbar“ fühlen müsse. Diese ausdrucksstarken Worte unterstreichen ihr Mitgefühl in dieser Situation. Auch im weiteren Verlauf geht Rosi auf die Gefühle des Jungen ein, die durch die Bloßstellung vor der Klasse verletzt wurden. Frau Bauer hat in ihren Augen die Kontrolle über sich verloren. Mit der Beschreibung, dass sich die Lehrerin in solchen Situationen „im Griff“ haben müsse, verurteilt sie scharf den Umgang mit Leon in dieser Situation. Die Formulierung suggeriert, dass eine Lehrkraft grundsätzlich Selbstbeherrschung beweisen sollte, ein Vorbild ist und somit auch mehr Verantwortung trägt. Rosi hinterfragt nicht, warum sich die Lehrkraft zu dieser Äußerung hinreißen ließ. Die Praktikantin erkennt, wie der Schüler von der Täterrolle in eine Opferrolle gedrängt wird, bei der sich der Schüler einem unbesiegbaren Gegner gegenübersehen sieht: der Lehrerin. Der Blick richtet sich dann auf den Konfliktlösungsansatz der Lehrerin.

*Positiv in Erinnerung geblieben ist mir allerdings das Verhalten der Lehrerin im weiteren Verlauf dieser Konfliktsituation. Als sie Leon nach einer Weile wieder hereinholen wollte und dieser dies verweigerte, ließ sie die Tür offen stehen, damit der Junge auch von draußen den Unterricht mitverfolgen konnte. So hat er nichts verpasst und verliert nicht den Anschluss an den Unterrichtsstoff.*

Es wird der Eindruck erweckt, als suche die Praktikantin zwanghaft nach etwas Positivem im Handeln der Lehrerin. Die Praktikantin deutet das Offen-stehen-Lassen der Tür als eine Chance für den Schüler, dem Unterricht zu folgen. In dieser Lage ist der offensichtlichere Beweggrund der Lehrkraft, die Tür offenstehen zu lassen, eher, dem Schüler jederzeit ein Zurückkommen in die Klasse zu ermöglichen, wenn dieser sich dazu bereit fühlt.

Hartes Durchgreifen zur Respektgewinnung scheint für Rosi notwendig zu sein.

*Nach der Stunde kam Frau Bauer dann noch zu uns Praktikanten und hat uns erklärt, warum sie Leon in diesem Moment hinausgeschickt hat. „Er ist in der Vorpubertären Phase und damit es nicht eskaliert, musste ich ihn hinausschicken. Ich muss ein Zeichen setzen“, sagte sie uns. Natürlich hat sie in gewisser Weise Recht, denn wenn man als Lehrer nicht durchgreift, haben die Kinder irgendwann keinen Respekt mehr und machen was sie wollen, aber das Bloßstellen des Schülers ist in meinen Augen nicht gerechtfertigt.*

Die Praktikantin stellt das Durchgreifen der Lehrerin als richtiges und notwendiges Handeln dar, weil sonst ein Respektverlust drohen würde. Betrachtet man allerdings die Tatsache, dass Leon seine widerständige Haltung erst aufgrund der Äußerungen durch die Lehrkraft einnimmt, muss das Handeln der Lehrerin stark hinterfragt werden. Schließlich war es die Lehrerin, die der Hauptauslöser für die Arbeitsverweigerung Leons war. In dem hier zu analysierenden Abschnitt benutzt Rosi im Zusammenhang mit dem Ein- und Durchgreifen noch den Ausdruck „in gewisser Weise“, der eine Einschränkung signalisiert, denn für sie ist es fragwürdig, ob sich die Lehrerin durch ihr Verhalten bei Leon wirklich Respekt erworben hat. Zudem scheint die Maßnahme der Lehrerin, Leon des Raumes zu verweisen, trotz der positiven Anmerkung der Studentin in ihren Augen dennoch keine geeignete Vorgehensweise zu sein. Nach ihrer Schilderung passiert dies fast an jedem Praktikumstag. Auch die mangelnde Gleichberechtigung bei der Aufklärung des Streits (einseitige Befragung) dürfte nach Meinung der Studentin ebenfalls keinen Respekt bei Leon bewirken, da seine Aussage

nicht gehört wird und somit selbst keinen Respekt erhält. Die Studentin beendet diesen Abschnitt mit der Verurteilung des Bloßstellens durch die Lehrkraft. Daraus lässt sich schließen, dass Rosi der Respekt seitens der Mentorin dem Schüler gegenüber fehlt.

Es ist im gesamten Text zu beobachten, dass sie zu keinem Zeitpunkt hinterfragt, warum Leon ein sogenanntes „Problemkind“ sei. Sie analysiert, warum Leon „bockig“ ist, und versetzt sich in seine Lage bezüglich seiner Gefühle während der Bloßstellung. Es fehlt aber die Frage danach, warum Leon so häufig auffällig wird. Speziell hier wäre es auch interessant gewesen, sich zu fragen, warum er dem Mädchen die Federtasche „geklaut“ hat. Die Praktikantin nimmt aber die Aussage der Lehrerin, Leon sei in der Vorpubertät, einfach hin.

### **Oberthema: Auseinandersetzung mit dem eigenen pädagogischen Handeln**

Wie ihre Überschrift „Lernen durchzugreifen“ bereits vermuten lässt, geht es in der vorliegenden Passage ganz offensichtlich um den Umgang mit Unterrichtsstörungen und Disziplinkonflikten. Die Überschrift kann so gedeutet werden, als sei sie der Wunsch, eine spezielle Situation unter Kontrolle zu bekommen, um als Lehrperson die Übersicht zu behalten.

In der beschriebenen Situation treten vier Personen bzw. Personengruppen als Träger des Geschehens auf: Rosi sowie die „zweite Praktikantin“, die Mentorin und die Gruppe der Schüler\*innen (hier könnte man zusätzlich zwischen den drei störenden Jungen und dem Rest der Klasse unterscheiden). Von den sich daraus ergebenden möglichen unterschiedlichen Sichtweisen auf das Geschehen werden zwei Perspektiven außer Acht gelassen. Zum einen ist dies die zweite Praktikantin, deren Gegenwart lediglich am Rande erwähnt wird. Zum anderen sind es die Schüler\*innen bzw. die störenden Jungen, welche ebenfalls nicht zu Wort kommen. Dagegen wird im dritten Absatz die Sichtweise der Mentorin wiedergegeben, die das Handeln der Praktikantin als „genau richtig“ empfunden habe. Eine weitere Auffälligkeit besteht darin, dass innerhalb von wenigen Sätzen teilweise mehrfach Worte wie „ruhig“, „ruhiger“, „unruhig“ und „Ruhe“ auftreten. Dies ist ein wichtiger Hinweis auf das handlungsleitende Erfahrungswissen der Praktikantin, auf welches im Folgenden noch genauer eingegangen werden soll.

*Mittlerweile habe ich schon häufiger die Möglichkeit bekommen, mich auch in den Unterricht mit einzubringen, und darf die Schüler jeden Montag in der*

*Lesestunde mit der zweiten Praktikantin zusammen betreuen. Frau Bauer organisiert in dieser Zeit meist etwas und ist im Nebenraum.*

Den ersten Satz dieses Tagebucheintrags beginnt die Verfasserin mit einer unpräzisen zeitlichen Angabe. Unklar bleibt dabei, auf welche Art und Weise sie sich in den Unterricht „mit einbringt“. Das Reflexivpronomen „mich“ ist in diesem Kontext eine wenig präzise Formulierung, die viele Interpretationsmöglichkeiten bietet und zugleich Fragen aufwirft. Fragwürdig bleibt, von welchen Aspekten ihrer Persönlichkeit sie an dieser Stelle ausgeht und ob sie einzelne Kenntnisse oder konkrete Erfahrungen meint. Die Tatsache, dass sie davon spricht, eine „Möglichkeit zu bekommen“, deutet sowohl auf ihre untergeordnete Rolle als Praktikantin als auch auf eine vonseiten der Lehrkraft erforderliche Erlaubnis hin. Gleichzeitig wird mit dieser Äußerung ein Gefühl der Dankbarkeit zum Ausdruck gebracht. Dieser Eindruck wird im weiteren Verlauf des Satzes durch das Wort „darf“ unterstützt. Sicherlich dient die Wahl einer vorsichtig-zurückhaltenden Ausdrucksweise primär der formalen Angemessenheit. Dennoch dokumentiert sich darin auch eine negative Emotion wie Unzufriedenheit oder Desillusion. Offenbar darf die Verfasserin sich nicht nur „in den Unterricht mit einbringen“, sondern „auch“ noch anderen Aufgaben oder Beschäftigungen nachgehen. Eine Präzisierung ihrer Tätigkeit erfolgt in der darauf folgenden Sequenz. Jeden Montag betreut sie die Lesestunde. Die Wahl des Begriffs „betreuen“ weist auf diese Tätigkeit als eine verantwortungsvolle Aufgabe hin, die ihr anvertraut wird. Die Anrede „Frau Bauer“ unterstreicht das hierarchische Rollenverständnis zwischen Lehrkraft und Praktikantin. Dadurch, dass die Lehrperson nicht mit ihrem Vornamen angesprochen wird, schwingen im schulischen Kontext anzutreffende Aspekte wie Distanz und Respekt mit. Erneut findet sich in dieser Äußerung eine relativ unpräzise Zeitangabe. Unklar bleibt, ob die Lehrerin tatsächlich die gesamte Dauer der Lesestunde im Nebenraum verbringt. Zudem erwähnt Rosi nicht, was genau im Nebenraum „organisiert“ wird. Die Sequenz weist auf die spezielle Situation des Tages hin, von welcher der Eintrag handelt: Die Lesestunde fällt aufgrund der Probe eines Theaterstücks aus.

*Heute fiel die Lesestunde allerdings aus, da die Schüler seit ein paar Tagen ein Theaterstück einstudieren, das sie für eine Referendarin, die die Schule verlässt, aufführen wollen.*

Im darauf folgenden Satz beschreibt die Verfasserin die Besonderheit dieses Praktikumstages, wobei sie vom Präsens ins Präteritum wechselt. Der Ausfall der Stunde wird mit dem Einstudieren eines Theaterstücks begründet, welches für eine Referendarin als Zeichen der Dankbarkeit und als Verabschiedung einstudiert wird. Diese Tatsache lässt auf ein wertschätzendes Klima an der Schule schließen. Untermauert wird diese Annahme durch die anscheinend freiwillige Bereitschaft der Schüler\*innen, da diese das Theaterstück aufführen „*wollen*“.

In der folgenden Sequenz beschreibt die Verfasserin die daraus resultierende Situation. Die Schüler\*innen, die den Auftrag haben, ihren Text einzuüben, werden von der Verfasserin und der zweiten Praktikantin beaufsichtigt. Drei Jungen versuchen dabei, ihre Grenzen auszutesten. Nach eigenen Angaben überkommt die Verfasserin daraufhin ein Gefühl von Panik, da sie nicht weiß, wie sie auf dieses Verhalten angemessen reagieren soll. Sie entscheidet sich, Ruhe zu bewahren, und fordert die Jungen auf, den Text weiter einzuüben. Nach kurzer Zeit wird es erneut unruhig und die Verfasserin fordert wiederholt Ruhe ein. Schlussendlich werden die störenden Jungen, die auch andere Schüler\*innen vom Üben abhalten, zu Frau Bauer geschickt. Den Abschluss des Absatzes bildet die Rückmeldung der Mentorin, welche der Verfasserin bescheinigt, richtig gehandelt zu haben.

*Wir Praktikanten waren also mit den Schülern allein und drei Jungen nutzten dies natürlich sofort aus, um unsere Grenzen auszutesten. Sie alberten herum und liefen umher.*

Hier beschreibt die Verfasserin das auftretende Problem der Unterrichtsstunde und begründet das Auftreten der Störung. Die Besonderheit in diesem Satz ist die Benutzung des Personalpronomens „Wir“, da die Verbindung „*Wir Praktikanten*“ den Anschein einer gleichberechtigten Beziehung erweckt. Dabei entsteht offensichtlich ein Gefühl der Zusammengehörigkeit. Die mögliche Zusammenarbeit zwischen den beiden Praktikantinnen wird jedoch im weiteren Verlauf der Situation nicht in den Handlungs- und Entscheidungsprozess der Verfasserin mit einbezogen. Das Wort „*allein*“ erweckt den Eindruck, als ob sie sich von der Mentorin verlassen fühlt, wodurch in dieser Formulierung sowohl Angst als auch Unsicherheit mitschwingen. Die Abwesenheit der Lehrkraft würde „*natürlich*“ und „*sofort*“ von „*drei Jungen*“ ausgenutzt, was die vorangegangene Annahme bekräftigt, dass die Aufmerksamkeit der Praktikantin vornehmlich auf die männlichen Schüler gerichtet sein könnte. Der Gebrauch des

Adverbs „natürlich“ unterstreicht in diesem Zusammenhang die Selbstverständlichkeit der Störung durch die männlichen Schüler. Die Ursache für dieses vorbelastete Verhältnis könnte zum einen im Geschlecht der Schüler begründet liegen. Diese Annahme müsste noch geschlechtertheoretisch fundiert werden. Die zeitliche Angabe „sofort“ drückt eine Unmittelbarkeit aus und verstärkt somit den Eindruck, dass die Unterrichtsstörung durch die drei Jungen plötzlich und ohne Umschweife erfolgt. Anschließend sucht Rosi nach einer Begründung für das Verhalten der Jungen. Es gehe ihnen offenbar darum, „*Grenzen auszutesten*“. Diese Grenzen scheinen aufgrund der Verwendung des Possessivpronomens „unsere“ identisch mit denen der weiteren Praktikantin zu sein und im Praktikantenstatus begründet zu liegen. Dabei ist für Rosi nicht erkennbar, welche Motive hinter dem Verhalten der Jungen stehen könnten. Im darauf folgenden Satz benennt die Verfasserin die Art der Unterrichtsstörung. Die Formulierung „*sie alberten herum und liefen umher*“ beschreibt Verhaltensweisen, welche in ihren Augen zu sanktionieren sind.

*Im ersten Moment überkam mich Panik, da ich nicht wusste, wie ich auf dieses Verhalten reagieren soll, aber ich erinnerte mich daran, dass ich einfach ruhig bleiben muss.*

Das Wort „Panik“ drückt in der Regel eine übermächtige Angst aus, welche durch eine plötzliche Bedrohung hervorgerufen wird. Als plötzliche Bedrohung wird in dieser Situation die eigene Unsicherheit wahrgenommen. So herrscht „*im ersten Moment*“ die Angst vor einem Kontrollverlust vor, weil ein paar wenige Schüler aufzeigen können, wie hilflos sie als Aufsichtsperson ist. Rosi scheint jedoch bereits pädagogische Handlungsmöglichkeiten bei Unterrichtsstörungen beobachtet oder gehört zu haben, da sie sich daran „*erinnerte*“, dass sie „*einfach ruhig bleiben muss*“. Die Verwendung des Wortes „einfach“ impliziert in diesem Zusammenhang ein leicht durchführbares Verhalten. Es dient auch dazu, sich selbst zu beruhigen, da die Verfasserin sich einreden kann, dass diese Situation durch ein simples Verhalten ihrerseits bereits unter Kontrolle zu bringen ist. Die zweite Praktikantin hat hier offensichtlich abermals keine Bedeutung, da ihre Reaktion oder Sichtweise von der Verfasserin vollkommen außer Acht gelassen wird. In gleicher Weise deutet die Ausdrucksweise „*wie ich auf dieses Verhalten reagieren soll*“ darauf hin, dass die Verfasserin sich in der Pflicht sieht, die krisenhafte Situation allein zu bewältigen. Die folgende Sequenz beinhaltet die Selbsteinschätzung der Praktikantin. Dabei drückt sie das Gefühl aus, konsequent

gewesen zu sein und durchgegriffen zu haben. Zugleich erhofft sie sich, zu lernen, wie sie mit solchen Situationen in Zukunft anders umgehen kann. Störende Schüler\*innen können in ihren Augen nicht immer des Unterrichts verwiesen werden. Vielmehr gilt es, andere Wege der Disziplinierung zu finden, damit die Teilhabe aller Schüler\*innen am Unterricht gewährleistet werden kann.

*Ich ermahnte sie ruhig und forderte sie auf, weiter ihren Text einzüben, doch nach einer Weile wurden sie wieder laut. Ich sagte ihnen immer wieder, dass sie ruhiger sein sollen und blieb konsequent, doch es wurde immer wieder unruhig.*

Im Sinne der vorangestellten Überlegungen beinhaltet das angemessene pädagogische Handeln die Ermahnung und Aufforderung an die Jungen, „weiter ihren Text einzüben“. Allerdings wirkt das Ermahnen nicht dauerhaft, sodass die Jungen nach einer kurzen Zeit „wieder laut“ werden. Es entsteht eine Unzufriedenheit mit der Situation, da das eigene pädagogische Handeln keine nachhaltige Lösung hervorbringt. Trotzdem wird versucht, „immer wieder“ die Strategie der Ermahnung und Aufforderung anzuwenden, um die Ruhe in der Klasse wiederherzustellen. Dabei findet keine Überlegung über anderes pädagogisches Handeln statt, da Konsequenz in den Augen von Rosi der Schlüssel zum Erfolg zu sein scheint. Des Weiteren wird das Verhalten der Jungen als „unruhig“ dargestellt. In Anbetracht dessen ist die genaue Art der Unterrichtsstörung mit den Adjektiven „laut“, „unruhig“ und den Verben „herumalbern“ und „umherlaufen“ nun vollends beschrieben. Schließlich wird darauf hingewiesen, dass sich die Situation oder die Störung zunehmend zuspitzt und eine andere Lösung gefunden werden muss, um die Autorität gegenüber den anderen Schülern zu bewahren. Das strikte Festhalten an Ruhe und Konsequenz scheint in der Praxis keine bedeutende Wirkung zu zeigen, weshalb die Praktikantin ihr eigenes pädagogisches Handeln als gescheitert ansehen muss.

*Schließlich sah ich keine andere Möglichkeit als die störenden Jungen wieder zu Frau Bauer in den Raum zu schicken, da sie alle anderen Kinder vom Üben abhielten.*

Der Gebrauch des Adverbs „schließlich“ kündigt in diesem Satz eine endgültige Entscheidung an. Das Wort „ich“ untermauert ein weiteres Mal, dass die zweite Praktikantin bei dieser Entscheidung offenbar keine Rolle spielt und die Verfasserin sich allein in der Handlungspflicht sieht. Die Jungen erhalten einen Raumverweis. Begründet wird diese Entscheidung durch die Feststellung, dass die Jungen „alle

*anderen Kinder vom Üben“ abhalten würden. Es ist anzunehmen, dass Rosi ihre eigene Unsicherheit durch diese Verallgemeinerung in den Hintergrund stellt, indem sie auf diese Art und Weise die Angemessenheit und Richtigkeit ihrer Entscheidung unterstreicht.*

*Meine Mentorin kam danach zu mir und sagte mir, ich hätte genau richtig gehandelt.*

In dieser Sequenz verwendet die Verfasserin erstmals die indirekte Rede, um die Sicht der Mentorin wiederzugeben. Die relativ unpräzise zeitliche Angabe „danach“ könnte darauf hinweisen, dass der genaue Zeitpunkt der Rückmeldung nicht von Bedeutung zu sein scheint. Vielmehr ist hier entscheidend, dass das pädagogische Handeln der Praktikantin von einer Professionellen als „genau richtig“ bewertet wird. Die Sicht von Frau Bauer scheint nicht nur wegen ihrer Position als Lehrerin und Mentorin, sondern vor allem wegen ihrer größeren pädagogischen Erfahrung von besonderer Bedeutung für Rosi zu sein. Die Position der zweiten Praktikantin bleibt wie im gesamten Fallbeispiel unbekannt, wobei es unwahrscheinlich ist, dass sich die beiden Praktikantinnen nicht über diese Ereignisse und Entscheidungen austauschten. Das Wort „richtig“ weist darauf hin, dass es ebenso die Möglichkeit eines „falschen“ Handelns hätte geben können. Vor eben solchem „falschen“ Handeln hat die Verfasserin Angst. In der nächsten Sequenz reflektiert die Praktikantin ihr eigenes Handeln.

*Ich habe zwar das Gefühl, dass ich konsequent war und durchgegriffen habe, aber ich hoffe, dass ich mit der Zeit noch lerne, wie man solche Situationen auch anders lösen kann.*

Eingeleitet durch die Worte „*ich habe [...] das Gefühl, dass*“ verweist die Verfasserin in diesem Kontext auf ihr eigenes Empfinden, der Unterrichtsstörung konsequent entgegengewirkt zu haben. Durch diese Art der Selbstbestätigung scheint sie die Richtigkeit ihres Handelns noch einmal hervorzuheben.

*Meiner Meinung nach kann man störende Schüler nicht immer einfach dem Unterricht verweisen, damit man seine Ruhe hat, sondern muss andere Wege finden, um sie ruhig zu stellen, damit sie weiterhin am Unterricht teilhaben.*

Zum Abschluss des Eintrags bezieht Rosi noch einmal persönlich Stellung und bekräftigt ihren Wunsch nach Weiterentwicklung. Obgleich das Wort „immer“ hier anzeigt, dass die gezogene Konsequenz der gängigen Praxis zu entsprechen scheint,

betont sie erneut, dass ein Verweis des Unterrichts nicht als Patentlösung angesehen werden könne. Es ist widersprüchlich, dass die Verfasserin das eigene Handeln zuvor als „*richtig*“ bewertet und anschließend wieder infrage stellt. Als Begründung wird lediglich angeführt, dass „*man seine Ruhe hat*“. Anzunehmen ist, dass mit Ruhe nicht die völlige Abwesenheit von Geräuschen und Bewegungen, sondern das Ausbleiben von Störungen durch Schüler\*innen gemeint ist. Ruhe wird in den Augen der Praktikantin sowohl als eine wichtige Komponente im Schulalltag als auch als ein bedeutsames Kriterium für ein gutes Lehr-Lern-Klima angesehen. Infolgedessen erscheint das Einfordern dieser Ruhe als angemessen und unabdingbar. Unterstützt wird diese Annahme durch den Satzteil „*um sie ruhig zu stellen, damit sie weiter am Unterricht teilhaben können*“. Die zugespitzte Formulierung „*ruhig stellen*“ impliziert die Vorstellung, dass man den Lärmpegel in einer Klasse quasi auf Knopfdruck durch Disziplinierungsmaßnahmen abschalten könnte, oder erinnert an das medikamentöse „*Ruhigstellen*“ im Krankenhaus oder in einer Psychiatrie.

Rosi vertritt hier die Meinung, dass die Schüler\*innen möglichst ruhig, geräusch- und bewegungslos an ihrem Platz sitzen sollten, damit sie dem Unterrichtsgeschehen folgen können. Offenbar geht sie davon aus, dass ausnahmslos alle Schüler\*innen nur unter ruhigen Bedingungen am Unterricht teilhaben. In ihrer Rolle erscheint es einfacher, eine ruhige Gruppe zu betreuen anstatt sich mit „*störenden Schülern*“ auseinanderzusetzen. Die Praktikantin ist frustriert, dass sie nun selbst nach Frau Bauers Vorbild handelt, denn sie unterstellt Lehrkräften, die Schüler\*innen hinaus schicken, dass sie ihre Ruhe haben wollen. Doch davon will sich die Studentin abgrenzen.

### **Oberthema: Entwicklungsperspektive**

Wie in ihrer Überschrift „*Lernen durchzugreifen*“ formuliert ist, will Rosi Führungsqualitäten erlangen. Diese Studentin hat die Befürchtung, nicht die Sympathie der Kinder für sich gewinnen zu können, und ist erleichtert darüber, dass sich diese Befürchtung nicht bestätigt hat. Die Bemerkung, dass sie ein selbstgemaltes Bild von einer Schülerin bekommen habe (s.o.), drückt die Freude darüber aus, nun ein Teil der Klasse zu sein und dazuzugehören oder akzeptiert zu werden. Des Weiteren wird in dieser Passage ein Konflikt mit der Praktikantinnen- bzw. Lehrerrolle beschrieben:

*[...]einige Mädchen [fragten] uns Praktikanten, ob wir für sie das Springseil drehen könnten, was wir natürlich gerne tun. In solchen Momenten frage ich mich nur immer, wie es wohl sein wird, wenn ich wirklich Lehrerin bin.*

*Momentan ist es für mich noch sehr schwer, in die Rolle der Lehrperson zu schlüpfen, denn ich fühle mich einfach noch nicht wie eine richtige Autoritätsperson.*

Es fällt der Praktikantin schwer, sich in die Lehrerrolle einzufinden und sich als Autoritätsperson zu fühlen. Sie spielt gern mit, sieht sich aber gleichzeitig in Konflikt, da eine Lehrkraft sich für gewöhnlich nicht so verhalten würde. Sie löst diese Spannung, indem sie schildert, wie wichtig es ihr sei, überhaupt eine Beziehung zu den Schüler\*innen aufzubauen, auch wenn es erst einmal „nur“ ein spielerisches Verhältnis ist. Zuletzt wird in dieser Sequenz das Ziel gesetzt, daran zu arbeiten, sich wie eine richtige Lehrerin zu fühlen.

Die Praktikantin denkt darüber nach, was einen ‚guten‘ Lehrer ausmacht:

*Meiner Meinung nach gibt es einfach zu viele Lehrer, die für ihren Beruf überhaupt nicht geeignet sind. Man muss einfach der richtige Typ Mensch sein und einen bestimmten Charakter haben [...].*

Im Folgenden nennt Rosi Kriterien für einen ‚guten‘ Lehrer und nimmt eine Kategorisierung von Nichtlehrern und Lehrern vor. Ein ‚guter‘ Lehrer zeichne sich durch fachliche sowie soziale Kompetenzen und Selbstsicherheit aus. Die Grundvoraussetzungen, um ein ‚guter‘ Lehrer zu sein, sieht die Autorin im Charakter der Person verankert. Die vorher aufgeführten stark ausgeprägten Bewertungsmuster erlangen hier ihren Höhepunkt. „*Meiner Meinung nach*“ beschwichtigt wieder die Aussage durch die Subjektivierung. In der nächsten Sequenz behauptet sie, es gäbe den geborenen Lehrer. Das Verb „muss“ macht deutlich, dass es nicht anders sein kann, und mit dem „bestimmten Charakter“ wird angegeben, dass ein Lehrer entweder dazu gemacht oder geboren sein muss. „*Einen bestimmten Charakter*“ gibt an, dass es nicht verschiedene Lehrertypen gibt, sondern dass alle ‚guten‘ Lehrer eine bestimmte Persönlichkeit aufweisen. Ein Lehrer muss nicht nur gewisse Eigenschaften aufzeigen, um für den Beruf geeignet zu sein, sondern muss auch noch die richtigen Eigenschaften aufweisen, um glücklich werden zu können.

*Einerseits ist es sicherlich sehr wichtig, über ein gewisses Fachwissen in dem zu unterrichtenden Fach zu verfügen, aber andererseits, und das ist viel wichtiger, muss ein Lehrer Eigenschaften wie Geduld, Motivation, Durchsetzungsvermögen und ein selbstsicheres Auftreten haben.*

In diesem Abschnitt bringt Rosi einen neuen Aspekt ein. Sie bewertet nun die Kriterien, die sie nutzte, um Lehrer und Nicht-Lehrer voneinander zu unterscheiden. Sie gibt an, dass Charaktereigenschaften „*viel wichtiger*“ als Fachwissen seien. Zudem betont sie, dass ein guter Lehrer über ein „*gewisses Fachwissen*“ verfügen müsse. An dieser Stelle bewertet sie abermals und gibt an, dass ein Lehrer über eine spezifische Menge an Fachwissen verfügen müsse, um ein guter Lehrer zu sein. Darüber hinaus nennt sie explizit einige Attribute, die eine ‚gute‘ Lehrkraft besitzen sollte. An diesen Äußerungen dokumentieren sich die feststehenden Vorstellungen von einer guten Lehrkraft. Während des Praktikums hält sie an diesen Grundsätzen fest und lässt sich nicht beirren. Ihr ist klar, dass ihre Entwicklung Zeit beansprucht und nicht mit einem Praktikum abgeschlossen ist.

### **5.2.3 Sequenzanalyse Lerntagebuch Nico**

Die Texte in dem Lerntagebuch von Nico weisen Mängel in der Orthographie und Grammatik auf. Auch lässt sich eine hohe Anzahl an Tippfehlern finden. Dieser Umstand spricht dafür, dass das Schriftstück zügig angefertigt und ohne genaue Kontrolle oder Überarbeitung abgegeben wurde.

#### **Oberthema: Biografische Schulerfahrung**

Am letzten Tag vor den Weihnachtsferien schreibt Nico:

*Nie hätte ich gedacht, dass ich mich einmal freuen würde, in die Schule zu gehen, denn selber hatte ich es in der Schule nie einfach und war auch kein einfacher Schüler. Mich lange zu konzentrieren fiel mir nie leicht, ich war lieber draußen an der frischen Luft und immer in Bewegung.*

Hiermit wird deutlich, dass er vor diesem Zeitpunkt keine Freude an den Schultagen empfunden hat. Dadurch zeigt sich, dass Nico die Schule als etwas Negatives empfand, als einen Ort, auf den er sich wenig gefreut hat. Seine eigene Schulzeit war von Schwierigkeiten geprägt. Er kann retrospektiv eine distanzierte Betrachtung vornehmen und benennt, dass er selbst dazu beigetragen hat. Nico hätte sich lieber in dieser Zeit draußen aufgehalten und dort gespielt. Die Konzentration auf das Schulfach und das Stillsitzen in der Unterrichtsstunde fielen ihm nicht leicht. Dies führte vermutlich dazu, dass die Lehrkräfte Nico häufig ermahnten und zur Konzentration und Mitarbeit aufriefen. Bei Nichteinhaltung dieser Aufforderungen erfolgten sicherlich Sanktionen, welche Nico als negative Erfahrung definiert und sich daher an eine unschöne Schulzeit

erinnert. Nun, da er sich im Praktikum an einer Schule befindet, versteht er, dass er kein „*einfacher Schüler*“ war. Er reflektiert an dieser Stelle sein Verhalten in der eigenen Schulzeit und kommt zu der Erkenntnis, dass das eigene Verhalten nicht immer angemessen war. In diesem Satz dokumentiert sich auch der Wunsch, dass Schule als Institution anders funktionieren sollte bzw. anders hätte funktionieren können. Freiheit und Bewegung scheinen für Nico wichtig zu sein. Dies erweckt den Eindruck, als hätte die Schule Nico früher eingeengt und ihn seiner Freiheit beraubt. Deshalb assoziiert Nico viel Negatives mit der Schule als Institution.

Nico beschreibt seine eigene Schullaufbahn von der Realschule über das Gymnasium bis zur Universität.

*Die meisten meiner LehrerInnen konnte ich nicht besonders gut leiden und sie mich auch nicht. Es gab lediglich zwei oder drei Lehrer in meiner Schullaufbahn, die ich umso doller ins Herz geschlossen habe. Sie waren mir immer gut gesinnt und ermöglichten es mir, trotz meiner Schwierigkeiten von der Realschule bis zum Abitur und sogar zur Uni zu kommen.*

In seinen Gedanken dankt Nico diesen Lehrern dafür, dass sie ihm die Chance gaben, zu studieren. Die meisten Lehrer hatten nie eine Verbindung zu ihm aufbauen können. Daraus resultiert die Tatsache, dass Nico nicht gerne in die Schule ging und die Schulzeit als Zumutung empfand. Er behält eine unangenehme und beschwerliche Zeit in Erinnerung. Diese starken Kontraste lassen keinen Spielraum zu, in dem sich Erinnerungen an Lehrer und deren Einschätzung befinden, die zwischen diesen beiden positionierten Seiten stehen: Er polarisiert seine Zuneigung zu seinen damaligen Lehrern. Eine weitere Information, die zu den positiv erinnerten Lehrern gehört, stellt der Fortgang des Satzes dar. Aufgrund der beschriebenen Schwierigkeiten kann vermutet werden, dass Nico keine besonders guten Leistungen in der Schule erbrachte, denn sowohl auf der Realschule als auch auf dem Gymnasium hatte Nico Schwierigkeiten und fühlte sich von den Lehrern ungerecht behandelt. Es wird von ihm selbst als erwartungswidrig wahrgenommen, dass er Abitur erlangte und an die Universität gehen konnte. Dabei halfen ihm einige wenige Lehrer, die ihn während der Schulzeit begleiteten und unterstützten. Sie motivierten Nico und vermittelten ihm, nicht aufzugeben. Die Motivation half augenscheinlich, da es Nico bis zum Abitur bzw. bis zur Hochschule schaffte. Die Lehrer vermittelten ihm demnach wichtige Eigenschaften, wie beispielsweise Durchhaltevermögen und Selbstvertrauen bzw. den

Glauben an sich und seine Fähigkeiten. Allerdings wird auch deutlich, dass Nico immer noch nicht an das eigene Können glaubt, welches ihn so weit gebracht hat, sondern die Möglichkeit zu studieren vorwiegend der Unterstützung von den Lehrern verdankt.

**Oberthema: Genese des Berufswunsches**

In folgender Passage geht es darum, dass Nico zuerst sicher war, dass er niemals Lehrer werden wollte, und dann einige Zeit später doch zu der Erkenntnis gelangte, dass der Lehrerberuf der richtige für ihn ist.

*Bis zum Ende meiner Mittleren Reife war es nie auch nur ansatzweise in meinen Möglichkeitshorizont Lehrer zu werden – ich habe also nie darüber nachgedacht. In der Oberstufe wurde mir immer klarer, dass Lehramt nichts für mich ist – erst musste ich ein wirtschaftspolitisches Studium in Dänemark abbrechen und auch eine Bootsbauer-Ausbildung an den Nagel hängen, um zu erkennen, dass ich eben doch gerne Lehrer werden möchte.*

Während der eigenen Schulzeit wurde die Gewissheit darüber, dass der Lehrerberuf nicht das Richtige für Nico sei, gefestigt. Hier zeigt sich ein Widerspruch, denn offenbar kam die Vorstellung, selbst Lehrer zu werden, eben doch in seinen Überlegungen vor. Nach der Schule begann Nico ein Studium im Ausland, brach dieses jedoch ab. Danach wollte Nico einen handwerklichen Beruf ergreifen, doch auch diese Ausbildung wurde nicht vollendet. Nach dem Abbruch von Studium und Lehre erkannte Nico für sich dann doch, dass der Lehrerberuf genau das Richtige für ihn sei. Die Sequenz beginnt mit einer Zeitangabe. „*Bis zum Ende meiner Mittleren Reife*“ fungiert hier als Ausgangspunkt des Abschnitts und somit des folgenden Gedankengangs. Mit der Nennung dieses längeren Zeitraums wird die Wichtigkeit der folgenden Informationen verstärkt. Fortgeführt wird der Satz mit der Angabe, dass es Nico bis zum eben genannten Zeitpunkt nicht für möglich hielt, den Beruf des Lehrers auszuüben. Die Wortfolge „*nie auch nur ansatzweise*“ verstärkt die Vehemenz der Unmöglichkeit, diesen beruflichen Weg zu gehen. Trotzdem wird dieses Fehlen des Glaubens, es doch schaffen zu können, mit den Gedanken daran in Beziehung gesetzt – denn wenn etwas nicht im „*Möglichkeitshorizont*“ läge, würde auch kein Gedanke daran verschwendet. Auch der nächste Satz wird mit einer Zeitangabe eingeleitet. Darin dokumentiert sich die prozesshafte Weiterentwicklung des Werdegangs. Nun geht es um die Gedanken, welche er während der Zeit in der Oberstufe hatte. Auch hier betont er, dass der berufliche Weg zum Lehrer nichts für ihn gewesen sei, vielmehr noch: Er unterstreicht

diese Feststellung mit den Worten „wurde mir immer klarer“. Durch diese Aussagen wirkt Nico zielstrebig, zumindest in der Hinsicht, auszudrücken, was er nicht möchte. Alternativen, die seine Zukunft betreffen, werden nicht genannt. Abermals fehlen die Gründe, welche die Feststellung, nicht Lehrer werden zu wollen, untermauern. Hier ist Nico erneut sparsam, was die Begründung bestimmter Aussagen betrifft. Die Betonung auf „immer klarer“ setzt zudem voraus, dass Nico sich bereits mit dem Gedanken, den Lehrerberuf zu wählen, beschäftigt haben muss. Mit der Angabe „immer“ wird die Aussage verstärkt und die andauernde Auseinandersetzung mit dieser Berufsoption wird deutlich. Aus dem vorher Geschriebenen ist zu erkennen, dass die Entscheidung gegen den Beruf des Lehrers nicht von einem auf den anderen Tag gefallen sein kann, sondern ein Prozess war. Weiterhin erwähnt Nico das Studium im Ausland. Explizite Gründe für den Abbruch des Studiums und der handwerklichen Lehre werden nicht genannt.

Nach zwei gescheiterten Ausbildungsversuchen dachte sich Nico, dass er nun die Option in Betracht ziehen sollte, an die er vorher nie gedacht hatte bzw. die er nie wollte. Eventuell ist dieser Beruf nun doch genau der richtige für ihn, obwohl Nico sich innerlich aufgrund eigener schulischer Erfahrungen eigentlich dagegen sträubte. Das Studium und die Handwerker-Ausbildung waren Optionen, die Nico präferierte und die er als optimale Lösung für sich ansah. Nun sind diese beiden Optionen gescheitert und Nico kommt dadurch zu der Erkenntnis, dass der Lehrerberuf als Lösung nun doch ausprobiert werden sollte. Intensiviert wird die Aussage, doch Lehrer werden zu wollen, durch das Adverb „gerne“. Der vorherige Widerstand und ebenso das fehlende Zutrauen, dies auch schaffen zu können, werden damit widerlegt.

Nico erkennt, dass der Lehrerberuf der richtige für ihn sei.

*Diese Erkenntnis verbinde ich damit, dass ich weiß was schlechte von guten Lehrern unterscheidet und ich in einem drei-monatigem Praktikum an der Grundschule. Während des Praktikums habe ich nämlich erkannt, dass ich die Möglichkeit und Fähigkeit besitze ein guter und schülernaher Lehrer zu werden. Dieser Gedanke hat mich besonders kurz vor Weihnachten sehr beschäftigt und umso dankbarer bin ich der tollen Praktikumsstelle an der P-Schule bei Frau Schmidt.*

Der erste Satz dieses Abschnitts ergibt nur bedingt Sinn, da Nico keinen korrekten grammatikalischen Satz bildet. In diesem Abschnitt geht es um eigene Erfahrungen mit Lehrern und den Bezug zum eigenen Weg des Lehrerberufs. Nico bezieht das Ergebnis

einer vorherigen Überlegung auf das eigene Wissen über ‚gute‘ und ‚schlechte‘ Lehrer. Zudem wird das Praktikum an einer Grundschule erwähnt. Der darauf folgende Satz lässt erahnen, in welche Richtung der vorherige Satz sich orientiert. Laut Nico habe er im Zuge des Praktikums sowie aufgrund spezieller Fähigkeiten festgestellt, imstande zu sein, den Beruf des Lehrers erfolgreich auszuüben. Nico betrachtet seine Entscheidung, Lehrer zu werden, als eine „Erkenntnis“. Damit bringt er zum Ausdruck, dass es das Ergebnis eines langen Prozesses ist. In diesem Zeitabschnitt hat er verschiedene Erfahrungen gesammelt und Neues kennengelernt. Außerdem wird mit dem Wort „Erkenntnis“ verdeutlicht, dass es sich hierbei um eine persönliche Feststellung handelt, die von keiner außenstehenden Person beeinflusst wurde. Er meint damit, dass er durch seine eigene Schulzeit und das Praktikum genügend Erfahrung gesammelt hat, um andere Lehrer beurteilen zu können.

Nico lernte während des dreimonatigen Praktikums, dass er selbst über die Fähigkeit verfügt, nicht nur ein „guter, sondern auch ein schülernaher Lehrer“ zu werden. Er führt auf, „schülernah“ zu sein, d. h. er empfindet sich selbst so, als könne er sich in die Schüler\*innen hineinversetzen und auf Befindlichkeiten und Bedürfnisse eingehen. An dieser Stelle dokumentiert sich, dass Nico sich aufgrund seines Alters und des nicht allzu großen Altersunterschieds zu den Schüler\*innen noch als schülernah definiert. Es ist eindeutig, dass er der ‚Kumpeltyp‘ sein möchte. Die Fraternisierung kommt hierbei zutage.

Nico beendet diese Sequenz mit einer Danksagung, die sich an die Praktikumsstelle sowie seine Mentorin richtet. Da das Praktikum aber nicht der Grund für den Beginn des Lehramtsstudiums war, ist der Zusammenhang zum Beginn des Satzes nicht gegeben.

### **Oberthema: Erwartungen an das Praktikum**

Der Praktikant schildert sein Gefühl am ersten Tag auf dem Weg zur Praktikumschule und seine Erwartungen an das Praktikum (an einer Förderschule):

*Ich gehe durch die N-Straße und bin etwas aufgeregt. Es ist nicht mein erstes Praktikum, aber das erste an einer Förderschule. Ich habe mich sehr darüber gefreut gerade an die Paulus-Paulsen-Schule zu kommen und war gespannt darauf was ich lernen und erkennen würde. Auch mit welchen Erkenntnissen ich aus diesem Praktikum herausgehen werde, ist für mich von Bedeutung.*

Es werden mit Blick auf das Kommende Aufregung, Freude und Spannung genannt. Der Erkenntnisgewinn spielt ebenfalls eine wichtige Rolle für den Studenten. Daraufhin wird die erste Begegnung mit den Schülern und Schülerinnen beschrieben:

*Einer der Schüler spricht mich an und fragt mich ob ich Praktikant bin [...] der Schüler führt mich eine Treppe hoch und ins Klassenzimmer [...] meine Mentorin begrüßte mich und [...] erzählt wer ich bin.*

In diesem Falle nimmt der Student eine eher passive Rolle ein, indem er sich von einem Schüler den Weg weisen lässt und sich durch die Lehrperson vorstellen lässt. Es wird auch genannt, dass die Schüler\*innen bereits an Praktikanten gewöhnt sind. Dies impliziert eine entspannte Atmosphäre im Klassenraum, da die Situation für die Schüler\*innen nicht neu ist.

In einer darauf folgenden Sequenz macht der Praktikant deutlich, dass er bereits Routine im Schulalltag erfahren hat und bereits Hilfestellungen im Unterricht gibt:

*[...] meine ersten beiden Schulstunden verlaufen wie gewöhnlich, ich verspüre schon eine gewisse Routine [...] ich werde viel zur Hilfe gerufen, wenn Fragen bestehen. Die meisten von ihnen kann ich gut beantworten.*

Dies wird als positive Selbstwirksamkeit empfunden, da der Praktikant den Eindruck hat, den Schüler\*innen Lerninhalte verständlich zu vermitteln. Die anfangs passive Rolle hat sich in eine aktive gewandelt. In diesem Sinne wird die Identifikation mit der Lehrerrolle als positiv empfunden.

Das Praktikum nimmt seinen Lauf bis kurz vor den Weihnachtsferien.

*An diesem letzten Termin vor Weihnachten freue ich mich besonders auf den Schultag mit meiner Klasse. Alle waren gut gelaunt und es herrschte allgemein eine weihnachtliche Stimmung.*

In diesem Abschnitt drückt Nico seine Freude aus. Er betont, dass am letzten Termin vor Weihnachten gute Stimmung herrschte und er dadurch ebenfalls in freudiger Stimmung war. Nico beginnt diesen Eintrag mit einer bestimmten Zeitangabe. „An diesem letzten Termin vor Weihnachten“ wird hier als Ausgangsposition genommen. Das Wort „Termin“ drückt in diesem Zusammenhang einen festgelegten Zeitpunkt aus, an dem etwas Besonderes geschehen soll. Denn Nico spricht nicht von einem „letzten Tag“, sondern von einem „letzten Termin“. Damit drückt er aus, dass dieser Tag als außergewöhnlich und einmalig empfunden wird. Da es diese genaue Zeitangabe gibt,

muss sie für den weiteren Hergang relevant sein. Anschließend geht Nico auf seine Gemütslage ein. Er betont seine Vorfreude auf den letzten Praktikumstag vor Weihnachten und erwähnt die freudige Stimmung innerhalb der Klasse. Er beschreibt eine angenehme Atmosphäre, die ein Wohlempfinden aller Beteiligten ausdrückt. Dies assoziiert eine Zusammenkunft von Personen, die sich gegenseitig das Gefühl geben, erwünscht und willkommen zu sein. Mit dem Possessivpronomen „*meine*“ drückt Nico seine Zugehörigkeit zu der Klasse aus. Den nächsten Satz beginnt er damit, dass er die gute Laune von allen Anwesenden betont. Das Wort „*alle*“ kann sowohl die Gesamtheit der Schüler\*innen als auch der Lehrer\*innen umfassen. Der nächste Satz bestätigt die Vermutung, dass es nicht primär um die Stimmung innerhalb der Klasse geht, sondern vielmehr um Nico selbst. Er assoziiert diese Freude an dem letzten Tag vor Weihnachten mit Erinnerungen an seine eigene Schulzeit. Wenn aber die Tatsache betrachtet wird, dass sich Nico zu diesem Zeitpunkt schon seit einigen Wochen im Praktikum befindet, erscheint es merkwürdig, dass er erst jetzt Freude für seine (zukünftige) Tätigkeit empfindet, und dies anscheinend auch nur, weil es der letzte Tag vor Weihnachten ist, also verspürt er eigentlich Freude auf das (temporäre) Ende von Schule.

### **Oberthema: Beschäftigung mit fremdem pädagogischen Handeln**

Folgende Passage beschäftigt sich mit dem Verhalten seiner Mentorin:

*Am heutigen Dienstag bekommen die SchülerInnen meiner Klasse ihre letzte Mathearbeit dieses Halbjahres zurück und ich gewinne einen Überblick über ihre derzeitige Leistung in Mathematik.*

Eingangs offenbart Nico den Zeitpunkt seiner Beobachtungen. Angesichts der Tatsache, dass es sich um den „*heutigen*“ Dienstag handelt, wird die Bedeutung der unmittelbaren Dokumentation der einschneidenden Geschehnisse deutlich. Er reflektiert zeitnah seine Eindrücke des Praktikumstages, wodurch die Wichtigkeit der Ereignisse zum Ausdruck gebracht wird. Im ersten Satz wird bereits die emotionale Bindung zu der Klasse sichtbar. Durch das Possessivpronomen „*meiner*“ wird abermals der enge Bezug zur Klasse hergestellt. Mithilfe der Verwendung des Pronomens beschreibt er die Empathie beziehungsweise Sympathie, die er für die Lerngruppe empfindet. Es handelt sich nicht um eine „*Hospitationsklasse*“, sondern um „*meine*“ Klasse, für die er ein besonderes Bewusstsein entwickelt hat. Er hat ein spezielles Fürsorgeempfinden für die Schüler. Zudem wird ein großes Interesse an der Leistungsübersicht der Klasse deutlich, da das

Verb „*gewinne*“ verwendet wird, welches einen positiven Einfluss auf die Aussage nimmt. Der Gewinn einer Sache wird ausschließlich mit Vorteilen für die gewinnende Person assoziiert. Zusätzlich erweckt die Formulierung „*derzeitige Leistung*“ den Eindruck, dass ausschließlich die Noten der Mathematikarbeit die Leistungen der Schüler widerspiegeln.

*Öskan hat mit einer zwei in der Arbeit deutliche Fortschritte gemacht. [...] Jannik und Niklas hingegen haben beide sehr schlechte Bewertungen.*

Nico möchte Öskans Leistung besonders betonen, indem er zwei Negativbeispiele hervorhebt, die Öskans Entwicklung ins positive Licht rücken. Die Verwendung der Konjunktion „hingegen“ lässt darauf schließen, dass ein Vergleich zwischen Jannik und Niklas mit Öskan hergestellt werden soll. Durch das Adverb „sehr“ wird im hohen Maße die schlechte Leistung nochmals besonders betont, die im Gegensatz zu Öskans Leistung „*einer zwei*“ steht.

*Mit Späßen und ‚großkotzigen‘ Bemerkungen in Richtung anderer, besserer MitschülerInnen, macht Jannik seiner Frustration Luft.*

Die Begriffe „Spaß“ oder „Späße“ sind generell positiv konnotiert. Allerdings wird in dem Zusammenhang deutlich, dass es sich nicht um heitere Inhalte handelt. Der Zusatz, dass die Bemerkungen in Richtung anderer Mitschüler geäußert werden, lässt vermuten, dass es sich um verletzende Äußerungen handelt. „*In Richtung*“ drückt aus, dass sich seine Attacken nicht gezielt gegen einzelne Mitschüler\*innen, sondern gegen eine Gruppe richten, die als „*bessere MitschülerInnen*“ definiert ist. Die Wortwahl „*anderer*“ lässt darauf schließen, dass sich Jannik entgegen der gesellschaftlichen und sozialen Normen verhält und sich als Individualist behauptet. Des Weiteren verwendet Nico Anführungszeichen für das Wort „*großkotzigen*“; dies deutet daraufhin, dass er diesem Wort eine Bedeutung zuspricht, da er es durch die Anführungszeichen hervorhebt. Der Praktikant bewertet die Gefühlslage des Schülers Jannik. Aufgrund der Wortwahl „*macht [...] Frustration Luft*“ scheint Nico zu wissen, wie sich Jannik fühlt.

*Als Frau Schmidt ihm sagt, dass er sich mehr hätte anstrengend müssen, wenn er wie Öskan auf die Berufsschule möchte – diese Bemerkung meiner Mentorin sitzt.*

Die falsche Syntax dieses Satzes ist ein Hinweis auf die Schwierigkeit des Verfassers, das Beobachtete präzise und korrekt auszudrücken. Erneut wird Öskans Leistung in den

Vordergrund gestellt, da selbst die Lehrerin auf Öskan Bezug nimmt. Nico bedient sich einer Aussage der Lehrerin, welche die Konsequenzen von Janniks Fehlverhalten aufzeigt. Durch den Bindestrich mit der anschließenden Formulierung „*diese Bemerkung [...] sitzt*“ wird die Aussagekraft der Bemerkung überaus deutlich. Die umgangssprachliche Formulierung „*diese Bemerkung sitzt*“ hat eine durchaus einschüchternde, verletzende oder ähnliche Wirkung. Eine Bewertung des geschilderten Szenarios findet nicht statt.

*Jannik wird still und verweigert bis zum Ende der Stunde die Mitarbeit.*

Janniks konträres Verhalten äußert sich darin, dass er sich still verhält, nachdem er zuvor ein extrovertiertes Verhalten an den Tag gelegt hat. Mithilfe der Satzglieder „*still*“ und „*verweigert die Mitarbeit*“ wird die Wandlung von der extrovertierten Machtperson zum introvertierten Jungen beschrieben. Der Wandel wird „*bis zum Ende der Stunde*“ zeitlich begrenzt. Zudem lässt Nicos Feststellung die Möglichkeit offen, dass Jannik zurück in sein altes Verhaltensmuster fällt. Nico schildert die Aussage der Mentorin zu einem Schüler, von der sie beeindruckt erscheint. Die Worte „*diese Bemerkung meiner Mentorin sitzt*“ verdeutlicht seine Verblüffung. Die beiden beschriebenen Schüler beleidigen ihre Mitschüler\*innen und äußern „*großkotzige*“ Bemerkungen in Richtung ihrer Mitschüler. Dies ist ein Indiz dafür, dass diese beiden Schüler machtvolle Positionen der Klasse innehaben.<sup>15</sup> Sie versuchen durch ihr Verhalten, Anerkennung bzw. Macht auszuüben. Diese „emotionale Missachtung“ (Grimminger, 2012, S. 106), die als „aktive Negation“ (ebd., S. 106) bezeichnet wird, impliziert eine gegenteilige Handlung, wenn zum Beispiel ein Schüler einen anderen Schüler beleidigt.

*Auf Öskan bin ich wirklich stolz. Jannik und Niklas tun mir wirklich leid, ich hätte ihnen einen Fortschritt gewünscht, [...].*

Nico beschreibt in diesem Satz ein besonderes Gefühl. Das Wort „*stolz*“ beschreibt einen Zustand von großer Zufriedenheit über etwas oder drückt sogar eine Art Hochachtung aus und meint, dass jemand etwas ganz Besonderes, Anerkennenswertes oder Zukunftsträchtiges geleistet hat. Nico drückt damit seine Anerkennung für diesen Schüler aus. Die Kombination „*wirklich stolz*“ ist also Ausdruck für ein extremes

---

<sup>15</sup> Grimminger (2012, S. 113) stellt fest: „Schüler/innen, die bestimmte Verhaltensweisen, wie die Ausübung von physischer und/oder psychischer Gewalt schon gezeigt haben, werden bei ihren Mitschüler/innen mit dem Image einer Machtperson verbunden“.

Gefühl gegenüber dem Schüler Öskan. Er erwähnt sich selbst in dem Satz „*ich bin*“ und verleiht damit dieser besonderen Verbindung Ausdruck. Im Übrigen ist dies in der ganzen Passage der kürzeste Satz. Die Tatsache, dass dieser Satz alleine dort stehen darf und somit besonders ins Auge fällt, zeigt, dass diese Aussage für Nico einen hohen Stellenwert hat.

Im nächsten Satz beschreibt Nico seine Gefühle gegenüber den Schülern Jannik und Niklas. Der Verfasser verwendet exakt den gleichen Satzaufbau wie im vorherigen Satz. Dies deutet darauf hin, dass die Aussage den gleichen Stellenwert hat, nur in einer negativen Richtung. Er verwendet wieder das Wort „*wirklich*“, dessen Bedeutung, wie oben erwähnt, einen verstärkenden Wert besitzt. Diesmal betont er jedoch das Wort „*leidtun*“. Dadurch, dass die beiden Schüler ihm leidtun, schließt er eine weitere mögliche Entwicklung aus. Weiterhin wird damit zum Ausdruck gebracht, dass er zwar Zuneigung für die beiden hat, jedoch keinen weiteren Weg oder Lösungsansatz für sie sieht. Da er sein Mitleid erst am Ende dieser Passage ausdrückt, wird deutlich, dass er nicht immer diese Empfindungen hatte. Nico benutzt im folgenden Verlauf das Wort „*hätte*“. Der Konjunktiv II drückt aus, dass es zu spät ist, um etwas zu unternehmen. Im Zusammenhang sagt er damit aus, dass es zu spät ist, um einen „*Fortschritt*“ bei den beiden Schülern zu erwarten. Wie etwas weiter oben schon erwähnt, hegt er Gefühle für die beiden Schüler, was er mit dem Wort „*gewünscht*“ zum Ausdruck bringt. Ein Wunsch ist ein Begehren oder Verlangen nach etwas, in diesem Fall das Begehren danach, dass Jannik und Niklas einen Fortschritt in ihrer Entwicklung vollziehen. Dadurch, dass Nico einschätzt, dass er „*nicht die ausreichenden Mittel*“ hätte, wird deutlich, dass er sich nicht in der Lage sieht, die Situation von Jannik und Niklas zu verbessern. Er bezieht sich dabei auch auf seine Tätigkeit als „*Praktikant*“. Er beschreibt damit, dass Praktikanten keine Möglichkeit haben, an der „*Einstellung*“ solcher Kinder zu arbeiten, um sie wirklich weiter zu entwickeln. Gleichzeitig wird hier jedoch auch wieder ein Wunsch ausgedrückt. Nico ist gewillt, mit den Schülern an ihrer Einstellung zu arbeiten, aber die Erfahrungen, die er bis jetzt als Praktikant gesammelt hat, zeigen ihm, dass Praktikanten nicht dazu in der Lage sind, weil ihnen die Mittel fehlen. Mit „*Mittel*“ sind Erfahrungen gemeint, die vom geschulten Lehrpersonal im Laufe der Zeit erworben wurden und die ein Praktikant noch nicht besitzen kann. Des Weiteren ist auch der Zeitfaktor mit „*fehlende Mittel*“ gemeint, da er weiß, dass sein Praktikum in einer bestimmten Zeit endet und es für die Förderung von Schüler\*innen wie Jannik und Niklas wesentlich mehr Zeit braucht.

