

Forschung
Verstehen, Auswerten und
Interpretieren von Daten

journal für lehrerInnenbildung

j | l | b
no. 4
2019

journal für lehrerInnenbildung

j | b

journal für lehrerInnenbildung

jlb

Herausgeber*innen

Prof. Dr. Caroline Bühler, Pädagogische Hochschule Bern
Prof. Dr. Bernhard Hauser, Pädagogische Hochschule des Kantons St. Gallen
Prof. Dr. Christian Kraller, Universität Innsbruck
Prof. Dr. Kathrin Krammer, Pädagogische Hochschule Luzern
Prof. Dr. Kerstin Rabenstein, Georg-August-Universität Göttingen
Prof. Dr. Daniela Sauer, Otto-Friedrich-Universität Bamberg
Prof. Dr. Ilse Schrittmesser (geschäftsführende Herausgeberin), Universität Wien
Prof. Dr. Claudia Schuchart, Bergische Universität Wuppertal
Mag. Dr. Andrea Seel, Kirchliche Pädagogische Hochschule Graz

Redaktion

Antonia Paljakka, M. A., Universität Wien

Wissenschaftlicher und fachlicher Beirat

Prof. Dr. Herbert Altrichter, Johannes-Kepler-Universität Linz
Prof. Dr. Erwin Beck, Pädagogische Hochschule des Kantons St. Gallen
Prof. Dr. Ingrid Gogolin, Universität Hamburg
Prof. Dr. Tina Hascher, Universität Bern
Prof. Dr. Marianne Horstkemper, Universität Potsdam
Prof. Dr. Barbara Koch-Priewe, Universität Dortmund
Prof. Dr. Fritz Oser, Universität Fribourg
Prof. Dr. Michael Schratz, Universität Innsbruck
Prof. Dr. Ursula Streckeisen, Pädagogische Hochschule Bern
Prof. Dr. Ewald Terhart, Universität Münster
Prof. Dr. Josef Thonhauser, Universität Salzburg
Prof. Dr. Johannes Mayr, Alpen-Adria-Universität Klagenfurt

journal für lehrerInnenbildung
jlb

19. Jahrgang (2019)
Heft 4

Forschung
Verstehen, Auswerten und Interpretieren von Daten

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2019

k

Korrespondenzadresse der Herausgeber*innenredaktion:
Antonia Paljakka, MA
Zentrum für LehrerInnenbildung
Universität Wien
Porzellangasse 4
1090 Wien
E-Mail: antonia.paljakka@univie.ac.at

Rezensionen:
Tilman Drope, Dr.
Georg-August-Universität Göttingen
E-Mail: tilman.drope@sowi.uni-goettingen.de

jlb. journal für lehrerInnenbildung erscheint vier Mal im Jahr.
Sämtliche Ausgaben der jlb sind unter der Domain jlb-journallehrerinnenbildung.net
im Open Access auch online zugänglich.

Die Bezugsbedingungen zu einem Print-Abonnement finden Sie in unserem Webshop:
www.klinkhardt.de/verlagsprogramm/zeitschriften/

Bestellungen und Abonnentenbetreuung:
Verlag Julius Klinkhardt
Ramsauer Weg 5
83670 Bad Heilbrunn, Deutschland
vertrieb@klinkhardt.de
Tel: +49 (0)8046-9304
Fax: +49 (0)8046-9306
oder nutzen Sie unseren webshop:
www.klinkhardt.de

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

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

2019.i. © Verlag Julius Klinkhardt.

Satz, Redaktion und Gestaltung: Elske Körber, Dipl.-Päd., München.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2019.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

<https://doi.org/10.35468/jlb-04-2019>
ISSN 1681-7028 (Print-Ausgabe)
ISSN 2629-4982 (Online-Ausgabe)

INHALT

EDITORIAL	7
BEITRÄGE	13
01	16
<i>Tilman Drope und Kerstin Rabenstein</i> Relationieren: Zum Umgang mit der Pluralität von Forschungszugängen in der Lehre	
02	28
<i>Nina Kolleck und Johannes Schuster</i> Soziale Netzwerkanalyse. Einsatz in Professionalisierung und Lehrer*innenbildung	
03	40
<i>Susanne Schwab und Matthias Huber</i> Quantitative Forschungsmethoden und deren Potenzial für die Lehrer*innenbildung	
04	52
<i>Katharina Kuckuck</i> Grounded Theory. Zur Anwendung im Lehr- und Lernformat des Forschenden Lernens	
05	62
<i>Doris Lindner und Katharina Rosenberger</i> Ethnografisches Beobachten und Schreiben im Lehramtsstudium	
06	72
<i>Hilke Pallesen</i> Interpretative Unterrichtsforschung in der Lehrer*innenbildung. Fallarbeit mit der Dokumentarischen Methode	

82	07 <i>Marion Pollmanns</i> Pädagogische Sinnstrukturen erschließen. Zur objektiv-hermeneutischen Rekonstruktion von Schule und Unterricht
92	08 <i>Evi Agostini</i> Zur Verdichtung und Analyse von Unterrichtsvignetten
102	09 <i>Julia Reischl</i> Der Einsatz der Tiefenhermeneutik in der Lehrer*innenbildung am Beispiel eines Protokolls einer teilnehmend-beobachteten Unterrichtsstunde
113	STICHWORT
114	10 <i>Angelika Paseka und Ilse Schritteser</i> Forschungsmethoden in der Lehrer*innenbildung
125	REZENSION
133	AGENDA
135	CALL FOR ABSTRACTS

EDITORIAL

Ilse Schritteser
Angelika Paseka

Lehrkräfte stellen als Expertinnen und Experten für Lehren und Lernen einen mächtigen Einflussfaktor auf den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern dar. Professionelle Kompetenzen von Lehrkräften haben, wie mittlerweile zahlreiche empirische Studien aufzeigen (z. B. u. a. Blömeke, Kaiser & Lehmann, 2010; Kunter, Baumert, Blum, Klusmann, Kraus & Neubrand, 2011) deutliche Effekte auf die Qualität von Unterricht. Damit kommt auch der Lehrer*innenbildung eine wesentliche Rolle zu, die Entfaltung solcher professionellen Kompetenzen zu gewährleisten.

Als professionelle Kompetenzen sind neben Professionswissen, pädagogisch legitimierbaren Einstellungen und motivationalen Orientierungen (Baumert & Kunter, 2006) auch jene Kompetenzen zu nennen, die dazu befähigen die für das Berufsfeld typischen Handlungsprobleme zu lösen (vgl. dazu Oevermann, 1996). Aus Studien der empirischen Bildungsforschung wissen wir, dass weniger die Sichtstrukturen des Unterrichts (Organisationsformen, Methoden, Sozialformen) als die Tiefenstrukturen (die Qualität der im Unterricht stattfindenden Lehr- und Lernprozesse) das Feld pädagogischer Handlungsprobleme bestimmen und wirkmächtigen Einfluss auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler aufweisen (u. a. Spinath, 2019). Zur lernförderlichen Gestaltung dieser Tiefenstrukturen braucht es neben den bereits genannten Kompetenzen auch eine besondere Aufmerksamkeit für jene fruchtbaren Momente (Copei, 1966), die man als die Anfänge des Lernens bezeichnen kann. Professionstheoretisch betrachtet stellen gezielte und systematische Beobachtungen die Grundlage dar, um jene Zeichen zu erkennen, die auf ein Anspringen von Interesse und damit auf einen beginnenden Lernvorgang hinweisen (Paseka & Schrittemser, 2018). Ein Weg, die Entwicklung einer solchen Beobachtungsfähigkeit zu fördern, ist die Förderung interpretativer Fähigkeiten verbunden mit einem diagnostischen Blick, dessen Entfaltung seinerseits wiederum auf die Vertrautheit mit Forschungsmethoden angewiesen ist. Ziel des vorliegenden Heftes ist daher, Möglichkeiten der Arbeit mit Forschungsmethoden in Hinblick auf die genannten Fähigkeiten aufzuzeigen und zwar mit dem Fokus auf *Verstehen, Auswerten und Interpretieren von Daten*. *Tilman Drope und Kerstin Rabenstein* machen den Aufschlag mit der Darstellung eines Modells zur Verhältnisbestimmung verschiedener Forschungsansätze, das der Einordnung der verschiedenen Ansätze dienen soll und die daraus folgenden spezifischen Perspektiven auf die Konstruktion des Forschungsgegenstands beleuchtet. Damit soll

ein Verstehen dafür angeregt werden, welche Entscheidungen bestimmten Gegenstandskonstruktionen vorausgehen und die in der Folge erfassten Erkenntnisse mitkonturieren.

Nina Kolleck und Johannes Schuster stellen die Möglichkeiten des Einsatzes von Netzwerkanalysen für Lehrer*innenbildung und Schulentwicklung dar. Anhand eines Beispiels wird gezeigt, wie durch diese Methode soziale Beziehungen visualisiert und in der Folge analysiert werden können. Dazu wird eine geeignete Software vorgestellt und die Übung an online vorliegenden Datensätzen empfohlen. Damit soll angehenden Lehrkräften ein Instrument an die Hand gegeben werden, mit dem sie in der künftigen Berufspraxis die sozialen Netzwerke in der Klasse sichtbar machen und mit den erfassten Informationen z. B. am sozialen Zusammenhalt einer Schulklasse arbeiten können.

Susanne Schwab und Matthias Huber beleuchten das Potenzial hypothesenprüfender, quantitativer Verfahren in der Lehrer*innenbildung. Zunächst geht es lt. Schwab und Huber darum, die Logik quantitativer Ansätze verständlich zu machen, damit angehende Lehrkräfte etwa groß angelegte Studien wie PISA, TIMSS oder PIRLS und deren Aussagekraft besser eigenständig beurteilen können. Die Möglichkeit, große Datenmengen zu erfassen und auszuwerten wird als einer der Vorteile quantitativer Designs angeführt. Allerdings wird auch die Gefahr eines impliziten Anspruchs umfassender Quantifizier- und Messbarkeit sowie der Reduktion komplexer Fragestellungen und Zusammenhänge auf wenige Aussagen bzw. Zahlenwerte artikuliert. In diesem Kontext wird auf die besondere Herausforderung bei der Erprobung und Durchführung quantitativer Forschung im Seminar hingewiesen, da in der Regel erst die (anspruchsvollen) Voraussetzungen geschaffen werden müssen, um überhaupt erste Verfahrensschritte einsetzen zu können. An Hand eines konkreten Beispiels werden schließlich Einsatzmöglichkeiten durchgespielt.

Katharina Kuckuck präsentiert in ihrem Artikel das Konzept einer Forschungswerkstatt mit Lehramtsstudierenden, die nach dem Prinzip forschenden Lernens aufgebaut ist. Gearbeitet wird mit der Methode der Grounded Theory, deren methodologische Grundlagen sowie die methodischen Schritte erläutert und anhand der methodengeleiteten Auseinandersetzung mit inklusiver Schulpraxis durchexerziert werden. Das Beispiel eines im Rahmen der Forschungswerkstatt entstandenen Codierparadigmas veranschaulicht die Möglichkeit, komplexe Zusammenhänge auf wesentliche Aussagen zu komprimieren.

Doris Lindner und Katharina Rosenberger befassen sich in ihrem Beitrag mit ethnografischem Beobachten und Schreiben. Im Zentrum steht der Versuch, Praktiken und Kulturen in Unterricht und Schule durch Ethnografie in den Blick zu nehmen und dabei die Entfaltung einer distanziert-forschenden Haltung bei den Studierenden zu fördern. Auch wenn die meisten Lehramtsstudierenden mit nur wenigen Vorerfahrungen im empirischen Arbeiten mit qualitativen Methoden ins Seminar kommen, sei das ethnografische Arbeiten und das damit verbundene Verschriftlichen, Analysieren und Diskutieren der erfassten Daten ein gangbarer Weg, um den Blick für die Eigenart schulischer Strukturen und Interaktionen im Unterricht zu schärfen.

Hilke Pallesen wendet sich in ihrem Beitrag der Dokumentarischen Methode und deren Einsatzmöglichkeiten in der Lehrer*innenbildung zu. Schritt für Schritt führt sie an Hand einer Unterrichtsszene vor, wie mit Hilfe der Dokumentarischen Methode die erfassten Daten im Durchgang durch formulierende und reflektierende Interpretation kollektive Orientierungsrahmen sichtbar werden, die sich als bestimmend für den Ablauf der Interaktion zwischen Lehrkraft und Schülerinnen und Schülern herausstellen.

In *Marion Pollmanns'* Beitrag geht es um objektiv-hermeneutische Zugänge zur Rekonstruktion von Unterricht mit dem Ziel, zugrundeliegende latente Sinnstrukturen zu erschließen und damit die implizite Logik der Praxis aufzudecken. Anhand einer knappen Sequenz zeigt sie vor, wie sich an einer kurzen Aufforderung der Lehrerin Sinnstrukturen einer Praxis herauschälen lassen, die über den vorliegenden Fall hinausreichende Schlüsse zur Logik von Unterricht und Schule zulassen.

Evi Agostini widmet sich dem Ansatz der Vignettenforschung. Anhand einer konkreten Vignette geht sie der Frage nach, wie Vignetten für Professionalisierungsprozesse im Rahmen der Lehrer*innenbildung fruchtbar gemacht werden können. Das Verfassen von Vignetten und die Vignetten-Lektüre würden die Möglichkeit bieten, so die Autorin, Lernen im Unterricht einerseits als Erfahrung und andererseits als pädagogisches Phänomen sichtbar zu machen. Durch die in der Vignette dargestellte verdichtete Erfahrungssituation eröffnet die Vignettenlektüre einen Weg zur sinngenerierenden Auseinandersetzung mit fremden Erfahrungen und gleichzeitigen einer reflexiven Distanzierung.

Julia Reischl wendet sich schließlich der Tiefenhermeneutik und dem Szenischen Verstehen als Methode zu, hinter die Kulissen der Interak-

tionsordnung von Unterricht zu schauen. Auf Basis der Interpretation einer teilnehmend beobachteten Unterrichtsszene arbeitet sie tiefenhermeneutisch die Doppelbödigkeit der manifesten Bedeutungsebene und deren latenten Sinn heraus. In einem abschließenden Schritt kann auf Basis der erfassten latenten Sinngehalte eine Kontextualisierung der Szene in schultheoretische Perspektiven erfolgen.

Angelika Paseka und Ilse Schrittmesser verweisen im Stichwort zunächst auf eine aktuelle Studie, die darauf hinweist, dass der Prozess der Implementierung von Angeboten zu Forschung und dem Kennenlernen von Forschungsmethoden in der Lehrer*innenbildung noch nicht abgeschlossen ist. Um die Optionen auszuloten, systematisieren sie die Möglichkeiten, Forschung und Forschungsmethoden in der Lehrer*innenbildung konzeptionell zu denken. Sie zeigen, welche unterschiedliche Anforderungen und Herausforderungen für Studierende enthalten sein können und welche Chancen für die Entwicklung von Kompetenzen sich gleichzeitig daraus ergeben.

Literatur

- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469-520.
- Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R. (Hrsg.). (2010). *TEDS-M 2008. Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Mathematiklehrkräfte für die Sekundarstufe I im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Copei, F. (1966/1930). *Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess* (8. Auflage). Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Kunter M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Kraus, S. & Neubrand, M. (Hrsg.). (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70-182). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Paseka, A. & Schrittmesser, I. (2018). Muster der Schließungen im Unterricht. Über fruchtbare Momente in Lernprozessen und wie sie unerkannt verstreichen. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe, (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 31-52). Wiesbaden: Springer.
- Spinath, B. (2019). Anforderungen an die Lehrerbildung aus psychologischer Perspektive. In N. McElvany, W. Bos, H. G. Holtappels & A. Ohle-Peters (Hrsg.), *Bedingungen und Effekt von Lehrerbildung, Lehrkraftkompetenzen und Lehrkrafthandeln* (S. 9-27). Münster: Waxmann.



Ilse Schritteser, Dr.,
Univ.-Prof. am Institut für Bildungswissenschaft und
am Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität Wien.
Arbeitsschwerpunkte:
Schul- und Unterrichtsforschung, Lehr- und Lerntheorien,
Professionalisierungsforschung, Lehrer*innenbildung

ilse.schritteser@univie.ac.at



Angelika Paseka, Mag. Dr.,
Univ.-Prof. an der Universität Hamburg,
Fakultät für Erziehungswissenschaft.
Arbeitsschwerpunkte:
Professionsforschung und -entwicklung,
Lehrer*innenbildung, Forschendes Lernen,
Ungewissheit, Eltern und Schule

angelika.paseka@uni-hamburg.de

01

Tilman Drope und Kerstin Rabenstein
Relationieren: Zum Umgang mit der Pluralität
von Forschungszugängen in der Lehre

02

Nina Kolleck und Johannes Schuster
Soziale Netzwerkanalyse.
Einsatz in Professionalisierung
und Lehrer*innenbildung

03

Susanne Schwab und Matthias Huber
Quantitative Forschungsmethoden und
deren Potenzial für die Lehrer*innenbildung

04

Katharina Kuckuck
Grounded Theory. Zur Anwendung im
Lehr- und Lernformat des Forschenden Lernens

05

Doris Lindner und Katharina Rosenberger
Ethnografisches Beobachten und Schreiben
im Lehramtsstudium

06

Hilke Pallesen
Interpretative Unterrichtsforschung
in der Lehrer*innenbildung.
Fallarbeit mit der Dokumentarischen Methode

07

Marion Pollmanns

Pädagogische Sinnstrukturen erschließen.
Zur objektiv-hermeneutischen Rekonstruktion
von Schule und Unterricht

08

Evi Agostini

Zur Verdichtung und Analyse
von Unterrichtsvignetten

09

Julia Reischl

Der Einsatz der Tiefenhermeneutik
in der Lehrer*innenbildung
am Beispiel eines Protokolls einer
teilnehmend-beobachteten Unterrichtsstunde

01

*Tilman Drope
und Kerstin Rabenstein*

Relationieren:
Zum Umgang mit der Pluralität
von Forschungszugängen
in der Lehre

Einleitung

Von (zukünftigen) Lehrpersonen wird erwartet, die Ergebnisse wissenschaftlicher Forschung zu rezipieren und wissenschaftliche Methoden für die datenbasierte Entwicklung von Unterricht und Schule anzuwenden (KMK, 2019). Dafür werden sie im Studium angehalten, sich mit Forschungsergebnissen und -methoden zu beschäftigen und sie in Lehrforschungsprojekten oder Abschlussarbeiten einzusetzen. Auch für die Qualifizierung von Lehrerbildner*innen sind entsprechende Kenntnisse mittlerweile von Bedeutung (Hummrich, 2019).

Wie dies in der Lehrer*innenbildung anschlussfähig für (zukünftige) Lehrpersonen geschehen kann, wird allerdings als Herausforderung diskutiert: Eine der zentralen Herausforderungen ist dabei, dass die Forschungsansätze in der Schul- und Unterrichtsforschung äußerst vielfältig sind, die methodologische Diskussion mittlerweile sehr ausdifferenziert ist und die für Forschungsmethoden und ihre Anwendung vorgesehenen zeitlichen Ressourcen im Studium eher eng begrenzt sind.

Als Antwort auf die Herausforderung der vielfältigen Forschungsansätze stellen wir im Folgenden ein Modell für eine Verhältnisbestimmung von Forschungsansätzen in der Lehre vor (Rabenstein & Drope, im Druck)¹. Es zielt darauf ab, Forschungsansätze vergleichend zu beobachten und den Blick für ihre jeweiligen Möglichkeiten zu schulen. Mit dem Modell können Forschungsdesigns und Ergebnisse von Studien im Verhältnis zueinander betrachtet, ihre jeweiligen Potenziale besser eingeordnet und eigene Entscheidungen für einen Forschungsansatz fundierter vorbereitet werden.

Wir stellen zunächst das Problem, auf das das Modell reagiert, dar (1), dann das Modell mit seinen zwei Dimensionen (2), dessen Anwendung wir anschließend an Beispielstudien zeigen (3). Wir enden mit einem Fazit zum Einsatz des Modells in der Lehrer*innenbildung.

1 Der Beitrag resultiert aus der Arbeit im Schlözer Programm Lehrerbildung. Dieses wurde im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert.

Das Problem

Für Studierende, die in Vorlesungen und Seminaren das erste Mal von Forschungsansätzen erziehungswissenschaftlicher Forschung hören, kann sich die Lage als *unübersichtlich* darstellen. Je nach Dozent*in werden andere Ansätze in den Vordergrund gestellt. Dabei kann die Frage der Nützlichkeit von Forschung zwischen einer engen Verknüpfung von Forschung mit Veränderungsabsichten von Schule und einer distanzierten Beobachtung von Strukturen je unterschiedlich diskutiert werden. Unübersichtlichkeit entsteht auch dann, wenn unterschiedliche Begriffe, etwa erziehungswissenschaftliche Forschung, Bildungsforschung oder Bildungswissenschaften, verwendet werden, aber nicht klar wird, ob mit ihnen Gleiches, Ähnliches oder Unterschiedliches bezeichnet wird. Unübersichtlichkeit spielt auch in Bezug auf erkenntnistheoretische Annahmen eine Rolle, die den verschiedenen Denkweisen der Dozent*innen zugrunde liegen, d. h. für die Frage, wie soziale, respektive schulische Wirklichkeit überhaupt beobachtet werden kann. Noviz*innen müssen zunächst einmal erkennen, dass diese (und andere) Fragen je nach Dozent*in unterschiedlich beantwortet werden würden; selten wird in Vorlesungen und Seminaren expliziert, wie sich unterschiedliche Denkart in der Schul- und Unterrichtsforschung zueinander verhalten bzw. wie sich die Unterschiede für die jeweiligen Forschungen auswirken.

Wollen sich Studierende in den in den letzten Jahren vermehrt erschienenen Einführungen in qualitative und quantitative (Schul- und Unterrichts-)Forschung kundig machen, müssen sie sich meist vorab für einen Forschungsansatz oder eine Forschungsrichtung entscheiden. Diese Einführungen führen entweder in vertiefender Weise in einen Ansatz ein (Asbrand & Martens, 2018) oder geben Auskunft über Varianten von Forschungsansätzen einer ‚Richtung‘ (Heinrich & Wernet, 2018). Selten werden sehr unterschiedliche Forschungsansätze vorgestellt (Drinck, 2013; Fromm, 2018), kaum werden sie dabei zueinander ins Verhältnis gesetzt. Erst ein relationierender Vergleich verschiedener Ansätze eröffnet Noviz*innen jedoch die Möglichkeit, ein Verständnis dafür zu entwickeln, wie und warum Fragestellungen und damit auch die Begrifflichkeit je nach Forschungsansatz unterschiedlich ausfallen, wie mit unterschiedlichen Ansätzen unterschiedliche Ziele verfolgt werden und wie von unterschiedlichen Annahmen über Erkenntnismöglichkeiten über soziale Wirklichkeit ausgegangen wird.

Mit unserem im Folgenden vorgestellten Modell möchten wir im Sinne einer *reflexiven* erziehungswissenschaftlichen Forschung (Dinkelaker, Meseth, Neumann & Rabenstein, 2016) den Blick für die Komplexität von Gegenstandskonstruktionen schärfen, nämlich dafür, wie im Zusammenspiel von theoretischen, methodologischen und methodischen Entscheidungen die Gegenstandskonstruktion eines Forschungsvorhabens zustande kommt. Dabei bietet das Modell Orientierung dazu an, in welcher Hinsicht sich Ansätze der schulbezogenen Forschung unterscheiden und wie sich diese Unterschiede in der Formulierung von Fragestellungen und Ergebnissen niederschlagen.

Modell zur Verhältnisbestimmung von Forschungsansätzen

Das im Folgenden dargestellte Modell ist als eine Matrix aus zwei Dimensionen aufgebaut.

(1) In der ersten Dimension (Horizontale) fragen wir nach dem *Erkenntnisinteresse*, das aufgrund der jeweils gewählten Bezugstheorien, methodologischen Weichenstellungen und den eingesetzten Samplingstrategien und Methoden sehr unterschiedlich ausfallen kann. Das Erkenntnisinteresse verstehen wir als Ausdruck unterschiedlicher Epistemologien, d. h. erkenntnisleitender Vorstellungen. Die Ausprägungen in dieser Dimension bewegen sich zwischen einem Erkenntnisinteresse in *inter-individuelle doings* und einem in *intra-individuelle Unterschiede*.

Forschung zu *inter-individuellen doings* setzt dabei tendenziell sozialtheoretische Bezugstheorien ein, wie z. B. Praxistheorie, Habitusstheorie, Strukturtheorie. Forschung zu *intra-individuellen Unterschieden* setzt dagegen tendenziell pädagogisch-psychologische Modellierungen ein, wie z. B. Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, Interessen, Motivationen.

(2) Als zweite Dimension (Vertikale) unterscheiden wir nach der *Positionierung* der Forschung in *Nähe* oder *Distanz zu normativ-pädagogischen Vorstellungen*.

Hier verstehen wir eine affirmativ-bestätigende ebenso wie eine kritische Bezugnahme auf normativ-pädagogische Vorstellungen als eine *Positionierung in Nähe* zu diesen, da eine solche Forschung an normativ-pädagogische Vorstellungen mit einem Interesse an der ei-

genen Positionierung anschließt. *Forschung in Distanz* zu normativ-pädagogischen Vorstellungen positioniert sich distanziert gegenüber der Frage, welche dieser Vorstellungen richtigerweise (nicht) verfolgt, umgesetzt und erreicht werden (können). Ihr Forschungsinteresse richtet sich allerdings zuweilen auf die Rekonstruktion von normativ-pädagogischen Vorstellungen, die etwa bildungspolitisch oder seitens der untersuchten Akteure im Spiel sind.

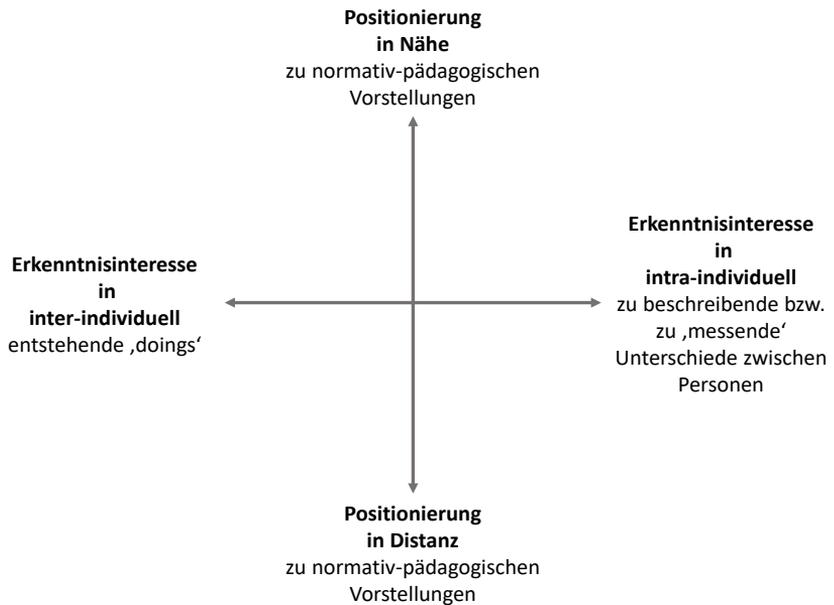


Abb. 1 Modell zur Verhältnisbestimmung von Forschungsansätzen

Mit der Konzipierung des Modells als zweidimensionale Matrix ist es möglich, für beide Dimensionen unterschiedliche Ausprägungen anzunehmen. Damit entsteht ein zwischen je zwei Polen aufgespanntes Feld, in dem Forschungsansätze ins Verhältnis zueinander gesetzt und somit relationierend betrachtet werden können. Wir möchten betonen, dass man das Modell nicht kategorial auffassen sollte, d. h. es soll nicht der festen Einordnung von Forschungsansätzen dienen, sondern zur Bestimmung von *Relationen* unterschiedlicher Forschungsansätze. Für eine solche Relationierung kann es hilfreich sein, die beiden von uns vorgeschlagenen Dimensionen im Sinne von Vergleichskriterien

für die jeweils betrachteten Forschungsansätze zu konkretisieren bzw. zu modifizieren.

Anwendung des Modells

Anhand von drei Beispielstudien stellen wir im Weiteren nun vor, wie das Modell angewendet werden kann. Die von uns gewählten Beispielstudien untersuchen die Bedeutung von Schulklassen und Gleichaltrigengruppen für die Konstitution und das Gelingen von schulischen Lehr-Lern-Prozessen. Zu jeder dieser Studien skizzieren wir dafür zunächst kurz die Fragestellung und das Gegenstandsverständnis.

Fragestellung und Gegenstandsverständnis der Beispielstudien

Der Blick auf die Formulierung der Fragestellungen zeigt bereits, dass die ausgewählten Studien ganz unterschiedliche Aspekte von Schulklassen und Gleichaltrigengruppen zum Gegenstand von Forschung machen und damit auch die Schulklasse bzw. die soziale Dimension schulischen Lernens in je anderer Weise verstehen. Die Studien fragen, (1) wie Schulklassen durch die Schüler*innen in Interaktionen hergestellt werden (Kelle, 1997), (2) welchen Einfluss Freundschaftsbeziehungen auf schulische Bildungsbiographien haben (Krüger & Deppe, 2010) bzw. (3) wie Lehrpersonen die Beziehungen der Schüler*innen untereinander einschätzen (Harks & Hannover, 2017).

In der Publikation „Wir und die anderen“. Die interaktive Herstellung von Schulklassen durch Kinder“ fragt Kelle (1997) im Rahmen einer ethnographischen Forschung an der Bielefelder Laborschule danach, wie „Kinder die täglich vorgefundene in eine gelebte Ordnung“ (ebd., S. 140) übersetzen. Sie fokussiert dabei darauf, wie u. a. durch Schüler*innen, aber auch durch Architektur etc. die eine (eigene) Klasse von anderen Schulklassen abgegrenzt wird. Da aufgrund der architektonischen Gestaltung in der Laborschule mehrere Klassen in einem großen Raum mit flexiblen Trennelementen und leicht zu bewegendem Möbeln untergebracht sind, lässt sich hier Abgrenzung als ein alltäglich in Praktiken vollzogenes Abgrenzungsgeschehen beobachten und somit auch beobachten, wie sich Schulklassen als bestimmte soziale Gebilde im alltäglichen Vollzug – immer wieder – herstellen.

In ihrer Studie „Peers und Schule – positiver oder negativer Einfluss von Freunden auf schulische Bildungsbiografien“ untersuchen Krüger und Deppe (2010) den „Stellenwert von Gleichaltrigen für die schulischen Bildungsbiographien“ (ebd., S. 221). Im Mittelpunkt steht die Frage, wie die (sich wandelnde) Mitgliedschaft von Schüler*innen in unterschiedlichen Peergroups die schul- und bildungsbezogenen individuellen Orientierungen der Schüler*innen jeweils beeinflusst. Durch die Rekonstruktion und Kontrastierung mehrerer Fälle wird herausgearbeitet, dass die konstante bzw. sich verändernde Zugehörigkeit zu einer Peergroup mit spezifischen kollektiven Orientierungen hinsichtlich schulischer Leistungserwartungen die entsprechenden individuellen Orientierungen beeinflusst – „und zwar auf positive wie negative Weise“ (ebd., S. 237). Das Forschungsprojekt „versucht eine Akteurs- und Strukturperspektive zu verbinden, indem es die individuellen Orientierungen von Kindern und die kollektiven Orientierungen ihrer Freundschaftsgruppen vor dem Hintergrund milieuspezifischer Lagerungen und Erfahrungsräume analysiert“ (ebd., S. 226). Im dritten Beispiel untersuchen Harks und Hannover (2017), „wie gut Lehrkräfte Sympathiebeziehungen ihrer Schülerinnen und Schüler beschreiben können“ (ebd., S. 425). Dabei gehen sie von der Annahme aus, dass Peer-Beziehungen für die Schüler*innen eine wichtige Ressource für formelles und informelles Lernen darstellen und dass entsprechend die Einschätzung dieser Beziehungen eine wichtige Fähigkeit der Lehrpersonen darstellt, von der wiederum abhängt, wie gut diese Beziehungen durch die Lehrpersonen für die Ermöglichung schulischer Lehr-Lern-Prozesse gestaltet werden können.

Verhältnisbestimmung im Hinblick auf das Erkenntnisinteresse

Fragen wir nach dem Erkenntnisinteresse der Studie von Kelle (1997), können wir eines an *inter-individuellen doings* ausmachen. Im Zentrum der Studie steht die Frage, wie die Schüler*innen im in wechselseitigen Bezugnahmen aufeinander vollzogenen Tun Abgrenzungen zu anderen Klassen betonen oder abschwächen. Dieses Erkenntnisinteresse wird realisiert mithilfe der ethnographischen Beobachtung, die in der von Kelle vorgenommenen Anwendung den forschenden Blick auf Kollektive und Interaktionen richtet. Ein auf Unterschiede von Individuen bezogenes Erkenntnisinteresse, z. B. wie sich einzelne

Schüler*innen – im Vergleich zu anderen Klassen – verhalten, ist hier nicht zu finden.

Im Verhältnis dazu zeigt sich bei Krüger und Deppe (2010) zwar ebenfalls ein Interesse an inter-individuellen doings – bei ihnen modelliert über die konjunktiven Erfahrungsräume bzw. kollektiven Orientierungen. Zugleich wollen sie mit ihrer Studie aber herausfinden, welchen Einfluss diese kollektiven Orientierungen auf die individuellen Orientierungen der Schüler*innen haben und sind somit im Unterschied zu Kelle (1997) neben kollektiven Orientierungen auch an intra-individuellen Unterschieden in den Orientierungen interessiert. Methodisch wird dies entsprechend in Gruppendiskussionen und Einzelinterviews und der entsprechend entwickelten Auswertungsmethode der Dokumentarischen Methode realisiert.

Harks und Hannover (2017) befassen sich mit Peer-Beziehungen, was man wiederum als ein an inter-individuellen doings bestehendes Erkenntnisinteresse auffassen könnte. Allerdings versteht man bei genauerem Hinsehen, dass sie diese mithilfe von Fragebögen individuell abfragen. Sie verstehen somit, psychologisch fundiert, Peer-Beziehungen als in erster Linie von einzelnen Personen erfahren und sind nicht an der Gestaltung dieser Beziehungen in Interaktionen interessiert. Die Ergebnisse nehmen sie vor allem zum Anlass, um auf der *intra-individuellen* Ebene die entsprechenden Diagnosefähigkeiten der Lehrkräfte zu untersuchen, also danach zu fragen, wie gut diese die Beziehungen zwischen den Schüler*innen einschätzen können.

