

Die Fallrekonstruktion von Unterrichtsinteraktionen im Rahmen einer Fallwerkstatt als Mittel der Professionalisierung im Lehramtsstudium

Wienke, Ingo; Scheid, Claudia; Ummel, Hannes

Veröffentlichungsversion / Published Version

Sammelwerksbeitrag / collection article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Wienke, I., Scheid, C., & Ummel, H. (2006). Die Fallrekonstruktion von Unterrichtsinteraktionen im Rahmen einer Fallwerkstatt als Mittel der Professionalisierung im Lehramtsstudium. In K.-S. Rehberg (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit, kulturelle Unterschiede: Verhandlungen des 32. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in München. Teilbd. 1 und 2* (S. 4471-4480). Frankfurt am Main: Campus Verl. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-142012>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use:

This document is made available under Deposit Licence (No Redistribution - no modifications). We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

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

Die Fallrekonstruktion von Unterrichtsinteraktionen im Rahmen einer Fallwerkstatt als Mittel der Professionalisierung im Lehramtsstudium

Ingo Wienke, Claudia Scheid und Hannes Ummel

1. Der Theorie-Praxis-Hiatus als das Dauerthema moderner Professionsausbildungen

Das Stichwort der Professionalisierung erfuhr in den vergangenen Jahren einen Boom. In manchen althergebrachten Ausbildungsgängen war es im Zusammenhang mit diesem Stichwort das Ziel, Forschung und Theorien zu integrieren. Gleichzeitig mit diesem Boom gab es in den bereits etablierten Professionsausbildungen einen Ruf nach stärker praxisvorbereitenden Elementen beziehungsweise stärkerer Integration der Auszubildenden in die Praxis. Notorisch ist zum Beispiel die Klage von Lehrkräften, man habe nach dem Abschluss seines Studiums völlig unvorbereitet der Praxis gegenübergestanden.

Für unseren Tätigkeitsbereich, die Lehrerbildung für Kindergarten und Grundschule im Kanton Bern (Schweiz), wurden im Zusammenhang mit dem Stichwort der Professionalisierung Forschung und Theorien in die Ausbildung neu implementiert. Die Lehrerbildung für Kindergarten und Grundschule fand im Kanton Bern bis 1999 an Lehrerseminaren statt, in die man üblicherweise mit sechzehn Jahren eintrat; sie war von 2001 bis 2005 universitär und wird ab Herbst 2005 an einer Pädagogischen Hochschule angesiedelt sein. Diese Entwicklung zeigt geradezu beispielhaft ein empfundenes Dilemma auf. Dem Ruf nach Professionalisierung, der die Ansiedelung der Ausbildung an der Universität zur Folge hatte, folgt der nach Praxisrelevanz und der Vermeidung einer so genannten Theorielastigkeit.

In *einer* Variante der Lösung dieses scheinbaren Widerspruchs wird Forschung als etwas konzipiert, das der Ableitung von praxismanipulierenden Instrumenten dient, also unmittelbar praxisrelevant sein soll. Die Forderung nach einer Forschungsorientierung, sofern diese praxisrelevant sei, und die Forderung nach Erhöhung von Praxisorientierung in der Ausbildung können so vermeintlich Hand in Hand gehen. Einerseits wurde dann der Praxisanteil in den Ausbildungen zuungunsten von Vorlesungen und Seminaren erhöht, andererseits wurde die Forderung nach höherer Praxisrelevanz von Forschung laut. Das den Ingenieurwissenschaften abgewonnene und traditionellerweise eher mit der Institution der Fachhochschule

als mit der Universität verbundene Forschungs- und Wissenschaftsverständnis entspricht jedoch den meisten der klassischen Geistes- und Naturwissenschaften nicht und eben auch nur sehr begrenzt der Soziologie. Demgemäß befindet sie sich in der Defensive.

Im Folgenden wollen wir zeigen, welchen Sinn die Sozialisierung in eine klassische, nicht anwendungsbezogene Wissenschaft, wie es die Soziologie ist, für zukünftige Lehrkräfte hat. Geht man davon aus, dass der Kern der professionellen Praxis in der Triade von Professionellem, Wertbezug und Klient besteht, dann müsste die aktuelle Forderung nach mehr Praxisrelevanz, zumal wenn sie in Form des gleichfalls beliebten Stichworts der Praxisreflexion thematisiert wird, eigentlich Rückenwind für die Soziologie bedeuten. Verspricht doch gerade die Soziologie die Analyse von Beziehungen, und dies eben nicht nur in ihrer Bedeutung für die einzelnen Individuen, also ob sie als traumatisierend oder bereichernd erfahren werden, sondern auch in ihren institutionellen Gewordenheiten, Zwängen und Transformationschancen (vgl. Ummel/Scheid/Wienke 2005).

An einem neu entwickelten Instrument für die Aus- und Weiterbildungsbildungspraxis von Lehrkräften, der »Fallwerkstatt«, soll im Folgenden gezeigt werden, welche systematische Perspektivenerweiterung die Soziologie für die künftigen Professionellen zu bieten vermag. Gleichzeitig hoffen wir, damit zumindest ansatzweise ein Beispiel einer Theorie-Praxis-Verschränkung zu geben, wie sie auf der Grundlage einer soziologischen Sozialisation möglich ist. Es geht um etwas scheinbar Paradoxes: um den praktischen Nutzen einer unpraktischen, analytischen Haltung sozialer Realität gegenüber.