*[...] aber als Praktikant habe ich nicht die ausreichenden Mittel mit ihnen an ihrer Einstellung zu arbeiten. Gerne würde ich den Ursachen ihrer Motivationsschwierigkeiten auf den Grund gehen, doch dazu fehlt mir im Rahmen des wöchentlichen Praktikums leider die Zeit.*

Mithilfe des Wortes „gerne“ wird ersichtlich, inwieweit Nico mit den Schülern der Klasse fühlt. Es ist zweifellos ein wichtiges Anliegen des Praktikanten, die Motivationsschwierigkeiten der Schüler herauszufinden. Somit wird an dieser Stelle erneut das Empathieempfinden für die Schüler der Hospitationsklasse sichtbar. Ferner wird durch die Verwendung der Redewendung „auf den Grund gehen“ deutlich, dass Nico dazu bereit ist, die Ursachen der Probleme der Schüler herauszufinden bzw. die Auslöser zu erforschen. Darüber hinaus ist im zweiten Teil dieser Äußerung insbesondere das Wort „leider“ explizit zu betrachten. Dabei könnte die Verwendung von „leider“ durchaus als Kritik an dem Praktikum im Allgemeinen gesehen werden. Dies liegt darin begründet, dass durch den Zusatz „die Zeit“ das Praktikum dahingehend kritisiert wird, dass auf der einen Seite zwar viele Hospitationsmöglichkeiten gegeben sind, allerdings auf der anderen Seite aufgrund des Mangels an Zeit kaum Szenarien geschaffen werden, die ein pädagogisches Handeln ermöglichen.

### **Oberthema: Auseinandersetzung mit dem eigenen pädagogischen Handeln**

In der folgenden Sequenz wird die Situation auf dem Pausenhof erläutert:

*Mittlerweile werden mein Mitpraktikant Arne [Name geändert] und ich bereits alleine als Pausenaufsicht auf dem Schulhof gelassen. Wir werden von den SchülerInnen unserer Klasse und den meisten anderen als Autoritätspersonen respektiert. An diesem Dienstag stehen wir gemeinsam auf dem Pausenhof und tauschen uns über die vergangenen Stunden aus.*

Die Verwendung des Wortes „mittlerweile“ deutet darauf hin, dass Arne und Nico bereits seit geraumer Zeit das Praktikum an dieser Schule absolvieren, zumindest seit einigen Tagen dort sind. Zudem entsteht der Eindruck, dass die beiden zuvor gemeinsam mit Lehrkräften die Pausenaufsicht geführt haben, sodass sie mit den Aufgaben, die eine Pausenaufsicht mit sich bringt, zumindest zum Teil vertraut sind. Der zweite Praktikant wird als „Mitpraktikant“ vorgestellt. Da Arne nicht als Kommilitone vorgestellt wird, wurde er in seiner Rolle als Student derselben Universität noch nicht wahrgenommen und so stellt lediglich dieselbe Praktikumsschule eine Verbindung zwischen den beiden Studenten her. Dies wird durch die Aussage am Ende

des Abschnitts noch einmal deutlich, in der der Austausch über die vergangenen Stunden hervorgehoben wird. Dies lässt vermuten, dass es noch keine weiteren Gesprächsthemen zwischen den beiden gibt. Sie kennen sich noch nicht gut, sind dabei, sich einzuschätzen. Die zwei Aufsichtspersonen werden von den meisten Schüler\*innen als „*Autoritätspersonen*“ gesehen. Daraus lässt sich die Orientierung von Nico ableiten, dass eine Lehrkraft auch zugleich Autoritätsperson sei und respektiert werden müsse. Der Respekt der Schüler\*innen gegenüber den beiden Praktikanten wird allerdings auf die eigene Klasse und die „*meisten*“ Schüler\*innen reduziert. Die zwei Praktikanten tauschen sich in der Erzählung von Nico über „*die vergangenen Stunden aus*“. Nico fühlt sich mit der Klasse bereits verbunden und bezeichnet sie als „*unsere(r) Klasse*“. Dies zeigt ein starkes Zugehörigkeitsgefühl und eine Vergemeinschaftung sowie die Bereitschaft, für diese Schüler\*innen auch Verantwortung zu übernehmen.

*Ich merke, dass sich neben uns zwischen zwei Schülern eine Rauferei anbahnt, kenne die Schüler jedoch schon und weiß, dass es eher eine Provokation uns gegenüber sein soll.*

Im zweiten Abschnitt schildert Nico eine, dem eigenen Gefühl nach, sich anbahnende Rauferei zwischen zwei Schülern. Da er die Schüler kennt, meint er sagen zu können, dass es sich „*eher*“ um eine Provokation gegenüber ihm und Arne handele. Durch das kleine Wort „*eher*“ ist die Situation nicht eindeutig beschrieben. Somit kann es einerseits tatsächlich nur eine Provokation sein, auf der anderen Seite jedoch auch ein wirklicher Konflikt, der sich anbahnt, und in einer Rauferei enden kann. Es handelt sich hierbei um eine persönliche Interpretation bzw. Beurteilung seitens des Verfassers, die auch fehlgeleitet sein kann. Er merkt jedoch im nächsten Satz an, dass er dies jedoch nur „*vermutet*“, da Arne und er die einzigen zwei Aufsichtspersonen sind. Es legt die Vermutung nahe, dass die eigene Einschätzung des Praktikanten richtig ist und einige Schüler die Studierenden nicht als Autorität wahrnehmen. Durch die Wortwahl in diesem Abschnitt wird jedoch nicht ganz klar, ob Nico sich sicher ist, dass es sich um eine Provokation handelt, da die Einschätzung immer wieder relativiert wird. So wird der Ausdruck „*[ich] weiß*“ dadurch relativiert, dass es „*eher eine Provokation [...] sein soll*“.

*Dieses vermute ich, da wir die einzigen Aufsichtspersonen auf dem Außengelände sind und uns die SchülerInnen „testen“. Aus diesem Grund entscheide ich mich, sie vorerst nicht weiter zu beachten.*

Nun stellt Nico die Vermutung an, dass die Schüler die zwei Praktikanten „testen“ wollen. Das Wort „testen“ ist dabei in Anführungszeichen gesetzt und führt dazu, dass nicht ganz sicher ist, ob diese Aussage ernst genommen werden kann. Oft stehen Anführungszeichen dafür, dass etwas ironisch gemeint ist. Dies führt zu der Frage, warum er gerade in dieser Situation vermutet, dass es sich um einen Test der Schüler handelt, und ob davon ausgegangen wird, dass sich Schüler\*innen in gleichen Situationen auch gleich verhalten. Dies kann aber nicht der Fall sein, denn keine Situation geschieht zweimal auf die gleiche Weise. Abschließend fügt Nico noch hinzu, dass er sich aufgrund seiner Vermutung dafür entscheide, die Schüler nicht weiter zu beachten. Dies kann ein Risiko darstellen, wenn die Situation zwischen den Schülern eskaliert oder im schlimmsten Fall weitere Schüler\*innen einbezogen werden. Die Rauferei kann dann ein unüberschaubares Ausmaß annehmen und eine Schlichtung erheblich erschweren. Außerdem wäre dies eine extreme Situation, die dann möglicherweise nicht mehr alleine von zwei Praktikanten beherrscht werden könnte, da diese nicht viel Erfahrung als Pausenaufsicht und im Schlichten von Schülerkonflikten haben. Die Verwendung des Ausdrucks „vorerst“, also die Schüler vorerst nicht weiter zu beachten, legt nahe, dass Nico die Ansicht vertritt, dass eine Lehrperson bei Streitigkeiten den Schüler\*innen auch Handlungsspielraum einräumen müsse, um Konflikte selbstständig zu lösen.

*Arne jedoch tut dies nicht, sondern geht auf die beiden zu und bedeutet ihnen zu ihm zu kommen. Er möchte wissen warum sie miteinander streiten, mit der Absicht zu schlichten.*

Nico stellt heraus, dass Arne das Verhalten der beiden Schüler anders, nämlich als Streit, interpretiert und schlichten möchte. Hierbei stellt sich die Frage, warum Arne die Situation als brenzlicher wahrnimmt als Nico. Der Verfasser greift offensichtlich nicht in die Situation ein und es stellt sich hier die Frage nach dem Warum, da er sich doch sicher ist, dass es sich um eine Provokation handelt. Möglicherweise liegt es daran, dass Arne als kompetent genug eingeschätzt wird, um die Situation zu klären. Die von Nico formulierte Absicht von Arne, den Konflikt zu lösen, ist seine Interpretation. Es wird hier jedoch nicht deutlich, ob seine Orientierung umfasst, dass die Lehrperson in sämtliche Konflikte der Schüler\*innen eingreifen müsse. Was hingegen deutlich wird, ist, dass Arne schon zu Beginn versucht, seine Durchsetzungskraft zu stärken, indem er beide Schüler zu sich bittet.

*[...] die Schüler aber rennen weg und verlassen das Schulgelände. Arne rennt hinterher und ich folge in einigem Abstand. Nachdem die Schüler bereits über die Straße gelaufen sind und Arne laut nach ihnen ruft, drehen sie um und kommen zurück.*

Zum einen könnte ein einfaches Interesse an der Lösung der Situation eine Motivation sein, aber auch der Wunsch, Arne zu helfen und ihn zu unterstützen, da der Eindruck besteht, dass Arne die Situation nicht selbst klären kann. Dies spricht allerdings gegen die vorherigen Schilderungen in der Passage, da nicht schon früher eingegriffen wurde. Es lässt sich vermuten, dass der Pausenhof nun nicht mehr beaufsichtigt wird, woraus geschlossen werden kann, dass entweder der Pausenaufsicht keine große Bedeutung beigemessen wird und der Konflikt einfach interessanter ist, oder dass Nico den Konflikt mittlerweile als so gravierend einschätzt, dass er ein Eingreifen für sinnvoll erachtet. Trotzdem verhält sich Nico zurückhaltend.

*Das Schulgelände wollen sie hingegen nicht wieder betreten. Mit einem schnellen Satz nach vorne packt sich Arne einen der Schüler und nimmt ihn mit sich auf den Schulhof – daraufhin folgt auch der andere. Ich bekomme nun nicht mit, dass der von Arne gegriffene Schüler so aufgebracht ist, dass er ihn versucht zu schlagen.*

Die Schüler wollen das Schulgelände nun nicht mehr betreten. In dieser spontanen Situation packt Arne jedoch einen der Schüler am Arm und nimmt ihn mit zurück auf den Schulhof. Der Schüler ist danach so aufgebracht, dass er versucht, Arne zu schlagen. Die Verwendung des Wortes „so“ direkt vor dem Adjektiv verursacht eine Verstärkung dessen. Der Schüler ist hier nun nicht einfach aufgebracht, sondern so aufgebracht, dass er bereit ist, die Grenze körperlicher Gewalt zu überschreiten. Diese letzte Beobachtung des versuchten Schlagens wurde aber nicht von Nico selbst gemacht, sondern basiert vermutlich auf Erzählungen, da er sagt, er „*bekomme nun nicht mit*“, was als Nächstes passiert. Nico greift in die Situation zu keiner Zeit ein, sondern ist nur Beobachter.

*Zum Klären der Situation wird der Schulsozialarbeiter hinzugezogen.*

In dieser Sequenz bleiben einige Sachverhalte diffus. Es wird nicht deutlich, wer den Schulsozialarbeiter „*zum Klären der Situation holt*“. Sollte Nico ihn geholt haben, stellen sich weitere Fragen, und zwar: Sieht er die Situation nun als Eskalation, bei der nur noch der Schulsozialarbeiter helfen kann? Hat er zuvor schon selbst versucht, den

Konflikt zu lösen, oder erschien ihm dies von vornherein als zu schwierig? Arnes Gefühlslage wird hier nicht ausgeführt, obwohl dieser unter anderem Mittelpunkt des Geschehens ist und zuvor relativ genau beschrieben wurde, wann Arne sich wie verhalten hat. Nico erweckt den Anschein, als ob er nur am Rande des Geschehens steht und die Situation beobachtet, ohne einzugreifen, oder gar den Ort verlassen hat. Auffällig an diesem Satz ist die vollkommene Objektivität. Hier wird absolut nüchtern wiedergegeben, was geschehen ist. Dies könnte darauf hindeuten, dass Nico es nicht gern gesehen hat, dass der Schulsozialarbeiter involviert wurde. Entweder ist der Student der Meinung, dass man sich als Lehrkraft keine Hilfe holen darf und die Konflikte der Schüler\*innen stets souverän alleine klären muss, oder es liegt eine abwertende Einstellung gegenüber Schulsozialarbeitern vor, weil das Hinzuziehen einer weiteren Person das Scheitern oder die eigene Unfähigkeit dokumentiert.

*Im Nachhinein mache ich mir sehr viele Gedanken über die Situation, da ich Arnes Reaktion sehr gut nachvollziehen kann – selber aber aus folgenden Gründen nicht so wie er gehandelt habe.*

Er findet zwar Arnes Reaktion nachvollziehbar, hätte jedoch anders reagiert. Durch den verwendeten Gedankenstrich wird die starke Gegensätzlichkeit der beiden Standpunkte, die Nico empfindet, hervorgehoben. Wie er gehandelt hätte, wird aber nicht weiter ausgeführt. Es entsteht der Eindruck, dass er vieles erst im Nachhinein versteht bzw. für sich auflösen kann. Nico versucht, die eigene Reaktion mit Beispielen aus der eigenen Schulzeit zu erklären. Dabei erwähnt er, dass er selbst früher in Raufereien verwickelt war und genau weiß, wann ein Streit zwischen Schüler\*innen eskalieren kann und wann nicht.

*Früher war ich selber oft in Raufereien auf dem Schulhof verwickelt und kann heute sehr gut einschätzen, was zum ernstesten Streit werden kann und was eher nicht.*

Es kommt zu einem gewissen Herunterspielen der Situation. Außerdem dokumentiert sich, dass er in den Raufereien in der eigenen Schulzeit einen Vorteil sieht, da er einzuschätzen weiß, ob es sich noch um Spaß oder schon um Ernst handelt. Nico empfindet dies sogar als ein Qualifikationsmerkmal. Er führt diese Differenzierung nicht weiter aus und es ist nicht möglich, zu erkennen, worin er diese Unterschiede ausmacht. Der Praktikant geht von einem konjunktiven Erfahrungsraum aus und denkt,

dass die Leser\*innen des Lerntagebuchs genau wie er wüssten, wann eine Situation eskaliert.

*Diesen Streit hatte ich nicht als ernsthafte Bedrohung angesehen, [...].*

Nico glaubt, dass Arne die Situation als schwerwiegender eingeschätzt hat als er selbst. Interessant ist auch die Wahl des Begriffes „ernsthaft“. Die Einschätzung der Situation als „*nicht [...] ernsthafte Bedrohung*“ erweckt den Anschein, als ob sie trotz der Entscheidung des Nicht-Beachtens als eine Art der Bedrohung angesehen wurde, wenn auch nicht als starke.

*[...] ganz im Gegensatz zu Am, der den Schülern die Reaktion gab, die sie sich von uns erhofften.*

Hier geht Nico zunächst auf die gegenteilige Reaktion Arnes ein. Es wird beschrieben, dass Arne die Situation als ernsthafte Bedrohung angesehen habe, im Gegensatz zu Nico, der keine Bedrohung erkennen konnte. Die beiden folgenden Nebensätze deuten darauf hin, dass er die Aktionen der beiden Schüler als Provokation gegenüber den Lehrkräften einordnet. Dabei geht er ebenfalls davon aus, dass diese Reaktion von den beiden Schülern erhofft wurde, sodass beide Praktikanten auf den Konflikt reagieren würden. Hier stellt sich die Frage, woher er weiß, dass eine Reaktion erhofft wurde. Vor allem weiß er in diesem Moment offenbar auch, welche erwartet wurde. Der Einsatz des Verbs „erhoffen“ impliziert an dieser Stelle, dass es sich lediglich um eine Provokation seitens der Schüler handelte, die mithilfe dieser Methode ein bestimmtes Ergebnis erzielen wollten. Dabei bleibt unklar, wie ein solches Ergebnis konkret aussehen sollte.

*Sie hatten jedoch nicht damit gerechnet, dass er ihnen hinterher läuft und liefen in Aufregung vom Schulgelände – was dementsprechend Folgen nach sich zog.*

Diese Wortwahl spricht für eine genaue Beobachtung und Einschätzung der Gefühlslage der Schüler durch Nico. Als intuitiv falsches Handeln beschreibt Nico in diesem Zusammenhang, dass man etwas zu laut wird oder in lauter Panik einen Schüler unwirsch am Arm hält. Er unterstellt Arne in diesem Moment also Panik. Es wäre ebenso denkbar, dass die Reaktion aus Arnes Sicht notwendig und ein Resultat gründlicher Überlegung war. Gerade durch die beschriebene Differenz zwischen großer Verantwortung und geringem Handlungsspielraum wäre diese Reaktion durchaus verständlich. Verwunderlich ist, dass er „zu laut sein“ ebenfalls als falsche Handlung beschreibt. Die gewählten Beispiele unterstützen die Ansicht von Nico, dass es nur

richtig oder falsch, harmlos oder gravierend gibt. Das erste Beispiel beschreibt eine verbale Zurechtweisung in unangebrachter Lautstärke. Im zweiten Beispiel geht es um eine leichte körperliche Auseinandersetzung, die durch die Einleitung mit den Worten „in lauter Panik“ dramatisiert wird und auch die Folge daraus, gesteigerte Aggression, wird dadurch dramatischer wahrgenommen. Es wird deutlich, dass Nico in der beschriebenen Situation anders gehandelt hätte als sein Mitpraktikant.

### **Oberthema: Entwicklungsperspektiven**

Mit dem letzten Satz wird noch einmal Bezug auf den bereits genannten Verlauf der Situation genommen.

*Diese beschriebene Situation erinnert mich an meine eigene Schulzeit. Wie bereits gesagt, hatte ich auch oft mit Raufereien zu tun und habe im Zuge dessen auch das Schulgelände verlassen, [...].*

Nico betont zum wiederholten Male seine früheren Raufereien. Er vergleicht die beschriebene Situation mit ähnlichen Situationen aus der eigenen Schulzeit. Er ruft sich in Erinnerung, dass er selbst früher oft in Raufereien verwickelt war, wie oben bereits erzählt. Interessant ist in diesem Abschnitt besonders der letzte Teil. Nico gibt an, infolge von Raufereien ebenfalls oft das Schulgelände verlassen zu haben. Er hat Verständnis für die Reaktion der Schüler und rechtfertigt diese in gewisser Weise durch den Vergleich mit sich selbst. Offenbar ist es gängige Praxis in der Schule, dass das Schulgelände verlassen wird, um die Lehrkräfte zu provozieren und bestimmte Reaktionen hervorzurufen. Es ist nicht zu erkennen, ob er dies in seiner Zeit als Schüler als Provokation oder aber als Schockreaktion auf ein bestimmtes Lehrerverhalten tat. Daraus folgt jedoch, dass er nun eigentlich wissen müsste, dass das Verlassen des Schulgeländes während der Schulzeit nicht erlaubt ist. Nico kann sich seiner eigenen Auffassung nach nicht nur in die Schüler, sondern auch in die damaligen Lehrkräfte hineinversetzen.

*[...] jetzt aber bin ich in der Position meiner damaligen Lehrer. Ich merke nun, in was für eine prekäre Lage ich sie damals gebracht habe*

Zu Beginn dieser Sequenz wird ein Perspektivenwechsel eingeleitet. Im vorherigen Teil wurde die Situation aus der Sicht des Praktikanten in der eigenen Schulzeit beschrieben. Er reflektiert nun in der Retrospektive sein Verhalten während dieser Zeit. Dabei setzt Nico sich mit seinen ehemaligen Lehrer\*innen gleich und erkennt im Zuge dessen, dass

das eigene Handeln zu einer misslichen Lage für die Lehrkräfte führte. Er befindet sich nun in der Position seiner damaligen Lehrer\*innen. Er fühlt sich folglich inzwischen mehr der Lehrerseite zugehörig als der Schülerseite. Der Zeitpunkt dieses Umdenkens an dieser Stelle ist interessant. Geschah dies bereits mit dem Abschluss der Schullaufbahn, dem Eintritt ins Studium oder erst im Laufe des Praktikums? Denkbar wäre, dass dieses Umdenken durch das Schreiben des Lerntagebuchs und die damit verbundene Reflexion in Gang gesetzt wurde. Die beiden Adverbien „jetzt“ und „nun“ im Text deuten darauf hin, dass Nico bisher noch nicht über sein eigenes Schülerverhalten nachgedacht hat. Erst das Einfinden in die Lehrerrolle konnte dazu führen, das eigene Verhalten zu reflektieren und eine entschuldigende Haltung gegenüber den ehemaligen Lehrer\*innen einzunehmen. Im nächsten Satz des Abschnitts geht er kritisch auf seine damalige Handlungsweise ein. Er deutet an, dass ihm damals nicht bewusst war, in was für eine Lage er die Lehrkräfte brachte. Nun aber wird ihm durch den Vorfall auf dem Schulhof und die damit verbundene Reflexion klar, was sein Verhalten für seine Lehrer\*innen bedeutete.

*Vieles kann man im Studium lernen, aber in einer solchen Situation hat man als Lehrkraft wenig Handlungsspielraum. Man trägt die Verantwortung für den Schüler, für dessen Sicherheit und Wohlergehen.*

In diesem Textabschnitt wird distanziert und allgemein geschrieben, indem auf das entpersonalisierte Pronomen „man“ zurückgegriffen wird. Dadurch klingt der erste Satz des Abschnitts wie eine Phrase. Der Praktikant befindet sich selbst im ersten oder zweiten Semester des Studiums, sodass er bisher noch nicht viel Erfahrung im Umgang mit Problemlösestrategien und Konfliktlösen im Unterricht und während der Pausenaufsicht gesammelt haben dürfte.

Insgesamt ist auch dieser Abschnitt reflexiv. Er wird sich jetzt bewusst, wie wenige Möglichkeiten er in der vorliegenden Situation hatte. Damit hält er für sich ein großes Problem des Lehrerdaseins fest, was durch den abschließenden Satz verdeutlicht wird. Hier wird auf den eingeschränkten Handlungsspielraum der Lehrkräfte in bestimmten Situationen eingegangen, aber auch auf die Verantwortung, die man als Lehrperson für „Sicherheit und Wohlergehen“ der Schüler\*innen trägt. Darin wird ein Teil des Lehrerbildes des Schreibers deutlich. Demnach müssen Lehrer\*innen für die Unversehrtheit der Schülerschaft sorgen, haben dazu aber lediglich einen eingeschränkten Handlungspool zur Verfügung, um dies zu gewährleisten, und können

möglicherweise Gelerntes nicht anwenden. Auf diese Situation kann man seiner Ansicht nach nicht universitär vorbereitet werden.

*[...] trotzdem kann es passieren, dass man intuitiv falsch handelt. Sei es, dass man etwas zu laut wird oder in lauter Panik einen Schüler unwirsch am Arm hält und hierdurch dessen Aggression steigert.*

Der distanzierte, verallgemeinernde Schreibstil dieses Abschnitts wird mit dem Adverb „trotzdem“ eingeleitet. Dies deutet auf eine gewollte Kontrastierung zum vorherigen Satz hin, welche durch den Bindestrich verstärkt wird. Nico führte vorher lediglich auf, welche Verantwortung Lehrer\*innen gegenüber den Schüler\*innen tragen. Daher passt das einleitende Wort „trotzdem“ nicht in den Zusammenhang und hätte eher durch eine Konjunktion wie „und“ ersetzt werden können.

Im Folgenden werden Interpretationen dargestellt, die zeigen, was unter der Begrifflichkeit des „intuitiv falsch(en)“ Handelns verstanden werden kann. Zunächst beschreibt intuitives Handeln im Allgemeinen das Handeln, das unbewusst bzw. unterbewusst geschieht. Man folgt in solchen Situationen seiner Intuition, diese beruht meist auf eigenen Erfahrungen und auf eigenen Werten und Normen. Da diese für jeden Menschen individuell sind und sich stetig weiterentwickeln können, handelt die Person in dem Moment, in dem sie intuitiv handelt, für sich richtig. Im Nachhinein kann sich die eigene Handlung immer als fehlerhaft oder unangebracht herausstellen. Aber intuitiv „falsch“ zu handeln, ist demnach kaum möglich.

Ein Konflikt mit der Rolle als Lehrkraft wird in der darauf folgenden Passage beschrieben:

*Der erste Schnee des Winters. Für mich war das früher immer etwas ganz Besonderes [...] Ich weiß, dass ich mich in einem moralischen Dilemma befinden werde, wenn ich dem ersten Schüler verbiete mit einem Schneeball zu werfen.*

Er erinnert sich an die eigene Freude über den Schnee und an das Unverständnis als ehemaliger Schüler dafür, dass Schneeballschlachten verboten waren. Auch als angehende Lehrkraft ist die Freude über den Schnee vorhanden, dennoch entsteht hier ein moralischer Konflikt: Obwohl die Freude über den Schnee und das Toben nachvollzogen werden können, muss der Praktikant während der Pausenaufsicht darauf

achten, dass das Schneeballverbot eingehalten wird. Der Praktikant versucht, sich seiner neuen Rolle als verantwortungsbewusste Lehrkraft anzupassen.

Zum Ende des Praktikums erkundigt Nico sich im Internet auf der Homepage verschiedener Universitäten, wie die Praktika dort geregelt sind.

*Dabei ist mir aufgefallen, dass eine erhebliche Zahl von Universitäten erst im Master ein umfangreiches Schulpraktikum vorgesehen haben, nicht aber im Bachelor. Das scheint mir unvorstellbar und ich bin zufrieden in F-Stadt die Möglichkeit zu haben schon während der ersten zwei Semester gezielten Kontakt mit SchülerInnen während meines Praktikums haben zu können. So verstärkt sich mein Eindruck, dass der Lehrerberuf das richtige für mich ist – und meine Motivation erhöht sich gut durch das Studium zu kommen.*

In dieser Sequenz dokumentiert sich, dass er das Studium in einem Abwicklungsmodus hinter sich bringen möchte.

*Es ist mir in diesem Semester noch nicht gelungen mein Zeitmanagement zu perfektionieren und ich merke, dass es eine Menge Arbeit ist gut vorbereitet durch die Prüfungsphase zu kommen.*

Die Wiederholung des Begriffs „Durchkommen“ dokumentiert abermals den Abwicklungsmodus, in dem sich die Entwicklungsperspektive von Nico befindet.

#### **5.2.4 Sequenzanalyse Lerntagebuch Lasse**

Lasse gibt im Vergleich mit den anderen Tagebüchern den kürzesten Text ab.

##### **Oberthema: Biografische Schulerfahrung**

Lasse absolvierte das Praktikum an derjenigen Grundschule, die er selbst als Kind besuchte. In seinem Lerntagebuch stellt er fest, dass sich im Schulgebäude seitdem nichts verändert hätte und er sich somit im Hause gut zurechtfinden konnte. Es folgt ein Abschnitt zu den Erinnerungen an die eigene Schulzeit.

*Meine Grundschulzeit ist mir leider nicht so gut in Erinnerung geblieben. Zum Einen mag das daran liegen, dass mein bester Freund nach der zweiten Klasse weit weggezogen ist und ich damit meine engsten Vertrauten verloren habe und zum Anderen lag es eindeutig an meiner Klassenlehrerin [...] sie [war] sehr fordernd und [hat] meines Erachtens nach viel zu viel Druck auf die Schüler*

*ausgeübt. Allein schon die Notengebung, die nicht wie gewöhnlich bei einer eins endete, sondern bei einer eins mit vier Plusen, zeigt, dass sehr viel von den Schülern erwartet wurde. [...]Ich hatte in der dritten und vierten Klasse eine echte Krise, weil ich teilweise nicht mehr zur Schule wollte aus genau diesem Grund.*

Diese ist mit vorwiegend negativen Emotionen verknüpft. Ein Grund hierfür ist, dass sein bester Freund während der Grundschulzeit wegzog. Dieser Verlust stellt einen Bruch in der Biografie des damaligen Kindes dar. Des Weiteren sind die negativen Emotionen mit der ehemaligen Klassenlehrerin verknüpft, welche einen starken Leistungsdruck („*allein schon die Notengebung mit vier Plusen*“) auf die damaligen Schüler\*innen ausübte.

Diese negativen Emotionen gingen sogar so weit, dass Lasse als Grundschüler Schulangst durch Leistungsdruck entwickelte und nicht mehr zur Schule gehen wollte. Er beschreibt weiterhin, dass der familiäre Rückhalt während seiner Schulzeit groß gewesen und von dort aus kein Leistungsdruck ausgeübt worden sei, sondern, wenn nötig, Hilfestellungen von seiner Mutter, die Grundschullehrerin ist, gegeben wurden.

*Sie [seine Mutter] konnte mir helfen oder Tipps geben, wenn es um Selbstmanagement ging.*

An der weiterführenden Schule stellten sich keine negativen Emotionen ein. Lediglich die Leistungen von Lasse als Gymnasiast wurden schlechter, was ihn jedoch nicht störte.

*Als ich auf das Gymnasium kam, drehte sich der Spieß einmal komplett herum. Schule hat wieder Spaß gemacht, meine Noten fielen zwar in den Keller, aber das störte mich gar nicht so sehr. Bis zum Abitur war ich ein absoluter Durchschnittsschüler und bin eigentlich immer gern zur Schule gegangen.*

Der Praktikant betont, dass er später – also in der Sekundarstufe – gern zur Schule gegangen sei und dass es Spaß gemacht habe.

### **Oberthema: Genese des Berufswunsches**

Lasse geht ausführlich auf die Entstehung seines Berufswunsches ein und erläutert die Hintergründe für seine Wahl. Es wird erwähnt, dass sich dieses Berufsziel nicht aus der Schulerfahrung abgeleitet habe. Viel eher wollte er eben nicht den Beruf der Mutter, die

Grundschullehrerin ist, anstreben – zumal sich bei ihm bis dahin kein pädagogisches Interesse entwickelt hatte.

*[...]habe ich nie daran gedacht, Lehrer zu werden. Heute denke ich, dass es vielleicht einerseits Trotz war, dass ich auf gar keinen Fall etwas machen wollte, was ein Elternteil machte, andererseits konnte ich nie wirklich gut mit Kindern umgehen, oder besser gesagt, ich wollte es auch einfach gar nicht.*

Lasse wehrte sich dagegen, den Beruf seiner Mutter zu erben. Er verstärkte den Widerstand durch die Wendung „auf gar keinen Fall“. Die Entstehung des Wunsches, Lehrer zu werden, wird im Folgenden als intuitiv beschrieben.

*Mein Wunsch, Lehrer zu werden, hat sich wirklich spontan ergeben.*

Nach dem Abitur absolviert Lasse den Bundesfreiwilligendienst im Sinne eines Moratoriums. Damit möchte er sich Bedenkzeit für die Berufswahl nehmen. Er bewirbt sich in einem Sportverein, nimmt dort die Stelle jedoch nicht an, weil „die Zuständigen des Vereins während des Gesprächs kein gutes Gefühl vermittelt.“ Nun muss Lasse kurzfristig einen neuen Platz für den Bundesfreiwilligendienst finden und entscheidet sich – trotz seines nicht vorhandenen pädagogischen Interesses – aus einer Notsituation heraus dazu, bei einer Schulkinderbetreuung zu arbeiten:

*Somit war ich schon wirklich spät dran mit meiner Suche nach einem Platz für ein FSJ und bin dann mehr oder weniger aus Verzweiflung auf diese Schulkinderbetreuung und dessen Träger gestoßen [...].*

Während dieser Tätigkeit erkennt der Student sein Interesse an der Arbeit im pädagogischen Bereich. Er beschreibt, dass er sich persönlich weiterentwickelt habe, indem er Verantwortung übernimmt und Menschen gegenüber viel offener wird.

*Ich habe relativ schnell ungewohnt viel Verantwortung für alle möglichen Aufgaben tragen müssen, was mich menschlich gesehen auch einen ordentlichen Schritt nach vorn gebracht hat. Jeden Tag Kontakt zu neuen Menschen, vor allem der Eltern, zu haben, ist zumindest eine ganz neue Erfahrung für mich gewesen, und ich habe das Gefühl, dass ich dadurch wesentlich offener geworden bin.*

Diese positiven Eindrücke führen zu einer Entscheidung für den Lehrerberuf, obwohl die Arbeit in der Schulkinderbetreuung zunächst nur eine Notlösung war. Durch den

Umgang mit Menschen lernt Lasse viel, vor allem über sich selbst. Dabei spielt diese Erkenntnis eine größere Rolle für ihn als das pädagogische Interesse am Kind.

*Und zu guter Letzt waren da natürlich die knapp 30 Kinder, die ich nach kürzester Zeit schon als einen wichtigen Teil meines derzeitigen Lebens angesehen habe, von denen ich wirklich viel gelernt habe, nicht über sie, sondern auch über mich [...].*

Die Kinder werden als letzter Punkt in seiner Argumentation angeführt und dabei als Medium für seine eigene Persönlichkeitsentwicklung erwähnt.

### **Oberthema: Erwartungen an das Praktikum**

Mit der Überschrift „Erwartungen an das Praktikum“ formuliert Lasse seine Offenheit.

*Auch bei diesem Praktikum bin schon sehr offen in die Schule gekommen, ohne mir ein genaues Ziel gesetzt oder eine genaue Erwartungshaltung gehabt zu haben [...] ich denke, einfach alles kann interessant und wichtig sein und jeder Tag bringt hoffentlich etwas Neues.*

Die Erwartungen sind zunächst offen und es werden keine Ziele gesteckt. Diese entwickeln sich erst während des Praktikums. Da an jedem Tag neue Erfahrungen gemacht werden, erwartet Lasse als Praktikant auch in den folgenden Tagen neue Erfahrungen, die jedoch nicht weiter konkretisiert werden. Der Praktikant betont seine Offenheit für das, was kommen wird. Auch wenn es um das eigenständige Unterrichten geht, blickt Lasse interessiert auf die zu sammelnden Erfahrungen:

*Frau Hepp [...] fragte mich [...] ob ich nicht auch schon dieses Jahr Lust hätte, eine Unterrichtsstunde mit ihr zusammen vorzubereiten und dann durchzuführen. Genau solche Möglichkeiten möchte ich selbstverständlich wahrnehmen und dann denke ich, dass die Erfahrungen ganz von alleine kommen.*

Ängste oder Zweifel werden hier nicht erwähnt, ebenso wenig wie ein Konflikt, der sich innerhalb des Einfindens in die Lehrerrolle einstellt.

### **Oberthema: Beschäftigung mit fremdem pädagogischen Handeln**

In der folgenden Passage berichtet Lasse von seiner ersten Hospitationsstunde und bewertet diese sogleich.

*Auch wenn das mein erster Tag im Unterrichtsgeschehen war, hatte ich das Gefühl, gleich ein Negativbeispiel für eine gelungene Unterrichtsstunden gesehen hatte.*

Bereits die ersten beiden Wörter „*auch wenn*“ lassen auf eine deutliche Sicherheit des Verfassers in seiner Aussage schließen. Obwohl es der erste Tag im Unterrichtsgeschehen ist, traut sich der Praktikant zu diesem Zeitpunkt eine Unterrichtsbeurteilung zu. Es findet für Lasse also ein Perspektivwechsel statt, der sich in diesem Satz dokumentiert. Mit dem Ausdruck „*hatte ich das Gefühl*“ drückt sich zum einen eine Art Unsicherheit aus. Er scheint sich nicht wirklich sicher zu sein und beruft sich aus diesem Grund auf sein Gefühl, anstatt seine Aussage rational begründet über den Unterricht zu treffen. Somit handelt es sich bei „*hatte ich das Gefühl*“ um eine subjektive Wahrnehmung. Die Formulierung „*gleich ein Negativbeispiel*“ und besonders das Wort „*gleich*“ assoziiert in diesem Zusammenhang eine Form der Erwartungshaltung. Man könnte meinen, er habe bereits erwartet, ein Negativbeispiel für eine gelungene Unterrichtsstunde zu erleben. Da er dies persönlich seinem subjektiven Empfinden nach auch als solches wahrnimmt, fühlt er sich bestätigt. Lasse belegt seine Meinung mit subjektiven Empfindungen und unterzieht seine Meinung keiner erneuten Reflexion. Er begründet seinen kritischen Eindruck der Unterrichtsstunde folgendermaßen:

*Auf mich wirkte sie sehr unstrukturiert und das haben die Kinder scheinbar auch so empfunden, daher war auch die ganze Stunde eine Art Unruhe zu spüren.*

Der bereits im ersten Satz gewonnene Eindruck, dass der Praktikant die Unterrichtsstunde als nicht gut bewertet, setzt sich im zweiten Satz fort. Hier werden weitere Gründe für die Meinung genannt. Zu Beginn des Satzes dokumentiert sich mit der Formulierung „*auf mich*“ die persönliche und subjektive Meinung. Dies zeigt, dass der Praktikant das Beobachtete mit subjektiven Erfahrungen und Eindrücken statt mit objektiv festgelegten und messbaren Parametern für guten Unterricht vergleicht. Lasse folgt der Orientierung, pädagogisch professionelles Handeln beinhaltet, dass die Lehrerin den Kindern bestimmte Normen und Prinzipien wie beispielsweise Strukturiertheit vermitteln soll. Er bezweifelt mit seiner Aussage die Kompetenz der Lehrerin, weil sie durch das Fehlen von Strukturiertheit ihrer Aufgabe nicht gerecht wird, obwohl dies ihr erzieherischer Auftrag ist. Die negativ klingende Ausdrucksweise und die Betonung des Wortes „*sehr*“ deuten auf eine Verurteilung der Lehrerin und

ihrer Arbeitsmoral hin. Auch sucht der Praktikant innerhalb des Satzes Verbündete – in diesem Fall „die Kinder“ –, indem er schreibt, dass diese „auch so“ empfunden hätten. Lasse stellt eine Behauptung auf bzw. schildert seinen Eindruck und sucht für diese Aussage eine Unterstützung. Er konstruiert somit ein Bild von der Lehrerin, welches diese als eine unprofessionelle Pädagogin zeigt. In der Fortsetzung des Satzes „daher war auch die ganze Stunde eine Art Unruhe zu spüren“ bleibt fraglich, was sich Lasse unter einer „Art“ vorstellt. Der Praktikant macht durch diese Hervorhebung deutlich, dass für ihn der entscheidende Faktor für ein gutes Arbeitsklima und guten Unterricht die Notwendigkeit der Strukturiertheit einer Lehrkraft sei. Da Lasse bereits gleich zu Beginn ein eher negatives Bild von der Lehrerin bzw. deren Art und Weise des Unterrichtens zu haben scheint, reagiert er hier sensibel auf das Verhalten der Schüler\*innen, sodass er deren Verhalten deutlich unruhiger wahrnimmt, als wenn er von Anfang an ein positiveres Bild von der Lehrerin gehabt hätte. Der in den ersten beiden Sätzen vorausgegangene, eher negative Zug zur Beurteilung der Lehrerin setzt sich auch im nächsten Satz fort.

*Durchgegriffen wurde auch nicht, um das Arbeitsklima evtl. besser zu gestalten*

Die Formulierung lässt vermuten, dass er sich neben dem eigentlichen „Durchgreifen“ noch etwas anderes gewünscht hätte. Was das jedoch genau ist, wird nicht näher erläutert. Das Wort „durchgreifen“ impliziert die Affinität zur Autorität. Lasse hält an Werten wie Disziplin fest und meint, diese müsse durch einen autoritären Unterrichtsstil eingefordert werden. Einerseits sprechen sowohl seine Pünktlichkeit, sein Pflichtbewusstsein als auch die Tatsache, dass er Disziplin und somit „Durchgreifen“ als sinnvolle Methode erachtet, dafür, dass er eine autoritäre Erziehung erfuhr. Somit finden die Merkmale eines autoritären Erziehungsstils Bezug zu seiner Orientierung. Die Aussage lässt erkennen, dass er Unruhen innerhalb der Klasse nicht duldet und diese unterbinden würde. Die Konjunktion „auch“ führt dazu, seine vorangegangene Aussage über das Fehlen von Autorität zu bekräftigen, und macht deutlich, dass er das Verhalten der Lehrkraft als unprofessionelles pädagogisches Handeln beurteilt. Jedoch scheint es aufgrund der Verwendung der Relativierung „evtl.“, dass sich der Praktikant nicht sicher ist, ob „Durchgreifen“ zur Verbesserung des Arbeitsklimas beitragen könnte.

In einer anderen Textpassage schildert Lasse den Verlauf einer anderen Unterrichtsstunde. Er beschreibt die Situation innerhalb der Klasse, die Handlung und

das Verhalten der Lehrkraft, ebenso wie das der Schüler\*innen. Ein Hauptaugenmerk liegt unterschwellig auf der Beziehung zwischen der Lehrperson und den Schüler\*innen und den damit einhergehenden Schwierigkeiten zwischen ihnen. Generell ist dieser Ausschnitt des Praktikumsberichts negativ konnotiert. Es wird zu einem großen Teil auf das Verhalten der Schüler\*innen und die Reaktionen der Lehrperson auf das beschriebene Verhalten eingegangen. Zumeist werden sowohl das Verhalten der Schüler\*innen als auch die Reaktion und Handlung der Lehrperson infrage gestellt und kritisiert. Des Weiteren wirken die Beurteilungen über die Schüler\*innen und die Lehrperson abwertend. Lasse hat andere Vorstellungen von Unterricht, als er es in dem beobachteten Unterricht sieht. Einen ebenso interessanten Eindruck stellt die Benennung der Lehrperson durch Lasse zu Anfang und im weiteren Verlauf dar. Zu Beginn wird über die Lehrperson verallgemeinernd geschrieben, ihr Name wird zunächst nicht genannt. Im weiteren Verlauf allerdings wird die Lehrperson beim Namen genannt.

*Dann endlich kam die Lehrerin in die Klasse, die Kinder setzten sich zwar langsam auf ihre Plätze, aber ruhig wurde es nicht einmal ansatzweise.*

Bereits beim Einstieg in diese Situation dokumentiert sich durch die Worte „dann endlich“, dass Lasse offenbar davon ausgeht, dass sich die Lehrperson normalerweise schon lange im Klassenraum befinden müsste. Im weiteren Verlauf deutet der Praktikant an, dass sich die Kinder „zwar langsam“ auf ihre Plätze setzten. Man erwartet bei der Formulierung „zwar“ in jedem Falle, dass ein „aber“ folgen wird. Dieses Wort macht deutlich, dass der Verfasser nun auf etwas Negatives zu sprechen kommt, was mit dem zuvor erwähnten Positiven nichts zu tun hat, und dass nun etwas zu Kritisierendes geäußert wird. In dieser Anordnung im Satz – dass nämlich dem Positiven etwas Negatives folgt – dokumentiert sich, dass es viel wichtiger – im Sinne von misslicher – ist, dass sich die Schüler\*innen nicht ruhig verhielten. Der Satz klingt durch die Nennung etwas Positiven dann allerdings nicht mehr dramatisch, womit die eigentlich negative Einschätzung abgeschwächt wird. Dies lässt den Schluss zu, dass der Praktikant eine objektive Stellung einzunehmen versucht.

Betrachtet man nun die Worte „nicht einmal ansatzweise“ fällt auf, dass es zunächst einmal darum geht, die bereits beschriebene, negative Einschätzung mit einer solchen Formulierung erneut zu untermauern. Der Verfasser hätte es bei dem Wort „nicht“ belassen können. Er deutet damit an, dass es überhaupt gar nicht ruhig war. Entweder

fühlte er sich unwohl mit dieser Situation oder er empfand dieses Verhalten als unverschämt vonseiten der Schüler\*innen. Das zeigt, dass er eine ganz andere Vorstellung von dem Verhalten der Lerngruppe hat, wenn eine Lehrperson die Klasse betritt. Es lässt sich festhalten, dass die Erwartungshaltung des Praktikanten die Annahme impliziert, dass es nach dem Erscheinen der Lehrperson, welche als institutionelle Bedingung fungiert, ruhig im Klassenraum zu sein hat. Des Weiteren scheint der Praktikant davon auszugehen, dass die Schüler\*innen auf das Eintreten der Lehrkraft vorbereitet sind, indem sie sich beispielsweise bereits auf ihren Plätzen befinden.

*Jeder unterhielt sich wie in der Pause mit dem Sitznachbarn oder der Sitznachbarin, ohne der Lehrperson vorne auch nur ein bisschen Aufmerksamkeit zu schenken.*

Die Beschreibung „*wie in der Pause*“ deutet an, dass sich die Schüler\*innen nach Meinung und Empfinden von Lasse in der Unterrichtssituation nicht angemessen verhalten. Es wird den Schüler\*innen mit diesem Ausdruck unterstellt, sie würden keinen Unterschied zwischen den verschiedenen Situationen im schulischen Kontext (Schule und Pause) kennen. Die Redewendung „*auch nur ein bisschen*“ kann als Übertreibung der beschriebenen Situation gedeutet werden. Darin dokumentiert sich die Annahme des Praktikanten, dass es nicht positiv ist, dass die Lehrperson keine Aufmerksamkeit von den Schüler\*innen erhält und dass es diese nicht interessiert, dass der Unterricht bereits begonnen hat.

*Frau Lucht wollte so den Unterricht natürlich nicht beginnen, stellte sich vor die Klasse und wartete demonstrativ, ohne einen Ton zu sagen, dass Ruhe einkehren sollte.*

Hier beginnt der Verfasser nun, die Lehrperson zu personalisieren, indem er sie beim Namen nennt. Darin dokumentiert sich, dass nun nicht mehr die Perspektive der Schüler\*innen eine Rolle spielt, sondern die Sicht der Lehrperson. Mit dem Wort „*natürlich*“ ist eine bestimmte Erwartungshaltung verbunden. Der Praktikant ist der Meinung, dass der Unterricht nicht beginnen kann und darf, solange die Klasse unruhig und unaufmerksam ist. Somit muss die Lehrperson aus Sicht des Praktikanten entsprechend handeln, um einen geeigneten Unterrichtsbeginn zu ermöglichen. Durch die Verwendung des Wortes „*natürlich*“ wird suggeriert, es sei absolut selbstverständlich, dass in einer solchen Situation einer unruhigen Klasse kein

Unterrichtsbeginn möglich sei. Lasse ist der Ansicht, die Lehrkraft wisse nicht, dass die Situation keinen vernünftigen und ertragreichen Unterrichtseinstieg zulässt, es sei ihr entgangen, dass die aktuelle Sachlage ihrer Führung entglitt, dass sie die Kontrolle verlor. Hier kommt also eine Art Hoffnung zum Ausdruck, die Lehrkraft würde die Situation sicher noch in den Griff bekommen. Es wird somit auf eine Handlung seitens der Lehrerin gewartet, die für die gewünschte Lösung sorgt. Vor der Klasse stehend wartet die Lehrperson nun „*demonstrativ*“. Dies lässt erkennen, dass die Lehrperson nicht nur bereit ist, anzufangen, sie ist auch der Ansicht, die Schüler\*innen hätten dies bereits erkennen müssen. Sie möchte die Aufmerksamkeit der Schüler\*innen auf sich richten und sie durch ihr stilles Warten zum Schweigen bringen. Mit dem Begriff „*demonstrativ*“ ist das Warten beschrieben, das eine Intention in sich birgt. Anschließend wird das Warten mit den Worten „*ohne einen Ton zu sagen*“ von dem Praktikanten als verstärkend beschrieben. Weiterhin schildert Lasse die Reaktion als stagnierend.

*Aber nur ein kleiner Teil der Klasse merkte, dass es jetzt eigentlich an der Zeit war, ruhig zu sein und der andere Teil plauderte fröhlich weiter drauf los.*

Die Konjunktion „*aber*“ als Einleitung für den Satz lässt darauf schließen, dass die zuvor beschriebene Aktion der Lehrerin nicht den erhofften Erfolg erzielt. „*Aber*“ signalisiert hier eine Kehrtwende. Das Erwartete ist nicht eingetreten oder etwas anderes ist eingetreten. „*Nur ein kleiner Teil der Klasse [be]merkte*“ die Handlung der Lehrerin und reagiert entsprechend. Nur diese wenigen Schüler\*innen haben auf das demonstrative schweigsame Warten der Lehrerin das gewünschte Verhalten gezeigt. Die Enttäuschung des Studenten über die Reaktion der Klasse wird hier deutlich. Seine Aussage „*nur ein kleiner Teil*“ lässt sich dahingehend interpretieren, dass sich der Praktikant mehr von der pädagogischen Erziehungsmaßnahme der Lehrkraft erhoffte. Er deutet mit der Formulierung auf die Inkompetenz der Lehrperson hin. Die disziplinierenden Mittel der Lehrerin zeigen demnach keine Wirkung. Die Sequenz wird fortgeführt, indem der Praktikant anmerkt, die Schüler\*innen sollten nun bemerken, dass es „*jetzt eigentlich an der Zeit war*“, ihre Gespräche einzustellen. Lasse nimmt mit seiner Wortwahl darauf Bezug, dass die Lernenden wissen sollten, was nun von ihnen gefordert wird. Da ein solches Wissen den Lernenden unterstellt werden kann, ist folgende Interpretation möglich: Die Lernenden sind nicht bereit, ihr Verhalten gegenüber der Lehrkraft zu korrigieren. Der Praktikant geht unmittelbar im Anschluss

auf den anderen größeren Teil der Klasse ein, in dem er anmerkt: *„der andere Teil plauderte fröhlich weiter drauf los“*. Hier ist nicht ersichtlich, ob die Schüler\*innen nicht bemerken, dass Frau Lucht Ruhe wünscht, oder ob diese dem Wunsch absichtlich nicht nachkommen. Sobald jemand plaudert, kann man von einem ungezwungenen Verhalten ausgehen. Hier wird also eine Art Freizeitatmosphäre ausgedrückt. Die Klasse zeigt weiterhin eine undisziplinierte und in den Augen des Praktikanten provokative Haltung, indem sich die Schüler\*innen weiterhin ungestört und unbeeindruckt von der Reaktion der Lehrerin unterhalten.

*Es dauerte bestimmt fünf Minuten bis alle ruhig waren und Frau Lucht mit ihrem Programm anfangen konnte.*

Das *„bestimmt“* deutet darauf hin, dass es nicht genau fünf Minuten waren. Er macht damit deutlich, dass entschieden zu viel Zeit vergeudet wurde. Dieser Eindruck lässt sich auch an dem Wort *„dauerte“* bestätigen. Das Wort unterstreicht den in seinen Augen misslungenen Versuch der Lehrerin, die Klasse unter Kontrolle zu bringen. Der im weiteren Verlauf eingebrachte Zusatz *„bis alle ruhig waren“* verdeutlicht, dass nun die gesamte Klasse ihre Gespräche eingestellt hat, die Maßnahme der Lehrerin musste lange auf Erfolg warten.

Lasse verwendet ein untypisches Wort im Zusammenhang mit dem Unterrichtsgeschehen. Er benutzt das Wort *„Programm“* als Beschreibung für Unterricht. Ein Programm ist etwas Festgelegtes, Geplantes. Ein Programm steht vorher fest und wird von vorn bis hinten abgespult. Ein Unterrichtskonzept wird ebenfalls geplant und läuft ab. Ein Programm lässt jedoch, wenn es fertig geplant ist, kaum noch Änderungen zu. Es wird einfach vorgespielt, angeschaut, aufgenommen. Unterricht lässt sich nur auf dem Papier planen und ist in der Realität ein dynamischer Prozess. Im Großen und Ganzen dokumentiert sich also das Resultat der Disziplinierungsmaßnahme der Lehrkraft, das sich aber auch an der verlorenen Zeit der Unterrichtsstunde manifestiert.

*Sie fragte mehrmals, welches Kind wie weit in einem bestimmten Rechenheft war und was Hausaufgabe zu dieser Stunde gewesen war.*

Ein wiederholtes, mehrmaliges Fragen weist auf eine ungeduldige Haltung hin. Diese Betrachtungsweise nimmt Bezug auf das vorherige unaufmerksame Verhalten der Lernenden.

*Schnell wurde die nun ruhige Klasse wieder zu einem großen Durcheinander, weil einige Kinder ihre Rechenhefte erst aus dem Ranzen holen mussten und sich dann herausstellte, dass gar nicht alle Kinder dieselben Hausaufgaben aufbekommen hatten, weil sie verschieden weit waren.*

Das „große[...] Durcheinander“ resultiert aus der Frage nach den Hausaufgaben aus der vorherigen Sequenz. Im Nebensatz fällt vor allem das Wort „erst“ auf: Es beschreibt eine negative Konnotation, die impliziert, dass der Praktikant die Prozedur für überflüssig hält, da dies schon vorher hätte geschehen müssen. Des Weiteren liegt offenbar bei ihm auch Verwunderung über die Situation vor, dass die Schüler\*innen verschieden weit sind. Lasse geht von einer homogenen Gruppe aus, die gleiche Aufgaben zur selben Zeit löst und nicht verschiedene Aufgaben in unterschiedlicher Zeit bearbeitet. In dieser Sequenz scheint also ein für den Praktikanten unnötiges „Wiederherstellen“ des Zustandes der Unruhe zu erfolgen, was nur durch die unzureichende Planung und Organisation auftritt: Hätten die Schüler\*innen ihre Arbeitsmaterialien bereits, wie es für den Praktikanten erforderlich zu sein scheint, vor oder am Anfang der Stunde auf den Tisch gelegt, wäre das erneute Durcheinander, das er ja auch als solches beschreibt, vermeidbar gewesen.

*Bis das „Organisatorische“ geklärt war, waren mittlerweile gut 20 Minuten der Stunde vergangen.*

Der erste Teil des Satzes suggeriert zunächst einmal die Ansicht, dass der gesamte Teil, der bis jetzt die Stunde einnahm, zu lange dauerte und nicht zum eigentlichen Unterricht gehört. Das in Anführungszeichen geschriebene Wort „Organisatorische“ bezeichnet das Unverständnis des Praktikanten über den bisherigen Ablauf der Stunde. Die Anführungszeichen betonen die in seinen Augen unnötige Abfolge des Unterrichts, da er das, was bis jetzt geschah, nicht als sinnvollen Verlauf eines Unterrichts versteht. Weiterhin manifestiert sich hier eine Kritik am pädagogischen Handeln der Lehrperson, da sie etwas vollzieht, was Lasse keinesfalls unter sinnvoller Organisation versteht. Daran anknüpfend suggeriert die Aussage „mittlerweile gut“, dass Lasse die vergangenen 20 Minuten als zu lang empfindet. Seine Zeiteinschätzung ist ungenau, es ist ein Gefühl der Länge, das durch die in seinen Augen unnötigen Aktionen verstärkt wird. Dahingehend lässt sich auch das Wort „vergangen“ interpretieren, das andeutet, die Zeit sei einfach verstrichen, ohne dass Sinnvolles passierte, dass also Zeit

verschwendet wurde. Erneut geht der Praktikant auf die Organisation der Lehrperson für die hier beschriebene Stunde ein.