Verhältnisbestimmung im Hinblick auf Nähe und Distanz zu normativ pädagogischen Annahmen

In der zweiten Dimension lässt sich bei Kelle (1997) eine deutliche Distanzierung zu Vorstellungen etwa von ‚guten Klassengemeinschaften‘ erkennen. Die Frage nach der Praxis der Abgrenzungen der eigenen von anderen Klassen nimmt vielmehr eine organisatorische Selbstverständlichkeit von Schule – die Einteilung in Klassen – auf und fragt, zu was diese im Alltag wird bzw. wie die Schüler*innen diese mit Sinn belegen. Die Forschung ist neugierig, sie beobachtet ‚nah‘ dran an den Akteur*innen die Alltagspraxis, aber sie ist normativ gleichgültig. Sie ist nicht an einem Urteil daran interessiert, ob es richtig oder falsch, gut oder schlecht ist, was die Schüler*innen tun.

Etwas anders stellt es sich bei Krüger und Deppe (2010) dar. Einerseits sind auch sie zunächst vor allem an einer deskriptiven Identifikation von individuellen und kollektiven Orientierungen und deren Wechselverhältnis interessiert und damit ebenfalls distanziert zu normativ-pädagogischen Vorstellungen, andererseits spielen normative Bezugspunkte immer wieder eine Rolle in ihrem Beitrag. Etwa wenn sie Aussagen darüber treffen, ob und wie Freunde und Gleichaltrige „die schulischen Bildungsorientierungen der Heranwachsenden [...] auf positive wie negative Weise“ beeinflussen würden (ebd., S. 237). Es lassen sich hier also Bewegungen zwischen Distanz und Nähe zu normativen, pädagogischen Vorstellungen beobachten.

Demgegenüber orientieren sich Ausgangspunkt und Schlussfolgerungen der Studie von Harks und Hannover (2017) eindeutiger an den normativ-pädagogischen Vorstellungen des untersuchten Feldes. Zum einen liegt ihrer Studie „die Annahme zu Grunde, dass eine genaue Kenntnis der Sympathiebeziehungen unter den Schülerinnen und Schülern der Lehrperson hilft, förderliche Peer-Beziehungen zu stützen und lernabträglichen vorzubeugen“ (ebd., S. 443). Zum anderen leiten sie aus ihren Ergebnissen die Forderung für die Lehrer*innenbildung ab, dass „eindeutig kommuniziert werden muss, dass Lehrkräfte einen Einfluss auf die Qualität der Peer-Interaktionen haben“ (ebd.).

Kommentierung der Verhältnisbestimmung der Beispielstudien

Wir gehen davon aus, dass die Unterscheidung entlang der vorgeschlagenen Dimensionen auf der Vertikalen und Horizontalen nicht immer in gleichem Maße trennscharf erfolgen kann – einige Studien lassen sich eindeutiger den jeweiligen Polen zuordnen als andere. Deswegen sollte die Unterscheidung vor allem im Sinne eines „eher-als“ und stets im Vergleich zu anderen Ansätzen getroffen werden. Auf diese Weise ermöglicht das Modell eine Sichtbarmachung von Relationen. Im Modell notiert, stellt sich die Verhältnisbestimmung der Studien dann wie unten abgebildet dar.

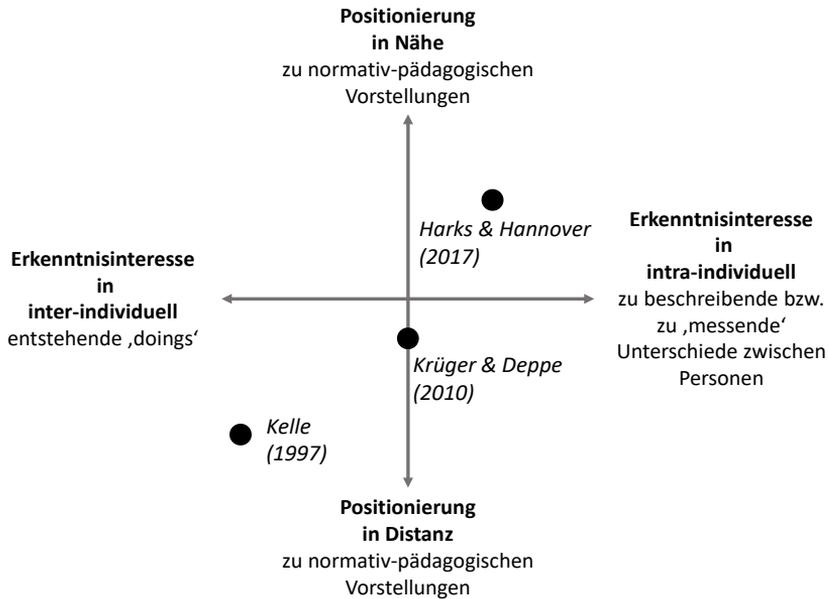


Abb. 2 Verhältnisbestimmung der Beispielstudien im Modell

Potenziale des Modells

Potenzial für die Einführung in Forschungsmethoden

Das vorgeschlagene Modell macht sich ein Prinzip des qualitativen Forschens – das Vergleichen und Relationieren – selbst zum Prinzip: Durch eine vergleichende Auseinandersetzung mit Forschungsansätzen anhand von Beispielstudien könnte ein Verstehen dafür angebahnt werden, wie welche der zu treffenden Entscheidungen die Gegenstandskonstruktion beeinflussen und insofern das Forschungsvorhaben als Ganzes mitkonturieren. Lehrende können dabei den eigenen Zugang im Verhältnis zu den Konturierungen, die durch andere Ansätze erfolgen können, befragen und diesen auf diese Weise in einem breiteren Feld von Forschungsansätzen den Studierenden gegenüber verorten.

Potenzial für Lehrforschung

Weitergehend wird mit dem Modell ein Weg der Vermittlung und An eignung von Forschungsmethoden eingeschlagen, der an einer beson-

ders für Neulinge bestehenden Herausforderung ansetzt: der Orientierung in der schwer überschaubaren Vielzahl von Forschungszugängen. In den Blick kommen könnten die in den verschiedenen Etappen des Forschens zu treffenden Entscheidungen. Nicht die im Sinne der Methodenschulung angemessene Anwendung kodifizierter Methoden stände damit zunächst im Zentrum, sondern eine Perspektivschulung für die Entscheidungen, durch die in der Forschung unterschiedliche Gegenstandskonstruktionen hervorgebracht werden.

Potenzial für den professionellen Austausch

Das Modell kann zudem auch dafür genutzt werden, sich mit den an der Methodenausbildung vor Ort beteiligten Kolleg*innen über das jeweilige Forschungsverständnis auszutauschen. Dabei würden Ähnlichkeiten und Differenzen der Zugänge in den Blick geraten, die paradigmatische Trennlinien zwischen qualitativer und quantitativer Forschung transzendieren – aber auch vermeintliche Einigkeit irritieren.

Literatur

- Asbrand, B. & Martens, M. (2018). *Dokumentarische Unterrichtsforschung. Basiswissen zur Analyse von Unterrichtsprozessen*. Wiesbaden: VS.
- Dinkelaker, J., Meseth, W., Neumann, S. & Rabenstein, K. (2016). Die Erziehungswissenschaft, ihr Gegenstand und ihre Empirie. Sondierungen im Spannungsfeld zwischen traditionellen Kontroversen und reflexiver Empirisierung. In W. Meseth, J. Dinkelaker, S. Neumann, K. Rabenstein, O. Dörner, M. Hummrich & K. Kunze (Hrsg.). *Empirie des Pädagogischen und Empirie der Erziehungswissenschaft. Beobachtungen erziehungswissenschaftlicher Forschung* (S. 13-32). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Drinck, B. (Hrsg.). (2013). *Forschen in der Schule*. Opladen: Barbara Budrich.
- Fromm, M. (2018). *Analysieren und Beurteilen. Einführung in die Forschungsmethodik für Lehramtsstudierende*. Münster & New York: Waxmann.
- Harks, M. & Hannover, B. (2017). Sympathiebeziehungen unter Peers im Klassenzimmer: Wie gut wissen Lehrpersonen Bescheid? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20 (3), 425-448.
- Heinrich, M. & Wernet, A. (Hrsg.). (2018). *Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden*. Wiesbaden: VS.
- Hummrich, M. (2019). Zur Frage: (Wozu) braucht die Lehramtsausbildung Forschungsmethoden? Kritische Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Schulpädagogik. *Erziehungswissenschaft*, 30 (57), 65-71.
- Kelle, H. (1997). „Wir und die anderen“. Die interaktive Herstellung von Schulklassen durch Kinder. In S. Hirschauer & K. Amann (Hrsg.), *Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie* (S. 138-167). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

KMK (2019). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i.d.F. vom 16.05.2019). Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf [18.10.2019].

Krüger, H.-H. & Deppe, U. (2010). Peers und Schule – positiver und negativer Einfluss von Freunden auf schulische Bildungsbiografien? In M. Haring, O. Böhm-Kasper, C. Rohlf & C. Palentien (Hrsg.), *Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen. Peers als Bildungs und Sozialisationsinstanzen* (S. 223-241). Wiesbaden: VS.

Rabenstein, K. & Drope, T. (im Druck). *Einführung in qualitatives Forschen. Perspektivschulungen an Beispielstudien zu Unterricht, Schule und Profession*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Tilman Drope, Dr.,
wiss. Mitarbeiter am Arbeitsbereich Schulpädagogik/
Empirische Unterrichtsforschung und Schulentwicklung,
Georg-August-Universität Göttingen.
Arbeitsschwerpunkte:
praxeologische Schul- und Unterrichtsforschung,
methodologische Grundlagen qualitativer Forschung

tilman.drope@sowi.uni-goettingen.de



Kerstin Rabenstein, Dr.,
Prof. am Arbeitsbereich Schulpädagogik/
Empirische Unterrichtsforschung und Schulentwicklung,
Georg-August-Universität Göttingen.
Arbeitsschwerpunkte: Transformation von Schule,
Unterricht und Lehrer*innenbildung,
Methodologien qualitativer Unterrichtsforschung

kerstin.rabenstein@sowi.uni-goettingen.de



02

*Nina Kolleck und
Johannes Schuster*

Soziale Netzwerkanalyse.
Einsatz in Professionalisierung
und Lehrer*innenbildung

Einleitung

In den letzten Jahren sind soziale Netzwerke in der Schule zunehmend in den Fokus von Forschungsarbeiten gerückt (u.a. Kolleck, 2016). In diversen Studien wurde gezeigt, dass für Prozesse der Lehrkräftebildung und Schulentwicklung nicht allein individuelles Handeln entscheidet, sondern soziale Beziehungen und Interaktionen einflussreich sind. So wirken Netzwerke bspw. innerhalb von Lehrer*innenkollegien auf die Motivation und Zufriedenheit der Lehrkräfte, aber auch innerhalb von Schulklassen auf die Motivation und Leistung der Schüler*innen. Die Erkenntnisse über die Beschaffenheit und die Strukturen schulischer Netzwerke, sei es innerhalb des Kollegiums oder in Klassenzimmern, können folglich dabei helfen, das verborgene Potenzial, das den Beziehungen zugrunde liegt, sowie Weiterentwicklungsmöglichkeiten zu identifizieren und Prozesse der Schulentwicklung und der Professionalisierung zu initiieren oder zu unterstützen.

Doch trotz der vielfältigen Einsatzmöglichkeiten und der möglichen Erkenntnisgewinne: Während sich seit einigen Jahren Wissenschaftler*innen zunehmend mit schulischen Netzwerken auseinandersetzen (Kappauf & Kolleck, 2018) und auf Methoden der sozialen Netzwerkanalyse (SNA) zurückgreifen, zählt das Thema schulische Netzwerke noch nicht zum Bestandteil der Ausbildung von Lehrkräften. Eine Integration der SNA in die Lehrkräftebildung birgt jedoch viele Chancen. Unter anderem könnten hierdurch die Bedeutung sozialer Beziehungen und Beziehungsstrukturen vermittelt und ein Verständnis für die Gestaltung von Netzwerken sowie die Anwendungsmöglichkeiten netzwerkanalytischer Techniken im Kontext von Schulentwicklung und Professionalisierung erreicht werden. Der vorliegende Beitrag hat daher zwei Ziele. Erstens wird die Relevanz von sozialen Netzwerken in der Schule aufgezeigt. Zweitens wird ein Verfahren der Erhebung und Analyse sozialer Netzwerke im Schulkontext skizziert. Ziel ist es, den Einsatz dieses Verfahrens in Schulen exemplarisch darzustellen, sodass es in der Lehrer*innenbildung eingesetzt und zukünftigen Lehrkräften vermittelt werden kann.

Hintergrund und Forschungsstand

Die Netzwerkanalyse ist seit einigen Jahrzehnten nicht mehr allein Gegenstand unterschiedlicher technischer und naturwissenschaftlicher Disziplinen, sondern hat Eingang in die Sozial- und Bildungswissenschaften gefunden. Mit dem Ziel, Muster und Eigenschaften sozialer Netzwerke zu identifizieren, die zwischen Akteur*innen, d. h. Individuen oder Organisationen (teils auch Objekten, Gegenständen oder Textbestandteilen), bestehen, werden mit Verfahren der Netzwerkanalyse unterschiedliche schulbezogene Fragestellungen adressiert. So werden u. a. Informationen über die Beziehungen oder Verbindungen zwischen den Akteur*innen, bspw. Lehrkräften oder Schüler*innen, erhoben. Diese Beziehungen können unterschiedliche Konzepte abbilden, z. B. Vertrauen, Kooperationen oder Sympathie (Freundschaft), aber auch Abneigung oder Mobbing. In der methodischen Literatur werden Netzwerke häufig als Einheiten definiert, die aus Akteur*innen (sogenannte Knoten) und den Beziehungen zwischen den Akteur*innen (Kanten) bestehen (Wassermann & Faust, 1994). Netzwerke können gerichtet oder ungerichtet sein, wobei gerichtete Beziehungen einen Ursprung und ein Ziel haben (z. B. Sympathie-Beziehungen), während ungerichtete Netzwerke symmetrische Beziehungen, wie bspw. die gemeinsame Bearbeitung einer Aufgabe, abbilden.

Die soziale Eingebundenheit in der Klassengemeinschaft spielt eine wichtige Rolle für Schüler*innen. Dabei ist nicht nur die Anzahl an Beziehungen wichtig, sondern auch die strukturelle Lage im Gesamtnetzwerk (z. B. ob die eigenen Freund*innen viele andere Kontakte haben oder man selbst eher Teil einer ausgeschlossenen Clique ist) (Thomas, 2000). Studien zeigen, dass Peer-Beziehungen einen wichtigen Faktor bei der Entwicklung des Selbstkonzepts darstellen, da sich Schüler*innen dabei stark an anderen orientieren (Molloy, Gest & Rulison, 2011). Darüber hinaus gibt es Hinweise, dass soziale Beziehungen in der Schule Auswirkungen auf Schulleistungen haben. In (nicht-repräsentativen) Studien wurde bspw. gezeigt, dass Schüler*innen dazu neigen, sich den Leistungen befreundeter Peers anzugleichen (Zander, Kolleck & Hannover, 2014). Außerdem wirken sich Beziehungen zu Mitschüler*innen auf den individuellen Wissenserwerb aus (Wentzel, Russell & Baker, 2014). Auch für Lehrkräfte weisen Studien auf einen positiven Zusammenhang von Netzwerken und Motivation hin. Sind

Lehrkräfte gut in das Kollegium integriert bzw. Teil eines eng vernetzten Kollegiums, arbeiten sie motivierter und sind eher dazu bereit, zusätzliche Aufgaben zu übernehmen. Dies kann wiederum zu besseren Leistungen der Schüler*innen beitragen (Vangrieken, Dochy, Raes & Kyndt, 2015).

Über Netzwerke innerhalb von Schulen hinaus bilden sich auch zwischen schulischen und außerschulischen Einrichtungen oder Personen Netzwerke, die positive Effekte auf den Bildungserfolg von Schüler*innen sowie Bildungsgerechtigkeit versprechen (Kolleck, 2015). Dabei zeigen sich Vertrauen, Partizipation und die Identifikation mit gemeinsamen Zielen als entscheidende Prädiktoren (Kolleck, Rieck & Yemini, 2019). Soziale Beziehungen, die auf Vertrauen basieren, können unter Umständen wiederum positiv auf die Offenheit in Netzwerken gegenüber und Akzeptanz von Innovationen in Schulen wirken (Tschannen-Moran, 2001; Kappauf & Kolleck, 2018).

Methode

Die Netzwerkanalyse liefert ein breites Repertoire an Methoden, mit deren Hilfe soziale Beziehungen und Netzwerke erhoben und ausgewertet werden können. Für den vorliegenden Beitrag stellen wir – am Beispiel einer fiktiven Schulklasse – exemplarisch eine mögliche Methode vor, mit deren Hilfe interpersonale Netzwerke (bspw. von Seminargruppen oder Klassen) erhoben, visualisiert und analysiert werden können. Hierbei werden Beziehungen direkt erfragt und anschließend graphisch dargestellt. Je nachdem, welche Informationen in dem Netzwerk abgebildet werden sollen, können unterschiedliche Inhalte der sozialen Beziehungen ermittelt werden, z. B. Freundschaftsbeziehungen innerhalb der Klasse („Mit wem aus der Klasse bist du befreundet?“) oder Kooperationsbeziehungen („Mit wem aus der Klasse arbeitest du gerne zusammen?“). Der Fragebogen kann entweder alle Kinder aufführen, für die dann jeweils im Falle der Zustimmung ein Kreuz gesetzt wird, oder es kann nach den wichtigsten Personen gefragt werden („Nenne deine fünf besten Freunde“). Die zweite Variante ist sowohl für die Interviewten als auch für die spätere Auswertung stärker zu empfehlen und hat sich auch in wissenschaftlichen Studien behauptet (Merluzzi & Burt, 2013). Sind zusätz-

liche Informationen, die in das Netzwerk mit aufgenommen werden können (z. B. das Geschlecht, die Zugehörigkeit zu einem bestimmten Schwerpunkt, etc.), nicht ohnehin verfügbar, sollten diese bei der Erhebung der Daten miterfasst werden.

Für eine einfache und anschauliche Visualisierung von Netzwerken empfiehlt sich die kostenlos verfügbare Software *Gephi*.¹ Diese bietet eine Vielzahl an Analyse- und Visualisierungstools, ohne dass Programmierkenntnisse notwendig sind (Schuster, Jörgens & Kolleck, 2019). Im Folgenden beschreiben wir exemplarisch den Einsatz dieser Software in Schulen. In einem ersten Schritt müssen die Daten für die Visualisierung oder Analyse von Netzwerken erfasst werden. Zum einen können Daten manuell eingetragen werden. Dies erfolgt im Bereich „Datenlabor“. Hierzu müssen unter dem Reiter „Knoten“ zunächst alle Schüler*innen als Knoten hinzugefügt werden. Sind weitere Attribute der Schüler*innen bekannt (z. B. das Geschlecht oder die Zugehörigkeit zu einem bestimmten Schwerpunkt), können diese hier ebenfalls aufgenommen werden. Anschließend werden unter dem Reiter „Kanten“ die einzelnen Beziehungen als Kanten ausgewählt. Die Schülerin oder der Schüler, die oder der den Fragebogen ausgefüllt hat, ist in diesem Fall der „Ursprung“, die jeweils angegebenen Schüler*innen sind die „Ziele“. Alternativ können die Klassenliste (als „Nodes table“) und die Liste der Beziehungen (als „Edges table“) auch als Excel-Dateien (möglich sind auch .csv- oder .txt-Formate) in Form einer Tabelle direkt in Gephi importiert werden. Beim Import solcher Listen ist Gephi jedoch etwas unflexibel und erfordert ein genaues Vorgehen. Damit ein „Nodes table“ eingelesen werden kann, muss die Spalte mit den Personennamen mit „Id“ überschrieben werden. Die Namen weiterer Attribute können frei gewählt werden. Beim „Edges table“ ist darauf zu achten, dass die Spalte mit den Ursprungspersonen die Überschrift „Source“ und die der Zielpersonen „Target“ trägt und dass außerdem die Namen mit denen des „Nodes tables“ identisch sind.

Sind alle Kanten eingegeben oder eingelesen, können einige Koeffizienten für die Schüler*innen berechnet werden. Hierzu muss in die „Übersicht“ gewechselt werden, wo unter „Statistiken“ verschiedene

1 Gephi kann kostenlos heruntergeladen werden unter <https://gephi.org/users/download/> [24.10.2019]. Tieferegehende Informationen zur Software und ihrer Nutzung finden sich bei Bastian et al. (2009).

Maße berechnet werden. Diese lassen sich anschließend im „Datenlabor“ für alle Knoten einsehen. In erster Linie informativ sind der Eingangsgrad (wie oft ein*e Schüler*in nominiert wurde) und der Ausgangsgrad (wie viele Klassenkamerad*innen ein*e Schüler*in nominiert hat).² Der Eingangsgrad kann einen Hinweis auf die Beliebtheit und soziale Eingebundenheit geben, während der Ausgangsgrad eher den Wunsch nach Eingebundenheit darstellt (Zander, Kreutzmann & Hannover, 2017). Diese Ergebnisse lassen bereits einige Erkenntnisse über die jeweiligen Rollen der einzelnen Schüler*innen innerhalb der Klassengemeinschaft zu. So können wenig beliebte Schüler*innen ebenso identifiziert werden wie solche, die eher zurückhaltend sind bzw. wenig den Kontakt zu anderen suchen. Unter der Prämisse, dass eine soziale Eingebundenheit wichtig für die Zufriedenheit und die Motivation ist (Deci & Ryan, 2000), können in diesem Fall Interventionen überlegt werden, z. B. hinsichtlich einer Neugestaltung der Sitzordnung.

Neben der Individualebene bietet Gephi Informationen über das gesamte Netzwerk, also die Klassenebene. Diese Informationen bieten einerseits die Möglichkeit, verschiedene Klassen miteinander zu vergleichen. Andererseits enthalten Ergebnisse zu einer Klasse wertvolle Informationen für Lehrkräfte, ohne dass ein Vergleich vorgenommen werden muss. Zunächst liefert bereits der erste Schritt der Visualisierung des Netzwerks eine verständliche Darstellung der Beziehungsstrukturen, die ein Ausgangspunkt für Entwicklungsmöglichkeiten der Lehrkräfte sein kann. Die Visualisierung erfolgt ebenfalls im Bereich „Übersicht“. Für eine gut interpretierbare Abbildung wird häufig das ForceAtlas2-Layout genutzt. Mit Hilfe einer solchen Netzwerkkabbildung lassen sich kleinere Gruppen (sogenannte Cliques), die von der Gesamtgemeinschaft isoliert sind, ebenso identifizieren wie völlig isolierte Schüler*innen (siehe Abb. 1). In unserem Beispiel zeigt sich etwa, dass Lara von der Klasse isoliert ist und es außerdem eine unabhängige Dreierclique aus Lucy, Anna und Ben gibt.

2 Dies ist nur unter der Voraussetzung sinnvoll, dass eine unbegrenzte Anzahl von Personen angegeben werden konnte.

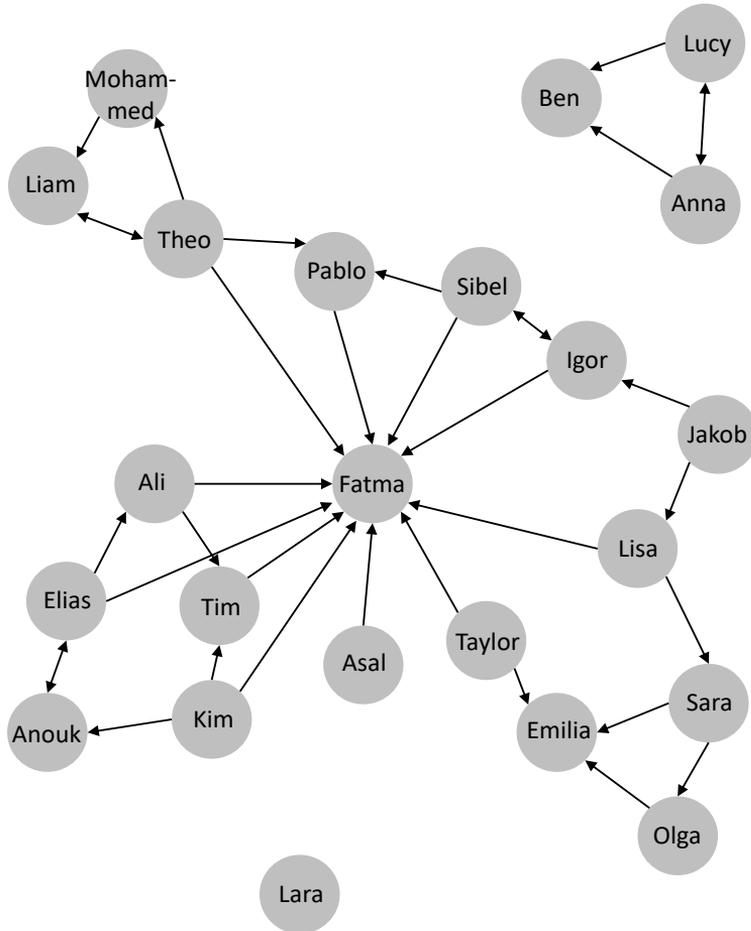


Abb. 1 Fiktives Klassennetzwerk (ohne Attribute)

Wurden weitere Attribute in die Übersicht aufgenommen, können diese anhand verschiedener Knotenfarben dargestellt werden (unter „Ausgestaltung“ → „Partition“). Auf Grundlage der dadurch farbig gemachten Netzwerke lässt sich bspw. erkennen, ob es eine klare Geschlechtertrennung bei der Herstellung von Beziehungen gibt oder ob sich Gruppen je nach Zugehörigkeit zu einem bestimmten thematischen Schwerpunkt bilden. Auch ist es möglich, den (Eingangs- oder Ausgangs-)Grad anhand der Knotengröße darzustellen („Ausgestaltung“ → „Ranking“). Durch die Visualisierung zusätzlicher Attribute zeigt sich somit für die Beispielklasse, dass Fatma sehr zentral ist.

Außerdem scheint es eine Tendenz zu geben, gleichgeschlechtliche Freundschaften zu schließen (siehe Abb. 2).

Neben rein visuellen Informationen bietet Gephi auf der Klassenebene Maße, die für eine Beurteilung der Klassengemeinschaft genutzt werden können. Dazu zählt beispielsweise die Netzwerkdichte (findet sich ebenfalls unter „Statistiken“). Die Dichte bezieht sich auf den Anteil vorhandener Beziehungen im Verhältnis zu den insgesamt möglichen Beziehungen. Sie liefert daher eine wichtige Information darüber, wie eng die Klasse vernetzt ist.³

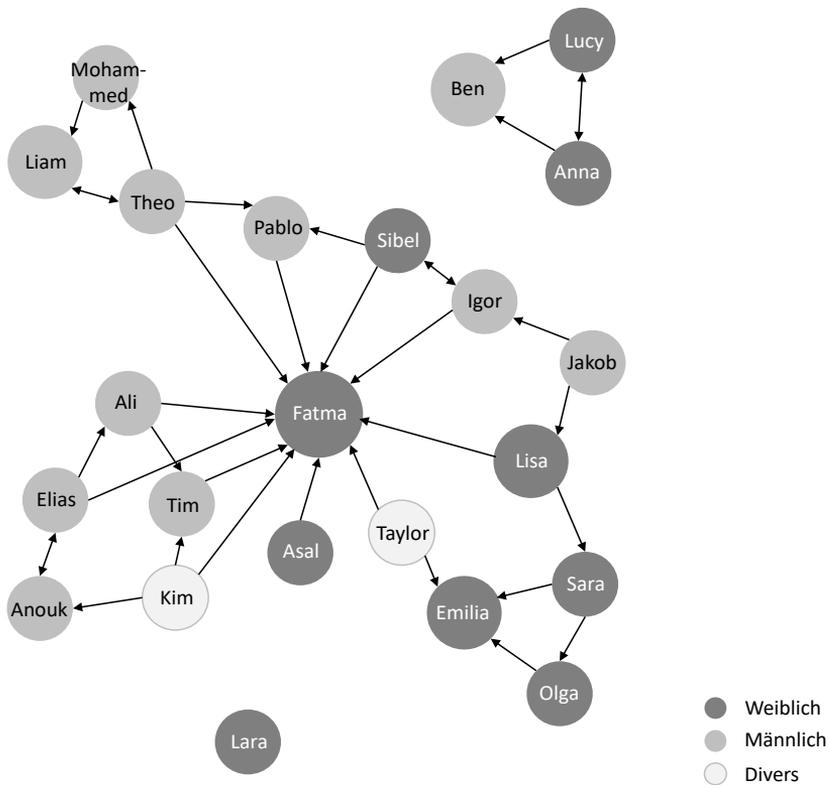


Abb. 2 Fiktives Klassennetzwerk (Graustufen = Geschlecht; Größe ist proportional zum Eingangsgrad)

3 Die Werte der Netzwerkdichte bewegen sich zwischen 0 und 1, wobei Werte näher an 0 eine schlechtere Vernetzung bedeuten; die Dichte lässt sich jedoch ohne andere Netzwerke vergleichbarer Größe und Art zumeist schwer interpretieren.

Auf Grundlage dieser Erkenntnisse auf der Klassenebene lassen sich wiederum mögliche Konsequenzen für das Handeln der Lehrperson ableiten. Ist aus der Abbildung ersichtlich, dass sich die Klasse in viele kleine Gruppen aufteilt, könnten gemeinschaftsfördernde Maßnahmen zur Verbesserung der Klassengemeinschaft diskutiert werden. Für den Fall, dass sich diese Gruppen auf der Grundlage bestimmter Attribute ergeben, wäre es außerdem möglich, bei künftigen Gruppenarbeiten über eine gezielte Durchmischung nachzudenken. Deuten die Abbildungen darauf hin, dass die Klasse eigentlich sehr gut vernetzt ist und nur einzelne Schüler*innen aus der Gemeinschaft ausgeschlossen sind, könnten Einzelgespräche möglicherweise zu einer Verbesserung der Situation beitragen.

Einsatz in der Lehrer*innenbildung

Um das hier beschriebene Verfahren in der Lehrkräfteausbildung zu nutzen, ist es hilfreich, wenn die Seminarteilnehmenden zu Beginn der Einheit eigene Netzwerkdaten erheben – bspw. zu ihren individuellen Freundschaftsnetzwerken oder den Beziehungen in Schulklassen oder Kollegien. Diese können gegebenenfalls von den Teilnehmenden oder der Seminarleitung anonymisiert werden. Ist die Erhebung eigener Daten zu aufwendig, finden sich alternativ verschiedene Datensätze online, die für die Übung netzwerkanalytischer Methoden genutzt werden können. Dabei handelt es sich zumeist um vollständige Listen bestimmter Akteur*innen und ihrer Beziehungen zueinander. Um das Interesse der Studierenden zu erhöhen, bieten sich möglicherweise popkulturelle Netzwerke an, wie beispielsweise zu den Fernsehserien „Grey’s Anatomy“⁴ oder „Game of Thrones“⁵. Diese Daten lassen sich ohne größeren Aufwand in Gephi nutzen, sodass die Studierenden die verschiedenen Möglichkeiten des Programms auch ohne eine aufwendige eigene Datenerhebung kennenlernen können.

Neben der hier beschriebenen Methode gibt es weitere Verfahren der Netzwerkanalyse, die in der Lehrer*innenbildung genutzt werden können. Die egozentrierte Netzwerkanalyse, bei der individuelle Netzwerke untersucht werden, bietet bspw. die Möglichkeit, detaillierte

4 Verfügbar unter <https://github.com/alexleavitt/SNAinRworkshop> [24.10.2019].

5 Verfügbar unter <https://github.com/mathbeveridge/gameofthrones> [24.10.2019].

Einblicke in die Netzwerke einzelner Personen zu erhalten (Straus, 2010). Die Analyse schulischer Netzwerke birgt vielfältige Potenziale für Prozesse der Schulentwicklung, der Professionalisierung von Lehrkräften und der Verbesserung des Unterrichts. Zugleich sind Verfahren der Netzwerkanalyse anwendungsnah und aufgrund der Möglichkeiten, Ergebnisse übersichtlich und verständlich zu visualisieren, für Praxisakteur*innen oder Dozent*innen in der Lehrkräftebildung zugänglich. Das Wissen um die Anwendung und den Nutzen der sozialen Netzwerkanalyse im schulischen Kontext ermöglicht es Lehramtsstudierenden, die sozialen Strukturen innerhalb der Klasse oder des Kollegiums in ihrer Arbeit zu berücksichtigen. Auch aus diesen Gründen ist eine Integration verschiedener netzwerkanalytischer Methoden in die Lehrkräftebildung von hoher Relevanz und sollte zukünftig verstärkt berücksichtigt werden.