*Die restliche Zeit arbeiteten die Kinder mehr oder weniger konzentriert in Eigen- bzw. Partnerarbeit in ihren Rechenheften weiter.*

In dieser Sequenz wird die Kritik an der Verschwendung effektiver Lernzeit abermals deutlich. Für Lasse bleibt nicht mehr viel Zeit für sinnvollen Unterricht, weshalb er das Adverb „restlich“ wählt: Es bleibt im Vergleich zu einer gesamten Schulstunde nicht mehr viel Zeit. Hieran schließt sich eine wiederholte Kritik an der Disziplin der Schüler\*innen an. „*Mehr oder weniger konzentriert*“ umschreibt ein Problem, welches Lasse bereits in vorherigen Sequenzen ausmachte: die mangelnde Disziplin der Schülerschaft, die, wie oben erwähnt, aus dem nicht konsequenten Auftreten der Lehrperson resultiert. Die Lehrerin verhält sich anders als vom Praktikanten erwartet, sie duldet das Desinteresse der Schüler\*innen gegenüber dem Arbeitsauftrag. Mehr oder weniger wird hier auch der bereits wahrgenommene Unterschied der Konzentration beziehungsweise der Leistungsbereitschaft der einzelnen Schüler\*innen beschrieben. „*Eigen- bzw. Partnerarbeit*“ lässt zwei verschiedene Schlüsse zu: Entweder dürfen sich die Schüler\*innen selbst aussuchen, ob sie allein oder zu mehreren arbeiten, oder aber sie helfen sich gegenseitig, ungeachtet der eventuell genaueren Angaben der Lehrerin. Des Weiteren lässt sich vermuten, dass der ungleiche Leistungsstand der Schülerschaft dazu führt, dass nur manche einen Arbeitspartner finden, da sie auf dem gleichen Niveau sind, andere dagegen keinen passenden Arbeitspartner haben. Auch hier lässt sich eine latente Kritik gegenüber der Lehrperson feststellen: Die Lehrperson müsste eigentlich dafür sorgen, dass jeder einen Partner zum Arbeiten findet.

In dieser Sequenz scheint dem Praktikanten die Situation gleichgültig zu sein: Er erachtet die jetzt noch verbleibende Zeit als zu wenig, um noch sinnvollen Unterricht mit den Schüler\*innen durchführen zu können. Daher ist es ihm offenbar auch gleichgültig, dass die Schüler\*innen nur mehr oder weniger konzentriert und in verschiedenen Sozialformen (Einzel- und Partnerarbeit) an den Aufgaben im Rechenheft arbeiten.

*Die Stunde endete für Frau Lucht damit, dass sie sich bei mir verabschiedete mit der Bitte, dass ich doch die letzten fünf Minuten Aufsicht halten könnte, weil sie noch einen wichtigen Termin hätte.*

Zum einleitenden Hauptsatz lässt sich sagen, dass zunächst einmal festgestellt wird, dass für die Lehrerin die Stunde früher endet als für die Schüler\*innen und den Praktikanten. Lasse ist verwundert und missbilligt, dass die Lehrerin sich nur bei ihm verabschiedet, nicht aber bei den Schüler\*innen, sondern kommentarlos den Klassenraum verlässt. In der Aussage „[...] dass ich doch die letzten fünf Minuten Aufsicht halten könnte“ leitet die Konjunktion „dass“ eher eine Aufforderung denn eine Bitte ein. Das Wort „doch“ erweckt den Anschein, dass Lasse mit dieser Bitte nicht rechnete und nicht damit einverstanden ist. Der letzte Satz dieser Passage lässt erneut Kritik erkennen: Durch die Verwendung des Verbs im Konjunktiv II „hätte“ wird eine Unterstellung des Verfassers gegenüber der Lehrperson aufgeführt. Er zweifelt damit an, dass wirklich ein Termin einzuhalten ist. Des Weiteren hält Lasse es für unangebracht, die Stunde wegen eines Termins früher zu verlassen, ihn somit mit der Klasse alleine zu lassen und ihn damit einer unerwartet neuen Situation der Aufsichtsführung auszusetzen. Diese letzte Sequenz der Passage fasst noch einmal die aus Sicht des Praktikanten mäßige Organisation der Lehrperson zusammen: Anstatt die Stunde wenigstens in institutionell angemessener Art und Weise zu beenden, geht die Lehrperson früher, ohne die Stunde mit den Schüler\*innen abzuschließen. Das stört Lasse, da er, wie oben angesprochen, durch den Konjunktiv II an der Aussage der Lehrkraft hinsichtlich der Wahrhaftigkeit Zweifel hegt.

Die gesamte Passage ist in der Reflexion betrachtet eine Kritik an der aus Sicht von Lasse gleichgültigen Lehrperson. Aus dieser Schilderung heraus lässt sich die Haltung des Praktikanten ablesen. Er hängt in seinen Vorstellungen von Schule und Unterricht einem konservativen, schulmeisterlichen Modell an. Er erlebt in dieser Stunde eine Irritation bezüglich der Disziplin, die von den Schüler\*innen – durch vermeintliches Verschulden der Lehrkraft – nicht eingehalten wird, in puncto Organisation und auch im Hinblick auf Normen und Werte. Die Norm, Schüler\*innen haben ruhig zu sein, wenn die Lehrperson den Raum betritt, scheint für diese Passage ein Problem für den Erwartungshorizont des Praktikanten zu sein.

### **Oberthema: Auseinandersetzung mit dem eigenen pädagogischen Handeln**

Im Anschluss an die oben beschriebene Mathematikstunde berichtet der Verfasser von der darauf folgenden Sportstunde.

*Nach dieser äußerst interessanten Mathestunde durften sich die Kinder beim Sportunterricht austoben.*

Mit Blick auf die vorangegangene Passage wird die Ironie in dieser Aussage überdeutlich. In der sich anschließenden Passage wird nun die Auseinandersetzung mit seinem eigenen unterrichtlichen Handeln zum Thema. Der Praktikant übernimmt gemeinsam mit einer weiteren Lehrerin die folgende Sportstunde, da die Sportlehrerin erkrankt ist. Inhalt dieser sollten Aufwärmspiele und ein Völkerballspiel sein. Es wird von Lasse angemerkt, dass die begleitende Lehrerin keine Sportlehrerin ist.

*Da die Sportlehrerin krank war, wurde ich direkt am ersten Tage gefragt, ob ich nicht mit einer anderen Lehrerin, (die eigentlich keine Sportlehrerin ist) zusammen ein paar Aufwärmspiele und anschließend das Völkerballspiel anleiten könnte.*

Man fragt ihn am ersten Tag des Praktikums und zwar „direkt“ am ersten Tag. Das Wort „direkt“ betont an dieser Stelle die Überraschung über diesen frühen Zeitpunkt.

*Ich fand das eigentlich ganz gut, gerade weil ich auch sehr gerne sportlich aktiv bin und so ging es in die kleine Sporthalle der Schule.*

Lasse beschreibt in diesem Abschnitt seine Gefühle bzw. seine Einstellung hinsichtlich einer Vertretungsaufgabe innerhalb des Sportunterrichts. Mit dem ersten Satz „*Ich fand das eigentlich ganz gut*“ drückt er eine positive Erwartung bzw. Grundhaltung zu der kommenden Stunde aus. Auffällig bei der Formulierung dieser Haltung sind jedoch das Adverb „eigentlich“ und das Adjektiv „ganz“. Durch den Gebrauch des Adverbs erhält die Aussage eine Einschränkung. Er entscheidet sich bewusst für diese Einschränkung, da der Satz auch ohne das Adverb hätte stehen können („Ich fand es ganz gut“). Durch diese Einschränkung wird vermittelt, dass es Faktoren gibt, die eine komplett positive Bestätigung ausschließen. Lasse scheint sich über die frühe Verantwortung zu freuen. Dies setzt er auch mit seinem persönlichen Interesse an sportlichen Aktivitäten im folgenden Nebensatz in Verbindung. Da die Vertretung am ersten Tag des Praktikums verlangt wird, scheint sich das „*eigentlich*“ vor allem auf Unsicherheiten bezüglich der Neuheit der Situation zurückführen zu lassen. In dem gewählten Kontext des Satzes scheint es eher ein Synonym für das Wort „ziemlich“ oder „verhältnismäßig“ zu sein. Erneut wird ein Wort zur Einschränkung der Hauptaussage des Satzes verwendet. Es lässt sich somit feststellen, dass der Verfasser bewusst zwei Wörter zur Distanzierung der eigenen Aussage gebraucht. Der Praktikant fügt sich in die vorgegebenen Strukturen der Schule ein, indem er die Aufgabe der Vertretung übernimmt, fühlt sich jedoch offensichtlich überrumpelt. Mit dem folgenden Nebensatz „*gerade weil ich auch sehr*

*gerne sportlich aktiv bin*“ liefert Lasse eine Begründung für die tendenziell positive Auffassung der Situation. Er nutzt hierfür eine Begründung aus seinem privaten Umfeld. Da er in seiner Freizeit gerne Sport treibt, findet er die Gestaltung des Sportunterrichts spannend. Nachdem er in dem Hauptsatz und dem Nebensatz seine persönliche Meinung über die erlebte Situation beschrieben hat, erfüllt der folgende Hauptsatz *„und so ging es in die kleine Sporthalle der Schule“* eher die Funktion einer Berichterstattung. Der Verfasser setzt mit dieser Wortwahl seine vorangegangene Auffassung der Situation in einen direkten Bezug zum aktiven Bewegung zum Sportunterricht. Es scheint, als ob seine Auseinandersetzung quasi den Ursprung der folgenden Handlung darstellt. Das Wort „so“ impliziert eine Handlungskette. Erst nachdem er sich aufgrund seiner persönlichen Begeisterung für Sport allgemein positiv für die Vertretung positioniert hat, kann der Sportunterricht in der Sporthalle stattfinden.

*Schon das Umziehen war sehr durcheinander und laut und ich hatte das Gefühl, dass die Kinder die ganze Woche nur auf diese eine Sportstunde gewartet hatten, endlich konnten sie sich bewegen.*

Im ersten Satz der Unterrichtsbeschreibung weist Lasse auf Schwierigkeiten hin. Er leitet den Satz mit dem Adverb „schon“ ein. Dadurch wird vorweggenommen, dass das anfängliche Durcheinander sich auch weiter in der Sportstunde zeigen wird. Es ist festzustellen, dass er bei der Beschreibung der Umkleide-Situation nur das Chaos betont. Er findet im folgenden Nebensatz eine Erklärung für diese Situation, indem er die Vermutung anstellt, dass die Kinder schon *„die ganze Woche nur auf diese eine Sportstunde gewartet hatten“*. Durch die Verwendung *„ich hatte das Gefühl“* betont er seine Unkenntnis über die tatsächliche Ursache. Gleichzeitig findet durch diesen Satz auch eine Wertung des übrigen Schulalltags statt. Lasse stellt fest, dass der Schulalltag der Schüler\*innen nur wenig Raum für Bewegung enthält. Dies wird vor allem durch das Adverb „endlich“ offenkundig.

*Dementsprechend anstrengend war es auch ohne Trommel und Trillerpfeife die ganze Gruppe im Mittelkreis zu versammeln, um überhaupt mit dem Programm anfangen zu können.*

Dieser Satz steht eng in Verbindung mit dem vorherigen Satz, da er sich auf diesen bezieht. Der Praktikant schreibt gleich zu Beginn des Satzes *„Dementsprechend anstrengend“*, was auf das Durcheinander und die Lautstärke in der Umkleidekabine schließen lässt. Er nimmt das Verhalten der Schüler als „anstrengend“ wahr und wirkt

überfordert. Des Weiteren geht er hierbei auf diejenigen Hilfsmittel ein, die ihm nicht zur Verfügung standen: Trommeln und Trillerpfeifen sind Hilfsmittel im Sportunterricht, um die Aufmerksamkeit der Schüler\*innen auf die Lehrperson zu lenken. Er beschreibt, dass es fast unmöglich war, die gesamte Gruppe ohne diese Hilfsmittel zu Beginn der Stunde zu versammeln. Dass der Praktikant die Schüler\*innen zu Beginn der Stunde versammeln möchte, lässt auf eine gewisse Handlungsfähigkeit im Sinne eines unterrichtsmethodischen Verständnisses des Praktikanten schließen. Abermals verwendet Lasse die Bezeichnung „*Programm*“ für Unterricht.

*Ich kannte zum Glück ein paar gute teamfördernde Spiele zum Aufwärmen und diese kamen auch bei den Kindern recht gut an, aber Highlight der Stunde sollte nun einmal das Völkerballmatch sein.*

Die Worte „*zum Glück*“ suggerieren hier eine Unsicherheit und lassen vermuten, dass der Praktikant nicht das Fach Sport studiert. Er stützt sich anschließend darauf, dass die Spiele gut gewesen sein müssen, weil sie „*auch bei den Kindern recht gut*“ ankamen. Dies weist jedoch ebenfalls auf eine Unsicherheit und mangelnde Kenntnis des Studenten hin. Indizien dafür sind die Worte „*auch*“ und „*recht*“. Das Wort „*auch*“ impliziert, dass die Spiele nicht nur bei den Kindern gut ankamen, sondern auch bei jemand anderem. In diesem Fall könnte er es selbst sein oder die zweite anwesende Lehrkraft. Daraufhin folgt der Nebensatz mit den Anglizismen „*Highlight*“ und „*Match*“. Zu Beginn des Nebensatzes bestätigt die Konjunktion „*aber*“ seine vermeintliche Glanzleistung. Nachdem die Erwärmung genauer beschrieben und bewertet wurde, bleibt die Hauptphase, das Völkerballspiel, unbewertet.

*Weil es in der zweiten Klasse gerne auch mal zu Meinungsverschiedenheiten kommt, machte ich den Schiedsrichter und die Sportstunde verlief glaube ich zur Zufriedenheit aller Beteiligten.*

Der erste Kausalsatz lässt die Annahme zu, dass Lasse schon in einer zweiten Klasse unterrichtet hat und sich aufgrund dessen mit Meinungsverschiedenheiten in der entsprechenden Altersklasse auskennt. Mit der Aussage „*machte ich den Schiedsrichter*“ meint er, dass er zur Einhaltung der Regeln oder zur Klärung der Differenzen wiederholt in das Unterrichtsgeschehen eingriff. Zum Abschluss findet noch einmal eine Bewertung der gesamten Stunde statt: Die Stunde verlief „*zur Zufriedenheit aller Beteiligten*“. Doch auch diese positive Wertung wird relativiert.

Durch die Wortwahl „*glaube ich*“ wird die eigene Bewertung der Stunde erneut gedämpft.

### **Oberthema: Entwicklungsperspektiven**

Lasse erwähnt keine konkreten Aspekte, denen er sich widmen möchte. Dass etwas Neues passiert, er also Unbekanntes erlebt und erfährt, ist ihm so wichtig, dass er es am Ende seines Lerntagebuchs noch einmal ausdrücklich erwähnt.

*In diesen paar Wochen ist eigentlich jeden Praktikumstag irgendetwas Neues passiert, ob es Konfliktsituationen waren oder einfach nur eine bemerkenswert gute Mitarbeit.*

Diese Konstellationen sieht er als Lerngelegenheiten für sich.

### **5.2.5 Sequenzanalyse Lerntagebuch Claus**

Das Lerntagebuch von Claus umfasst etwa dreimal so viele Seiten wie die der anderen Fälle. Erstaunlich ist, dass diese vielen Seiten bereits eine Auswahl darstellen. In der Einleitung nennt Claus seine Auswahlbegründung: Er wählte seine Aufzeichnungen der ersten zwei Wochen und die der letzten Woche aus, „*um zu zeigen, wie sich die Art der Aufzeichnungen verändert hat*“. Am Anfang versuchte er, so viel wie möglich aufzuschreiben. Später änderte er diese Vorgehensweise, weil er merkte, dass ihm dadurch „viele andere interessante Dinge entgingen“. Claus berichtet nicht nur von seinen Erlebnissen, sondern stellt sich viele Fragen dazu.

Der Buchstabe „P“ wird zu Beginn des Lerntagebuchs erläutert und steht für „Problem oder zentrale Gedanken“. Durch die Verwendung des Kürzels (P) markiert Claus Situationen, die seiner Auffassung nach eine gewisse Problematik widerspiegeln.

### **Oberthema: Biografische Schulerfahrung**

In einem der letzten Kapitel des Lerntagebuchs nimmt Claus Bezug auf die eigene Schulzeit, indem er die verschiedenen Perspektiven auf den Lehrerberuf betont: die des Schülers und die des Lehrers. Da sich diese Perspektiven seiner Meinung nach stark unterscheiden, könne man nicht auf die eigenen Schulerfahrungen als Schüler zurückgreifen, um sich für den Lehrerberuf zu entscheiden:

*Meine eigene Schulzeit ist natürlich eine Sache. Die liegt aber schon eine ganze Weile zurück. Und genau deshalb bin ich der Meinung, dass sie zwar ein Teil von mir ist, ich mich aber nicht zu sehr durch sie bestimmen lassen kann [...].*

In dem ersten Satz dokumentiert sich deutlich, wie ihn seine eigene Schulzeit geprägt hat. Claus setzt eine deutliche Zäsur zu seiner eigenen Schulzeit. Er sieht keinen eklatanten Zusammenhang zwischen seinen biografischen Erfahrungen und seiner jetzigen Tätigkeit. An anderer Stelle im Lerntagebuch schreibt er über ein bereits absolviertes Praktikum an einem Gymnasium.

*Heute weiß ich aber, dass die andere Perspektive total anders ist und man nur sehr begrenzt auf Erfahrungen der eigenen Schulzeit zurückgreifen kann.*

Er erwähnt den Perspektivwechsel vom Schüler zum Unterrichtenden als entscheidend anders.

### **Oberthema: Genese des Berufswunsches**

Auch zur Genese seines Berufswunsches äußert sich Claus kaum. Eher nebenbei führt er auf, dass er bereits ein mehrjähriges Jura-Studium hinter sich hat. Er macht sich Gedanken über den Datenschutz bei der Veröffentlichung eines Klassenfotos im Lerntagebuch und fragt sich, ob dies mit seinem Vorwissen zu tun hat.

*[...] ich selber einige Jahre Student der Rechtswissenschaften war. Vielleicht hat mich mein Jurastudium so deutlich verändert, dass ich vorsichtiger und achtsamer geworden bin.*

Warum es zum Abbruch dieses Studiums kam und warum er sich für das Lehramt entschied, wird nicht thematisiert. An anderer Stelle schreibt er über ein Praktikum, dessen Absolvierung ihn bei der Entscheidung für die neue Studienwahl unterstützen sollte.

*Als ich in Frankfurt (Oder) ein kurzes Praktikum an einem Gymnasium machen durfte, um zu entscheiden, ob ich dieses Studium probieren möchte oder nicht, wurde ich von einer Lehrerin gefragt, warum ich dieses Praktikum denn überhaupt mache.*

Ganz sicher, ob er bei diesem Studium bleiben möchte, ist er sich allerdings nicht. Zunächst möchte er sich im Unterrichten erproben.

### **Oberthema: Erwartungen an das Praktikum**

Welche Erwartungen Claus an das Praktikum hat, wird in folgenden Aussagen deutlich.

*Ich war nie Teamleiter oder Fußballtrainer oder habe irgendeine andere Arbeit mit Kindern oder Jugendlichen geleistet. Das ist aber nicht verwerflich, finde*

*ich. Ich mache meine ersten umfangreichen Erfahrungen nun in diesem Praktikum. Eine vorläufige Entscheidung, ob ich tatsächlich dabei bleiben möchte, kann ich noch nicht fällen. Dafür muss ich mindestens noch warten, bis ich meine ersten Unterrichtsstunden gegeben habe. Aber auch dann habe ich noch lange nicht alles gesehen, was es zu sehen gibt.*

Er empfindet fehlende pädagogische Vorerfahrungen als mangelnde Voraussetzung für die Berufswahl. Hier wird verdeutlicht, wie sehr die jetzigen Erfahrungen diesen Studenten bei der Berufsentscheidung beeinflussen. Diese werden als entscheidend stilisiert.

### **Oberthema: Beschäftigung mit fremdem pädagogischen Handeln**

Eine Sequenz behandelt die Situation, in der die Lehrkraft Herr Becker einen Schüler auffordert, die Hand aus dem Pullover zu nehmen. Hierbei unterstellt Herr Becker dem Schüler eine „verdächtige“ Aktion. In den Problemstellungen hinterfragt Claus die eigenen Beobachtungen und die Handlungen von Herrn Becker.

*Den allerersten Kommentar, den ich mir notiert habe, ist „nimm mal die Hand aus dem Pullover. Das sieht aber sehr verdächtig aus.“ P11 Warum sagt Herr Becker so was? Will er ihn, X – seinen Namen habe ich leider vergessen, auf seiner Ebene konfrontieren und schlagen? Macht er ihn aber damit nicht vor der ganzen Klasse lächerlich? Wie weit darf man dabei gehen?*

Hier fallen mehrere Wörter auf, die in der semantischen Bedeutung unterschiedlich konzeptualisiert werden können. Herr Becker tituliert die Schülerhandlung als „sehr verdächtig“. Es bedeutet, dass Herr Becker dem Schüler durch seine Äußerungen eine negative Absicht unterstellt. Anders als das „verdächtig“ aus dem wörtlichen Zitat von Herrn Becker findet sich das nächste bemerkenswerte Wort in den Ausführungen des Verfassers. Das Verb „konfrontieren“ beschreibt eine einseitige Aktion, die zuerst keinen entgegengesetzten Widerspruch erwarten lässt. Im selben Satz findet sich zudem das Verb „schlagen“. Dieses bezieht sich auf die Situation zwischen Herrn Becker und dem Schüler. Im semantischen Sinne kann „schlagen“ unterschiedliche Bedeutungen haben. In dieser Situation ist davon auszugehen, dass nicht die physische Aktion gemeint ist, sondern eine geistige Konfrontation initiiert werden soll. Die dritte Problemfrage, die Claus formuliert, bezieht sich auf die Intention, die Herr Becker mit seiner Äußerung hat. Hierbei verwendet Claus die Adjektiv-Konstruktion „lächerlich machen“. Diese Äußerung verstärkt noch einmal die Asymmetrie zwischen Lehrkraft

und Schüler\*innen. Einerseits drücken die Problemstellungen des Verfassers eine klare Kritik an Herrn Beckers Handeln aus: Er hinterfragt das Lehrerhandeln und den Umgang mit den Schüler\*innen. Andererseits wird deutlich, dass er nicht die komplette Situation beschreibt, sodass eine Analyse lediglich auf Grundlage eines einzigen Kommentars möglich ist. Wie aus der Analyse deutlich wird, kann bereits der erste Kommentar des Verfassers, bezogen auf die Lehrerrolle und seine eigenen Ansichten, interpretiert werden. Einerseits hinterfragt Claus in seinen Problemstellungen die Art und Weise, wie Herr Becker die Kommunikation mit dem Schüler gestaltet. Hierbei bezieht er sich auf die Formulierungen von Herrn Becker. Diese sieht Claus als fragwürdig an. Die kritische Betrachtung tritt besonders in den Verschriftlichungen hervor, in denen der Verfasser eindeutig mit einer geeigneten Betitelung der zu beobachtenden Situation ringt. Die vorliegende Beschreibung impliziert, dass die Äußerungen von Herrn Becker dem Schüler gegenüber in verletzender Weise geäußert werden. Dies kann den in den Problemstellungen formulierten Äußerungen entnommen werden. Den Aussagen des Verfassers nach ist dies ein Verstoß von Herrn Becker, da er den angesprochenen Schüler mit seinem Ausspruch in gewisser Hinsicht bloßstellt.

In einer weiteren Passage beschreibt Claus den Englischunterricht in der Klasse 9.

*Englisch in der Klasse 9.*

*Für 15 Minuten wurde wiederholt, was in der letzten Stunde getan wurde. Es geht unter anderem um Schottland, Loch Ness und das Monster von Loch Ness. Es wird besprochen, was denn ein Schottenrock ist und ein Schüler fragt, ob die Schotten tatsächlich ausschließlich den Schottenrock tragen. Er hätte das so von jemandem gehört.*

Diese spezifische Beschreibung des Unterrichtsthemas deutet darauf hin, dass sich die Schüler intensiv über diese Bereiche ausgetauscht haben. Es wird ersichtlich, welche große Bedeutung das Thema Nacktheit für die Schüler\*innen hat. Dann geht Claus erstmals auf einen einzelnen Schüler ein. Weiter schreibt Claus über die Aussage des Schülers: „*Er hätte das so von jemandem gehört*“, und zweifelt mit der demonstrativen Nutzung des Konjunktivs (obwohl dieser Verbmodus grammatisch eher in vorher genannten Sätzen angebracht wäre) an, dass diese Schülerrechtfertigung tatsächlich der Wahrheit entspricht, und nimmt den Lernenden in seinem Anliegen nicht ernst. Eher wertet er die Aussage des Schülers ab, indem er deren Ernst- und Sinnhaftigkeit infrage stellt, und zweifelt ebenfalls daran, dass diese Situation in den Unterricht gehört. Da der

Verfasser keine anderen als die oben genannten im Unterricht behandelten Themen nennt, sich allerdings genau an diese Schülerfrage erinnert, scheint sie ihm besonders wichtig zu sein. Wahrscheinlich hat er bisher noch keine Situation erlebt, in der ein Schüler oder eine Schülerin den Mut hatte, eine solche Frage im Unterricht zu stellen. Mögliche Reaktionen seitens der Mitschüler\*innen bleiben ungenannt. Es wird deutlich, dass es ihm schwer fällt, eine präzise und deutliche Einleitung in die Situation zu finden und das Unterrichtsgeschehen wiederzugeben. Das kann auf Unsicherheit im Unterrichtsalltag hindeuten oder auf Unsicherheiten beim Verfassen von Texten.

*Herrn Becker lässt diese merkwürdige Frage ganz kalt. Er gibt sie zurück an den Schüler („Was denkst du denn?“) und an die ganze Klasse („Wer glaubt, dass die Schotten nichts drunter haben?“). Ich kann mich nicht daran erinnern, wie die Diskussion ausgegangen ist und wer was behauptet hat aber P16 Herr Becker schien merkwürdigerweise darauf vorbereitet gewesen zu sein.*

Claus findet es merkwürdig, wie die Lehrkraft reagiert. Durch die Formulierung „merkwürdige Frage“ zweifelt er die Sinnhaftigkeit der Frage an, doch es wird auch Überraschung über das Auftauchen einer solchen Frage deutlich. Auch die Gelassenheit der Lehrkraft scheint Claus zu verwirren. Dass die Frage des Schülers die Lehrkraft „kalt lässt“, ist ebenfalls eine Wahrnehmung und Wertung des Praktikanten. Er lässt an dieser Stelle offen, welche Reaktion er erwartet hätte. Die Lehrkraft reagiert mit einer Konterfrage auf die Erkundigung des Schülers. Diese Gegenfrage setzte Claus in Klammern und Anführungszeichen. Hiermit bewirkt er eine Distanzierung vom Gesagten und er möchte offensichtlich seine eigene Glaubhaftigkeit unterstreichen. Das nachstehende Zitat wirkt als Beleg für seine eigene Behauptung („Was denkst du denn?“). Die Lehrkraft führt die Kommunikation weiter und stellt die Schülerfrage nun an die gesamte Klasse („Wer glaubt, dass die Schotten nichts drunter haben?“). Auch hier werden Klammern und Anführungszeichen verwendet. Dieses erneute doppelte Ausklammern wirkt verwirrend, da die Aussage nicht in den Satz integriert ist.

Die Schreibweise lässt eine Überforderung und Überraschung durch die Situation erkennen. Claus distanziert sich von der Strategie der Lehrkraft, auf die Fragen der Schüler mit einer Gegenfrage zu reagieren. Im folgenden Satz wechselt Claus in die Ich-Perspektive und kehrt dadurch die vorherige Distanzierung in eine Identifizierung um. Er berichtet an dieser Stelle erstmals explizit von seinen Gedanken zur Situation. Weiter beschreibt er seine Verwunderung darüber, dass Herr Becker auf diese Situation

merkwürdigerweise vorbereitet gewesen zu sein schien. Der Satz enthält das Fragment „P16“. Auch hier wird wieder ein Adjektiv in unüblicher Weise verwendet. Das Wort „merkwürdigerweise“ unterstreicht seine Überraschung bezüglich der Reaktion der Lehrkraft und des Umgangs mit der entstandenen Unterrichtssituation. Es wird deutlich, dass die Lehrkraft die Situation bewältigt und über Kenntnisse und Erfahrungswerte verfügt, um solche Situationen zu lösen. Claus hingegen ist von der Spontanität und Schlagfertigkeit des Lehrers überrascht. Auch die Illusion des perfekten Unterrichts und der angewandten Sanktionen bei Störungen oder Abweichungen ist für ihn gestört. Dennoch ist erkennbar, dass Claus eine Strategie hinter dem Handeln der Lehrkraft erkennt. Er erläutert, dass er sich an das Ende der so entstandenen Diskussion nicht erinnern könne. Entweder entstand die Erinnerungslücke durch Überforderung und schwindende Konzentration beim Beobachten des Unterrichtsverlaufs oder die Verschriftlichung des Unterrichtsgeschehens erfolgte lange nach der Unterrichtsstunde, sodass sich der Praktikant nur an den für ihn wichtigsten Notizen bei der Verfassung des Textes orientierte. Der Text selbst liefert diesbezüglich keine Informationen. Der Verfasser springt in den Zeitformen und Erzählperspektiven. Dennoch wird deutlich, dass er Spielraum in seinen Formulierungen lässt. Er lässt damit die Möglichkeit offen, dass es auch andere Auffassungen über Lehrerhandeln als seine gibt. Claus verwendet in dem ersten Abschnitt der Passage mehrmals das Wort „merkwürdig“. Mit dieser Formulierung zeigt sich nicht nur seine Verwunderung und sein Staunen dem Geschehen gegenüber, sondern auch die Fähigkeit, sich selbst Fragen zu stellen und die Situationen für sich neu zu entdecken.

In einer weiteren Passage beschreibt Claus den Unterricht mit einer anderen Lehrerin.

*Weiter ging es mit dem Beantworten von Fragen zum Text. P18 Frau Weber hat vorgegeben, dass es zwei levels geben kann. Diejenigen, die sich schon trauen das Buch für die Aufgabe zu schließen oder diejenigen, die das Buch noch offen lassen wollen, wurden unterschieden. Nur wie wird sichergestellt, dass die Einteilung richtig geschieht? Müsste Frau Weber die Zuordnung nicht selber vornehmen?*

Claus beschreibt anschließend den weiteren Unterrichtsverlauf und weist hier auf ein weiteres Problem („P18“) hin. Er stellt die Anweisung Frau Webers heraus, dass die Schüler\*innen selbst entscheiden sollen, ob sie die Fragen mit oder ohne Hilfe beantworten wollen. Hier wird die Art der Differenzierung deutlich, in der es

verschiedene „Levels“ gibt. Diese pädagogische Praxis ist dem Praktikanten nicht geläufig und das Vorgehen wirft für ihn einige Fragen auf. Er beginnt seine Frage mit der Konjunktivverwendung „müsste“. Diese Konstruktion trägt dazu bei, Kritik erkennbar werden zu lassen. Er stellt vorsichtig, aber doch bewusst, die Maßnahme der Lehrerin infrage. Außerdem traut er es den Schüler\*innen offensichtlich nicht zu, sich selbst einzuschätzen und sich dementsprechend einem „Level“ zuzuordnen. Hierbei wird klar, dass Claus eine konkrete Vorstellung davon hat, was tatsächlich die Aufgaben eines Lehrers/einer Lehrerin sind. Die selbstständige Differenzierung seitens der Schüler\*innen passt nicht in seine Vorstellung. Seiner Meinung nach würde diese Selbstständigkeit Probleme aufwerfen. Er beginnt seine Frage mit dem Partikel „nur“ und schränkt damit seine darauf folgende Frage zum Erlebten selbst ein. Er kann sich zwar nicht erklären, wie das Konzept der Differenzierung durch die Schüler\*innen problemlos durchführbar sein soll, äußert aber seine Bedenken nicht in direkter Kommunikation mit der entsprechenden Lehrkraft und schränkt die Bedeutung seines Anliegens durch seine Formulierung selbst ein. Claus ist der Auffassung, dass es ihm in seiner Rolle als Praktikant nicht zustände, Zweifel am Unterrichtsstil einer erfahrenen Lehrkraft zu hegen. Ihn stört die Passivität der Lehrkraft. Würde die Lehrkraft explizit die Einteilung unterstützen oder überprüfen, wäre diese pädagogische Maßnahme demnach kein Widerspruch mehr für Claus.

### **Oberthema: Auseinandersetzung mit dem eigenen pädagogischen Handeln**

Die Überschrift der Passage lautet „*Allgemeines und Dinge zur Schule*“. Der Ausdruck ist weit gefasst; Claus schildert die erste Begegnung mit Schülern und den dadurch entstehenden plötzlichen Wechsel in die Lehrerrolle:

*P1 Meine erste interessante Begegnung mit der Schule hatte ich schon bevor ich überhaupt meinen Mentor gefunden hatte. Sobald ich nämlich zum Haupteingang herein kam und durch Zufall einen Rückeingang eines kleinen Lehrerzimmers fand, wurde ich von zwei Schülern gefragt, ob der Knopf neben der Tür nicht vielleicht die Klingel sei und ob ich sie da jetzt nicht reinlassen könnte.*

Der Schilderung des Praktikanten zufolge liegt das „erste“ Problem bereits an seiner „erste[...] Begegnung mit der Schule“. Es ist das Aufeinandertreffen mit zwei Schülern. Die Begegnung mit den zwei Schülern ist für den Praktikanten unerwartet, da er diese als „interessant“ empfindet. Nach den Vorstellungen des Praktikanten müsste er also

zuerst seinen Mentor gefunden haben, bevor der erste Tag seines Praktikums seinen Lauf nimmt bzw. nehmen darf. Er erwartet, offiziell ins Praktikum eingeführt zu werden. Es wird eine deutliche Betonung der eigenen Person vorgenommen. Die Hervorhebung der Begegnung als „*interessant*“ ist eine Wertung, die impliziert, dass es sich lohnt, darüber nachzudenken. Bei „*schon bevor ich überhaupt meinen Mentor gefunden hatte*“ handelt es sich wie in der vorangegangenen Sequenz um ein narratives Gestaltungsmittel, das dreifach (schon-bevor-überhaupt) die Besonderheit der Situation hervorhebt. Zudem wird angesprochen, dass der Verfasser ganz und gar nicht mit einer Begegnung dieser Art gerechnet hat. Er hatte keine Möglichkeit, sich auf diese Situation einzustellen und vorzubereiten. Durch das Hinzuziehen der nächsten Sequenz werden weitere Gestaltungselemente deutlich, mittels derer der Verfasser den Zufall und somit die Unvorhersehbarkeit der Situation evoziert. Der Ausdruck „*durch Zufall*“ macht ersichtlich, dass der Praktikant ohne Absicht und Orientierung zu seinem Ziel fand, das in Form eines kleinen Rückeingangs für Personen, die der Schule außenstehend sind, nicht als solches zu identifizieren war. Claus ist ins Praktikum mit der Erwartung gegangen, dass das Praktikum erst ab dem Zeitpunkt beginnt, in dem der Mentor gefunden wurde und damit der Kontakt zu der Person hergestellt ist, die ihn durch das Praktikum begleitet. Das bedeutet für Claus den Beginn im Sinne einer Initiation. Es wird ersichtlich, dass die Begegnung wenige Augenblicke nach dem Betreten des Schulgeländes stattfand. Das ist ein Hinweis darauf, dass der Praktikant bislang keine Gelegenheit hatte, die Schule und das Schulgelände kennenzulernen. Er kennt sich noch nicht aus und muss überlegen, wie er angemessen auf die Situation und sein „Nichtwissen“ reagieren kann.

*Alle Gedanken darüber, woher ich das denn jetzt so schnell wissen sollte, doch gar kein Lehrer bin und schon gar nicht irgendjemanden irgendwo reinlassen darf und kann mussten schnell zur Seite geschoben werden. Ich musste eher darüber nachdenken was denn die Schüler glauben wer ich sei, nämlich kein Schüler, und ihnen ihre Antwort geben auch wenn diese relativ unbefriedigend ist.*

Er verbirgt seine Unsicherheit und reagiert auf die Situation, indem er schlicht verneint, die Tür öffnen zu können. Insgesamt handelt es sich in der Passage um die schriftliche Rekonstruktion der Gedanken und Gefühle des Verfassers, die ihn überkamen, als er von zwei Schülern unerwartet angesprochen wurde. Die Beschreibung zeigt, dass der Praktikant nun alles um sich herum aufgegeben hat, weder die Orientierung im Raum

noch die Begegnung mit dem Mentor spielen eine wichtigere Rolle als die Frage der Schüler. Diese scheint für ihn sehr einnehmend und bedeutungsschwer zu sein. *„Woher ich das denn jetzt so schnell wissen sollte* ist ebenfalls stark formuliert, weil durch die Ergänzung durch *„denn, jetzt, so“* eine mehrfache Betonung geschaffen wird, die ausdrückt, dass der Autor *„das“* nicht zu diesem Zeitpunkt wissen kann und schon gar nicht in dieser Geschwindigkeit. Das Modalverb *„sollen“* äußert den empfundenen Handlungsdruck. Die Erwähnung *„doch gar kein Lehrer bin“* betont nachdrücklich seinen inneren Widerstand gegen die Zuschreibung der Schüler. *„Schon gar nicht irgendjemanden irgendwo reinlassen darf und kann“* ist eine umfassende Erklärung dafür, dass Claus keine Antwort geben kann. Der Nachdruck kann eine Reaktion auf den empfundenen Handlungsdruck aufgrund der an ihn herangetragenen Frage sein. Aus dem Gefühl, schnellstmöglich reagieren zu müssen, resultiert Überforderung. Hinzu kommt, dass es in der Situation keinen weiteren Ansprechpartner gibt, der ihm helfen könnte. Der Verfasser sieht sich zu dem Zeitpunkt nicht als Lehrer und gibt darum an, über keine Entscheidungsbefugnisse zu verfügen und darum nicht entscheiden zu können, wem er öffnen darf und wem nicht. Dadurch, dass die Schüler glauben, einen Lehrer vor sich stehen zu haben, sieht Claus sich gezwungen, die vermeintlichen Erwartungen zu erfüllen und den beiden Schülern eine Antwort auf die von ihnen gestellte Frage zu geben. Hier entsteht ein Identitätsproblem: *„bevor [er] überhaupt [s]einen Mentor gefunden hatte“* zeigt die zugrunde liegende Annahme, dass der Verfasser erst nach der Begegnung mit seinem Mentor seine Rolle als „Praktikant“ annehmen wird, da er jetzt noch *„gar kein Lehrer“* ist, aber auch kein Schüler mehr. Durch diese Krise, seine Rolle nicht offenbaren zu können, begibt er sich tiefer in einen Zwiespalt, da *„[er] schon gar nicht irgendjemanden irgendwo reinlassen darf und kann[...]"*. Er ist der Meinung, dass er die Frage nicht positiv beantworten kann. Trotz aller Bedenken und des fehlenden Wissens wird am Satzende angedeutet, dass dennoch eine Reaktion seitens des Verfassers zu erwarten ist: *„[...] mussten schnell zur Seite geschoben werden“*. Hinter diesem Wegschieben der Gedanken steht die Intention, nicht weiter zu denken, sondern nun zu handeln. *„Ich musste eher darüber nachdenken“* stellt im Gegensatz zum vorher erzeugten Eindruck des plötzlichen Handlungsdrucks, dem nachgegangen werden muss, einen länger andauernden Prozess dar. Der Verfasser wählt den Weg des sicheren Auftretens. Obwohl er auf dem Schulgelände fremd ist und keine richtige Auskunft geben kann, meint er, dass er eine Antwort schuldig sei. Insgesamt lässt sich festhalten, dass zu Beginn des zweiten Abschnitts eine tiefgreifende

Unsicherheit zu verzeichnen ist, da er von der Frage der Schüler offensichtlich überrumpelt wird. Anschließend beschließt Claus, sein Unbehagen in den Hintergrund zu stellen und den Schülern um jeden Preis eine bestmögliche Antwort zu geben. Er beschäftigt sich mit seiner Rolle und der Frage „wer [er] sei“. Der Verfasser definiert sich über seine Funktion an der Schule. Indem der Verfasser sagt, dass er „ihnen ihre Antwort“ geben müsse, reagiert er, als ob er die Verpflichtung hätte, sie ihnen zu geben. Dieser Auffassung liegt die bereits beschriebene Annahme zugrunde, als Lehrperson den Schüler\*innen gegenüber jederzeit und zu jedem Problem die bestmögliche Lösung anbieten zu müssen. Ein weiterer interessanter Aspekt in der Sequenz lässt sich in der Äußerung „relativ unbefriedigend“ finden. Als „relativ unbefriedigend“ bezeichnet der Verfasser die von ihm gegebene Antwort deswegen, weil sie nicht nutzlos, jedoch auch nicht der Lösungsfindung dienlich ist. „Unbefriedigend“ ist ein Begriff, aus dem sich folgern lässt, dass der Verfasser seine Antwort zwar als unzureichend bewertet, nicht jedoch als wertlos oder unbrauchbar. Ebenso kann angenommen werden, dass er sich den Schülern nicht als Praktikant vorstellt, da er die Befürchtung hat, nicht respektiert zu werden bzw. als Nicht-Wissender zu gelten.

*Dass ich doch selber noch nicht einmal wusste, dass das das Lehrerzimmer ist und noch nie gehört oder gesehen habe, dass es dafür Klingeln gibt, war ganz irrelevant. In der Situation wollten die beiden Schüler eine Antwort von mir. Ich habe daher also nur kurz gesagt, dass das wohl die Klingel sein müsse, schließlich ist sie mit dem entsprechenden Symbol markiert, und dass ich nicht öffnen kann. „Tut mir Leid“, habe ich noch hinzugefügt.*

Der sich nun anschließende Hinweis wird erneut mit Nachdruck formuliert. Es lässt sich rekonstruieren, dass der Verfasser sich überfordert und an sich nicht zuständig fühlt. Mit „ich [...] selber“ bringt der Verfasser implizit zum Ausdruck, dass, wenn nicht einmal er wisse, ob das die Tür sei, es die Schüler erst recht nicht könnten. In dieser Aussage manifestiert sich das Rollenbild vom allwissenden Lehrer gegenüber dem nach Wissen strebenden Schüler. Dass er nicht Bescheid weiß, „war ganz irrelevant“. Der Verfasser nutzt erneut eine Verstärkung, um die Besonderheit der Situation zu unterstreichen. Es wird immer stärker eine Tendenz zur Übertreibung seitens des Praktikanten deutlich. Diese lässt sich auch bei „noch nicht einmal“ und „noch nie“ feststellen. Darüber hinaus nutzt er Begriffspaare zur Untermalung eines in seinen Augen besonders starken Moments: „noch nie gehört oder gesehen“, „darf und kann“, „Antworten und

*Lösungen*“. Adjektive wie „irrelevant“ und „unbefriedigend“ sind negativ geprägte umschreibende Wörter, die sein Bild von sich als unbefriedigende Antworten gebender, vermeintlicher Lehrer verstärken, zumal er als vermeintlicher Lehrer nicht vermag, die Tür wie gewünscht zu öffnen. An dieser Stelle ist interessant, dass er nicht mehr wie vorher davon spricht, dass er die Tür nicht öffnen darf, sondern dass es nur noch darum geht, dass er sie nicht öffnen KANN. In dieser für ihn verwirrenden Situation hat nur eine Sache Priorität, nämlich dass die Schüler eine angemessene Antwort erhalten, auch wenn diese aufgrund des eigenen Unwissens nur eine Mutmaßung sein kann. Dass der Verfasser spontan aus dem Erlebnis heraus antwortet, wird anhand der Formulierung „*in der Situation*“ deutlich. Es handelt sich demnach um eine Begebenheit, die nicht vorhersehbar war, was dem Verfasser ein Stück weit als Rechtfertigung für das eigene Handeln dient. Dies impliziert eine Überzeugung im Sinne von übertragender Verantwortung. Es ist verwunderlich, dass die Frage nach der Existenz der Klingel den Verfasser so irritiert, da er selbst erwähnt, dass der Schalter mit einem Klingelsymbol versehen ist. Dass er seine Antwort, es handele sich wohl um die Klingel, für „unbefriedigend“ hält, deutet auf einen strengen Umgang mit sich selbst hin. „*Tut mir Leid*“ fügt er anschließend hinzu und offenbart somit auf höfliche Art und Weise doch seine Ahnungslosigkeit. Das Ziel des souveränen Handelns verknüpft mit der Vermittlung der Allwissenheit ist an dieser Stelle missglückt. Des Weiteren ist die Sequenz an mehreren Stellen von Widersprüchlichkeit gekennzeichnet: Zuerst betont der Verfasser seine eigene Sichtweise, überfrachtet mit einzelnen Begriffen, um dann alle Gedanken für irrelevant zu erklären und festzustellen, die eigene Sichtweise sei nicht wichtig.

*Die ganze Unterhaltung war vom Inhalt her trivial. Neu war aber, dass von mir die Antworten und Lösungen erwartet worden sind. Ich war hier zunächst einmal die letzte Instanz. Es war kein Lehrer da, der einen schon korrigiert, wenn man was falsch macht. Das war kein großer Schock aber es war unbekannt. So brauchte ich auch zwei Sekunden bis ich die Schüler fragte, ob sie mir nicht zeigen könnten wo es einen anderen Eingang gibt, denn es machte niemand auf und sie haben in der Zwischenzeit erkannt, dass sie hier wohl falsch waren.*

In dieser Sequenz tritt der Verfasser erstmalig aus der Erzählung heraus und kommentiert sein Handeln. Es kommt zunächst auf den ersten Blick zu einem Bruch:

„Die ganze Unterhaltung war vom Inhalt her trivial.“ Diese Aussage erscheint insofern irritierend, als dass die Unterhaltung für den Verfasser bislang zentral erschien. Allerdings erklärt er die Aussage im Folgenden: „Neu war aber, dass von mir die Antworten und Lösungen erwartet worden sind.“ In der Vergangenheit war er der Schüler und er war es, der von den Lehrer\*innen eine Antwort verlangen konnte. Jetzt ist Claus an einem Punkt, an dem sich dieser Umstand wandelt. Nun stellt er nicht die Fragen, sondern ihm werden Fragen von den Schülern gestellt und von ihm werden Antworten verlangt. Es entsteht der Eindruck, dass der Verfasser sich mit dem Rollentausch nicht wohlfühlt und ihm diese Umstellung nicht ganz leicht fällt. Der Praktikant geht also erneut darauf ein, dass er keine korrigierende Beobachtung und Hilfe durch einen Mentor hatte, sondern allein den Schülern gegenüberstand. Das Bewusstwerden über die vorherrschenden Wirkkräfte der Machtantinomien durch das Erlebte war also der zentrale Aspekt in dieser Erfahrung. Dieses Gespräch hat der Verfasser jedoch selbst mit P1, also Problem, betitelt. Interessant ist in diesem Kontext die Abfolge der beiden Aussagen „trivial“ und „neu“. Zuerst gibt der Verfasser an, die Unterhaltung mit den beiden Schülern sei für ihn frei von neuen Erkenntnissen, d. h. ohne Lernpotenzial. „Trivial“ ist abwertend konnotiert, es bezeichnet entweder etwas Uninteressantes, weil es alltäglich ist, im Sinne von ‚das triviale Alltagsleben‘. Allerdings widerspricht er dieser Trivialität bzw. schränkt sie ein, denn er sagt, dass es eben doch einen neuen Aspekt gab, nämlich die Tatsache, dass Schüler Fragen an ihn richteten. Durch die Kennzeichnung als „trivial“ spielt er diesen Inhalt zwar herunter, markiert damit aber gleichzeitig seine Reflexionsfähigkeit. Diese kurze Unterhaltung nimmt eine ganze Din A4-Seite eigener Überlegungen mit der beschriebenen Intensität ein, was darauf schließen lässt, dass dieses Erlebnis einen prägenden Einfluss auf Claus hatte. Mit der Verwendung von „letzte Instanz“ bedient sich der Praktikant erneut einer drastischen Ausdrucksweise. Die Interpretation hierzu ist die letzte Instanz vor dem höchsten Gericht oder als oberste Befehlsgewalt. Der Begriff verdeutlicht: Nach dieser Instanz kommt nichts mehr, sie stellt somit einen absoluten Begriff dar. Weiter geht die Sequenz mit: „Es war kein Lehrer da, der einen schon korrigiert, wenn man was falsch macht.“ Wie bereits in Bezug auf den ersten Abschnitt erwähnt, kommt auch hier erneut zur Geltung, dass der Verfasser des Textes problemorientiert denkt. Im Anschluss stellt der Praktikant fest: „Das war kein großer Schock, aber es war unbekannt.“ Allein die körperlichen Folgen eines schweren Schocks könnten Lebensgefahr bedeuten und sind somit bedrohlich. In einem Schockzustand bedarf es somit Hilfe von außen, d. h. im

medizinischen Fall ärztlicher Hilfe. Eine Schocktherapie würde demnach im übertragenen Sinne durch den nicht anwesenden Mentor erfolgen. Zudem erklärt Claus, dass er erst eine Pause („zwei Sekunden“) brauchte, bis er wieder handlungsfähig war. Auch wenn der Verfasser die Irritation über das Erlebte herunterspielt („kein großer Schock“), so wird doch deutlich, dass er in der Situation überfordert war. Allerdings gelingt es ihm, sich aus der Situation zu befreien, indem er die Schüler nach einem möglichen weiteren Eingang in das Lehrerzimmer fragt. Mit dieser Aussage kehrt der Verfasser wieder zurück auf die erzählende Ebene. Die Schüler hatten „in der Zwischenzeit erkannt, dass sie hier wohl falsch waren“. Die innere Anspannung scheint nun wieder vom Verfasser abgefallen zu sein, er stellt selbst eine Frage an die Schüler, die sein Unwissen somit offensichtlich macht. Die vierte Sinneinheit beginnt mit einer metakontextuellen Phase. Es handelt sich um die Betrachtung der Gesamthandlung und die Bewertung durch den Praktikanten, der wie ein auktorialer Erzähler in einem Roman auftritt. Dann steigt der Verfasser wieder in die Handlung ein und beschreibt diese. Nun zeigt er allerdings ein verändertes Handeln, da er seinem Wunsch, als Wissender zu handeln zum Trotz, Hilfe von Schüler\*innen in Anspruch nimmt und damit vom Gefragten zum Fragenden wird. Dieser Wandel ist unfreiwillig, weil niemand den Wartenden die Tür öffnete und der Verfasser somit auf Hilfe bei der Lehrerzimmersuche angewiesen war. Der Praktikant trifft seinen Mentor und gemeinsam mit einem Mitpraktikanten betreten sie den Klassenraum. Claus soll sich der Gruppe vorstellen. In der folgenden Passage wird die bei der Vorstellung vor der Klasse aufkommende Unsicherheit beschrieben, wie man sich in der Rolle in Bezug auf persönliche Informationen zu verhalten hat. Hier führt der Verfasser die problemorientierte Herangehensweise fort („P5“). In dem folgenden Abschnitt setzt sich der Verfasser erneut kritisch mit einem für ihn problematischen Erlebnis auseinander:

*Nur was sagt man am besten? Gibt man seinen Vornamen Preis? Spricht man über seine Motivationen? Führt so etwas, dass der Schüler sich als bloßes Objekt der Schule oder des Lehrers verstanden fühlt? Spricht man über seine Hobbys und seine Freizeit? Wie detailliert beantwortet man die Nachfragen der Schüler? Am Ende sind vier bis fünf Sätze daraus geworden. Herr Becker fragt die Schüler nach Fragen.*

Die Passage ist kurz und besteht überwiegend aus Fragen. Claus befasst sich damit, wie er sich der Klasse am besten präsentieren soll. Dem zugrunde liegt die Absicht, sich so vorzustellen, dass er bei den Schülern einen guten Eindruck hinterlässt. Was denken die anderen über ihn? – das ist seine zentrale Frage. Ihm liegt viel an der Meinung der Schüler\*innen und er versucht, sich in sie hineinzuversetzen. Er möchte niemanden enttäuschen. In dem Satz *„Führt so etwas, dass der Schüler sich als bloßes Objekt der Schule oder des Lehrers verstanden fühlt?“* wird das bereits herausgearbeitete Streben des Verfassers deutlich, den Bedürfnissen und Fragen der Schüler\*innen vollständig Rechnung zu tragen. Aus den formulierten Fragen lässt sich die These aufrechterhalten, dass der Verfasser sich seiner Position gegenüber den Schüler\*innen nicht sicher ist, da er bis vor kurzem selbst ein Schüler war. Aufgrund der mangelnden Erfahrung überfordern ihn diese Ansprüche, da er sich vieler Reaktionen und angemessener Verhaltensweisen erst durch Praxiserfahrung bewusst werden kann. Zu diesem Zeitpunkt weiß der Praktikant noch nicht, wie er sich angemessen vorstellen soll, was für ihn mit seinem Anspruch auf Makellosigkeit ein Problem, benannt als P5, darstellt. Für ihn scheint die Übernahme der neuen Perspektive mit viel Unsicherheit und zu erörternden Fragen verbunden zu sein. Er hinterfragt so viel, weil er alles richtig machen und Fehler vermeiden möchte. Das wiederum hängt mit der Tatsache zusammen, dass ihm viel an der Meinung anderer Menschen liegt und er sich vor seinen Mitmenschen nicht kompromittieren möchte. Im Folgenden wird der Aspekt der Schülerfragen aufgegriffen. *„Wie detailliert beantwortet man die Nachfragen der Schüler?“* Für den Verfasser ist die Lehrer-Schüler-Kommunikation durch ein Frage-Antwort-Muster gekennzeichnet. Der Schüler/die Schülerin stellt eine Frage und der Lehrer/die Lehrerin hat diese zu beantworten. In der analysierten Passage lässt sich dies unter anderem an der folgenden Sequenz zeigen: *„Ich musste eher [...], und ihnen ihre Antwort geben auch wenn diese relativ unbefriedigend ist.“* In der hinzugezogenen Passage geht der Verfasser der Frage nach, wie lang bzw. wie kurz eine Antwort sein muss, um die Schüler\*innen zufriedenzustellen und die Frage umfassend zu beantworten. Diese kurze und knappe Vorstellung seiner Person bestätigt erneut die Unsicherheit des Verfassers. Dieser ist sich nicht sicher, was er sagen kann und soll, und aus diesem Grund entscheidet er sich dafür, nicht so viel zu sagen. Claus ist der Ansicht, je weniger er sich äußere, desto weniger könne er falsch machen. Die gleiche Entscheidung hat er auch in der vorherigen Situation getroffen.

### **Oberthema: Entwicklungsperspektiven**

Neben dem Planen und Durchführen von Unterricht erkennt Claus weitere Tätigkeiten, die zum Lehrberuf und zum Schulleben gehören.

*Ich werde versuchen im kommenden Semester an Aktivitäten teilzunehmen, die nicht direkt zum Unterricht gehören. Dazu zähle ich Elterngespräche, Konferenzen, Arbeitsgemeinschaften, Projekte, Besprechungen, Ausflüge und vieles mehr. Ich freue mich auf den nächsten Abschnitt des Praktikums.*

Ihm ist wichtig, einen umfassenden Einblick in das Tätigkeitsfeld zu erlangen. Er äußert seine freudigen Erwartungen auf weitere Lerngelegenheiten im kommenden Verlauf des Praktikums. Sein Bedürfnis nach mehr Erfahrungen im schulischen Alltag zeigt sich darin, dass er über die institutionellen Anforderungen der Universität hinaus innerhalb der Semesterferien die Schule besucht.