Literatur

- Bastian, M., Heymann, S. & Jacomy, M. (2009). Gephi: An Open Source Software for Exploring and Manipulating Networks. In Association for the Advancement of Artificial Intelligence (Ed.). *Proceedings of the Third International Conference on Weblogs and Social Media. San Jose, California, May 17-20, 2009*. Menlo Park, California: AAAI Press.
- Deci, E. & Ryan, R. M. (2000). The „What“ and „Why“ of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11 (4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Kappauf, Z. & Kolleck, N. (2018). Vertrauen im Bildungsverbund: Skizze einer Theorie zu Dimensionen interpersonalen Vertrauens. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21 (5), 1045-1062. <https://doi.org/10.1007/s11618-018-0812-4>
- Kolleck, N. (2015). Innovationen und Bildungslandschaften: Ergebnisse Sozialer Netzwerkanalysen. In R. Fischbach, N. Kolleck & G. de Haan (Hrsg.). *Auf dem Weg zu Nachhaltigen Bildungslandschaften. Lokale Netzwerke erforschen und gestalten* (S. 55-68). Wiesbaden: VS/Springer Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06978-0_5
- Kolleck, N. (2016). Uncovering influence through Social Network Analysis: the role of schools in Education for Sustainable Development. *Journal of Education Policy*, 23 (7), 308-330. <https://doi.org/10.1080/02680939.2015.1119315>
- Kolleck, N., Rieck, A. & Yemini, M. (2019). Goals aligned: Predictors of common goal identification in educational cross-sectoral collaboration initiatives. *Educational Management Administration & Leadership*, 1-19. <https://doi.org/10.1177/1741143219846906>
- Merluzzi, J. & Burt, R. S. (2013). How many names are enough? Identifying network effects with the least set of listed contacts. *Social Networks*, 35 (3), 331-337. <https://doi.org/10.1016/j.socnet.2013.03.004>

- Molloy, L. E., Gest, S. D. & Rulison, K. L. (2011). Peer Influences on Academic Motivation: Exploring Multiple Methods of Assessing Youths' Most „Influential“ Peer Relationships. *The Journal of Early Adolescence*, 31 (1), 13-40. <https://doi.org/10.1177/0272431610384487>
- Schuster, J., Jörgens, H. & Kolleck, N. (2019). *Using Social Network Analysis to Study Twitter Data in the Field of International Agreements*. London: SAGE Publications Ltd.
- Straus, F. (2010). Netzwerkkarten – Netzwerke sichtbar machen. In C. Stegbauer & R. Häußling (Hrsg.), *Handbuch Netzwerkforschung* (Bd. 3, Reihe Netzwerkforschung) (S. 527-538). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Thomas, S. L. (2000). Ties That Bind. *The Journal of Higher Education*, 71 (5), 591-615. <https://doi.org/10.1080/00221546.2000.11778854>
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E. & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17-40. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002>
- Wassermann, S. & Faust, K. (1994). *Social Network Analysis: Methods and Applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wentzel, K., Russell, S. & Baker, S. (2014). Peer relationships and positive adjustment at school. In M. J. Furlong, R. Gilman & E. S. Huebner (Eds.). *Handbook of Positive Psychology in Schools* (2nd ed.) (pp. 260-277). Hoboken: Taylor and Francis (Educational psychology handbook series).
- Zander, L., Kolleck, N. & Hannover, B. (2014). Editorial Note. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17 (5), 1-7. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0545-y>
- Zander, L., Kreutzmann, M. & Hannover, B. (2017). Peerbeziehungen im Klassenzimmer. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20 (3), 353-386. <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0768-9>

Nina Kolleck, Dr.,
Univ.-Prof. am Arbeitsbereich Politische Bildung
der Universität Leipzig.
Arbeitsschwerpunkte:
Netzwerke in Bildung und Erziehung,
Heterogenität, Bildungspolitik und -verwaltung

nina.kolleck@uni-leipzig.de



Johannes Schuster, wiss. Mitarbeiter
am Institut für Bildungsforschung und soziale Systeme,
Freie Universität Berlin.
Arbeitsschwerpunkte:
Implementierung von inklusiver Bildung,
soziale Netzwerkanalyse

johannes.schuster@fu-berlin.de



03

*Susanne Schwab
und Matthias Huber*

Quantitative Forschungs-
methoden und deren Potenzial
für die Lehrer*innenbildung

Einleitung

„Dem Pädagogik-Paket fehlt es an wissenschaftlicher Evidenz“ heißt es seitens der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen (ÖFEB, 2018) in einer Aussendung zum geplanten Pädagogik-Paket der Bundesregierung Österreichs. Diese Aussage ist nicht weiter verwunderlich, sagte doch Österreichs ehemaliger Bildungsminister Faßmann, dass nicht alle politischen Entscheidungen wissenschaftlich fundiert sind. Wenngleich man nun von angehenden Lehrkräften am Ende der Ausbildung nicht erwarten wird, dass diese selbst Politiker*innen werden, so erscheint es dennoch als essentiell, dass Lehrkräfte, welche letztendlich oftmals die ausführenden Kräfte bildungspolitischer Entscheidungen sind, verstehen, welche Bedeutung wissenschaftliche Evidenz für ihre Tätigkeit hat. Hierbei ist nicht nur das Verstehen, wie (quantitative) Bildungsforschung missbraucht wird bzw. werden kann, sondern auch das Wissen über die Konsequenzen des Ignorierens von wissenschaftlichen Ergebnissen essentiell. Empirische Forschung schafft für Lehrkräfte Sicherheit (Hellmich & Löper, im Druck), wenn es beispielsweise um die konkrete Unterrichtsgestaltung, die Entwicklung von Förderkonzepten, die eigene Schul- und Unterrichtsentwicklung (Wiesner, Schreiner, Breit & George, 2018) oder aber um die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler*innen (Huber, 2019) geht.

Potenzial quantitativer Forschungsmethoden im schulischen Kontext

Schulsysteme unterliegen immer nationalen und internationalen Veränderungen unterschiedlichen Ausmaßes. Beispielsweise kann schulische Inklusion als ein europaweites Bildungsziel betrachtet werden (Schwab, 2019). Diese Entwicklungen sollten bestenfalls auf wissenschaftlicher Fundierung basieren, um tatsächlich zu wissen, dass der gemeinsame Unterricht auch die bestmögliche Förderung aller Schüler*innen bewirkt. Insofern geht es darum, zu wissen was wirkt. Insbesondere quantitative Studien können hierbei unterstützen, dass Wissen Praxis schafft.

In Österreich lässt sich zudem in den letzten Jahren verstärkt ein Trend zur „Kompetenzkultur“ beobachten. Dies ist an der Teilnahme

an internationalen Vergleichsstudien (PISA, PIRLS, TIMSS), den nationalen Bildungsstandardüberprüfungen wie auch an der Einführung von nationalen Bildungsstandards (z. B. Zentralmatura) ersichtlich. Im Zuge der internationalen Schulleistungsstudien wurde es möglich zu wissen, wo die eigenen Schüler*innen im Vergleich zu jenen anderer Länder mit Blick auf spezifische Schulfähigkeiten stehen. Neben dem absoluten Vergleich von Leistungen können diese Studien jedoch auch Rückschlüsse auf Wirkungsmechanismen zulassen. Beispielsweise ist dem aktuellen Bericht der OECD (2018) zu entnehmen, welche Länder im Zuge der PISA-Erhebungszyklen Equity-Verbesserungen erzielten. Durch diesen evidenzbasierten und output-orientierten Ansatz einer Qualitätssicherung (Altrichter & Maag Merki, 2016) gewinnt die Gestaltung erfolgreicher Bildungsprozesse neue Formen. Das Potenzial dieser Veränderungen ist jedoch nur gewährleistet, wenn auch der Transfer in die Praxis gegeben ist und hierzu bedarf es einer systematischen und praxisorientierten Vermittlung von Methodenkompetenz während des gesamten Studiums.

Aspekte bei der Vermittlung quantitativer Methoden

Stelter und Mieth (2019) stellen in ihrer aktuellen Studie fest, dass in Bezug auf die forschungsmethodische Ausbildung bei Lehrkräften im Vergleich zu jenen der Erziehungs- und Bildungswissenschaft ein Weiterbildungsbedarf besteht. Um das Potenzial (quantitativer) Methoden für die Lehrer*innenbildung maximal ausschöpfen zu können, stellt sich allerdings die Frage, was nun zukünftigen Lehrkräften tatsächlich vermittelt werden soll. Grundsätzlich bedarf es eines generellen Wissens um die vorhandene Methodenvielfalt sowie um die Passung von Fragestellung und Methode. Hierbei steht u. a. im Fokus, dass Studierende (sowie Lehrkräfte) die Logik quantitativer Forschung erschließen müssen, um deren Bedeutung und Anwendung kritisch einschätzen zu können. Dazu ist zwar die Vermittlung von ausgewählten Grundlagen der quantitativen Forschung (z. B. Testtheorie; Moosbrugger & Kelava, 2012) unumgänglich, allerdings ist dabei vielmehr der Kontext eines kritisch reflexiven Wissens entscheidend. So ist die Kenntnis, dass die Reliabilität nach Cronbach's Alpha .8 betragen sollte nicht ausreichend, wenn die Bedeutung schlechter Gütekriterien

für die Interpretation der Daten unbekannt ist. Insofern scheint in der Lehrer*innenbildung weniger das „WAS“ für die Vermittlung bedeutend, sondern vielmehr das „WIE“: „Wie kann eine Lehrkraft verstehen, welche Bedeutung eine Studie für die eigenen Entscheidungen in der Praxis hat?“ „Warum ist es wichtig, dass eine Studie ‚sauber‘ durchgeführt wird?“ „Wie und warum nütze ich das gewonnene Wissen?“ Wenn eine Lehrkraft beispielsweise Leistungstestergebnisse ihrer Schüler*innen vergleicht, so sollten Fragen nach der konkreten Förderung im Vordergrund stehen, d. h. es geht um Leistungspotenziale und ihre prospektive Umsetzung und nicht um Fragen nach Statusdiagnostik und entsprechenden Kategorisierungen.

Chancen quantitativer Forschungsmethoden in der Schulforschung und Lehrer*innenbildung

Die Analyse der Komplexität pädagogischer Interaktionen geht mit einer Vielzahl an methodologischen Schwierigkeiten und forschungsmethodischen Unsicherheiten einher. Nicht nur die Passung von Methode und Gegenstand, sondern im Besonderen die Berücksichtigung forschungsethischer Gesichtspunkte, (wie bspw. Anonymität, Freiwilligkeit, Transparenz oder Vertraulichkeit etc.) bei gleichzeitiger Wahrung der pädagogischen Aufgabe der Vermittlung macht den Topos Schule, unabhängig vom jeweiligen Erkenntnisinteresse, zu einem durchaus problematischen und schwer zu erschließenden Forschungsfeld. Der Einsatz quantitativer Forschungsmethoden ermöglicht dabei durch die Erfassung und Darstellung der Variabilität eines bestimmten Merkmals anhand der definierten Zuordnung von Zahlenwerten ein präzises, objektives und systematisches Vorgehen. Damit ist eine Reihe von Vorzügen sowohl für die Schulforschung (A) als auch für die Lehrer*innenbildung selbst (B) verbunden:

- A. Mit Blick auf den schulischen Kontext eröffnet die Fokussierung auf standardisierte Daten die Möglichkeit weitaus größere Schüler*innengruppen zu untersuchen, respektive eine wesentlich größere Stichprobe zu erfassen, und somit ausreichende Häufigkeiten für bestimmte Merkmalkombinationen bereit zu stellen. Dies wiederum erlaubt eine bessere Vergleichbarkeit der Ergebnisse mit anderen Studien sowie die Überprüfung vorab festgelegter

Hypothesen im Kontext des zu untersuchenden Forschungsgegenstandes, was insbesondere in der empirischen Lehr-Lernforschung eine Notwendigkeit innovativer Theoriebildung darstellt (Jütte, Walber & Lobe, 2017). Der damit implizierte Anspruch der Quantifizierbarkeit, Messbarkeit und Reproduzierbarkeit statistischer Daten sowie die Reduktion komplexer Fragestellungen und Zusammenhänge auf wenige Aussagen bzw. Zahlenwerte unterstreicht überdies das Potenzial quantitativer Forschungsmethoden für die Schul- und Unterrichtsforschung.

- B. Im Kontext der Lehrer*innenbildung sowie hinsichtlich der Vermittlung von Methodenkompetenz im Studium geht der Einsatz quantitativer Methoden zudem mit einer Reihe von Vorzügen einher. Besonders die von der Untersuchungsleitung ausgehenden Einflüsse auf den Forschungsgegenstand sowie die subjektive Perspektive der untersuchenden Person werden weitgehend eliminiert, was den Einsatz und Umgang für Studierende erleichtert (Raithel, 2008). Zudem erhöhen statistische Ergebnisse durch die Reduktion von Information auf das Notwendigste die Klarheit des Denkens und ermöglichen eine bessere Organisation von bestehendem Wissen im Kontext der eigenen Forschungspraxis. Das regelgeleitete und standardisierte Vorgehen quantitativer Analysemethoden erlaubt überdies eine präzise Messung und Auswertung, selbst wenn die Studierenden noch wenig praktische Erfahrung im empirischen Feld sammeln konnten.

Herausforderungen quantitativer Forschungsmethoden in der Schulforschung und Lehrer*innenbildung

Gleichzeitig muss jedoch darauf hingewiesen werden, dass der Einsatz quantitativer Forschungsmethoden sowohl im Schulkontext (A) als auch in der Ausbildung zukünftiger Lehrkräfte (B) mit einigen Herausforderungen einhergeht:

- A. Besonders die zuvor angesprochene Komplexität pädagogischer bzw. sozialer Interaktionen, die sich vorrangig durch die Individualität und Subjektivität der jeweiligen Lehr-Lern-Konstellation und ihrer Protagonist*innen auszeichnet, stellt für viele quantifizieren-

de Zugänge eine große Schwierigkeit dar (Lamnek, 2010). Denn ein tatsächliches Problem statistischer Daten, wie dies bspw. beim Einsatz von standardisierten Fragebögen immer wieder deutlich wird, ist der damit einhergehende Verlust der subjektiven Sichtweisen der zu untersuchenden Schüler*innen. Damit einher geht der Vorwurf einer fehlenden Praxisnähe statistischer Analysen sowie der Vorwurf, nicht lebensnah zu sein bzw. für die/den konkrete*n Schüler*in mit ihren spezifischen Problemen, Sorgen und Ängsten nur wenig Aussagekraft zu haben. Daran schließt sich eine weitere Einschränkung der rein quantitativen Verfahren an: durch den Anspruch der Standardisierung wird die Eigenart des Forschungsgegenstandes vernachlässigt. Dies wiederum führt zu dem Vorwurf, dass die quantitative Forschung starr und geschlossen agiert und sich nicht weiter um die Bedingungen des Zustandekommens der jeweiligen, zu messenden Merkmale bemüht (Keeves & Masters, 1999). Die Voraussetzung gleichbleibender Untersuchungsbedingungen und die Kontrolle derselben sowie das Verbot der Modifikation des methodischen Vorgehens während des Forschungsprozesses verstärken diesen Vorwurf, im Besonderen im Kontext von Schule und Unterricht, die sich als Forschungsgegenstände gerade durch ihre Flexibilität und Offenheit charakterisieren.

- B. Und auch mit Blick auf die Ausbildung zukünftiger Lehrkräfte finden sich spezifische Problemlagen im Hinblick auf den Einsatz, die Erprobung und Durchführung quantifizierender Verfahren. Besonders auffällig im Kontext universitärer Lehre ist dabei eine, bei den Studierenden früh einsetzende, Form des Messfetischismus. Durch die Überbetonung von Methodologie, Technik, Regelgeleitetheit und Gütekriterien entsteht bei Studierenden die Vorstellung, dass Forschung ein getreues Abbild der Wirklichkeit ermöglicht, sofern Zahlen und Werte als valide, reliabel und objektiv ausgewiesen sind (Leonhart, 2004). Allerdings ist der Glaube an evidenzbasierte Forschung im schulischen Kontext durchaus kritisch zu betrachten, da wissenschaftliche Erkenntnisse oft fälschlicherweise als gesichert und somit als allgemeingültig für alle Schüler*innen, zu jeder Zeit und an jedem Ort verstanden werden (Biesta, 2011). Besonders für die Schulentwicklung und Unterrichtsforschung ist ein solches Wissenschaftsverständnis zukünftiger Lehrpersonen verhängnisvoll. Ein weiteres Problem besteht für Studierende oft darin, durch die vorab konstruierten Hypothesen bereits festzule-

gen, was in der bevorstehenden Untersuchung relevant ist. Somit wird die eigene Perspektive stark eingeschränkt, was beispielsweise in der thematischen Vorstrukturierung spezifischer Items oder Antwortmöglichkeiten deutlich wird, und es besteht die Gefahr der blinden Reproduktion allgemeiner Annahmen und Thesen.

Abschließend sei noch eine generelle Schwierigkeit deduktiver Erkenntnisgenerierung angesprochen, die selten im Kontext von Schule und Unterricht thematisiert wird, aber ein grundlegendes Problem der quantitativen Forschungslogik verdeutlicht. Denn eine große Gefahr und womöglich die größte Limitation quantitativer Analysen besteht in der vorschnellen Generalisierung von Annahmen. So werden statistische Teilergebnisse, insbesondere in bildungspolitischen Diskursen, gerne dazu verwendet, durch die normative Ausdeutung derselben Meinungsbildung zu betreiben, anstatt spezifische Problemlagen im Bildungsbereich sichtbar zu machen und kritisch zu diskutieren. In den meisten Fällen lassen sich dabei die Normative (wie z. B. Deutschförderklassen verbessern die Integration) mit den zur Meinungsbildung herangezogenen statistischen Ergebnissen (wie z. B. lediglich 32% der Schüler*innen mit Migrationshintergrund erreichen die Bildungsstandards in der 8. Schulstufe) in keiner Weise zusammenführen (BMBWF, 2019). Hier verlangt es nach einer kritischen, wissenschaftstheoretisch und methodologisch pluralen Perspektive, die als Voraussetzung von Methodenkompetenz im Lehramtsstudium besonderer Aufmerksamkeit bedarf.

Illustration eines Anwendungsbeispiels: Perception of Inclusion Questionnaire

Ein konkretes Fallbeispiel, welches den Nutzen quantitativer Forschungsmethoden und deren Potenzial für die Lehrer*innenbildung verdeutlicht, ist der Einsatz des Perception of Inclusion Questionnaires (PIQ: www.piqinfo.ch; Venetz, Zurbriggen, Eckhart, Schwab & Hessels, 2015). Dieser Fragebogen ermöglicht es Lehrkräften, das emotionale Wohlbefinden, das akademische Selbstkonzept und die soziale Inklusion ihrer Schüler*innen (im Alter von 8 bis 16 Jahren) eigenständig zu erfassen. Alle drei Merkmale können damit innerhalb

von etwa fünf Minuten erfasst werden. Der Fragebogen selbst besteht aus zwölf einfachen Fragen (z. B. Ich gehe gerne in die Schule.), welche entweder vom Schulkind oder vom Jugendlichen selbst, der Lehrkraft oder den Eltern ausgefüllt werden können. Für die Auswertung kann man entweder auf das vorhandene Auswertungstool oder auf die weiteren Auswertungshinweise zurückgreifen. Das Besondere an dem Instrument ist, dass man damit zuverlässig bzw. reliabel (Zurbriggen, Venetz, Schwab & Hessels, 2019) und zugleich systematisch mehrere Perspektiven erfassen kann.

Methodisch besteht der Vorteil, dass man nicht auf die Vergleichbarkeit mit anderen Stichproben, Mitschüler*innen etc. verzichten muss. Würde man beispielsweise die Frage stellen „Wie geht es dir in der Schule?“ so würde dies relativ viel Zeit benötigen, um alle Kinder einer Schulklasse zu befragen. Zudem bestünde die Gefahr, dass jedes Schulkind auf unterschiedliche Facetten des schulischen Wohlbefindens Bezug nimmt.

Als Lehrkraft kann dieses Screeninginstrument also helfen, Schüler*innen mit geringer subjektiv wahrgenommenen emotionalen, akademischen und sozialen Inklusion rasch zu identifizieren und konkret mit einer Förderung bei Zielkindern oder der kompletten Klasse anzusetzen. Dabei gelingt es auf einfache Weise Einblicke in die Schüler*innenperspektive zu erhalten, um spezifische Förderangebote zeitnah bereitzustellen. Venetz, Zurbriggen und Schwab (2019) konnten beispielsweise zeigen, dass die Einschätzung von Lehrkräften und Schüler*innen in Bezug auf diese frei genannten Dimensionen relativ stark voneinander abweicht.

Um das Instrument nun als Lehrkraft im Unterricht einsetzen zu können, braucht es im Zuge der Ausbildung bereits Wissen darüber, wie ein guter Fragebogen konzipiert sein sollte (forschungsmethodisches Wissen über Gütekriterien quantitativer Forschung). Hierfür reicht es nicht aus, aus dem Manual bzw. aus vorliegenden Publikationen Informationen über die Reliabilität und Validität des Instruments entnehmen und einordnen zu können, vielmehr ist ein kritisches Wissen in Bezug auf die Interpretation der gewonnenen Daten notwendig. Woher weiß man z. B., ob durch meine Intervention tatsächlich eine Veränderung herbeigeführt wurde? Inwiefern kann man Ergebnisse auf andere Ursachen (z. B. Vorkommnisse in Schule oder Unterricht) zurückführen? Oder: Wozu sind in dem Fragebogen auch negativ formulierte Fragen enthalten?

Fazit

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass es in jedem Fall von Vorteil wäre, wenn alle Entscheidungsträger*innen des Bildungssystems und im Besonderen Lehrpersonen eine basale Methodenkompetenz quantitativer Forschungszugänge im Laufe ihrer Ausbildung entwickeln. Hierfür sprechen zumindest die folgenden vier Aspekte:

1. Erstens werden Lehrer*innen dadurch dazu befähigt, Studien der empirischen Bildungsforschung eigenständig aufzuarbeiten und nachzuvollziehen, um einordnen zu können, welche Tragweite bestimmte Ergebnisse (z. B. jene internationaler Vergleichsstudien) im Kontext von Schulentwicklung und Unterrichtsgestaltung auf bildungspolitischer Ebene einnehmen.
2. Zweitens werden Lehrpersonen immer wieder mit Testergebnissen von Schüler*innen konfrontiert (z. B. im Rahmen psychologischer Testverfahren), die einen spezifischen Handlungsbedarf in der individuellen Begleitung und Förderung nahelegen. Besonders hier wäre eine gewisse quantitative Methodenkompetenz von zentraler Bedeutung für das professionelle Selbstverständnis und die Abgrenzung gegenüber anderen Berufsgruppen im Bildungsbereich.
3. Drittens kann es, wie am Beispiel des PIQ verdeutlicht, an manchen Stellen durchaus hilfreich sein, selbstständig quantifizierende Verfahren anzuwenden, um bspw. die eigene Unterrichtsqualität evaluieren oder Kompetenzmessungen eigenständig durchführen zu können, was wiederum die Qualität der eigenen pädagogischen Arbeit verbessert.
4. Und viertens ermöglicht eine im Studium erworbene quantitative Methodenkompetenz Lehrpersonen im Allgemeinen eine schnelle und präzise Untersuchung größerer Stichproben (z. B. mehrerer Klassen), die Prüfung von Hypothesen (z. B. im Kontext der eigenen Lehrevaluation), eine generelle Informationsreduktion (z. B. mit Blick auf spezifische Merkmalausprägungen in einer Klasse), die Kontrolle äußerer Bedingungen (z. B. von Aufmerksamkeit und Konzentration) und den Vergleich mit anderen Studien (z. B. im Rahmen eines aktuellen Schulprogramms oder einer Projektschule). Darüber hinaus schafft die Verwendung von quantitativen Forschungsmethoden eine Distanz zwischen Forscher*innen und Gegenstand. Das hilft die emotionale Involviertheit zu reduzieren.

Sowohl die eben skizzierten Vorzüge als auch die Gefahren und Herausforderungen quantifizierender Zugänge, wie sie in diesem Beitrag vorgestellt wurden, verdeutlichen, dass es im Kontext methodologischer Überlegungen und im Hinblick auf die Vermittlung von Methodenkompetenz in der Lehrer*innenbildung einer kritischen Perspektive bedarf. Dieser kritische Blick inkludiert eine Sowohl-als-auch-Haltung im Hinblick auf die Frage nach qualitativen und quantitativen Zugängen der Bildungsforschung und versteht Methoden grundsätzlich als Werkzeuge, die je nach Gegenstand und Fragestellung nur dann zum Einsatz kommen, wenn sie tatsächlich und begründet gebraucht werden.

Mit Blick auf aktuelle Entwicklungen in der Schulforschung und Lehrer*innenbildung lässt sich abschließend festhalten, dass innovative Forschung und Lehre sich in erster Linie durch eine plurale und dialektische Grundhaltung auszeichnet und dementsprechend triangulative und multi-methodische Forschungsdesigns die Zukunft der Bildungsforschung darstellen. In diesem Sinne sind quantitative Forschungsmethoden lediglich eine Speiche am Rad jener innovativen Forschungsbemühungen, die das Potenzial haben, Schule und Unterricht sowie die Ausbildung zukünftiger Lehrpersonen nachhaltig zu verbessern.

Literatur

- Altrichter, H. & Maag Merki, K. (2016). (Hrsg.). *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Biesta, G. (2011). Warum „What works“ nicht funktioniert: Evidenzbasierte pädagogische Praxis und das Demokratiedefizit der Bildungsforschung. In J. Bellmann & Th. Müller (Hrsg.), *Wissen was wirkt. Kritik evidenzbasierter Forschung* (S. 95-122). Wiesbaden: VS Verlag.
- BMBWF (2019). *Deutschförderklassen und Deutschförderkurse. Leitfaden für Schulleiterinnen und Schulleiter*. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Verfügbar unter: <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/deutschfoerderklassen.pdf?6hwy6c> [26.08.2019].
- Hellmich, F. & Löper, M. F. (im Druck). Quantitative Zugänge in der Inklusionsforschung. *Qualifizierung für Inklusion. Zeitschrift zur Forschung über Aus-, Fort- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte* (Schwerpunktheft „Inklusion: Grundlagen – Theorien – Methodologien“).
- Huber, M. (2019). Learning Morality? Über die Notwendigkeit (der Vermittlung) von Normen und Werten im Kontext globaler Transformationen. In I. Clems, S. Hornberg & M. Rieckmann (Hrsg.), *Bildung und Erziehung im Kontext globaler Transformationen* (S. 193-204). Opladen u. a.: Budrich.

- Jütte, W., Walber, M. & Lobe, C. (2017). *Das Neue in der Hochschullehre. Lehrinnovationen aus der Perspektive der hochschulbezogenen Lehr-Lern-Forschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Keeves, J. P. & Masters, G. N. (1999). Issus in Educational Measurement. In J. P. Keeves & G. N. Masters (Ed.), *Advances in Measurement in Educational Research and Assessment* (S. 268-282). Oxford: Elsevier Science.
- Lamnek, S. (2010). *Qualitative Sozialforschung* (5. Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz.
- Leonhart, R. (2004). *Lehrbuch Statistik. Einstieg und Vertiefung*. Bern: Hans Huber.
- Moosbrugger, H. & Kelava, A. (2012). (Hrsg.). *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (2. Aufl.). Heidelberg: Springer.
- ÖFEB (2018). *Stellungnahme der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen (ÖFEB) zum geplanten Pädagogik-Paket der Bundesregierung*. Verfügbar unter: https://www.oefeb.at/fileadmin/OEFEB_Presse/OEFEB_Stellungnahme_Paedagogik-Paket_2018.pdf [26.08.2019].
- Raithel, J. (2008). *Quantitative Forschung. Ein Praxisbuch* (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Schwab, S. (2019). *Inclusive and Special Education in Europe*. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Retrieved 13 Jun. 2019, from <https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-1230> [20.10.2019].
- Stelter, A. & Miethel, I. (2019). Forschungsmethoden im Lehramtsstudium – aktueller Stand und Konsequenzen. *Erziehungswissenschaft*, 58 (30), 25-33.
- Venetz, M., Zurbriggen, C., Eckhart, M., Schwab, S. & Hessels, M. G. P. (2015). *The Perceptions of Inclusion Questionnaire (PIQ)*. Deutsche Version. Verfügbar unter www.piqinfo.ch [29.08.2019].
- Venetz, M., Zurbriggen, C. L. A. & Schwab, S. (2019). What do teachers think about their students' inclusion? Consistency of students' self-reports and teacher ratings. *Frontiers in Psychology*, 10, 1637. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01637>
- Wiesner, C., Schreiner, C., Breit, S. & George, A. C. (2018). Evidenzorientierte Schul- und Unterrichtsentwicklung: Preflectioning als Voraussetzung für Entwicklung (Evidence-oriented development of schools and teaching: Preflectioning as a requirement for development). In C. Juen-Kretschmer, K. Mayr-Keiler, G. Orley & I. Plattner (Hrsg.), *transfer Forschung ↔ Schule Heft 4 – Schule 21st – Perspektiven der Schulentwicklung im 21. Jahrhundert* (S. 95-111). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Zurbriggen, C., Venetz, M., Schwab, S. & Hessels, M. G. P. (2019). A psychometric analysis of the student version of the perceptions of inclusion questionnaire (PIQ). *European Journal of Psychological Assessment*, 35, 641-649. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000443>

Susanne Schwab, Dr.,
Prof. am Institut Zentrum für LehrerInnenbildung,
Universität Wien sowie Extraordinary Prof.
in der Research Focus Area Optentia,
North-West-University, Vanderbijlpark, South Africa.
Arbeitsschwerpunkte: Schulpädagogik
mit besonderer Berücksichtigung sozialer, sprachlicher
und kultureller Vielfalt, schulische Inklusion

susanne.schwab@univie.ac.at



Matthias Huber, Dr., Univ.ass. und Lektor
am Institut für Bildungswissenschaft und am Zentrum für
LehrerInnenbildung der Universität Wien.

Arbeitsschwerpunkte:
Bildung und Emotion, Lehr-Lern-Forschung,
Bildungsverlaufsforschung, Pädagogische Epistemologie,
Schulentwicklung, Mixed-Methods-Research

matthias.huber@univie.ac.at



04

Katharina Kuckuck

Grounded Theory.
Zur Anwendung
im Lehr- und Lernformat
des Forschenden Lernens

Einleitung

In diesem Beitrag wird das didaktische Konzept einer sog. *Forschungswerkstatt* an der Universität Hamburg vorgestellt, ein Lehr- und Lernformat, in dem in mehreren Durchgängen mit der Datenauswertungsmethode der *Grounded Theory* gearbeitet wurde. In der zweisemestrigen Lehrveranstaltung können sich Lehramtsstudierende in Forscher*innenteams mit Fragestellungen aus der inklusiven Unterrichtspraxis reflexiv auseinandersetzen und dabei einen gesamten Forschungsprozess durchlaufen (Bastian & Hofmann, 2009). Das didaktische Konzept zielt auf den Ausbau forschungsmethodischer Kompetenzen sowie Reflexionsfähigkeit ab.

Zur Rahmung des entwickelten Seminarformats folgt im Weiteren eine kurze theoretische Einordnung des Forschenden Lernens sowie der Datenauswertungsmethode der *Grounded Theory*, anschließend wird auf das didaktische Konzept der Lehr- und Lernveranstaltung eingegangen. Im Fazit werden erworbene Fähigkeiten auf Seiten der Studierenden erläutert, das Potenzial dieser Auswertungsmethode in der Lehrerbildung dargelegt und Herausforderungen benannt.

Theoretische Grundlagen zum Seminarformat

Bei der Realisierung Forschenden Lernens in hochschuldidaktischem Rahmen kommen unterschiedliche Konzepte, Modelle und Formate zum Einsatz (Huber, 2009). Lehr- und Lernformate des Forschenden Lernens sind geeignet, um eine Auseinandersetzung mit Spannungsmomenten aus der schulischen Praxis anzuregen (Fichten, 2017). Für eine solche Auseinandersetzung bedarf es jedoch methodengeleiteter Verfahren wie z. B. der *Grounded Theory*.

Die Verfahrensgrundsätze lassen sich anhand von fünf Merkmalen zusammenfassen: Die *Grounded Theory* gilt als (1) *theoriegenerierendes Verfahren*, weswegen auf die Formulierung von theoretischen Vorannahmen verzichtet wird, ohne vorhandenes Vor- und Fachwissen abzusprechen. Ein weiteres Kennzeichen ist die (2) *Parallelisierung der Arbeitsschritte*, insofern als Datengewinnung, Datenanalyse und Theoriebildung sich produktiv ergänzen, wobei der Auswertungsprozess (3) *einzelfallanalytisch* erfolgt. Die Forschenden haben (4) eine *kreative Eigenleistung* im Umgang mit dem Datenmaterial zu erbringen, wo-

bei sie einen kontrollierten empirischen (Kodier-)Prozess durchlaufen. Die (5) *gemeinsame analytische Arbeit* am Material unterstützt das Vorgehen, da gegenseitige Ergänzungen erfolgen können (Strübing, 2013).

Die Verfahrensschritte realisieren sich als drei Modi des Kodierens. Das (1) *offene Kodieren* dient einem ersten thematischen Zugang zum Material, in dem kleinschrittig-sequentiell thematische Dimensionen erarbeitet werden. Dafür erfolgt eine aktive Befragung des Materials, um Ähnlichkeiten und Unterschiede aufzuspüren und erste sog. Konzepte zu ermitteln. Anschließend werden beim (2) *axialen Kodieren* die Konzepte sortiert. Dabei entsteht ein *Kodierparadigma*, ein auf einem Fragenschema beruhendes handlungstheoretisches Modell, in dem Ursachen, Umstände und Konsequenzen um die Achse eines ausgewählten Konzepts gruppiert werden, die es erklären (Strauss & Corbin, 1996). Dieses Konzept wird im Kodierparadigma als *Phänomen* bezeichnet. Das Ergebnis sind „Theorie-Miniaturen“, die einzelne empirische Vorkommnisse abbilden und üblicherweise graphisch dargestellt werden. In dieser Phase werden auch hochrangigere und abstraktere Konzepte durch „summarische Transformation auf die nächsthöhere Ebene der Allgemeinheit“ (Strübing, 2013, S. 124) in Kategorien überführt. Zusammenhänge zwischen den „Theorieminiaturen“ werden beim (3) *selektiven Kodieren* ausgearbeitet, in dem bisherige Überlegungen re-kodiert werden, sodass vorhandene Ergebnisse (weiter) abstrahiert werden und die Benennung einer Schlüssel- oder Kernkategorie erfolgen kann (ebd.).

Das beim selektiven Kodieren ausgearbeitete (graphische) Kodierparadigma gibt dann Antwort auf die gestellte Forschungsfrage.

Didaktisches Konzept der Forschungswerkstätten

An der Universität Hamburg sind im Studienplan sogenannte *Forschungswerkstätten* vorgesehen. Dieses Seminarformat ist im Master of Education für das Lehramt an Gymnasien sowie das Lehramt für Primar- und Sekundarstufe an der Universität Hamburg verpflichtender Bestandteil. Qualifikationsziel der zweisemestrigen Veranstaltung ist die Vermittlung forschungsmethodischer Grundlagen, um die Studierenden zu befähigen, eine erziehungswissenschaftliche Forschungsarbeit planen und durchführen zu können. Im Arbeitsbereich

Schulpädagogik & Schulforschung wurde in mehreren Forschungswerkstätten (2016-2018) ein Seminarkonzept zum Thema *inklusive Unterrichtspraxis* entwickelt. Zentraler Bestandteil dieses Konzepts war die Kooperation mit Hamburger Stadtteilschulen.

Fokussiert wird über eine methodengeleitete Auseinandersetzung mit inklusiver Berufspraxis eine Befassung mit „Differenz und [den] damit verbundenen Inklusions- und Exklusionsdynamiken“, wodurch ein „spezifischer kritischer Reflexionsmodus“ (Häcker & Walm, 2015, S. 83) angeregt werden kann. Die Umsetzung der Forschungswerkstätten ist dadurch gekennzeichnet, dass die Studierenden einen vollständigen Forschungsprozess durchlaufen, dabei wesentlich mitgestalten und Erkenntnisse gewinnen, die auch für Dritte interessant sind (Huber, 2009).