*In den Semesterferien sind deutlich mehr Praktikanten an der Schule als in der Vorlesungszeit. Und so habe ich meine Unterrichtspläne mit anderen besprechen können und einige Fragen stellen können. Dabei ging es um Dinge wie die Aufteilung in Gruppen, die Sprache, örtliche Aufteilung während Gruppenarbeiten uvm.*

Claus bewertet den Hinweis einer Kommilitonin über das Anfertigen eines Sitzplans als Hilfe für das zügige Namenlernen der Schüler\*innen als äußerst wertvoll und äußert in diesem Zusammenhang:

*Das Austauschen von Ideen und die Kooperation auch auf so einer „kleinen“ Ebene ist äußerst wertvoll und besonders für mich hilfreich, glaube ich. Genauso wie man nicht alleine studieren kann, kann man auch sein Praktikum nicht alleine machen, stelle ich fest.*

Er erkennt für sich, dass der Austausch und die Zusammenarbeit wichtige Bausteine für seinen weiteren Lernprozess sind.

### **5.3 Spezifizierung der individuellen Orientierungsrahmen**

Die Tabelle zeigt übersichtlich, wie sich zu den identifizierten Oberthemen und den dazugehörigen Leitfragen die Vergleichshorizonte, die sogenannten *tertia comparationis*, entwickelten.

Tabelle 6: Entwicklung von *tertia comparationis* anhand der Oberthemen

<b>Oberthema: Biografische Schulerfahrungen</b>	
<i>Leitfrage</i>	<i>Tertium comparationis</i>
Welche Bedeutung hat die eigene Schulerfahrung?	Bewertung der eigenen Schulzeit
<b>Oberthema: Genese des Berufswunsches</b>	
<i>Leitfrage</i>	<i>Tertium comparationis</i>
Wie entstand die Berufswahl?	Bild von Lehrerrolle
<b>Oberthema: Beschäftigung mit fremdem pädagogischen Handeln</b>	
<i>Leitfrage</i>	<i>Tertium comparationis</i>
Wie erleben die Praktikant*innen in bestimmten Situationen beobachtetes Lehrerhandeln?	Beurteilung pädagogischen Handelns
<b>Oberthema: Auseinandersetzung mit dem eigenen pädagogischen Handeln</b>	
<i>Leitfrage</i>	<i>Tertium comparationis</i>
Welche Herausforderungen haben die die Praktikant*innen zu bewältigen?	Handeln im pädagogischen Kontext
<b>Oberthema: Erwartungen an das Praktikum</b>	
<i>Leitfrage</i>	<i>Tertium comparationis</i>
Wie lösen sie vor dem Hintergrund des Rollenwechsels typische Anforderungen an Praktikant*innen?	Etablierung der Rolle im Feld
<b>Oberthema: Entwicklungsperspektiven</b>	
<i>Leitfrage</i>	<i>Tertium comparationis</i>
Welche Zukunftsperspektiven bringen die Studierenden hervor?	Ressourcen-Nutzung

Zur Rekonstruktion der Orientierungsrahmen wird folgendes Begriffsinstrumentarium aus der Dokumentarischen Methode verwendet: negativer und positiver Gegenhorizont und Enaktierungspotential.

Beim Aufspannen eines positiven Gegenhorizonts lehnt sich der Schreibende an bestimmte konjunktive Erfahrungsräume mehr oder weniger an und verdeutlicht damit, worauf das Wollen gerichtet ist. Der negative Gegenhorizont zeigt all diejenigen Positionierungen, mit denen man sich in mehr oder weniger expliziter Form von anderen Positionen, Handlungen, Personen, Haltungen etc. abgrenzt. Das Enaktierungspotential drückt die Einschätzung der Chance der praktischen Verwirklichung der eigenen Orientierungen aus. Innerhalb dieser Architektur spannen sich der positive und der negative Gegenhorizont sowie das Enaktierungspotential auf. Es meint die Einschätzung der Chance der praktischen Verwirklichung der eigenen Orientierung, d. h. die Realisierungsmöglichkeit. Innerhalb dieses Spannungsfeldes dokumentiert sich der Orientierungsrahmen (vgl. Bohnsack, 2000).

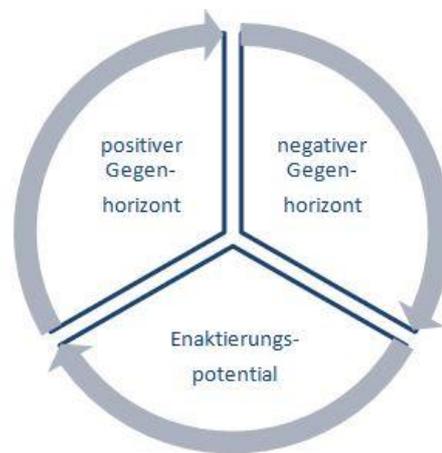


Abbildung 10: Spannungsfeld Orientierung Gegenhorizonte, Enaktierungspotential

### 5.3.1 Erster Fall: Lara

Die zentralen pädagogischen Probleme im Fall Lara umfassen die Unwissenheit darüber, was auf sie als angehende Lehrerin zukommt. Da die Praktikantin noch keine Erfahrung mit Kindern hat, macht sie sich Sorgen über die nicht antizipierbaren Situationen und die vielfältigen und sie damit überfordernden Handlungsspielräume. Es werden Erwartungen von ihr an das Praktikum gestellt, welche überwiegend in Zufriedenheit münden. Sie gewinnt die Einsicht, dass effektive Klassenführung einer Entwicklung bedarf. Lara verbindet ihre persönlichen Eigenschaften mit dem Gelingen des Praktikums. Die Reaktion der Schüler\*innen auf sie ist ihr wichtig. Die Eigenschaften, um von den Schüler\*innen akzeptiert und gemocht zu werden, bringt sie bereits am ersten Praktikumstag mit, denn sie fragt sich nicht, wie sie sich solche Eigenschaften aneignen kann, und auch nicht, ob die Schüler\*innen sie so mögen, wie

sie sich im Praktikum präsentiert. Die Praktikantin fühlt sich wie eine Lehrerin. Sie wünscht sich diese Position. Dieser Umstand zeigt ihr Enaktierungspotential.

Das pädagogische Handeln der Mentorin wird kaum expliziert. Die Mentorin ist eine ausgebildete Lehrerin mit Berufserfahrung. Sie kennt ihre Klasse, die Schule, den Unterrichtsstoff und die alltäglichen Herausforderungen, die das Schulleben mit sich bringt. Sie trägt zudem die Verantwortung für ihre Klasse und für die Praktikantin. Es dokumentiert sich, dass Lara deshalb die Mentorin für absolut vertrauenswürdig hält. Eine Klasse zu führen bedeutet für Lara, alle dazugehörigen Aufgaben und Verantwortungen zu übernehmen. Sie beschreibt die Unterrichtsdurchführung der Mentorin, wie die Strukturierung und Ritualisierung des Unterrichts, als positiv. Sie möchte von ihr lernen und stilisiert die Mentorin als Vorbild.

Im Fall von Lara zeigt sich als *positiver Gegenhorizont* ihrer Orientierung, als professionelle Lehrerin wahrgenommen zu werden und gleichzeitig als Person, zu der man die Hinwendung hat, die der Zuneigung zu einer Freundin gleicht. Darin ist ein Widerspruch erkennbar bzw. eine Spannung angelegt. Diese Widersprüchlichkeit innerhalb ihrer Orientierung probiert sie aufzulösen, indem sie Öffentliches und Privates zu trennen versucht. Das professionelle Verhältnis wird durch die Nähe gestört. Als Entschuldigung für die Ermahnung wird den Schüler\*innen das Angebot gemacht, ihren Vornamen zu gebrauchen, also privat zu werden. Folglich herrscht für Lara im Privaten die Autonomie und im Öffentlichen die Heteronomie. Demnach bringt die Studentin eine hohe Motivation und freudige Erwartungen an den Beruf mit, damit spannt sie einen positiven Gegenhorizont auf. Außerdem steckt sie in einem Konflikt zwischen der Rolle der privaten Lara und der öffentlichen Frau Bayer. Das *Enaktierungspotential* liegt darin, dass die Schüler in dieser Situation zu Komplizen gemacht werden.

Die Orientierung innerhalb des Lerntagebuchs deutet ein Verständnis davon an, dass beruflich-pädagogisches Handeln Disziplinierung beinhaltet. Dies zeigt sich bereits früh, als Lara meint, eine Schülerin ermahnen zu müssen, die sich nur schwer auf die Aufgabe konzentrieren kann. Für heteronom durchgeführte Disziplinierungen möchte sich Lara jedoch entschuldigen, z. B. indem sie ihren Vornamen anbietet. Dieses Vorgehen bedeutet den Aushandlungsprozess einer positiven Beziehungsstruktur. Eine negative Beziehungsstruktur bildet den negativen Gegenhorizont. Einher gehen damit das Schaffen von Nähe und das Herstellen von Beziehung. Lara fühlt sich von der durch die Kinder vehement eingeforderten Nähe überfordert mit der Situation. Damit befindet

sie sich in einer Auseinandersetzung mit der Näheantinomie. Die Schüler\*innen werden von der Praktikantin den ganzen Text hindurch als „Kinder“ bezeichnet. Sie hadert mit der Disziplinierung wegen der damit einhergehenden Erzeugung von Distanz und will andererseits gerade das. Insgesamt signalisiert sie latent den Kindern, dass sie es gern hat, verehrt zu werden, und es genießt, umschwärmt zu werden. Dies führt zu übersteigerten Vorstellungen der Wichtigkeit ihrer Person.

Ein deutliches Spannungsverhältnis entsteht bezüglich der Symmetrie- bzw. Machtantinomie. Die Lehrkraft ist im Umgang mit den Schüler\*innen in der Spannung von Symmetrie- bzw. Machtantinomie gefangen. Damit ist ein Machtverhältnis verbunden. So kann eine zu starke Machtausübung zum Scheitern einer gelungenen Beziehung beitragen. Laras Orientierung schwankt zwischen der Sehnsucht nach einer ebenbürtigen und der Unabwendbarkeit einer asymmetrischen Beziehung. Trotzdem dokumentiert sich insgesamt, dass Lara ebenso Anführerin wie Freundin oder Kameradin der Schüler\*innen sein möchte.

### **5.3.2 Zweiter Fall: Rosi**

In ihrem Lerntagebuch bewertet Rosi die Handlungen der Mentorin, den Unterricht und das gesamte Praktikum. Die Verfasserin schreibt von ihrer Hoffnung, andere Wege im Umgang mit Störungssituationen kennenzulernen. Diese Aussage deutet eine Entwicklungsbereitschaft an und drückt zudem den Wunsch nach anderen Lösungsmöglichkeiten aus, welche eine Eskalation verhindern. Die Praktikantin erhofft sich durch das Erlernen eines differenzierten Handlungsrepertoires, in ihrem späteren Berufsleben davon zu profitieren. Für sie erscheint es dabei wichtig, das Gefühl zu besitzen, autonom gehandelt zu haben. Dieses klar formulierte Ziel gibt Auskunft über das handlungsleitende Orientierungsmuster der Verfasserin. Es macht deutlich, dass pädagogisches Handeln in ihren Augen das Ergreifen von drastischen Maßnahmen erfordern kann. Durch dieses auferlegte Pflichtbewusstsein werden der Entscheidungs- bzw. Handlungsdruck entsprechend verschärft und Versagensängste hervorgerufen. Darin dokumentiert sich ihre dominante Orientierung an gesellschaftlichen Normen. Das Fachwissen sei zwar auch wichtig, tritt neben den persönlichen Merkmalen allerdings in den Hintergrund. Eine ‚gute‘ Lehrkraft sollte der Studentin zufolge Spaß an ihrem Beruf haben und die Lerninhalte angemessen vermitteln können sowie Motivation, Geduld, Durchsetzungsvermögen und ein selbstsicheres Auftreten mitbringen. Durch das Nachahmen einiger lehrertypischer Handlungen empfindet sie

sich nahezu als Lehrperson. Die Praktikantin fühlt sich als Teil des Systems. All dies zeigt, dass sie der Auffassung ist, in der Schule akzeptiert werden zu müssen, bevor man ein Teil dieses Systems sein kann.

Als negativer Gegenhorizont sind die Unsicherheit und die Befürchtungen der Praktikantin zu erwähnen. Sie fragt sich, ob die Tätigkeit als Lehrerin ihr gefallen wird oder nicht. Dies zeugt von Unsicherheit, ob sie den Anforderungen gerecht werden und die an sie gestellten Erwartungen erfüllen kann. Die Praktikantin wird nicht selbst aktiv, um sich selbstständig in den Unterricht oder auf dem Schulhof zu integrieren. Es erfolgt zunächst eine Reaktion der anderen, bevor sie reagiert. Sie beobachtet zunächst die Kinder, anstatt von sich aus Kontakt aufzunehmen. So stellt sich das Zugehörigkeitsgefühl erst ein, nachdem eine Person erscheint, die in der gleichen Situation wie sie ist. Für den weiteren Verlauf des Praktikums wünscht sich Rosi, mehr in den Unterricht involviert zu werden. Dies zeigt, dass sie das klare Ziel hat, in Interaktion mit den Schüler\*innen zu kommen. Es bekundet auch, dass sie nicht beabsichtigt, eigenständig die Situation zu verändern.

Die Gegenhorizonte werden durch normative Kriterien erzeugt. Als positiven Gegenhorizont sieht Rosi die Durchführung von handlungsorientiertem Unterricht, spielerische Aufbereitung des Unterrichts, Spaß am Beruf (Motivation), methodische Kompetenz, Sachkompetenz, sicheres Auftreten, adäquate Ausdrucksweise, Durchsetzungsvermögen, Geduld, gut funktionierende pädagogische Arbeitsbündnisse. Als negativer Gegenhorizont spannt sich die fehlende Freude an der Arbeit, mangelndes Ausdrucksvermögen, geringe Sachkenntnis, keine Vermittlungsfähigkeit und unsicheres Verhalten auf. Das Enaktierungspotential ist das Bestreben, eine Lehrerin mit überwiegend positiven Eigenschaften zu werden. Dieser Wunsch basiert auf einem glorifizierten Lehrerbild, welches aus ihren Erinnerungen erzeugt wurde. Rosi geht von einem geborenen Lehrertypus aus. Da sie sich für die Lehrerlaufbahn entschieden hat, ist anzunehmen, dass sie sich selbst diesem Lehrertypus zuordnen würde. Sie sieht sich zwar per se in der Lage, dieses glorifizierte Lehrerbild mit seinen Kriterien zu erfüllen, erlebt jedoch in der Schulpraxis herausfordernde Situationen.

Sie besitzt implizites Wissen darüber, was eine Lehrerin ausmacht (kontrolliert in jeder Situation handeln) und was eine Mentorin (als Vorbild und Idealbild agieren) charakterisiert. Zudem besteht auch implizites Wissen darüber, wie sich eine Praktikantin verhalten soll (pünktlich, kooperativ, freundlich sein). Sie geht davon aus,

dass sie schon viele Merkmale einer guten Praktikantin besitzt, denn sie ist überpünktlich und motiviert. Ebenso stellt sie heraus, dass sie bereits Merkmale einer guten Lehrerin besitzt. Sie legt Wert auf zwischenmenschliche Beziehungen und macht davon abhängig, ob das Praktikum gelingen wird oder nicht. Rosi deutet explizit darauf hin, dass sie sich noch kein eigenständiges und eigenverantwortliches berufliches Handeln zutraut.

Außerdem wird deutlich, dass innerhalb der beschriebenen schulischen Situation eine Machtstruktur vorliegt. Zwischen der Mentorin, den beiden Praktikantinnen und den Schüler\*innen herrscht eine klare Hierarchisierung. So zeigt sich die Praktikantin dankbar, dass sie die Möglichkeit erhält, sich in den Unterricht mit einzubringen. Daneben scheint es zudem eine verdeckte Rangfolge zwischen den beiden Praktikantinnen zu geben, da die „zweite Praktikantin“ nicht in die Entscheidung über das „richtige“ pädagogische Handeln mit einbezogen wird. Die Verfasserin betrachtet Erziehung eng an Werte und Normen orientiert und als wichtigen Bestandteil schulischen Geschehens. Die Interpretationsergebnisse deuten an, dass in diesem Kontext Autorität eine große Rolle zu spielen scheint. Basierend auf gesellschaftlichen Normen von Schule bemüht sich die Praktikantin, ihre Vorstellungen von Ruhe und Disziplin durchzusetzen.

Sie möchte sozialen Anschluss gewinnen und ist beruhigt, dass sie in ihrer Mitpraktikantin eine Mitstreiterin findet. Rosi ist der Überzeugung, dass es dieser ebenso ergehen müsse wie ihr selbst. Neben dieser Bildung von Solidarität findet aber gleichzeitig eine Abgrenzung von der Mitpraktikantin statt. Sie distanziert sich von anderen Praktikantinnen. Die Betitelung der „zweiten Praktikantin“ impliziert eine empfundene Rangfolge. Zwar wird durch die Verwendung des Wortes „mit“ zunächst eine Zusammenarbeit assoziiert, allerdings wird diese durch die Gewichtung bzw. Abwertung der anderen Praktikantin als ‚Nummer zwei‘ in den Hintergrund gedrängt. Verstärkt wird dieser Eindruck dadurch, dass die zweite Praktikantin im weiteren Verlauf nicht weiter als handelnde Person in Erscheinung tritt oder erwähnt wird. Die nachgestellte Position des Wortes „zusammen“ untermauert dies. Rosi sieht sich als Einzelkämpferin.

Die zuvor beschriebene Angst vor Unsicherheit, welche das pädagogische Handeln der Praktikantin bestimmt, lässt sich in ihren eigenen biografischen Erfahrungen mit Schule wiederfinden. So scheint sie ihre eigene pädagogische Tätigkeit an den Kompetenzen

ihrer „Lieblingslehrerin“ zu messen, während sie sich stark von der in ihren Augen „schlechtesten Lehrerin der Welt“ abzugrenzen versucht. Vor dem Hintergrund dieser biografischen Erfahrungen sieht die Verfasserin ein selbstsicheres Auftreten, Eloquenz sowie auch das Vermögen, sich durchzusetzen, als zentrale erstrebenswerte Eigenschaften einer professionellen Lehrperson an.

Bei der Orientierung zu einer ‚guten‘ Lehrperson stehen für Rosi die Freude am Beruf und die Wertschätzung der Schüler\*innen im Vordergrund. Fundierte fachliche sowie didaktische und methodische Kompetenzen gehören ebenso dazu wie soziale und pädagogische Fähigkeiten und Engagement dem Fach und den Schüler\*innen gegenüber. Im Beispiel steht die ‚gute‘ Lehrerin im Zusammenhang mit der positiven Schulerfahrung der Verfasserin. Charakterisiert wird diese durch einen handlungsorientierten Unterrichtsstil. Häufige außerschulische Aktivitäten in der Natur und eine spielerische Vermittlung des Unterrichtsstoffes werden als positive Aspekte der Unterrichtsgestaltung benannt. Außerdem werden eine bejahende Einstellung den Schüler\*innen gegenüber sowie eine positive Ausstrahlung bei der Berufsausübung zum beruflichen Vorbild der Praktikantin. Dem ‚guten‘ Lehrer schreibt sie außerdem Motivation, Geduld, fachliche Kompetenzen und ein selbstsicheres Auftreten zu.

Mit der Äußerung „ich erinnerte mich daran“ wird deutlich, dass es sich um Erinnerungen an bestimmte Erfahrungsräume handelt, an denen sie sich orientiert. Ihr Wille ist darauf gerichtet, stets selbstsicher, konsequent und ruhig zu handeln. Im Zuge dessen zeigt die Praktikantin auf, dass Durchsetzungsvermögen in ihren Augen zu den zentralen Kompetenzen einer Lehrperson zählt. Das gilt vor allem in Bezug auf den Umgang mit Unterrichtsstörungen. Eine sinnvolle Lernatmosphäre kann folglich nur durch Ruhe und Disziplin gewährleistet sein. Unruhe – egal ob auf Schüler- oder Lehrerseite – kennzeichnet dagegen den negativen Gegenhorizont. Die Verfasserin grenzt sich und ihr eigenes Handeln zudem von Unsicherheit und Inkonsequenz ab, wobei sie Angst vor Kontrollverlust empfindet. Im Zuge dieser Selbstansprüche sieht sie das Scheitern im Umgang mit Unterrichtsstörungen als persönliche Schwäche an.

Das zentrale pädagogische Problem, mit dem sich die Verfasserin konfrontiert sieht, ist der professionelle Umgang mit einer Unterrichtsstörung. Durch den verschärften Entscheidungs- und Handlungsdruck in der entstehenden Konfliktsituation wird sie zunächst von Panik erfasst, da eine Unsicherheit besteht. Nachdem ihre ersten Disziplinierungsmaßnahmen scheitern, muss sie schließlich auf eine Handlungsweise

zurückgreifen, von der sie sich eigentlich abgrenzen möchte. Am Ende scheint die Rückmeldung der Mentorin dann eine Beruhigung auszulösen, weil das pädagogische Handeln von einer erfahrenen Pädagogin als „richtig“ bewertet wird. Die größte Irritation, die sie während ihres Praktikums begleitet, ist die Notwendigkeit des Verweizens von Schüler\*innen aus dem Unterricht. Sie verurteilt, dass die Lehrerin Schüler\*innen aus der Klasse geschickt. Jedoch wiederholt sie genau diese Handlung, weil sie in diesem Moment keine andere Lösung sieht. Dies lässt ihr keine Ruhe und beschäftigt sie nachhaltig.

Das Verhalten der Mentorin wird von der Praktikantin reflektiert. Sie nimmt Abstand von ihrer Enttäuschung, sucht und findet eine Erklärung für das Verhalten der Lehrerin. Rosi ist mit dem situativen Verhalten ihrer Mentorin nicht zufrieden, als diese einen Schüler des Unterrichts verweist. Während die Verfasserin eine solche Maßnahme zu diesem Zeitpunkt noch als problematisch bewertet, greift sie selbst später auf diese Praxis zurück, weil sie „keine andere Möglichkeit“ mehr sieht. Diese Aussage bekräftigt das Enaktierungspotential. Rosi möchte Störungen unterbinden, um ein gutes Lernklima zu ermöglichen, in dem sich alle Schüler\*innen „voll und ganz auf den Unterricht konzentrieren“ können.

Ein negativer Gegenhorizont findet sich auch bei der Handhabung der Konfliktsituationen. Die Studentin formuliert ihr Unverständnis über das Handeln der Lehrerin. Entscheidend für das Enaktierungspotential ist, dass sie sich abgrenzt und sich für ihre Zukunft vornimmt, anders zu handeln. Genau wie sie einige ihrer ehemaligen Lehrer\*innen als gute Vorbilder und andere als schlechte Vorbilder für ihr Handeln klassifiziert, tut sie dies nun auch bei ihrer Mentorin. Zudem wirft sie dieser indirekt vor, keine Rücksicht auf die anderen Kinder zu nehmen, wenn sie keine effektive Lösung für die Störung durch bestimmte Schüler\*innen findet. Durch die Bewertung des Verhaltens der Mentorin dokumentiert sich, dass Gleichbehandlung für Rosi ein zentrales Thema ist. Insofern sind die Gegenhorizonte als grundlegend für die Entwicklung ihres Enaktierungspotentials zu sehen.

In der Auseinandersetzung mit der Konfliktsituation bewertet Rosi das Verhalten ihrer Mentorin als negativ. Sie grenzt sich somit vehement von deren Einstellung ab. Indem Rosi das Handeln der Mentorin als „unkontrolliert“ bezeichnet, dokumentieren sich ein Vorwurf und die Forderung, dass man als Lehrerin in solchen Situationen nie die

Kontrolle über sich verlieren dürfe. Damit distanziert sich Rosi noch weiter und verstärkt den aufgespannten negativen Gegenhorizont.

Ein weiteres Interpretationsergebnis ist, welches Bild sie vom Lehrer-Schüler-Verhältnis dokumentiert. Rosi geht von einem konfliktbelasteten Schüler-Lehrer-Verhältnis aus. So erscheint es Rosi als gesetzmäßig, dass die Schüler\*innen solche Situationen provozieren. Schwierigkeiten und Auseinandersetzungen zwischen Lehrer\*innen und Schüler\*innen sind demnach Grundlage der Interaktion.

Bei der Bearbeitung der Näheantinomie wird von Rosi die Überlegung angestellt, dass die Anforderung, die Kinder näher kennenzulernen und eine Beziehung zu ihnen aufzubauen, im Lehrerberuf grundlegend ist, dass jedoch der Aufbau einer solchen Beziehung eine gewisse Zeit in Anspruch nimmt.

In puncto Subsumtionsantinomie ist der Eintrag auffällig. Die Praktikantin begründet diese Routine damit, dass sie berichtet, dass es „[...] eigentlich keinen Praktikumstag [gab], an dem er nicht in einen Streit verwickelt war und dem Unterricht verwiesen wurde.“ Sie hat somit einen festen Eindruck, der sie in ihrem Handeln stark beeinflusst. So lassen sich in dem kurzen Abschnitt drei Vorfälle festhalten, in denen sie nicht skeptisch gegenüber ihrer Einstellung handelt. Auffälligerweise setzt sich Rosi in ihrem gesamten Tagebucheintrag nicht mit der Bezeichnung „Problemkind“ auseinander.

Somit ist sie sich gewissermaßen der Macht einer Lehrperson bewusst und wertet die Arbeitsverweigerung nach der Bloßstellung als Folge einer Machtüberschreitung. Somit ist die Entschuldigung kein gelungenes Ende für den Vorfall, sondern eine Weiterführung beziehungsweise Verlagerung des Konflikts. Also führt die genutzte Macht zu einem Scheitern der Konfliktlösung. In Bezug auf die Symmetrie bzw. Machtantinomie wird die neue Führungsrolle als eine überlegene Position angesehen. Die Verfasserin versucht, mit ihrem konsequenten Handeln und dem Unterrichtsverweis ihre Machtposition und ihre Autoritätsstellung zu bewahren. Mit der Aufforderung, dass die drei Schüler ruhig am Platz weiterarbeiten sollen, ist die Lösung des Problems allerdings gescheitert.

Eine der Antinomien, mit der sich die Studentin am häufigsten konfrontiert sieht, ist die Differenzierungsantinomie. Es geht um eine Gleichbehandlung aller Schüler\*innen im Spannungsfeld zur Differenzierung einzelner Schüler\*innen. Die Praktikantin verfolgt das Ziel, „[...] für alle Kinder gleichermaßen da zu sein [...]“. Sie ist damit der Meinung, dass alle Schüler\*innen (egal wie ‚schwierig‘ sie auch sein mögen) stets unter

den gleichen Bedingungen von der Lehrkraft betrachtet werden sollten. Folglich vertritt sie die Position, dass Leon keine differenzierte Behandlung braucht, indem sie schreibt: „[...] auch wenn es sich bei Leon um ein Problemkind handelt.“ Durch die Bezeichnung eines „Problemkindes“ separiert sie allerdings das Kind von den anderen Schüler\*innen. Hier merkt sie, dass sie eine Differenzierung letztendlich nicht umgehen kann. Die Praktikantin befindet sich zudem in einem Spannungsverhältnis zwischen Differenzierung und Homogenisierung, da sie zwischen störenden und nicht störenden Schüler\*innen unterscheiden muss, um die Unterrichtsstörung zu lösen. Zudem dokumentiert sich die Orientierung, dass sich alle Schüler\*innen möglichst homogen verhalten sollten, um ein optimales Unterrichtsklima zu gewährleisten.

Es wird darauf verwiesen, dass sie noch viel dazulernen wird, um für den Beruf gut vorbereitet zu sein. Rosi hofft, eine gute Lehrerin zu werden, indem sie Freude an ihrem Beruf hat.

Den Aufzeichnungen ist zu entnehmen, dass sie sich „einfach noch nicht wie eine richtige Autoritätsperson“ fühlt. Hier werden sowohl die Erkenntnis eines Defizits als auch die Hoffnung auf eine persönliche Weiterentwicklung und Professionalisierung deutlich. Dabei hebt sie hervor, dass sie während ihres Studiums „ja noch viel Zeit [habe], daran zu arbeiten“. Sie bringt zum Ausdruck, dass professionelle Handlungskompetenzen mit der Zeit erlernt werden können. Dabei wird auf implizites Wissen hingewiesen, dass eine Lehrkraft in schwierigen Situationen ruhig und konsequent handeln müsse.

### **5.3.3 Dritter Fall: Nico**

Während der Interpretation wurde deutlich, dass Nico seine Erfahrungen als Grundlage nimmt und sich anhand dessen ein Bild vom Beruf des Lehrers/der Lehrerin macht. Er gibt an, kein einfacher Schüler gewesen zu sein. Weiterhin behauptet er, dass einige Lehrer ihn nicht mochten, und versucht nicht, ihr damaliges Verhalten aus der Sicht der Lehrer zu betrachten. Außerdem schreibt er, dass er schon nach einem nur dreimonatigen Praktikum die Möglichkeiten und Fähigkeiten besitze, ein guter und schülernaher Lehrer zu werden. Nico versucht die Fehler, die er seinen ehemaligen Lehrern zuschreibt, selbst zu vermeiden. Dabei wird nicht reflektiert, dass die Klassifizierung seiner ehemaligen Lehrer in „schlechte und gute“ Lehrer seine subjektive Meinung und Wahrnehmung ist.

Nico probierte zwei unterschiedliche berufliche Wege aus, doch beide Richtungen scheinen ihn nicht zufriedengestellt und seinen beruflichen Wunsch nicht erfüllt zu haben. Beachtenswert ist, dass beide Berufe keinen Bezug zum Lehramt haben. Daher erscheint die daraus folgende Entscheidung, Lehramt zu studieren, zunächst zusammenhangslos, denn wie aus den vorherigen Berufserfahrungen auf das Lehramt geschlossen wurde bzw. inwiefern diese drei Berufe miteinander zusammenhängen, bleibt diffus. Fest steht, dass diese beiden resignierenden Erfahrungen ausschlaggebend für die Entscheidung zum Lehrerberuf waren. Diese Interpretation lässt einen weiteren Gedankengang bezüglich seiner Orientierung zu. Ferner lässt dieser über Umwege gemachte Prozess darauf schließen, dass sich Nico trotz Rückschlägen oder auch Hindernissen nicht entmutigen lässt und einen Weg geht, der seiner Orientierung entspricht.

Im Allgemeinen ist die Verbindung von Nico mit dem Lehrerberuf von einer ambivalenten Beziehung gekennzeichnet. Einerseits zeigt sich eine Abneigung gegen den Beruf und die Schule an sich und andererseits erscheint der Beruf plötzlich als die ultimative Lösung.

In einer Passage geht es um eine Konfliktsituation zwischen zwei Schülern während der Pause und wie Lehrkräfte bzw. angehende Lehrkräfte damit umgehen oder umgehen sollten. Dabei wird herausgestellt, dass Lehrer\*innen insgesamt wenig Handlungsspielraum besitzen, aber eine große Verantwortung gegenüber den Schüler\*innen tragen. Dabei erkennt der Praktikant die schwierige Lage retrospektiv innerhalb der Lehrerrolle, welcher er sich während seiner Schulzeit nicht bewusst war.

Nico reflektiert nicht das Verhältnis, das er aus seiner Sicht zu den Schüler\*innen aufbaute. In diesem Sinne ist auch seine Äußerung zu erwähnen, in der er erneut absolute Aussagen trifft, dass er „[...]weiß, was schlechte von guten Lehrern unterscheidet“. Durch die Verwendung des Verbs „wissen“ wird hier deutlich, dass er ein Unwissen, ein Fehlurteil seinerseits ausschließt und seine Aussage absolut ist. So kommt es Nico nicht sonderbar vor, dass er bereits binnen der ersten drei Praktikumswochen über einen engen Kontakt zu der Schülerschaft verfügt. Hierbei muss durch die Gender-bewusste Formulierung „einen guten Draht zu den SchülerInnen“ davon ausgegangen werden, dass er sowohl die Mädchen wie auch die Jungen und sogar die Schülerschaft in ihrer Gesamtheit meint. Diese Absolutheit seiner Aussagen zeigt ein ausgeprägtes Selbstbewusstsein auf, welches sich in anderen

Passagen bestätigt. Dort schreibt er, „dass [er] die Möglichkeit und Fähigkeit [besitzt] ein guter und schülernaher Lehrer zu werden“. Interessant ist, dass er eigentlich nie in Erwägung zog, Lehrer zu werden. Diese Erkenntnis, dass er besonders geeignet für den Lehrerberuf ist, zieht er – wie er selbst schreibt – aus einem dreimonatigen Praktikum. Es erfolgt an dieser Stelle keinerlei kritische Auseinandersetzung mit seinen Empfindungen. Grundsätzlich spricht Nico sich zu, bestens geeignet zu sein, seinem eigenen idealen Lehrerbild zu entsprechen. Er zieht den Schluss, gut geeignet für den Lehrerberuf zu sein, daraus, dass er erst nach abgebrochenem Studium und ebenso abgebrochener Ausbildung zu der Erkenntnis kam, Lehrer werden zu wollen.

Aus den Interpretationen geht hervor, an welchem Lehrerbild sich Nico orientiert. Der positive Gegenhorizont ist, dass sich die Lehrperson für die privaten Dinge ihrer Schülerschaft interessiert. An dieser Stelle wird der Bezug zur Näheantinomie besonders deutlich. Die Näheantinomie beschreibt das stets vorhandene Spannungsverhältnis zwischen der Nähe und der Distanz zu den Schülern. Innerhalb der Passagen ist deutlich erkennbar, dass der Praktikant der Nähe zu Schülern eine höhere Bedeutung zuschreibt als der Distanz zu ihnen. So lässt sich erklären, warum er das Führen privater Gespräche und das Aufbauen von Beziehungen in den Vordergrund stellt. Er selbst ist der festen Meinung, dass eine Vertrauensbasis zwischen ihm und den Schülern deshalb besteht, da die Schüler keine Hemmungen zu haben scheinen, ihn bei Problemen um Hilfe zu bitten. Die Argumentationskette, wie Vertrauen und Nähe sich aus Sicht der Schüler darstellt und gezeigt wird, stellt sich demnach wie folgt dar: Ich stelle Fragen, also vertraue ich. Diese Annahme des Verfassers ist nicht schlüssig und darüber hinaus nicht allgemeingültig, denn nicht jeder Schüler, der Fragen stellt, vertraut einem Lehrer. Es ist viel mehr natürlicher Teil des Unterrichts, dass Grenzen und Probleme kommuniziert werden müssen. Der Verfasser ist nicht in der Position, dass er Vertrauen durch Machtabgabe praktizieren kann. Für Nico ist viel wichtiger, auf der sozialen und emotionalen Ebene Vertrauen zu den Schülern aufzubauen, als ihnen durch die Abgabe von Kontrolle Vertrauen entgegenzubringen.

In verschiedenen Passagen erwähnt er, dass er unbedingt eine private Interaktionsebene zu Schülern wünsche. Diese wird von ihm als essenziell für eine gelingende Lehrer-Schüler-Beziehung dargestellt und in vielen Abschnitten mit der fachlichen Ebene gleichgesetzt, tendenziell sogar wichtiger als diese eingeordnet. Sein Lehrerethos entspricht dem des ‚Kumpeltyps‘. Diese Art des Lehrers/der Lehrerin wird als entspannt

und schülernah angesehen. Außerdem seien diese Lehrer\*innen interessierter an den Problemen ihrer Schüler und würden nicht so schnell Sanktionen verhängen. Es finden sich neben der Fixierung auf die soziale Interaktionsebene noch weitere Schilderungen, die dem Lehrer-Kumpeltyp zugeschrieben werden können. Deshalb befindet er sich in einem persönlichen „Dilemma“, sollte er den Schülern etwas verbieten. Es können Züge des Laissez-faire-Erziehungsstils festgemacht werden.

Nico möchte einem Lehrerbild entsprechen, welches sich als schülernah darstellt und somit mit Schülern auf privater Ebene interagiert. Die Symmetrie- und Machtantinomie mit dem Machtverhältnis zwischen Schülern und Lehrpersonen wird für Nico virulent. Grundsätzlich ist ihm bewusst, dass sich die Lehrkraft aufgrund ihres Fachwissens und ihrer Kompetenzen in einer überlegenen Position befindet und somit die Schüler als abhängig von der Lehrkraft anzusehen sind. Im Hinblick auf Nico ist hierbei hervorzuheben, dass es zweierlei Gründe gibt, weswegen er diese Antinomie nicht so augenscheinlich erlebt, wie Lehrkräfte es in ihrem Arbeitsalltag erfahren: Zum einen ist der Student aufgrund seiner Position als Praktikant hierarchisch und auch rechtlich nicht auf einer Ebene mit der professionellen Lehrkraft zu sehen – er befindet sich somit nicht zwingend in einer statushöheren Position gegenüber den Schülern. Zum anderen zeigt seine individuelle Einstellung, dass er nicht über den Schülern stehen möchte. Die hierarchische Anordnung, die durch das Lehrer-Schüler-Verhältnis zustande kommt, wird ablehnt. Zumindest möchte Nico sie für den Zeitraum des Praktikums nicht annehmen.

Mit der Differenzierungsantinomie befindet sich Nico in einem Spannungsverhältnis zwischen der Gleichbehandlung aller Schüler und der notwendigen Differenzierung einzelner Schüler. Bezüglich der Differenzierung ist auffällig, dass der Praktikant drei bestimmte Schüler, nämlich Jannik, Öskan und Niklas anspricht, und auf Öskan „wirklich stolz“ ist und ihm Jannik und Niklas leidtun. Es lässt sich erkennen, dass Nico insbesondere diesen vier männlichen Schülern mehr Aufmerksamkeit schenkt. Die Phrasen „stolz sein“ und „leidtun“ deuten darauf hin, dass der Praktikant Nähe und Vertrauen zu insbesondere diesen Schülern aufgebaut hat.

Eine Orientierung von Nico liegt darin, dass man als Lehrperson ebenfalls Autoritätsperson sein müsse. Es wird jedoch nicht näher ausgeführt, was genau darunter verstanden wird. Lediglich der „Respekt“ der Schüler\*innen wird als Gesichtspunkt dessen erwähnt. Dabei bildet ein positiver Gegenhorizont die Annahme, dass diese

Eigenschaften nicht seitens der Schülerschaft infrage gestellt werden. In diesem Zusammenhang ist es für Nico selbstverständlich, dass Schüler\*innen durch Konfliktsituationen (neue) Lehrkräfte provozieren, um so deren Reaktionen auszutesten. Für Nico gehört es zur Professionalität dazu, dass Lehrer\*innen die Konflikte der Schüler\*innen richtig einschätzen können. Dabei sieht er die richtige Einschätzung von Konflikten als Schlüsselfähigkeit, um einerseits den Schülern Raum zu geben, bei harmlosen Auseinandersetzungen selbst eine Lösung zu finden, und andererseits bei Bedarf unverzüglich einzugreifen, um eine Eskalation und unschuldige Opfer zu vermeiden. Dabei muss die Lehrperson in der Lage sein, bei kleineren Konflikten den Schüler\*innen auch die Möglichkeit zu geben, den Konflikt eigenständig lösen zu können. Wenn dies nicht möglich ist, sollte ein Lehrer sich nicht einmischen, wenn bereits eine andere Lehrkraft interveniert. Solche Situationen könnten dazu führen, dass die Schüler\*innen den Respekt verlieren, da vermittelt wird, dass selbst die Kolleg\*innen kein Zutrauen in die Fähigkeiten der betreffenden Lehrperson als Mediator besitzen. Bestärkend darin scheint die Einstellung des Praktikanten zu sein, dass man als Lehrer\*in keine weitere Hilfe, z. B. eines Schulsozialarbeiters, annehmen sollte. Dies wird als Dokumentation des eigenen Scheiterns oder der eigenen Unfähigkeit angesehen. Hier zeigt sich die Orientierung am ‚Einzelkämpfer‘.

Nico hebt hervor, dass es von Vorteil für die Lehrerpersönlichkeit sei, wenn man auf ausgeprägte Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit zurückgreifen kann. Dass dazu ein hohes reflexives Vermögen der Lehrkraft vonnöten ist, um das damalige, aber auch das heutige Verhalten zu hinterfragen und Erkenntnisse daraus anzuwenden, findet hier Raum. Für Nico ist dies eine wesentliche Voraussetzung, um trotz des geringen Handlungsspielraums eines Lehrers/einer Lehrerin für die Sicherheit und Unversehrtheit der Schüler\*innen Sorge tragen zu können. Es lässt sich als Enaktierungspotential rekonstruieren, dass für Nico in Konfliktsituationen in der Schule wichtig ist, dass man als Lehrperson den geringen Handlungsspielraum effektiv nutzt, damit man der Verantwortung, die man gegenüber den Schüler\*innen hat, für deren Wohlergehen und Sicherheit auch Rechnung tragen kann.

Durch den Wunsch, ein „guter“ Lehrer sein zu wollen und „schülernah“ zu agieren, wird deutlich, dass Nico eine Rolle einnehmen möchte, die als Fraternalisierung bezeichnet wird. Nico nimmt an, dass ihn dieser Zwiespalt zwischen dem Handeln als Vorbild und dem ‚Kumpeltyp‘ noch in vielen weiteren Aspekten begleiten wird. Er

denkt, der Beruf des Lehrers/der Lehrerin bringe die Notwendigkeit einer gewissen Strenge und Autorität mit sich, selbst wenn die Lehrkraft in der Freizeit gerne Beschäftigungen nachgeht, die im schulischen Kontext verboten sind. Er nimmt an, dass eine Distanzierung zwischen dem Beruflichen und dem Privaten vollzogen werden müsse. Ihm ist klar, dass die Institution Schule als Zusammenkunft vieler Menschen die Notwendigkeit des Aufstellens und Einhaltens von Regeln und Normen mit sich bringt. Dabei sieht er es als die Aufgabe der Lehrkräfte, die Einhaltung dieser zu gewährleisten. Dies macht für ihn pädagogisches Handeln aus.

Einen positiven Gegenhorizont bei der Orientierung im pädagogischen Handeln bildet die Tatsache, dass Nico den Motivations- und Lernschwierigkeiten auf den Grund gehen möchte, um ein besseres Verständnis für die aufgezeigten Verhaltensweisen der Schüler zu erhalten. Den negativen Gegenhorizont bilden dagegen die fehlende Zeit und die Tatsache, dass Nico noch keine ausgebildete Lehrkraft ist und es ihm somit an diagnostischer Erfahrung fehlt. Durch diese Stellung grenzt sich Nico von den ausgebildeten Lehrern ab. Indem er die Möglichkeit in Betracht zieht, den Motivationsschwierigkeiten der Schüler auf den Grund zu gehen, schätzt er die Chancen der praktischen Verwirklichung ein und kommt zu dem Ergebnis, dass er zur Zeit keine ausreichenden Mittel zur Verfügung hat. Dies bildet ein weiteres Enaktierungspotential.

Nico schränkt den Wert des Studiums ein, da aus seiner Sicht nicht alles dort erlernt werden könne. Dies verdeutlicht seine Orientierung, dass das Studium unzulänglich ist, wichtige Elemente nicht enthalten sind und dass für den Beruf des Lehrers/der Lehrerin Fähigkeiten notwendig sind, die man nicht theoretisch vermitteln oder erlernen kann.

#### **5.3.4 Vierter Fall: Lasse**

Insgesamt lässt sich feststellen, dass Lasse mit einer Vielzahl von pädagogischen zentralen Problemen konfrontiert wird: das Finden und Festigen der eigenen Lehrerrolle, das Heraustreten aus der Rolle als Schüler und Praktikant und das Hineinfinden in die Lehrerrolle, das Verhältnis zu der alten Grundschule und deren Lehrkräften in der Rolle als Praktikant und angehender Kollege, die Bewältigung der eigenen Vergangenheit, das Verhalten gegenüber Kollegen, selbstständige und eigenverantwortliche Organisation, die Auseinandersetzung und das Beurteilen von Unterricht und das Sich-Durchsetzen gegenüber unruhigen Klassen.

Deutlich lässt sich ein Spannungsverhältnis zwischen den Erwartungen des Praktikanten an die Institution Schule mit all ihren Rahmenbedingungen und der in dieser Situation vorherrschenden Realität feststellen. Damit ist in dieser konkreten Situation die Ignoranz der Schüler\*innen gegenüber der Lehrperson gemeint, da sich diese weiterhin unterhalten und der Lehrperson keinen Respekt zollen.

Ebenfalls können neben den eben aufgeführten pädagogischen Problemen, die sich für den Praktikanten stellen, sein Orientierungsrahmen für pädagogisches Handeln aus seinen Aufzeichnungen entnommen werden. Eine Orientierung ist, dass er grundsätzlich vom Lehrer-Praktikanten-Verhältnis eine freundschaftliche und persönliche Vorstellung besitzt, jedoch transformiert sich diese zu einer distanzierten Lehrer-Praktikanten-Beziehung, wie sich im Text dokumentiert. Ebenso folgt er der Orientierung, dass sich die Lehrperson gegenüber den Schüler\*innen unbedingt konsequent durchsetzen müsse, weil er sonst deren Autorität und Glaubwürdigkeit anzweifelt. Auch sieht er die Notwendigkeit, dass eine Lehrperson bei Ruhestörungen unmittelbar intervenieren sollte, weil seiner Ansicht nach nur so ein gutes Arbeitsklima geschaffen werden könne. Damit weist er der Lehrperson die alleinige Verantwortung zu, damit Ruhe im Klassenraum herrscht. Dabei berücksichtigt er die Beteiligung der Schüler\*innen an diesem Zustand nicht, sondern weist alle Verantwortung der Lehrkraft zu. Dass die Kinder Disziplinierungsversuche nicht beachten, sieht er als misslungene Erziehungssituation an und erklärt den eigentlichen erzieherischen Auftrag der Lehrperson als gescheitert. Damit dokumentiert sich seine Orientierung, dass er die Schüler\*innen nicht als selbstständig handelnde Subjekte ansieht, sondern diese als aufnehmende und ausführende Empfänger beschreibt, welche die Anweisungen der Lehrkräfte befolgen sollen. Ebenso liegt dem Text die Orientierung zugrunde, dass er offenbar nur der eigenen subjektiven Meinung über ‚guten‘ Unterricht folgt und andere Ansichten darüber nicht zur Kenntnis nimmt.

Aufgrund der Interpretation lässt sich feststellen, dass Lasse einen Wandel von einer aktiven Haltung zu Beginn des ersten Praktikumstags zu einer am Ende des ersten Praktikumstags passiven und nur noch beurteilenden Haltung vollzieht. Seine Erwartungen, viel von den erfahrenen Lehrkräften an seiner ehemaligen Grundschule zu lernen, wurden nicht erfüllt. Die zunächst positive Stimmung und offene Einstellung gegenüber der Schule und den Lehrkräften ändern sich zu einer eher negativen Haltung, nachdem die Lehrkräfte von seinem Bild von einer ‚guten‘ Lehrkraft und seiner

Vorstellung von professionellem Handeln abweichen. Dieses Bild kann innerhalb des Praktikums nicht mehr revidiert werden und dies führt dazu, dass er sich eher in eine Abwehrhaltung begibt. Zunächst liegt ein freundlicher, offener Kontakt zwischen Praktikant und Lehrkräften vor, doch es wird zunehmend deutlich, dass er sich von anderen Personen abgrenzt und somit eine Distanz zwischen sich und die von ihm kritisierten Lehrpersonen schafft. Seine Orientierung beinhaltet ein Übertrumpfen seiner ehemaligen Grundschullehrerin.

Der positive Gegenhorizont lässt sich im Wesentlichen in drei Zügen darstellen. Erstens werden klare Ansprüche an die Disziplin der Schüler\*innen gestellt. Diese Ansprüche beinhalten eindeutig definierte Reaktionen auf ordnungsstrukturierende Aspekte in der Unterrichtsgestaltung. Zweitens muss die Lehrperson in der Lage sein, durch ihr autoritäres Auftreten diese Disziplinierungsmaßnahmen erfolgreich durchzusetzen. Zuletzt stellt der Praktikant Ansprüche an die Unterrichtsstruktur. Diese beinhalten unter anderem Pünktlichkeit, Disziplin und die Einhaltung einer klar gegliederten zeitlichen Vorgabe. Der negative Gegenhorizont wird vom Handeln der Lehrperson dargestellt. Ihre Persönlichkeit sowie ihre routinierte Unterrichtsdurchführung, die Lasse als Resignation erscheint, stehen dem Erreichen des Ziels, dem positiven Gegenhorizont, entgegen. Lasse hindert seine Rolle als Praktikant, in der er nicht in der Lage ist, das Unterrichtsgeschehen hinsichtlich der Erfüllung seines Ziels zu beeinflussen, an der Verwirklichung des positiven Gegenhorizonts. Das Enaktierungspotential besteht für den Praktikanten lediglich darin, während des Praktikums in seinen eigenen ersten Unterrichtsversuchen sein Ziel zu ermöglichen oder erst in seiner späteren Berufslaufbahn dieses zu verfolgen.

Sucht man nach dem Orientierungsrahmen des Praktikanten, so dokumentiert sich, dass es stets um Schwierigkeiten mit der Disziplin seitens der Schülerschaft geht. Dies führt der Praktikant auf den Führungsstil der Lehrkraft zurück, deren Disziplinierungsmaßnahmen keine Wirkung zeigen. Daran anschließend wird direkt die Kritik am Führungsstil deutlich: Der Lehrperson fehlt es laut Lasse an Autorität, Kompetenz und Durchsetzungsvermögen. Auch im weiteren Verlauf wird ersichtlich, dass es dabei um die Nicht-Einhaltung gewisser Regeln und Normen innerhalb eines Klassenverbandes geht, die von der Lehrperson bestimmt und von den Schüler\*innen beachtet werden, was eine reibungslose Durchführung des Unterrichts möglich machen

sollte. Darin wird letzten Endes die Kritik am gescheiterten Classroom-Management der Lehrkraft deutlich, was in einem unstrukturierten Unterricht endet.

Die ersten Eindrücke waren anhand der Schilderungen des Praktikanten in Bezug auf den Unterrichtskontext recht negativ behaftet und bilden damit einen negativen Gegenhorizont. So beschreibt er sowohl das Verhalten der Schüler\*innen als auch die Reaktionen der Lehrkraft auf dieses Verhalten als kontraproduktiv. Lasse beschreibt die Geschehnisse in dieser Unterrichtsstunde ausschließlich aus seinem eigenen Blickwinkel, ohne sich in die Lage der Lehrperson oder der Schüler\*innen zu versetzen. Verdeutlichen lässt sich dieser negative Eindruck beispielhaft an verschiedenen Ausdrucksformen, durch die sich die kritische Haltung des Praktikanten gegenüber der aktuellen Lehr-Lernsituation dokumentieren lässt. Während Lasse seinen Blick aus einer ganz bestimmten Perspektive heraus richtet, könnten von einem anderen Standpunkt aus die Geschehnisse des Unterrichts anders interpretiert werden.

Die Erwartungen an das Praktikum beschreibt Lasse positiv. So lässt sich eine offene Haltung und eine hohe Motivation gegenüber neuen Erfahrungen erkennen. Dies spricht für eine vorhandene Selbstüberzeugung des Praktikanten. Durch die Übernahme der Sportstunde wurde eine neue Anforderung an den Praktikanten gestellt. Grund dafür, dass der Unterricht „zur Zufriedenheit aller Beteiligten“ verlief, ist die Selbstwirksamkeitserwartung. Störend sind für ihn lediglich äußere Komponenten. Zum einen ist hier die Zeitnutzung anzusprechen, laut Lasse verging viel Zeit, bis er überhaupt mit dem „Programm“ anfangen konnte. Zum anderen fehlten Regeln und Rituale. Dass Störungen vorhanden waren, bemerkt der Praktikant durchaus. Wie letztlich mit diesen umgegangen wurde, wird nicht genannt. Probleme in der Klassenführung sind ein häufiger Grund für eine berufliche Belastung, dies bestätigt der Praktikant in diesem Fall, denn er empfand es als „anstrengend“, dass er kein Signal zur Verfügung hatte.

Aufgrund der Interpretationen der Passagen, die seine Ideale in Bezug auf das zukünftige Lehrerdasein widerspiegeln, kann folgender Orientierungsrahmen rekonstruiert werden: 1. Zwischen der Lehrkraft und den Schülerinnen und Schülern herrscht ein positives und harmonisches Verhältnis, 2. die Lehrkraft behandelt alle Schüler\*innen gleich, 3. die Schüler\*innen arbeiten im Unterricht zielstrebig, 4. die Schule ruft rückblickend positive Erlebnisse und Erinnerungen hervor.

Diese Orientierung auf ein positives Lehrer-Schüler-Verhältnis bildet den positiven Gegenhorizont und ist ebenfalls in anderen Ausschnitten des Lerntagebuchs wiederzufinden, wie beispielsweise in der Aussage: „Viele verbinden mit ihrer Grundschulzeit im besten Fall harmonische vier Jahre, in denen man lesen und schreiben lernt.“ Hier schließt der Verfasser von sich auf „viele“ und erläutert sein Idealbild der Grundschulzeit. Dabei fällt auf, dass er das Wort „harmonisch“ noch vor dem eigentlichen Ziel der Schule, nämlich dem Vermitteln von Wissen und neuen Fähigkeiten, verwendet. Dadurch kann auf seine Priorisierung geschlossen werden, in diesem Fall ein harmonisches Miteinander. Diese Annahme bestätigt sich mit folgender Aussage: „Die Stunde lief aber sehr harmonisch ab.“ Allerdings ist die Bezeichnung „harmonisch“ eher im Sinne von „störungsfrei“ zu verstehen.

Bei Lasse zeigt sich seine Orientierung, dass zwischen der Lehrkraft und den Schüler\*innen ein ‚gutes‘ Verhältnis herrschen sollte, erst im Laufe der Zeit. Diese Annahme beruht auf der Aussage des Verfassers: „[...] konnte ich nie wirklich gut mit Kindern umgehen oder besser gesagt, ich wollte es auch einfach gar nicht.“ Hier wird deutlich, dass Lasse nicht nur Hemmnisse im Umgang mit Kindern hatte, sondern auch keine Motivation darin sah, überhaupt einen Zugang zu Kindern zu finden. Dies belegt, dass der Praktikant kein Interesse daran hatte, ein Verhältnis zu jungen Menschen bzw. Schüler\*innen aufzubauen. Dies widerspricht seiner aktuellen Einstellung und stellt somit einen Wandel in seinem Denken und in seiner Haltung dar.

Eine Orientierung des Praktikanten spannt sich innerhalb folgender Gegenhorizonte auf. Den positiven Gegenhorizont bildet dabei die Annahme, dass alle Schüler\*innen durch die Lehrkraft gleich behandelt werden müssen. Damit wird deutlich, dass der Praktikant auf dieses Thema sensibel reagiert. Das erklärt sicherlich auch sein Verhalten in der von ihm übernommenen Sportstunde. In dieser Situation versucht er als Spielleiter, gleiche Bedingungen für alle Schüler\*innen zu schaffen. Durch die Erwähnung der „Meinungsverschiedenheiten“ wird deutlich, dass Regelfragen innerhalb der Klasse einen Reibungspunkt darstellen. Diese Einstellung des Praktikanten basiert auf seiner negativen Erfahrung aus der eigenen Grundschulzeit. Die damalige Klassenlehrerin war „sehr fordernd“ und übte „viel zu viel Druck auf die Schüler“ aus. Durch die Formulierung „die Schüler“ wird ersichtlich, dass die Lehrerin ihr hohes Anspruchsdenken auf jeden Einzelnen in der Klasse anwandte. Auf den ersten Blick scheint sie dadurch alle Schüler\*innen gleich behandelt zu haben, was jedoch ein großer

Nachteil für die Leistungsschwächeren gewesen sein muss. Die Orientierung an leistungsstarken Schüler\*innen resultiert in einer ungleichen Behandlung derjenigen, denen das Niveau zu hoch ist. Diese daraus entstandene Chancenungleichheit widerspricht seiner Orientierung, dass alle Schüler\*innen gleich zu behandeln sind.