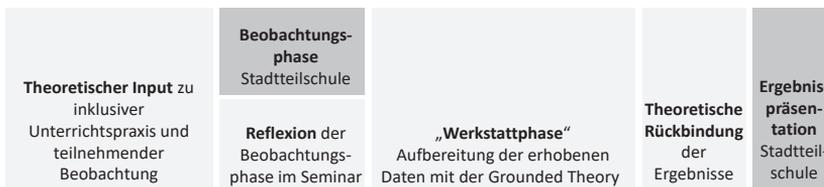


Abb. 1 Konzeption des Seminars „Forschen und Lernen an authentischen Fällen aus der inklusiven Unterrichtspraxis“

Als inhaltlicher Schwerpunkt der Forschungswerkstätten wurde der *inklusive Unterricht*, so wie er sich an den untersuchten Stadtteilschulen derzeit darstellt, festgelegt. Gekennzeichnet ist jener in Hamburg durch die gemeinsame Unterrichtung von Lernenden mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf, wobei die genaue Zusammensetzung der beforschten Lerngruppen hinsichtlich der Anzahl an Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und in Bezug auf diagnostizierte Förderschwerpunkte variiert. Eine Fokussierung auf *inklusive* Unterricht erscheint vor dem Hintergrund von wachsender Heterogenität an Schulen geboten (Herzmann & König, 2016). Auch gilt das Wissen über Umsetzungsmöglichkeiten inklusiver Praxis sowie über die inhärenten Spannungsfelder zwischen Individualisierung und Vergemeinschaftung, Offenheit und Strukturierung sowie Inklusion und Exklusion als wenig ausgeprägt (Lütje-Klose, Seitz & Streese, 2017).

Die didaktische Konzeption der Forschungswerkstätten sieht für den *ersten Teil* die Vermittlung theoretischen Wissens zu inklusiver Unterrichtspraxis vor: Auseinandersetzung mit dem Begriff Inklusion (Lindmeier & Lütje-Klose, 2015), Möglichkeiten inklusiver Unterrichtsgestaltung (Arndt & Werning, 2015) und Barrierefreiheit (Bethke, Kruse, Rebstock & Welti, 2015). Zur Vorbereitung der Datenerhebung an den inklusiven Kooperationsschulen werden die Studierenden in die Teilnehmende Beobachtung eingeführt (de Boer & Reh, 2012). Die Beobachtungen beginnen zunächst sehr offen, werden aber zunehmend fokussierter je nach individuell gewählter Schwerpunktsetzung. Binnen vier Wochen soll in Forscher*innenteams viermal jeweils 90 Minuten Unterricht hospitiert und zu jeder Hospitation jeweils ein Beobachtungsprotokoll angefertigt werden. Alle Studierenden reichen von den vier Protokollen eines ein, um sich hierzu ein Feedback von der Seminarleitung einzuholen. Auf diese Weise wird die Qualität des anschließend auszuwertenden Datenmaterials sichergestellt.

Im *zweiten Teil* der Forschungswerkstätten steht die methodengeleitete Auswertung der Beobachtungsprotokolle im Zentrum. Die *Grounded Theory* eignet sich zur Auswertung des Beobachtungsmaterials, da sie als theoriegenierendes Verfahren gilt, das weitestgehend auf theoretische Vorannahmen verzichtet und gemeinsames analytisches Arbeiten am Material betont (Strübing, 2013), sodass die Forscher*innenteams eigens gewählte Spannungsmomente und daraus abzuleitende Forschungsfragen in den Mittelpunkt der Auseinandersetzung rücken können.

Da die an der Forschungswerkstatt Teilnehmenden in der Regel kaum Vorwissen zur Auswertung von Daten mitbringen, wird die Grounded Theory kleinschrittig eingeführt. Theoretische Erläuterungen und ein erstes praktisches Anwenden einzelner Verfahrensschritte erfolgen in den ersten beiden Seminarsitzungen der „Werkstattphase“. Als „Werkstattphase“ (siehe Abb. 1) wird die Auswertungsphase bezeichnet, da das Vorgehen als offen und projektartig zu beschreiben ist, weil die Forscher*innenteams individuell an ihrem Material arbeiten, um ihre Forschungsfragen zu beantworten.

In der ersten Seminarsitzung wird anhand eines Vortrags der Seminarleitung in die Geschichte der Grounded Theory, die Verfahrensgrundsätze sowie ins offene Kodieren eingeführt. Eine erste eigene Anwendung erfolgt anhand von fremdem Material, einem Beobachtungsprotokoll aus einem anderen Forschungsprojekt. Das offene Kodieren bereitet

den Studierenden keine Schwierigkeiten. Der Austausch mit anderen Seminarteilnehmenden erweist sich als produktiv und unterstützend, da divergierende Ansichten besprochen werden können. In der zweiten Seminarsitzung werden die weiteren Verfahrensschritte der Datenauswertungsmethode vorgestellt (axiales und selektives Kodieren). Die theoretische Auseinandersetzung mit der Grounded Theory wird durch das Lesen von Grundlagenliteratur und das Anlegen eines Glossars vertieft. Im Zuge des axialen Kodierens treten Unsicherheiten bezüglich des Abstraktionsgrades der „Theorieminiaturen“ auf und hinsichtlich der Frage, welche Konzepte sich als „Phänomen“ eignen. Hier bedarf es einer Beratung durch die Seminarleitung.

Ab der dritten Seminarsitzung wird das erworbene Wissen in der „Werkstattphase“ für die Auswertung der eigenen Beobachtungsprotokolle genutzt. Über den gesamten Auswertungsprozess hinweg arbeiten die Studierenden in Tandems oder Tridems an selbst gewählten Forschungsfragen, sodass ein Team auf acht bis zwölf Beobachtungsprotokolle zurückgreifen kann. Diese Materialfülle ist gewinnbringend, um im Prozess des offenen Kodierens auch thematische Vergleiche anstreben zu können. Denn die Studierenden stehen vor der Aufgabe, das „Phänomen“ in ihrem Datenmaterial durch Kontrastierung verschiedener Situationen zu bestimmen. Es gilt eine zunehmende Abstraktion zu leisten, um Ursachen, Strategien und Konsequenzen der Konzepte zu bestimmen (Strübing, 2013).

Obwohl die Auswertung in Forschungsteams organisiert wird, zeigen sich immer wieder Irritationen im studentischen Rezeptionsverhalten: Die notwendige Offenheit gegenüber dem Material sowie die multiperspektivische Herangehensweise erfordern eigenverantwortliches Vorgehen sowie die Bereitschaft, sich auf bisher unbekannte Forschungsmethoden einzulassen. Die daraus erwachsende Unsicherheit manifestiert sich im Beratungsbedarf der Studierenden. Die Tätigkeit der Seminarleitung ist deswegen durch einen stetigen Austausch mit unterschiedlichen Forscher*innengruppen gekennzeichnet. Zusätzlich erweist sich der Austausch unter den Forscher*innenteams als hilfreich, da sich die Studierenden häufig mit ähnlichen Fragestellungen beschäftigen und sich deswegen auch gegenseitig unterstützen können. Sinnvoll ist zudem, dass die Teams an eigens gewählten Forschungsfragen arbeiten können, da dies das Interesse und die Motivation steigert. Zum Ende der „Werkstattphase“, beim selektiven Kodieren, offenbart sich eine zunehmende Daten- und Methoden-

kenntnis bei den Studierenden, weswegen das Zusammenführen und Abstrahieren der Theorieminiaturen zu einer Schlüsselkategorie und das hierzu zu entwickelnde Kodierparadigma weniger Unterstützung bedarf. Zuletzt sind die eigenen Ergebnisse in den Forschungsstand zu inklusiver Unterrichtspraxis einzubetten und die Erkenntnisse nach Abschluss des Seminars in Form eines Forschungsberichts zu fixieren. Die entwickelten Kodierparadigmen werden zum Abschluss der Forschungswerkstätten an den beteiligten Kooperationsschulen präsentiert. Konkret befassen sich die Studierenden mit Fragen nach der Einbindung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, zielgleichem und zieldifferentem Unterrichten, dem Classroom-Management im inklusiven Unterricht, Kooperationen sowie Interventionen und Feedback. Die folgende Abbildung illustriert ein Ergebnis eines Forschungsprozesses in Gestalt eines Kodierparadigmas.

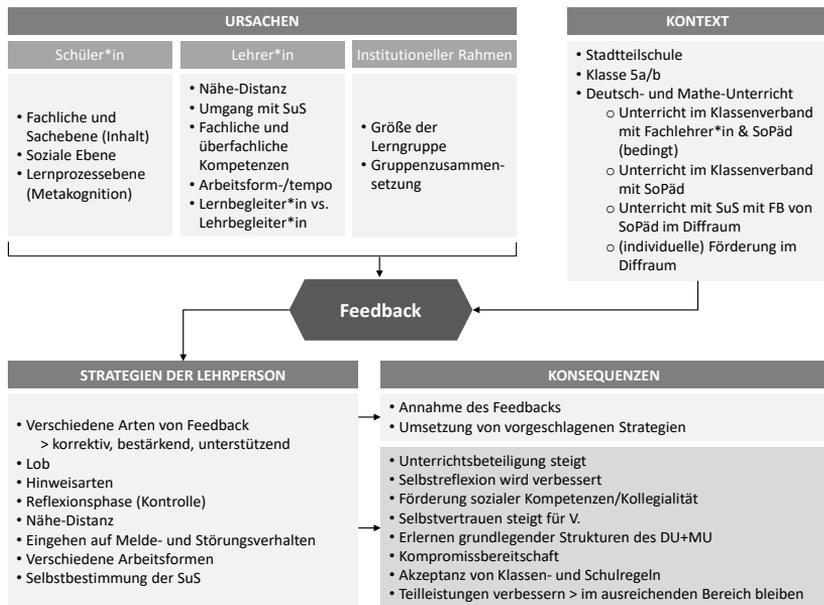


Abb. 2 Kodierparadigma Feedback (Evers & von Stemm, 2017)

Im Kodierprozess, der dem Kodierparadigma zum Feedback vorausgeht, werden Konzepte zu höherrangigen Kategorien zusammenge-

fasst. Die in diesem Zuge zu erbringende Abstraktionsleistung wird beispielhaft anhand der Kategorie *Strategien der Lehrperson* dargestellt.

Tab. 1 Ausschnitt Kategoriensystem

Kategorie	Eigenschaft	Dimensionen	Ankerbeispiel aus den Beobachtungsprotokollen
Strategien der Lehrperson	Verschiedene Arten von Feedback	korrektiv	Schülerin unterbricht wieder, Lehrperson teilt ihr mit, dass sie das stören würde und sie es lassen soll.
		bestärkend	Lehrperson: „Aha meinst du das so? Eigentlich hast du das ja ganz gut erklärt.“
		unterstützend	Lehrperson fragt die beiden: „Wie fragt man nach einem Verb?“ Beide beantworten diese Frage falsch. Lehrperson gibt eine Hilfestellung: „Was macht Roger? (Pause)... er ZEIGT“.

Die Studierenden nehmen während der forschenden und reflexiven Auseinandersetzung mit inklusiver Unterrichtspraxis unterschiedlichste Themenfelder in den Blick, stoßen so auf Spannungsmomente und Herausforderungen des Berufsfeldes und erhalten in methodengeleiteter Auseinandersetzung Einsichten über Autonomie- und Gestaltungsspielräume im Rahmen inklusiver Unterrichtsettings.

Fazit

Im Rahmen des entwickelten Seminarkonzepts arbeiteten Studierende aus ihren Beobachtungsprotokollen mit Hilfe der Grounded Theory ein Kodierparadigma heraus. Durch das methodengeleitete Durchlaufen eines gesamten Forschungsprozesses erweiterten die Studierenden ihre theoretischen und methodischen Kenntnisse und setzten sich reflexiv mit inklusiver Unterrichtspraxis auseinander. Dieses eigenverantwortliche Vorgehen löste bei den Studierenden zuweilen Irritationen aus, die auf individuelle Weise genutzt werden konnten, um sich mehr oder weniger vertiefend mit der angewandten Daten-

auswertungsmethode und dem Forschungsprozess in Gänze auseinanderzusetzen.

Möglichen Zusammenhängen zwischen erlebten Irritationen im Forschungsprozess und Kompetenzerwerb konnte in zwei Semindurchgängen (2016-2018) mit Hilfe eines Fragebogens nachgegangen werden, da die Forschungswerkstatt begleitend evaluiert wurde. Dabei zeigte sich im Hinblick auf die Selbsteinschätzung der eigenen Forschungskompetenzen, dass nach Besuch des Seminars eine Steigerung von forschungsmethodischer Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz wahrgenommen wurde. Die Selbsteinschätzung hinsichtlich anderer Facetten von Professionalität, wie Reflexions- und Diskursfähigkeit oder Kooperation und Kollegialität (Schratz, Paseka & Schrittmesser, 2011), nahm im Verlauf der Semindteilnahme ebenfalls zu, sodass das gemeinsame Arbeiten an Beobachtungsprotokollen aus der inklusiven Unterrichtspraxis und die mehrperspektivische Auseinandersetzung offensichtlich eine Zunahme an wahrgenommenen Kompetenzen bewirkte. Zur Professionalisierung trug – so zeigt die Erfahrung – neben dem diskursiven Austausch im Forschungsprozess auch eine konstruktive Semindatmosphäre bei, die es den Studierenden ermöglichte, sich auszuprobieren und einen je individuellen Umgang mit auftretenden Irritationen zu finden.

Literatur

- Arndt, A-K. & Werning, R. (2015). *Unterrichtsgestaltung und Inklusion*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bastian, J. & Hofmann, C. (2009). Die Forschungswerkstatt Schulentwicklung – Ein Modell Forschenden Lernens in der Erziehungswissenschaft. In L. Huber, J. Hellmer & F. Schneider (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium: aktuelle Konzepte und Erfahrungen* (S. 127-138). Bielefeld: Weblar.
- Bethke, A., Kruse, K., Rebstock, M. & Welti, F. (2015). Barrierefreiheit im Sinne der UN-BRK. In T. Degener & E. Diehl (Hrsg.), *Handbuch Behindertenrechtskonvention* (S. 170-181). Band 1506. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- De Boer, H. & Reh, S. (2012). *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Evers, M. & von Stemm, M. (2017). *Forschungsbericht zur Forschungswerkstatt Forschen und Lernen an authentischen Fällen in der inklusiven Unterrichtspraxis*. Universität Hamburg.
- Fichten, W. (2017). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 30-38). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

- Häcker, T. & Walm, M. (2015). Inklusion als Herausforderung an eine reflexive Erziehungswissenschaft. Anmerkungen zur Professionalisierung von Lehrpersonen in „inkluisiven“ Zeiten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 51 (26), 81-89.
- Herzmann, P. & König, J. (2016). *Lehrerberuf und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Huber, L. (2009). Warum forschendes Lernen nötig und möglich ist. In L. Huber; J. Hellmer & F. Schneider (Hrsg.). *Forschendes Lernen im Studium* (S. 9-35). Bielefeld: Universitätsverlag Webler.
- Lindmeier, C. & Lütje-Klose, B. (2015). Inklusion als Querschnittsaufgabe in der Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 51 (26), 7-16.
- Lütje-Klose, B., Seitz, S. & Streese, B. (2017). Forschendes Lernen in inklusiven Lehr- und Lern-Arrangements – Ideen und Perspektiven. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.). *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 173-180). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Schratz, M., Paseka, A. & Schrittmesser, I. (2011). *Pädagogische Professionalität: quer denken – umdenken – neu denken. Impulse für next practice im Lehrerberuf*. Wien: Facultas.wuv.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Strübing, J. (2013). *Qualitative Sozialforschung. Eine komprimierte Einführung für Studierende*. München: Oldenbourg.

Katharina Kuckuck,
 ehem. wiss. Mitarbeiterin Projekt ProfaLe,
 Universität Hamburg.
 Arbeitsschwerpunkte:
 Professionalisierung Lehramtsstudierender,
 Inklusion, Forschendes Lernen, Reflexion



katharina.kuckuck@uni-hamburg.de

05

*Doris Lindner und
Katharina Rosenberger*

Ethnografisches Beobachten und
Schreiben im Lehramtsstudium

Mit Ethnografie Praktiken und Kulturen in Schule und Unterricht erkunden

Ethnografische Ansätze zur Analyse unterrichts- und schulrelevanter Fragestellungen finden auch im Rahmen der Lehrer*innenbildung zunehmend Beachtung (Friebertshäuser, 2008). Vor allem mit der seit einigen Jahrzehnten propagierten Forschungsorientierung gilt dieser Ansatz als vielversprechend, um dem Doppelanspruch von Anwendungs- und Wissenschaftsausgerichtetheit konstruktiv zu begegnen. Angehende Lehrpersonen sollen die Eigenheiten und Strukturen der Schulpraxis mit einem analytisch-distanzierten Blick auf einer verallgemeinernden und abstrakten Ebene ‚studieren‘ und gleichzeitig ihre partikularistisch an Kontexte und konkrete Situationen gebundene Handlungsfähigkeit weiterentwickeln, um bei Berufseintritt über ausreichende Handlungskompetenzen zu verfügen. Hier liegen die Potenziale eines ethnografischen Zugangs zu pädagogischen Handlungsfeldern: Durch fokussiertes Beobachten, das Erstellen von Protokollen und das Weiterbearbeiten zu möglichst dichten Beschreibungen (Geertz, 1983) kann ein distanzierteres, ‚befremdetes‘ Verhältnis zum scheinbar Vertrauten eingenommen werden. Das Selbstverständliche wird hinterfragungswürdig und erlaubt neue Zugänge zu biografisch erlernten und gewohnten Praktiken.

Ethnografie wird dabei häufig nicht als eigenständige Methode, sondern als „flexibler Forschungsstil“ (Idel & Rabenstein, 2018, S. 45) bzw. „integrierter Forschungsansatz“ (Breidenstein, Hirschauer, Kalthoff & Nieswand, 2015, S. 34) gesehen, der sich zudem durch einen „Methodenopportunismus“ (ebd., S. 34) auszeichnet. Allerdings müssen für den Einsatz im Rahmen Forschenden Lernens im Lehramtsstudium zu meist wohl Abstriche bezüglich Vorerfahrungen und Forschungskompetenzen der Studierenden, Zeit für Felderhebungen und Auswertungsphasen, Möglichkeiten zur Auseinandersetzung mit Methodik und Material etc. gemacht werden. Dennoch kann das Verfolgen ethnografischer Grundannahmen sowie das Anwenden seiner methodischen Prinzipien zu „Beschreibungen kleiner Lebenswelten“ (Lüders, 2005, S. 388 in Anlehnung an Honer, 1993, S. 14ff) führen, in denen die situative Praxis und das praktische Wissen der Akteur*innen im Feld so hervortritt, dass Studierende das schulische Geschehen als spezifische pädagogische Ordnung mit ihren je eigenen Praktiken und

Routinen, Wissensbeständen und Bedeutungskonstruktionen erfahren und verstehen lernen.

Einige klassische Aspekte ethnografischen Arbeitens sollen in diesem Zusammenhang explizit herausgegriffen werden:

Kernpunkte ethnografischen Arbeitens im Rahmen der Lehrer*innenbildung

- *Das Einnehmen einer forschend-distanzierten Haltung:* Das Verlassen vertrauter Wahrnehmungs- und Erklärungsmuster durch Herstellen einer „fremde[n] Nähe“ (Fuhs, 2011, S. 62) ist eine der wichtigsten Voraussetzungen für die ethnografisch-orientierte Untersuchung sozialer Praxis. Die jahrelang eingenommene Rolle als Schüler*in und die damit zusammenhängende Verfestigung eines spezifischen Alltagswissens erschwert mitunter diese Distanzierung bzw. läuft unter Umständen sogar quer zu den Aneignungs- und Identifikationsprozessen angehender Lehrpersonen. Sie ist aber unabdingbare Voraussetzung für eine ethnografische Annäherung, durch die verschiedene Sinnebenen schulischer Phänomene für die Forschenden erst hervortreten und sichtbar werden.
- *Fokussiertes, teilnehmendes Beobachten:* Ein klares Verständnis der eigenen Rolle als teilnehmende*r Beobachtende*r ist vor allem dann essentiell, wenn die Felderhebungen zeitlich eher begrenzt sind. Studierenden muss klar sein, dass diese Beobachtungsart einen Perspektivenwechsel erfordert, der von der Erkenntnishaltung der üblichen potenziellen Umsetzungslogik im Schulpraktikum abweicht. Insofern ist ein fokussiertes Vorgehen, das vorab festgelegten Themenfeldern bzw. konkreten Forschungsfragen folgt, angebracht. Die verschiedenen Dimensionen der Beobachtungsformen (Gniewosz, 2011) müssen ebenso geklärt werden wie der Ablauf der Beobachtung im Team.
- *Die enge Verquickung von Datenerhebung und -analyse:* Dieses zentrale Merkmal ethnografischen Vorgehens gilt es zu thematisieren, denn die Verschriftlichung von Beobachtungen ist kein bloßes ‚Aufzeichnen‘ von Situationen, sondern eine sprachliche Erschließung von Phänomenen und daher selbst schon Deutung und Interpretation. „Aufschreiben ist stets ein selektiver Akt des Zur-Sprache-Bringens von Erfahrung, der zugleich eine Verschriftlichung

[...] von Phänomenen ist, die zuvor keine Texte waren.“ (Amann & Hirschauer, 1997, S. 30). Diese programmatische Verzahnung erfordert eine Reflexion der eigenen situativen Verstehensprozesse während des Beobachtens und in nachträglichen Teamgesprächen, um der Problematik einer zu starken subjektiven Verzerrung bzw. vorschnellen Überinterpretation methodisch kontrolliert entgegenzuhalten.

- *Möglichkeiten des Protokollierens und Schreibens*: Die Bedeutung der Explikation für die reflexive Distanzierung und analytische Durchdringung im Schreiben und Lesen des Beobachteten und Erfahrenen sollte im Seminar ausführlich erörtert werden. Für die Verschriftlichung während des Beobachtens und in der Nachbearbeitungsphase gibt es eine Reihe an Möglichkeiten (vgl. etwa Clifford, 1990; Breidenstein et al., 2015; Lüders, 2005). Wichtig scheint uns dabei das Wissen um unterschiedliche Phasen, Formate und Gestaltungsmöglichkeiten der Notizen, Protokolle und Beschreibungstexte (etwa Detaillierungsgrad oder Erzählperspektive), ihrer Funktionen, Wirkungen und Grenzen.

Für all diese Aspekte sind gezielte Übungen sinnvoll, um die spätere Datenerhebung im Feld sowie die Nachbearbeitung, Reflexion und Datenanalyse zu erleichtern bzw. zu fördern.

Erprobte seminaristische Ausgestaltungen

Wie können nun die beschriebenen Aspekte ethnografischen Arbeitens mit Lehramtsstudierenden realisiert werden? In den letzten Jahren wurden hierzu kasuistisch-orientierte Lehr-Lern-Formate in vielfältiger Weise konzipiert und erprobt. Das Herstellen der Distanzierung gibt dabei den Rahmen vor, innerhalb dessen zum einen das Bewusstsein für die Besonderheiten von Schule und Unterricht sowie des Lehrberufs entwickelt und gefördert, zum anderen Theoriebildung vorangetrieben und normative Vorstellungen reflektiert werden können. Dabei geht es weniger um eine wissenschafts- als eine praxisorientierte Kasuistik, der vor allem eine paradigmatische und heuristische Funktion für künftiges Unterrichtshandeln innewohnt.

Das Proseminar „Schul- und Unterrichtsforschung“ (3 EC) ist Teil der Lehrer*innenausbildung der Sekundarstufe im Verbund Nord-Ost (Koperation von vier Pädagogischen Hochschulen in Wien und Nieder-

österreich sowie der Universität Wien). Es wird als Pflichtveranstaltung im Bachelor-Modul 6 der Allgemeinen Bildungswissenschaftlichen Grundlagen abgehalten. Die einsemestrige Lehrveranstaltung zielt auf die methodisch angeleitete, analytisch-reflexive Auseinandersetzung mit der Praxis von Unterricht und Schule. Neben dem zweistündigen Proseminar sind die Studierenden in einem einwöchigen Forschungspraktikum in der Schule und arbeiten selbständig in Kleingruppen. Der Ablauf lässt sich wie folgt grob skizzieren: (1) von den Studierenden werden Fragestellungen formuliert, (2) im eingelagerten Praktikum mittels Beobachtung Daten erhoben sowie (3) Beobachtungsprotokolle erstellt, die anschließend (4) analysiert und reflektiert werden. Dieses Rahmenkonzept kann in unterschiedlichen Spielarten realisiert werden:

- In der Regel birgt der Feldzugang keine unüberwindbaren Hürden, da dieser von der Hochschule organisiert wird. Dennoch sind Studierende mit einigen Fragen vorab konfrontiert. Diese betreffen etwa den Grad der Teilnahme im Feld (Welche Rolle nehme ich ein?), die Selbstpräsentation, die Raumplatzierung (Von wo aus beobachte ich?) oder das Anfertigen von Notizen (Stichwörter oder Sätze? Händische oder elektronische Feldprotokolle? u. a.).
- Die Verschriftlichung der Abläufe im Feld erfordert, eine Sprache für das Beobachtete zu finden, Wahrnehmungen, Gefühle, Widersprüchliches, Vermutungen sowie Fragen zu explizieren und nach geeigneten Begrifflichkeiten und Formaten des (Selbst-)Ausdrucks zu suchen. Die Beziehung zwischen Erfahrung und Sprache ist durch Kodierungen präformiert (Hirschauer, 2001), weshalb Protokolle zwar eine individuelle Gestalt besitzen, aber auch gesellschaftliche Metanarrative aufweisen. Sie sind stets schon interpretativ angelegt. Wichtig erscheint uns, den Weg des Protokollierens über Forschungsnotizen im Feld zu kohärenten dichten Beschreibungen am Schreibtisch zu erörtern. Schwierigkeiten des gleichzeitigen Beobachtens und Anfertigen von Notizen können ebenso besprochen werden wie sprachliche, semantische Besonderheiten, was verschriftlicht werden soll, wenn ‚nichts passiert‘, den Grad der Subjektivierung im Text (z. B. Spricht ein ‚Ich‘ im Text?) oder das nachträgliche In-Erinnerung-Rufen von beobachteten Interaktionen und wörtlichen Äußerungen. Jedenfalls ist der Transformationsprozess des Schreibens ein weiterer Schritt der Distanzierung vom Vertrauten, der eine analytisch-reflexive Leistung der Studierenden (z. B. Reflektieren von Prä-Konzepten) voraussetzt.

- Die Analyse bzw. Interpretation des Beobachtungsmaterials lässt prinzipiell mehrere Wege offen, ist aber in Abhängigkeit vom theoretischen Vorwissen, den methodischen Vorerfahrungen der Studierenden und im Hinblick auf die zeitlichen Ressourcen im Seminar zu wählen.
 - Eine Möglichkeit besteht in Anlehnung an die Grounded Theory im offenen Kodieren der vorliegenden Texte. Das wiederholte, intensive Lesen und Markieren von Textstellen dient der steten analytischen Distanzierung und Entwicklung von prägnanten Konzepten über die abzubildenden Phänomene. Dabei kann diskutiert werden, welche Textpassagen in Bezug auf die Forschungsfrage als relevant eingestuft werden, welche Querverbindungen es zwischen den Beobachtungen gibt, was nicht dokumentiert wurde etc.
 - Die identifizierten und beschlagworteten Textstellen können Ausgangspunkte weiterer Verdichtungen bzw. Kontextualisierungen und Auslegungen sein. Für diese können den Studierenden Leitfragen angeboten werden: Welche Themen werden sichtbar? Wie können beobachtete Handlungen/Aussagen erklärt werden? Welche Praktiken zeigen sich? Welche Bedeutungen und Funktionen haben diese im beobachteten Kontext? etc.
 - Um den Prozess eines vorschnellen Einordnens in bekannte Wahrnehmungs- und Interpretationsschemata zu verlangsamen und für Denkroutinen zu sensibilisieren, hilft das Bilden unterschiedlicher Lesarten verdichteter Sequenzen in einem rekonstruktiven Sinn (z. B. sequenzanalytisch). Unterrichtsliche Strukturmerkmale (hierarchische Beziehungen, Abhängigkeitsverhältnisse, Anerkennungsprozesse etc.), implizite soziale Regeln und Praktiken im Feld sowie Handlungsorientierungen der Akteur*innen können so herausgearbeitet und diskutiert werden.
- Da die Beobachtungstexte bereits Interpretationsansätze und Deutungen aufweisen – Hirschauer (2001, S. 433) spricht etwa von der „Kontamination“ der Daten durch die interpretative Analyse – geht es auch um das Verstehen und Reflektieren der impliziten Annahmen und subjektiven Konzepte, die innerhalb des kulturellen Referenzrahmens und vor dem Hintergrund der eigenen Erfahrungen (zumeist unbewusst) getroffen werden.

Diskussion: Voraussetzungen, Herausforderungen und Limitationen

Die skizzierten Alternativen weisen erfahrungsgemäß in der seminaristischen Umsetzung auch Problem- und Fragestellungen auf, die ein adaptiertes Vorgehen erfordern bzw. an Grenzen stoßen lassen. Einige von ihnen sollen abschließend angesprochen werden:

Die meisten Studierenden verfügen über geringe Kenntnisse und Erfahrungen zum empirischen Forschen, zu qualitativen Methoden und speziell zum ethnografischen Beobachten und Schreiben, obwohl sie in einem fortgeschrittenen Stadium ihres Bachelorstudiums sind. Die Vermittlung von Grundlagen ist folglich ein wichtiger Baustein für den Erfolg des Forschungsprozesses. Dieser Anspruch ist aufgrund der Kürze der Präsenzzeit herausfordernd und nur mit Abstrichen umsetzbar. Das supervidierte, gemeinsame Arbeiten am jeweiligen Forschungskonzept und Datenmaterial ist sehr wichtig; insbesondere das Interpretieren der Texte erfordert eine intensive Betreuung – vor allem, wenn rekonstruktiv vorgegangen wird. Differenzen in der Qualität der Protokolle bzw. dichten Beschreibungen wirken sich in der Auswertungsphase wiederum nachteilig aus.

Auch der wertschätzende Umgang mit Akteur*innen im Feld und der sensible Umgang mit Daten muss thematisiert werden. Grundlage der Praktikumswoche ist die Kooperation mit den Lehrpersonen, deren Bereitschaft, sich, Schüler*innen und den Unterricht ‚beforschen‘ zu lassen – mitunter auch ohne die Forschungsfragen im Detail zu kennen. Das dafür nötige Vertrauen muss den Studierenden bewusst sein, forschungsethisches Verhalten im Feld genauso besprochen werden wie normative Zuschreibungen in Bezug auf ihre Beobachtungen.

Fazit

Die hier vorgestellte Konzeption der Einbindung schulethnografischen Forschens in Forschungspraktika kann als Einübung in Fallverstehen gesehen werden, wobei es zu einer Überschneidung der Forschungs- und der Reflexionsdimension kommen kann. Ziel ist es, einen Beitrag zur Ausbildung eines professionellen, „doppelten Habitus“ (Overmann, 1996) durch die Nutzung von ausgewählten Forschungsmetho-

den und -strategien für die systematische Untersuchung berufsrelevanter Fälle in handlungsentlasteten Situationen zu leisten. Es geht also nicht darum, das durch die Beforschung von Schule und Unterricht erworbene Wissen für die Analyse und Gestaltung der eigenen Berufstätigkeit unmittelbar nutzbar zu machen (wie etwa in Fallanalysen, die sich auf eigene Erlebnisse in Unterrichtspraktika beziehen). Forschendes Lernen zielt in unserem Fall auf eine Auseinandersetzung mit Schul- und Unterrichtskulturen ab, deren Strukturen und Eigenheiten durch das Einnehmen einer distanziert-forschenden Haltung herausgearbeitet werden sollen. Die Grundzüge ethnografischen Arbeitens können dafür einen fruchtbaren Weg eröffnen, wobei aufgrund der kontextuellen Einbettung mit Limitationen zu rechnen ist.

Literatur

- Amann, K. & Hirschauer, S. (1997). Die Befremdung der eigenen Kultur. In S. Hirschauer & K. Amann (Hrsg.), *Die Befremdung der eigenen Kultur* (S. 7-52). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Breidenstein, G., Hirschauer, S., Kalthoff, H. & Nieswand, B. (2015). *Ethnografie* (2. Aufl.). Konstanz: UVK.
- Clifford, J. (1990). Notes on (field)notes. In R. Sanjek (Ed.), *Fieldnotes* (pp. 47-79). Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Friebertshäuser, B. (2008). Vom Nutzen der Ethnographie für das pädagogische Verstehen. In B. Hünersdorf, B. Müller & C. Maeder (Hrsg.), *Ethnographie und Erziehungswissenschaft* (S. 49-64). Weinheim: Juventa.
- Fuhs, B. (2011). Schulwirklichkeit als fremde Welt. In H.-U. Grunder, K. Kansteiner-Schänzlin & H. Moser (Hrsg.), *Forschung in der Lehrerbildung* (S. 57-85). Hohenheim: Schneider.
- Geertz, C. (1983). *Dichte Beschreibung*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Gniewosz, B. (2011). Beobachtung. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung* (S. 99-107). Wiesbaden: VS Verlag.
- Hirschauer, S. (2001). Ethnographisches Schreiben und die Schweigsamkeit des Sozialen. Zu einer Methodologie der Beschreibung. *Zeitschrift für Soziologie*, 30 (6), 429-451.
- Honer, A. (1993). *Lebensweltliche Ethnographie*. Wiesbaden: DUV.
- Idel, S. & Rabenstein, K. (2018). Lernkulturanalyse. In M. Heinrich & A. Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung* (S. 41-53). Wiesbaden: Springer VS.
- Lüders, C. (2005). Beobachten im Feld und Ethnographie. In U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung* (S. 384-401). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Overmann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 70-182). Frankfurt/M.: Suhrkamp.



Doris Lindner, Dr.,
Prof. am Institut Forschung und Entwicklung,
KPH Wien/Krems.
Arbeitsschwerpunkte: Diversität, soziale Ungleichheit
und Diskriminierung im Kontext Schule, Schultheorien,
Schul- und Unterrichtsforschung

doris.lindner@kphvie.ac.at



Katharina Rosenberger, Priv.-Doz. Dr.,
Prof. am Institut Forschung und Entwicklung,
KPH Wien/Krems.
Arbeitsschwerpunkte:
Lehrer*innenbildung, Schul- und Unterrichtsforschung

katharina.rosenberger@kphvie.ac.at

06

Hilke Pallesen

Interpretative
Unterrichtsforschung
in der Lehrer*innenbildung.
Fallarbeit mit der
Dokumentarischen Methode

Einleitung

In der Lehrer*innenbildung wird der Entwicklung „fallverstehender Reflexivität“ (Kolbe & Combe, 2008, S. 877) zunehmend Bedeutsamkeit zugeschrieben. Das Lernen am Fall lässt jedoch weder standardisiertes Deuten noch routinisierte Muster der Bearbeitung zu, sondern kann nur auf der Grundlage interpretativer Verfahren vermittelt werden. Ein solches Verfahren der interpretativen Unterrichtsforschung soll im folgenden Beitrag im Zentrum stehen: die Dokumentarische Methode.