Die weitere Orientierung beinhaltet, dass alle Schüler\*innen zielstrebig im Unterricht mitarbeiten. Es dokumentiert sich, dass der Praktikant ein starkes Interesse daran hat, dass alle Schüler\*innen zielstrebig dem Unterricht folgen. Diese Einstellung lässt sich auch daran erkennen, dass der Praktikant das Lernverhalten von T. ausgiebig zu beobachten scheint und daher ein gesteigertes Interesse für das Lernverhalten offenbart. So heißt es über den Schüler: „Oft braucht er nach Aufgabenstellung sehr lange, um überhaupt damit anzufangen etwas zu tun. Manchmal guckt er auch einfach in die Luft.“ und „Hier erledigt er die Zettel recht souverän und wesentlich fokussierter.“ Da der Verfasser diese Beispiele zu unterschiedlichen Unterrichtseinheiten mit entsprechenden Lehrkräften dokumentiert, wird deutlich, dass er auf das Verhalten der Schüler\*innen achtet, wodurch seine Orientierung, dass alle Kinder zielstrebig im Unterricht mitarbeiten sollen, belegt werden kann. Die Betonung, dass es nicht einmal „ansatzweise“ ruhig geworden sei und es sich um ein „großes“ Durcheinander handelte, verstärkt, dass der Verfasser eine negative Einstellung gegenüber Störungen im Unterricht hat.

Eine andere Orientierung lässt sich anhand weiterer Passagen des Praktikumsberichts gut belegen. In einer Passage spricht der Praktikant über das abwesend wirkende Verhalten von T.: „Wenn ich das interpretieren müsste, würde ich sagen, dass es ihm generell keinen Spaß bringt.“ Wie angemerkt, suggeriert das Wort „generell“ in diesem Zusammenhang, dass der komplette Mathematikunterricht T. keinen Spaß macht. Interessant ist in diesem Fall, dass der Praktikant fehlenden Spaß als Begründung ansieht. Mögliche Probleme im Lernverhalten des Schülers spielen in den Gedankengängen keine Rolle. Den positiven Gegenhorizont bildet das Spaßempfinden im Unterricht. Seine Orientierung, dass Schule Spaß machen und rückblickend als eine schöne Erfahrung angesehen werden sollte, lässt sich einzig auf seine eigene gymnasiale Schulzeit zurückführen. Die Grundschulzeit war jedoch von einer gestörten Beziehung zur Klassenlehrerin und dem Verlust der Beziehung zu seinem besten Freund geprägt. Auffällig ist dabei, wie stark Lasse den negativen Einfluss der Klassenlehrerin auf sein Wohlbefinden betont. Damit spannt sich der negative Gegenhorizont auf. Hier vermutet

Lasse eigentlich nur, dass das Wegziehen seines guten Freundes ein möglicher Grund gewesen sein könnte. Sobald es um den negativen Einfluss der Lehrerin geht, spricht er davon jedoch wie von einer Tatsache. Demnach hat der Praktikant bereits beide Seiten der Schulzeit kennengelernt: Eine schöne und erinnerungswürdige Phase auf dem Gymnasium steht dabei der negativ in Erinnerung gebliebenen Grundschulzeit gegenüber. Der Verfasser spricht hier sogar von einer „Krise“ und dass er „teilaraeise nicht mehr zur Schule wollte“. Wie bereits erwähnt, scheint die Bedeutung einer harmonischen Atmosphäre in der Schule für den Praktikanten von großer Wichtigkeit zu sein, denn trotz sehr guter Leistungen fühlte sich Lasse unwohl während der Grundschulzeit. Es ist zu erkennen, dass der Praktikant die Bedeutung von guten schulischen Leistungen mit einer angenehmen Atmosphäre und auch Spaß am Unterricht gleichsetzt.

Die Interpretationen verdeutlichen, wie die Orientierung von Lasse im Hinblick auf beruflich-pädagogisches Handeln ist und welches Enaktierungspotential sich daraus ergibt. Geprägt durch die eigene Schulzeit mit negativen Erfahrungen in der Grundschule und den positiven Eindrücken auf dem Gymnasium entwickelte er ein Bedürfnis nach einem harmonischen Verhältnis zwischen Schüler\*innen und Lehrkräften. Diese Einstellung reflektiert sich in seinem gerechten Umgang mit Schüler\*innen. Trotzdem legt der Praktikant großen Wert auf eine zielgerichtete und konzentrierte Arbeitsweise seiner Schüler\*innen. Um das Verhältnis jedoch nicht zu gefährden, steht bei ihm der Spaß im Unterricht und generell eine positive Grundeinstellung zur Schule an oberster Stelle. An diesem Punkt kann ein Widerspruch ausgemacht werden, welcher sich auch gut sichtbar in den Beschreibungen des Verhältnisses zwischen dem Schüler T. und seiner Lehrerin wiederfindet. Der Praktikant äußert sich vermehrt negativ über die Art und Weise, wie die Lehrerin ihre Schüler\*innen behandelt, lässt dabei jedoch ihre eigene Perspektive fast gänzlich vermissen. Genauer betrachtet ergibt sich dort jedoch ein Problem in seinen Ansichten: Der gleiche harmonische Umgang mit allen Schüler\*innen bei gleichzeitig zielgerichteter Arbeitsweise funktioniert nicht uneingeschränkt. Der dargestellte Mathematikunterricht dient ihm hier als anschauliches Beispiel.

In Bezug auf die Organisationsantinomie stellt sich Lasse die Frage, inwieweit die Organisation des Unterrichts sinnvoll und ertragreich für den Kontext einer Lehr-Lernsituation ist. Hier erscheint es ihm, als würde eine große Spannung in Bezug auf

Organisation herrschen. Die Lehrkraft erscheint unpünktlich zum Unterricht, wendet zu viel Zeit für Disziplinierungsmaßnahmen auf und verlässt sogar früher den Unterricht. So bleibt dann offenbar von dem eigentlichen Unterricht nicht mehr viel Zeit.

Es zeigt sich eine Virulenz der Symmetrie und Machtantinomie: Im funktionierenden Klassenkontext befindet sich die Lehrkraft in einer dominanten und überlegenen Position gegenüber den Schüler\*innen, da diese die Regeln festlegt und für deren Einhaltung sorgt. Durch die gewählte Ausdrucksweise des Praktikanten „die Kinder verhalten sich wie in der Pause“ ist ersichtlich, dass er das Verhalten der Schüler\*innen nicht gut heißt; er beanstandet die ungezwungene Plauderei während der Unterrichtszeit und missbilligt damit ein vermeintliches entspanntes Freizeitgefühl im Unterricht.

Die Orientierung innerhalb der Näheantinomie zeigt sich bei der Beschreibung der Unterrichtshospitation. In dieser Situation befindet sich der Praktikant allein im Klassenraum mit den Schüler\*innen und fühlt sich so unwohl, dass er das Eintreffen der Lehrperson mit der Formulierung „endlich“ herbeisehnt. Er sucht nicht die Nähe zu den Schüler\*innen, sondern sehnt Distanz herbei, die er durch die Anwesenheit einer Lehrkraft gegeben sieht.

In Anbetracht der Autonomieantinomie scheint das Gleichgewicht zwischen Heteronomie und Autonomie nicht ausgeglichen. Der autonome Rahmen besonders in Bezug auf Disziplin und die Einhaltung vorgegebener Regeln steht für Lasse im Vordergrund und die Schüler\*innen verbleiben in einem heteronomen Handlungsfeld.

### **5.3.5 Fünfter Fall: Claus**

Die Untergliederung des Lerntagebuchs in Probleme drückt die Problemorientierung des Verfassers aus. Der somit negativ konnotierte Fokus des Berichts sind Probleme bzw. Situationen, die den Verfasser in subjektiv empfundene schwierige Situationen bringen – es geht nicht neutraler akzentuiert um ‚Erfahrungen‘ oder ‚offene Fragen‘ oder sogar positiv akzentuiert um ‚Lernmomente‘ bzw. ‚lehrreiche Situationen‘.

Claus bezieht viele eigene Gedanken und Gefühle in das Lerntagebuch ein und bietet somit Einblicke in seine Denkweisen. Er nimmt eher die Rolle des Beobachters als des Handelnden ein und es lassen sich Merkmale seines Orientierungsrahmens insbesondere in der wertenden Beobachtungsweise feststellen. Claus beschreibt und bewertet sein Praktikum unter verschiedenen Gesichtspunkten. Alle Situationsbeschreibungen und Wertungen unterliegen seinen normativen Vorstellungen und Werten. Seine

Idealvorstellungen von Schule, Unterricht und Lehrersein beeinflussen seine Schilderungen. Dies ist der Orientierungsrahmen, in dem sich Claus bewegt und orientiert. Dieser umfasst die Eigenschaften einer Lehrkraft, die seines Erachtens für erfolgreiches Unterrichten notwendig sind. Für Claus spielt die Persönlichkeit eine wichtige Rolle. Offen, aber auch konsequent muss eine Lehrkraft sein. Außerdem seien Spontanität und Flexibilität im Schulalltag wichtig.

Um Unterrichtsstörungen zu reduzieren, betrachtet Claus schlagfertige Reaktionen als hilfreich. Er vermutet, dass Autorität und jahrelange Erfahrung beim Bewältigen des Schulalltags helfen. Dies wird besonders in dem Gespräch über den Schottenrock deutlich. Hier beschreibt der Verfasser, dass der Lehrer auf die unerwartete Situation vorbereitet zu sein schien, wobei die Verwendung des Wortes „merkwürdigerweise“ auf Verwunderung und zugleich Bewunderung für den Lehrer seitens Claus hindeutet. Darüber hinaus nimmt der Verfasser das professionelle Handeln einer Lehrkraft wahr. Hierbei geht es konkret um Formen der Motivation ausgehend von der Lehrkraft, aber auch um die Schüler-Motivation. Bei der Erläuterung des Vorgangs ist dem Praktikanten der Ausdruck „schwarze Pädagogik“ im Gedächtnis geblieben. Ihm fällt die positive Wirkung auf. Das Resultat ist eine aufmerksame Klasse.

Zum professionellen Handeln gehört für Claus Objektivität. Die geschilderten Empfindungen spiegeln die Beunruhigung und Erschrockenheit von Claus wider, denn er meint, dass Objektivität gegenüber allen Schüler\*innen von enormer Bedeutung sei. In dieser Passage begegnet Claus auch dem Prinzip der Differenzierung. Er setzt sich mit diesem Konzept auseinander. Hier treten einige Verständnisschwierigkeiten auf. Claus vertritt die Ansicht, dass die Einteilung in Leistungsbereiche einzig durch die Lehrkraft geschehen sollte. Dass nun Binnendifferenzierung von den Schülern selbst vorgenommen wird, irritiert ihn merklich. Seine Verwirrung ist deutlich an seinen Fragen zu erkennen, die einerseits deutliches Interesse zeigen und andererseits vermeintliche Kritik an der Lehrerin ausdrücken. Der immense Widerspruch zwischen der tatsächlichen Situation und seiner Idealvorstellung tritt in den Vordergrund. Offenbar ist es der Praktikant nicht gewohnt, dass Schüler\*innen selbst ihren Leistungsstand beurteilen und ihre Aufgaben darauf abstimmen. Dieses neue Bild bereitet ihm Probleme, da die neu übertragene Verantwortung und die Förderung zur Selbstständigkeit von seinem Traditionsbild abweichen.

Claus beschäftigt die schul- und unterrichtsbezogene Hierarchie. Als positiver Gegenhorizont zeigt sich die Annahme, dass allein die Lehrkraft die Autorität besitze, über schul- und unterrichtsbezogene Angelegenheiten zu entscheiden. Diese Situationen zeigen laut den Schilderungen des Praktikanten eine eindeutige Hierarchie zugunsten der Lehrkraft auf. Diese ist hier dominant und entscheidet allein zum Wohle aller Beteiligten. Die Lehrkraft ist demnach der Schülerschaft übergeordnet, wodurch die Schüler\*innen angehalten werden, die Anweisungen der Lehrkraft auszuführen. Dieses Bild ist in seinen Idealvorstellungen verankert.

Abschließend ist festzustellen, dass Claus mehrere pädagogische Handlungsweisen beobachten konnte. Diese stellt er ausführlich dar, bewertet sie teilweise und vergleicht sie mit seinen bisherigen Erfahrungen. Auffällig ist, dass er Situationen akribisch hinterfragt. Das Vorgehen von Claus ist problemorientiert und er zeigt die Bereitschaft, fremdes und eigenes Verhalten zu reflektieren, infrage zu stellen und zu überdenken. Er lässt gesprochene Passagen, Beobachtungen, Empfindungen und Gedanken einfließen. Dabei nimmt er eine eindeutige Position ein. Der Praktikant ist gegenüber dem Verhalten der Schüler\*innen gelegentlich fassungslos und versucht, dieses zu verstehen. Das Zentrale im Enaktierungspotential zeigt sich am Verhalten von Claus gegenüber anderen Personen. Es hat den Anschein, dass er dieses verallgemeinert und es ihm schwer fällt, sich in andere Personen hineinzusetzen. Im Praktikum wird er direkt mit alltäglichen Unterrichtsschwierigkeiten konfrontiert. Die institutionalisierten normativen Vorgaben der Gesellschaft bezüglich des Handlungsfelds einer Lehrkraft bzw. eines Praktikanten bezieht Claus in sein Alltagsdenken und -handeln mit ein. Zum einen orientiert er sich an den Werten und Normen, die dem Berufsfeld Schule gesellschaftlich zugeschrieben werden. Diese umfassen u. a. das rechtliche Verhalten eines Praktikanten bzw. einer Lehrkraft. Zum anderen stellt die Lehrkraft eine Vorbildfunktion für Claus dar. Es wird deutlich, dass Claus versucht, sich in die Lehrkraft hineinzusetzen und die Denkweise der Lehrer\*innen zu analysieren. Dies gilt ebenfalls für sein eigenes Handeln. Dem zugrunde liegt die Orientierung, dass eine Lehrperson auch ad hoc angemessen reagieren können müsse. Der Praktikant hat die Vorstellung, ein Lehrer hätte die Aufgabe, schnell zu reagieren, um eine Frage bzw. eine Problemstellung zu lösen. Eine Lehrkraft verkörpert demnach eine Allwissenheit. Mit seiner Aussage erhebt der Verfasser den Eigenanspruch der Allwissenheit und spannt damit den positiven Gegenhorizont auf. Zur Professionalität des Lehrers/der Lehrerin gehört es aus seiner Sicht, den Schüler\*innen gegenüber in jeder Situation

kompetent zu wirken, auch dann, wenn die Lehrperson nicht über das nötige Wissen verfügt, um eine Frage zu beantworten, und wenn sie sich bezüglich der richtigen Handlungsweise unsicher ist. In diesem Kontext erscheint der Praktikant als selbstsichere Person, er handelt und gibt nicht zu erkennen, dass er unsicher ist. Er nimmt die Rolle der Autoritätsperson ein. Seiner Meinung nach sind die Lehrkräfte den Schülern gegenüber aufgrund ihres größeren Wissens überlegen. Dementsprechend kommen auf die Lehrpersonen nicht nur Rechte, sondern auch Pflichten zu. Eine dieser Pflichten ist es, Schülern Antworten zu geben und ihnen zu helfen.

In seinem Bericht bleibt der offene Widerspruch zwischen „gar kein Lehrer“ und sich als perfekter Lehrer inszenieren zu wollen. Der Verfasser denkt nicht darüber nach, sich als unwissend und neu an der Schule erkenntlich zu geben, sondern unterliegt der selbstaufgelegten Konsequenz der Machtantinomie: Wenn er in den Augen der Schüler\*innen eine Lehrperson ist, was er annimmt, dann hat er wie eine solche zu handeln.

Die Orientierung innerhalb der Näheantinomie dokumentiert sich an verschiedenen Stellen und ist geprägt von dem Bild, in dem die Schüler\*innen den Lehrer/die Lehrerin mit Respekt behandeln und gewissenhaft seine/ihre Anweisungen ausführen, und der Orientierung auf das Wissen um den gezielten Einsatz gelungener Kommunikation.

Aufgabe des Lehrers/der Lehrerin ist es seiner Auffassung nach, als Autoritätsperson und als Wissender den Schüler\*innen zu jeder Zeit und in allen Belangen als Berater und Wissensvermittler zur Seite zu stehen. Dass der Verfasser am Ende seine Unwissenheit preisgibt, geschieht nur, weil es unumgänglich ist und er nur diese Handlungsoption wählen kann, um selbst an Informationen zu gelangen. Dieser Passage liegt, wie bereits in der Analyse herausgearbeitet, die Symmetrie- und Machtantinomie zugrunde. Die Lehrer-Schüler-Beziehung ist dabei dadurch gekennzeichnet, dass sie asymmetrisch ist. Der Verfasser tritt als selbstbewusste Person auf, er handelt trotz des mangelnden Wissens und gibt nicht zu erkennen, dass er unsicher ist. Er nimmt die Rolle der Autoritätsperson ein. Es sind die Lehrkräfte, die den Schülern aufgrund ihres größeren Wissens überlegen sind und aufgrund dessen, so die Annahme, die Verpflichtung haben, ihr Wissen weiterzugeben und die Schüler\*innen zu unterstützen.

Claus versucht, in Orientierung am positiven Gegenhorizont das Enaktierungspotential auszuschöpfen, indem er versucht, das Bild eines unfehlbaren Lehrers abzugeben. Insgesamt wird die problemgerichtete Orientierung des Verfassers ersichtlich, die er in

seinem Praktikumsbericht einnimmt. Thematisch wendet er sich stets den Erlebnissen zu, die ihn vor Schwierigkeiten stellten. Dadurch wird der negative Gegenhorizont deutlich. Die Analyse zeigt das Wechselspiel zwischen Unsicherheit und Selbstüberzeugtheit des Verfassers, das innerhalb des Lerntagebuchs immer wieder zutage tritt. Einerseits vertritt der Verfasser selbstbewusst seinen Standpunkt, hält seine eigenen Erlebnisse für wichtig und erzählenswert („meine erste interessante Begegnung“) und berichtet eigenfokussiert, indem er seine Gefühls- und vor allem Gedankenwelt ausführlich schildert, im Gegensatz dazu jedoch kommentiert er kaum die Reaktionen seiner Umwelt. Andererseits werden im Umgang mit den Schüler\*innen deutliche Zweifel an der eigenen Kompetenz offenbar, was hauptsächlich an dem Eigenanspruch liegt, einen unfehlbaren Lehrer und Berater darzustellen. Für sich kreiert er das Bild eines Novizen, der plötzlich in eine verzwickte Situation gerät und versucht, sich durch intensive gedankliche Auseinandersetzung aus dieser problembehafteten Situation zu befreien.

Insgesamt kann in der Analyse ein Hang zu Übertreibungen herausgearbeitet werden. Gleichzeitig versucht der Verfasser, seine umfassenden Gedanken und Reflexionen immer wieder abzuschwächen. Er stellt sein Handeln allerdings zusätzlich unter einen Begründungszwang. Er befindet sich innerhalb der Begründungsantinomie, die erhöhten Entscheidungsdruck bedeutet. Obwohl objektiv gesehen nur zwei Lernende ihm eine Frage stellen, ist es ihm wichtig, sein Handeln als angemessen darlegen zu können, weswegen er sich gedanklich intensiv mit der Situation und den Handlungsoptionen auseinandersetzt. In gewisser Weise wirkt Claus in seiner Praktikantenrolle hinnehmend und abwesend. Grund für diese Annahme ist die fehlende Bereitschaft zum Nachfragen in bestimmten Situationen innerhalb der Klasse und des Unterrichtsgeschehens. Es spiegelt sich eine gewisse Unsicherheit wider, die möglicherweise als Desinteresse bezüglich der Institution Schule gedeutet werden könnte. Dieser Eindruck wird durch das Unterlassen von Nachfragen geweckt, die er in seinem Praktikumsbericht unbeantwortet stehen lässt.

Der zentrale Orientierungsrahmen, der sich im Lerntagebuch aufzeigt, ist die Distanz und Abgrenzung zu den Schüler\*innen. In seinen Ausführungen ist als positiver Gegenhorizont zu erkennen, dass er einerseits nach einem jederzeit anwendbaren Handlungsrezept sucht und andererseits darauf orientiert ist, jedem Schüler/jeder Schülerin individuell gerecht zu werden. Er spricht vom „Nachhinein“, was zeitlich

hinter dem Praktikum liegt. Aufgrund der häufig an sich selbst gestellten Fragen und Problemstellungen, wie beispielsweise „Wie schnell hätte ich eingreifen sollen?“, sieht Claus seinen Lernprozess als großes Ganzes, wobei die einzelnen positiven Entwicklungen dem jeweiligen Akteur zugeschrieben werden. Claus denkt demnach prozess- und nicht ergebnisorientiert.

Als weiteren positiven Gegenhorizont spannt sich der Umgang mit Heterogenität auf, also die Vielfalt zu schätzen und die Individualität des Einzelnen zu berücksichtigen. Über den ganzen Eintrag hinweg entwickelt sich ein Bild, dass Claus prozessorientiert geprägt ist. Mit der Aussage „Schade nur, dass Herr Becker, unwissend um die Situation ihm dann zwischendurch eine Aufforderung zuwarf, dass er doch ‚endlich‘ mal schreiben soll“ wird aufgezeigt, dass Claus die Förderung des einzelnen Schülers wichtig ist. Durch die Aufforderung des Lehrers wird nach Auffassung von Claus ein Vorwurf geschaffen, welcher haltlos und kontraproduktiv für das Lehren ist. Hier sieht Claus nicht nur einen Mangel an Empathie, sondern auch einen Fehler in der Kommunikation des Lehrers als negativen Gegenhorizont.

Ein weiterer rekonstruierter positiver Gegenhorizont ist das Wissen um den Umgang mit Unterrichtsstörungen. In diesem speziellen Fall geht es jedoch nicht um das Aufhalten und das Behindern des Unterrichts. In dem vorliegenden Textausschnitt wird der Unterricht dahingehend gestört, dass der beschriebene Schüler nicht am kollektiven Lernen teilnimmt oder teilnehmen kann aufgrund von Unklarheiten. Es zeigt sich, dass der Lernprozess beeinträchtigt ist. Als negativer Gegenhorizont zeigt sich die Ahnung, dass die Voraussetzungen fehlen, um alle Schüler\*innen adäquat zu unterrichten. Als Orientierung stellt sich die Sicht auf Unterrichtsstörungen als Situationen dar, in denen der Lehr-Lernprozess unterbrochen oder unmöglich gemacht wird, indem sie die vorherrschenden Voraussetzungen, durch die Lehren und Lernen erst stattfinden kann, teilweise oder vollständig außer Kraft setzen.

## 6 Komparative Analyse der rekonstruierten Orientierungsrahmen

Mit den reflektierenden Interpretationen (vgl. Kap. 5.2) ließen sich durch die dokumentierten positiven und negativen Gegenhorizonte sowie durch die dokumentierten Enaktierungspotentiale die individuellen Orientierungsrahmen (vgl. Kap. 5.3) rekonstruieren. Das Schaubild (vgl. Erläuterungen in Kap. 4.2.1) zeigt die aktuellen Stufen 2 und 3 innerhalb des Forschungsprozesses: Gruppierung der Fälle und Analyse empirischer Regelmäßigkeiten sowie Analyse inhaltlicher Sinnzusammenhänge und Typenbildung. In diesem Kapitel werden die fünf Fallbeispiele hinsichtlich ihrer Orientierungen auf das pädagogische Handeln miteinander verglichen.

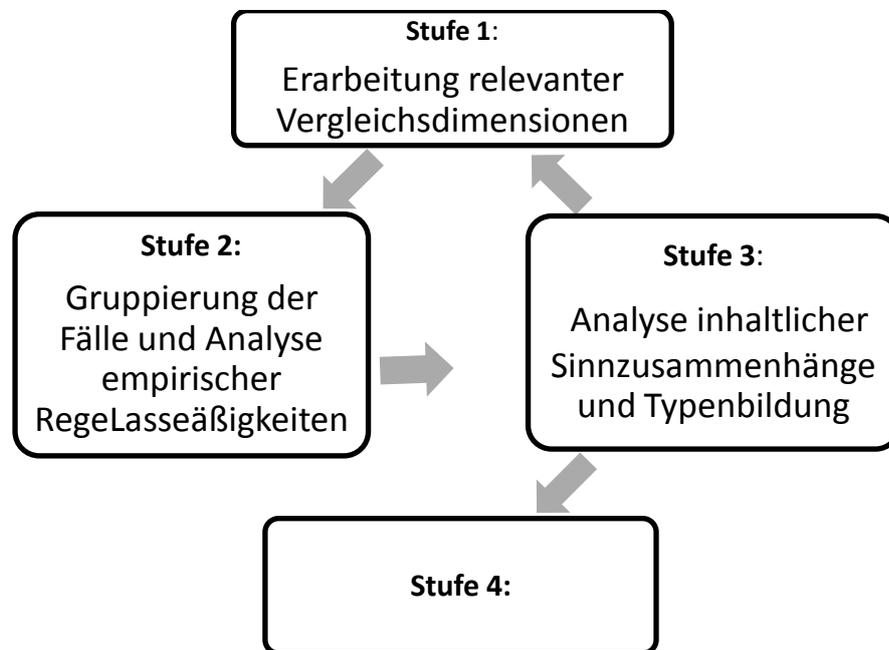


Abbildung 11: Forschungsprozess Stufe 2 und 3

Ziel der vorangegangenen Interpretationen war es, einen Einblick in die ambivalent erlebten Praktikumserfahrungen der Studienanfänger\*innen zu gewinnen und den Blick auf die Orientierungsrahmen der Lehramtsstudierenden zu lenken. Nach der Sequenzanalyse aller Fallbeispiele entlang der Oberthemen erfolgte die Spezifizierung ihrer individuellen Orientierungsrahmen. Nun werden diese einer Komparation unterzogen.

## 6.1 Verdichtete Kontrastierung

Die Spezifizierung der individuellen Orientierungsrahmen bezüglich pädagogischen Handelns innerhalb der identifizierten Oberthemen wurde im voran gegangenen Kapitel (Kap. 5) ausführlich erläutert und ist hier übersichtlich in einer Tabelle (Tabelle 7) dargestellt. Im nächsten Abschnitt werden die verschiedenen Orientierungsrahmen, die sich in den Einzelfällen rekonstruieren ließen, miteinander in Beziehung gesetzt. Zentral ist dabei der Aspekt des pädagogischen Handelns, in den sich die Studierenden während des Praktikums einfinden. Hierbei werden Unterschiede und Gemeinsamkeiten bezüglich der Orientierung erkennbar. Die fallübergreifende komparative Analyse dient der Validierung eigener Interpretationen am Einzelfall durch Vergleichshorizonte, die sogenannten *tertia comparationis*, die sich aus dem Vergleich innerhalb der Orientierungsrahmen ergeben.

Diese *tertia comparationis* ergeben sich durch das Zusammenlegen der Vergleichshorizonte entlang der identifizierten Oberthemen und entlang der Leitfragen mitsamt den rekonstruierten individuellen Orientierungsrahmen. Schlüssig erscheint diese Verdichtung im Hinblick darauf, dass die Studierenden mit einer gewissen Vorstellung über den Lehrer\*inberuf ihr Studium beginnen. Diese Vorstellung beruht auf ihren eigenen Erfahrungen in der Schule und spiegelt sich in den Überlegungen zur Berufswahl. Diese wiederum speisen ihre Auffassung von Professionalität, d. h. sie haben eine Auffassung davon, was einen professionellen, also einen ‚guten‘ Lehrer, ausmacht. Die Oberthemen „Biografische Schulerfahrung“ und „Genese des Berufswunsches“ verdeutlichen Zusammenhänge verschiedener Teilaspekte in Bezug auf die *Auffassung von Professionalität* und bilden damit das erste *tertium comparationis*.

Im Praktikum erleben die Studierenden den Tätigkeitsbereich einer Lehrkraft aus einer anderen Perspektive als aus der ihnen bisher bekannten Schülersicht. Sie erfahren die Strukturiertheit des pädagogischen Feldes, beobachten Lehrerhandeln und kommen selbst in die Situation, im Feld zu handeln. Die Analyse innerhalb der Oberthemen „Beschäftigung mit fremdem pädagogischen Handeln“ und „Auseinandersetzung mit dem eigenen pädagogischen Handeln“ bildet damit einen zweiten *tertium comparationis*, den *Umgang mit antinomischer Strukturiertheit* im pädagogischen Feld.

In dem Nachdenken über das Erlebte und Erfahrene entsteht ein Lernbedürfnis in Bezug auf die Ausbildung zum Lehrer/zur Lehrerin. Ein weiteres *tertium comparationis*

entsteht durch die Zusammenführung der Oberthemen „Erwartungen an das Praktikum“ und „Entwicklungsperspektiven“. Es zeigt, welche Aspekte für das gegenwärtige und zukünftige Lernen für die Bildung zur Lehrperson von Bedeutung sind. Daraus ergibt sich der Einblick in das studentische *Verständnis von Professionalisierung* und bildet damit das dritte tertium comparationis.

### 6.1.1 Tertium comparationis: Auffassung von Professionalität

In der folgenden Tabelle sind die zentralen Ergebnisse zur Auffassung von Professionalität dargestellt und werden im Folgenden erläutert.

Die Interpretation der beiden identifizierten Oberthemen „Biografische Schulerfahrung“ und „Genese des Berufswunsches“ bilden den Hintergrund für dieses tertium comparationis und gewähren Einblicke in die studentische Auffassung von Professionalität.

Tabelle 7: Orientierungsrahmen Auffassung von Professionalität

<b>Individueller Orientierungsrahmen entlang der Oberthemen</b>	<b>Erster Fall: Lara</b>	<b>Zweiter Fall: Rosi</b>	<b>Dritter Fall: Nico</b>	<b>Vierter Fall: Lasse</b>	<b>Fünfter Fall: Claus</b>
<b>Biografische Schulerfahrung</b>	Fühlte sich nicht ihrem Vermögen entsprechend gefördert; Eltern als wichtiger Teil des Schullebens	Starke positive Prägung in Grundschulzeit; in Sek. Begegnung mit kontrastierenden Lehrerpersönlichkeiten	Schwieriger, weil unkonzentrierter Schüler und Verwicklung in Prügeleien; naher Bezug zu einigen Lehrpersonen, sieht diese retrospektiv als persönliche Helfer	In der Grundschule krisenhaft wegen dominanter, leistungsorientierter Lehrerin und Verlust wichtiger Bezugsperson (Wegzug von bestem Freund); in Sekundarstufe angenehm	Wird zwar kurz erwähnt, aber absichtlich nicht ausgeführt; bewusste Ausblendung und Abgrenzung eigener Schulzeit
<b>Genese Berufswunsch</b>	ohne Angaben	Orientierung am glorifizierten Lehrerbild der ehemaligen Klassenlehrerin in der Grundschule	Stellt es als Berufung dar, das Schicksal oder seine Bestimmung führten ihn trotz einiger Umwege auf den für ihn vorherbestimmten Weg; scheint prädestiniert durch seine Erfahrung als „schwieriger“ Schüler	Dokumentiert sein Desinteresse am beruflich-pädagogischen Thema seines familiären Hintergrunds; Trotz gegen geerbten Beruf; Ausgangspunkt ist fehlende Orientierung, deshalb Bufdi als Moratorium; Erkennen des pädagogischen Interesses	Als Alternative zum abgebrochenen Studium der Rechtswissenschaften

Da insbesondere die bisherigen (Schul-) Erfahrungen eines Menschen die Grundlage für die Entwicklung von Strukturen der Gedanken und den daraus folgenden Handlungen bilden, ergeben sich Sinnstrukturen, die jedem Handeln zugrunde liegen und sich in den vorliegenden Fällen als Auffassung von Professionalität entwickeln. Ebenso steht die Wahl eines Berufs damit in Zusammenhang, da die bisherigen Erfahrungen mit der Umwelt eines Menschen dazu beitragen, sich in der Gesellschaft einzuordnen und entsprechend der persönlichen Fähigkeiten die Anforderungen eines Berufs in Einklang zu bringen. Die Prägung durch die eigene Schulzeit ist ein Umstand, welcher auf den größten Teil aufwachsender Menschen zutrifft, denn diese nimmt einen großen Teil der Zeit im Alltag junger Menschen ein. Dies geschieht in einer Phase, in welcher sich Identität und Persönlichkeit entwickeln. Bei der Interpretation ist zu berücksichtigen, dass die Praktikant\*innen ihre eigene Schulzeit nicht aus dem Blickwinkel einer Lehrkraft, sondern aus dem des Schülers/der Schülerin betrachten. Legt man eine Gesamtschulzeit von zwölf oder dreizehn Jahren zugrunde, in der die jetzigen Praktikant\*innen in einer Vielzahl von Fächern von stetig wechselnden Lehrer\*innen unterrichtet wurden, kommt nur eine geringe Anzahl von Lehrpersonen als positive Vorbilder infrage.

Die Interpretation der Fälle zeigt deutlich, dass die eigenen Schulerfahrungen als Schüler\*in eine wesentliche Rolle für die Auffassung von Professionalität spielen. So lässt der Fall Lara darauf schließen, dass sich der Wunsch nach einem Engagement im Lehrerberuf auf die Erinnerung an die eigene Grundschulzeit verbunden mit überwiegend positiven Gefühlen zurückführen lässt. Hier wird erwartet, dass die eigenen Eindrücke auf die Schüler\*innen übertragbar sind. Ebenso gilt in dieser Dimension, dass negativ empfundene Aspekte durch das eigene Handeln positiv beeinflussbar sind. Lara beispielsweise fühlte sich als Grundschülerin nicht ihrem Vermögen entsprechend gefördert. Sie schlussfolgert für ihr pädagogisches Handeln, dass ihr durch die subjektiv empfundene Unterforderung während der eigenen Schulzeit eine bessere Differenzierung innerhalb einer Lerngruppe gelingt. Obwohl durchaus auch negative Gefühle mit der Grundschulzeit verbunden werden, wurde sich für den Lehrerberuf entschieden. Das heißt, dass diese negativen Erinnerungen keinen ausschlaggebenden Orientierungsrahmen für die Berufswahlentscheidung bilden.

Bei Rosi wiederum zeigen sich eine starke positive Prägung in der eigenen Grundschulzeit und eine Orientierung am glorifizierten Lehrerbild der ehemaligen

Klassenlehrerin in der Grundschule. Da die ehemalige Lehrkraft der Studentin Rosi Lerninhalte ihrer Ansicht nach verständlich vermitteln konnte und somit viel gelernt wurde, zeichnet diese Kompetenz ebenso wie deren ersichtliche Freude am Beruf eine ‚gute‘ Lehrkraft aus. Diese Erinnerung an eine positive Schulerfahrung durch die Lehrkraft fungiert als Vorbild für den eigenen Berufsweg. Die Eigenschaften, die subjektiv als gut empfunden werden, werden als Leitziel angesehen. Umgekehrt wird aus diesem Fallbeispiel ebenfalls deutlich, dass als ‚schlecht‘ empfundene Lehrer\*innen in Rosi's Orientierung Merkmale aufweisen, die es in dem angestrebten Beruf zu vermeiden gilt. So werden sowohl gute als auch schlechte Lehrer\*innen aus der eigenen Schülerperspektive als Maßstab für die künftige Arbeit herangezogen. Den Referenzrahmen dafür bildet die Fähigkeit zur Vermittlung von Lerninhalten.

Von Nico hingegen wurde die Schulzeit als anstrengend empfunden und es gab nur wenige für ‚gut‘ befundene Lehrkräfte. In diesem Fall gelangte der Student über Umwege in das Lehramtsstudium. Zunächst wurden ein Studium und eine Ausbildung aufgenommen und abgebrochen, ehe das Lehramt angestrebt wurde. Der Wunsch, diesen Beruf auszuüben und ein darauf folgendes Praktikum an einer Grundschule zu leisten, lassen Nico glauben, zu erkennen, was einen „guten“ und einen „schlechten“ Lehrer ausmacht. Ebenso wurde anhand dieser Referenzpunkte die eigene Begabung für diesen Beruf festgemacht und herausgehoben. Der Bezug symbolisiert demnach eine signifikante Bedeutung, die diese Erfahrung als Gegenhorizonte zu gelungener pädagogischer Praxis aufzeigt. Nico stellt das Lehramt als seine Berufung dar. Es dokumentiert sich die Überzeugung, dass das Schicksal oder seine Bestimmung ihn trotz einiger Umwege auf den für ihn vorherbestimmten Weg führte, was er vorher selbst noch nicht erkannt hatte. Nico sieht sich als prädestiniert für diesen Beruf durch seine Erfahrung als „schwieriger“ Schüler.

Auch im Fall Lasse sind Erinnerungen an die Grundschulzeit negativ behaftet. Diese Zeit war krisenhaft wegen der dominanten, leistungsorientierten Lehrerin, die starken Leistungsdruck ausübte. Seine Orientierung charakterisiert sich durch sein Desinteresse am beruflichen Thema seines familiären Hintergrunds. Der Ausgangspunkt für den Entscheidungsprozess ist die fehlende Orientierung. Der Berufswunsch Lehrer ergab sich rein zufällig, indem Vorerfahrungen innerhalb des Bundesfreiwilligendienstes an einer Schule gesammelt wurden und so die eigenen Stärken zum Vorschein kamen. Der Bundesfreiwilligendienst erweist sich hier als Moratorium. Aus einer Notlösung und

wegen des Termindrucks beim Anmelden landete Lasse im pädagogischen Bereich, was dann eine Offenbarung für ihn war.

Vor allem bei Nico, aber auch bei Lasse, eröffnet sich somit eine schicksalhafte Fügung der Berufswahl. Bei Lasse regte sich zunächst Trotz gegen den ererbten Beruf, er wollte sich abgrenzen gegen den Beruf seiner Mutter. Beide Praktikanten meinen zu erkennen, dass das Schicksal sie über Umwege zu ihrer Vorherbestimmung führte. Folglich denken beide, sie seien deshalb so gut in dem, was sie tun.

Der Fall Claus weist einige Besonderheiten auf. Anders als bei den zuvor beschriebenen Fällen wird hier die Perspektive der eigenen Schulerfahrungen nicht als Entscheidungskriterium gewählt. Außerdem wird deutlich, dass einzig für ihn noch nicht feststeht, ob er diesen Beruf tatsächlich ausüben will. Zunächst gilt das Lehramtsstudium als Alternative zum abgebrochenen Studium der Rechtswissenschaften. Des Weiteren möchte er die eigene Schulerfahrung nicht als Vergleichshorizont für den späteren Beruf nutzen, da die eigene Schülerperspektive nicht den gleichen Horizont hat wie die eines Lehrers. Die biografischen Erfahrungen werden bewusst ausgeblendet. Zudem wird hier betont, dass keine Vorerfahrungen in Kinder- und Jugendarbeit gesammelt wurden und somit vorher kein pädagogisches Interesse bestand. Dies wird aber nicht als problematisch angesehen, da die Erfahrungen nun im Praktikum gesammelt werden können.

Bei dem Vergleich der Fälle sticht besonders als maximaler Kontrast zu den anderen Fällen hervor, dass Lara ihre eigenen Vorstellungen von Professionalität nicht offen darlegt, während in den anderen Lerntagebüchern über bestimmte Eigenschaften und Merkmale ausdrücklich geschrieben wird. Das heißt für Lara, dass sie sich nicht reflexiv damit auseinandersetzt, weil es kein Thema für sie ist. Sie weiß von sich, dass sie jedenfalls die ‚geborene Lehrerpersönlichkeit‘ ist.

Rosi legt dar, dass Lehrkräfte ein sicheres Auftreten zeigen bzw. sich gut ausdrücken müssen. Nico spricht konkret vom Einschätzungsvermögen, welches Lehrkräfte besitzen müssen. Hier zeichnet sich wiederum ein maximaler Kontrast ab, da Nico und Rw als Einzige davon ausgehen, dass eine professionelle Lehrkraft Fachwissen vorweisen muss. Vor allem das Fachwissen, das für die Praktikantin einen wichtigen Aspekt darstellt, grenzt sich dahingehend von den anderen ab, dass sie gemeinsam mit Nico als Einzige dieses Merkmal beschreibt, wie zum Beispiel in: *„Ich werde viel zur Hilfe gerufen, wenn Fragen bestehen. Die meisten von ihnen kann ich gut*

beantworten.“ Auch der Student Lasse beschreibt: „*Ich kannte zum Glück ein paar gute teamfördernde Spiele zum Aufwärmen und diese kamen auch bei den Kindern recht gut an [...].*“ In keinem der beiden Zitate ist ein Hinweis darauf zu finden, dass sie sich fachlich weiterbilden müssten. Vielmehr sind die Studierenden mit ihren persönlichen Fertigkeiten bereits zufrieden.

Ein minimaler Kontrast tritt insbesondere bei der Frage nach Autorität und Respekt auf. In allen Fällen ist dies ein zentraler Aspekt, da Autorität in der Erziehung als unverzichtbar gilt. Alle Praktikant\*innen vertreten die Prämisse, dass Lehrkräfte Autorität besitzen müssen, da der Beruf sonst nicht sinnvoll ausgeübt werden kann, denn mit der Autorität geht zugleich Respekt einher und die Lehrkraft wird somit geachtet und ernst genommen. Das hoffen zumindest die Studierenden.

Bei den Kontrastierungen im Bereich der *Etablierung der Rolle im Feld* und bezüglich der Rollenübernahme lassen sich die Fälle Lara und Rosi als eher unsicher einstufen. Hierbei ist Lara weniger reflektierend im eigenen Verhalten als der zweite Fall. Mit keinem anderen Fall vergleichbar ist hingegen der Fall Claus. Der Student vollzieht eine Transformation innerhalb des Praktikums. Erst erscheint er sicher und hegt wenig Zweifel an seinen Kompetenzen. Dann wird er in einem Moment der eigenen Unsicherheit von Schüler\*innen plötzlich in eine Lage versetzt, die seine vorherige Einstellung zum Lehrberuf und die damit verbundene Sicherheit abrupt beendet. Ab diesem Zeitpunkt ist der Praktikant verunsichert und stellt sich im Verlauf des Lerntagebuchs viele Fragen.

Parallelen sind zu finden, unter anderem in Bezug auf die Vorstellung, eine gewisse Autorität gegenüber den Schüler\*innen auszustrahlen. So beschreiben Nico und Lasse, dass es ihnen möglich ist, als Lehrkraft entsprechende Regeln durchzusetzen. Auch Lara kämpft anhand des Problems der Anrede durch die Schüler\*innen damit, dass sie zwar einerseits von den Kindern akzeptiert werden möchte, andererseits sich aber davor scheut, bestimmte Regeln im Praktikum zu vermitteln. Sie hofft, die Schüler\*innen halten sich an die Abmachung.

Diese Spannung zwischen Autorität und Akzeptanz stellt für alle Studierenden eine Herausforderung dar, da sie von der Rolle als Lernende in die Rolle eines Lehrenden wechseln sollen. Sie beschreiben eine Konfrontation mit einer erforderlichen Reaktion und erleben einen Zwiespalt durch die noch nicht gefestigte Lehrerrolle und die fehlenden Erfahrungen als handelnde Lehrkraft. Durch die Überlegungen zum

angemessenen Verhalten einer Lehrkraft entwickelt sich eine Vorstellung davon, was für sie Professionalität bedeutet.

Für Rosi ist im Gegensatz zu den anderen der Spaß für beide Seiten (Lehrkraft und Schüler\*innen) bedeutsam. Sie folgert: Hat die Lehrkraft die genannte Fähigkeit und ein selbstsicheres Auftreten, ist auch der Spaß gewährleistet.

Für den Praktikanten Nico bedeutet Professionalität, sich als Lehrperson schülernah zu zeigen, sich um die Motivationsschwierigkeiten der Schüler zu kümmern und die Bedingungen einer erfolgreichen Schullaufbahn zu schaffen wie auch diese zu ermöglichen. Allerdings spielen Sympathie und ein gutes Verhältnis zu Schüler\*innen eine bedeutsamere Rolle als beispielsweise die fachliche oder inhaltliche Kompetenz. Auffällig in diesem Zusammenhang ist, dass der Lehrperson eine große Verantwortung übertragen wird, wenn Schüler\*innen schlechte Bewertungen bekommen. Hier bestimmt Nicos eigene biografische Schulerfahrung seine Sichtweise. Er gibt ebenfalls den Lehrkräften die Verantwortung für sein Ge- oder Misslingen in der Schule. Dabei wird außer Acht gelassen, dass an den Leistungen von Schüler\*innen der Schüler bzw. die Schülerin selbst beteiligt ist. Darüber hinaus scheinen die Vorstellung von Verantwortungsübernahme und die normativen Vorstellungen der Institution Schule ebenfalls das Bild seines Professionalitätsbegriffs zu prägen. Ihm ist bewusst, dass es Regeln gibt, die er als Lehrperson, die im Auftrag von Gesellschaft und Schule handeln soll, einhalten muss. Allerdings geht diese Vorstellung mit der seinen nicht konform. Weitere Aspekte für Nico sind das richtige Einschätzen von Situationen und das Antizipieren von Konsequenzen des eigenen Handelns, die auch eine fundamentale Rolle in seinem Verständnis von Professionalität spielen, ebenso wie eine gute Organisation und ein funktionierendes Zeitmanagement.

In den Fällen Rosi und Lasse sind die Studenten der ähnlichen Meinung, was eine ‚gute‘ Lehrkraft ausmacht. Es wird in allen Fällen vom harmonischen Verhältnis zwischen Lehrperson und Schülerschaft sowie Eigen- und Fremdmotivation, Spaß und Engagement als zentrale Vorstellungen gesprochen. Darüber hinaus wird in allen Fällen deutlich, dass die meisten Praktikanten glauben, dass ein autoritäres selbstsicheres und verantwortungsvolles Verhalten auch essenziell zum Lehrerberuf gehört.

Aus Nicos Auffassung von Professionalität ergeben sich bestimmte Kontraste zu den anderen Fallbeispielen. Einen maximalen Kontrast bietet Fall Claus. Der Praktikant in diesem Fall tritt zunächst recht selbstsicher auf, hinterfragt sich jedoch in jeder

Situation, die sein Praktikum mit sich bringt, was bei Nico nicht der Fall ist, da er sich in allen Entscheidungen und Auffassungen sicher ist und eine genaue Vorstellung von Professionalität besitzt. Diese Auffassung von Professionalität ist im Fall Claus noch nicht entwickelt.

Ein minimaler Kontrast hingegen findet sich zunächst bei Fall Lasse. Der Praktikant beschreibt, dass eine Lehrperson autoritär sein müsse und ein harmonisches Verhältnis zwischen Lehrperson und Lerngruppe bestehen solle. Zudem ist der Student der Meinung, dass ein Lehrer Verantwortung übernehmen und sich für die Schüler\*innen engagieren sollte. Dieses Engagement für die Lernenden ist bei Nico zwar stärker vertreten, jedoch lassen sich hier trotzdem Parallelen erkennen. Des Weiteren bietet auch Fall Rosi einen minimalen Kontrast, da hier ebenfalls beschrieben wird, dass die Lehrperson Spaß vermitteln solle, was in Bezug zu Fall Nico mit dem Ausräumen von Motivationsschwierigkeiten zu vergleichen ist. Zudem wird auch im Fall Rosi die Auffassung vertreten, dass eine professionelle Lehrperson ein selbstsicheres, also autoritäres Auftreten haben solle.

Der Student Lasse hat eine genaue Vorstellung von Professionalität und den für professionelle Lehrkräfte nötigen Fähigkeiten. Für ihn steht fest, dass nicht jede Lehrperson unweigerlich auch professionell agiert, nur weil sie einen Professionalisierungsprozess durchlaufen hat. Er betrachtet die Lehrkraft in seinem Praktikum besonders kritisch und erhebt sich damit über sie. Zuweilen wirkt es so, als wären die Rollen vertauscht und Lasse wäre die professionalisierte Lehrperson, die einen Studienanfänger bei seinen ersten Unterrichtsversuchen bewertet. Während die Lehrerin nach seinem Maßstab kaum etwas richtig zu machen scheint, gelingt ihm alles auf Anhieb. Es dokumentiert sich, dass Lasse sich selbst längst für professionell und somit auch für den besseren Lehrer hält. Vor dem Hintergrund wird auch verständlich, warum er in seinem Praktikum keine Entwicklung zu absolvieren scheint und sich selbst auch keine Entwicklungsziele für die Zukunft setzt. Lasse sieht keine Fehler in seinem pädagogischen Handeln und daher ist dieses auch nicht mehr verbesserungswürdig.

Ein weiterer Aspekt zur Kontrastierung der Fälle zeigt sich darin, inwieweit sich die Studierenden bezüglich des Fachwissens im Unterricht äußern. Für Rosi ist Fachwissen das Wichtigste auf dem Weg zur Professionalisierung. Von Lasse wird das Fachwissen nicht aufgegriffen, sondern die Aspekte Disziplinierung und Organisation sind für ihn wichtige Elemente der Professionalisierung. Für Nico sind die Praktika ein elementarerer

Bereich in der Professionalisierung und der wichtigste Bestandteil ist für ihn das Erfahrungslernen.

Professionalität bedeutet bei Claus eine Art gleichwertiges Verhältnis zwischen theoretischem Fach- und Sachwissen und praktischer Erfahrung im Umgang mit den Schüler\*innen. Er will also eher eine Art Ausbildung genießen als ein Studium. Lasse bietet sich deshalb für eine Kontrastierung an, weil der Student eindeutig die verschiedenen Gütekriterien einer ‚guten‘ Lehrkraft durch die Fremdbeurteilungen einiger Unterrichtsstunden formuliert. Vorbereitung und Organisation, eine gute Lehrstruktur und vorausschauende Planung, Toleranz, strukturierter Unterricht, Verantwortung und Engagement, ein harmonisches Arbeits- und Klassenklima, die Lehrkraft als Vorbild, ein selbstsicheres Auftreten und ein gutes Zeitmanagement sind laut Lasse essenziell für eine „gute“ Lehrkraft. Bei Lasse dokumentiert sich somit eine genaue Vorstellung der Eigenschaften, welche eine ‚gute‘ Lehrkraft mitbringen sollte; er steht somit stark im Kontrast zu Claus, da dieser an keiner Stelle seines Lerntagebuchs eine derartige Auflistung von Eigenschaften vornimmt. Alle Fälle vertreten jedoch die Auffassung, dass Professionalität immer mit Autorität und Respekt in Verbindung mit professioneller Distanz zu tun hat.

### **6.1.2 Tertium comparationis: Umgang mit antinomischer Strukturiertheit**

Die folgende Tabelle zeigt, welche Antinomien innerhalb des individuellen Orientierungsrahmens virulent sind. Helsper (2004) unterteilte die Antinomien in zwei Gruppen (s. Kap. 2.3). Gruppe I umfasst die Spannung zwischen antagonistischen Geltungsansprüchen und Gruppe II die widersprüchliche Einheit von diffusen und spezifischen Sozialbeziehungen.

Tabelle 8: Orientierungsrahmen Umgang mit antinomischer Strukturiertheit

<b>Individueller Orientierungsrahmen entlang der Oberthemen</b>	<b>Erster Fall: Lara</b>	<b>Zweiter Fall: Rosi</b>	<b>Dritter Fall: Nico</b>	<b>Vierter Fall: Lasse</b>	<b>Fünfter Fall: Claus</b>
<b>Fremdes päd. Handeln</b>	Spielt keine große Rolle, ist mehr auf sich selbst fokussiert	Geht davon aus, dass Mentorin Expertin ist, sucht deshalb krampfhaft auch nach positiven Bewertungen	Positive Bewertung; Dankbarkeit der Mentorin gegenüber	Kritisch distanziert; eher negative Bewertung	Kritisch reserviert; irritiert
<b>Eigenes päd. Handeln</b>	Bewertung orientiert sich vorwiegend an Selbsteinschätzung, bedingt auch an Fremdeinschätzung	Bewertung orientiert sich an Fremdeinschätzung	Bewertung orientiert sich an Selbsteinschätzung	Bewertung orientiert sich an Selbsteinschätzung	Bewertung orientiert sich an Selbsteinschätzung
	Erfolgreiches pädagogisches Handeln als eine Frage des Charismas	Arbeitsbündnisgestaltung als zentrale Anforderung verweist auf die Notwendigkeit, Führungsqualitäten zu entwickeln	Orientierung fokussiert sich auf die Beziehungsdynamik und die Förderung sozialer und emotionaler Aspekte bei Schüler*innen.	Orientierung an Führungsqualitäten und Durchsetzungsfähigkeit sowie an der Gestaltung einer disziplinierten Arbeitsatmosphäre.	eher orientierungslos, findet noch keine Passung zu seiner Orientierung
	aktiv-gestaltend orientiert	beziehungsorientiert	beziehungsorientiert	disziplinorientiert	strukturorientiert

Die Studierenden haben bis zum Orientierungspraktikum nur die Sicht auf den Lehrerberuf aus der Schülerperspektive erlebt. Während ihres Praktikums erhalten sie verschiedene weitere Einblicke aus anderen Perspektiven. Sie sind zum einen beobachtend tätig, während die Lehrkraft mit verschiedenen Unterrichtssituationen unterschiedlich umgeht und sie deren Lehrerhandeln beobachten und beurteilen können. Sie lernen die Strukturiertheit des pädagogischen Feldes kennen und werden selbst als Lehrkraft aktiv und unterrichten. Die Auseinandersetzung mit dem „eigenen pädagogischen Handeln“ und der „Beschäftigung mit fremdem pädagogischen Handeln“ lassen den *Umgang mit der antinomischen Strukturiertheit* der Studierenden analysieren und stellen ein weiteres tertium comparationis dar.

Die Studentin Rosi und der Student Lasse analysieren das Handeln der Mentorin bzw. des Mentors und bewerten es als gut oder schlecht, wobei die kritische Einschätzung auffällig ist. In keinem der anderen Fälle beziehen sich die Studierenden so stark auf das Verhalten der Mentoren. Rosi ist noch sehr unsicher, was ihren Standpunkt als zukünftige Lehrerin betrifft. Der häufige Wechsel zwischen den Rollen, ihre Unsicherheit im Umgang mit den Schüler\*innen und ihr gegensätzliches Handeln in Bezug darauf, dass sie etwas besser machen möchte als die Lehrkraft, aber dann doch genau so handelt, machen dies deutlich. Ihre Erwartungshaltung gegenüber pädagogischem Handeln und ihre aufgezeigten Bewältigungsmuster verwirft sie mehrmals. Dadurch ist sie noch überwiegend orientierungslos im Hinblick auf pädagogisches Handeln.

Die *Näheantinomie* wird implizit häufig in allen Lerntagebüchern aufgegriffen. Lasse ist der Ansicht, dass man als Lehrperson den normativen Vorgaben der Institution Schule verpflichtet sei und sich an diese halten müsse, was allerdings deutlich im Widerspruch zu seinen eigenen Vorstellungen steht. Sein Wunsch nach Nähe geht nicht konform mit den allgemeingültigen Vorstellungen von einer Lehrperson.

Auch das Problem der *Subsumptionsantinomie* wird virulent. Das Lehrerhandeln basiert auf Erfahrung und Routine und dem Erkennen und Bewerten von bestimmten Situationen, dennoch bedarf jedes Handeln einer Einzelüberprüfung und sollte nicht in eine Typisierung fallen.