Ziel des Beitrags ist es, einen Einblick in die Seminararbeit mit der Dokumentarischen Methode in der universitären Lehrer*innenbildung zu geben und deren Potenziale und Herausforderungen zu reflektieren. Den Rahmen bildet ein kasuistisch angelegtes zweisemestriges Einführungsmodul, das alle Lehramtsstudierenden an der Universität Halle im Zuge ihres bildungswissenschaftlichen Studiums im ersten und zweiten Semester besuchen. Neben der Anbahnung einer reflexiven Haltung geht es dort v. a. darum, dass berufsrelevantes, wissenschaftliches Wissen nicht nur rezeptiv, sondern auch theoretisierend auf die Problemfälle des Berufes verwendet werden kann.

Um das im Fokus stehende kasuistisch ausgerichtete Seminarconcept zu veranschaulichen, folgt in einem ersten Schritt der zentrale theoretische Bezug auf das sogenannte implizite Wissen, das sowohl für die Wahrnehmung unterrichtlicher Situationen als auch für dessen Gestaltung von Bedeutung ist (1), um dann in einem zweiten Schritt mit der Dokumentarischen Methode ein Verfahren vorzustellen, das eben genau diese nicht unmittelbar zugängliche Wissens Ebene in den Blick nimmt (2). Ein Fallbeispiel aus der Lehrer*innenbildung dient der Veranschaulichung der einzelnen Arbeitsschritte der Dokumentarischen Methode in ihrer Anwendung auf Unterrichtsprotokolle (3). Abschließend wird in einem Fazit auf Potenziale und Herausforderungen dieses Zuganges in der universitären Lehrer*innenbildung hingewiesen (4).

Implizites Wissen und unterrichtliches Handeln

Wenn es um die Beschreibung pädagogischen Handelns im Lehrer*innenberuf geht, dann wird in verschiedenen theoretischen und empirischen Ansätzen immer wieder auf die Bedeutung implizi-

ter Wissensbestände von Lehrer*innen verwiesen (Combe & Kolbe, 2008). Demnach beschreiben diese Vorstellungen und Ansichten, wie beispielsweise Schüler*innen wahrgenommen und anerkannt werden, wie mit Heterogenität und Leistungsbewertung, aber auch mit unterrichtlichen Krisen umgegangen wird. Bereits Lehramtsstudierende haben im Laufe ihrer Schüler*innensozialisation fest verankerte Vorstellungen darüber entwickelt, wie der Schul- und Unterrichtsbetrieb funktioniert. Diese intuitiven Ansichten und Auffassungen werden auf der Grundlage geteilter Erfahrungen erworben und lassen sich somit als habitualisiertes Wissen spezifizieren, das aber nicht unmittelbar verbalisiert werden kann (Bohnsack, 2014). Es wird in sogenannten konjunktiven Erlebnisräumen wie der Schule oder der Schulklasse angeeignet und muss aufgrund seiner hohen Beharrlichkeit, gerade in der Arbeit mit Fällen, thematisiert, irritiert und auch reflektiert werden, um so auch verschiedene Perspektiven wahr- und einnehmen zu können.

Unterricht lässt sich damit zum einen als Erfahrungsraum auffassen, der die Orientierungen der Beteiligten unterschiedlich prägen und somit auch in unterschiedlicher Weise biografisch wirksam werden kann. Zum anderen lässt sich Unterricht selbst als „Umschlagplatz und Verhandlungsort der aus den außerunterrichtlichen und außerschulischen Erfahrungsräumen mitgebrachten Aspektstrukturen“ (Bonnet, 2011, S. 200) auffassen: Schüler*innen kommen mit unterschiedlichen Erfahrungshintergründen, Interessen und Vorstellungen in den Unterricht und schließen daher auch unterschiedlich an die im Unterricht präsentierten Themen und Aufgabenstellungen an. Daher lässt sich Unterricht oftmals nicht als ein gemeinsamer Erfahrungsraum rekonstruieren, denn mitunter können von der Lehrperson antizipierte Anschlüsse an den Sinnkonstruktionen der Lernenden vorbeigehen (Asbrand & Martens, 2018).

Dieser Zusammenhang von Erfahrungshintergründen und habitualisierten Praktiken ist zentral für den Zugang der Dokumentarischen Methode. Sie fußt auf der von Mannheim entwickelten erkenntnisleitenden Unterscheidung zwischen dem explizierbaren, kommunikativen Wissen *über* etwas, etwa das Wissen um die verschiedenen Phasen einer Unterrichtsplanung auf der einen Seite und dem atheoretischen, konjunktiven und durch konkrete Sozialisationserfahrungen geprägten impliziten Wissen *innerhalb* eines Erfahrungsraumes auf der anderen Seite. Um die Unterschiede zwischen kommunikativer

und konjunktiver Verständigung deutlich zu machen, werden zunächst zwei Analyseschritte benötigt: die *formulierende* und die weitaus intensivere *reflektierende* Interpretation. In einem letzten Schritt werden die Ergebnisse der Analyse in einer *Fallbeschreibung* zusammengefasst.

Rekonstruktion impliziter Wissensbestände in einem Fallseminar

Bevor im Folgenden näher auf den Einsatz der Dokumentarischen Methode in der Lehrer*innenbildung eingegangen wird, soll vorab in aller Kürze das hochschuldidaktische Verständnis des o. g. Einführungsmoduls skizziert werden.

Mit dem Ziel des Aufbaus und der Erweiterung professioneller Haltungen und theoretisierender Reflexionskompetenz, liegt der Fokus auf der Arbeit mit Fällen. Das Modul besteht aus einem Einführungsseminar, das zunächst in die Strukturmerkmale von Schule, Lehrer*innenhandeln und Unterricht einführt, einem Beobachtungspraktikum, in dem die Studierenden Protokolle zu ausgewählten Beobachtungsschwerpunkten anfertigen und einem Fallseminar, in dem diese Protokolle u. a. auch mit der Dokumentarischen Methode ausgewertet werden. Dieses Fallseminar soll nun im Folgenden für die Darstellung der Arbeit mit der Dokumentarischen Methode in der Lehrer*innenbildung als Rahmen dienen. Dabei wird zunächst davon ausgegangen, dass die Arbeit mit Fällen nur dann gelingen kann, wenn sich die Studierenden in die Anwendung dieser interpretativen Forschungsmethode umfassend einarbeiten und auch die jeweiligen sozialtheoretischen Grundlagen reflektieren können. Dazu ist es erforderlich, dass sie in den ersten Sitzungen des Fallseminars anhand von Beispielfällen in die Logik der Dokumentarischen Methode¹ eingeführt werden (z. B. Schelle, Rabenstein & Reh, 2010), um so eine differenzierte Betrachtung von unterrichtlichen Interaktionen zu ermöglichen, indem über ein mehrstufiges Verfahren der Graben zwischen kommunikativer und konjunktiver Verständigung überwunden wird.

1 Das methodische Vorgehen wurde den Ansprüchen einer forschungsbezogenen und fallorientierten Lehrer*innenbildung angepasst (insb. zum methodologischen Hintergrund Bohnsack, 2014).

Im weiteren Verlauf des Seminars stehen dann die im Beobachtungspraktikum erstellten Protokolle im Fokus. Die Studierenden bilden nach vorab festgelegten Themenschwerpunkten (z. B. Unterrichtsanfänge, -störungen, -interaktionen) Kleingruppen und einigen sich auf ein Protokoll, das sie im weiteren Verlauf des Seminars intensiv bearbeiten. Auf diese Weise sind auch vergleichende Betrachtungen mit anderen Fällen durchaus möglich und erwünscht. Je nach Länge des Dokuments wird eine Passage ausgewählt, die für die leitende Fragestellung von Interesse ist. Als weitere Kriterien können dann beispielsweise auffällige Sprechakte oder auch metaphorische Umschreibungen herangezogen werden. Bevor die Studierenden in die Analyse einsteigen, sollen sie, um einen ersten Zugriff auf den Fall zu bekommen, dem Protokoll eine Überschrift geben, die durchaus auch aus einem Zitat bestehen kann.

Erfahrungsgemäß bereitet der Schritt der *formulierenden Interpretation* kaum Schwierigkeiten. Hier wird das, *was* in einer Unterrichtssituation wörtlich gesagt und damit thematisch wird, herausgearbeitet. Dazu teilen die Studierenden den Text in thematische Sinnabschnitte und paraphrasieren den Inhalt dieser Sinnabschnitte in zusammenfassenden Formulierungen bzw. Überschriften, um so das, was tatsächlich gesagt oder getan wurde, von dem zu unterscheiden, was möglicherweise gemeint wurde. In der fallorientierten Lehrer*innenbildung hat es sich bewährt, die Themensetzungen eher knapp zu protokollieren (siehe Fallbeispiel).

In der *reflektierenden Interpretation* gerät dann die Art und Weise, *wie* etwas gesagt wird, also *wie* bspw. in ein Unterrichtsthema eingeführt oder wie zwischen Lehrperson und Schüler*innen verhandelt wird, in den Fokus der Analyse. Dazu werden die zuvor herausgearbeiteten thematischen Abschnitte Schritt für Schritt durchgearbeitet. Es geht zum einen um die Art und Weise der unterrichtlichen Interaktion, und zum anderen um die Prozesshaftigkeit des unterrichtlichen Geschehens. Dabei sind zwei Prinzipien zentral: Zum einen das Prinzip einer konsequent sequenziellen Analyse, welches durch ein abschnittweises, der Vollzugs- und Diskurslogik der Unterrichtssituation folgendes Vorgehen bestimmt wird, und zum anderen das Prinzip eines komparativen Vorgehens, für das sowohl Passagen innerhalb des Protokolls als auch zwischen verschiedenen Fällen als Vergleichshorizonte hinzugezogen werden. Die Seminarleitung ist bei diesem Schritt v. a. in der Begleitung der einzelnen Kleingruppen gefordert, um darauf

zu achten, dass voreilige Zuschreibungen und Wertungen vermieden bzw. reflektiert werden, indem ggf. auch diese Wertungen oder Alltagsvorstellungen hinterfragt werden. Um sich der reflektierenden Interpretation anzunähern, haben sich folgende Fragen an das Material als hilfreich herausgestellt, die sowohl den Inhalt als auch die Struktur der Interaktion fokussieren:

- Welche Begriffe werden benutzt/wiederholt? Welche Assoziationen lösen diese aus?
- Welchen Themen schließen sich die Beteiligten an, von welchen grenzen sie sich ab?
- Wie sprechen die beteiligten Akteur*innen miteinander? Wie stellen sie die unterrichtliche Rahmung her?

Die Ergebnisse dieser beiden Interpretationsschritte werden im Anschluss in einer *Fallbeschreibung* verdichtet, die die rekonstruierten Orientierungen und Sinnzuschreibungen zusammenfassend darstellen. Im Folgenden wird das Vorgehen exemplarisch anhand einer protokollierten Unterrichtsepisode zum Beobachtungsschwerpunkt Lehrer*innen-Schüler*innen-Interaktion aufgezeigt.

„vielleicht ist es ja einfach unverständlich“

Protokoll	Themen
<p>L: Wir machen heute weiter bei den soziologischen Modellen. Was ist zu sehen? (keiner meldet sich) Ihr macht es mir heute aber auch schwer. Versucht es doch mal! Es kommt doch auf nichts an! S1, fang du bitte mal an! Du schaust so unsicher.</p> <p>S1: Es ist halt so metaphorisch. L: S2! S2: Das ist zuviel für mich.</p>	Aufgabenstellung
<p>L: Wo ist denn jetzt das Problem? Gebt mir mal ein Feedback.</p> <p>S3: Ich verstehe soziologische Modelle nicht.</p> <p>S4: Naja, da ist halt ein Mann und er sitzt irgendwie in einem umgedrehten Tisch und da ist ein Wegweiser, wo nichts draufsteht und er schaut so fragend irgendwie. Ich denke, er kann sich nicht entscheiden, wo er hinsoll.</p> <p>S5: Aber er schwimmt auch, das sieht aus wie ein Boot und er hat ja auch ein Ruder dabei.</p>	Problemabfrage

→ Fortsetzung nächste Seite

Protokoll	Themen
L: Ihr müsst euch jetzt entscheiden. Enthaltungen gibt es nicht. Eine Deutung! Wer ist dafür? Wer dagegen? Ich nehme jeden dran. <i>(Die Schüler*innen werden aufgefordert, für Option 1 oder 2 Handzeichen zu geben. Das Ergebnis ist unentschieden.)</i>	Abstimmung
S1: Können Sie nochmal die Kernaussage formulieren? (Lachen)	
L: Das sollt ihr ja eigentlich machen.	Schüler*innenfrage
S6: Ich finde es halt schwer verständlich.	
L: Da würden dir hier bestimmt viele zustimmen, vielleicht ist es ja einfach unverständlich.	

Im Rahmen der *formulierenden Interpretation* lässt sich die vorliegende Passage in vier grobe thematische Abschnitte unterteilen. Zunächst werden in dieser Unterrichtsinteraktion die Aufgabenstellung und der Umgang mit dieser thematisch. Die unterrichtlichen Sichtstrukturen folgen einem fragend-entwickelnden Modus des Unterrichts: Die Lehrperson fragt, die Schüler*innen antworten. Die Antwort wird bewertet oder auch über das Aufrufen der nächsten Person als falsch kommentiert. Anschließend folgt im nahezu gleichen Modus eine Frage der Lehrperson nach Problemen mit der Aufgabenstellung. Auch hier reagieren die Schüler*innen auf die Anfrage, wobei die Bewertung der Antworten in der darauffolgenden Sequenz über eine Abstimmung durch die Lehrerin initiiert wird. In der vierten Passage wird schließlich eine Schülerfrage thematisch, die aber von der Lehrerin zurückgewiesen und letztendlich auch inhaltlich nicht beantwortet wird. Im Rahmen der *reflektierenden Interpretation* lassen sich dann über die zu bearbeitende Frage, *wie* etwas gesagt bzw. getan wird, v. a. Relevanzsetzungen der Lehrperson in der Interaktion rekonstruieren: Es wird schon in der ersten Passage eine Orientierung an einem Unterricht deutlich, der ‚durchgezogen‘ wird, mitunter werden dazu auch die Ansprüche heruntergeschraubt – „es kommt ja auf nichts an.“ Zudem deutet sich eine Orientierung an einer persönlichen Involviertheit und damit eine Abkehr vom rollenförmigen Lehrer*innenhandeln an, wenn der Unterricht ins Stocken gerät. Fehlende Antworten werden persönlich genommen: „Ihr macht es mir aber auch schwer!“ Auch in der 2. Passage werden die Schüler*innen über die Problemabfrage durch die Lehrerin erneut in die Verantwortung für einen rei-

bungslosen Unterricht gezogen. Diese nehmen die zugewiesene Rolle als Rettungsanker und Unterstützende der Lehrperson auch an, zeigen damit eine hohe Kooperationsbereitschaft und halten die unterrichtliche Ordnung aufrecht, indem sie sich nicht etwa der Antwort verweigern, sondern versuchen, zu einer Lösung zu gelangen.

Letztendlich wird in der dritten Passage von der Lehrkraft die Option einer Abstimmung gewählt, die fernab von der Sache zwar den Unterricht aufrechterhält, denn auch hier nehmen die Schüler*innen bereitwillig daran teil, letztendlich aber nicht zu einem Ergebnis führt.

In der vierten Passage lässt sich wiederum eine hohe Bereitschaft der Lernenden aufzeigen, mit der Aufgabe zu beginnen. Hier wird die Frage gerichtet gewissermaßen über die Schüler*innenfrage ‚umgedreht‘. Darüber wird deutlich, dass sie dem Gegenstand und dem Wissenserwerb eine hohe Relevanz zuschreiben, was sich letztendlich auch darüber ausdrückt, dass sie auch Hilfesuche formulieren: „Das ist zu viel für mich“.

Das Ziel der *reflektierenden* Interpretation besteht darin, die vorliegende Situation zu verstehen, die Beurteilung der Unterrichtsqualität steht nicht im Fokus einer rekonstruktiven Annäherung an das Material. Dennoch deuten die Inkonsistenzen in der Interaktion, die fehlenden Bezüge der Lehrperson auf die Antworten und Hilfesuche der Schüler*innen sowie die Abgabe der formalen Verantwortung für den Unterricht und schließlich die offensichtlich nicht zu lösende Aufgabe („vielleicht ist es ja auch nicht verständlich“) darauf hin, dass hier die Voraussetzungen der Lernenden nicht mit dem geplanten Unterrichtsgegenstand in ein produktives Verhältnis gesetzt werden können (Helsper, 2016, S. 119ff). Mit der Anbindung des Falles an einen theoretischen Diskurs, wie z. B. an den des strukturtheoretischen Professionalisierungsansatzes nach Oevermann (z. B. 1996, 2002, 2008) wird die Arbeit am Fall abgeschlossen.

Fazit

Die Dokumentarische Methode eignet sich zur Auswertung einer Vielzahl unterschiedlicher qualitativer Daten. Ursprünglich wurde sie zur Rekonstruktion von Gruppendiskussionen mit Jugendlichen entwickelt, um darüber kollektiv geteilte Orientierungen zu dokumentieren, inzwischen wird sie auch für Interviews, Bilder und Videos, aber auch für

Dokumente und Beobachtungsprotokolle eingesetzt. Der verlangsamte Blick auf das unterrichtliche Geschehen dient der Reflexionssteigerung. Die Arbeit mit der Dokumentarischen Methode ist aber auch mit Herausforderungen verbunden: Die kleinschrittige Interpretation von Texten erfordert eine Rezeptionshaltung, die der gewohnten Leserichtung Studierender oftmals zuwiderläuft. Die intensive Textarbeit und auch das Gebot, voreilige Schlüsse zurückzustellen, kann zunächst Irritationen auslösen. Diese lassen sich in der Seminararbeit auch kaum vermeiden, aber dennoch produktiv bearbeiten, indem anhand des Fallmaterials deutlich gemacht wird, dass Unterricht unter dieser sozialwissenschaftlichen Perspektive nicht von didaktischen Vorgaben oder von den guten Absichten der Lehrperson heraus gedacht wird, der beispielsweise ein abwechslungsreiches Unterrichten unterstellt wird, sondern dass sich Unterricht aus einer sinnkonstruierenden Forschungsperspektive vielmehr als ein soziales Geschehen zeigt, das auf empirischen Daten beruhend Zusammenhänge aufdeckt, die mitunter auch von den Intentionen der Beteiligten abweichen.

Mit der bereits eingangs aufgeworfenen zentralen Annahme, dass gerade Reflexivität als unstrittiges Element pädagogischer Professionalität gilt, wird darüber auch der Anspruch der Lehrer*innenbildung deutlich, reflexive und hermeneutische Kompetenzen anzubahnen, die einerseits mit dem Erwerb und der Anwendung expliziten Wissens verbunden sind, andererseits aber auch das implizite Wissen zu reflektieren vermögen, um zu vermeiden, dass das Erfahrungswissen „nicht nur Einübung in zukünftiges Wissen ist“ (Combe & Kolbe, 2008, S. 870). Denn „nur ein reflexiver Umgang mit den eigenen, lebensgeschichtlich vorgängig erworbenen Dispositionen sichert in der Lehrer*innenbildung, dass diese nicht undurchschaut in die Entwicklung eigener Muster und Routinen Eingang finden“ (ebd., S. 892). Gerade hier bietet ein sinnverstehender, rekonstruktiver und fallbezogener Zugang die Grundlage für eine reflexive Auseinandersetzung mit Dokumenten und Ausdrucksformen aus der Schul- und Unterrichtspraxis, die auf diese Weise handlungsdruckentlastet betrachtet werden können. So lässt sich gerade für die o. g. unterrichtliche Interaktion über die unmittelbare Sichtstruktur hinaus, über die zwar eine unterrichtliche Ordnung hergestellt wird, rekonstruieren, dass an den Voraussetzungen der Schüler*innen vorbei agiert wird. Ziel ist es, darüber berufsrelevantes wissenschaftliches Wissen nicht nur rezeptiv anzueignen, sondern es mit Blick auf Praxis nachzuerzeugen und

theoretisierend zu verwenden. Gerade der Umgang mit einzelnen, konkreten pädagogischen Situationen sensibilisiert für die Komplexität von Unterricht, was letztendlich auch dazu beitragen kann, in realen Situationen handlungsfähig zu bleiben.

Literatur

- Asbrand, B. & Martens, M. (Hrsg.). (2018). *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: VS.
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen & Toronto: Barbara Budrich.
- Bonnet, A. (2011). Erfahrung, Interaktion, Bildung. In W. Meseth, M. Proske & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre* (S. 189-208). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Combe, A. & Kolbe, F.-U. (2008). Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 857-875). Wiesbaden: VS.
- Helsper, W. (2016). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin* (S. 103-125). Waxmann: Münster.
- Kolbe, F.-U. & Combe, A. (2008). Lehrerbildung. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 877-901). Wiesbaden: VS.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe, W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Eine Untersuchung zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70-182). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Oevermann, U. (2002). Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 12-63). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Oevermann, U. (2008) Profession contra Organisation? Strukturtheoretische Perspektiven zum Verhältnis von Organisation und Profession in der Schule. In W. Helsper, S. Busse, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule* (S. 56-77). Springer: Wiesbaden.
- Schelle, C., Rabenstein, K. & Reh, S. (2010). *Unterricht als Interaktion. Ein Fallbuch für die Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Hilke Pallesen, Dr., wiss. Mitarbeiterin
im Arbeitsbereich Schulpädagogik/Schulforschung
an der MLU Halle-Wittenberg.
Arbeitsschwerpunkte: Schul- und Fachkulturforschung,
Professions- und Lehrer*innenbildungsforschung



hilke.pallesen@paedagogik.uni-halle.de

07

Marion Pollmanns

Pädagogische Sinnstrukturen
erschließen. Zur objektiv-
hermeneutischen Rekonstruktion
von Schule und Unterricht

Schule und Unterricht können durch objektiv-hermeneutische Rekonstruktionen erschlossen werden. Für die wissenschaftliche Lehrer*innenbildung bietet sich an, diese u. a. in der Erziehungswissenschaft etablierte Methode zu nutzen, um mit Studierenden die pädagogische Wirklichkeit zu befragen und in ihrer Strukturlogik zu durchdringen. Bevor dargestellt wird, wie dazu schulische Wirklichkeit zu dokumentieren und zu analysieren ist, wird die Objektive Hermeneutik knapp methodologisch charakterisiert, also erläutert, als was Schule und Unterricht durch solche Rekonstruktionen erschlossen werden.¹

Zur Objektiven Hermeneutik als Methode empirischer Sozialforschung

Die Objektive Hermeneutik ermöglicht es, Sinnstrukturen und damit die implizite Logik der Praxis rekonstruktiv zu erschließen. Dies soll im Folgenden erläutert werden.

Zur Annahme eines der Praxis Impliziten: von der (Un-)Greifbarkeit des Aufzudeckenden

Eine implizite Logik anzunehmen setzt voraus, sie von einer expliziten zu unterscheiden. Explizites ist nach außen erkennbar; von Implizitem zu sprechen unterstellt, es trete nicht zutage. Die Objektive Hermeneutik bringt, nach ihrem Begründer Ulrich Oevermann (2002, S. 1), „die hinter den Erscheinungen operierenden Gesetzmäßigkeiten ans Licht“, um die Strukturen sozialer Wirklichkeit zu erfassen.

Die Annahme, an der sozialen Wirklichkeit sei etwas aufzudecken, anders formuliert, soziale Praxis sei nicht gänzlich über sich aufgeklärt, teilt diese Methode mit jeder, die eine sozialwissenschaftliche *Theoriebildung* im engeren Sinne ermöglichen möchte. Ohne die damit berührten wissenschaftstheoretischen Fragen aufgreifen zu können, sei betont, dass die These eines der Praxis Impliziten, das durch Forschung aufzudecken sei, ein Verständnis von Theorie als Kritik, als In-Frage-Stellung der Praxis mit sich bringt.

1 Dieser Beitrag beruht auf der Vorstellung objektiv-hermeneutischen Rekonstruierens von Schule und Unterricht, die gemeinsam mit Sascha Kabel und Rahel Hünig konzipiert und in Workshops realisiert wurde.

Zur rekonstruktiven Erschließung: vom Prozess des Aufdeckens

Den Anspruch zu erheben, etwas Verborgenes zu entbergen, wirft die Frage auf, wie das möglich sei. Die Objektive Hermeneutik begreift, wie ähnliche Ansätze qualitativer Forschung, dieses Aufdecken als Rekonstruieren (siehe für die Bildungsforschung Heinrich & Wernet, 2018). Unterstellt ist dabei, die wissenschaftliche Erschließung vollziehe die Wirklichkeit in ihrem Werden nach: Der Prozess, in dem sich die Praxis als eine bestimmte herausbildet (konstruiert), wird nachvollzogen (re-konstruiert).

Der Objektiven Hermeneutik zufolge ist die konkret vorfindliche Wirklichkeit, genauer: sind „die psychischen, sozialen und kulturellen Erscheinungen“ (Oevermann, 2002, S. 1) oder auch Ausdrucksgestalten für uns deshalb verständlich, weil „die Bedeutung von Ausdrücken grundsätzlich sprachlich durch generative Algorithmen erzeugt werden“ (ebd.) und uns diese als kundigen Sprechern der Sprachgemeinschaft bekannt sind. Bedeutung kann sich nicht bloß subjektiv ergeben, sondern muss sich auf Regeln des Bedeutens stützen. Insofern liegen die „sprachlich erzeugten objektiven Bedeutungen den subjektiven Intentionen konstitutionslogisch voraus [...]“ (ebd.), da jedes Intendieren ein sinnhaftes, bedeutendes Tun darstellt. Ausgeschlossen ist somit, der intendierte Sinn erzeuge die objektive Bedeutung von Ausdrücken; dieser Annahme widerspricht unsere Erfahrung, dass wir etwas sagen wollten, aber anderes ausgesagt haben. Gemäß der Objektiven Hermeneutik ergibt sich die Bedeutung einer Ausdrucksgestalt objektiv durch bedeutungsgenerierende Regeln und ist damit intersubjektiv verständlich.

Einblick in objektiv-hermeneutisches Interpretieren? ein Fallbeispiel

So lässt sich bspw. klären, was es objektiv bedeutet, wenn eine Grundschullehrerin während eines Morgenkreises sagt: „Heute dürfen (.) alle erzählen (.) vom Wochenende.“³ Dazu ist zunächst zur Kenntnis zu nehmen, dass ihre Äußerung aus einem Satz und nachgestellter Er-

2 Eine umfassende Anleitung bietet Wernet (2009).

3 Der Auszug entstammt einem Transkript, das Andreas-Peter Vicentini 2018 im Rahmen seiner Masterarbeit erstellt hat.

gänzung besteht („vom Wochenende“). Entsprechend der Regel der Sequenzialität (Wernet, 2009, S. 27ff) wird zunächst der Hauptsatz betrachtet. Was bedeutet es also, jemandem mitzuteilen, etwas zu „dürfen“? Etwas wird gestattet, was ohne diese Erlaubnis nicht gestattet ist; die gestattende Person hat insofern „Macht“, dem Handeln der Angesprochenen engere oder weitere Grenzen zu setzen.

Was gestattet wird, ist zu „erzählen“. Zu fragen ist mithin, was „[E]rzählen“ bedeutet. Kurz gesagt, eine bestimmte Form des Berichtens über etwas, das man erlebt hat o. ä.⁴ Beim Erzählen erscheint es wesentlich, etwas Erlebtes zu teilen, also andere daran teilhaben zu lassen. Daher kann man nur etwas erzählen, das man ohne die erlebt hat, denen man es erzählt. Jedes Erzählen unterstellt, dass die Adressat*innen über das Erlebte etwas wissen wollen; dieses Wissen-Wollen korrespondiert dem Interesse an der erzählenden Person. Sich gegenseitig über das, was einem Bedeutsames passiert ist, zu erzählen, kann als typisch gelten für Freundschaften und ähnlich vertraute Beziehungen. Ein üblicher Schritt wäre nun, zu fragen, in welchen Situationen sich ein solches Erlauben des Erzählens ereignen könnte – und dabei von dem Kontext des Protokolls abzusehen (Wernet, 2009, S. 21ff). So kann man sich der Bedingungen versichern, unter denen das Analyzierte als „wohlgeformt“ (ebd., S. 22) zu erachten ist. Hier kürze ich dies mit dem Hinweis ab, es lasse sich eine Situation unter Freund*innen o. ä. ausschließen, denn dort wäre die Erlaubnis, erzählen zu dürfen, fehl am Platz.

Weiter ist zu klären, welche Bedeutung durch „[h]eute“ gegeben ist. Die Erlaubnis wird zeitlich beschränkt; sinnlogisch ist ihre temporale Limitierung bereits in ihrem Erteilen enthalten. Neu ist hier, wie diese Grenze bestimmt wird: Die heutige Praxis unterscheidet sich von jener gestern und morgen, was generell auf ihre Alltäglichkeit verweist – und die aktuelle Differenz zum Alltag.

Indem „alle[n]“ erlaubt wird zu erzählen, gilt die Ausnahme unterschiedslos: Sie richtet sich nicht, wie sonst, an einige, wie wir annehmen müssen. Anders wäre es bei „Heute dürft ihr erzählen.“: besonders wäre dann das Erzählen selbst (oder das Erzählen von „ihr“ statt der erlaubenden Person oder das Erzählen-Dürfen statt -Müssen). Da die Erlaubnis im Morgenkreis erteilt wird, wird für die Mitglieder der

4 Dass es kein „Erzählen“ im speziell literarischen Sinn sein kann, unterstelle ich stillschweigend.

Klasse unterstellt, sie stünden zueinander alle in einer vertrauten Beziehung, da dies die Voraussetzung dafür ist, sich etwas zu erzählen.⁵ Dies und die Tatsache, dass das Erzählen *gestattet* wird, rufen eine Spannung hervor: Die hier zu initiieren versuchte Vergemeinschaftung widerspricht der Logik, auf die sie sich stützt. Damit haben wir nicht nur erschlossen, dass es sonst in der fraglichen Gruppe nicht so informell und vertraut zugeht, sondern wir haben auch die Schwierigkeit rekonstruiert, die im Versuch liegt, von dieser Regel ausnahmsweise abzuweichen.

Mit dem Nachschub konkretisiert die Lehrperson, wovon ‚heute alle erzählen dürfen‘, nämlich „vom Wochenende“. Sie gibt also einen thematischen Korridor vor, was wiederum in Spannung steht bspw. zu einem Erzählen unter Freund*innen, drückt sich deren Vertrautheit doch praktisch darin aus, sich „jederzeit alles“ erzählen zu können. Dazu erscheint das erlaubte Erzählen in sachlicher wie in sozialer Hinsicht verkehrt: nicht: sich alles, sondern: allen etwas Bestimmtes. Da dieses Bestimmte das am „Wochenende“ Erlebte sein soll und diese Zeit üblicherweise nicht im Klassenverband verbracht wird, erscheint eine Bedingung für Erzählen erfüllt: das Nicht-Wissen darüber, was der/die andere erlebt hat. Ungedeckt ist dagegen zunächst die doppelte Unterstellung, dass jede*r einzelne Schüler*in allen Mitschüler*innen von seinem/ihrem Wochenende berichten möchte und dass die Mitschüler*innen daran interessiert sind, von allen anderen zu erfahren, was diese erlebt haben. Dieses Risiko und der erläuterte Widerspruch machen den objektiven Sinn der Eröffnung aus. Ist man nicht daran orientiert, diesen Sinn zu verstehen, wird man sie wie gewohnt deuten: Ggf. wird man schlicht konstatieren, es werde eine neue Phase des Morgenkreises eingeläutet („Die Lehrerin sagt den Schüler*innen, was als Nächstes dran ist.“), das Geschehen nach-erzählen („Die Lehrerin sagt den Schüler*innen, dass nun alle vom Wochenende erzählen dürfen.“) oder auf die Intention der Lehrerin schließen („Die Lehrerin möchte nun alle miteinbeziehen/den Kindern Raum geben, von dem zu erzählen, das ihnen wichtig ist.“). Die Sinnstruktur der Äußerung bliebe ungehoben, deutete man sie im Modus der Praxis, statt sich von diesem zu distanzieren und das Geschehen auf seine objektive Bedeutung zu befragen.

5 Praktisch wäre es selbstverständlich möglich, der Morgenkreis würde noch zum Erzählen aufgelöst; geschähe dies, wäre die folgende Deutung widerlegt.

Zur Sinnstruktur: vom Aufzudeckenden

Indem das Motiv (Implizites aufzudecken) und die Operation des Rekonstruierens (objektive Bedeutungen zu erschließen) erläutert wurden, ist der Gegenstand, auf den sich die objektiv-hermeneutische Analyse richtet, bereits angesprochen: die Sinnstruktur der Praxis. Oevermann (2002, S. 2) bezeichnet das fragliche Implizite auch als „latente Sinnstrukturen und objektive Bedeutungsstrukturen“, meint damit aber nicht Verschiedenes, sondern nimmt die Wirklichkeit lediglich unter unterschiedlichen Aspekten in den Blick: Mit der These, die Bedeutungsstruktur sei objektiv, wird konstitutionstheoretisch die Vorstellung, Bedeutung sei (bloß) subjektiv, zurückgewiesen; und mit der Rede von latenten Sinnstrukturen wird hervorgehoben, dass der zu erforschende Gegenstand die latenten, impliziten „Anteile“ der Sinn- bzw. Bedeutungsstrukturen sind. (Für die sowieso manifesten „Anteile“ braucht es keine Rekonstruktion, die sie herausarbeitete, manifestierte.)

Indem man die Sinnstruktur einer Praxis bestimmt, beansprucht man nicht nur, sie in ihrem „So-Sein“ zu erfassen, sondern auch die damit gegebenen Bedingungen für das weitere Werden der Praxis. Die Sinnstruktur stellt also nichts Statisches dar; vielmehr strukturiert sie den Fortgang der Praxis. Eine objektiv-hermeneutische Rekonstruktion kommt daher an ihr vorläufiges Ende, wenn sich eine herauspräparierte Struktur im untersuchten Material erneut zeigt, wenn sie sich reproduziert. Die aufgestellte Hypothese über die Struktur des Falls (Wernet, 2019) hat sich damit einmal bewährt.

Zur objektiv-hermeneutischen Erschließung von Schule und Unterricht

Im Rahmen dieses Beitrags setze ich voraus, dass die Methode in einem erziehungswissenschaftlichen Kontext Verwendung findet und die Wirklichkeit von Schule und Unterricht z. B. im Rahmen der Lehrer*innenbildung erschlossen werden soll. Damit ist nicht nur ein bestimmter Phänomenbereich aus der sinnstrukturierten Welt herausgegriffen, sondern auch unterstellt, dieser interessiere in seiner pädagogischen Logik, d. h. hinsichtlich seiner objektiven Bedeutungs-

strukturen, sofern sie pädagogische sind.⁶ Durch das Erkenntnisinteresse wird die Wirklichkeit erst zu einem bestimmten Fall (von etwas). Methodisch spricht man von Fallbestimmung (Wernet, 2009, S. 53ff), wodurch hervorgehoben wird, dass die an die Wirklichkeit angelegte Erkenntnisperspektive bestimmt, welche Aspekte der objektiven Bedeutung in der konkreten Untersuchung Beachtung finden.