Die Studenten erkennen das Spannungsverhältnis, welches sie in ein sogenanntes „Identitätsdilemma“ steckt. Sie nehmen eine Position zwischen Lehrer und Schüler\*in ein. Der Umgang mit der Näheantinomie scheint für viele Studierende in ihren Schulpraktika ein großes Problem darzustellen, dies wird besonders deutlich bei Betrachtung der anderen Fälle. Da sich die Studierenden noch nicht mit der Rolle der Lehrperson identifizieren können und somit in der Übergangsphase zwischen Schüler- und Lehrerrolle stehen, entwickelt sich ein Spannungsverhältnis, welches sich vor allem bei der Antinomie der Nähe und Distanz bemerkbar macht. Hierbei erkennen die Studierenden zwar, welches Verhalten als Lehrperson erwünscht ist, scheitern jedoch selbst bei der Umsetzung.

Anhand des Umgangs mit den Antinomien, mit denen die Praktikant\*innen als Pädagogen konfrontiert sind, und aufgrund ihrer mangelnden Kompetenz der Selbstreflexion wird deutlich, dass sie noch einen Weg der Professionalisierung vor sich

haben. Das Bewusstsein über die und die Akzeptanz der widersprüchlichen Handlungsanforderungen des Lehrberufs sowie die Reflexion des eigenen Handelns sind ihnen noch nicht bewusst.

Es lässt sich erkennen, dass die Praktikant\*innen Lara, Rosi und Nico tendenziell mehr die Nähe der Schüler\*innen suchen. Anbringen lässt sich dies bei dem Verhalten von Rosi, welche mit den Kindern in der Pause Springseil springt. Sie möchte die Kinder „noch besser kennenlernen und weiter an der Entwicklung teilhaben“. Claus distanziert sich im Gegensatz zu den anderen Personen von den Schüler\*innen. Bei Lara lässt sich immanent erfahren, dass sie sich bewusst ist, dass ein nahes Verhältnis zu den Schüler\*innen gegen die schulischen Normen verstößt, aber latent möchte sie eine gewisse Nähe zu den Schüler\*innen aufrechterhalten. Somit befindet sie sich in einem gravierenden Konflikt. Eine Fraternisierung mit den Schüler\*innen findet vonseiten Nicos statt. Bei Rosi und Lasse hingegen wird der Aspekt der Disziplinierung der Schüler\*innen aufgegriffen. Hierbei zeigt sich ein maximaler Kontrast zwischen Lasse und Nico. Lasse beispielsweise lehnt eine Fraternisierung vollständig ab, wohingegen Nico gerne an den privaten Gesprächen der Schüler\*innen teilnehmen würde.

Fall Lara und Fall Rosi ähneln sich bezüglich der positiven Erfahrung der eigenen biografischen Schullaufbahn. Die Studierenden sind in ihren Praktika mit den Antinomien der Institution Schule insofern vertraut, dass sie diese wohlmöglich erstmalig im Zuge des Praktikums aus einer anderen Perspektive, nämlich der der angehenden Lehrkraft, wahrnehmen. Alle Fälle haben gemein, dass die Studierenden die verschiedenen Spannungsfelder der antinomischen Strukturiertheit zwar wahrnehmen, diese allerdings aufgrund des frühen Stadiums ihres Studiums noch nicht explizit als solche benennen können. Claus formuliert dabei das Bedürfnis, dass sein Studium auf die Probleme und Antinomien pädagogischen Handelns eingehen sollte, welche er exemplarisch im Praktikum wahrgenommen hat. Er stellt also den Anspruch an das Studium, seine persönliche Professionalisierung voranzutreiben. Die Auseinandersetzung mit den Antinomien in der Institution Schule ist bei allen Studierenden im Zuge ihrer Lerntagebücher nachvollziehbar. Bei der Interpretation der Lerntagebücher wird deutlich, dass sich bei allen Studierenden Probleme und Fragen hinsichtlich der antinomischen Strukturiertheit dokumentieren. Sie sind sich nicht sicher, in welchem Verhältnis diese beiden Komponenten zueinander stehen sollten. Folgende Tabelle zeigt, welche Antinomien in den jeweiligen Fällen besonders

vordringlich, d. h. virulent erscheinen. Sie sind den von Helsper (2004) eingeteilten Gruppen (vgl. Kap. 2.3) zugeordnet.

Tabelle 9: Virulente Antinomien im individuellen Orientierungsrahmen

Fall	Virulente Antinomien	
	Gruppe I: Spannung zwischen antagonistischen Geltungsansprüchen	Gruppe II: Widersprüchliche Einheit von diffusen und spezifischen Sozialbeziehungen
1. Lara	Symmetrie- bzw. Machtantinomie	Näheantinomie
2. Rosi	Symmetrie- bzw. Machtantinomie Subsumtionsantinomie	Näheantinomie Differenzierungsantinomie
3. Nico	Symmetrie- und Machtantinomie	Näheantinomie Differenzierungsantinomie
4. Lasse	Symmetrie und Machtantinomie	Näheantinomie Organisationsantinomie Autonomieantinomie
5. Claus	Symmetrie- und Machtantinomie Begründungsantinomie	Näheantinomie

Die Darstellung der Ergebnisse zeigt, welche Antinomien identifiziert werden können. Es fällt auf, dass es Antinomien gibt, die höchst virulent sind, denn sie werden ausnahmslos in allen Fällen bearbeitet. Hierbei ist besonders interessant, dass die Kernantinomie Autonomie versus Heteronomie kaum thematisiert wird. Stattdessen handelt es sich um die Symmetrie bzw. um die Machtantinomie und um die Näheantinomie. Deshalb sollen diese beiden Antinomien im Hinblick auf die Orientierung der Fälle näher untersucht werden. Dazu werden sie in einer Skalierung übersichtlich dargestellt.

Hier erfolgt ein Überblick als Skalierung, in der die Orientierung an den Antinomien übersichtlich dargestellt wird.

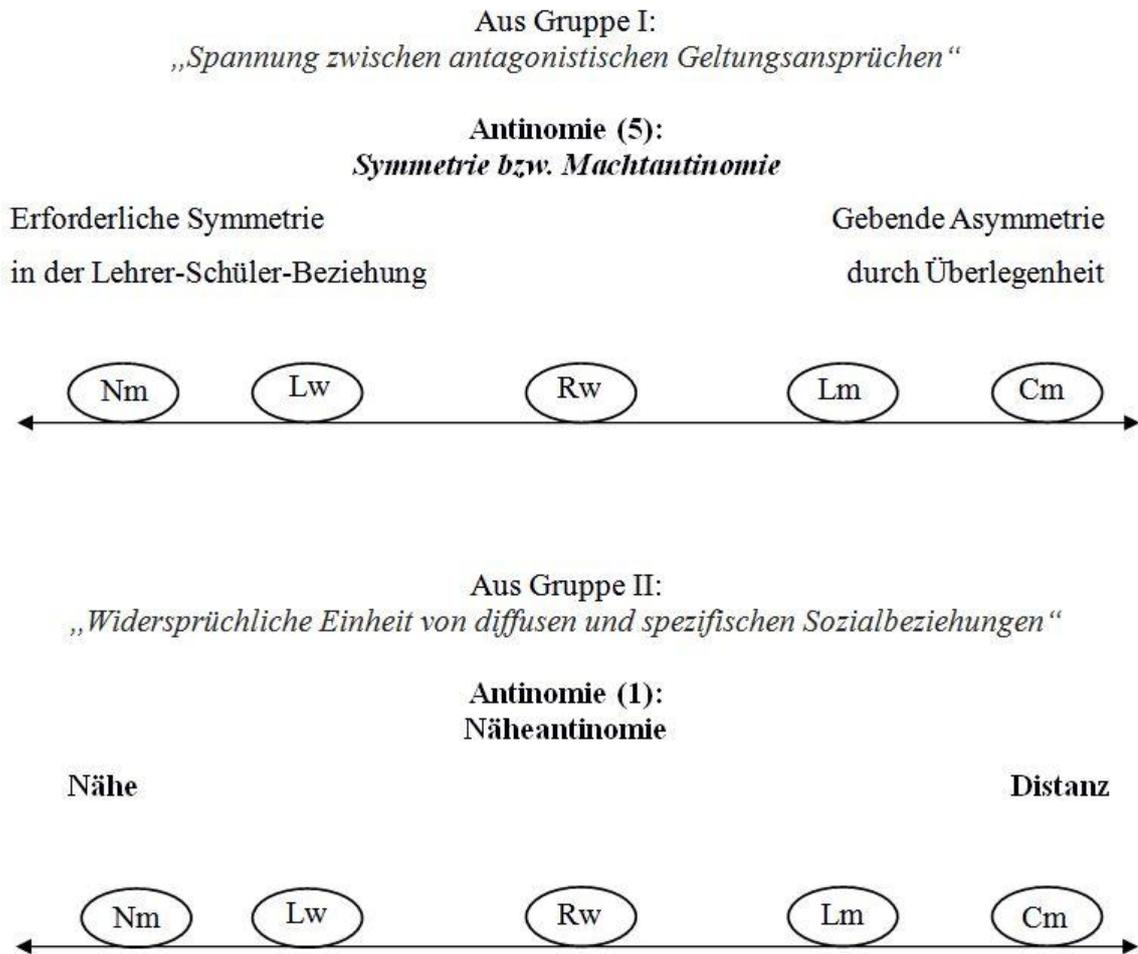


Abbildung 12: Skalierung Orientierung an Antinomien

### 6.1.3 Tertium comparationis: Verständnis von Professionalisierung

In dieser Tabelle sind die zentralen Ergebnisse zum Verständnis von Professionalisierung dargestellt und werden im Folgenden erläutert.

Tabelle 10: Orientierungsrahmen Verständnis von Professionalisierung

<b>Individueller Orientierungsrahmen entlang der Oberthemen</b>	<b>Erster Fall: Lara</b>	<b>Zweiter Fall: Rosi</b>	<b>Dritter Fall: Nico</b>	<b>Vierter Fall: Lasse</b>	<b>Fünfter Fall: Claus</b>
<b>Erwartung ans Praktikum</b>	Erfahrungen werden als Legitimation zur Eignung genutzt  Zielgerichtete Durchführung	Befürchtung, den Erwartungen nicht gerecht zu werden. Vergewisserung, ob Eignung für den Lehrerberuf  Bedeutsam für berufliche Entwicklung	Begutachtung der Anforderungen im Feld  Positive Bewertung, aber nicht relevant für eigene Entwicklung	Als habituell bedingtes abzuwickelndes Element im Berufsweggang	Überprüfung der Wahl des Studiums  Wahrnehmung als multiplexer Möglichkeitsraum
<b>Entwicklungsperspektive</b>	Verständnis von Professionalisierung als bedingtem Entwicklungsprozess	Verständnis von Professionalisierung als Entwicklungsprozess durch Professionalisiert-Werden und durch Erfahrungslernen	Orientierung, eigene Professionalität ist von der Gabe und vom angeborenen Talent geprägt, womit die Möglichkeit der eigenen Professionalisierung obsolet wird	Orientierung am festgelegten Bild von Professionalität als Kombination von fachlicher Expertise, angeborener Grundsicherheit und Spontaneität, woraus sich keinerlei Notwendigkeit für eine eigene weitere Professionalisierung ergibt	Orientierung an rollenspezifischer Distanz zu den Strukturen im Feld  Orientierung an Selbstbildung

Die Studierenden beginnen das Orientierungspraktikum mit unterschiedlichen „Erwartungen an das Praktikum“, sie erwarten, den Umgang mit unterschiedlichen Situationen zu erlernen. Aufgrund der Reflexion des Erlebten entsteht bei den Studierenden ein Bedürfnis zum Erlernen weiterer Fähigkeiten und Fertigkeiten, die für die Bildung zum Lehrer/zur Lehrerin von Bedeutung sind. Somit entwickeln sich bei den Studierenden Perspektiven in Bezug auf ihren Professionalisierungsprozess. Hinsichtlich dieses tertium comparationis dienen die Oberthemen „Erwartungen an das Praktikum“ und „Entwicklungsperspektiven“ als primäre Grundlage, denn in ihnen

dokumentiert sich verständlich, welche Aspekte für das gegenwärtige und zukünftige Lernen für die Bildung zur Lehrperson von Bedeutung sind.

Die in den Fallbeispielen geschilderten Vorerfahrungen unterscheiden sich ebenso wie die *Erwartungen an das Praktikum*. Im Fall Lara wird eine positive Erwartungshaltung dadurch deutlich, dass die Studentin von dem neu kennengelernten System der Schule begeistert ist, da es besser zu sein scheint als das ihrer eigenen Schulzeit. So wird auch unter diesem Aspekt erkennbar, wie stark Lara sich bei der Bewertung des Schulsystems an den eigenen Schulerfahrungen orientiert. Der Fall Rw beschreibt die anfängliche Aufregung, die in Enttäuschung nach dem ersten Schultag mündet. Diese wurde hervorgerufen durch eine zu hohe Erwartung, da die Studentin nicht mit einer passiven Rolle als Beobachterin gerechnet, sondern gehofft hatte, in das Unterrichtsgeschehen mit einbezogen zu werden. Dennoch bleibt die Vorfreude auf das Kommende bestehen, ebenso wie die Hoffnung, eine aktive Rolle im Unterrichtsgeschehen einnehmen zu können. Diese Erwartungshaltung entspricht einem hohen Anspruch an die eigene Person, sich in das Praktikum einzubringen, und gibt die Motivation wieder, die diese Studentin für den Lehrberuf innehat und welche bereits in Bezug auf die Lehrerrolle analysiert wurde. Die freudige Erwartungshaltung ist auch im Fall Nico zu bemerken. Hier wird dem Erkenntnisgewinn noch weitere Bedeutung beigemessen. In jedem dieser drei Fälle werden die Erfahrungen, die während der eigenen Schulzeit gesammelt wurden, als überaus wichtig empfunden, sie werden aufgeladen mit subjektiver Bedeutsamkeit. Da Lasse vom Leistungsdruck der eigenen Schulzeit geprägt ist, könnte diese offene Erwartungshaltung möglicherweise eine Entlastung für entstehenden Leistungsdruck während des Praktikums darstellen. Er nimmt alle Eindrücke in sich auf und blickt stoisch auf das, was kommt. Der Fall Claus weist erneut eine Besonderheit auf, da hier die im Praktikum zu sammelnden Erfahrungen mit einer endgültigen Berufsentscheidung verknüpft werden. Er möchte so viele Eindrücke wie möglich von der Praxis gewinnen, um sich dann für oder gegen den Lehrberuf zu entscheiden. Es gibt keine bestimmten Erwartungen, ebenso steckt sich Claus keine konkreten Ziele für das Praktikum.

Anhand der unterschiedlichen Fälle zeigt sich deutlich, dass die Praktikant\*innen Probleme beim Einfinden in ihre Praktikant\*innen-Rolle aufweisen. Ihnen ist bewusst, welches Verhalten von Lehrern verlangt wird, aber sie haben alle Schwierigkeiten bei der erfolgreichen Umsetzung. Bezüglich des Lernfortschritts zum ‚guten‘ Lehrer sind

die Meinungen unterschiedlich. Während Claus, Lara und Rosi erkennen, dass sie noch viel dazu lernen müssen, wenn sie erfolgreich pädagogisch handeln wollen, sind die anderen der Überzeugung, dass sie ihren Beruf eigentlich schon angemessen ausführen.

Nico hält wenig von einer Professionalisierung durch Kolleg\*innen oder Mitpraktikant\*innen, sondern meint, diese Professionalisierung vollziehe sich aufgrund seiner Vorerfahrung. Diese Ambivalenz ist auffällig und zeigt seine Orientierung, dass Lehrer\*innen in hohem Maße eigenverantwortlich für ihre Professionalisierung sind. Sein Verständnis von Professionalisierung ist dominant auf die Praxis orientiert. Nico sieht Praxiserfahrung als einen wichtigen Teil der Lehrer\*innenausbildung und ist der Ansicht, aus der Praxis heraus hohen Erkenntnisgewinn zu erzielen. Das wird ebenfalls bestätigt durch seine Annahme, dass ein frühes Praktikum helfe, sich für den Beruf zu entscheiden und sich zu professionalisieren. Außerdem denkt er, dass auch die Routine und bestimmte Abläufe in der Schule wichtig seien für eine Professionalisierung, die er teilweise schon besitze und nur partiell noch weiter ausbauen müsse. Die eigene Motivation und die Reflexion gehören in seinem Verständnis eng zum Lehrerberuf. Dem Austausch mit anderen Lehrkräften wird wenig Bedeutung beigemessen, was durch seine kritische Haltung gegenüber dem Verhalten seines Mitpraktikanten unterstrichen wird. Dies spricht dafür, dass Nico sich für einen fähigen Lehrer hält und sich in einer fortgeschrittenen Phase des Professionalisierungsprozesses sieht. Der Gebrauch der Possessivpronomen sowie die Distanz beim Thema der theoretischen Professionalisierung untermauern diese Annahme.

Einen großen Gegensatz zum selbstsicheren Auftreten und nur geringen Zuwachs von Entwicklung im Fall Nico bildet der Fall Claus, der seine Rolle und sein Verhalten kommentiert und reflektiert und sich der Prozesshaftigkeit des Lehrerwerdens bewusst ist.

Der Fall Lasse ist in einem anderen Aspekt dem Fall Nico ähnlich. Beide Studenten stehen selbstbewusst zu ihren Fähigkeiten. Beide glauben, viele Fertigkeiten bereits zu besitzen. Außerdem nehmen sie an, dass ihre Professionalisierung ein selbstbezogener Prozess ist und nicht in Auseinandersetzung mit anderen Lehrkräften geschieht. Im Gegensatz dazu wird bei Lara deutlich, dass diese Studentin sich bewusst ist, dass sie noch einiges lernen muss, und einen Prozess auf sich zukommen sieht.

Im Fall Nico dominieren seine Schulerfahrung und seine persönliche Erfahrung als Schüler außerhalb des Unterrichts sein Handeln als Lehrkraft. Sein Nicht-Eingreifen in

eine Rauferei begründet er damit, dass er durch seine Erfahrung einschätzen könne, wann es notwendig ist, zu handeln, und denunziert das Verhalten des anderen Praktikanten. Die Kritik gegenüber der Mathematiklehrerin, sie würde sich nicht genug um die leistungsschwachen Schüler und deren Motivationsschwierigkeiten kümmern, basiert ebenfalls auf seinen eigenen Erfahrungen, die er als „schwieriger“ Schüler gesammelt hat. Auch die abneigende Haltung gegenüber der theoretischen Professionalisierung ist ein Indiz dafür, dass Nico glaubt, Professionalität hauptsächlich durch eigene Erfahrungswerte und Praxis zu erlangen.

Lasse sticht besonders hervor, da der Student sein eigenes pädagogisches Handeln als überaus positiv einschätzt, basierend darauf, was bei den Schülern „gut ankommt“. Dadurch verweigert er eine Selbstreflexion und es entsteht der Eindruck, dass Lasse der Meinung ist, er bräuchte keine weitere Ausbildung mehr. Claus hingegen ist der Auffassung, dass das Studium die Studierenden professionalisieren sollte, was zur Folge hat, dass er sich im Laufe seines Praktikums als stiller und passiver Beobachter etabliert hat.

Ebenfalls wird in den Fällen die Rolle des Praktikanten/der Praktikantin unterschiedlich wahrgenommen. Hier besteht eine maximale Kontrastierung zwischen Fall Nico und Lasse auf der einen Seite und Fall Rosi und Claus auf der anderen Seite. Dass Claus sich mit der Rolle des Praktikanten schwer identifizieren kann, wird an der Situation deutlich, als er am ersten Morgen seines Praktikumstages in die Schule kommt. Er schreibt: „Noch bevor ich meine Mentorin getroffen habe, werde ich als Lehrer angesprochen.“ Er selbst fühlt sich nicht als Lehrer und das Treffen mit seiner Mentorin sieht er als Übergangsritual, das ihn offiziell in seine Rolle als Praktikant einweist. Lasse hingegen nimmt die Rolle als Praktikant schnell an und tendiert dazu, sich selbst schon als Lehrperson anzusehen.

Claus und Lara stehen in maximalem Kontrast zueinander. Hier ist der Unterschied an dem Grad der Aktivität festzumachen. So nimmt Claus eine inaktive Haltung an, indem er sich zum Ziel gesetzt hat, sich durch das Belegen von zusätzlichen Veranstaltungen „professionalisieren“ zu lassen.

Rosi und Lasse unterscheiden sich von den anderen Fällen, indem sie die Kompetenz ihrer Mentorin stark negativ bewerten. Auffällig ist, dass Rosi genau das, was sie bei ihrer Mentorin negativ aufgezeigt hat, selbst umsetzt. Dadurch gerät sie in eine innere

Konfliktsituation. Rosi und Lasse stehen in maximalem Kontrast zu Fall Lara, bei dem keine Bewertung der Mentorin erfolgt. Bei Lara liegt der Fokus auf der eigenen Person. Innerhalb des Oberthemas Entwicklungsperspektive dokumentiert sich bei Lara die Orientierung, dass sie selbst für ihre Professionalisierung aktiv werden muss. Hier liegt eine maximale Kontrastierung zwischen Fall Claus und Lara vor. Dazwischen ist der Fall Nico einzuordnen. Nico ist der Auffassung, dass es vor allem die Praxis sei, welche Professionalisierung mit sich bringt. Rosi sticht bezüglich der Entwicklungsperspektive insofern aus den anderen Fällen hervor, da sie unter dem Oberthema der „Entwicklungsperspektive“ keinen Satz mit „ich“ formuliert. Daraus lässt sich schließen, dass sie den Entwicklungsprozess verallgemeinert, sich in der Berichterstattung von sich selbst distanziert und die Entwicklung nicht auf sich bezieht.

## **6.2 Explikation der Orientierungen**

In der zusammenfassenden Gesamtschau der drei verdichteten *tertia comparationis* präsentiert sich ein Gesamtbild, das schlussendlich in die Beantwortung vor allem der zweiten zentralen Forschungsfrage mündet:

*In welcher Art und Weise werden bedeutsame Praxiserfahrungen in den Lerntagebüchern hervorgebracht?*

*Welche Orientierungen in Bezug auf pädagogisches Handeln verknüpfen sich damit?*

Die Orientierung symbolisiert signifikante Bedeutung, die diese Erfahrung als Horizonte zu gelungener pädagogischer Praxis aufspannt.

### **6.2.1 Erster Fall: Orientierung als „Infantilisierende Prima-inter-pares“**

Im Zentrum von Laras Orientierungsrahmen steht das Ringen um die Etablierung ihrer Rolle im Feld. Noch zeigt sich ein diffuses Rollenverständnis, das sich aus einem eher inhomogenen Bild von Professionalität speist. Insgesamt weist Lara einen aktiv-gestaltenden Habitus auf, der sich auf einer grundsätzlichen Offenheit zum Feld gründet. Sie erlebt subjektiv während des Praktikums ihren Rollenwechsel von quasi unfertiger Praktikantin zur „fast schon Lehrerin“. Lara ist überzeugt von ihrer charismatischen Wirkung und ist der Ansicht, dass der Erfolg in pädagogischen Interaktionen eine Frage der Ausstrahlung ist. Ihr Professionsverständnis ist auf die Ausstrahlung ihrer Person und die Wirkung ihrer Persönlichkeit fokussiert. Dabei entsteht eine Art der Infantilisierung ihrer eigenen Person. Das Verständnis der

Praktikantin von Professionalisierung als Entwicklungsprozess weist eine vorwiegende Orientierung an ihren eigenen Bedürfnissen auf. Ihr Bild von Professionalität wird durch die Kritik und die Darstellung des didaktischen Handelns ihrer ehemaligen Grundschullehrerin deutlich, der sie mangelndes Differenzierungsvermögen vorwirft.

Ihre Orientierung ist überwiegend an der Selbsteinschätzung angelegt. Nur dort, wo sie sich selbst gegenüber in einen Rechtfertigungsmodus gerät, holt sie eine Fremdeinschätzung (hier durch die Sonderpädagogin) als Legitimation für ihr Handeln ein. Lara stellt die Sonderpädagogin als Professionelle dar, die zwischen richtigen und falschen Handlungspraxen unterscheiden und begründen kann. Die Möglichkeit des Zurückgreifens auf die erfahrene Lehrkraft sieht sie als evidente Möglichkeit zur eigenen Beruhigung und Selbstbekräftigung sowie zur pragmatischen Handhabung der Anforderungssituation.

In der dominanten Orientierung an der Antinomie Nähe versus Distanz zeigt sich das Spannungsfeld, in dem sich Lara bewegt. Ihr auf die Beziehungsebene fokussiertes Professionalisierungsverständnis führt dazu, dass sie von der Zuneigung der Kinder abhängig ist, bis sie mehr Distanzierungsfähigkeit entwickeln kann. Die Aushandlungsprozesse mit den Schüler\*innen sind orientiert an dem Prinzip des *Primus-inter-pares*. Dieser lateinische Ausdruck steht für „Erster unter Gleichen“ (weiblich *prima-inter-pares*) und bezeichnet ein Mitglied einer Gruppe, das dieselben Rechte innehat wie alle anderen auch, aber trotzdem eine erhöhte Ehrenstellung genießt. Gemäß ihres Denk- und Handlungsmusters überwiegt bei Lara der Wunsch, eine *Prima-inter-pares* innerhalb der Gruppe zu sein, d. h. sie fühlt sich als Erste von mehreren auf der gleichen Stufe im Rang stehenden Personen.

### **6.2.2 Zweiter Fall: Orientierung als „Paidotrope Nostalgikerin“**

Die primäre Orientierung, die sich in den Ausführungen von Rosi dokumentiert, ist die sehnsuchtsvolle Hinwendung zu ihrer eigenen (Grund-)Schulzeit und zu einem aus dieser Epoche stammenden glorifizierten Lehrerinnenbild. Rosi ist orientiert an einem attraktiven, schülerorientierten Unterricht, wie sie ihn aus ihren früheren Zeiten erinnert. Schmerzlich erkennt sie eine Diskrepanz zwischen den nostalgisch idealisierten Erinnerungen und der aktuell als konfliktrichtig empfundenen Schul-Realität im Praktikum. Dies dokumentiert sich deutlich in der Anforderungssituation, in der sie allein (mit der Mitpraktikantin) eine Lerngruppe beaufsichtigen soll. Die Atmosphäre in

der Klasse ist angespannt und stellt eine extreme Anforderungssituation an sie, in der sie sich mit der Aggression der Schüler konfrontiert sieht und sich überfordert fühlt. Sie generalisiert diesen Krisenmoment als normalen Frustrationspunkt, dem man sich innerhalb der beruflichen Entwicklung notwendigerweise stellen muss. Es zeigt sich ein homologer Orientierungsrahmen an der immerwährenden Bemühung um die Kontrolle von Fremdeinflüssen.

Ihre Scheiternserfahrung aufgrund der von ihr wahrgenommenen Unfähigkeit bildet eine krisenhafte Erfahrung in Bezug auf ihren beziehungsorientierten Habitus und mündet darin, dass sie von einem grundsätzlich konflikthaften Lehrer-Schüler-Verhältnis ausgeht. Rosi hat das Idealbild eines anerkennenden Umgangs als Ziel ihrer beruflichen Orientierung. Dabei dient ihr das glorifizierte Porträt ihrer eigenen Grundschullehrerin als Vorbild. Sie nimmt eine mangelnde Übereinstimmung zwischen ihrer Erwartung an sich als Führungspersönlichkeit und ihrer individuellen Leistung wahr, schützt sich jedoch selbst, indem sie sich ein Erfahrungslernen zusichert. Sie sieht sich selbst als unterweisungsbedürftige Schülerin, die auch das Recht hat, Fehler zu machen. Ihre Orientierung an der Erwartung des Erfahrungslernens sowie an der Hoffnung des Professionalisiert-Werdens zeigt sich in einer aktiven Haltung, allerdings eher defensiver Art.

Es lassen sich durchweg intensive Anpassungsbemühungen (z. B. in der Bearbeitung der Frage des ‚richtigen‘ Verhaltens im sozialen Feld) erkennen. Diese münden in ein Verständnis von Professionalisierung als Entwicklungsprozess. Gemäß ihrem beziehungsorientierten Habitus ist Rosi an einem verbesserten Verhältnis zu den Schüler\*innen orientiert. Die Arbeitsbündnisgestaltung kristallisiert sich für Rosi als zentrale Anforderung heraus, die auf die Notwendigkeit verweist, Führungsqualitäten zu entwickeln.

Ihre Reflexionsbemühungen sind geprägt von einer Art Rechtfertigungsmodus, der sich als leichte Verunsicherung über die Richtigkeit ihrer Berufswahl zeigt. Im Praktikum geht es ihr im Allgemeinen darum, sich selbst zu vergewissern, ob sie für den Lehrerberuf geeignet ist. Daraus resultiert eine aktive Haltung in Bezug auf die Annahme und Bewältigung von Anforderungen. Das wahrgenommene Missverhältnis zwischen dem eigenen Anspruch und den eigenen Möglichkeiten der Umsetzung in der Realität des Schulalltags spiegelt mögliche Zweifel an der Eignung wider.

Ihr Orientierungsrahmen ist geprägt von dem Bedürfnis nach Anerkennung durch die Schüler\*innen (Kind schenkt ihr selbstgemaltes Bild – sie fühlt sich akzeptiert). Hierbei wird ihre paidotrope<sup>16</sup> Orientierung deutlich sichtbar. Maßgeblich sind außerdem die Vergewisserung der Solidarität ihrer Mitpraktikantin sowie die Auszeichnung durch ihre Mentorin. Rosi ist im Allgemeinen stärker an der Fremdeinschätzung orientiert als an ihrer eigenen Selbsteinschätzung. Im Umgang mit den Schüler\*innen zeigt sich bei Rosi eine dominante Orientierung an der Antinomie Einheit versus Differenz.

### **6.2.3 Dritter Fall: Orientierung als „Fraternisierender Pädagoge“**

Nico stellt seinen beruflichen Werdegang wie eine Berufung dar. Das Schicksal oder seine Bestimmung führte ihn trotz einiger Umwege auf den für ihn vorherbestimmten Weg. Nico vertritt seine Vergangenheit selbstbewusst und findet eine solche Veröffentlichung vertretbar, ja sieht sie sogar als Prädikat seiner Lehrerpersönlichkeit. Die durch Beziehungsstörungen gekennzeichnete Schulkarriere äußert sich als gegenseitige Verständigungs- und Anerkennungsbasis für sein aktuelles pädagogisches Handeln. Die explizite Abgrenzung von seinen ehemaligen Lehrern zeigt, dass er innerhalb der hierarchisch geprägten Lehrer-Schüler-Beziehung tiefgreifende Verletzungen erfahren hat. Der Bezug auf diese Erfahrung symbolisiert die signifikante Bedeutung, die diese Erfahrung als Gegenhorizont zu guter pädagogischer Praxis darstellt.

Mit seiner Mentorin steht Nico im gegenseitigen Einvernehmen, das auf der Grundlage einer kompatiblen habituellen Struktur fußt, ihn daher keine Anstrengung kostet und auch keine Reibung verursacht. Seine Orientierung fokussiert sich auf die Beziehungsdynamik und die Förderung sozial und emotional benachteiligter Schüler\*innen. Er hat eine starke Affinität zu dieser Schülerklientel und sucht sich bewusst eine Förderschule für sein Praktikum aus. So geht es ihm primär um die Möglichkeit des existenten Beziehungsaufbaus und um die Begleitung der Jugendlichen. Seine Vorstellung gegebener Passung seiner Lehrerpersönlichkeit in Bezug auf die Gestaltung eines Arbeitsbündnisses mit Schüler\*innen zeigt sich in dem

---

<sup>16</sup> Döring (1989, S. 47) unterscheidet zwischen den logotropen und den paidotropen Lehrertypen. Bei dem logotropen Typus stehen der Lehrstoff und alle damit verbundenen Werte im Vordergrund. Es geht ihm in erster Linie um die Vermittlung von Fachwissen und um die Weckung der Begeisterung der Jugend für bestimmte Kulturwerte. Der paidotrope Lehrertyp ist in erster Linie dem Menschen (als dem Stoffgebiet) zugewandt. Es geht ihm mehr um Erziehung als um wissenschaftliche Inhalte (Wissensvermittlung). Er setzt auf die menschliche Note und will auf diesem Weg einen gebildeten Menschen schaffen.

Bestreben, eine authentische Beziehung zu Schüler\*innen aufzubauen, die im Orientierungsrahmen einer fraternisierenden Pädagogik steht. Dabei ist seine Orientierung an seiner Selbsteinschätzung größer als die an der Fremdeinschätzung. Dies entspricht seiner Erfahrung der Selbstwirksamkeit, wobei für ihn der Lernerfolg der Schüler signifikanter Ankerpunkt der eigenen Anerkennung ist.

Deutlich wird, dass ihm das Studium als möglicher Bildungsraum nicht so ergiebig wie die Schule als Bildungsraum erscheint. Er hat ein Defizitempfinden bei den Anforderungen der universitären Ausbildung, die sich vor allem als Schwierigkeiten mit dem eigenen Zeitmanagement und der Selbstorganisation äußern. Dominant ist die Deutung der Studienanforderung als abzuarbeitende institutionelle Anforderung und die Bemühung, diese so schnell wie möglich zu bewältigen. Er orientiert sich mehr an den Anforderungen im Feld und weniger an den Vorgaben der Ausbildung. In der Demarkation von theoretischen Konzepten kristallisiert er seine eigenen pädagogischen Implikationen heraus, die sich darauf zurückführen lassen, für die Jugendlichen einen Raum der vertraulichen Kommunikation herzustellen und ihnen dadurch eine besondere Erfahrung zukommen zu lassen. Er konzentriert sich darauf, sich selbst als ganze Person einzubringen und anhaltende Veränderungen bei benachteiligten Schüler\*innen in Gang zu setzen. Dazu hätte er gerne größtmögliche Freiheit. Institutionelle Strukturen und Eingrenzungen der persönlichen Handlungsautonomie werden von ihm als Hindernis wahrgenommen. Damit ist er konflikthaft mit dem Spannungsfeld von Freiheit und Zwang beschäftigt.

Nico zeigt eine starke Orientierung an dem eigenen beruflichen Selbstverständnis als Gestalter von symmetrischen Beziehungen, die mit dem Einsatz der gesamten Persönlichkeit zu verwirklichen sind. Sein Bild von seiner eigenen Professionalität ist überdies von der Gabe und vom angeborenen Talent geprägt, womit die Möglichkeit der eigenen Professionalisierung obsolet wird.

#### **6.2.4 Vierter Fall: Orientierung als „Konservativer Schulmeister“**

Insgesamt dokumentiert sich, dass Lasse sich mit einer reaktiv handlungsschematischen Orientierung in das Lehramtsstudium begibt. Als Begründungsfigur für die Entscheidung für ein Lehramtsstudium gibt er den Zufall an. Die Entscheidungskraft überträgt er dementsprechend einer außerhalb seines Selbst verorteten Instanz. Er charakterisiert sich durch ein Desinteresse am beruflichen Thema seiner Mutter. Ein

familiärer Hintergrund wird dadurch als Bezugsquelle für eine berufliche Orientierung ausgeschlossen. Der Ausgangspunkt seiner Episode ist damit quasi eine fehlende Orientierung. Er betont seine berufliche Planlosigkeit. Der Bundesfreiwilligendienst dient Lasse als Aufschub der Berufsentscheidung, also als Moratorium. Dies löst einen Prozess der Auseinandersetzung mit seiner Persönlichkeit aus und er kommt in eine Phase der Neuorientierung. Während dieser Zeit ist es das erste Mal, dass er mit einem sozialen Bereich in Kontakt kommt. Lasse tritt aufgrund familiärer Vorprägung mit genauen Vorstellungen in den Lehrerberuf ein, die eine deutliche Orientierung zum Vorschein bringen. Eine genauere Erwartung, was er im Praktikum über die Arbeit im Kontext Schule erfahren möchte, hat er deshalb nicht.

Lasse zeigt grundsätzlich eine Orientierung, die sich ihm stellenden Anforderungen anzunehmen und zu bearbeiten. Deutlich wird der Impuls der Auseinandersetzung mit dem eigenen Fähigkeitspotenzial, welcher durch die Anforderung, sogleich am ersten Tag zu unterrichten, ausgelöst wurde. Lasse erlebt diese Anforderungen als tentative Erfahrungsräume. Bei der Bewertung orientiert er sich grundsätzlich eher an seiner Selbsteinschätzung und weniger an einer Fremdeinschätzung. Er ist sich durch die Erfahrung der eigenen Kompetenz und der Anerkennung der anderen insgesamt sicher in Bezug auf seine Berufswahl. Sein Wunsch nach einer Art technokratischer Wissensverwendung wird deutlich. Es zeigt sich die Orientierung an einer Ausbildungsform im Sinne der früheren Meisterlehre, in der sich das Lernen darauf beschränkte, berufspraktische Fertigkeiten durch Belehrung und Anschauung von Musterlektionen des Schulmeisters zu erwerben. Angrenzend daran zeigt Lasse anfänglich eine grundsätzliche Offenheit zum Feld und einen aktiv-gestaltenden Habitus, der sich im Laufe des Praktikums ändert, als er erkennt, dass keine Musterlektionen gegeben werden.

Bei Lasse dokumentiert sich eine starke Orientierung an Führungsqualitäten und Durchsetzungsfähigkeit sowie an der Gestaltung einer disziplinierten Arbeitsatmosphäre. In Anbetracht der Beschreibung des pädagogischen Handelns liegt die Orientierung vor, dass nur Ruhe zum Lernerfolg und zur Teilhabe im Unterricht führen kann. Im Vergleich zum beobachteten Unterricht spiegeln sich zwei Gegenhorizonte, die für ihn einen ‚guten‘ Unterricht ausmachen. Einerseits spielen Strukturierung und Disziplinierung eine Rolle, andererseits hat die Begeisterung für das

Fach eine entscheidende Wirkung. Auch ein gewisses Bewusstsein für die Anforderung einer Arbeitsbündnisgestaltung als Teil der Lehreraufgabe ist zu erkennen.

Seine dominante Orientierung ist eine an einem von ihm festgelegten Bild von Professionalität als eine Kombination aus fachlicher Expertise und angeborener Grundsicherheit und Spontanität, woraus sich eigentlich keinerlei Notwendigkeit für seine eigene weitere Professionalisierung ergibt.

### **6.2.5 Fünfter Fall: Orientierung als „Problematisierender Anthropologe“**

Claus hält seine fehlende pädagogische Vorerfahrung zwar nicht für „verwerflich“, dies impliziert gleichzeitig aber auch eine antizipierte Idealvorstellung von der beruflichen Laufbahn zum Lehrer. Somit ist er an einem normativen Muster der Berufswahl orientiert. Sein Praktikum ist geprägt von wechselnden Orientierungsprozessen in der durch den Perspektivwechsel für ihn neuen Institution. Fremdheitsgefühle sowohl in der Schule als auch im beruflichen Handeln entstehen und lösen sich nur teilweise auf. In Bezug darauf zeigt sich sein Orientierungsrahmen in Form eines Auslotens von Passung in einem fremden Milieu. Kurz taucht das Motiv der Reziprozität auf, indem er die gegenseitige Hilfeleistung mit Kommilitonen in den Blick rückt. Claus überdenkt sein Bild der Professionalität in der Konfrontation mit der Schulrealität. Dieser Umstand führt zur gravierenden Irritation bezüglich seiner grundsätzlichen, eher konservativen Einstellung.

Es lässt sich festhalten, dass Claus unterschiedliche Methoden (zumindest teilweise) bekannt sind. Aus dem im Text beschriebenen Verhalten lässt sich ableiten, dass er eine dominante Orientierung auf eine prozesshafte Entwicklung aufweist und das Enaktierungspotential darin sieht, sich stetig weiter zu entwickeln und zu bilden. Weiterhin scheint Claus die Thematik des Lehrens und die Suche nach dem ultimativen Lehrkonzept zu beschäftigen.

Die Abgrenzung gegen unprofessionelles pädagogisches Handeln sowie die Unsicherheit über den Zeitpunkt der Hilfestellung sind Orientierungsrahmen, die den negativen Gegenhorizont beschreiben. In einigen Passagen distanziert sich Claus vom Verhalten des Lehrers und grenzt sich gegen sein pädagogisches Handeln ab. Der Aspekt der Unsicherheit über den Zeitpunkt der Hilfestellung steht dem Orientierungsrahmen des positiven Horizonts gegenüber, da die Reaktion des Schülers

auf den Hinweis, ob er die richtige Aufgabe bearbeite, für den Praktikanten nicht zufriedenstellend war.

Als weiterer positiver Gegenhorizont kann herausgestellt werden, dass Claus darauf bedacht ist, Schüler\*innen in ihrer Arbeitsweise und im Lernprozess zu unterstützen, um deren Denkprozesse zu fördern. Diese Orientierung, in Verbindung mit dem Wissen über das Lernen und Lehren, dokumentiert sich an mehreren Stellen im Lerntagebuch. Hier wird das Enaktierungspotential deutlich, indem der Autor seine pädagogischen Kenntnisse verbessern will, um Schüler\*innen bestmöglich in ihren Arbeitsweisen und Lernprozessen unterstützen zu können. Darin zeigt sich eine starke Orientierung an anthropologischen Zusammenhängen.

Seine Orientierung kann als Bemühung um Kompatibilität bezeichnet werden. Er versucht geradezu, sich die Strukturen des Lehrerberufs einzuverleiben, indem er intensiv, aber distanziert beobachtet und sich viele Fragen zu seinen Beobachtungen notiert. Dabei wirkt er oft noch orientierungslos und findet noch keine Passung zu seiner habituellen Struktur. Dem versucht er zu entkommen, indem er intensiv reflektiert. Er versucht zu erkennen, wie professionelles pädagogisches Handeln sein soll und gerät doch immer wieder mit den für ihn unpassenden Vorstellungen in Widerstreit. In seiner Orientierungslosigkeit sucht er nach der Möglichkeit der Anwendung von Prinzipien und findet für sich noch keine befriedigenden Antworten, sondern hinterlässt viele offene Fragen.

Der Praktikant ist überrascht und zeitweise fassungslos über das Verhalten der Schüler\*innen und versucht, Verständnis für ihr Verhalten zu gewinnen. In mehrfacher Weise dokumentiert sich in seinen Ausführungen dazu seine Orientierung an einem höflichen Umgang und einem manierlichen Betragen.

Die detaillierte Darstellung des Umgangs mit den Jugendlichen macht deutlich, wie er versucht, unterschiedliche Perspektiven einzunehmen, sie zueinander ins Verhältnis setzt und vor diesem Hintergrund seine Handlungspraxis mit den Schüler\*innen reflektiert. Claus sieht die Schüler\*innen als Forschungsobjekte, die es aus der gebotenen Forschungsdistanz zu beobachten gilt. Sie sind für Claus sozusagen Probanden für seine anthropologischen Studien. Seine berufliche Entwicklung ist geprägt durch einen starken Wunsch nach Bildung im Sinne einer tiefgründigen Auseinandersetzung mit sich selbst, mit dem Feld und gesellschaftlichen Fragen. Der problematisierende Anthropologe eignet sich in der Reflexionsphase eine

Beobachterperspektive an und ist in der Lage, sich aus dem Wahrnehmungsspektrum seine pädagogische Praxis im Praktikum anzueignen.

## 7 Typologisierung und Theoretisierung

Vor dem Hintergrund der dargestellten Fallkontrastierungen wird nun die typologische Verdichtung der Fälle verschiedener Modelle der Orientierung herausgearbeitet. In der nachfolgenden Explikation der Typologie zeigt sich der diese Gruppe umfassende Orientierungsrahmen, der sich auf der Ebene milieutypischer Spezifizierung (vgl. Bohnsack, 2001, S. 240) bewegt. Das heißt, dass innerhalb des Milieus der studentischen Praktikant\*innen im Lehramtsstudium eine Typologie identifiziert werden kann. Es handelt sich hierbei um erste Ansätze einer Typologie, die unter Einbeziehung weiterer Fälle ergänzt und stufenweise differenziert werden könnte. Das Schaubild (vgl. Erläuterungen in Kap. 4.2.1) zeigt die aktuelle Stufe 4 des Forschungsprozesses: Charakterisierung der gebildeten Typen.

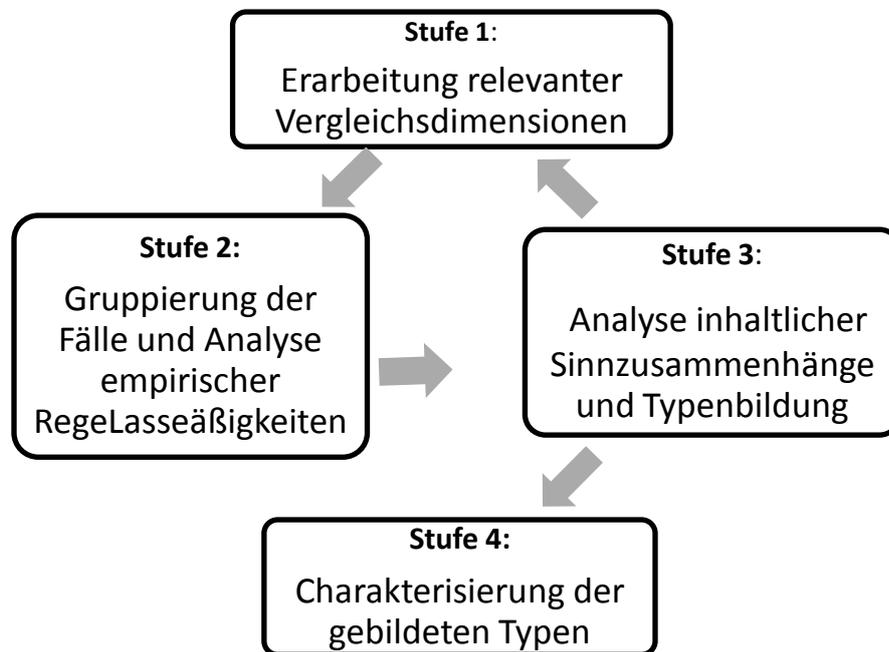


Abbildung 13: Forschungsprozess Stufe 4

In der vorausgegangenen reflektierenden Interpretation der ausgewählten Fälle und der Komparation ist deutlich geworden, dass mannigfache individuelle Orientierungsrahmen auf pädagogisches Handeln enthalten sind. Die sukzessiv entwickelte tabellarische Übersicht zu den Ergebnissen (s. Kap. 6.1) verdeutlicht anschaulich, wie sich die Resultate unterschiedlich einteilen.

Wie in der komparativen Analyse (s. Kap. 6.2) dargestellt, ergeben sich mithilfe der verdichteten *tertia comparationis* „Auffassung von Professionalität“, „Umgang mit antinomischer Strukturiertheit“ und „Verständnis von Professionalisierung“ jeweils verschiedene Modi, in denen sich die Orientierungen befinden. Diese verschiedenen Orientierungen befinden sich jeweils in einem unterschiedlichen Modus und werden in einer Typenbildung generalisiert. Anhand der fünf Fälle lassen sich vier verschiedene Typen bilden. Die Unterscheidung der Typen darf allerdings nicht als trennscharf und ohne Weiteres abbildbar missverstanden werden. Dennoch zeigen alle Typen, die sich rekonstruieren lassen konnten, ein bestimmtes Orientierungsmuster bezüglich des pädagogischen Handelns. Nimmt man also die rekonstruierten Fälle hinsichtlich der Frage in den Blick, in welcher Art und Weise die Orientierungen auf pädagogisches Handeln hervorgebracht werden, ergibt sich daraus eine Typologie, in der die unterschiedlichen Modi der Orientierung plausibilisiert werden. Die verschiedenen Typen werden im nachfolgenden Kapitel erläutert und die Fallbeispiele dem jeweiligen Typus zugeordnet.

## **7.1 Konklusion der Komparationsergebnisse**

Die Ergebnisse der komparativen Analyse werden an dieser Stelle konkludierend dargestellt. Die Bezeichnung der zwei Dimensionen lehnt sich an Helsepers (2004) Gruppierung der Antinomien (s. Kap. 2.3) an und gründet auf den rekonstruierten virulenten Antinomien in den individuellen Orientierungsrahmen der Fälle (Kap. 6.1.2). Die erste Dimension beinhaltet *antagonistische Geltungsansprüche*. Die zweite Dimension bezieht sich auf die *diffus-spezifischen Sozialbeziehungen*. Innerhalb dieser beiden Dimensionen befinden sich die Orientierungsrahmen und Orientierungen, die sich aus den Lerntagebüchern rekonstruieren ließen.

### **Dimension der antagonistischen Geltungsansprüche**

Es gibt Lehramtsstudent\*innen, die besondere pädagogische Interessen aufweisen, aber auch solche, die das Lehramt als Notlösung wählten. Bei den fünf Beispielen lassen sich beide Eingangsmerkmale finden. Die Motivation, diesen Beruf auszuüben, ist unterschiedlich. Wie bereits erwähnt, erwuchs diese meist aus der eigenen Schülerperspektive. Aber ob die Erfahrungen negativ oder positiv gewesen sind, spielt bei dem Engagement für den Beruf keine Rolle. Teilweise war sogar kein

pädagogisches Interesse vorhanden, bis diese Personen zufällig mit Kinderbetreuung konfrontiert wurden.

So zeigt sich bei den Fällen, dass der Berufswunsch sowohl durch positive als auch durch negative Erinnerungen an die eigene Schulzeit entstanden ist. Die Beantwortung der Frage, ob der angestrebte Beruf die richtige Wahl sei, wird teilweise vom Praktikum abhängig gemacht. Dieses soll bestärkend auf die *Berufswahlentscheidung* einwirken. Grundsätzlich scheinen vier der fünf Beispiele ziemlich sicher zu sein, dieses Berufsziel weiter zu verfolgen. Nur eine Person ist sich dessen noch nicht sicher. Es sind neben den Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit vor allem die Erlebnisse im Feld, die das pädagogische Handeln bei den meisten Fallbeispielen prägen. Das zukünftige Berufsfeld ist vermeintlich vertraut und bekannt. Mit dem *institutionellen Raum Schule* verbinden sich positive und negative Erfahrungen, auf die zurückgegriffen wird. Dabei orientieren sich die Studierenden an den subjektiv erlebten Erfahrungen und setzen diese als Maßstab für das eigene Handeln. Es werden sowohl positive Eindrücke zum Vorbild genommen, als auch negative Erfahrungen herangezogen, um aus diesen erschließen zu können, wie man selbst als Lehrkraft nicht agieren sollte. Die Probleme oder Konflikte, die während des Praktikums entstanden, sind verschiedener Art. Auch die Bewältigung dieser neuen Situation und der Umgang mit Problemen werden auf verschiedene Weise vollzogen. Diesen wird entweder mit Selbstzweifeln und Befürchtungen, nicht für den Beruf geeignet zu sein, begegnet, oder sie werden durch aktive Teilnahme am Praktikum bewältigt.

Bei Lasse zeigt sich eine starke Orientierung an der *Formalstruktur schulischer Ordnung*. Insofern reduziert sich der sich aus der Orientierung ergebende Anspruch auf eine hinreichende Übereinstimmung der Einstellung zum pädagogischen Handeln mit der Formalstruktur schulischer Ordnung. Der Student Claus sieht sich hauptsächlich als Beobachter des Unterrichts, der selbst wenig mit Schüler\*innen in Wechselwirkung tritt. Die Schüler\*innen sind für ihn daher in erster Linie Beobachtungsobjekte. Diese werden meist als eine homogene Gruppe angesehen. Kommt es jedoch zu einer Interaktion zwischen Praktikant und Schüler\*innen, so versucht er, das Lernen der Schüler\*innen zu unterstützen. Es dokumentieren sich bei Claus dominierende Bilder des Schulalltags, die einer problemzentrierten Perspektive verhaftet sind und in denen anhand von besonders hervorgehobenen Situationen die Problematiken des Schulalltags als kaum bewältigbar erscheinen. Auch *institutionell vorgegebene Verhaltensweisen*

strukturieren den Erfahrungs- und Möglichkeitsraum der Praktikant\*innen vor. Als Legitimierung scheinbar unveränderlicher Rollenmodelle nehmen solche Vorgaben, bleiben sie unreflektiert, eine bedeutende Rolle innerhalb des Professionalisierungsprozesses ein.

In der Frage nach einer *Unter- oder Überforderung* während des Praktikums lassen sich Unterschiede innerhalb der Fälle feststellen. Dass die Erfahrung von Selbstständigkeit und Autonomie eine große Herausforderung darstellt, wird in allen Fällen deutlich. Über die zu erwartenden Anforderungen in einem frühen Praktikum hinaus bewegen sich die Studierenden Lasse, Rosi und Nico eigenständig im künftigen Berufsfeld und müssen auftretende Schwierigkeiten meistern. Sowohl Lasse als auch Rosi werden zum (im Fall Rosi unbegleiteten) Umgang mit einer gesamten Lerngruppe aufgefordert. Bei der Herausforderung, Vertretungsunterricht oder Pausenaufsicht zu übernehmen, zeigt sich die Orientierung für das Einschätzen der eigenen Fähigkeiten. Der Einsatz als Vertretungslehrkraft wird von Lasse subjektiv als Vertrauen in die eigenen Stärken und Möglichkeiten wahrgenommen, bereits selbstständig Unterricht halten zu können. Ängste oder Zweifel werden bei Lasse nicht erwähnt – im Gegensatz zu Rosi. Die Erfahrungen als eine Art Vertretungslehrer werden von Lasse mit Stolz und Zufriedenheit über die eigene Leistung wiedergegeben. Rosi ist nicht zufrieden mit ihrer Handlungsweise und nimmt dies zum Anlass, über *pädagogische Handlungsalternativen* nachzudenken. Für Rosi zeichnet sich dabei ein weiteres aufbauendes Moment einer basalen Erfahrung im zunächst diffus geäußerten Gefühl einer Verlassenheit, einer Überforderung, verbunden mit dem Wunsch nach Betreuung und Bestätigung. Bei Nico werden Gefühle der Überforderung und Unsicherheit, für die keine adäquate Bearbeitungsmöglichkeit gefunden wurde, in informellen Gesprächen mit den Mitpraktikant\*innen bewältigt. Gemeinschaftserfahrung stellt hierbei eine Lösungsstrategie dar.