Mit jeder Fallbestimmung tragen wir zugleich Bedeutung an die Wirklichkeit heran: Wenn wir nicht wissen, wonach wir Ausschau halten, können wir auch nichts finden. Insofern stützt sich jede Rekonstruktion auf (Vorab-)Theorien über – hier – Schule und Unterricht. Interpretiert man gemeinsam, bspw. in einem Seminar, gilt es also, sich über die Fallbestimmung zu verständigen und das damit über Schule und Unterricht bereits Bestimmte zu explizieren. Konkret kann man sich entscheiden, auf die didaktische Logik eines Unterrichts zu fokussieren, was naheliegenderweise einschließen würde, herauszuarbeiten, welche außerunterrichtliche „Sache“ in ihm zum Gegenstand des Lernens der Heranwachsenden gemacht werden soll.

Gleichwohl wissen wir mit diesen (Vorab-)Theorien nicht bereits, was zu sehen sein wird. Insofern bestimmt jedes Ergebnis einer Fallrekonstruktion, eine Fallstrukturhypothese, nicht nur diesen *einen* Fall, sondern besagt, als These über die *Struktur* des Falls, auch etwas über das Allgemeine, von dem der Fall ein Fall ist: Das Untersuchte, bspw. eine Unterrichtsinteraktion, wird als Fall eines allgemeinen pädagogischen Handlungsproblems erkannt, bspw. des Problems didaktischer Vermittlung, – und durch die Rekonstruktion der konkreten Bearbeitung dieses Problems, die der Fall darstellt, präzisiert sich wiederum das erziehungswissenschaftliche Wissen. Insofern kann man davon sprechen, dass sich „an einem Fall“ bzw. durch dessen Rekonstruktion „Theoriebildung [...] vollzieht“ (Wernet, 2019, S. 80) und zwar eine solche, die „immer schon eingebunden und vorstrukturiert durch vorangegangene Theoriebildungen [ist], ohne die ein Zugriff auf den Fall unmöglich wäre“ (ebd.).

Protokolle schulischer bzw. unterrichtlicher Wirklichkeit als Material für Rekonstruktionen

Auch wenn das Verstehen, das die objektiv-hermeneutische Rekonstruktion darstellt, kein *grundsätzlich* anderes ist als jenes, das sich in

⁶ Die objekttheoretische Diskussion darüber, was es erfordert, die pädagogische Logik von Schule bzw. Unterricht zu erschließen, muss hier außen vor bleiben.

der Praxis selbst vollzieht, unterscheidet sich die Rekonstruktion von deren Vollzug: Sie erfordert, sich handlungsentlastet mit der Praxis zu befassen. Dies ist nur anhand protokollierter Wirklichkeit möglich.

Um über solche Protokolle zu verfügen, muss man nicht aktiv werden: In gewisser Weise protokolliert sich Praxis selbst, hinterlässt Dokumente (sog. natürliche Protokolle; Oevermann, 2002, S. 20). So ist bspw. die Broschüre einer Schule ein Protokoll ihres Verständnisses von Pädagogik. Und ein Tafelbild oder Arbeitsblatt sind Protokolle der betreffenden Unterrichtsstunde: Sind sie (als Fotografie) verfügbar, lässt sich u. a. ihre didaktische Logik rekonstruieren. Man kann zudem als Forscher*in selbst die Wirklichkeit protokollieren, etwa können Studierende Unterricht audio- bzw. videographieren und die Aufnahmen transkribieren. Dadurch erstellen sie ein Protokoll der Interaktion, sofern sie vom entsprechenden Gerät erfasst wurde.⁷ Solche Protokolle ermöglichen es u. a., sich einen Einblick in das Verhältnis des Lehrens und Lernens oder von Lehrperson und Klasse zu erarbeiten.

Nach pädagogischen Sinnstrukturen fragen

Man beginnt die Rekonstruktion objektiv-hermeneutisch ohne definitive Vorab-Bestimmungen: Man exploriert, was der Fall ist. Bezogen auf Unterricht meint man nicht etwa schon zu wissen, dass seine Qualität davon abhängt, ob die Unterrichtszeit effektiv oder nicht-effektiv verausgabt wird und wie man das feststellt, ja, man operiert noch nicht einmal mit der Annahme, Unterrichtszeit könne entweder effektiv oder nicht-effektiv verausgabt werden, sondern fragt z. B. danach, wie sich die unterrichtliche Vermittlung vollzieht. Generell sind objektiv-hermeneutische Rekonstruktionen keine Evaluationen, denn gefällt wird kein Qualitätsurteil über die untersuchte Praxis, das sich auf einen externen Maßstab stützte und prüfte, ob ihm genügt werde. Vielmehr arbeitet man als Teil der Logik der untersuchten Praxis die in dieser Praxis liegenden Normen, die in dieser Praxis erhobenen Ansprüche heraus; und man stellt auch fest, inwiefern die Praxis ihnen im Vollzug gerecht wird. Insofern wird die pädagogische Praxis mit einer Fallrekonstruktion an ihren eigenen Ansprüchen gemessen.

⁷ Es stellt sich sodann die Frage der Notation, wie also die Aufnahme in einen Text zu überführen ist. Leitfäden dazu und auch zur Aufzeichnung von Unterrichtsstunden finden sich im Archiv für pädagogische Kasuistik (<http://www.apaek.uni-frankfurt.de/58403804/Leitfäden> [24.09.2019]).

Ausblick auf die Rekonstruktion der pädagogischen Logik einer Unterrichtssequenz

Zur Verdeutlichung sei an die Interpretation von „Heute dürfen (.) alle erzählen (.) vom Wochenende.“ und die dabei entwickelte Hypothese von Widerspruch und Risiko angeknüpft, um die pädagogische Bedeutung der Szene zu fassen.

Die Lehrerin erlaubt den Kindern, sich in dieser unterrichtlichen Situation nicht als Schüler*in einzubringen: Als diese*r hat man nichts zu erzählen, denn es gibt *im Unterricht* nichts zu erzählen. Es wird Raum gegeben für einen Umgang, der zwischen Freund*innen typisch ist. Damit wird es, so Unterricht nicht annulliert ist, notwendig, im „Unterricht“ von dieser Art des Sich-Austauschens in einen unterrichtlichen Modus zu wechseln. Die Anforderung, sich zum/zur Schüler*in zu machen, wird dann nicht fallengelassen, der Übergang nur in die Stunde verlagert. Für ihn wird eine pädagogische Form angeboten (Morgenkreis), so dass die Heranwachsenden den Übertritt nicht selbständig absolvieren sollen (oder lediglich mit symbolischer Unterstützung, wenn sie etwa die Schule durch ein Portal betreten, das überschrieben ist mit „Heilig ist die Jugendzeit“), sondern klassenöffentlich. Die betrachtete Erlaubnis stellt sich insofern als ein Fall einer formalisierten Informalisierung des Unterrichts (Reh, 2012) heraus, was die Frage aufwirft, wie dieser sich hier bestimmt und damit begrenzt.

Analysierten wir noch, wie es weitergeht, könnten wir u. a. feststellen, dass einige Schüler*innen vom Wochenende erzählen: Sie tragen also Privates in den Morgenkreis, obwohl davon auszugehen ist, dass sie es nicht jedem/jeder einzelnen Mitschüler*in erzählten. Es zeigte sich aber auch, dass nicht alle dieses Angebot zur Informalisierung aufgreifen: „Lutz gibt das Kuschtier [das das Rederecht symbolisiert; M.P.] an Torben weiter. Torben will es direkt an Norbert weitergeben“, also offenbar von der Erlaubnis keinen Gebrauch machen. Ggf. möchte er nicht im Morgenkreis erzählen, was er am Wochenende erlebt hat, oder er hat nichts erlebt, was ihm, wo auch immer, der Rede wert wäre. Indem er das Rederecht nicht nutzt, verstößt Torben nicht gegen das Setting, doch akzeptieren dies weder Norbert noch die Lehrerin:

„Norbert: Du hast gar nix? {Er schiebt das Kuschtier an Torben zurück.}

Lehrerin: Doch, doch, doch, doch, doch. Torben hat was.“

Letztere scheint sicher zu sein, Torben ‚habe‘ etwas zu erzählen. Insistierend nimmt sie Norberts Rede auf, der auch hätte fragen können:

„Du willst nicht (obwohl du darfst)?“ Nach ihm geht es offenbar nicht um Wollen, sondern um Können: Wer nichts hat, kann nichts erzählen. Seine Reaktion wie die der Lehrerin zeigen, dass sie das Erlaubte als eine unterrichtliche Aufgabe wie jede andere auffassen. Um sie erledigen zu können, muss man allerdings nicht im Unterricht aufpassen, sondern ein ereignisreiches Wochenende erleben. Ist diese Neufassung von Leistung konsequenter Ausdruck der Formalisierung des Informalen? Oder kann von Informalität angesichts der Obligation gar nicht mehr die Rede sein? Und was bedeutet das für Unterricht als pädagogischer Veranstaltung? – Dies ließe sich im Durchgang durch den Fall klären.

Literatur

- Heinrich, M. & Wernet, A. (Hrsg.). (2018). *Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden*. Wiesbaden: Springer VS.
- Oevermann, U. (2002). *Klinische Soziologie auf der Basis der Methodologie der objektiven Hermeneutik – Manifest der objektiv hermeneutischen Sozialforschung*. Verfügbar unter http://www.ihs.de/publikationen/Ulrich_Oevermann-Manifest_der_objektiv_hermeneutischen_Sozialforschung.pdf [11.09.2018].
- Reh, S. (2012). Historische Veränderungen der pädagogischen Interaktionsform Unterricht – Gegenwärtige Herausforderungen für den Lehrerberuf. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 30 (1), 105-113.
- Wernet, A. (2009). *Einführung in die Interpretationstechnik der objektiven Hermeneutik* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS.
- Wernet, A. (2019). Wie kommt man zu einer Fallstrukturhypothese? In D. Funcke & T. Loer (Hrsg.), *Vom Fall zur Theorie. Auf dem Pfad der rekonstruktiven Sozialforschung* (S. 57-126). Wiesbaden. Springer.

Marion Pollmanns, Dr. phil., habil.,
 Prof. für Schulpädagogik,
 Institut für Erziehungswissenschaften,
 Europa-Universität Flensburg.
 Arbeitsschwerpunkte:
 Theorie des Unterrichts, Theorie der Schule,
 rekonstruktive Schul- und Unterrichtsforschung,
 Professionalisierungsforschung



marion.pollmanns@uni-flensburg.de

08

Evi Agostini

Zur Verdichtung und Analyse
von Unterrichtsvignetten

Vignette: Karin und Herr Klotz

Für ein Projekt soll Karin zu Beginn der Englischstunde ein Stück auf ihrer Ziehharmonika vorspielen. Bevor sie zu spielen beginnt, fragt sie Herr Klotz in scharfem Ton: „Wie viele Teile hat das Stück?“ Karin, die schon in den Griff genommene Ziehharmonika lockernd, antwortet schüchtern: „Drei.“ – „Wie heißen sie?“ Karin, nach unten schauend: „A – B – C.“ Herr Klotz schaut sie streng an: „Wie sagt man dazu?“ Karin blickt nicht auf, ihr Griff um die Ziehharmonika wird wieder fester, sie antwortet nicht. – „Trio heißt das!“ Karin nickt, dann schiebt sie leise flüsternd „ja“ hinterher. Herr Klotz hebt, sie zum Spielen anweisend, leicht das Kinn. Karin beißt sich auf die Lippen und beginnt zu spielen, sehr konzentriert und mit ernstem Gesicht bringt sie das Stück zu Ende. Nach dem letzten Ton sagt Herr Klotz knapp: „Ja. Und schau noch ein bisschen böser drein beim Spielen.“ Ohne Übergang wendet er sich wieder der Klasse zu: „Take your student books...“ Karin packt die Ziehharmonika weg. Leicht errötet und die Hände verschränkt, sagt sie halblaut: „Da habe ich mich jetzt blamiert.“

(aus: Baur & Peterlini, 2016, S. 137)

Im Kreuzfeuer der Blicke: Die Bedeutung sozialer Interaktionen für das Lernen und Lehren an der Schule

Szenen wie die oben beschriebene sind den Leser*innen aufgrund eigener (Schul-)Erfahrungen meist wohlbekannt. Sich zu schämen ist geradezu eine Grunderfahrung menschlicher Existenz, die von allen Menschen geteilt werden kann. Redewendungen wie „vor Scham erröten“, „in den Boden versinken wollen vor Scham“ oder „die Augen vor Scham niederschlagen“ beschreiben die Bedeutungen dieser leidvollen Alltagserfahrungen sehr konkret am eigenen Leib. Das Vertrauen und die Sicherheit in die Welt, aber auch in sich selbst, nehmen ab. Schamerfahrungen gehen mit einem Verlust der Selbstachtung einher: In der Folge möchten wir diese Erfahrungen, die so stark an die eigene Sichtbarkeit gebunden sind, vermeiden oder aber vor anderen verbergen. Dabei gilt die Gefühlsregung der Scham in ganz besonderer Weise als Indiz des tragischen Schicksals und normativen Geflechts sozialer Interaktionen, in dem der/die Beschämte im disziplinierenden Blick des anderen als eine bestimmte Person festgesetzt und damit vorerst aller weiterer Möglichkeiten der Erkenntnis seiner selbst beraubt wird (vgl. Sartre, 1980). So ist die Scham das Gefühl, am Ende das zu sein, was ich für den anderen bin: Ich bekomme mich

im Blick des (generalisierten) anderen zu fassen und schäme mich vor den anwesenden anderen (ebd.). Umso schwerwiegender erscheint es, wenn eine Schülerin, wie in der veranschaulichten Unterrichtsszene, *intentional* von und vor anderen beschämt wird und sich Lehrpersonen wie Herr Klotz weniger als pädagogisch Handelnde, sondern vielmehr – aufgrund von strategischen Akten der Beschämung – als Machtausübende offenbaren.

Bearbeite ich diese Szene mit meinen Studierenden im Seminar, so löst sie wider Erwarten weder einen Sturm der Entrüstung noch besondere Rufe der Empörung aus. Zu stark scheint die eigene gewohnheitsmäßige Vertrautheit mit ebendiesen Erfahrungsvollzügen, entweder in der Person des Schülers/der Schülerin oder aber in jener der Lehrperson. In den normalen Gang der Dinge eingeordnet, verliert die Situation den Charakter des Außergewöhnlichen. Ein neuer Blick auf die Schüler*innen, ihre je ganz persönlichen (Lern-)Erfahrungen und die damit einhergehende veränderte Sicht auf das eigene Lehren muss deshalb erst wieder gelernt werden. Dies kann mithilfe von phänomenologisch orientierten Vignetten als „kurze prägnante Erzählungen, die (schulische) Erfahrungsmomente fassen“ (Schratz, Schwarz & Westfall-Greiter, 2012, S. 35) geschehen. Vignetten bieten die Möglichkeit, Lernen im Unterricht als Erfahrung (Meyer-Drawe, 2013) zu beleuchten und es damit als pädagogisches Phänomen in Erscheinung treten zu lassen, das Takt, Aufmerksamkeit und Achtsamkeit seitens der Lehrperson erfordert.

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie Unterrichtsszenen anhand von Vignetten für Professionalisierungsprozesse im Rahmen der Lehrer*innenbildung fruchtbar gemacht werden können. Was können (zukünftige) Lehrer*innen an besonderen situativen und zu Vignetten verdichteten Konstellationen allgemein für ihre Berufspraxis lernen? Schwerpunkte des Beitrages sind deshalb die Analyse von Unterrichtsvignetten sowie eine exemplarische Anleitung der methodischen Vorgehensweise innerhalb eines Seminars und zwar auf drei Ebenen und in zunehmenden Schwierigkeitsgraden: Bereits fertig bearbeitete Vignetten diskursiv in der Gruppe lesen, in Einzelarbeit Vignetten-Lektüren verfassen und selbst Unterrichtsszenen zu Vignetten verdichten.

Vignetten als exemplarische Erfahrungsvollzüge zwischen Praxis und Theorie

„Zur Scham kann man keine Umfragen machen, sie erschließt sich nur indirekt – im Nachspüren dessen, wodurch Menschen eine soziale Kränkung erfahren.“ (Neckel, 1991, S. 24)

Grundlage von phänomenologisch orientierten Vignetten als exemplarische Deskriptionen sind Erfahrungsprotokolle, die anhand von „miterfahrenden Erfahrungen“ (in Weiterentwicklung der „Teilnehmenden Erfahrung“ nach Beekman, 1987) an der Schule verfasst werden. Nach Lippitz ist das Beispiel bzw. die exemplarische Deskription das bevorzugte Verfahren der Phänomenologie (Lippitz, 1987). Da die exemplarische Deskription ihren Ausgangspunkt bei den Erfahrungen der Reflektierenden nimmt und damit Subjektivität als ihr konstitutiver Bestandteil gilt, wird die Deskription als exemplarisch bezeichnet (ebd.). Als Beispiele ermöglichen Vignetten „reflexive ‚Zugriffe‘ auf Erfahrungsvollzüge, in denen eine bestimmte Struktur bzw. ein bestimmter Sinn plastisch vor Augen tritt“ (ebd.). Meyer-Drawe weist darauf hin, dass überhaupt nur *Vollzüge* exemplarisch sein können (Meyer-Drawe, 2012). Damit ist diese narrative Textform dafür geeignet, bestimmte (ästhetische) Wahrnehmungs- und Erfahrungsvollzüge beispielhaft zu veranschaulichen und mit zu *vollziehen*.

Sensibilität für Fremdes und den anderen. Oder: Im Lesen über sich und andere lernen

Anhand der differenzierten Wahrnehmung der verdichteten Erfahrungssituation werden für die Lesenden die fremden Erfahrungen der Schülerin Karin nachvollziehbar. Dadurch wird zugleich ein neuer Raum für eigene (Lern-)Erfahrungen eröffnet. In der Absicht, jemanden zum Nachdenken zu bewegen, vergegenwärtigen Vignetten einen bestimmten Erfahrungsvollzug. Die Nachvollziehenden brechen mit der Unmittelbarkeit gelebter Erfahrung. Das bislang nicht-thematisierte Vorwissen wird als unreflektiertes Verständnis eines besonderen Falles thematisch. Ausgehend von eigenen vorreflexiven Erfahrungen, in einer reflexiven Rückwendung auf ihr eigenes Vorverständnis, werden sie mit sich selbst konfrontiert und werden zu wissenden Nichtwissenden, welche die Dinge *neu und anders sehen und verstehen ler-*

nen. Jede*r richtet den Blick im Lesen der Vignette auf etwas anderes. Für jede*n zeigen sich die Erfahrungen von Karin aufgrund eigener Erfahrungen als jeweils etwas anders. Diese Fülle an Lesemöglichkeiten gilt es in einem ersten Schritt mit den Studierenden diskursiv – bzw. auch szenisch (Peterlini, 2017) – auszufalten und bezogen auf ihr jeweiliges Lernverständnis, auf aktuelle Welt- und Selbstdeutungen sowie damit zusammenhängende schulische Norm- und Zielvorstellungen hin zu befragen.

Die Fragen, die in der gemeinsamen Auseinandersetzung mit der Vignette im Vordergrund stehen, sind die folgenden: *Was irritiert mich? Was fällt mir auf? Welche Situation wird hier beschrieben? Kenne ich ähnliche Situationen? Welche Phänomene zeigen sich mir in der Vignette? Wie zeigen sich diese?* Gezieltes Hinsehen und Hinhören auf die Erfahrungssituation in der Vignette verweist dabei auf ein „Ethos der Sinne“ (Waldenfels, 2006, S. 103), d. h. eine Achtsamkeit und Empfindlichkeit der Sinne und einer Beweglichkeit und Verletzlichkeit des Leibes. Pädagogisch Handelnde schenken oder öffnen das Gehör und den Blick. In dieser sinnlichen Zu- oder Hinwendung zeigt sich eine Sensibilität für Anderes und Fremdes und nicht zuletzt für Eigenes, die es insbesondere als (zukünftige) Lehrkraft auszubilden gilt.

Vignetten-Lektüre:

Allgemeine Erkenntnisse im Vollzug des Besonderen

Bei der Vignetten-Lektüre als Methode des Hindeutens („*pointing to*“) wird anstelle eines Ausdeutens („*pointing out*“; Finlay, 2009, S. 11) Erkenntnis nicht „hinter“ dem Text gesucht, sondern dort, wo sie sich im Text selbst zeigt: *Was steht da geschrieben, wie kann man das allgemein verstehen?* Im Hinzeigen auf die Erfahrungen der Vignette kann dieser Blick unter Zuhilfenahme von theoretischen Referenzen geweitet werden. Theorien zu Schamgefühl (z. B. Sartre, 1980; Neckel, 1991), der Disziplinierung sowie der Macht (z. B. Foucault, 1977) oder aber des Lernens und Lehrens (Meyer-Drawe, 2013) dienen dazu, das konkrete Geschehen einerseits in deren Licht zu beleuchten und andererseits aus verschiedenen Feldern der Lebenswelt zu reinterpretieren. Das Gefühl der Scham artikuliert sich bei Karin beispielsweise als leichtes Erröten und als Hände verschränken sowie nicht zuletzt verbal als persönliche Schuldzuweisung, die für eine beschämende Selbstwahrnehmung sorgt. Vignetten dokumentieren in der Einzigar-

tigkeit der Situation diese Einheitlichkeit des Phänomens und machen deutlich, wodurch es in seiner je besonderen situativen Färbung im allgemeinen gekennzeichnet ist. Liest man die Vignette systematisch und unter Einbezug der oben aufgezeigten theoretischen Perspektiven, so lässt sich aus der besonderen Erfahrungssituation einiges an allgemeinen Erkenntnissen im Hinblick auf Scham, Beschämung und nicht zuletzt Lernen ableiten.

Fragen, die in der Vignetten-Lektüre virulent werden können, sind: *Wie entsteht Scham und Beschämung in der veranschaulichten Situation? Was hat dies mit Lernen zu tun?* Scham ist beim Lernen „unvermeidlich“, so Meyer-Drawe (2013, S. 96). „[D]er Lernende, der sich zunächst selbst als vermeintlich Wissenden durchschauen muss, kann durch diese Einsicht beschämt sein.“ (ebd.) Scham, um die es beim Lernen geht, kann jedoch nicht umgekehrt durch einen intentionalen Akt der Beschämung hervorgerufen werden (ebd., S. 97). Vielleicht, um die Schülerin zu disziplinieren und Macht zu demonstrieren (Foucault, 1977), führt Herr Klotz Karin der gesamten Klasse vor. Von einer Sekunde zur nächsten ist sie dann plötzlich keines Blickes mehr wert. Ohne Übergang wendet Herr Klotz den Blick weg von Karin hin zur restlichen Klasse und leitet die nächste Themenstellung ein. Sie ist allein, als die Schamesröte von ihrem Gesicht Besitz ergreift. In den Blicken der anderen hat sie sich „blamiert“. Scham kann weiterführend unterschiedliche Folgereaktionen hervorrufen: Rückzug und Verbergen, Aggression oder Unterwerfung. Als Gefühl ist es beständig im Alltag von Gesellschaften präsent, in denen soziale Ungleichheit herrscht (Neckel, 1991).

In der Deutung wird auf die rekonstruierende Suche nach der „Wahrheit“ der Handelnden in der Vignette verzichtet. Das Erkenntnisinteresse richtet sich nicht auf die Lernbiographie von Karin oder der Lehr-Lern-Biographie von Herrn Klotz, sondern sucht nach *Verstehensmöglichkeiten für Lernen am Geschehen, so wie es sich für die/den Einzelne*n beispielhaft zeigt*. Damit werden Zusammenhänge zwischen Lernen und ihren gesellschaftlichen, sozioökonomischen oder kulturellen Bedingungen und Bedingtheiten beleuchtet (z. B. Bourdieu, 2015). Der Kontext, den die Lektüre herstellt, ist dadurch jener zu übergeordneten Fragestellungen aus der Perspektive des Erfahrungs- und Theoriewissens der Lesenden. Gerade in der Vernachlässigung der Hintergründe der in der Vignette beschriebenen Situation liegt somit das *produktive Potenzial* der Lektüre.

Vignetten verfassen. Oder: Wahrnehmungen und Erfahrungen kunstvoll übersetzen

Um die Unterrichtssituation nicht einfach zu protokollieren, sondern den Spuren des Durchlebten, Erfahrenen, Wahrgenommenen, Gespürten, Gehörten und Mit-Gefühlten in sinnlicher Fülle in Form der Vignetten szenisch zum Ausdruck zu verhelfen, ist nach Meyer-Drawe (2012, S. 14) „Sprachkunst“ erforderlich. Im sprachlichen Feilen am schwer Auszudrückenden unterscheidet sich die Vignette am stärksten von methodischen Herangehensweisen in der Ethnographie. Dabei stellt die Verdichtung des Vignettentextes auf mehreren Ebenen eine Herausforderung für die Schreibenden dar. Zum einen verlangen Vignetten eine reflexive Abwägung, welche adäquaten vorreflexiven, sprachlichen Mittel Verwendung finden sollen, um Erfahrungen in ihrer Konkretion zu belassen und die Sprache des Leibes verbal zu artikulieren: *Welche Verben geben den Ton wieder, in dem etwas gesagt, oder den Klang, in dem es hörbar wurde? Ist dies wie in der Erfahrungssituation von Karin ein Flüstern, oder aber eher ein Wispern, ein Tuscheln oder ein Murmeln?* Gleiches gilt für das Nachzeichnen des Blicks, der auf Karin fällt: *Ist dieser streng, oder doch eher autoritär und bestimmt?* Die verwendeten Wörter müssen durch kritische Nachfragen vonseiten der Studierendengruppe, in der die in Einzelarbeit entstandenen Rohvignetten gemeinsam besprochen und daraufhin verdichtet werden, sorgfältig geprüft werden. Zum anderen muss von den Einzelnen situativ und präzise geklärt werden, welche Details in der Gesamtkomposition der Vignette zum Tragen kommen sollen und welche nicht. So fließen Kontextinformationen nur insofern ein, als sie als wichtige Lektürehinweise im Verstehenszugang der Vignette als relevant erscheinen. Um die szenische Atmosphäre einfangen zu können, muss stets abgewogen werden, welcher Grad an Detailtreue angestrebt wird, damit er der Prägnanz und Bedeutungsvielfalt der Beschreibung keinen Abbruch tut (Agostini, 2016). Die Kunst des Vignettenschreibens besteht damit darin, dass die Studierenden die Erfahrungsmomente im Feld für die Lesenden *sichtbar, spürbar und hörbar* machen. Dabei sollen nicht nur sprachliche Aussagen rekonstruiert, sondern die in der Erfahrungssituation geteilten Erfahrungen *sinnlich vergegenwärtigt* werden.

Für die Schreibenden gilt es deshalb, Sprachbilder und Metaphern zu malen sowie Stimmungen und Atmosphären eine Stimme zu ver-

leihen. Den Ausgang der Verschriftlichung bildet dabei meist eine bestimmte Szene, die in der Erfahrungssituation bedeutungsvoll erschien, auch wenn ihre Bedeutung nicht diskursiv oder begrifflich formulierbar wäre. Im Prozess des Verschriftlichens wird der begriffliche Ausdruck immer wichtiger. Zuerst noch als Suche nach einem Äquivalent, später dann mit der Absicht, die Erfahrung möglichst genau zu benennen. In der Beschreibung und sprachlichen Übersetzung dieser sinnlich-leiblichen Wahrnehmung findet dadurch neben dem propositionalen und expliziten Gehalt auch nicht-propositionales bzw. nicht-begriffliches und somit auch implizites Wissen Berücksichtigung (Zirfas, 2013/2012).

Eine abschließende Einladung

„Theoriefeindlichkeit von Studenten bezieht sich [...] zunächst auch nicht auf die Irrelevanz pädagogischer Konzeptionen im Hinblick auf eine spätere Praxis, sondern ihre Schelte richtet sich gegen die Untauglichkeit von Theorien zur Aufklärung ihrer eigenen erlittenen Schulgeschichte. In der Thematisierung dieses zumeist unausdrücklich fungierenden Vorverständnisses des Fachs Pädagogik wird deutlich, daß die Selbstverständlichkeit, mit der wir als Seminarleiter die Aufklärungsfähigkeit von Theorien vertreten, für Teilnehmer unserer Seminare zutiefst fragwürdig ist.“ (Meyer-Drawe, 1984, S. 257)

Die Arbeit mit Vignetten öffnet innerhalb der Theorie-Praxis-Differenz einen produktiven Spalt, welcher durch dessen sinngenerierende Ausdifferenzierung überwunden werden kann, ohne darin aufzugehen. In der Anknüpfung an persönliche Erfahrungen ermöglichen Vignetten eine reflexive Distanzierung zu den veranschaulichten Vollzügen und Personen. Im exemplarischen Handlungszusammenhang werden zugleich allgemeine (theoretische) Zusammenhänge in konkreten Praxisvollzügen aufgezeigt. So wird im Durchgang durch das Beispiel immer *mehr* verstanden als die in der Vignette thematisierte besondere Erfahrung, sodass in den Vignetten das konkrete Allgemeine für analoge Erfahrungssituationen immer bereits mit-enthalten ist (Agostini, 2016). Gerade weil konkretes pädagogisches Handeln auf Urteilskraft angewiesen bleibt und die Vermittlung des Allgemeinen mit dem Besonderen im Vollzug selbst geschieht, kann Theorie nicht bruchlos in Praxis umgesetzt werden (Meyer-Drawe,

1984). In diesem Sinne spiegeln Vignetten die Bedeutung der reflektierenden Urteilskraft im Sinne von Kant wider, wobei das Allgemeine, unter welches das Besondere subsumiert wird – im Unterschied zu kasuistischen Herangehensweisen – erst aufzuspüren ist (ebd.). Eine genaue Handhabe von Vignetten bleibt dabei offen: Vignetten ermöglichen nämlich nicht nur Erfahrungen des Verweilens und Verzögerns, des Aufspürens von Unbekanntem im allzu Vertrauten, sie laden auch zum sinnierenden Denken und vor allem zum *Experimentieren* ein.

Literatur

- Agostini, E. (2016). *Lernen im Spannungsfeld von Finden und Erfinden. Zur schöpferischen Genese von Sinn im Vollzug der Erfahrung*. Paderborn u. a.: Ferdinand Schöningh.
- Baur, S. & Peterlini, H. K. (Hrsg.). (2016). *An der Seite des Lernens. Erfahrungsprotokolle aus dem Unterricht an Südtiroler Schulen – ein Forschungsbericht*. Innsbruck, Wien & Bozen: StudienVerlag.
- Beekman, T. (1987). Hand in Hand mit Sascha. Über Glühwürmchen, Grandma Millie und einige andere Raumgeschichten. Im Anhang: Über teilnehmende Erfahrung. In W. Lippitz & K. Meyer-Drawe (Hrsg.), *Kind und Welt. Phänomenologische Studien zur Pädagogik* (2., durchges. Aufl.) (S. 11-25). Frankfurt am Main: Athenäum.
- Bourdieu, P. (2015/1992). *Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zu Politik und Kultur 1*. Hamburg: VSA.
- Finlay, L. (2009). Debating Phenomenological Research. *Phenomenology & Practice*, 3 (1), 6-25.
- Foucault, M. (1977/1975). *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lippitz, W. (1987). Phänomenologie als Methode? Zur Geschichte und Aktualität des phänomenologischen Denkens in der Pädagogik. In W. Lippitz & K. Meyer-Drawe (Hrsg.), *Kind und Welt. Phänomenologische Studien zur Pädagogik* (2., durchges. Aufl.) (S. 101-130). Frankfurt am Main: Athenäum.
- Meyer-Drawe, K. (1984). Grenzen pädagogischen Verstehens – Zur Unlösbarkeit des Theorie-Praxis-Problems in der Pädagogik. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 60 (3), 249-259.
- Meyer-Drawe, K. (2012). Vorwort. In M. Schratz, J. F. Schwarz & T. Westfall-Greiter (Hrsg.), *Lernen als (bildende) Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung* (S. 11-15). Innsbruck, Wien & Bozen: StudienVerlag.
- Meyer-Drawe, K. (2013). Lernen braucht Lehren. In P. Fauser, W. Beutel & J. John (Hrsg.), *Pädagogische Reform: Anspruch – Geschichte – Aktualität* (S. 89-97). Jena: Klett Kallmeyer.
- Neckel, N. (1991). *Status und Scham. Zur symbolischen Reproduktion sozialer Ungleichheit*. Frankfurt am Main & New York: Campus Verlag.
- Peterlini, H. K. (2017). Die Geburt des Pathos. Performative Anstöße zu pädagogischen Verstehens- und Handlungsmöglichkeiten durch Vignetten, Zeichnungen

- und szenische Darbietung. In M. Ammann, T. Westfall-Greiter und M. Schratz (Hrsg.), *Erfahrungen deuten – Deutungen erfahren. Experiential Vignettes and Anecdotes as Research Evaluation and Mentoring Tool* (S. 39-58). Innsbruck, Wien & Bozen: StudienVerlag.
- Sartre, J.-P. (1980/1943). *Das Sein und das Nichts. Versuch einer phänomenologischen Ontologie*. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.
- Schatz, M., Schwarz, J. F. & Westfall-Greiter, T. (2012). *Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung*. Innsbruck, Wien & Bozen: StudienVerlag.
- Waldenfels, B. (2006). *Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Zirfas, J. (2013/2012). *Die Künste und die Sinne*. Verfügbar unter <https://www.kubi-online.de/artikel/kuenste-sinne> [05.11.2019].

Evi Agostini, Ass.-Prof. dott. mag. PhD,
Tenure-Track-Professur
am Institut für LehrerInnenbildung
der Universität Wien.
Forschungsschwerpunkte:
(phänomenologische) Lern- und Lehrtheorien,
responsive Lehrer*innenbildung und Schulentwicklung,
ästhetische Bildungsforschung, pädagogische Ethik

evi.agostini@univie.ac.at



09

Julia Reischl

Der Einsatz der Tiefenhermeneutik
in der Lehrer*innenbildung
am Beispiel eines Protokolls
einer teilnehmend-beobachteten
Unterrichtsstunde

Im Rahmen der Lehrer*innenbildung ist eine fundierte Ausbildung in wissenschaftlichen Methoden essentiell, denn sie ermöglicht die Beforschung des (zukünftigen) Tätigkeitsfelds. Dieser Beitrag stellt die Methode der Tiefenhermeneutik vor.