An die Studierenden werden unterschiedliche *Rollenerwartungen* herangetragen, denen individuell begegnet wird. Die selbstgewählten Strategien, diese Rollenangebote aufzunehmen, weiterzuentwickeln oder zu umgehen, bilden wegweisende Möglichkeiten der *Identitätsverortung* im pädagogischen Feld. Rosi und Claus erkennen, dass ihr pädagogischer Professionalisierungsprozess kein Wettbewerb der Wünsche und Vorstellungen ist, sondern zuallererst mit ihnen selbst zu tun hat, mit der Diffusion und Erosion der eigenen Identität. Es ist ein Paradoxon, dass dem gerade erst

der Schule entwachsenen Studierenden die Schule und deren Mitglieder als fremd und nur schwer verstehbar erscheinen. Das ist die Perspektive, die sich aus der ersten Teilnahme ergibt. *Nicht mehr Schüler sein* aus der Sicht des Schülers/der Schülerin, aber *noch nicht Lehrer sein* aus der eigenen Perspektive, das sind die Bestimmungsstücke, die die studentische Situation in dieser Phase kennzeichnen. Der Wechsel von der Schüler- in die Lehrerrolle wird unterschiedlich empfunden. Dieser Wechsel stellt einen Teil des Übergangs vom Studium in die Berufswelt dar und nimmt quasi den Berufseinstieg vorweg, da erste Praxiserfahrungen gesammelt werden, auch wenn das Studium noch nicht abgeschlossen ist. Der *Rollenwechsel* wird durchaus unterschiedlich empfunden und Probleme oder Befürchtungen werden auf verschiedene Weise bewältigt. Bei den weiblichen Fallbeispielen Lara und Rosi ist die Befürchtung, nicht als Autoritätsperson akzeptiert zu werden, deutlich erkennbar. Ebenso legen beide Studentinnen Wert darauf, die Sympathie der Kinder zu gewinnen. Im Fall Lara wird die Lehrerrolle als konflikthaft beschrieben in Bezug auf die Wahrung von Distanz zwischen der Studentin und den Schüler\*innen. Zwar soll eine gute Beziehung zwischen beiden Seiten bestehen, dennoch soll diese mit einem gewissen Abstand zu den Kindern (besonders auf der Ebene des Körperkontakts) gehalten werden. Dass eine gewisse Distanz zur Lehrerrolle gehört, wird auch im Fall Rosi verdeutlicht, wenn die Studentin reflektiert, dass eine ‚richtige‘ Lehrperson nicht mit den Kindern auf dem Schulhof spielen würde. Allerdings wird diese erste Beziehung zwischen den Kindern und den Praktikantinnen in beiden Fällen als wichtig angesehen, um als Autoritätsperson gelten zu können. Der Konflikt lässt sich wie folgt zusammenfassen: Zwar ist eine gute Beziehung und Nähe zu den Kindern hilfreich, um akzeptiert zu werden, dennoch muss man eine gewisse Distanz wahren, um tatsächlich als Autoritätsperson und Lehrkraft akzeptiert zu werden. Die beiden Fälle Lara und Rosi befinden sich innerhalb dieses Spannungsverhältnisses.

Gelöst wird dieses Dilemma im Fall Lara, indem sich die Legitimation einer erfahrenen Lehrperson dafür eingeholt wird, dass es der Beziehung zu den Kindern keinen Schaden zufüge, wenn eine gewisse Distanz gewahrt würde. Im Falle Rosi wird die Angst vor dem Scheitern des Unterrichtens noch von der Mentorin geschürt, da diese von einer schlecht verlaufenen Unterrichtsstunde einer anderen Praktikantin berichtet. Dennoch versucht die Studentin, sich hiervon nicht noch mehr ängstigen zu lassen. Im Fall Nico wird eine selbstsichere *Einstellung zur Lehrerrolle* zum Ausdruck gebracht. Er verspürt eine hohe Selbstwirksamkeit bei der Hilfestellung im Unterricht, da er den zu lernenden

Stoff inhaltlich gut vermitteln kann. Dies ist laut Nico ein wichtiges Merkmal für eine gute Lehrkraft. Des Weiteren macht sich Nico zu allen Alltagserfahrungen in der Schule Notizen, auch über die Gespräche mit den Schüler\*innen, und kann so die Schulpraxis besser reflektieren. Dieses Prinzip hat sich für den Praktikanten als hilfreich erwiesen, da er meint, einen besseren Überblick erhalten zu haben. An dem Fallbeispiel Nico wird ein neuer Konflikt deutlich: Zum einen bedeutet die Lehrerrolle, in welcher er sich befindet, Verantwortung zu übernehmen und sich um die Sicherheit der Schüler\*innen zu kümmern. Auch wenn man die Freude der Schüler- und Schülerinnen an etwas nachempfinden kann, so muss man zum anderen beim Spielen dennoch Grenzen setzen. So sieht sich der Student in einem moralischen Konflikt, da er zwischen dem Verständnis für die Schüler\*innen und der zu tragenden Verantwortung für sie steht. Bei der Erwartungshaltung im Fall Lasse sind hier keine Ängste oder Befürchtungen beschrieben. Der Ausblick darauf, selbst unterrichten zu dürfen, erweckt offenbar keine Vorfreude, der Student betont aber erneut die Erwartung auf neue Erfahrungen und Eindrücke, die es zu sammeln gilt. Erste Begegnungen mit Schüler\*innen oder der empfundene Wechsel von der Schüler- in die Lehrerrolle werden hier nicht beschrieben. Im Gegensatz zu Rosi und Lara stellt sich für Lasse kein Konflikt innerhalb des Einfindens in die Lehrerrolle ein. Für die anderen ist die Einfeldung in die Lehrerrolle mit Schwierigkeiten verbunden, da die Verhaltensweisen einer Lehrkraft noch eingeübt werden müssen. Bei diesen Studierenden finden sich eine motivierte Leistungsbereitschaft und ein Engagement für die Berufspraxis. Dabei ist das eigenständige Wirken von Bedeutung. Aufgrund des prägenden Einflusses der Vorerfahrungen sind diese Studienanfänger\*innen an subjektiven Erfahrungen orientiert, die auf das spätere Berufsleben projiziert werden. Die beiden Fälle Lara und Rosi sind diesem Orientierungsrahmen zuzuordnen.

Die Orientierungen im Umgang mit der *Etablierung der Rolle* divergieren hinsichtlich ihrer Bearbeitungsstrategie. Nico sieht es aus der Sicht der ehemaligen Schülerposition. Rosi versetzt sich in die Rolle ihrer ehemaligen (Lieblings-)Lehrerin. Lara und Lasse imaginieren sich selbst als Lehrer/als Lehrerin, es ist ein So-Tun-als-ob. Hingegen wird im Fall Claus ein plötzlicher – zu plötzlicher – Rollenwechsel beschrieben. Claus ist noch nicht bereit für die Übernahme der Lehrerrolle. Rosi und vor allem Claus versuchen mit erheblichem Aufwand, die in der eigenen Schulzeit aufgebauten Gewissheiten um Schule und Schüler\*innen aufzulösen, vor allem um sich selbst neu kennenzulernen.

Die Frage bei der *Unterstützung des Schulalltags* – Rosi und Lasse im Unterricht, Nico als Pausenaufsicht, auch Lara („*Manchmal frage ich mich, wie die Lehrerinnen das an Tagen schaffen, wo wir Praktikantinnen nicht da sind?*“) –, die als subjektive Wertschätzung erlebt wird, weil die Praktikant\*innen in ihrer Eigenwahrnehmung für die Aufrechterhaltung des Schulalltags eine Rolle spielten, nimmt eine entscheidende Position ein. Den Studierenden wird ein Status ermöglicht und zugewiesen, der für den reibungslosen Ablauf anscheinend wesentlich ist. Bedeutungsvoll ist darüber hinaus, dass eine *Legitimierungsstrategie* herangezogen wird. Der freiwillige Zwang, aber auch die privilegierten Erfahrungen, die dadurch ermöglicht werden, bilden eine Ambivalenz. Der Aspekt der anderen Seite, ein mögliches Moment einer Instrumentalisierung, in der eine zuge dachte Rolle ausgefüllt werden muss, bleibt hingegen allen verborgen.

### **Dimension der diffus-spezifischen Sozialbeziehungen**

Das erste *Aufeinandertreffen mit den Akteur\*innen im pädagogischen Feld* ist bei allen fünf Studierenden von Ängsten und Wünschen begleitet. In dieser Phase des pädagogischen Qualifizierungsprozesses, in der die ersten teilnehmenden Kontakte zu den Mitgliedern des späteren pädagogischen Berufsfeldes aufgenommen werden, entwickeln sich wichtige Aspekte des eigenen pädagogischen Vor- und Selbstverständnisses. Die Studierenden Lara, Rosi und Nico definieren ihr *professionelles Selbstverständnis* in dominanter Weise über die Beziehung zu den Schüler\*innen; Lara, Rosi und Nico über die passende Lehrerpersönlichkeit und Lasse und Claus über die Kompetenzen im flexiblen Umgang mit der jeweiligen Situation. Claus hat für ein differenziertes Beobachten und Erleben der schulischen Praxis andere Kriterien zur Verfügung, die nicht die Reproduktion seines ursprünglichen Vorverständnisses erforderlich machen.

Die Auseinandersetzung mit der künftigen Tätigkeit, die der Orientierung der Praktikant\*innen nach nahezu ausschließlich auf *soziale Interaktion* bezogen ist, bleibt bei allen Beteiligten nicht nur äußerlich. Die ganze Persönlichkeit steht zur Diskussion – und damit auch zur Disposition. Die Frage nach der Bewährung im künftigen Beruf wird nicht nur implizit gestellt. Beobachtungs- und Lernsituationen, die einen Lernzuwachs versprechen, werden von den Praktikant\*innen Lara und Lasse durchaus gezielt gesucht und gesehen. Unklar bleibt, inwiefern scheinbar typische schulische Problematiken mittlerweile vertraut sind und nicht mehr abschrecken müssen; sie

erscheinen bewältigbar und als zur Lehramtsausbildung gehörig. Für Lara und Rosi sollen die Lösungen sowohl aus den eigenen Praxiserfahrungen als auch aus der universitären Begleitung heraus entnommen werden.

Anhand der fünf Fallbeispiele lassen sich bezüglich des *Irritationen induzierenden Moments* als Element der Ungewissheit verschiedene Orientierungsmuster rekonstruieren. Es handelt sich dabei überwiegend um affektiv besetzte Problematiken. Hinsichtlich des damit infrage gestellten Selbstbildes bzw. des Lehrerbildes weisen die rekonstruierten Fälle eine bedeutsame Differenz auf. Die Fähigkeit zum *Umgang mit Ungewissheit* drückt sich in den Fällen auf unterschiedliche Weise aus. Nico hält sich – im Gegensatz zu Rosi – für prädestiniert darin, Konflikte zwischen Schüler\*innen richtig einzuschätzen, und sieht sich in der Lage, bei Konflikten den Schüler\*innen die Freiheit zu gewähren, ihre Probleme untereinander zu klären. Claus ist auf die Reflexion und die Erfahrungsmöglichkeiten angewiesen, um aus den irritierenden Erlebnissen des ersten pädagogischen Umgangs mit Schüler\*innen Erfahrungen und Erkenntnisse zu entwickeln. Bei Rosi und Lara werden praktische Sicherheiten im Umgang mit den Schüler\*innen aufgelöst und die eigene Praxis wird als defizitär, als den eigenen Vorstellungen nicht entsprechend erlebt. Sie gelangen mittels der Erfahrungen zu einem auf der praktischen *Intersubjektivität der Beziehungen* basierenden pädagogischen Verständnis ihrer eigenen Praxis mit den Schüler\*innen.

Es handelt sich bei Lara, Rosi und Lasse um den ersten, bei Nico und Claus um den zweiten Schulkontakt aus der Perspektive des zukünftigen Berufs. Damit erhält dieses Praktikum eine initiierende Funktion. In allen Fällen ist die Aufregung vor dem Praktikum ähnlich. Die Spezifik des Beginns dokumentiert sich bei allen gleichartig, sodass das Praktikum eine ranghohe *subjektive Bedeutungszuschreibung* erhält. Der Tag, an dem der erste Eindruck gewonnen wird, ist der, welcher den Rest des gesamten Praktikums bestimmen könnte. Zudem deuten die Beschreibungen darauf hin, dass zuvor noch kein ähnliches Praktikum absolviert wurde, da solche Überspitzungen überwiegend für noch nie dagewesene Ereignisse genutzt werden. Diese Orientierung zeigt sich besonders deutlich in den Anfängen der Lerntagebücher. Es lässt sich zwischen einer Vorfreude auf die Praxis einerseits und Überforderungsgefühlen andererseits eine ambivalente Spannung nachzeichnen.

Der Praxiskontakt ist mit einer besonderen Erwartung verbunden: Die fünf Studierenden erhoffen sich eine *Bestätigung ihrer Berufswahl*. Sie überprüfen die Praktikumsituation

daraufhin, was sie über sich selbst als pädagogische Person erfahren können. Rosi und Claus sehen sich konfrontiert mit den Diskrepanzen zwischen den allgemeinen Zielen des Teilhabens an der Lebenswelt der Schüler\*innen und der eigenen defizitären Praxis. Hinweise darauf, dass sie die Erfahrungen, die die künftige Ausrichtung des Studiums beziehungsweise das Berufsfeld prägen, sammeln und als Basis für weitere berufliche Entscheidungen heranziehen, zeigen sich bei allen fünf Fällen in unterschiedlicher Ausprägung. Bei Lasse und Nico offenbart sich eine dominante *Orientierung an der Selbsteinschätzung*. Sie sind nahezu ausschließlich auf sich selbst fokussiert. Bei Lara und Rosi dokumentiert sich eine führende *Orientierung an der Fremdeinschätzung*. Ihre Lernprozesse sind eindeutig an Sozialität gebunden. Davon ausgehend lassen sich kaum Ähnlichkeiten zu der Orientierung im Fall Claus erkennen. Er erscheint diesbezüglich eher noch orientierungslos.

Die Ergebnisse der Interpretation und Kontrastierung zusammenfassend lässt sich in Bezug auf pädagogisches Handeln die studentische *Auffassung von Professionalität* feststellen. Diese Lehrerpersönlichkeit, so dokumentiert es sich, ist nicht nur entwickelbar, sondern auch genetisch vorgegeben. Daraus folgern die Studierenden, dass es eben diesen einen geborenen *Lehrertypus* gibt und die Berufsausbildung eigentlich keine Abweichungen von diesem zulässt. Daraus ergeben sich Orientierungen an den aufgezählten Eigenschaften für Lehrerpersönlichkeiten: Einem schlechten Lehrer wird mangelnde Fachkompetenz (Rosi) vorgeworfen, ebenso mangelnde didaktische und methodische Kompetenzen (Lara, Rosi). Dazu kommen außerdem die Missachtung von Individualität (Lara, Nico), Übertreibung beim Bewerten von Leistungen (Lasse), mangelnde soziale Kompetenzen, strafende Disziplinierungstechniken und eine herablassende oder distanzlose Einstellung den Schüler\*innen gegenüber (Rw, Claus). Vor allem wird die Lehrkraft als allwissendes, professionelles, autoritäres und handelndes Subjekt angesehen (Lasse, Claus).

Das *Imitieren lehrertypischer Handlungen* inkorporiert das Gefühl, Lehrperson zu sein. Eine Praktikantin beschreibt, dass sie sich *fast* wie eine Lehrerin fühlt, indem sie ihren Namen an die Tafel mit Kreide schreibt. Es sind Dinge wie Kreide in der Hand und die Tafel oder eine Trillerpfeife im Sportunterricht, die man benötigt, um Teil eines bestimmten Systems zu sein. Kalthoff (2014) beschäftigt sich mit der Unterrichtspraxis. In seinem Text schreibt er über schulische Materialität: Objekte, Zeichen und

Organismen. Ein Ausschnitt aus dem Text erklärt, warum sich die Praktikantin als Teil des schulischen Systems fühlt:

*„Die soziale Wirklichkeit des Schulunterrichts kennzeichnet ein unablässiges Hantieren und Verwenden von Artefakten, die es erst ermöglichen, zu unterrichten: Tafel, Kreide, Landkarten, Bücher, experimentelle Anordnungen etc.“ (Kalthoff, 2014, S. 867)*

Diese Erklärung macht deutlich, warum sich die Praktikant\*innen fast als Lehrperson fühlen; besonders deutlich wird dies im Fall Rosi. Sie hat die Kreide, ein Mittel, mit dem etwas an der Tafel visualisiert wird im Medium der Schrift. Die Kreide und die Tafel sind schulische Artefakte. Durch die Nutzung dieser Artefakte, welche im Unterricht hauptsächlich von der Lehrperson genutzt werden, fühlen sich die Praktikant\*innen als ein Teil des schulischen Systems. Dabei wird der *Professionalisierungsprozess als berufliche Sozialisation* verstanden, die sich in Materialitäten ausdrücken kann. Vor allem bei Rosi und Claus verbergen sich virulente Ängste, die Überforderungsbefürchtungen zum Ausdruck bringen, in verschiedenen Passagen, in denen bedeutsame subjektive Empfindungen wiedergegeben werden.

Die Studierenden erkennen bei sich selbst noch nicht die Notwendigkeit, sich intrinsisch motiviert bezüglich bestimmter Thematiken weiterzubilden. Vor allem bei Rosi dokumentiert sich die Erwartung, dass der Impuls zur notwendigen Professionalisierung vonseiten des Mentors/der Mentorin oder der Dozierenden der Hochschule ausgehen sollte. Ein *Mangel an lehr- und lerntheoretischem Hintergrundwissen* lässt sich bei allen fünf Fällen feststellen. Das etablierte Fachvokabular fehlt. Die akademische Ausdrucksweise ist noch keine geltende Norm für diese Studierenden. Das zeigt deutlich, dass sie sich in keiner Weise auf empirisch gesicherte Theorien beziehen (können), sich ausschließlich an ihren subjektiven Annahmen orientieren und sich auf ihre Alltagstheorien beziehen. Die sich ihnen stellenden Entwicklungsaufgaben (vgl. Hericks, 2006) werden verbunden durch eine Art ‚Entwicklungsperspektive‘ im Umgang mit den Antinomien – und diese Entwicklung hängt maßgeblich von der Qualität der Reflexion ihrer Orientierungen ab.

Die in dieser Untersuchung rekonstruierten Orientierungen auf pädagogisches Handeln können typisiert werden. Als erkenntniserweiternde Schlussfolgerung wird diese Typologisierung entlang der beiden Dimensionen ‚*antagonistische Geltungsansprüche*‘ und ‚*diffus-spezifische Sozialbeziehungen*‘ im Folgenden durchgeführt.

## 7.2 Sinngenetische Typenbildung

In diesem Kapitel wird die Beziehung zwischen Typus und Fall im Kontext der Weiterführung der von Karl Mannheim entwickelten dokumentarischen Methode unter vorwiegend methodischen Aspekten behandelt. Folglich werden hier die Texte aus den Lerntagebüchern als Dokumente einer von Orientierungsrahmen gesteuerten Handlungspraxis betrachtet. Die Entwicklung von Typen und einer umfassenden Typologie geschieht auf der Grundlage der fortlaufenden Fallkomparation. Bereits der in den Dokumenten explizit zutage getretene immanente Sinngehalt enthält Vergleichsperspektiven (s. Kap. 5.1). Anschließend werden im Zuge der fallimmanenten Vergleichsperspektive (s. Kap. 5.2, 5.3) und der fallübergreifenden Kontrastierung (s. Kap. 6) die konstituierenden Orientierungsrahmen der Akteure herausgearbeitet und bilden damit die sinngenetische Typologie. Die folgende Abbildung zeigt die Orientierungen der einzelnen Fälle.

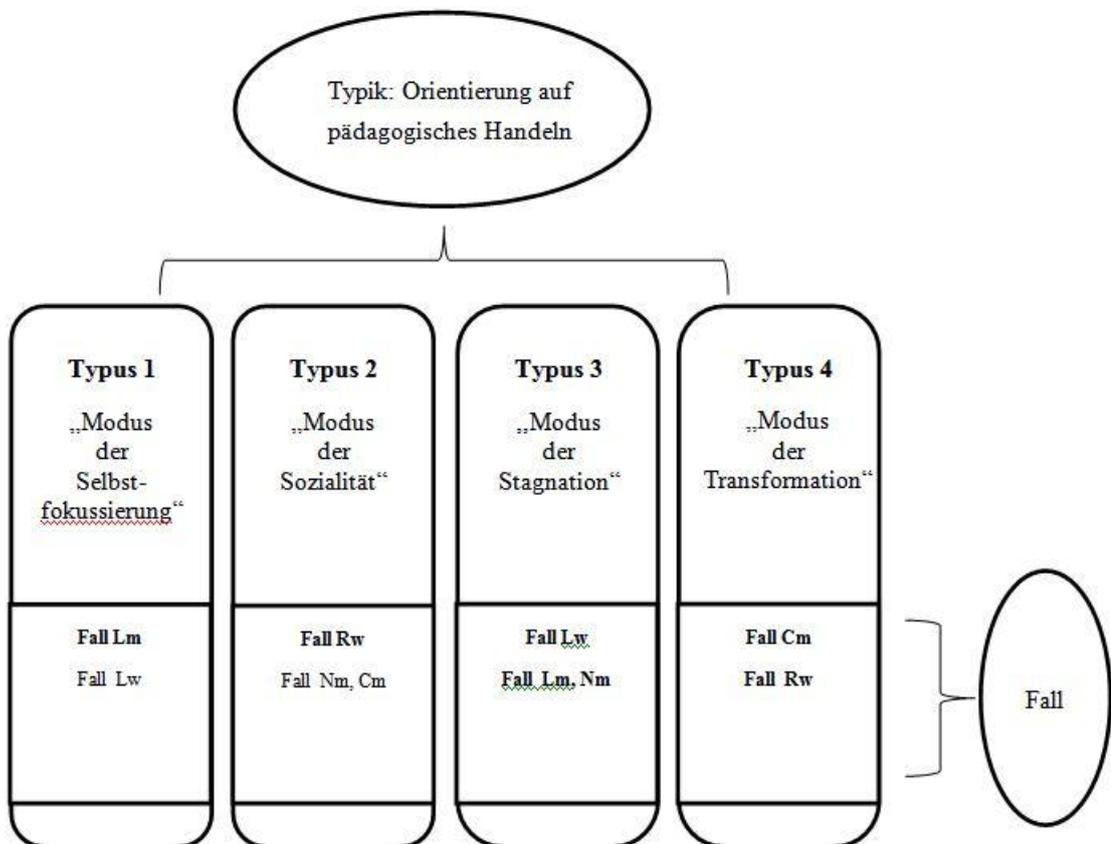


Abbildung 14: Typik Orientierung auf pädagogisches Handeln

Da diese Vergleiche mehrdimensional angelegt sind, dokumentiert sich in den Fällen daher nicht nur jeweils ein einziger Orientierungsrahmen, sondern mehrere Orientierungsrahmen zugleich, die sich im konkreten Fall einander überlagern und

dadurch eine fallspezifische Ausprägung annehmen. Auf der Stufe der Typologisierung werden die zuvor herausgearbeiteten und abstrahierten Orientierungsrahmen (s. Kap. 5 und Kap. 6) verknüpft und auf diese Weise typisiert. Ein Typus ist somit ein Orientierungsrahmen, für den eine bestimmte Erfahrungsbasis angegeben werden kann. Die Typologie wird daher genutzt, um die Fälle einzuordnen und auf diese Weise in Beziehung zu setzen. Im Kontext der dokumentarischen Methode repräsentiert ein Fall daher nicht bloß einen einzigen Typus, sondern ein „abstraktes Konjunkt mehrerer Typen innerhalb einer mehrdimensionalen Typologie“ (Kreitz, 2010, S. 96). Die Typen lassen sich anhand ihrer Merkmale charakterisieren.

### **7.2.1 Typus: Orientierung im Modus der Selbstfokussierung**

Zu diesem Typus gehören vorrangig Komponenten des Orientierungsrahmens des Falls Lasse als *konservativer Schulmeister* sowie Aspekte des Orientierungsrahmens von Lara als *infantilisierende Prima-inter-pares*.

In den Orientierungen von Lasse und Lara wird eine positive Selbstwirksamkeit bezüglich des eigenen Lehrerhandelns empfunden oder aber dieser offen begegnet, ohne Zweifel oder Ängste an der eigenen Lehrerrolle zu äußern. Diese Selbstsicherheit findet ihren Ursprung darin, zu wissen, was eine ‚gute‘ Lehrkraft ausmacht, da man weiß, was eine ‚schlechte‘ Lehrkraft charakterisiert (aus der eigenen Erfahrung heraus). Die zunächst abschreckende Vorstellung von Lasse, später einmal selbst den Beruf des Lehrers auszuüben, wird durch positive Erfahrungen, die zwischen der Schulzeit und dem Studium gesammelt wurden, gewandelt. Konflikte innerhalb der Lehrerrolle werden selbstsicher und verantwortungsvoll gelöst. Dieser Typus blickt mit positiven Erwartungen und motiviert auf den kommenden Beruf.

Die Vertreter dieses Typus sind hauptsächlich mit ihrer eigenen Rolle als angehende Lehrkraft beschäftigt. Die Vorstellung von Unterricht ist normativ und sie hinterfragen wenig. Kritik an den Mentor\*innen erfolgt, ohne konstruktive Alternativvorschläge einzubringen. Die Auffälligkeit bei diesem Typus besteht darin, dass deutlich eine narzisstische Seite zutage kommt. Die Vertreter dieses Typus arbeiten mit einer nahezu selbstbezogenen Orientierung und nehmen damit ihr subjektives Wohlergehen überaus wichtig. Sie reagieren kompensativ auf die Anforderungsstruktur des Praktikums und schützen sich so vor Überforderung.

Dieser Typus stellt sich (unbewusst) in den Mittelpunkt und zelebriert sein eigenes pädagogisches Charisma. Dies dokumentiert sich besonders deutlich bei Lasse in seiner Inszenierung während seines Vertretungsunterrichts in der Sportstunde und bei Lara in der Situation mit den sie umschwärmenden Mädchen. Ein Vertreter dieses Typus arrangiert seinen Umgang mit den Schüler\*innen so, dass er damit imponieren kann, wobei ihm weder die Sache noch das Wohlergehen der Schüler\*innen wichtig sind. Zu den Schüler\*innen nimmt er keinen verlässlichen Kontakt auf. Eine strukturelle Form ist, dass Vertreter dieses Typus innerlich aus der Beziehung zu den Schüler\*innen aussteigen und auch die Inhaltsvermittlung als eher unwichtig betrachten. Die Orientierung dominiert an Führungsqualitäten und Durchsetzungsfähigkeit sowie an der Gestaltung einer disziplinierten Arbeitsatmosphäre. Dieser Typus ist der Meinung, dass erfolgreiches pädagogisches Handeln eine Frage des Charismas ist. Überspitzt formuliert, ist er demnach ein ‚Selbstdarsteller‘ mit tendenziell autoritärer, dominativer und expressiver Orientierung. Bei der Betrachtung von Unterricht findet kaum ein Perspektivwechsel statt. Das Äußern von Kritik an dem unterrichtlichen Handeln anderer Lehrpersonen erfolgt ohne Angabe von Alternativen für das pädagogische Handeln. Dem Typus bedarf es einiger Anstrengungen bei sich selbst, Bedingungen für Gelungenes und Schwieriges im Schul- und Unterrichtskontext zu identifizieren. Die hauptsächliche Konzentration liegt auf den eigenen Interessen und Perspektiven. Die reflexive Bearbeitung der Vertrauensantinomie könnte diesem Typus Schwierigkeiten bereiten.

Er geht in offensiver Art und Weise an die Bearbeitung der Vertrauensantinomie heran. Es wird eine Vertrauensbasis vorausgesetzt, die aber erst hergestellt werden muss. Gerade in dieser Interaktionssituation ist die Herstellung von Vertrauen schwierig. Wenn Schüler\*innen Schwächen kommunizieren, geben sie sich preis und überantworten sich an die Lehrkraft. Andererseits ist es unerlässlich, dass die Schüler\*innen ihre Grenzen und Probleme kommunizieren, damit die Lehrkraft sie beim Lernen unterstützen kann.

Auch die Symmetrie- und Machtantinomie steht bei diesem Typus in prominenter Weise im Vordergrund. Besonders Lasse sieht sich in einer überlegenen Position. Die Beziehung ist asymmetrisch, der Professionelle ist dominant. Andererseits führt das Aufzwingen von Problemlösungsmöglichkeiten über Macht zum Scheitern. Vor allem Lara entwickelt immer wieder symmetrische Verhältnisse zum Problemlösen.

Allerdings ist die Asymmetrie nicht negierbar. Sie gründet in Differenzen an Kompetenz, Wissen, Status. Diesem Typus ist noch nicht reflexiv zugänglich, dass diese Antinomie zunächst nichts mit Herrschaftsstrukturen zu tun hat, sondern Teil der pädagogischen Interaktion ist. Es besteht allerdings die Gefahr, dass dieser Typus diesen Umstand ausnutzt. Das Wissenschaftsverständnis und -verhältnis dieses Typus ist geprägt von der Ansicht eines Minimalfunktionalismus.

### **7.2.2 Typus: Orientierung im Modus der Sozialität**

Dieser Typus setzt sich im Wesentlichen aus den Komponenten des Orientierungsrahmens des Falls Rosi als *paidotrope Nostalgikerin* und Nico als *fraternisierender Pädagoge*, zu geringen Anteilen auch aus dem Orientierungsrahmen von Claus als *problematisierender Anthropologe* zusammen.

Der Typus zeichnet sich dadurch aus, dass die Vorerfahrungen aus der eigenen Schulzeit den Berufswunsch in besonders eklatanter Weise beeinflussen. Dies lässt sich aus den Reflexionen zu biografischen Schulerfahrungen in den Fällen Rosi und Nico rekonstruieren. Kennzeichnend für diesen Typus sind die Befürchtungen, nicht als Autoritätsperson anerkannt zu werden, wie sich besonders im Fall von Rosi und in latenter Weise auch bei Claus erkennen lässt. Eine gute Beziehung zu den Schüler\*innen erscheint den Praktikant\*innen wichtig, auch wenn es – im Falle von Rosi – zunächst eher eine freundschaftliche ist. Jedoch sollte diese freundschaftliche Beziehung auf Dauer nicht der Autorität hinderlich sein, sodass es diesen Personen wichtig ist, langfristig eine distanziertere Beziehung zu den Schüler\*innen zu entwickeln, d. h. über die Nähe zur Distanz zu gelangen.

Diesem Typus liegt ein fremderwartungszentriertes Verständnis von Professionalisierung zugrunde. Er kennzeichnet sich durch eine Unterstützungsbedürftigkeit im Professionalisierungsprozess und wird von einem diffusen Bild von Professionalität und vom eigenen Defizitempfinden dominiert. Dabei ist die prinzipielle Bereitschaft, die Anforderungen anzunehmen und zu bearbeiten, gepaart mit dem Bedarf, angeleitet zu werden oder an Vorbildern zu lernen. Die Arbeitsbündnisgestaltung als zentrale Anforderung verweist auf die Notwendigkeit, Führungsqualitäten zu entwickeln. Er bedarf berufsbiografisch gewisser Nachreifungserfahrungen. Grundsätzlich weist der Typus ausgeprägte Anpassungsbemühungen auf. Die erfahrenen menschlichen Beziehungen spielen eine

Rolle bei der persönlichen Bewertung darüber, ob ein Praktikum gelungen ist oder nicht. Als das Wichtigste im Praktikum erscheint ihm, eine Beziehung zu Schüler\*innen aufbauen und die Arbeitsbeziehung zu Mitstudierenden und Betreuenden positiv zu gestalten. Der Typus ist kritikfähig und kann Anregungen aufnehmen.

Als professionelle Ausrichtung zeigt sich die „paidotrope“ (Döring, 1989, S. 42) Orientierung, d. h. Vertreter dieses Typus sind an der personalen Dimension orientiert und versuchen, sich den Wünschen des Kindes zuzuwenden. Die Orientierung fokussiert sich auf die Beziehungsdynamik und die Förderung sozialer und emotionaler Aspekte bei den Schüler\*innen. Dabei spielen das Begegnungsethos und die Distanzangst eine große Rolle. Es ist meist ein unbewusster Prozess des inneren Resignierens und Emigrierens. Die entsprechende Haltung kann als Selbstschutz betrachtet werden. Um sich selbst zu schützen, entwickelt sich eine Haltung, in der die Abhängigkeit von der Mitarbeit der Schüler\*innen durch die emotionale Emigration aufzulösen versucht wird. Der Typus folgt meist, wenn nicht ausschließlich, seinem Gefühl. Er weist – im Gegensatz zu den Selbstfokussierten – häufig ein Gespür für die Bedürfnisse der Heranwachsenden auf. Für ihn gilt, dass der pädagogisch angemessene Anspruch von jedem Heranwachsenden positiv beantwortet wird. Beim Wechsel vom weitgehend schulpraxisentobenen gestalteten Studium entsteht ein Bruch in seinem Selbstverständnis beim Wechsel ins Berufsfeld. Er macht sich abhängig von der positiven Resonanz seiner Schüler\*innen auf sein kommunikatives Unterrichtsangebot, dabei spielt Sympathie eine wesentliche Rolle. Vertreter dieses Typus betrachten Unterricht auch aus der Perspektive der Lerner und nicht nur aus ihrer eigenen. Sie sind an der Umsetzung fortschrittlich-reformpädagogischer Unterrichtsmethoden orientiert. Es dominiert eine demokratische, sozial integrative, nahezu laissez-faire-hafte Orientierung.

Die Reflexion bedarf eines dialogisch gerahmten Settings. Im Mittelpunkt steht dabei die Widersprüchlichkeit von Einheit versus Differenz. Auch wenn formale Gleichberechtigung aller Schüler geboten ist, müssen „individuelle Lagen Berücksichtigung finden“ (Terhart, 2011, S. 206), was eine unterschiedliche Behandlung impliziert. Die Spannung zwischen der homogenisierten Gleichbehandlung aller Schüler (Homogenisierung von Bildungszeiten) und der Notwendigkeit, zwischen der Schülergruppe und einzelnen Schüler\*innen differenzieren zu müssen, bereitet diesem Typus Schwierigkeiten, ebenso wie die Beachtung der Pluralität von

Lernbiografien und Bildungsvoraussetzungen. Auch die Bearbeitung der Antinomie von Distanz versus Nähe spielt eine große Rolle. Nähe zwischen Schüler\*innen und Lehrer\*innen wird hergestellt durch Zuneigung oder eine gut entwickelte Beziehungsstruktur und erfährt aufgrund von Selektionsprozessen für diesen Typus ein Dilemma.

Das Wissenschaftsverständnis und -verhältnis dieses Typus ist die Überidentifikation mit der Beobachtungswissenschaft und gleichzeitiger Offenheit für reflexive Hermeneutik.

### **7.2.3 Typus: Orientierung im Modus der Stagnation**

Dieser Typus generiert sich hauptsächlich aus Aspekten des Orientierungsrahmens des Falles Lara als *infantilisierende Prima-inter-pares* sowie aus Facetten der Fälle Lasse als *konservativer Schulmeister* und Nico als *fraternisierender Pädagoge*.

Der Typus ist geprägt durch – im Falle von Lasse und Nico negative – Vorerfahrungen aus der Schulzeit. Das berufliche Ziel, Lehrer zu werden, hat sich hier nur über Umwege ergeben. Auch hier wird deutlich, dass durch die negativen Erfahrungen eine subjektive Meinung darüber gebildet wird, was eine ‚gute‘ Lehrkraft ausmacht. Diese Studierenden zeichnet im Gegensatz zu dem ersten Fall Lara jedoch aus, dass der Wechsel in die Lehrerrolle selbstsicher und gelassener vollzogen wird. Die Möglichkeit, sich zu entwickeln, ist größer, wenn man nur weiß, wie es nicht sein soll, denn wer schon weiß, wie es sein soll, hat ein festes Ziel vor Augen.

Bei diesem Typus lässt sich ein eingeschränktes Verständnis von Professionalisierung feststellen: einerseits die Vorstellung der gegebenen Voraussetzungen, d. h. sie sehen die pädagogische Fähigkeit als Gabe oder als Frage der Persönlichkeit, andererseits die Gewissheit ausreichender Befähigung. Dabei gibt es wenig Bereitschaft zur Veränderung von Vertrautem, was sich besonders in den Orientierungen von Lasse und Nico dokumentiert. Dieser Unwillen ist gepaart mit einer geringen Risikobereitschaft und der Vermeidung von Ungewissheit. Die Vorstellung von Unterricht ist überaus normativ. Ein strukturierter und störungsarmer Unterricht mit großen Anteilen an effektiver Lernzeit entspricht der Vorliebe dieses Typus bzw. sind Normen, an denen er gelungenen Unterricht misst. Die Orientierung mündet in einer Vorstellung von ‚schulmeisterlicher Unfehlbarkeit‘. Die instrumentell und dominativ orientierte Überzeugung zeigt sich bei Lasse in einer technizistischen Haltung gegenüber

unterrichtlichem Handeln. Dabei wird die handlungsstrukturelle Abhängigkeit der Lehrperson vom Entgegenkommen der Schüler\*innen ignoriert. Die Orientierung an formalen, universalen Verfahrensregeln bzw. Ablaufmustern innerhalb kultureller Faktoren zeigt eine klare Vorherrschaft, die in Generalisierungen und Pauschalisierungen resultiert und einer Stagnation unterliegt.

Neben dem instrumentellen Zugriff auf das Feld zeichnet die Vertreter dieses Typus die Beschränkung ihrer Reflexion auf der deskriptiv-pauschalisierenden Ebene aus. Der Typus hat vor allem zu tun mit der Antinomie der Subsumption versus der Rekonstruktion, da die Spezifik des Einzelfalls sich keiner Regel unterordnen lässt. Es bedarf immer einer fallrekonstruktiven Komponente. An dieser Stelle zeigt sich ein Technologiedefizit, denn Lehrerhandeln ist nicht technologisierbar. Es besteht daher bei diesem Typus die Gefahr, in unzulässiger Typisierung dem Einzelfall nicht gerecht zu werden.

Die professionelle Orientierung von Lasse ist eher logotrop, d. h. überwiegend an der Sachdimension orientiert. Betont werden das Wissen und die kulturelle Bedeutung der Bildung, wobei auch durchaus der Aufbau von Schülerbeziehungen Beachtung erhält. Dieses auf fachliche Expertise oder auf Beziehungsgestaltung reduzierte Verständnis von Professionalität schränkt allerdings subjektiv die Notwendigkeit der Setzung von Entwicklungsthemen ein. Damit erscheint die Bemühung um Professionalisierung irrelevant und die gesamte Ausbildung wird obsolet.

Vertreter dieses Typus weisen ihre erschütterungsresistente Grundhaltung, die in einer Stagnation des Professionalisierungsprozesses resultiert, schon zu Studienbeginn auf. Diese Haltung erfolgt aus einer Absolutsetzung der Anforderungen ihres jeweiligen Fachs als Bestandteil der gesellschaftlichen Kultur, der sich die Subjekte zu unterwerfen und der sie sich anzupassen haben. Da nicht alle Unterrichtsinhalte von allen Schüler\*innen gelernt werden können, sind Vertreter dieses Typus bereitwillig zur Selektion entschlossen. Der Typus tendiert zu einer konservativ-elitären Einschätzung der gesellschaftlichen Kultur.

#### **7.2.4 Typus: Orientierung im Modus der Transformation**

Zu diesem Typus gehören vorwiegend Besonderheiten des Falls Claus mit der Orientierung als *problematisierender Anthropologe* und mit Einschränkungen auch Anteile des Orientierungsrahmens von Rosi als *paidotrope Nostalgikerin*.

Bei Claus stellt die Perspektive auf die eigene Schulzeit eine Besonderheit dar. Die Vorerfahrungen werden hier nicht als Vergleichshorizont für den Lehrerberuf genutzt. Viel eher ist die Erwartungshaltung an das Praktikum bedeutend, da diese Erfahrungen als Entscheidungskriterium für oder gegen den Beruf dienen sollen. Bei diesem Typus steht folglich noch gar nicht fest, ob tatsächlich am angestrebten Berufsziel festgehalten wird. Die Identifikation mit der Lehrerrolle wird zwar als neuartig empfunden, dennoch wird auch hier ein souveräner Umgang mit der neuen Situation deutlich. Diese Einstellung ähnelt im Verhalten innerhalb der Lehrerrolle dem zweiten Typus, jedoch stellt die Erwartungshaltung an das Praktikum und die damit verbundene Berufsentscheidung einen so gravierenden Unterschied zu den anderen Fällen dar, dass dieses Fallbeispiel einem eigenen Typus zugeordnet wurde.

Dieser Typus zeichnet sich aus durch ein entwicklungsbezogenes Verständnis von Professionalisierung. Der individuelle Professionalisierungsprozess gilt nicht als statisch zu erreichendes Ziel, sondern als niemals abgeschlossen. Hier deutet sich eine Prozessorientierung an, in der der Fokus auf situationsspezifisches Handeln gelegt wird. Daher kann von einer transformativ-reflexiven Orientierung gesprochen werden.

Bei diesem Typus werden Anforderungen als Herausforderungen gedeutet und es wird aktiv nach Bearbeitungsmöglichkeiten gesucht. Die Professionalisierung wird als Entwicklungsprozess gesehen, der mit stetiger Bemühung verbunden ist. Dabei dient das Praktikum als Schutzraum, der es erlaubt, zu experimentieren. Dazu ist die Orientierung an Kreativität und Emergenz des Lehrerhandelns lohnend. Mit einer rational fundierten Orientierung wird die „Metaebene des Lernens“ (Döring, 1989, S. 42) beachtet und betrachtet. Der Schüler/die Schülerin wird als Individuum gesehen. Die Aufgabe der Lehrperson ist es, Bildungsprozesse zu unterstützen und zu begleiten. Dabei wird sich an der Autonomie der Schüler\*innen orientiert. Bezeichnend bei diesem Typus ist die Bereitschaft, sich selbst als lernende Person zu sehen.

Dieser Typus zeigt in Bezug auf die Schul- und Unterrichtspraxis eine hohe Komplexitätsakzeptanz und die Fähigkeit, über Beobachtungen und Wahrnehmungen nachzudenken. Dabei bestehen Chancen, dass sich eine reflexiv-forschende Haltung anbahnen könnte. Die Bezugnahme auf die pädagogische Praxis bezieht sich auf situative Faktoren und begründet sich in dem Versuch, das eigene Handeln möglichst in sich kongruent und reflektiert darzustellen. Bearbeitungsschwerpunkte sind dabei einige folgende Antinomien: Das Dilemma zwischen Organisation und Interaktion bzw.

Kommunikation erweist sich als zu bearbeitende Antinomie. Der Typus hat den Wunsch nach autonom gestalteten Interaktionsräumen. Dies ist jedoch nicht lösbar, weil es abstrakte Zeit-, Raum- und Verfahrensregeln in den organisierten Strukturen gibt. Diese formalisierten Muster lassen die Spannung zwischen formalen und universalistischen Verfahrensweisen und der Notwendigkeit von Offenheit des Lehrerhandelns andererseits entstehen. Die organisatorische Strukturierung ist handlungsentlastend und routinisierbar. Sie behindert aber die Offenheit und Emergenz professionellen Handelns.

Innerhalb der Begründungsantinomie entstehen ein erhöhter Entscheidungsdruck und eine gesteigerte Begründungsverpflichtung, was mit dem Verlust von Selbstverständlichkeit einhergeht. Besonders im stellvertretenden Krisenlösen ist der Entscheidungszwang zugespitzt. Zugleich beruft sich professionelles Handeln aber auf methodisch kontrollierte und nach expliziten Geltungskriterien bewährte erfahrungswissenschaftliche Wissensbasis.

Auch die Spannung zwischen Heteronomie versus Autonomie ist ein expliziter Entwicklungsbereich für diesen Typus. Autonomie soll herausgebildet werden in einer Institution, in die Schüler\*innen qua Schulpflicht gehen müssen. Lehrkräfte fordern zur Autonomie auf, das allerdings in einem von Heteronomien durchsetzten Rahmen. Die verbliebene Heteronomie nimmt im Rahmen kognitiver und emotionaler Bildungsprozesse ab. Es gilt für diesen Typus, diese Bestände von Heteronomie und Autonomie stets auszubalancieren und zwischen Förderung der und Überforderung durch Autonomie abzuwägen. Das Wissenschaftsverständnis und -verhältnis dieses Typus weist sich aus durch eine Identifikation mit der Beobachtungswissenschaft und der grundsätzlichen Offenheit für selbstreflexive Hermeneutik.

### **7.3 Generalisierung der Ergebnisse**

Es kann angenommen werden, dass die Studierenden im Praktikum den Unterricht beobachten, ohne ein gezieltes Vorgehen und eine vorab definierte Fragestellung zu verfolgen. Sie sammeln Eindrücke und Erfahrungen im Unterricht. Hierbei liegt der Fokus auf der Identifikation der Unterschiedlichkeiten zu ihrer eigenen schulischen Vorerfahrung als Schüler\*innen. Eine Bewertung dieser Situationen findet mit biografischen Rückblicken und nicht mithilfe von empirischen Befunden aus der Erziehungswissenschaft statt. Bei einigen Fällen ist der Berufswunsch sowohl durch positive als auch durch negative Erinnerungen an die eigene Schulzeit entstanden.

Während positive und gemischte Erinnerungen dazu führen, sich Vorbilder aus der eigenen Schulzeit zu nehmen, ist es bei den Fällen mit eher negativen Erfahrungen über *Umwege zum Lehramtsstudium* gekommen. Hier drängt sich die Frage auf, inwieweit der Umweg und die Schuldistanz Gelegenheit zur Reflexion boten. So haben die Studierenden in ihren Lieblingslehrer\*innen ein für sie passendes Vorbild für ihre eigene Berufswahl gefunden. Aber sie erläutern auch, dass diese Vorbilder nicht der ausschließliche Grund für ihre Wahl waren, und machen damit eine relative Unabhängigkeit deutlich.

Die Auszüge aus den Lerntagebüchern und deren Interpretationen zeigen, dass in einer von unterrichtsorganisatorischen Zwängen entlasteten Situation, in der die Studierenden die Teilnahme am schulischen Leben erfahren, ein *Verständnis für die subjektiven Zwänge und Grenzen* geweckt wird, die den Umgang mit Schüler\*innen beeinflussen. Die generalisierbare Ebene besteht darin, dass die scheinbar individuellsten Erfahrungen von allen gemacht werden. In allen Fällen klingt ein normativer Kontext explizit und implizit an. Diese Ausdrucksgestalten der schulstrukturellen normativen Atmosphäre, in der die Fälle verortet sind, werden durch die praktikumsbezogenen Orientierungen ausdifferenziert. Anhand der fünf Fallbeispiele konnten die ersten Erfahrungen in der Rolle als Lehrkraft untersucht werden. Das Praktikum, in dem sich die Studierenden zur Zeit der Lerntagebucheinträge befanden, stellt einen ersten Übergang vom Studium in die Berufswelt dar. Zwar ist das Studium noch nicht abgeschlossen, aber die Personen wurden (zum größten Teil) zum ersten Mal mit der Rolle als Lehrkraft konfrontiert. Die Auswertung der Lerntagebücher sagt viel über die Orientierungen von Studienanfänger\*innen aus. Es gibt Orientierungen, die mit dem vorherrschenden Bild einer professionellen Lehrkraft kooperieren und welche, die damit kollidieren.

Die Praktikant\*innen befinden sich im Rahmen des Praktikums in einer Situation, in der neue *potenzielle Bezugspersonen* in ihr Leben eintreten. Diese könnten dafür sorgen, dass sich gewisse Einstellungen und Vorannahmen über ‚die Lehrerpersönlichkeit‘ ändern bzw. ergänzt werden. Es fällt auf, dass gewisse Lehrer\*innen-Identitäten, die den Praktikant\*innen im Laufe ihrer Sozialisation begegnet sind, kategorisch abgelehnt, andere ohne kritische Hinterfragung als geeignet gewertet werden. Aus diesen Aussagen lässt sich über ihre Vorstellungen vom idealen Lehrerhandeln Folgendes feststellen: Sie sehen dieses als relativ fest gefügt und unveränderlich. Durch objektivierende

Formulierungen heben sie ihre Sicht auf ein Allgemeinniveauniveau und machen deutlich, dass es nur die eine ‚Lehrer\*innen-Identität‘ gibt.

Es ließen sich nach dem fallimmanenten und fallübergreifenden Vergleich verschiedene Orientierungsrahmen rekonstruieren. Bei den fünf Fallbeispielen dokumentieren sich unterschiedliche Orientierungen. Die Untersuchung zeichnete verschiedene Bewältigungsmuster mit ihren selbst gewählten Strategien im Umgang mit Chancen und Grenzen von Erfahrungen während des Schulpraktikums nach. Dabei zeigt die Rekonstruktion der Orientierung beim Umgang mit der antinomischen Strukturiertheit des pädagogischen Handelns die Dimensionalität der Orientierungen.

Die diskutierte Darstellung studentischer Reflexionen zeigt, dass die Befähigung zur Teilnahme im pädagogischen Feld immer auch gleichzeitig Elemente von *Fremdheit und Distanz* enthält. Die interpretierten Beispiele praktizierter Näherungs- und Distanzierungsversuche machen deutlich, dass die Studierenden durch gelingende oder misslingende Annäherungen an den schulischen Alltag in existenzieller Weise betroffen sind. Es bahnt sich ein Verständnis dafür an, dass die Fähigkeit, Nähe herzustellen, unter pädagogischer Perspektive nur angemessen entfaltet werden kann, wenn Distanz und Fremdheit gleichzeitig als diesen Prozess konstituierende Erfahrung mitgedacht und praktiziert werden können.

Das Wesensmerkmal der Typenbildung ist die Bestimmung der Relationierung innerhalb der unterschiedlichen Vergleichsdimensionen. Betrachtet man die Ergebnisse der Typologisierung, ergeben sich aus den zwei Dimensionen (s. Kap. 7.1) zwei unterschiedliche Ebenen mit diametralen Polen. Legt man diese übereinander, ergibt sich ein Vier-Felder-Schema. Die erste Dimension mit ihren antagonistischen Geltungsansprüchen bildet die Achse der Orientierung mit den Gegenpolen Stagnation versus Transformation. Die zweite Dimension mit Bezug auf die Sozialbeziehungen bildet die Achse der Orientierung mit den Polen Selbstfokussierung versus Sozialität.

Dieses Vier-Felder-Schema (Abbildung 15) zeigt die Positionierung der Fälle innerhalb ihrer rekonstruierten Orientierungen auf pädagogisches Handeln. Wo die Fälle innerhalb der komplexen Dimensionen zu liegen kommen, zeigt die entsprechende Einordnung in das Vier-Felder-Schema. Die Reichweite zu der jeweiligen Achse und zu den jeweiligen Polen veranschaulicht die Dominanz der Orientierung und illustriert anschaulich den Grad der Ausprägung. Die Orientierung als konservativer Schulmeister befindet sich innerhalb der Dimension der antagonistischen Geltungsansprüche eher im Modus der

Selbstfokussierung und ist am weitesten vom Modus der Sozialität entfernt. Die Orientierung als fraternisierender Pädagoge ist ähnlich weit entfernt vom Modus der Transformation, zeigt dabei aber eine starke Tendenz zum Modus der Sozialität. Die Orientierung als infantilisierende Prima-inter-pares befindet sich deutlich im Modus der Stagnation. Die Orientierungen als problematisierender Anthropologe und als paidotrope Nostalgikerin tendieren innerhalb der Dimension der Sozialbeziehungen zum Modus der Sozialität. Dabei hat die Orientierung als problematisierender Anthropologe die größte Nähe zum Modus der Transformation. Augenscheinlich auffällig ist die Gegebenheit, dass jenes Feld zwischen der Selbstfokussierung und der Transformation unbesetzt bleibt. Daraus lässt sich schlussfolgern, dass eine dominante Selbstfokussierung die Transformation und damit eine Weiterentwicklung der Professionalisierung in erheblichem Maße erschweren könnte.

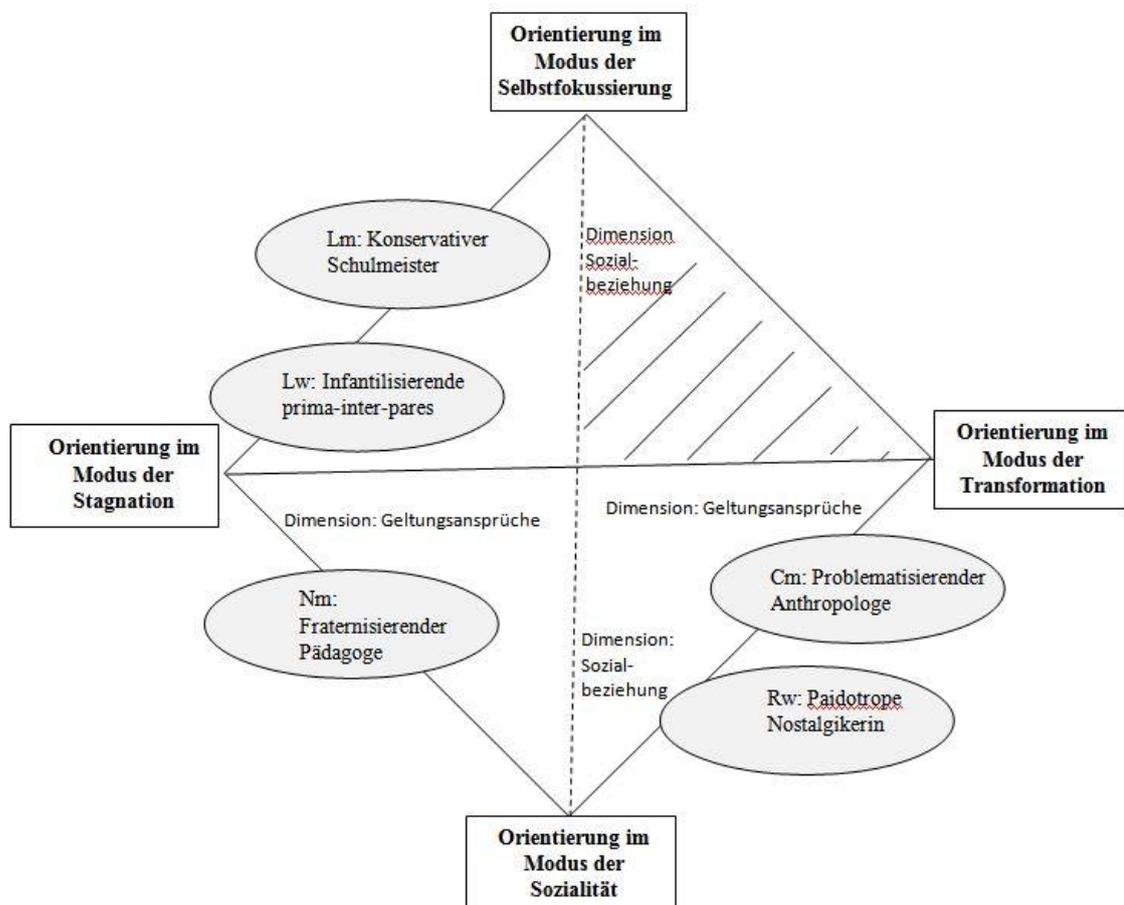


Abbildung 15: Beziehung Typus zum individuellen Orientierungsrahmen

Trotz ihrer unterschiedlichen Orientierung teilen die vier Typen vor allem eine Gemeinsamkeit: Ihre Vertreter vereinfachen die professionsbedingte Handlungsstruktur. So nimmt die Frage nach der Bewährung im Berufsfeld eine zentrale Bedeutung ein, der

sich Studierende in den Schulpraktischen Studien stellen müssen. Die Ergebnisse zeigen, dass es von Belang ist, was als eigentliche Intention der beruflichen Entwicklung implizit anvisiert wird: Einerseits die bloße Inkorporation einer Rolle als Lehrer\*in oder andererseits die Wissens- und Normvermittlung. Da es sich beim Lehramtsstudium um einen Studiengang im Spannungsfeld zwischen zielgerichteter Ausbildung und offenem Bildungsraum handelt, befinden sich die Studierenden in einer sich widersprechenden Rollenkonstruktion im Spannungsfeld zwischen akademisch distanzierter Rolle und gleichzeitiger Involvierung in die Handlungspraxis. Probleme entstehen, wenn die Vorstellung über eigenes professionelles pädagogisches Handeln bereits geschaffen ist und nur eine Erweiterung dieser Kompetenzen gesucht wird, d. h. wenn die Studierenden das Praktikum als Bewährungsprobe und Bewertungsraum der persönlichen Eignung für den Lehrerberuf sehen und als Anleitungsbedürftige auf ihren Anfängerstatus ausweichen. Dieses Spannungsfeld wird stärker durch zusätzliche Erwartungen und Normvorstellungen an die Mentor\*innen. Wie in der Fallrekonstruktion deutlich wurde, verbinden die Studierenden im Sinne der Meisterlehre mit dem Dabeisein einer erfahrenen Praktiker\*in eine Erwartungshaltung an eine Form „richtigen“ Handelns.

Die Praktikant\*innen müssen noch nicht mittels ihrer eigenen Ideen und Ansprüche Praxis verantwortlich gestalten, sondern haben zunächst damit zu tun, die nicht verarbeiteten Elemente der eigenen Schülerrolle in Schule und Hochschule, die ihre Praxis des pädagogischen Lernens bestimmen, zu reflektieren. Dabei entwickelt sich eine Art und Weise des Umgangs mit der Differenz von Wollen und Können, deren Qualität wiederum von der Intensität der reflexiven Verarbeitung dieses Prozesses abhängig ist. Die entscheidenden Dimensionen der ersten Praktikumserfahrungen sind zentriert um die Strategien, die die Ermöglichung oder Verhinderung von Erfahrungen und deren Reflexion produzieren. Nicht zuletzt wird dadurch eine enorme Leistung in den Mittelpunkt gerückt: Umgangsmöglichkeiten mit ambivalent strukturierten und erlebten Situationen zu entdecken und zu erproben. Die Studierenden werden Teil der schulischen Praxis, treten in direkten Kontakt mit den Schüler\*innen und werden zu Akteur\*innen in der Schule. Letztlich kommt es zu einer Überlagerung des Reflexionsaspekts durch den Entwicklungsaspekt. Das Praktikum wird als wichtiger Möglichkeitsraum zur Entwicklung wahrgenommen. Grundsätzlich scheint es, dass die Studierenden vor allem das finden wollen, was sie als zukünftige Berufspraxis antizipieren: Anerkennung durch Kolleg\*innen und Schüler\*innen, zu erwartende

Rollenstrukturen und einen Raum, um sich als kompetent, selbstwirksam und sozial eingebunden zu erleben. Die unterschiedliche Reichweite von Erfahrungen und der Tiefe von Reflexion zeichnet sich vor dem Hintergrund der Erwartungen an das Praktikum und vor dem unterschiedlichen Umgang mit Eigenständigkeit der Studierenden ab. Es werden eigene Erfahrungen betrachtet und diskutiert. Damit rückt eine entscheidende Komponente in den Blickwinkel. Für die Studienanfänger\*innen stellen sich Überlegungen ganz konkret und drängend auf einer unmittelbaren Ebene in der Frage, ob sie wirklich den Lehrerberuf ergreifen wollen. Wie die Ergebnisse dieser Untersuchung zeigen, gibt es dabei Unterschiede zwischen äußerlich verbleibenden Praktikumserfahrungen und substanziellen Reflexionserfahrungen.

## 8 Diskussion und Ausblick

Mit der Analyse der Lerntagebücher wurde eine innerhalb der Dokumentarischen Methode bisher wenig berücksichtigte Datensorte in den Blick genommen. Diese Studie geht der Frage nach, was der übergreifende Orientierungsrahmen ist, der die Darstellungsarbeit innerhalb dieser Studierendengruppe im Sinne des inkorporierten Wissens strukturiert. Im Zuge der reflektierenden Interpretation und der fallübergreifenden Kontrastierung sind die zentralen Forschungsfragen

*In welcher Art und Weise werden bedeutsame Praxiserfahrungen in den Lerntagebüchern hervorgebracht? Welche Orientierungen in Bezug auf pädagogisches Handeln verknüpfen sich damit?*

bearbeitet worden. Das Material liefert weitere Angebote (z. B. geschlechterspezifische Zuschreibungen, Übergangsthematiken, Verhältnis Mentor und Mentee) als Interpretationsmöglichkeiten, auf die aus forschungspragmatischen Gründen im Rahmen dieser Arbeit nicht näher eingegangen werden kann. Durch die konsequente Ausrichtung auf die zentrale Forschungsfrage nach den professionsbezogenen Orientierungen von Lehramtsstudierenden kann diese mit der methodisch kontrollierten Rekonstruktion der impliziten Wissensbestände und der Typisierung beantwortet werden. Als individuelle Orientierungsrahmen konnten die infantilisierende Prima-inter-pares, die paidotrope Nostalgikerin, der fraternisierende Pädagoge, der konservative Schulmeister und der problematisierende Anthropologe rekonstruiert werden. Durch Komparation und Kontrastierung ergab sich daraus die Typik zur Orientierung auf pädagogisches Handeln. Die Orientierungen befinden sich in unterschiedlichen Modi. Innerhalb der Dimension der sozialen Beziehungen präsentieren sich ein Modus der Selbstfokussierung und ein Modus der Sozialität. Innerhalb der Dimension der antagonistischen Geltungsansprüche zeigen sich ein Modus der Stagnation und ein Modus der Transformation. Die Relationierung dieser Orientierungen auf pädagogisches Handeln weist auf, dass eine zu dominante Orientierung im Modus der Selbstfokussierung eine Weiterentwicklung, also eine Transformation der Professionalisierung, erschweren kann. Mit diesen vier Typen ist die Grundlage zu einer Theoriebildung gelegt. Hieraus kann ein theoretisches Modell unterschiedlicher Reflexionsmodi entwickelt werden, das an dieser Typologie ansetzt. Auch konnte der in der erziehungswissenschaftlichen Debatte allorts verwendete, aber unkontuierte

Begriff „Reflexion“ mit den Ergebnissen weiter ausdifferenziert werden. Die Fähigkeit der genauen Beobachtung pädagogischer Handlungssituationen ist unterschiedlich ausgeprägt. Eine darauf beruhende theoriebasierte Analyse relevanter Kategorien konnte allerdings in keinem der Fälle rekonstruiert werden. Die Untersuchung konnte ableiten, in welchen Modi die Relativierung individueller subjektiver Erfahrungen und Sichtweisen und deren kritische Hinterfragung stattfinden.

Rekonstruiert werden konnte außerdem, dass die Vorstellung über professionelles pädagogisches Handeln bereits geschaffen ist. Die Arbeit zeigt auf, dass Studierenden gerade zu Beginn ihres Studiums eigene Irritationen durch fachliche Reflexion (noch) nicht zugänglich sind. Es mangelt an theoretischem Hintergrundwissen und das akademische, etablierte Fachvokabular fehlt. Die Studienanfänger können sich (noch) nicht auf empirisch gesicherte Theorien beziehen und orientieren sich ausschließlich an ihren Alltagstheorien. Die Ergebnisse verweisen damit auf eine systematische Problematik: die Unverbundenheit von Theorie und Praxis in diesem Teil der schulpraktischen Studien. Die Studierenden sehen das Praktikum als Möglichkeitsraum zur Bewährungsprobe und als Bewertungsraum der persönlichen Eignung für den Lehrerberuf und weichen als Anleitungsbefürchtete auf ihren Anfängerstatus aus. Grundsätzlich scheint es, dass sie vor allem das finden wollen, was sie als zukünftige Berufspraxis antizipieren: Anerkennung durch Schüler\*innen und Kolleg\*innen sowie zu erwartende Rollenstrukturen und einen Raum, um sich als kompetent, selbstwirksam und sozial eingebunden zu erleben. Der angestrebte Reflexionsaspekt wird durch den praktischen Entwicklungsaspekt auf der Handlungsebene überlagert.

Die vorliegende Untersuchung versteht sich zwar als grundlagentheoretische Forschung, trotzdem soll ein kurzer Blick auf die verwendungstheoretische Perspektive geworfen werden. Wünschenswert wäre, dass jetzt empirisch fundiert geklärt ist, ob die Praktikant\*innen durch das Führen des Lerntagebuchs Reflexionskompetenz entwickelten und ob das Praktikum zu Beginn des Lehramtsstudiums zu einer größeren Professionalität im späteren beruflichen Handeln führt. Sicher würde es die Diskussion um das praxisorientierte Lehramtsstudium abrunden, wenn sich mithilfe der Ergebnisse dieser Studie für die professionalisierungsförderliche Weiterentwicklung der Lehrer\*innenbildung kausale Schlüsse ziehen ließen. Doch ist eine solche kausale Interpretation von Aktivitäten und Lernergebnissen im Sinne des Prozess-Produkt-Paradigmas nicht möglich (vgl. Lüders/Rauin, 2008, S. 712). Dennoch können die

erzielten Ergebnisse einen Anlass schaffen, über die Strukturierung des Studiums mit integrierten Schulpraktischen Studien weiter nachzudenken. Welche thematischen Schwerpunkte sollten in der Anfangsphase gesetzt werden? Wie früh im Verlauf der universitären Lehramtsausbildung sollten Studierende ein Praktikum absolvieren? Wie kann der Anspruch, Praxiserfahrung zu reflektieren, umgesetzt werden? Die Stärke der Schulpraktischen Studien liegt in der Eröffnung von Erfahrungsmöglichkeiten und der dazugehörigen reflexiven Bearbeitung – und nicht in ihren restringierten Formen, die ein scheinbar kontrolliertes Praktikum ermöglichen. Aufbauend auf die Erfahrungen im ersten Praktikum werden diese in die Frage überführt, wie künftig weiter zu studieren ist. Keineswegs entlastet wird dadurch das Ziel, Erfahrungs- und Reflexionsräume innerhalb der ersten Praktikumsphase zu eröffnen. Die Resultate zeigen, dass Reflexivität nicht verordnet werden kann und dass es keinen Automatismus professionalisierungsförderlicher Handlungsschemata gibt. Die Studierenden nutzen das Angebot, das Praktikum zu reflektieren, unterschiedlich. Die einen treten in einen Reflexionsprozess ein, während bei anderen die Schulpraxis und der Kontakt zu den Schüler\*innen im Zentrum steht. Es stellt sich also weiterhin die Frage, ob es wirklich gelingen kann, eine reflexive Haltung bei den Lehramtsstudierenden durch die Implementation des Portfolios bzw. Lerntagebuchs im Praktikum zu fördern. Unumstritten bleibt, dass das Praktikum ein wichtiges Angebot ist, das von den Studierenden vielfältig und unter professionstheoretischen Aspekten sinnvoll genutzt werden kann. Es zeigt allerdings neben allen professionstheoretischen Anschauungen ebenfalls, dass quer zu den Typen die Erzeugung und Bereitstellung von handlungsentlasteten, reflexiven und kommunikativen Räumen einen entscheidenden Gesichtspunkt darstellen.

Nicht nur im Zuge der Klärung der Standortgebundenheit (s. Kap. 4), sondern auch im Verlauf des Forschungsprozesses wurde sich die Forscherin ihrer Orientierung bewusst. Demnach gehören zu einer professionsorientierten Ausbildung folgende Aspekte: fachliche und didaktische Kompetenzen, entwicklungspsychologische Kenntnisse, konstruktivistische Lernansätze, Beschäftigung mit der Lehrerpersönlichkeit, Auseinandersetzung mit den Antinomien des Lehrerhandelns, Schlüsselkompetenzen und (Selbst-)Reflexionskompetenz. Damit zeigen sich diese Orientierungen nicht nur anschlussfähig an die wissenschaftlichen Diskussionen, sondern sie schlagen auch eine Brücke zwischen den oben skizzierten Diskurslinien (s. Kap.2).

Die Bedeutung des Berufsfeldbezugs erfordert die Konsequenz, sich frühzeitig in der Lehrer\*innenbildung mit der Schul- und Unterrichtspraxis auseinanderzusetzen. Dabei darf es nicht um eine unbegleitete Einbindung in die Praxis gehen, sondern Praxis sollte zum Anlass forschenden Lernens werden (vgl. Feindt, 2007, S. 265). Den Gedanken der Universität Humboldt'scher Prägung beachtend und auch der Position von Karl Jasper folgend, dass sich Universität durch die drei Merkmale „Forschungs- und Lehranstalt, Bildungswelt, kommunikatives Leben“ auszeichnet (vgl. Blömecke, 2002, S. 111), müssten mit dem Praktikum Forschungsseminare verbunden sein, außerdem die Möglichkeit für Kommunikation geschaffen werden, damit die Entwicklung von Reflexionskompetenz möglich ist.

Die Ergebnisse markieren, dass es weniger zur systematischen Bearbeitung von Bedenken und zur kritischen Inspektion von Prämissen kommt, sondern eher zu einer Subsumierung unter vorhandenen subjektiven Theorien. Aus professionstheoretischer Sicht ist diese Subsumtionsstrategie als entwicklungshinderlich einzuschätzen (vgl. Helsper, 1996; Oevermann, 1996; Schütze et al., 1996). Es sollten daher Aufgaben in den praktikumsbegleitenden Seminaren gewählt werden, die die Aufspürung von Unbekanntem anstreben. Studierende und auch Mentor\*innen sollten die Möglichkeit zum kritischen Hinterfragen ihres Vorverständnisses und zur Entwicklung neuer Sichtweisen auf Schule und Unterricht erhalten.

Eine Tätigkeitsweise, die den Beteiligten auf einer gemeinsamen Expedition im pädagogischen Feld neue und intersubjektive Sichtweisen auf Schule und Unterricht eröffnet, könnte die Kasuistik sein. Pädagogische Kasuistik ist ein Verfahren, bei dem zu verstehen versucht wird, inwiefern Aspekte eines Einzelfalls bedeutsam sind für eine begründete und mit Perspektiven ausgestattete Entscheidung und Handlungsweise. Oft liefert eine besondere Situation, ein merkwürdiges Erlebnis, ein bewegendes Ereignis oder eine ungeklärte Lage den Gehalt für die Fallarbeit. Dabei ist

*„an jeglicher Wahrnehmung von etwas Besonderem, Eigenartigem, Individuellem immer schon etwas Allgemeines, Allgemeingültiges in Form einer Wahrnehmungsfolie oder eines Wahrnehmungsgrundes beteiligt.“* (Fatke, 1995, S. 683)

Aus den dargestellten Ergebnissen dieser Studie ergibt sich eher die Frage, wie das Praktikum dazu beitragen kann, dass die Studierenden sich ihrer Orientierungen bewusst werden, als die Frage danach, wie sie in die Kompetenzbereiche des

Lehrerhandelns einsozialisiert werden. Entsprechend besteht eine entscheidende Aufgabe bei der kasuistischen Reflexion darin, diesen Wahrnehmungsgrund zu erfassen und die Einordnung eines Falles als etwas Besonderes oder etwas Exemplarisches daraufhin zu überprüfen, auf der Basis welcher Annahmen über das Übliche, Selbstverständliche oder Typische dieser Fall ausgewählt wurde. So können die entsprechenden Vorannahmen und unreflektierten Urteile aufgedeckt und diskutiert werden. Die Reflexion dieser interaktionsabhängigen Basis des Fallverstehens verlangt die Fähigkeit zur mehrperspektivischen Untersuchung sozialer Phänomene. Dementsprechend wäre als Fazit für die Weiterentwicklung schulpraktischer Studien nicht auf ‚Praxistourismus‘ (Terhart, 2000) zu setzen, sondern auf „Praxisethnographie“ (Feindt, 2007, S. 274). Auch wenn diese sich auf die Orientierungen beziehenden Überlegungen noch als zu wenig abgesichert erscheinen, so verweisen sie umso mehr auf eine lohnende Anschlussuntersuchung. Diese könnte an die vorliegende Studie anschließen und das durch diese Untersuchung aufgezeigte Desiderat bearbeiten. Die vorliegende Untersuchung eröffnet damit anschlussfähige Schnittstellen zur weiteren Konturierung der Ergebnisse dieser Untersuchung: statuspassagenbezogene oder biografiethoretische Perspektive auf das universitäre Studium, Studien zur Professionalisierung im Zusammenhang mit Praktika, Untersuchungen zum Einsatz von Portfolio bzw. Lerntagebuch sowie Studien zur Reflexivität.

## Literaturverzeichnis

- Abels, H./ König, A. (2010). *Sozialisation. Soziologische Antworten auf die Frage, wie wir werden, was wir sind, wie gesellschaftliche Ordnung möglich ist und wie Theorien der Gesellschaft und der Identität ineinander spielen*. Wiesbaden: VS – Verlag für Sozialwissenschaften
- Altrichter, H. & Posch, P. (2007). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung* (4. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Arendt, H. (2008). *Über das Böse. Eine Vorlesung zu Fragen der Ethik*. (2. Aufl. [engl. Orig. 2003]). München: Piper
- Arnold, R. (1983). *Deutungsmuster zu den Bedeutungselementen sowie den theoretischen und methodologischen Bezügen eines Begriffs*. Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 29 (1983), H. 6, (S. 893-912). Weinheim: Beltz
- Asbrand, B. (2011, 10. Juli). *Dokumentarische Methode*. In: Verfügbar unter [http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/wpcontent/uploads/2010/07/asbrand\\_dokumentarische\\_methode.pdf](http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/wpcontent/uploads/2010/07/asbrand_dokumentarische_methode.pdf) (Zugriff am 22.11.2013)
- Bach, A. (2013). *Kompetenzentwicklung im Schulpraktikum. Ausmaß und zeitliche Stabilität von Lerneffekten hochschulischer Praxisphasen* (Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, Bd. 87, 1. Aufl.). Münster: Waxmann Verlag
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy. Towards a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, Vol.84, No.2, S. 191–216
- Bartnitzky, J. (2004). *Einsatz eines Lerntagebuchs zur Förderung der Lern- und Leistungsmotivation. Eine Interventionsstudie*. Dortmund: Dissertation, Universität Dortmund
- Bastian, J./ Helsper, W. (2000). Professionalisierung im Lehrerberuf - Bilanzierung und Perspektiven. In: Bastian, J. / Helsper, W./ Reh, S./ Schelle, C. (Hrsg.), *Professionalisierung im Lehrerberuf. Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität* (S. 167–192). Opladen: Leske und Budrich
- Bauer, K.-O. (2000). Konzepte pädagogischer Professionalität und ihre Bedeutung für die Lehrarbeit. In: Bastian, J./ Helsper, W./ Reh, S./ Schelle, C. (Hrsg.). *Professionalisierung im Lehrerberuf. Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität*, (S. 55-72). Opladen: Leske und Budrich
- Bauer, K.-O./ Kopke, A./ Brindt, S. (1996). *Pädagogische Professionalität und Lehrarbeit. Eine qualitative Studie über professionelles Handeln und Bewusstsein*. Weinheim und München: Juventa
- Baumert, J./ Kunter, M. (2006). *Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften*. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9 (4), (S. 469–520). Wiesbaden: VS - Verlag
- Baumert, J./ Kunter, M. (2011). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Unterricht und die mathematische Kompetenz von Schülerinnen und Schülern. (COAKTIV) - ein Forschungsprogramm. In: Kunter, M./ Baumert, J./ Blum, W./ Klusmann, U./ Krauss, S./ Neubrand, M. (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COAKTIV* (S. 7–25). Münster: Waxmann
- Beck, C./ Helsper, W./ Stelmaszyk, B./ Ulrich, B. (Hrsg.). (2000). *Fallarbeit in der universitären LehrerInnenbildung*. Opladen: Leske und Budrich
- Behnke, C./ Loos, P./ Meuser, M. (1998). Habitualisierte Männlichkeit. Existentielle Hintergründe kollektiver Orientierungen von Männern. In: Bohnsack, Ralf/Marotzki, Winfried (Hrsg.), *Biografieforschung und Kulturanalyse. Transdisziplinäre Zugänge qualitativer Forschung*. Opladen: Leske und Budrich

- Benner, D. (1987). *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. Weinheim/ München: Juventa Verlag
- Bennewitz, H. (2011). "doing teacher" – Forschung zum Lehrerberuf in kulturtheoretischer Perspektive. In: Terhart, E./ Bennewitz, H./ Rothland, M. (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 192–213). Münster: Waxmann
- Berntzen, B. (1998). Verknüpfung von Theorie und Praxis in der Lehrerbildung. In: S. Blömecke (Hrsg.), *Reform der Lehrerbildung? Zentren der Lehrerbildung: Bestandsaufnahmen, Konzepte, Beispiele* (S. 127–151). Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Blömecke, S. (2002). *Universität und Lehrerausbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Blömecke, S. (2011). *Forschung zur Lehrerbildung im internationalen Vergleich*. In: Terhart, E./ Bennewitz, H./ Bodensohn, R./ Dörr, G./ Rotermund, M. (Hrsg.). (2008). *Bologna verändert die Lehrerbildung. Auswirkungen der Hochschulreform* (Schulpraktische Studien, Bd. 3, 1. Aufl.). Leipzig: Leipziger Uni-Verlag
- Bodensohn, R./ Schneider, C. (2008): Was nützen Praktika? Evaluation der Block-Praktika im Lehramt - Erträge und offene Fragen nach sechs Jahren. *Empirische Pädagogik*, 22 (3), (S. 274–304)
- Boekaerts, M. (1997). Self-regulated learning. A new concept embraced by researches, policy makers, educators, teachers and students. *Learning and Instructions*. International Journal of Educational Research (31), (S. 161–186)
- Böhme, G. (1994). *Einführung in die Philosophie. Weltweisheit, Lebensform, Wissenschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Bohnsack, R. (1997). "Orientierungsmuster": Ein Grundbegriff qualitativer Sozialforschung. In: F. Schmidt (Hrsg.), *Methodische Probleme der empirischen Erziehungswissenschaft*. Baltmannweiler: Schneider-Verlag, Hohengehren, (S. 49–61)
- Bohnsack, R. (2000). *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung*. (4. durchges.). Opladen: Leske und Budrich
- Bohnsack, R. (2001). Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse. Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. In: Bohnsack, R. /Nentwig-Gesemann, I./ Nohl, A.-M. (Hrsg.): *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Forschung*, (S. 225–252). Opladen: Leske und Budrich
- Bohnsack, R. (2003). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (UTB, 8242: Erziehungswissenschaft, Sozialwissenschaften, 5. Aufl.). Opladen: Leske und Budrich
- Bohnsack, R. (2010). Dokumentarische Methode. *Handbuch qualitativer Methoden in der Sozialen Arbeit*, (S. 247–258). Opladen: Leske und Budrich
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden*. UTB. Opladen: Leske und Budrich
- Bohnsack, R./ Marotzki, W./ Meuser, M. (2003). *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung. Ein Wörterbuch* (UTB Soziologie, Erziehungswissenschaft, Bd. 8226). Opladen: Leske und Budrich
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A.-M. (Hrsg.). (2001). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Wiesbaden: VS - Verlag für Sozialwissenschaften
- Bohnsack, R./ Nentwig-Gesemann, I./ Nohl, A.-M. (Hrsg.) (2001). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis Grundlagen qualitativer Sozialforschung*, (S. 275–300). Opladen: Leske und Budrich

- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. / Nohl, A.-M. (2013). Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Einleitung. In: *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*, (S. 9–32). Wiesbaden: Springer VS
- Bolle, R./ Rotermund, M. (Hrsg.) (2009). *Schulpraktische Studien in gestuften Studiengängen. Neue Wege und erste Evaluationsergebnisse* (Schriftenreihe der Bundesarbeitsgemeinschaft Schulpraktische Studien, Bd. 4). Leipzig: Leipziger Uni-Verlag
- Bosse, D./ Fischer, D. (2010). Das Tagebuch als Lern- und Forschungsinstrument. In: B. Friebertshäuser (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, (S. 871–886). Weinheim: Beltz
- Bourdieu, P. (1993). *Sozialer Sinn*. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Bourdieu, P. (1997). Zur Genese der Begriffe Habitus und Feld. In: P. Bourdieu (Hrsg.), *Der Tote packt den Lebenden*. Hamburg: VS-Verlag
- Bräuer, G. (2007). Portfolios in der Lehrerbildung als Grundlage für eine neue Lernkultur in der Schule. In: Gläser-Zikuda, M./ Hascher, T. (Hrsg.), *Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis*, (S. 46–62). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt
- Bräuer, G. (2014). *Das Portfolio als Reflexionsmedium für Lehrende und Studierende* (Kompetent lehren, Bd. 6). Opladen: Leske und Budrich
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte: zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern: Huber
- Budde, J. (2012). Denk- und Forschungsansätze zu den Bildungsstandards als Grundlage für die LehrerInnenbildung. In: Bosse, D./ Moegling, K./ Reitinger, J. (Hrsg.), *Reform der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Teil 2: Praxismodelle und Diskussion*, (S. 213–224). Theorie und Praxis der Schulpädagogik, 5. Immenhausen: Hess: Prolog-Verlag
- Büschner, C. (2004). *Schulpraktikum – ein Beitrag zur Professionalisierung in der Lehrerbildung?* Dissertation, Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg
- Carle, U. (1995). *"Mein Lehrplan sind die Kinder". Eine Analyse der Planungsfähigkeit von Lehrerinnen und Lehrern an Förderschulen*. Weinheim: Dt. Studien-Verl.
- Combe, A. (2005). Lernende Lehrer – Professionalisierung und Schulentwicklung im Lichte der Bildungsgangforschung. In: B. Schenk (Hrsg.), *Bausteine einer Bildungsgangstheorie*, (S. 69–90). Wiesbaden: VS-Verlag
- Combe, A. (2013). Perspektiven der Unterrichtstheorie. Eine Diskussion neuerer Konzeptualisierung von Unterricht. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung (ZISU)* ((1)), (S. 159–174). Opladen: Leske und Budrich
- Combe, A./ Buchen, S. (1996). *Belastung von Lehrerinnen und Lehrern. Fallstudien zur Bedeutung alltäglicher Handlungsabläufe an unterschiedlichen Schulformen*. Weinheim und München: Juventa
- Combe, A./ Helsper, W. (1996). *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 1230, 1. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Combe, A./ Kolbe, F. (2008). Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In: Helsper, W./ Böhme, J. (Hrsg.), *Handbuch zur Schulforschung (2. Aufl.)*, (S. 857–875). Wiesbaden: VS-Verlag
- Czerwnka, K./ Nölle, K. (2000). Probleme des Erwerbs professioneller Kompetenz im Kontext universitärer Lehrerbildung. In: O. Jaumann-Graumann (Hrsg.), *Lehrerprofessionalität – Lehrerprofessionalisierung. Jahrbuch Grundschulforschung*, (S. 67–77). Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Deci, E./ Ryn, R. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik* (39), (S. 223–238). Weinheim: Beltz

- Denner, L. (2013). *Professionalisierung im Kontext Schulpraktischer Studien – aber wie? Grundlagen – Lehr-Lernsettings – empirische Befunde*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag, Hohengehren
- Dietrich, F. (2014). *Professionalisierungskrisen im Referendariat. Rekonstruktionen zu Krisen und Krisenbearbeitungen in der zweiten Phase der Lehrerbildung* (Rekonstruktive Bildungsforschung, Bd. 1). Wiesbaden: Springer VS
- Dirks, U./ Hansmann, W. (2002). *Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. Auf dem Weg zu einer professionellen Unterrichts- und Schulforschung*. Bad Heilbrunn
- Dlugosch, A. (2003). *Professionelle Entwicklung und Biografie. Impulse für universitäre Bildungsprozesse im Kontext schulischer Erziehungshilfe* (Klinkhardt Forschung). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt
- Döring, K.W. (1989). *Lehrerverhalten. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag
- Dörr, G./ Reinthoffer, B. (2008). Zur Wirksamkeit schulpraktischer Studien. In: R. Bodensohn, G. Dörr & M. Rotermond (Hrsg.), *Bologna verändert die Lehrerbildung. Auswirkungen der Hochschulreform* (Schulpraktische Studien, Bd. 3, 1. Aufl., S. 10–31). Leipzig: Leipziger Uni-Vlg.
- Duden. (2013). *Die deutsche Rechtschreibung. Auf der Grundlage der aktuellen amtlichen Rechtschreibregeln* (Der Duden in 12 Bänden: das Standardwerk zur deutschen Sprache/ hrsg. vom Wissenschaftlichen Rat der Dudenredaktion: Günter Drosdowski, Bd. 1, 26., völlig neu bearb. und erw. Aufl.). Berlin [u.a.]: Dudenverl.
- Egloff, B. (2002). *Praktikum und Studium. Diplom-Pädagogik und Humanmedizin zwischen Studium, Beruf, Biographie und Lebenswelt*. Opladen
- Eysel, C./ Schallies, M. (2004). Interdisziplinäres Lehren und Lernen – eine Interventionsstudie. In: A. Pitton (Hrsg.), *Chemie- und physikdidaktische Forschung und naturwissenschaftliche Bildung*, (S. 302–304). [in Berlin 2003] (Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik, Bd. 24, Münster: LIT-Verlag
- Fatke, R. (1995). Das Allgemeine und das Besondere in pädagogischen Fallgeschichten, (S. 681–695). *Zeitschrift für Pädagogik*, Weinheim: Beltz
- Feindt, A. (2007). *Studentische Forschung im Lehramtsstudium. Eine fallrekonstruktive Untersuchung studienbiografischer Verläufe und studentischer Forschungspraxen* (Bd. 15). Opladen und Farmington Hills: Budrich
- Felten von, R. (2005). *Lernen im reflexiven Praktikum: Eine vergleichende Analyse*. Münster: Waxmann
- Flick, U. (2000). Konstruktion und Rekonstruktion. Methodologische Überlegungen zur Fallrekonstruktion. In: K. Kraimer (Hrsg.), *Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung*, (S. 179–200). Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Frey, A./ Jung, C. (2011). Kompetenzmodelle und Standards in Lehrerbildung und Lehrerberuf. In: Terhart, E./ Bennewitz, H./ Rothland, M. (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, (S. 540–572). Münster: Waxmann
- Friebertshäuser, B. (2008). Statuspassage von der Schule ins Studium. In: Helsper, W./ Böhme, J. (Hrsg.), *Handbuch zur Schulforschung (2. Aufl.)*, (S. 857-875). Wiesbaden: VS- Verlag
- Friedrich, H. (2003). Praxisbezug und qualifizierte, berufsbezogene Praktika. Begründung und Überblick zur Konzeption. In: H. Friedrich (Hrsg.), *Praxisbezug und qualifizierte, berufsbezogene Praktika im geisteswissenschaftlichen Studium*, (S. 1–7). Bergisch-Gladbach: Hobein
- Friedrich, H. (Hrsg.). (2003). *Praxisbezug und qualifizierte, berufsbezogene Praktika im Geisteswissenschaftlichen Studium*. Bergisch-Gladbach: Hobein
- Giesecke, H. (2007). *Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns*. Weinheim/ München: Juventa Verlag

- Glaser, E./ Schmid, P. (1999). Biographieforschung in der Historischen Pädagogik. In: H.-H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg.), *Handbuch der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung*, (S. 347–372). Opladen: Leske und Budrich
- Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.) (2010). *Lerntagebuch und Portfolio aus empirischer Sicht* (Erziehungswissenschaft, Bd. 27). Landau: Empirische Pädagogik e.V.
- Gläser-Zikuda, M./Hascher, T. (Hrsg.) (2007). *Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt
- Grimminger, E. (2012). *Anerkennungs- und Missachtungsprozesse im Sportunterricht*. Berlin: Springer Verlag
- Häcker, T. (2006a). Vielfalt der Portfoliobegriffe. In: Ilse Brunner, Thomas Häcker, & Felix Winter (Hrsg.), *Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte und Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung*. Seelze: Kallmeyer (im Druck).
- Häcker, T. (2006b). Wurzeln der Portfolioarbeit. In: Brunner, I./ Häcker, T./ Winter, F. (Hrsg.), *Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte und Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung*. Seelze: Kallmeyer
- Häcker, T. (2007). *Portfolio: Ein Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen* (2., überarb. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag, Hohengehren
- Häcker, T. (2012). Portfolioarbeit im Kontext einer reflektierenden Lehrer/innenbildung. Thomas Häcker. In: Egger, R./ Merkt, M. (Hrsg.), *Lernwelt Universität. Entwicklung von Lehrkompetenz in der Hochschullehre* (Lernweltforschung Bd. 9), (S. 263–289). Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften
- Hascher, T. (2006): Veränderung im Praktikum - Veränderung durch das Praktikum. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung von schulpraktischen Studien in der Lehrerbildung. *Zeitschrift für Pädagogik, 2011* (51 Beiheft), (S. 130–148). Weinheim: Beltz
- Hascher, T. (2012). Zur Funktion von Lerntagebüchern in der Lehrer/innenbildung – Potentiale für die Ausbildung und die Lehr-Lernforschung. In: Hascher, T./ Katstaller, M./ Kittinger, C. (Hrsg.), *Reform der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Teil 1: Analysen, Perspektiven und Forschung*. Wiesbaden: VS-Verlag
- Hascher, T./ Schratz, M. (2001). *Portfolios in der LehrerInnenbildung*. In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung 1, H 4, (S. 4–7)
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning*. New York: Routledge
- Hedtke, R. (2000): Das unstillbare Verlangen nach Praxisbezug. Zum Theorie-Praxis-Problem der Lehrerbildung am Exempel Schulpraktischer Studien. In: *Schlösser, Hans Jürgen (Hrsg.) – Berufsorientierung und Arbeitsmarkt Wirtschaft*, (S. 67–91). Bergisch Gladbach, Thomas Hobein
- Heid, M./ Brosziewski, A./ Keller, K. (2011). Portfolioarbeit als Reflexionsmedium der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Befunde einer qualitativen Studie und eine reflexionstheoretische Verortung. *Forschungsbericht. Pädagogische Hochschule Thurgau*, (S. 3–43)
- Heinrich, A. (2008). *Das Phänomen Studienabbruch. Eine Bestandsaufnahme*. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller
- Helsper, W. (1996). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: Combe, A. & Helsper, W. (1996). *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 1230, 1. Aufl.), (S. 521–569). Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Helsper, W. (2002). Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In: Kraul, M./ Marotzki, W./ Schweppe, C. (Hrsg.), *Biographie und Profession*, (S. 64–102). Bad Heilbrunn: Klinkhardt

- Helsper, W. (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In: Koch-Priewe, B./ Kolbe, F.-U./ Wildt, J. (Hrsg.), *Grundlagen und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung*, (S. 49–99). Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Helsper, W. (2007). Eine Antwort auf Jürgen Baumerts und Mareike Kunters Kritik am strukturtheoretischen Professionsansatz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 10 (4), (S. 567–580). Wiesbaden: VS Verlag
- Helsper, W. (2010): Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In: Krüger, H.-H./ Helsper, W.(Hrsg.), *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*. 9. Auflage. Opladen: Leske und Budrich
- Helsper, W./ Böhme, J./ Kramer, R.-T./ Lingkost, A. (2001). *Schulkultur und Schulmythos. Rekonstruktionen zur Schulkultur*. Opladen: Leske und Budrich
- Helsper, W./ Busse, E./ Hummrich, M./ Kramer, R.-T. (Hrsg.). (2008). *Pädagogische Professionalität in Organisationen*. Wiesbaden: VS-Verlag
- Helsper, W./ Hummrich, M. (2008). Arbeitsbündnis, Schulkultur und Milieu. Reflexionen zu Grundlagen schulischer Bildungsprozesse. In: Breidenstein, G./ Schütze, F. (Hrsg.), *Paradoxien in der Reform der Schule. Ergebnisse qualitativer Sozialforschung*, (S. 43–72). Wiesbaden: VS-Verlag
- Helsper, W./ Tippelt, R. (Hrsg.) (2011). *Pädagogische Professionalität*. Zeitschrift für Pädagogik (57. Beiheft), (S. 268–284). Weinheim: Beltz
- Hericks, U. (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe*. Wiesbaden: VS-Verlag
- Hericks, U. & Kunze, I. (2002). Entwicklungsaufgaben von Lehramtsstudierenden, Referendaren und Berufseinsteigern. Ein Beitrag zur Professionalisierungsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (3), (S. 401–416). Wiesbaden: VS Verlag
- Holzkamp, K. (1985). *Grundlegung der Psychologie*. Frankfurt am Main: (Studienausg.) Campus
- Holzkamp, K. (1995). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt am Main: (Studienausg.): Campus
- Homfeldt, H. G. / Schulze-Krüdener, J. (2001). *Praktikum - eine Brücke schlagen zwischen Wissenschaft und Beruf* (Hochschulwesen - Wissenschaft und Praxis, 1. Aufl.). Neuwied [u.a.]: Luchterhand
- Honneth, A. (2002). *Befreiung aus der Mündigkeit. Paradoxien des gegenwärtigen Kapitalismus*. Frankfurt a.M./New York
- Ilien, A. (2008). *Lehrerprofession. Grundprobleme pädagogischen Handelns*. (2. Aufl.). VS-Verlag
- Janich, P. (2001). *Logisch-pragmatische Propädeutik. Ein Grundkurs im philosophischen Reflektieren*. Göttingen: Velbrück Wissenschaft
- Kade, J./ Seitter, W. (2003). Jenseits der Goldstandards. Über Erziehung und Bildung unter den Bedingungen von Nicht-Wissen, Ungewissheit, Risiko und Vertrauen. In: Helsper, W./ Hörster, R./ Kade, J. (Hrsg.): *Ungewissheit: Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess*, (S. 50–72). Weilerswist: Velnrück
- Kalthoff, K. (2014). Unterrichtspraxis. Überlegungen zu einer empirischen Theorie des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, (S. 867–882). Weinheim: Beltz
- Kant, I. (1803/1983). *Über Pädagogik. Werke in zehn Bänden. Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik*, (S. 693–761) (Bd. 10: Schriften zur Anthropologie). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Kelle, U. & Kluge, S. (2010). *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der Qualitativen Sozialforschung*. Wiesbaden: VS - Verlag für Sozialwissenschaften

- Keller-Schneider, M. (2010). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Beanspruchung durch berufliche Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen*. Münster: Waxmann
- Keller-Schneider, M./ Hericks, U. (2011a). Beanspruchung, Professionalisierung und Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrerinnen und Lehrern. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 11(1), (S. 20–31). Innsbruck, Wien, Bozen: Studien-Verlag
- Keller-Schneider, M./ Hericks, U. (2011b). Forschung zum Berufseinstieg. Übergang von der Ausbildung in den Beruf. In: Terhart, E./ Bennewitz, H./ Rothland, M. (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, (S. 296–313). Münster: Waxmann
- Kleemann, F./ Krähnke, U./ Matuschek, I. (2013). *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung in die Praxis des Interpretierens* (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS
- Klement, K./ Lobendanz, A./ Teml, H. (Hrsg.) (2009). *Schulpraktische Studien*, (S. 39-52). Innsbruck: Studienverlag
- KMK-Arbeitsgruppe. *Standards Lehrerbildung – 2004\_12\_16-Standards-Lehrerbildung.pdf*. Verfügbar unter [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Standards-Lehrerbildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf). (Zugriff am 11.03.2014)
- Koch-Priewe, B. (2002). Grundlagenforschung in der LehrerInnenbildung. Einleitung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48 (1), (S. 1–9). Weinheim: Beltz
- Koch-Priewe, B. (2013). Das Portfolio in der LehrerInnenbildung. Verbreitung, Zielsetzung, Empirie, theoretische Fundierung. In: B. Koch-Priewe, T. Leonhardt, A. Pineker & J.-C. Störtländer (Hrsg.), *Portfolio in der LehrerInnenbildung. Konzepte und empirische Befunde*, (S. 41–74). Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Koller, H.-C. (2006). *Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung* (Urban-Taschenbücher, Bd. 480, 2. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer
- Korthagen, F. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, NJ: Erlbaum
- Kosinar, J. (2014). *Professionalisierung in der Lehrerbildung. Anforderungsbearbeitung und Kompetenzentwicklung im Referendariat*. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich
- Kraimer, K. (Hrsg.). (2000). *Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung*. Wissenschaft, Bd. 1459, 1. Aufl., Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Kramer, R.-T., Helsper, W., Thiersch, S. & Ziems, C. (2009). *Selektion und Schulkarriere. Kindliche Orientungsrahmen beim Übergang in die Sekundarstufe I* (Studien zur Schul- und Bildungsforschung, Bd. 29, 1. Aufl.). Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften
- Kreitz, R. (2010). Zur Beziehung von Fall und Typus. In: J. S. Ecaius & B (Hrsg.), *Typenbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung*, (S. 91–115). Opladen und Farmington Hills: Budrich
- Kunter, M./ Baumert, J./ Blum, W./ Klusmann, U./ Krauss, S./ Neubrand, M. (Hrsg.) (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COAKTIV*. Münster: Waxmann
- Kurtz, T. (2009). Professionalität aus soziologischer Perspektive. In: Zlatkin-Troitschanskaia, O./ Beck, K./ Sembill, D./ Nickolaus, R./ Mulder, R. (Hrsg.), *Lehrerprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung*, (S. 45–54). Weinheim: Beltz
- Lamnek, S. (2005). *Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch* (4. Aufl.). Weinheim: Beltz
- Leonhardt, T. (2013). *Empirische Befunde zur Messbarkeit von Reflexionskompetenz*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

- Liebau, E. (Hrsg.). *Die Bildung des Subjekts. Beiträge zur Pädagogik der Teilhabe*. Zeitschrift für Pädagogik 48 (2002) 2, (S. 310-314). Weinheim: Beltz
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A Sociological Study*. Chicago: university of Chicago Press
- Lüders, M./ Rauin, U. (2008). Unterrichts- und Lehr-Lernforschung. In: Helsper, W./ Böhme, J. (Hrsg.), *Handbuch zur Schulforschung (2. Aufl.)*, (S. 857-875), (S. 691-719). Wiesbaden: VS-Verlag
- Luhmann, N. & Schorr, K.-E. (1979). *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem* (Suhrkamp Taschenbuch. Wissenschaft, Bd. 740, 1. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Maier, H./ Pfistner, H.-J. (1976). *Grundlagen der Unterrichtstheorie und Unterrichtspraxis. Beobachtungsformen, Strukturen, Systeme* (2., überarb. und erw. Aufl.). Heidelberg: Quelle & Meyer
- Makrinus, L. (2013). *Der Wunsch nach mehr Praxis. Zur Bedeutung von Praxisphasen im Lehramtsstudium* (Studien zur Schul- und Bildungsforschung, Band 49). Wiesbaden: Springer VS.
- Mannheim, K. (1985). *Ideologie und Utopie* (7. Aufl.). Frankfurt am Main: Klostermann
- Marotzki, W. (1990). *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften* (Studien zur Philosophie und Theorie der Bildung, Bd. 3). Weinheim: Dt. Studien-Verl.
- Marotzki, W. (2006). Bildungstheorie und allgemeine Biographieforschung. In: Marotzki, W./ Krüger, H.-H. (Hrsg.), *Handbuch erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung*, (S. 59-70). Wiesbaden: VS-Verlag
- Marshall, T.H. (1939). *The Recent History of Professionalism in Relation to Social Structure and Social Policy*. In: Canadian Journal of Economics and Political Science (5), (S. 325-340)
- Mayr, J. (2006). Persönlichkeitsentwicklung im Studium. Eine Pilotstudie zum Wirkungspotential von Lehrerbildung. In: Hiligus, A.-H./ Rinkens, H.-D. (Hrsg.), *Standards und Kompetenzen – neue Qualität in der Lehrerbildung. Neue Ansätze und Erfahrungen in nationaler und internationaler Perspektive*, (S. 249-260). Berlin: Lit-Verlag
- Mayr, J. (2011). Der Persönlichkeitsansatz in der Lehrerforschung. Konzepte, Befunde und Folgerungen. In: Terhart, E./ Bennewitz, H./ Rothland, M. (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, (S. 125-147). Münster: Waxmann
- Meyer, B. E. (2010). *Zur Professionalisierung durch Schulpraktika. Wie Lehramtsstudierende Anforderungen in ihren ersten Praxiskontakten bewältigen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, Hohengehren
- Meyer, M.-F. (2003). Theorie und Praxis. Die Entstehung einer philosophischen Antithese. In Hoffmann, N./ Kalter, B. (Hrsg.), *Brückenschläge. Das Verhältnis von Theorie und Praxis in pädagogischen Studiengängen. Erziehungswissenschaft* (Band 54), (S. 23-51). Münster: Waxmann
- Middendorff, E./ Apolinarski, B./ Poskowsky, J./ Kandulla, M./ Netz, N. (2013). *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch das HIS - Institut für Hochschulforschung*. [http://www.bmbf.de/pub/wsldsl\\_2012.pdf](http://www.bmbf.de/pub/wsldsl_2012.pdf) (Zugriff am 12.03.2014)
- Müller, S. (Hrsg.) (2011). *Reflexion als Schlüsselkategorie? Praxis und Theorie im Lehramtsstudium* (1. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag, Hohengehren
- Neugebauer, M. (2013). Wer entscheidet sich für ein Lehramtsstudium – und warum? Eine empirische Überprüfung der These von der Negativselektion in den Lehrerberuf. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften* (16/1), (S. 157-184). Wiesbaden: VS - Verlag
- Neuweg, G. H. (2007). *Wie grau ist alle Theorie, wie grün des Lebens goldener Baum? LehrerInnenbildung im Spannungsfeld von Theorie und Praxis*. Verfügbar unter [bwp@ - Berufs- und Wirtschaftspädagogik online](http://www.bwpat.de/ausgabe12/neuweg_bwpat12.pdf). (Heft 12). Online in Internet: URL: [www.bwpat.de/ausgabe12/neuweg\\_bwpat12.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe12/neuweg_bwpat12.pdf) (Zugriff am 25.08.2011)

- Niggli, A. (2005). *Unterrichtsbesprechungen im Mentoring* (Pädagogik bei Sauerländer, 1. Aufl.). Oberentfelden, Switzerland: Sauerländer
- Nohl, A.-M. (2001). *Interview und dokumentarische Methode: Anleitungen für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS
- Nohl, A.-M. (2009). *Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis* (Qualitative Sozialforschung, Bd. 16, 3. Aufl.). Wiesbaden: VS - Verlag für Sozialwissenschaften
- Nohl, A.-M. (2012). *Interview und dokumentarische Methode, Qualitative Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer VS
- Nohl, A.-M. (2013). *Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS
- Nölle, K. (2002). Probleme der Form und des Erwerbs unterrichtsrelevanten pädagogischen Wissens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48 (1), (S. 48–67). Weinheim: Beltz
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, A./ Helsper, W. (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität*, (S. 70–183). Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Oevermann, U. (2002). Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In: Kraul, M./ Marotzki, W./ Schewpe, C. (Hrsg.) *Biographie und Profession*, (S. 19–64)
- Oser, F. (1997). Standards in der Lehrerbildung entsprechen. Teil 1. Berufliche Kompetenzen, die hohen Qualitätsmerkmale. *Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern*, 1997 (1), (S. 26–37). Bern: Suter
- Oser, F./ Oelkers, J. (2001). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. Chur, Zürich: Rüegger
- Pfistner, H.-J. (1987). *Handlungsfreiheit und Systemnotwendigkeit*. Göttingen: Hogrefe
- Philip, R. A. (2007). *Mathematics Teachers' Beliefs and Affect*. In: Lester, F. K. (Hrsg.): *Second Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning*, (S. 257–315). Charlotte, NC: NCTM/ Information Age Publishing
- Polanyi, M. (1985). *Implizites Wissen*. Frankfurt a.M.
- Prange, K. (1991). *Pädagogik im Leviathan. Ein Versuch über die Lehrbarkeit der Erziehung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2009). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch* (Lehr- und Handbücher der Soziologie, 2. Aufl.). München: Oldenbourg
- Radtko, F.-O. (2004). Der Eigensinn pädagogischer Professionalität jenseits von Innovationshoffnungen und Effizienzerwartungen. Übergangene Einsichten aus der Wissensverwendungsforschung für die Organisation der universitären Lehrerbildung. In: Koch-Priewe, B./ Kolbe, F.-U./ Wildt, J. (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung*, (S. 99–149). Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Ramm, M./ Kolbert-Ramm, C./ Bargel, T./ Lind, G. (1998). *Lehramtsstudierende in den Geistes- und Naturwissenschaften*. Konstanz: Arbeitsgruppe Hochschulforschung
- Rauin, U. (2007a). *Im Studium wenig engagiert – im Beruf schnell überfordert. Studienverhalten und Karrieren im Lehrerberuf – Kann man Risiken schon im Studium prognostizieren?* Verfügbar unter [http://www.forschung-frankfurt.uni-frankfurt.de/36050068/Im\\_Studium\\_wenig\\_12\\_.pdf](http://www.forschung-frankfurt.uni-frankfurt.de/36050068/Im_Studium_wenig_12_.pdf) (Zugriff am 09.03.2014)

- Rauin, U./ Meier, U. (2007b). Subjektive Einschätzungen des Kompetenzerwerbs in der Lehramtsausbildung. In: M. Lüders (Hrsg.), *Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation*, (S. 102–131). Münster, New York: Waxmann
- Reh, S./ Rabenstein, K. (2004). "Fälle" in der Lehrerausbildung. Schwierigkeiten und Grenzen ihres Einsatzes. In: *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (4/2005), (S. 47–54)
- Reh, S./ Schelle, C. (2000). Biographie und Professionalität. Die Reflexivität berufsbiographischer Erzählungen. In: Bstian, J./ Helsper, W./ Reh, S./ Schelle, C. (Hrsg.): *Professionalisierung im Lehrerberuf. Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität*, (S. 107-121). Opladen: Leske und Budrich
- Reinhoffer, B. (2009). Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden während des Praktikums. In: Dieck, M./ Dörr, G./ Kucharz, D./ Küster, O./ Müller, K./ Reinhoffer, B./ Rosenberger, T./ Schnebel, S./ Bohl, T. (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden während des Praktikums. Erkenntnisse aus dem Modellversuch Praxisjahr Biberach* (Schul- und Unterrichtsforschung, Bd. 9), (S. 3–25). Baltmannsweiler: Schneider Verlag, Hohengehren
- Reinisch, H. (2009). „Lehrerprofessionalität“ als theoretischer Term. Eine begriffssystematische Analyse. In: Zlatkin-Troitschanskaia, O./ Beck, K./ Sembill, R./ Nickolaus, R./ Mulder, R. (Hrsg.), *Lehrerprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkung und ihre Messung*, (S. 33-43). Weinheim: Beltz
- Reusser, K./ Pauli, C./ Elmer, A. (2011). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: Terhart, E./ Bennewitz, H./ Rothland, M. (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, (S. 478–496). Münster: Waxmann
- Ritter, J. (2001): Historisches Wörterbuch der Philosophie, Bd. 11. Basel: Schwabe
- Rotermund, M.(2001). Lehrerbildung für eine neue Schule. Eine Sammelrezension von Neuerscheinungen zur Lehrerbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 47 (4), (S. 577–595). Weinheim: Beltz
- Rotermund, M. (Hrsg.) (2006). *Schulpraktische Studien. Evaluationsergebnisse und neue Wege der Lehrerbildung* (Schriftenreihe der Bundesarbeitsgemeinschaft Schulpraktische Studien, Bd. 1). Leipzig: Leipziger Uni.-Verlag
- Roters, B. (2012). *Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung. Eine empirische Studie an einer deutschen und US-amerikanischen Universität* (Studien zur International und Interkulturell Vergleichenden Erziehungswissenschaft, Bd. 12). Münster: Waxmann
- Rothland, M. (Hrsg.). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, (S. 354-361). Münster: Waxmann
- Schierz, M./ Thiele, J. (2002). Hermeneutische Kompetenz durch Fallarbeit. Überlegungen zum Stellenwert kasuistischer Forschung und Lehre an Beispielen antinomischen Handelns in sportpädagogischen Berufsfeldern, 1: S. 34. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48, (S. 43–48). Weinheim: Beltz
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schreder, G. (2006). Betrachten PraktikantInnen das Praktikum als Schritt in Richtung Professionalisierung? Eine Auswertung von Praktikumsberichten. In: M. Rotermund (Hrsg.), *Schulpraktische Studien. Evaluationsergebnisse und neue Wege der Lehrerbildung* (Schriftenreihe der Bundesarbeitsgemeinschaft Schulpraktische Studien, Bd. 1). Leipzig: Leipziger Uni.-Verlag
- Schroeter, R. (2012). *Theorie und Praxis in der Lehrerbildung* (Beiträge zur Professionalisierung der Lehrerbildung, Bd. 3, 1. Aufl.). Leipzig: Uni-Verlag
- Schubarth, W. (Hrsg.). (2006). *Qualitätsentwicklung und Evaluation in der Lehrerbildung. Die zweite Phase: das Referendariat* (Potsdamer Beiträge zur Lehrevaluation, Bd. 2). Potsdam: Uni-Verlag
- Schulze, W. (Hrsg.) (1996). *Ego-Dokumente: Annäherung an den Menschen in der Geschichte. Selbstzeugnisse der Neuzeit*. Berlin: Akademie-Verlag

- Schütze, F. (1983). Prozeßstrukturen im Lebenslauf. In: Matthes, J./ Peifenberger, A./ Stosberg, M. (Hrsg.), *Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive*. Nürnberg: Verlag der Nürnberger Forschungsvereinigung
- Schütze, F. (1996). Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen: Ihre Auswirkungen auf die Paradoxien des professionellen Handelns. In: Combe, A./ Helsper, W. (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität*, (S. 183–276). Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of a new reform. *Harvard Educational Review* (57(1)), S. 1–22
- Strauss, A. L./ Corbin, J.(1990). *Basics of qualitative research*. Newbury Park: Sage
- Tenorth, H.-E. (2006). Professionalität im Lehrerberuf. Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (9. Heft, 4), (S. 580–597). Wiesbaden: VS-Verlag
- Terhart, E. (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim: Beltz
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis –neue Herausforderungen. In: Helsper, W./ Tippelt, R. (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität*. Zeitschrift für Pädagogik (57. Beiheft) (S. 202-224). Weinheim: Beltz,
- Terhart, E./ Bennewitz, H./ Rothland, M. (Hrsg.) (2011). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann
- Tillmann, K.-J. (2011). Konzepte zu Forschung zum Lehrerberuf. In: Terhart, E./ Bennewitz, H./ Rothland, M. (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, (S. 232–240). Münster: Waxmann
- Trautmann, M. (2004). *Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang*. (Studien zur Bildungsgangforschung, 5). Wiesbaden: VS-Verlag
- van der Loo, H./ van Reijen, W. (1992). *Modernisierung. Projekt und Paradoxon*. Frankfurt am Main: Deutscher Taschenbuch Verlag
- Wagner, H.-J. (1989). *Eine Theorie pädagogischer Professionalität*. Weinheim: Juventa
- Weber, M. (1988/1922). Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaft (5. Aufl.). In: Winckelmann, J., *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre* (7. Aufl.). Tübingen: Mohr
- Weinert, F. (2001). *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim: Beltz
- Weyand, B. (Hrsg.) (2013). *Reflexion der Berufseignung und -neigung. Tagungsvortrag. Professionell Lehren – Erfolgreich Lernen. ZeUS, Göttingen, 4. bis 6. September 2006*
- Wygotski, L. (1974). *Denken und Sprechen. Mit einer Einleitung von Thomas Luckmann*. Hrsg. von Johannes Helm. (Russ. Orig. 1934) Stuttgart: Fischer

## **Eidesstattliche Erklärung**

Ich erkläre hiermit an Eides statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig und ohne Hilfsmittel angefertigt habe; die als fremde Quellen (einschließlich elektronischer Quellen, dem Internet und mündlicher Kommunikation) direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind ausnahmslos unter genauer Quellenangabe als solche kenntlich gemacht. Insbesondere habe ich nicht die Hilfe sogenannter Promotionsberater\*innen in Anspruch genommen. Dritte haben von mir weder unmittelbar noch mittelbar Geld oder geldwerte Leistungen für Arbeiten erhalten, die im Zusammenhang mit dem Inhalt der vorgelegten Dissertation stehen. Die Arbeit wurde bisher weder im Inland noch im Ausland in gleicher oder ähnlicher Form einer anderen Prüfungsbehörde vorgelegt.

Flensburg, den  
(Ort, Datum)

(Unterschrift)

„