Methodologie und methodische Arbeitsschritte der Tiefenhermeneutik

Die Tiefenhermeneutik stellt eine qualitative Methode der psychoanalytischen Kultur- und Sozialforschung dar, die auf Alfred Lorenzer zurückgeht und in der von Sigmund Freud begründeten Psychoanalyse wurzelt. Sie wurde von Lorenzer (1986) anhand von Literaturinterpretationen entwickelt, um kulturelle Objektivationen auf unbewusste Bedeutungen, auf einen latenten Textsinn, zu beforschen. Lorenzer (1986, S. 29) geht es „um die Anerkennung einer *eigenständigen Sinn-ebene* [Hervorhebung im Original] unterhalb der bedeutungsgenerierenden Sinnebene sprachlicher Symbolik. Während der manifeste Textsinn sich in der Ebene der sozial anerkannten Bewusstseinsfiguren bewegt, drängt im latenten Textsinn eine sprachlos-wirksame Sinn-ebene, die Ebene unbewusster Interaktionsformen, zum Bewusstsein.“ Der latente Sinn verweist auf das Unbewusste, auf „die vom gesellschaftlichen Konsens ausgeschlossenen Lebensentwürfe“ (ebd., S. 27), das Verpönte, das Verdrängte.

Das szenische Interpretieren umfasst das erste Feld der tiefenhermeneutischen Fallrekonstruktion und erstreckt sich über drei Interaktionsebenen:

„Das szenische Gefüge des Textes (I) wird über die Wirkung auf die Interpret_innen erschlossen. Das emotionale Reagieren bedeutet eine szenische Teilhabe der Interpretierenden (II) an der im Text inszenierten Bilderwelt, deren latenter Sinn sich über die Szenen erschließt, welche in der Gruppe aufgrund der Kontroverse über verschiedene Lesearten Gestalt annehmen (III)“ (König, 2019, S. 34).

Das zweite Feld stellt das theoretische Begreifen dar, im Zuge dessen „das Neue, das durch die szenische Interpretation erschlossen worden ist, typisiert und auf einen angemessenen Begriff gebracht wird“ (König, 2001, S. 294). Das Schreiben wird – zum Zweck der Ergebnissicherung – als drittes Feld begriffen, wobei die Forscher*innenperspektive in Form

eines Erlebnisprotokolls der szenischen Interpretation vorangestellt wird. Für die szenische Interpretation im Rahmen der tiefenhermeneutischen Analyse ist der Einbezug der Forscher*innenperspektive deshalb wesentlich, weil sie einen zusätzlichen Erkenntnisschlüssel zur Enträtselung der sich im Text auf einer manifesten und latenten Ebene entfaltenen Dynamik darstellt.

Zur tiefenhermeneutischen Interpretation mit Studierenden in der Gruppe

Für die tiefenhermeneutische Arbeit mit Studierenden erweisen sich kürzere Texte, beispielsweise Beobachtungsprotokolle, aber auch literarische Texte, wie Gedichte, als besonders geeignet, weil sie unmittelbar in der Lehrveranstaltung ausgeteilt und gemeinsam gelesen werden können ohne dass sie vorab von den Studierenden vorbereitet werden müssten.

Im Anschluss an das gemeinsame Lesen werden die ersten Eindrücke in Form eines Blitzlichts von den Leser*innen sowie – sofern es sich um einen von einem/einer Teilnehmer*in der Interpretationsgruppe angefertigten Text handelt – ein Erlebnisprotokoll von dem/der Verfasser*in des zu bearbeitenden Textes mündlich eingeholt. Wesentlich hierbei ist, dass die Interpret*innen den Text auf sich wirken lassen und dabei jenen Assoziationen zum Text folgen, „welche an irritierenden Interaktionssequenzen ansetzen“ (König, 2001, S. 293). Hierbei verweist der Begriff „Irritation“ darauf, dass bestimmte Sequenzen befremden, weil sie gewohnten, routinierten Lesearten widersprechen. Dabei erschließen Irritationen den Zugang zu abweichenden Lesearten, die zu einem latenten Sinn führen, der sich hinter dem manifesten Sinn verbirgt (ebd.). Das bedeutet wiederum, dass die Interpret*innen versuchen, sich entlang der Irritationen der latenten Ebene anzunähern. Eine derartige Irritation zeigt sich im Beobachtungsprotokoll, das nachfolgend zur Illustration der methodischen Arbeitsschritte tiefenhermeneutisch interpretiert wurde. Als der Lehrer zu einer Schülerin, die ihn auf einen Angabefehler hingewiesen hat, sagt: „Da hast du echt geglaubt, dass du zeigen kannst, dass *ich* falsch bin?“ unterläuft dem Lehrer eine Fehlleistung: Anstatt nämlich rückzuschließen, dass er bei der Angabe an der Tafel einen Fehler gemacht hat, bezieht er den Kommentar der Schülerin auf seine Person. Über

diese Fehlleistung kann somit assoziativ bzw. interpretativ daraus geschlossen werden, dass der Lehrer die Wortmeldung der Schülerin als Kränkung und als Bewertung seiner ganzen Person erlebt. Damit zeigt sich, dass der Lehrer ein ganz besonderes Verhältnis zu seinen Schüler*innen herstellt. Zu erwarten wäre eigentlich, dass er mit ihnen über die Sache – die Rechenaufgaben – spricht, wo man gemeinsam darüber reden kann, was falsch und was richtig ist. Dieser Lehrer scheint dagegen eine sehr nahe Beziehung zu den Schüler*innen herstellen zu wollen, bei der es nicht nur um Mathematik, sondern auch um seine Person geht, die von den Heranwachsenden geschätzt und anerkannt werden soll.

Zu Beginn der tiefenhermeneutischen Interpretation wird zunächst in der Umgangssprache gearbeitet. Es soll nicht darum gehen, mit großen Begriffen um sich zu werfen. Darum geht es erst im Arbeitsschritt des theoretischen Begreifens. Während der Interpretation in der Gruppe wird auch nicht sequenzanalytisch vorgegangen – wie dies bei anderen qualitativ-rekonstruktiven Verfahren der Fall ist – sondern es wird von einer Szene zur nächsten gesprungen, um zu sehen, ob gewisse Annahmen, die sich bei bestimmten Szenen gebildet haben (über das, was sich latent finden lassen könnte), auch an anderen (ähnlichen) Szenen bestätigen lassen. Wenn sich dann eine stimmige Interpretation auf einer umgangssprachlichen Ebene gefunden hat, kommt erst die theoretische Reflexion.

Wesentlich ist die Arbeit in der Gruppe. Alles, was dort passiert, gehört zum Text. Selbst wenn es innerhalb der Gruppe über Interpretationen zu Konflikten kommt, geht es nicht um richtig oder falsch, sondern darum, herauszufinden, weshalb es zu Konflikten gekommen ist und wie diese wiederum auf den Text zurückzuführen sind. Wenn bspw. Affekte wie Aggression oder Trauer in der Interpretationsgruppe aufkommen, dann soll nicht versucht werden, diese zu bannen, sondern vielmehr, diese zu verstehen. Die Interpretationsgruppe dient dabei einerseits als Resonanzraum für das, was sich szenisch zeigt (reaktiviert), und andererseits als Korrekturmoment im Sinne der intersubjektiven Überprüfbarkeit. Es geht darum, zu rekonstruieren, was sich im Material szenisch entfaltet.

Die verschiedenen szenischen Zugänge und Deutungsversuche der (oft interdisziplinären) Interpret*innen werden schließlich geprüft, korrigiert und aufeinander bezogen, bis sie sich zu einer szenischen Konstellation zusammenfügen, von der aus sich allmählich das Rätsel des

im vorliegenden Text aufkommenden Konflikts zeigt (Schelle, 2010). Nachfolgend wird dies anhand einer szenischen Interpretation und der Erarbeitung des darin zum Vorschein gekommenen manifesten und latenten Sinns anhand eigenen Datenmaterials, d.h. ausgewählter Szenen aus einem Beobachtungsprotokoll¹, exemplarisch aufgezeigt. Das Datenmaterial entstammt dem Dissertationsprojekt der Autorin zur rekonstruktiven Untersuchung der Interaktionsordnung des Unterrichts, die am Zentrum für Lehrer*innenbildung der Universität Wien im Arbeitsbereich Bildungswissenschaft verfasst wurde. Beobachtet wurde eine 3. Klasse (7. Schulstufe) der Sekundarstufe I eines Realgymnasiums in Wien. In den Beobachtungen wurde der Blick auf die Interaktionspraxis im Unterricht und das darin zum Ausdruck gebrachte interaktive Handeln der beteiligten Akteur*innen gerichtet. Die Teilnahme der Forscherin bei der Beobachtung war eine passive, was bedeutet, dass sie an den unterrichtlichen Aktivitäten nicht aktiv teilnahm, sondern lediglich zusah. Die Transkripte wurden im Anschluss an die Aufenthalte im Feld auf Basis der eigenen Feldnotizen und des Gedächtnisprotokolls angefertigt und in einer Interpretationsgruppe – bestehend aus Forscher*innen unterschiedlicher Disziplinen – an der Universität Wien tiefenhermeneutisch analysiert.

Szenische Interpretation am Beispiel einer teilnehmend-beobachteten Unterrichtsstunde

Als der Lehrer die Klasse betritt, bleiben dreiundzwanzig Schüler*innen sitzen, während vier zur Begrüßung aufgestanden sind. Sogleich signalisiert er den Aufgestandenen, dass sie sich setzen sollen.

„Schsch“ kommt von Herrn M. „Wir machen einfach mit den vorigen Schulübungen weiter.“ Es kommen einige Zwischenrufe von den Schüler*innen. „Schsch. Lisa, sei still.“ Eine Schülerin in der ersten Reihe hebt die Hand. Der Lehrer nimmt sie dran. Sabrina meint, dass sie ihr Lineal nicht findet. Der Lehrer spricht deshalb einen Schüler in der fünften Reihe an und meint: „Johannes, die Sabrina braucht das Lineal, sie findet ihres nicht.“ Johannes, der gerade schreibt: „Ich habe ihr das Lineal schon auf den Tisch gelegt.“ Er hebt dabei den Kopf. Sabrina hebt einen Zet-

¹ Das gesamte Beobachtungsprotokoll sowie eine weiterführende Interpretation finden sich in der Dissertationsarbeit von Reischl (2019).

tel hoch und schaut nach, ob sie das Lineal findet. Sabrina: „Ich finde es nicht.“ Herr M.: „Aja, dann findet Sabrina also zwei Lineale nicht. Interessant.“ Die Lehrperson wendet sich mit Blick und Körper von der Schülerin ab und geht zur Tafel. [...] Er zeichnet mit dem großen Lineal ein Deltoid an die Tafel. Lehrperson: „Dann verbinden wir alle Eckpunkte. Aja, bitte bei der Schularbeit bitte die Ecken nicht mit rot verbinden. Ich korrigiere die Schularbeit mit rot. Ich werde mir keinen grünen Stift besorgen. Ich verwende nicht grün.“

Herr M. führt sich als ein lockerer und hemdsärmeliger Lehrer ein, dem traditionelle Formen wie das Aufstehen zu Unterrichtsbeginn gleichgültig sind. Sabrina beklagt sich schließlich wie ein kleines Mädchen, dass sie ihr Lineal nicht findet. Der Lehrer reagiert auf die von ihr zum Ausdruck gebrachte Hilflosigkeit, indem er einen anderen Schüler darum bittet, ihr mit einem Lineal auszuhelfen. Obwohl Johannes erwidert, dass er das schon getan hat, besteht Sabrina darauf, kein Lineal zu finden. Mit den Worten, „Aja, dann findet Sabrina also zwei Lineale nicht. Interessant“, kommentiert der Lehrer mit einer gewissen Ironie ihre Unfähigkeit, ihr Rechenwerkzeug zusammenzuhalten. Sodann stellt der Lehrer den Schüler*innen die erste Rechenaufgabe, indem er ein großes Deltoid an die Tafel zeichnet. Nebenbei bemerkt er nicht nur, dass die Schüler*innen keinen Rotstift benutzen sollen, weil er seine Korrekturen in rot zu Papier bringt. Vielmehr fügt er hinzu, dass er sich keinen Grünstift besorgen werde, weil er den nie benutze. Indem er das so ausdrücklich betont, macht er klar, wie wichtig es ihm als Lehrer ist, die Fehler der Schüler*innen rot anzustreichen und hebt auch hervor, dass er alles richtig macht, wohingegen die Schüler*innen vieles falsch machen.

Nachdem der Lehrer alle Schüler*innen dazu aufgefordert hat, die Aufgabe zu lösen, wendet er sich Zacharias zu, der eine Frage hat.

Lehrperson: „Was hat Zacharias schon wieder gemacht? Beim Umfang? Wirklich?“ Zacharias hat seine beiden Hände auf den Schläfen seines Kopfes. Seine Ellbogen hat er am Tisch abgestützt. Der Blick ist nach unten ins Heft gerichtet. Der Lehrer nimmt das Lineal des Schülers in die Hand und misst die Berechnung des Schülers nach. Dabei hat der Lehrer die Augenbrauen nach unten gezogen. Er erklärt dem Schüler schließlich wie er weitermachen soll.

Die Worte „*Was hat Zacharias schon wieder gemacht?*“ irritieren, weil der Lehrer den Schüler nicht persönlich anspricht, sondern zu den Mitschüler*innen über ihn spricht und vor der Klasse deutlich macht,

dass er schon wieder ein Problem beim Rechnen hat. Indem er Zacharias derart vorführt, beschämt er den Schüler. Erst nach dieser blamablen Anrede misst der Lehrer die Berechnung des Schülers nach und gibt ihm einen Ratschlag, wie er weiter vorgehen soll.

Als Tamara fragt, ob sie zur Toilette gehen kann, erteilt er ihr die Erlaubnis, fügt aber die Auflage hinzu, dass sie sofort wieder in die Klasse zurückkommen möge.

Tamara erhebt sich und verlässt den Klassenraum. Lehrperson: „Eigentlich sollte ich ihr jetzt nachgehen und schauen, was sie macht. Die geht jetzt sicher aufs Klo und schreibt eine SMS. Ich habe gehört, wie ihr Handy in der Hosentasche vibriert hat. Haha.“ Daraufhin schreibt der Lehrer weiter und stellt schließlich die Frage wegen einer Kürzung.

Als sie den Klassenraum verlassen hat, beginnt er mit den Mitschüler*innen ein Gespräch über Tamara: „Eigentlich sollte ich ihr jetzt nachgehen und schauen, was sie macht. Die geht jetzt sicher aufs Klo und schreibt eine SMS. Ich habe gehört, wie ihr Handy in der Hosentasche vibriert hat. Haha.“ Als der Lehrer mitbekommen hat, dass Tamaras Handy vibrierte, wäre zu erwarten, dass er sie darauf anspricht oder es ihr wegnimmt, weil der Gebrauch von Handys zu persönlichen Zwecken während des Unterrichts untersagt ist. Irritierend ist daher, dass er Tamara das Handy lässt und sich damit auf das Spiel einlässt, das die Schülerin anzettelte. Auf diese Weise liefert der Lehrer den Schüler*innen die unterhaltsame Show eines Komikers, der sich in diverse Rollen begibt und sich – verdeutlicht durch sein „Haha“ – über alle lustig macht.

Sodann verwandelt der Lehrer das Klassenzimmer in einen Kinosaal, in dem die Mitschüler*innen als Publikum an der unterhaltsamen Veranstaltung teilhaben, in der der Lehrer den Regisseur spielt und dem Schüler Walter die Rolle eines Komikers zufällt, der vor der Tafel seine Schwierigkeiten mit einer Rechenaufgabe demonstriert.

Er dreht sich immer wieder zu seinen Mitschüler*innen um. Der Lehrer geht in Richtung der Fenster und lehnt sich dort an. Lehrperson: „Das ist wie in einem Kino. Wir brauchen nur noch Popcorn.“ Walter: „Ich habe das das letzte Mal vor zehn Jahren gemacht.“ Lehrperson: „Walter, vor zehn Jahren hast du noch in die Hose gemacht. Das ist besser als eine Komödie. Wo ist das Popcorn? Bitte bitte, das müssen wir genießen.“ Walter setzt immer wieder an und hebt seine rechte Hand etwas nach oben, um etwas an die Tafel zu schreiben. [...] Lautes Lachen der anderen Schüler*innen ist zu hören.

Der Lehrer lädt die Mitschüler*innen dazu ein, sich über Walters Rechenprobleme lustig zu machen und steigert dabei die Spannung, indem er darauf hinweist, dass ihnen bei dieser spaßigen Unterhaltung nur noch das Popcorn fehlt. Als Walter sich für seine Schwierigkeiten mit der Rechenaufgabe durch die Worte verteidigt, dass er so etwas vor zehn Jahren das letzte Mal gerechnet hat, demütigt der Lehrer den Schüler durch die ihn der Lächerlichkeit preisgebende Antwort „*Walter, vor zehn Jahren hast du noch in die Hose gemacht*“. Auf diese Weise erniedrigt er den Schüler, indem er von ihm das Bild eines kleinen Jungen entwirft, der seine Körperfunktionen noch nicht beherrscht. Der begeisterte Ausruf, „*Das ist besser als eine Komödie*“ illustriert, wie sehr der auf Kosten von Walter erlebte Spaß nach Auffassung des Lehrers noch dadurch überboten wird, dass er auf diese Weise eine Comedy-Show inszeniert.

Manifester und latenter Sinn

Auf der manifesten Bedeutungsebene der Schulstunde stellt sich Herr M. als ein Lehrer dar, der zwei Gesichter hat und die Klasse dominiert.

- Auf der einen Seite tritt er als ein lockerer und hemdsärmeliger Lehrer auf, dem Konventionen gleichgültig sind. So brauchen die Schüler*innen bei ihm im Unterricht nicht aufzustehen. Ob Sabrina nun ein Lineal hat oder nicht, ist ihm egal. Ihm ist es auch gleichgültig, ob Tamara mit dem Handy auf die Toilette geht und dort Nachrichten empfängt und versendet. Auf diese Weise gibt sich der Lehrer scheinbar kumpelhaft und lässig, der seine Schüler*innen auch durch Späße unterhält und zum Lachen bringt.
- Auf der anderen Seite wird er zum strengen Lehrer, der regelwidriges Verhalten sanktioniert. So, wie er Wert darauf legt, dass er den Rotstift benutzt und das Recht hat, seine Schüler*innen zu korrigieren, während diese sich bei der Farbwahl ihrer Stifte entsprechend anzupassen haben, so hat er Schwierigkeiten mit der Kritik von Schüler*innen und empfindet sie als persönlichen Angriff. Wenn die Klasse seines Erachtens unruhig wird oder Schüler*innen zu viel miteinander plaudern, dann greift er durch, indem er die Schüler*innen beschämt, beleidigt und/oder kränkt.

Die Irritation, dass der Lehrer Zacharias nicht persönlich anspricht, sondern über ihn zu den Mitschüler*innen spricht, macht deutlich, dass es dem Lehrer darum geht, sie durch seine Bemerkungen zu unterhalten. Wenn eine Mitschülerin ihn irrtümlicherweise kritisiert, dann verweist sein irritierender Kommentar, sie glaube, dass *er* falsch sei, darauf, dass es ihm um die eigene Person geht und er vor den Jugendlichen brillieren will. Der Gefahr, dass man ihn in Frage stellen könnte, begegnet er, indem er einzelne Schüler*innen immer wieder angreift und auf deren Kosten Witze macht und die anderen zum Lachen bringt. Auf der latenten Bedeutungsebene stellt sich die Schulstunde daher als eine Show dar, in deren Mittelpunkt der Lehrer als Showmaster steht, der sich von seinen Schüler*innen feiern lassen will. Der Lehrer spielt mit seinen Schüler*innen und er allein entscheidet, wann es Ernst und wann es Spaß ist. Aufgrund dieser von ihm choreographierten Unterhaltungsshow kann er auch einmal den Stalker oder einen Mitschüler spielen. Entscheidend ist, dass er die Macht besitzt, sein Publikum mal zum Lachen, mal zum Erschrecken zu bringen.

Theoretisches Begreifen

In einem abschließenden Schritt würde nun das theoretische Begreifen anschließen.

- Unter Bezugnahme auf *professionstheoretische* Ansätze könnte man sich kritisch mit dem pädagogischen Wissen und Können des Lehrers auseinandersetzen, um zu fragen, wie es ihm gelingt (oder weniger gut gelingt), die Lern- und Bildungsprozesse seiner Schüler*innen anzustoßen.
- Aus *sozialisationstheoretischer* Sicht könnte etwa gefragt werden, wie der Lehrer durch bestimmte (sich szenisch entfaltende) Interaktionen mit den Schüler*innen diese sozialisiert bzw. wie ihre Wünsche, Ängste und ihr Erleben insgesamt durch sein Handeln und durch seine Selbstinszenierungen geformt und geprägt werden.

Als Fazit lässt sich festhalten, dass die Tiefenhermeneutik im Rahmen der Lehrer*innenbildung eine Möglichkeit darstellt, um das Besondere eines Falls unter der Perspektive der szenischen Verhältnisbe-

stimmung zwischen Subjekt und Welt zu rekonstruieren und im Zuge einer ausführlichen Fallarbeit, die auch gewisse Theoretisierungen (bildungstheoretische, sozialisatorische, kulturelle) miteinschließt, Handlungsalternativen für die eigene pädagogische Praxis herauszuarbeiten (Helsper, 2001).

Literatur

- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion – die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 1 (3), 7-15.
- König, H.-D. (2001). Das Zerreden von Auschwitz in der Schule. Tiefenhermeneutische Rekonstruktion einer Schulstunde und eines narrativen Interviews mit einer 68er Lehrerin. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 2 (2), 289-317.
- König, H.-D. (2019). Dichte Interpretation. Zur Methodologie und Methode der Tiefenhermeneutik. In J. König, N. Burgermeister, M. Brunner, P. Berg & H.-D. König (Hrsg.), *Dichte Interpretation. Tiefenhermeneutik als Methode qualitativer Forschung* (S. 13-86). Wiesbaden: Springer VS.
- Lorenzer, A. (1986). Tiefenhermeneutische Kulturanalyse. In H.-D. König, A. Lorenzer, H. Lüdde, S. Naghol, U. Prokop, G. Schmid Noerr & A. Eggert (Hrsg.), *Kultur-Analyse. Psychoanalytische Studien zur Kultur* (S. 11-98). Frankfurt am Main: Fischer.
- Reischl, J (2019). *Zur Doppelbödigkeit des Unterrichts als Bühne. Eine rekonstruktive Fallanalyse zur Untersuchung der Interaktionsordnung des Unterrichts*. Dissertation (gefördert durch ein Abschlussstipendium der Universität Wien). Wien: Universität Wien.
- Schelle, C. (2010). Wie sind Unterrichtsskripten zu interpretieren? Methodische Ansätze und Hinweise für das Interpretieren in Seminaren. In C. Schelle, K. Rabenstein & S. Reh (Hrsg.), *Unterricht als Interaktion. Ein Fallbuch für die Lehrerbildung* (S. 43-69). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Julia Reischl, Mag.,
Abschlussstipendiatin der Universität Wien.
Arbeitsschwerpunkte:
Lehrer*innenbildung und Professionalisierung,
(qualitativ-empirische) Schul- und Unterrichtsforschung,
Lehren und Lernen, Reflexion pädagogischer Praxis



julia.reischl@univie.ac.at

STICHWORT

10

Angelika Paseka und Ilse Schritteser
Forschungsmethoden in der Lehrer*innenbildung

10

*Angelika Paseka
und Ilse Schritteser*

Einleitung

Im November 2018 fand ein von der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft organisierter Workshop zur aktuellen Lage der Methodenausbildung in Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung statt. Dort wurde u. a. eine vom BMBF geförderte Studie zur Methodenausbildung von Nachwuchswissenschaftler*innen präsentiert, in der 63 Professor*innen an deutschen Universitäten und Pädagogischen Hochschulen online befragt wurden. Im Fokus standen die Methodenangebote in den grundständigen Studienrichtungen Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung im Vergleich mit jenen in der Lehrer*innenbildung (Stelter, 2019). Das Ergebnis war nicht wirklich überraschend: Während in 79 Prozent der erziehungswissenschaftlichen Studiengänge Lehrveranstaltungen zu Forschungsmethoden angeboten werden, sind solche Angebote nur in 51 Prozent der Lehramtsstudiengänge vorgesehen. Zusätzlich zeigt die Analyse von Modulhandbüchern, dass es beträchtliche Unterschiede zwischen den Standorten gibt, sowohl was die Angebote als auch die Konzepte anbelangt (Stelter & Mieth, 2019).

Daraus lässt sich ein Bedarf an Vermittlung von mehr forschungsmethodischem Wissen ableiten sowie an der Implementierung von entsprechenden Angeboten im Studienplan an allen Standorten, die sich einer akademischen Lehrer*innenbildung verpflichtet fühlen. Im Folgenden werden zunächst Gründe und daraus resultierende Ansprüche für den Ausbau von forschungsmethodischem Wissen in der Lehrer*innenbildung ausgeführt, bevor auf unterschiedliche Konzepte und organisatorische Verankerungen eingegangen wird. Beispiele für die beschriebenen unterschiedlichen Zugänge und ein Ausblick runden den Beitrag ab.

Argumente für und Ansprüche an eine wissenschaftliche Methodenausbildung in der Lehrer*innenbildung

Es lassen sich mehrere Argumentationslinien in der Diskussion erkennen (siehe dazu auch Fichten, 2010; Fichten & Meyer, 2014; Huber, 2003). Da ist zunächst einmal der Hinweis auf die unmittelbare *Verwertung* von forschungsmethodischem Wissen für die Praxis: weil

dann Forschungsbefunde gelesen und richtig interpretiert und die daraus resultierenden Erkenntnisse für die pädagogische Arbeit genutzt werden können, aber auch weil das Wissen um Evaluationsmethoden hilfreich ist, wenn die Schulverwaltung, z. B. in Gestalt der Schulinspektion, oder auch Eltern Befunde einfordern. Eine solche am Nutzen für die spätere Praxis ausgerichtete Argumentationslinie lässt sich in den KMK-Standards für die Bildungswissenschaften erkennen. Dort wird an mehreren Stellen auf die Bedeutung von Wissenschaft und Forschung in der Lehrer*innenbildung und deren Nutzen für die Praxis hingewiesen: für die professionelle Weiterentwicklung von Unterricht und für die Weiterentwicklung von Schule (KMK, 2019).

Kritische Stimmen gegen eine solche Verwertungslogik sowie die einseitige Fokussierung auf Anwendungsorientierung, „Brauchbarkeit“ und einen „praktischen Zweck“ (Hummrich, 2019, S. 66) verweisen auf die *Akademisierung* der Lehrer*innenbildung und dass dieser eine Forschungsperspektive inhärent sein muss. Es ginge nicht um Ausbildung und den Erwerb einer „Amtsqualifikation“ für ein „Lehramt“ (ebd., S. 68), sondern um eine Bildungserfahrung, die neue Perspektiven durch einen distanzierten Blick auf die Praxis ermöglicht. „Wissenschaftspraxis und ihre Methoden ermöglichen in diesem Sinne eine an Geltungsfragen orientierte Distanz zur beruflichen Praxis“ (ebd., S. 69). *Professionstheoretisch* ergibt sich erst aus einer solchen Distanz zur Praxis die Fähigkeit einer kritischen Reflexion und damit Weiterentwicklung der Praxis. Nach Helsper (2001) bedarf es daher eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus, durch den Lehrpersonen in der Lage sind, wissenschaftlich und forschungsmethodisch abgesicherte Wissensbestände aufzugreifen und das praktische Handeln, das auf Erfahrungswissen und -können beruht, zu relativieren. Im Sinne des Anspruchs der Professionalisierung geht es um die Selbstermächtigung, sich durch Forschen einen eigenen Zugang zur Praxis zu verschaffen und aus der Forschungserfahrung nicht nur Anregungen für die eigene professionelle Entwicklung zu erkennen, sondern auch neues, praxisrelevantes Wissen zu generieren und der Community zur Verfügung zu stellen.

Systematisierungen

Es liegt eine Reihe von Versuchen vor, um den Einsatz von Forschungsmethoden und Forschen an Universitäten zu systematisieren. Zwei

Perspektiven sollen aufgegriffen werden. Dabei wird nach den Möglichkeiten des Einsatzes von Forschen und Forschungsmethoden generell gefragt. Leitfragen sind: Welche Rolle kann Forschen im Rahmen von universitären Studiengängen einnehmen? Welche Bedeutung haben dabei Forschungsmethoden und in welcher Form werden diese genutzt?

Eine sehr hilfreiche Systematisierung, die eine grundlegende Einschätzung ermöglicht, stammt von Brew und Mantai (2017). Auf Basis ihrer Recherchen an Universitäten in Australien unterscheiden sie drei Möglichkeiten, wie Forschungsmethoden bzw. Forschen an tertiären Bildungseinrichtungen zum Einsatz gelangen können. Im Sinne von (1) *undergraduate learning* werden Studierende mit Forschungsergebnissen und Forschungsmethoden, auf denen diese Ergebnisse beruhen, konfrontiert. Studierende sind damit in der Rolle von passiven Rezipienten und Informationsempfängern. Das ließe sich mit forschungsbasierter Lehre, wie sie an Universitäten selbstverständlich sein sollte, umschreiben. Andere Ansprüche an die Studierenden ergeben sich durch (2) *atomistic undergraduate research*. Dabei werden die Studierenden mit Forschungsmethoden gleichsam in ‚kleinen Häppchen‘ konfrontiert. Dazu gehört das Lesen über Forschung, Forschungsbefunde und Forschungsmethoden (2a), das Ausprobieren von ausgewählten Forschungsmethoden im Rahmen von Lehrveranstaltungen (2b) oder das Ausprobieren von Forschungsmethoden im Feld (2c). Alle drei Varianten geben einen Einblick in Forschung und Forschungsmethoden, allerdings ohne diese in einen Zusammenhang mit einem gesamten Forschungsprozess zu stellen. Dies ergibt sich erst durch eine (3) *wholistic undergraduate research*. Brew und Mantai unterscheiden dabei zwei Möglichkeiten: *scholarly practice within courses* (3a), d. h. Studierende werden angeleitet und erleben einen Forschungsprozess im Rahmen von Lehrveranstaltungen und damit in einem geschützten Rahmen, oder *integration into the scholarly community* (3b), d. h. Studierende arbeiten im Rahmen von Forschungsprojekten zusammen mit etablierten Forscher*innen und sind Teil eines Forschungsteams. In ähnlicher Weise haben Altrichter und Mayr (2004) die Möglichkeiten des Einsatzes von Forschung bzw. Forschungsmethoden in der Lehrer*innenbildung systematisiert. Dabei unterscheiden sie sechs Formen: (1) Wissensrezeption, d. h. die Studierenden lernen berufsrelevante Forschungsbefunde zu lesen und einzuordnen; (2) Basale Methodenkompetenz, d. h. die Studierenden lernen Forschungsme-

thoden kennen und Forschungsbefunde kritisch zu beurteilen; (3) Einübung in Fallverstehen, d. h. die Studierende nutzen Forschungsmethoden am Beispiel eines konkreten Falles; (4) teilverantwortliche Mitwirkung an angeleiteten Forschungsprojekten, in denen die Studierenden einige Aufgaben übernehmen ohne aber den gesamten Forschungsprozess miterleben zu können; (5) Praxisforschung, d. h. pädagogische Praxis wird mit Hilfe von geeigneten Forschungsmethoden beobachtet, ausgewertet, weiterentwickelt und Ergebnisse werden der professional community (damit sind meist Schulen gemeint) präsentiert und zur Verfügung gestellt; (6) Forschung mit der primären Zielgruppe ‚scientific community‘, d. h. eigene Forschungs- und Entwicklungsarbeiten werden konzipiert, durchgeführt, die Befunde ausgewertet, kritisch beurteilt und wissenschaftlich abgesichert. Studierende leisten damit einen Beitrag zur Wissenschaftsentwicklung.

- Während bei Brew und Mantai (2017) die Varianten 1 und 2a primär auf die Reproduktion von Wissen über Forschungsbefunde und Forschungsmethoden ausgerichtet sind, allenfalls auf eine Umstrukturierung von Wissen, geht es in 2b und 2c nicht nur um Wissen, sondern auch um die Anbahnung von Können durch Ausprobieren, allerdings (noch) in einem geschützten Raum, wobei ausgewählte Aspekte losgelöst vom Ganzen genutzt und reflektiert werden. Erst die Ermöglichung, einen gesamten Forschungsprozess durchlaufen zu können, generiert größere Handlungsspielräume und verlangt nach Transferleistungen: von ‚Wissen über Forschung‘ zu ‚Können im Rahmen eines Forschungsprojekts‘.



Abb. 1 Forschen und Forschungsmethoden in universitären Studiengängen. Zusammengefasst nach Brew & Mantai (2017)

- Der Systematisierung von Altrichter und Mayr (2004) folgend verlangen (1) und (2) nach Reproduktion und Vergleichen von verschiedenen Forschungsmethoden, während (3) und (4) zu ersten Transferleistungen anregen. In den Varianten (5) und (6) gewinnen die Studierenden einen Einblick in den Ablauf eines Forschungsprozesses, wobei begründete Entscheidungen gefällt werden müssen. Das eröffnet Gestaltungsspielräume, in denen sich die Studierenden erproben und Verantwortung übernehmen müssen, erzeugt aber auch Ungewissheiten und das Betreten von neuem Terrain.

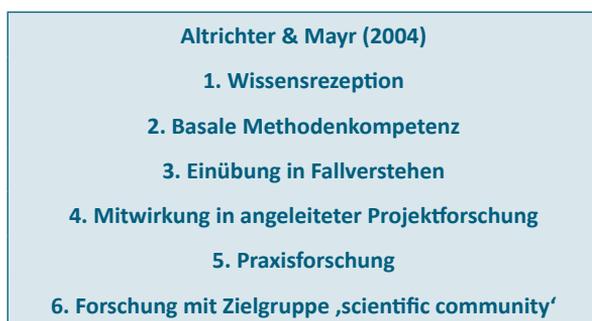


Abb. 2 Forschen und Forschungsmethoden in universitären Studiengängen. Zusammengestellt nach Altrichter & Mayr (2004)

Beiden Systematisierungen ist gemeinsam, dass der Aktivitätsgrad der Studierenden in Bezug auf das Lernen und Nutzen von Forschungsmethoden pro ‚Stufe‘ zunimmt: von passiver Rezeption hin zu einem aktiven Ausprobieren in einem Forschungsprojekt, von einem Nachvollziehen bestehenden Wissens hin zur Generierung von neuem Wissen. In beiden Systematisierungen wird darauf hingewiesen, dass diese Systematisierung kein Entweder-Oder darstellt und auch keine Hierarchisierung im Sinne von ‚gut – besser – am besten‘, sondern diese als verschiedene Varianten und Möglichkeiten beschrieben werden, wie Forschungsmethoden im Studium generell (Brew & Mantai, 2017) bzw. in Lehramtsstudiengängen im Besonderen (Altrichter & Mayr, 2004) zum Einsatz gelangen können. Jede Form hat seine Berechtigung im Rahmen eines akademischen Studiums.

Konzepte in der Lehrer*innenbildung

Auf Basis der beiden generellen Systematisierungen stellt sich die Frage nach der Verortung von Forschen und der Nutzung von Forschungsmethoden speziell in der Lehrer*innenbildung. Im Rahmen der Neustrukturierung von Studiengängen wird derzeit – zumindest in Deutschland – die Implementierung von mehr Forschung in den Studienplänen heftig vorangetrieben. Dabei hat sich ein hochschuldidaktisches Konzept, das ‚Forschende Lernen‘, herauskristallisiert. Dieser Begriff wird in unterschiedlicher Weise ausgelegt und gedacht (vgl. Huber, 2014). Die bereits beschriebenen Systematisierungen machen bereits die prinzipielle Vielfalt an Möglichkeiten sichtbar. Unterschiede gibt es aber auch je nach Verankerung in den Studienplänen: mit Anbindung an längere Praxisphasen oder ohne Anbindung.

- An vielen deutschen Universitäten (z. B. Bielefeld, Köln) sind die Angebote zum Forschenden Lernen an die verlängerten Praxisphasen, meist über zwei Semester, angebunden. Im Fokus der Forschung steht primär die erlebte Praxis an der Schule und der eigene Unterricht, wobei die Studierenden auf Basis eines eigenen, begründeten Erkenntnisinteresses Forschungsfragen generieren und diese dann unter Nutzung geeigneter Forschungsmethoden zu beantworten versuchen. Teilweise werden eigene Lehrveranstaltungen zur Einführung in verschiedene Forschungsmethoden angeboten, teilweise sind solche Einführungen in thematisch vielfältige Lehrveranstaltungen integriert.
- An anderen deutschen Universitäten werden Lehrveranstaltungen mit Schwerpunkt Forschendes Lernen angeboten, die nicht mit Praxisphasen verschränkt sind. Ein Beispiel ist die Universität Hamburg. Dort sind die sogenannten „Forschungswerkstätten“ zwar parallel zu den Praxisphasen organisiert, aber inhaltlich nicht an diese angebunden. Die Studierenden haben die Möglichkeit, aus einer Vielzahl an unterschiedlichen Themenschwerpunkten ein Angebot auszuwählen und dabei – je nach Angebot – meist eine Erhebungs- und Auswertungsmethode exemplarisch vertieft kennenzulernen. Eine Methodeneinführung geschieht in allen Angeboten integrativ. Die Wahl eines Angebotes bestimmt den inhaltlichen Fokus und die Forschungsmethoden (siehe Beitrag von Kuckuck in diesem Band). Dabei werden quantitative Erhebungs- und Auswertungs-

methoden ebenso angeboten wie qualitative. Ob die Studierenden eigene Daten erheben oder mit vorhandenen arbeiten, variiert und hängt vom Angebot ab. In manchen Forschungswerkstätten wird der gesamte Forschungsprozess durchlaufen, inkl. Präsentationen am Ende, in anderen nur teilweise.

- An der Universität Wien werden Kooperationsprojekte mit Schulen durchgeführt, die teilweise an Praxisphasen angebunden sind. Auch hier gibt es eine Vielzahl an Angeboten mit unterschiedlichen Themenschwerpunkten und je nach Ziel des Vorhabens unterschiedliche Erhebungs- bzw. Auswertungsmethoden. Dadurch können die Studierenden ein ganzes Spektrum an Forschungszugängen kennen lernen. Im Fokus können vorhandene Daten, mit denen Sekundäranalysen durchgeführt werden, ebenso stehen wie selbst erhobene Daten, z. B. Interviews, Gruppendiskussionen oder Unterrichtsbeobachtungen. Die Einführung in die Erhebungs- und Auswertungsmethoden erfolgt integrativ oder wird dem Projektstart vorgeschaltet. Falls eine abschließende Präsentation vorgesehen ist, erfolgt diese an der Schule, der dann auch ein detaillierter Projektbericht überreicht wird.

In allen beschriebenen Varianten lassen sich einige der von Brew und Mantai (2017) bzw. Altrichter und Mayr (2004) beschriebenen Formen erkennen. Es gibt Phasen der Wissensrezeption bezogen auf Forschungsmethoden und den Forschungsgegenstand, es gibt Phasen der praktischen Durchführung und es gibt Phasen der Interpretation, die – in Abhängigkeit von den gewählten Auswertungsmethoden – unterschiedliche Formen und Gewichtungen annehmen können. Dabei bleiben die Forschungserfahrungen auf Lehrveranstaltungen beschränkt, die einen Raum bieten, um sich zu erproben und sich entsprechendes Wissen und Können anzueignen. Ob dabei der Forschungsprozess von der Suche nach einer Forschungsfrage bis hin zu einer Ergebnispräsentation durchlaufen wird, hängt von der Konzeption der konkreten Lehrveranstaltung ab.

Gemeinsam ist allen Formaten außerdem, dass Wissen um die Perspektivität von Forschungsmethoden und Gütekriterien von Forschung erworben wird, das entweder zur Beurteilung von Forschungserkenntnissen und deren Praxisrelevanz herangezogen werden kann bzw. für die Analyse und Evaluation von Schul- und Unterrichtspraxis, d. h. sowohl für Fragen zum eigenen und fremden Unterricht als auch für

Fragen der Schulentwicklung, anwendbar wird. Welche Kompetenzen konkret dabei erworben werden, hängt von der inhaltlichen sowie methodischen Fokussierung ab – siehe dazu die unterschiedlichen Möglichkeiten, die im Rahmen dieses Schwerpunktheftes vorgestellt werden.

Literatur

- Altrichter, H. & Mayr, J. (2004). Forschung in der Lehrerbildung. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecky & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 164-184). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Brew, A. & Mantai, L. (2017). Academics' perceptions of the challenges and barriers to implementing research-based experiences for undergraduates. *Teaching in Higher Education*, 22 (5), 551-568. <https://doi.org/10.1080/13562517.2016.1273216>
- Fichten, W. (2010). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In U. Eberhardt (Hrsg.), *Neue Impulse in der Hochschuldidaktik* (S. 127-182). Wiesbaden: VS Verlag.
- Fichten, W. & Meyer, H. (2014). Skizze einer Theorie forschenden Lernens in der Lehrer_innenbildung. In E. Feyerer, K. Hirschenhauser & K. Soukup-Altrichter (Hrsg.), *Last oder Lust? Forschung und Lehrer_innenbildung* (S. 1-42). Münster & New York: Waxmann.
- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion. *journal für lehrerInnenbildung*, 1 (3), 7-15.
- Huber, L. (2003). Forschendes Lernen in Deutschen Hochschulen. Zum Stand der Diskussion. In A. Obolenski & H. Meyer (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenbildung* (S. 15-36). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Huber, L. (2014). Forschungsbasiertes, Forschungsorientiertes, Forschendes Lernen: Alles dasselbe? Ein Plädoyer für eine Verständigung über Begriffe und Unterscheidungen im Feld forschungsnahen Lehrens und Lernens. *Das Hochschulwesen*, 62 (1-2), 32-39.
- Hummrich, M. (2019). Zur Frage: (Wozu) braucht die Lehramtsausbildung Forschungsmethoden? Kritische Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Schulpädagogik. *Erziehungswissenschaft*, 30 (58), 65-72.
- KMK (2019). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i.d.F. vom 16.05.2019. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf [11.11.2019].
- Stelter, A. (2019). Die Bedeutung von Forschungsmethoden für die Methodenausbildung von Nachwuchswissenschaftler*innen in der Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung. Erste Ergebnisse einer bundesweiten Studie. *Erziehungswissenschaft*, 30 (58), 9-24.
- Stelter, A. & Miethe, I. (2019). Forschungsmethoden im Lehramtsstudium – aktueller Stand und Konsequenzen. *Erziehungswissenschaft*, 30 (58), 25-34.

Angelika Paseka, Mag. Dr.,
Univ.-Prof. an der Universität Hamburg,
Fakultät für Erziehungswissenschaft.
Arbeitsschwerpunkte:
Professionsforschung und -entwicklung,
Lehrer*innenbildung, Forschendes Lernen,
Ungewissheit, Eltern und Schule

angelika.paseka@uni-hamburg.de



Ilse Schritteser, Dr.,
Univ.-Prof. am Institut für Bildungswissenschaft und
am Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität Wien.
Arbeitsschwerpunkte:
Schul- und Unterrichtsforschung, Lehr- und Lerntheorien,
Professionalisierungsforschung, Lehrer*innenbildung

ilse.schritteser@univie.ac.at



REZENSION

Rabenstein, K. & Proske, M. (Hrsg.). (2018). *Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag. 358 Seiten, ISBN: 978-3-7815-2215-2

Als Knotenpunkt von Aneignungs- und Lernprozessen nimmt Unterricht sowohl in den öffentlichen als auch in den bildungspolitischen Diskursen über Schule und Bildung eine zentrale Rolle ein. Im Zuge des Expertenparadigmas in der Lehrer*innenbildung hat die qualitative Unterrichtsforschung in den letzten Jahren zugenommen sowie an Bedeutung und Sichtbarkeit gewonnen. Dies zeigt sich in Konsolidierungen von Forschungsprogrammen und Ausdifferenzierungen einzelner Methodologien. Mit einer Fokussierung auf dem deutschen Schulsystem wird in dem von Kerstin Rabenstein und Matthias Proske herausgegebenen Kompendium *Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren* der Versuch unternommen, die methodologische Gebundenheit der bisherigen Publikationen zu verlassen. Das Ziel der Herausgeber*innen ist eine paradigmengreifende Darstellung des aktuellen Stands der qualitativen Unterrichtsforschung. Dafür werden bestehende Erkenntnisse phänomenbezogen untersucht und systematisiert, ohne Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben. Der Aufbau des Sammelbands orientiert sich an unterrichtstheoretischen Grundfragen in der qualitativen Unterrichtsforschung. Er beinhaltet eine von den Herausgeber*innen verfasste Einleitung und gliedert sich in drei unterschiedlich große Teile über Grundfragen, Unterrichtspraktiken und soziale Konstitutionsbedingungen.

In der *Einleitung* positionieren die Herausgeber*innen den Sammelband innerhalb des aktuellen Forschungsstands und formulieren prägnant ihr Anliegen, die bisherigen Erkenntnisse der qualitativen Unterrichtsforschung zu bilanzieren. Die Erläuterung des formalen sowie inhaltlichen Sammelbandaufbaus stellt eine wertvolle Orientierung für die Leser*innen dar.

Der erste Teil unter dem Titel *Grundfragen* besteht aus zwei Kapiteln, die grundlegende Konstitutionsfragen der Unterrichtsforschung diskutieren und einen Überblick zum aktuellen Forschungsstand geben. Das erste Kapitel *Wie Unterricht bestimmen? Zum Unterrichtsbegriff in der qualitativen Unterrichtsforschung* (Matthias Proske) behan-

delt neben der Systematisierung der Unterrichtsbegriffe – basierend auf deren sozialtheoretischen Grundlagen – auch die Operationalisierung pädagogischer Begriffe. In dem Kapitel wird eine zunehmende Konsolidierung in der qualitativen Unterrichtsforschung erörtert. Nach Auffassung des Autors zeigt sich dies in der Herausbildung gemeinsamer Charakteristika des Unterrichtsbegriffs, dem expliziten Bewusstsein über die Stärken und Schwächen der einzelnen Forschungsansätze sowie einer besseren Nachvollziehbarkeit in der Auswahl von widersprüchlichen Beschreibungen für die Modellierung bestimmter Unterrichtsaspekte. Das zweite Kapitel *Wie Unterricht verstehen? Zur Methodologie qualitativer Unterrichtsforschung* (Till-Sebastian Idel und Wolfgang Meseth) führt aus, welchen Beitrag die Konversationsanalyse, die Objektive Hermeneutik, die Ethnographie und die Dokumentarische Methode zur reflexiven Wende in der empirischen Erziehungswissenschaft leisteten. Ein systematischer Vergleich dieser vier Methodologien mit ihren theoretischen Prämissen und methodischen Verfahren zeigt deren jeweils divergente Fokussierungen auf Unterrichtsdimensionen sowie bestehende Kongruenzen und Divergenzen auf.

Der zweite Teil beinhaltet unter der Überschrift *Unterrichtspraktiken* zehn Kapitel, die zwar formal nebeneinanderstehen, sich aber inhaltlich in vier Abschnitte gliedern lassen. Diese inhaltliche Strukturierung stellt den Vorschlag einer phänomenbasierten Heuristik mit vier Dimensionen der Ausübung von Unterrichtspraktiken dar. Die erste Dimension enthält Phänomene, die „Konstitutionsprobleme“ (S. 15) des Unterrichts darstellen. In vier Kapiteln wird die Praxis institutionalisierten Lehrens und Lernens mit sozialen Interaktionen in Verbindung gesetzt und diskutiert. Das erste Kapitel *Unterricht anfangen* (Carla Schelle) thematisiert die Situation des Unterrichtsbeginns als herausforderndes, aber wenig erforschtes Phänomen. Auf der Basis vorliegender Studien wird eine Systematisierung in sieben unterschiedliche Modi/Logiken vorgeschlagen, die Unterrichtsbeginne konstituieren können. An drei empirischen Fallbeispielen werden die Modi/Logiken in ihren Verflechtungen bei der praktischen Umsetzung veranschaulicht. Im zweiten Kapitel *Koordination im Unterricht* (Jörg Dinkelaker und Matthias Herrle) wird der aktuelle Forschungsstand zur Koordination konstituierender Interaktionen des Unterrichtes untersucht. Hierzu vergleichen die Autoren, die in der Koordinationsforschung vorherrschenden Ansätze der Praxeologie und Ethnomethodologie.

Basierend auf vielfältigen Einzelergebnissen werden die drei Problembereiche der Etablierung, Aufrechterhaltung und Differenzierung systematisierend dargestellt. Schlussfolgernd halten die Autoren fest, dass Koordination sowohl Voraussetzung als auch Lernanlass von Unterricht sei. Im dritten Kapitel *Leistung bewerten* (Nina Meister und Oliver Hollstein) werden linguistische Studien zu interaktiv vollzogenen Korrektur- und Bewertungspraktiken sowie ethnographische Studien zur Bedeutung angemessener Partizipation im Rahmen der Unterrichtskommunikation bilanziert. Die Autor*innen illustrieren die inhaltliche Ausdifferenzierung von Forschungen zu den Bewertungsordnungen verschiedener Schulen, der Reproduktion ungleicher Erfolgchancen und der Leistung im Kontext individualisierten oder inklusiven Unterrichts. Zudem wird anhand einzelner Studien, in denen sich als verbindendes Element das „gedankliche outsourcing“ (S. 133) der Selektionsaufgabe abzeichnet, die Legitimation der Notenvergabe aus der Lehrer*innenperspektive dargestellt. Dadurch werden Optionen aufgezeigt, welche Funktionen das Konzept Leistung einnehmen und wie es in der Praxis konstruiert werden kann. Das vierte Kapitel *Differenzierungspraktiken im Unterricht* (Jürgen Budde) systematisiert Differenzierungen von Schüler*innen in soziale (Geschlecht, Milieu, Migrationshintergrund oder Dis/Ability) und pädagogische (Leistung, Unterrichtsarrangement) Kategorien. Der Autor zeigt auf, dass sowohl soziale als auch pädagogische Differenzkategorien nicht nur in außerschulischen, sondern in hohem Maße auch innerhalb des schulischen Umfelds erzeugt werden.

Die zweite Dimension wird anhand von drei Kapiteln beschrieben und fokussiert auf Ergebnisse zu Vollzugshandlungen, die mit den Zuständigkeiten von Lernenden und Lehrenden verbunden sind. Der erste Beitrag *Lehren, Zeigen, Erklären* (Andreas Gruschka) stellt die im Titel stehenden drei Grundbegriffe des Unterrichtens in ihrem konzeptionellen und empirischen Verweisungszusammenhang dar. Basierend auf einer Begriffsklärung der drei Termini wird ein differenzierendes Schema vorgestellt, das diese miteinander in Verhältnis setzt. Ausgehend von Herbarts System des Lehrens, Zeigens und Erklärens, zeigt der Autor auf, dass neuere Verweisungszusammenhänge aufgrund der Situations- und Kontextgebundenheit nicht über Heuristiken hinausgehen. Aktuelle empirische Erkenntnisse belegen Veränderungen in der Praxis des Lehrens, Zeigens und Erklärens, welche unter anderem in einer geringeren Differenz zwischen Unterricht und Freiarbeit erkenn-

bar werden. Daraus resultiere nach Meinung des Autors die Abnahme des Lehrens und Erklärens sowie eine Zunahme des Zeigens. Der zweite Beitrag *Lernen sichtbar machen* (Petra Herzmann) geht der Frage nach, wie Lernprozesse einerseits in Ordnungsstrukturen des schulischen Lernens und andererseits in fachlichen Argumentationsschemata, Interpretationsleistungen und Kooperationshandlungen von Lernenden sichtbar gemacht werden können. Die Betrachtung des Lernens als interaktiver Prozess wird anhand exemplarischer ethnographischer (Langzeit-)Forschungen aufgezeigt. Hinsichtlich der zukünftigen Erforschung der Fachlichkeit und Prozesshaftigkeit des Lernens plädiert die Autorin für die Verknüpfung von fachdidaktischer Forschung mit qualitativer Unterrichtsforschung sowie interdisziplinären Forschungsdesigns. Das dritte Kapitel *Schülerpraktiken* (Georg Breidenstein) widmet sich den Praktiken der Unterrichtsteilnahme im Hinblick auf deren Strukturiertheit. Der Autor bilanziert hierfür Erkenntnisse aus der praxeologischen Schülerforschung. Der Beitrag erarbeitet deren Entwicklung basierend auf den Einflüssen der Schülerkulturforschung, der neuen Kindheitsforschung und der Unterrichtsforschung. Mit verschiedenen Schwerpunktsetzungen werden aktuelle Erkenntnisse zu Schülerpraktiken, wie z. B. Oppositionspraktiken, thematisch bilanziert. Ein Fallbeispiel veranschaulicht anhand der Zusammenarbeit zweier Schülerinnen die Parallelität zwischen fachlich richtiger Schülerpraxis und der Gestaltung einer Freundschaftsbeziehung.

Die dritte Dimension betrifft die Inszenierungsformen von Unterricht und enthält zwei Kapitel. Das erste Kapitel *Individualisieren als unterrichtliche Praxis* (Matthias Martens) betrachtet das Phänomen des Individualisierens unter dem Gesichtspunkt von drei generalisierbaren Gemeinsamkeiten. Erstens ist der individualisierte Unterricht durch eine Formalisierung und Entfachlichung des Lehrens und Lernens geprägt, in denen nach den vorgegebenen Rahmenbedingungen, wie z. B. Zeitrahmen oder der Tätigkeitsvorgabe, Aufgaben pragmatisch erledigt werden. Zweitens nehmen Zeit und Selbstständigkeit eine zentrale Rolle in der Leistungsdifferenzierung ein. Drittens wird von den Schüler*innen ein hohes Maß an Selbstreflexion verlangt, was in einer Verschiebung der Fremd- und Selbstkontrolle resultiert. Der zweite Beitrag *Kooperativ Lernen* (Andreas Bonnet und Uwe Hericks) nähert sich der genannten Thematik zunächst mittels einer Begriffsbestimmung an, welche die Begriffsvielfalt in ihrer Komplexität einzugrenzen versucht. Anschließend werden empirische Erkenntnisse

aus der Erziehungswissenschaft und Psychologie sowie Fachdidaktik und Akteursforschung bilanziert. Es werden Vor- und Nachteile des kooperativen Lernens im Vergleich zum frontalen- oder kompetitiven Unterricht sowie fachlichem Lernen dargelegt. Schlussfolgernd sehen die Autoren die besondere Stärke der qualitativ sinnverstehenden Forschung im Bereich des kooperativen Lernens darin, dass sie den „Evidenzmangel (...) prozessualer Bedingungsfaktoren von kooperativem Lernen“ (S. 237) methodisch angemessen erfassen kann.

Die vierte Dimension beinhaltet unterrichtliche Interaktionspraktiken im Spannungsfeld zwischen Konformität und Entgrenzung. Dies wird exemplarisch in einem Kapitel mit dem Titel *Entgrenzung* (Andreas Wernet) dargestellt, das Praktiken mit demütigenden und entwertenden Adressierungen im Unterricht diskutiert sowie auf die Vernachlässigung der Entgrenzungsthematik in alltäglichen Unterrichtssituationen aufmerksam macht. Basierend auf Durkheims Ausführungen zur Abschaffung der Prügelstrafe wird eine explanative Theorie zur Erfassung pädagogischer Entgrenzung entworfen. Darin sieht der Autor die Möglichkeit, die Entgrenzungsproblematik jenseits individueller Schuldzuweisungen strukturell zu erfassen.

Der dritte Teil des Kompendiums setzt sich in vier Kapiteln mit Konstitutionsbedingungen des Unterrichts als sozialer Praxis auseinander und ist nach sozialtheoretisch justierten Perspektiven strukturiert. Im ersten Kapitel *Lernbezogene Klassengespräche. Zur Sprache im Unterricht* (Kathrin Hee und Thorsten Pohl) wird ein Überblick zu qualitativ-sinnverstehenden Forschungen zur Praxis des Sprechens und/oder der Unterrichtssprache gegeben sowie eine Systematisierung lernbezogener Klassengespräche nach sprachlichen, strukturellen und funktionalen Aspekten vorgeschlagen. Dies wird in Transkriptausschnitten von Gruppenarbeitsphasen veranschaulicht. Im zweiten Kapitel *Medialität. Zur Performativität des Schulbuchs* (Felicitas Macgilchrist) steht das Schulbuch als Medium der Unterrichtspraxis im Fokus. Die Autorin betrachtet die im Rahmen von Schülerpraktiken konstruierte Performativität und Medialität des Schulbuchs in sprachlichen, multimodalen und materiellen Dimensionen. Das dritte Kapitel *In Bewegung. Körperliche Performanz im Unterricht* (Bernd Hackl und Alois Stifter) gibt einen Überblick über die jüngere interpretative Unterrichtsforschung zur Körperlichkeit im Unterricht. Näher beleuchtet werden dabei vorliegende Erkenntnisse (und Forschungslücken) zu implizitem Wissen und Körperpraktiken im Unterricht als Bestandteil der Sozialisation so-

wie zur didaktischen Bedeutung körperlicher Praxis der Lehrenden für Aneignungs- und Vermittlungsprozesse im Unterrichtsgeschehen. Im vierten Kapitel *Ding-Praktiken. Zur sozio-materiellen Dimension von Unterricht* (Kerstin Rabenstein) werden methodologische Weiterentwicklungen der qualitativen Unterrichtsforschung diskutiert, die aus den Erkenntnissen des *material turn* folgten. Außerdem wird aufgezeigt, wie Dinge oder Objekte in ihrer Wandelbarkeit vielschichtige Medien der Wissensvermittlung sein können sowie als partizipierende Aktanten an Prozessen der sozialen Ordnungsbildung von Unterricht mitwirken.

Insgesamt gelingt es den Herausgeber*innen, mit dem Kompendium durch einen innovativen Ansatz einen wertvollen Beitrag zur qualitativen Unterrichtsforschung zu leisten, der weit über einen Rückblick und eine Aufbereitung des aktuellen Forschungsstands hinausgeht. Die in der Einleitung des Kompendiums gegebene Definition von „*Unterricht* als *historisch gewordene Form*“ (S. 7f, Hervorhebung im Original) sowie der erste Teil zu dem Thema Grundfragen bieten eine theoretische und methodologische Basis. Als Ziel des Sammelbands formulieren die Herausgeber*innen eine phänomenbezogene Bilanzierung der qualitativen Unterrichtsforschung, die den aktuellen Forschungsstand paradigmatisches und methodologieübergreifend darstellt und die Herausarbeitung von Systematisierungen zu einzelnen Phänomenen beinhaltet. Diese Ziele werden grundsätzlich erreicht und finden sich in den einzelnen Beiträgen zu den einzelnen Unterrichtsphänomenen sowie den Systematisierungsvorschlägen auf unterschiedlichste Weise wieder. Besonders die inhaltliche Strukturierung des zweiten Teils *Unterrichtspraktiken* mittels einer phänomenbasierten Heuristik ist neuartig und kann als richtungsweisend für die Annäherung und Erforschung von Unterrichtspraktiken gesehen werden. Die vorgeschlagenen Systematisierungen der einzelnen Beiträge regen dazu an, neue Perspektiven einzunehmen sowie Phänomene oder Praktiken des Unterrichts integrativ mittels Triangulation(en) methodologisch und theoretisch dichter zu erfassen. Durch die unterschiedlichen methodologischen und theoretischen Schwerpunktsetzungen der Autor*innen bietet der Sammelband ein vielfältiges inhaltliches Spektrum, das neben klassischen Theorien und neueren theoretischen Ansätzen auch methodologische Vergleiche und Ausführungen empirischer Beispiele umfasst. Auf ein abschließendes Fazit, in dem Gemeinsamkeiten, Überschneidungen und Divergenzen der Systematisierungen sowie anderer Er-

kenntnisse nochmals aufgegriffen werden, wird leider verzichtet. Die Aktualität des Forschungsstands und die neuartige Anordnung des Inhalts macht das Kompendium insbesondere für Forscher*innen und an Forschungszugängen interessierte Lehrer*innen spannend, die fächerübergreifende Ergebnisse zu bestimmten Unterrichtsphänomenen sowie methodische und inhaltliche Synergien zwischen qualitativen Forschungsansätzen suchen. In der universitären Lehramtsausbildung kann der Inhalt des Buchs insbesondere Diskussionen aktueller Erkenntnisse zu einzelnen Phänomenen bereichern, sobald die Studierenden über grundlegende Vorkenntnisse in der qualitativen (rekonstruktiven) Unterrichtsforschung verfügen.

Petra Panenka, akad. Mitarbeiterin
am Institut für bildungswissenschaftliche Forschungsmethoden
an der Pädagogische Hochschule Karlsruhe

petra.panenka@ph-karlsruhe.de

AGENDA

„Optimierung“

27. Kongress der DGfE

Anmeldung: Early Bird bis 15.01.2020

Informationen: <https://dgfe2020.uni-koeln.de/>

15.-18.03.2020

Köln,

Deutschland

GEBF 2020 „Bildung gestalten – Partizipation erreichen – Digitalisierung nutzen“

Anmeldung: Early Bird bis 31.12.2019

Informationen: <https://gebf2020.de/de>

25.-27.03.2020

Universität Potsdam,

Deutschland

Forschungskolloquium: Konstruktionen des selbständigen Bildungssubjekts/ La fabrique du l'individu autonome et ses contextes éducatifs

Informationen: [https://www.phbern.ch/](https://www.phbern.ch/la-socialisation-a-lautonomie-une-ethnographie-des-dispositifs-pedagogiques/aktuell.htm)

[la-socialisation-a-lautonomie-une-ethnographie-des-dispositifs-pedagogiques/aktuell.htm](https://www.phbern.ch/la-socialisation-a-lautonomie-une-ethnographie-des-dispositifs-pedagogiques/aktuell.htm)

02.-03.04.2020

PH Bern,

Schweiz

International Perspectives in Education Congress: „Current Trends in Education“

Call for Papers: bis 14.02.2020

Anmeldung: Early Bird bis 28.02.2020

Informationen: ipie2020.org

02.-03.04.2020

University of the Aegan,

Mytilini, Lesvos Island,

Griechenland

- 22.-24.06.2020
PH BEJUNE Biel,
Schweiz
- SGBF-Kongress 2020: „Wissenstransfer
zwischen Forschung, Praxis und Ausbildung“**
Call for Papers: 15.12.2019
Informationen: [https://events.hep-bejune.ch/de/
events/SGBF-Kongress-2020.html](https://events.hep-bejune.ch/de/events/SGBF-Kongress-2020.html)
- 25.-26.06.2020
FernUni Hagen,
Deutschland
- Tagung
„Jugend und ihre pädagogischen Institutionen“–
Zwischen Normierung und Ermöglichung**
Informationen: [https://www.dgfe.de/
fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/
Sek01_HBF/CfP/2019.07_CfP_Jugend_und_
pa%CC%88dagogischen_Institutionen.pdf](https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek01_HBF/CfP/2019.07_CfP_Jugend_und_pa%CC%88dagogischen_Institutionen.pdf)
- 01.-03.07.2020
PH Steiermark
und KPH Graz,
Österreich
- Grazer Grundschulkongress
„Qualität von Schule und Unterricht“**
Anmeldung: Early Bird bis 15.04.2020
Informationen: <http://www.ggsk.at/>
- 24.-28.08.2020
University of Glasgow,
Schottland
- ECER 2020 „Educational Research
(Re)connecting Communities“**
Call for Papers: bis 31.01.2020
Anmeldung: Early Bird bis 15.05.2020
Informationen: [https://eera-ecer.de/ecer-
2020-glasgow/](https://eera-ecer.de/ecer-2020-glasgow/)

CALL FOR ABSTRACTS

Im journal für lehrerInnenbildung werden vier Themenhefte pro Jahr herausgegeben. Seit 2017 werden mehrere Beiträge jedes Heftes nach einem offenen Call ausgewählt. Weitere Beiträge werden wie bis anhin von den für das jeweilige Heft verantwortlichen Herausgeber*innen eingeworben. Die abschließende Auswahl liegt bei den für das Themenheft verantwortlichen Herausgeber*innen. Kriterien für offenen Call: Die Beiträge sollen die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen fokussieren bzw. einen Zusammenhang zur Lehrer*innenbildung aufweisen und zum Heftthema passen.

Das jlb publiziert nur Erstveröffentlichungen. Es sind verschiedene Beitragstypen möglich: Überblicksartikel, Forschungsberichte, Erfahrungsberichte und Konzeptbeschreibungen. Die Textlängen bewegen sich je nach Beitragstyp zwischen 10.000 und 20.000 Zeichen (mit Leerzeichen).

Im offenen Call wird ein Abstract (max. eine A4-Seite) zum Thema des Heftes erwartet. Darin enthalten sind Bezüge zur wichtigsten Forschungsliteratur und eine Angabe zum Beitragstyp.

Per mail an den/die jeweilige Herausgeber*in des Hefts.

no. 4/2020 Lehrer*innen-Fortbildungen

(Hrsg.: Daniela Sauer, daniela.sauer@uni-bamberg.de)

Lehrpersonen gelten als wesentlicher Schlüssel für die schulischen Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern. Entsprechend der Expertiseforschung wird die Förderung, Aufrechterhaltung und Weiterentwicklung der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften als kontinuierliche Aufgabe verstanden. Nach Abschluss der Ausbildungsphase bilden Lehrer*innen-Fortbildungen die tragende Säule des weiteren berufsbegleitenden Professionalisierungsprozesses von Lehrpersonen. Die Beiträge des Heftes sollen Einblicke in aktuelle Forschungs- und Praxisinitiativen im Bereich der Lehrer*innen-Fortbildung bieten. Dabei stellen sich neben Fragen zur inhaltlichen und didaktischen Ausgestaltung, den Merkmalen nachhaltiger Lehrer*innen-Fortbildungen auch Fragen zur Professionalität der Fortbildner*innen sowie den grundlegenden schulhausinternen wie länderspezifischen Rahmenbedingungen.

Deadline für den offenen Call: Dezember 2019

Erscheinungstermin: Dezember 2020

no. 1/2021 (Selbst-)Reflexion als Selbstzweck?

(Hrsg.: Bernhard Hauser, Bernhard.Hauser@phsg.ch)

Reflexion zu eigenen Erfahrungen im Kontext von Pädagogik, Bildung und Lernen gilt spätestens seit dem „reflective practitioner“ als grundlegender Inhalt von Aus- und Weiterbildung für Lehrpersonen. Damit soll bewusstes Lernen gefördert werden. Für Varianten des bewussten Übens im Sinne von „deliberate practice“ konnten denn auch vielfältige positive Wirkungen belegt werden. Nun ist aber längst nicht alle (Selbst-)Reflexion in der Bildung von Lehrpersonen bewusstes Üben. Nicht grundlos berichten sowohl Unterrichtende als auch Studierende zuweilen nicht ohne Spott davon, dass man an Pädagogischen Hochschulen vor allem lerne, über pädagogisches Handeln zu sprechen ohne selbiges zu erlernen.

Reflexion gilt seit John Locke als Form der Selbstwahrnehmung, der Selbstaufmerksamkeit. Aus der Depressionsforschung ist bekannt, dass Selbstaufmerksamkeit eine krankheitsstabilisierende oder gar -erzeugende (maladaptive) Funktion haben kann. Auch aus der Mobbing-Forschung zeigen Befunde, dass Reflektieren über Mobbing im Sinne einer negativen Sensibilisierung dieses unerwünschte Verhalten verstärken oder erzeugen kann. Deshalb ist auch für die Lehrer*innenbildung mit negativen Folgen durch Reflexion zu rechnen. Ziel dieses Heftes ist der kritische Blick auf die (Dys-)Funktion von Reflexion in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen. Es sollen Fragen angesprochen werden wie: Kann Reflexion ohne evidenzbasiertes Reframing zielführend sein? Für welche Formen trifft das zu? Warum müssen auch Studierende reflektieren (in Lerntagebüchern, Lernportfolios u.ä.), welche die gerade zu reflektierende Kompetenz schon längst beherrschen? Welche – gerade auch negativen – Folgen von Reflexion können berichtet und belegt werden? Für welche Formen von Reflexion finden sich positive Wirkungen?

Deadline für offenen Call: März 2020

Erscheinungstermin: März 2021

Forschung

Verstehen, Auswerten und Interpretieren von Daten

journal für lehrerInnenbildung

no. 4/2019

EDITORIAL

01

Relationieren: Zum Umgang mit der Pluralität von Forschungszugängen in der Lehre

02

Soziale Netzwerkanalyse. Einsatz in Professionalisierung und Lehrer*innenbildung

03

Quantitative Forschungsmethoden und deren Potential für die Lehrer*innenbildung

04

Grounded Theory. Zur Anwendung im Lehr- und Lernformat des Forschenden Lernens

05

Ethnografisches Beobachten und Schreiben im Lehramtsstudium

06

Interpretative Unterrichtsforschung in der Lehrer*innenbildung.
Fallarbeit mit der Dokumentarischen Methode

07

Pädagogische Sinnstrukturen erschließen.
Zur objektiv-hermeneutischen Rekonstruktion von Schule und Unterricht

08

Zur Verdichtung und Analyse von Unterrichtsvignetten

09

Der Einsatz der Tiefenhermeneutik in der Lehrer*innenbildung am Beispiel
eines Protokolls einer teilnehmend-beobachteten Unterrichtsstunde

STICHWORT

Forschungsmethoden in der Lehrer*innenbildung

REZENSION

AGENDA

CALL FOR ABSTRACTS