Im ersten Teil des Beitrags stellen wir zunächst das entwickelte Instrument dar. Dann wird eine Sequenz aus einer Fallwerkstatt analysiert. Im letzten Teil des Beitrags werden wir noch einige Schlussfolgerungen aus dieser Analyse für die Lehrerbildung formulieren.

2. Das entwickelte Instrument und eine kurze Sequenzanalyse zur Praxis

An einer Fallwerkstatt sind jeweils eine Lehramts- bzw. Kindergarten-Studentin, eine Lehrerin bzw. Kindergärtnerin und ein Gesprächsleiter beteiligt. Die Studentin und die Praktikerin sollen sich in einer zweistündigen Sitzung gemeinsam mit einem Interaktionsprotokoll aus der pädagogischen Praxis auseinander setzen. Dieses Protokoll ist in der Regel eine verschriftete Tonbandaufnahme aus Schule oder Kindergarten; in diesem Fall stammt das Material aus einem Aufsatz von Stefan

Aufenanger (1986). Das Vorgehen in der Fallwerkstatt ist an der Methode der Sequenzanalyse der Objektiven Hermeneutik ausgerichtet (vgl. etwa Oevermann 1983; Wernet 2000). Der Gesprächsleiter führt durch nachhakendes Fragen durch die Analyse und gibt methodische Hinweise. Die Studierenden sollen durch diese Art der Auseinandersetzung mit Protokollen aus Schule und Kindergarten besondere Einblicke in ihr zukünftiges Arbeitsfeld gewinnen. Dabei können sie auf ihre methodischen Fähigkeiten aus dem bisherigen Studium zurückgreifen und diese vertiefen; gleichzeitig können sie von den Erfahrungen der Lehrerin profitieren. Aber auch die Praktikerinnen sollen einen Gewinn aus den Fallwerkstätten ziehen: Sie lernen eine neue Perspektive auf pädagogische Handlungsprobleme kennen.

Den Teilnehmerinnen ist das Protokoll, mit dem sie sich auseinander setzen sollen, vor der Fallwerkstattssitzung nicht bekannt, der Text liegt ihnen nur als Folie über einen Projektor vor. Das Interaktionsprotokoll wird den Teilnehmerinnen dann schrittweise vorgestellt, das heißt, sie können jeweils nur über den aufgedeckten Teil diskutieren. Zum Zeitpunkt, dem die unten analysierte Sequenz entstammt, war für die Teilnehmerinnen nur der folgende Text sichtbar:

»Beispiel aus einem Kindergarten

Lehrperson¹: Wollt ihr noch mal das Spiel machen »Wir fahren mit der Eisenbahn?«²

Nun zum Protokoll der Fallwerkstatt:³

»GL: Gut, dann fang' wir mal an. »Beispiel aus dem Kindergarten«, ist klar. Gut, ja »Wollt ihr noch mal das Spiel machen: Wir fahren mit der Eisenbahn« sagt die Lehrperson beziehungsweise Kinder-, Kindergärtnerin. Fangen Sie mal an, was passiert hier, wie würden Sie die Situation allgemein benennen? (4) Was fällt Ihnen ein dazu? (5)«⁴

Nach einer Einrahmung des Interaktionsprotokolls, in dem auf die Eindeutigkeit der Überschrift verwiesen wird (»ist klar«), folgt eine abstrakte Aufforderung »fangen Sie mal an«, an die sich ein relativ offener Stimulus »was passiert hier« anschließt. Ohne Pause fährt der Gesprächsleiter dann mit einer Frage fort, die es einerseits der Kindergärtnerin und der Studentin erlaubt, eigene Benennungen zu

¹ In der Schweiz werden Kindergärtnerinnen seit einiger Zeit als Lehrpersonen (für den Kindergarten) bezeichnet.

² Die Analyse des Interaktionsprotokolls kann hier aus Platzgründen nicht dargestellt werden (vgl. Aufenanger 1986).

³ Die Darstellung der Analyse ist stark geräfft, um den Schwerpunkt auf die Positionen in der Fallwerkstatt pointieren zu können.

⁴ Transkriptionslegende: GL: Gesprächsleiter, ST: Studentin, LP: Lehrperson; in Anführungszeichen: aus dem Interaktionsprotokoll zitiert; in Sternchen: gleichzeitig gesprochen; Unterstreichung: Betonung; Markierung mit Pfeilen: imitierend gesprochen; die Sprechpausenlänge ist eingeklammert in Sekunden angegeben; in eckigen Klammern: kurze Einwüfe.

finden. Auf der anderen Seite muss die Frage dem Kriterium der Verallgemeinerungsfähigkeit genügen. So kann man streng genommen sagen, hier wird eine Kategorie oder eine Überschrift für die »Situation« eingefordert, in die die vorliegende Äußerung eingebettet sein könnte. Im Sinne einer Evaluation wäre dieser Stimulus als problematisch zu erachten, da hier nicht zu einer »Sezierung« im Sinne der Sequenzanalyse aufgefordert wird, sondern nur zu einer Einordnung. Eine entsprechende Antwort könnte dann zum Beispiel lauten: »Erfragen der Spielwünsche der Kinder einer Kindergartengruppe.« So geschehen bleibt hier die Fallwerkstatt auf der Ebene einer Subsumtions-Prüfung, sinngemäß: Geben Sie der Situation einen Namen.

Dann stellt der Gesprächsleiter eine weitere Frage, die von einer reinen Klassifizierung wegführt. Allerdings geht es auch bei diesem Stimulus nicht direkt um die Explizierung einer hinter der Äußerung stehenden Strukturlogik, sondern diesmal um eine Assoziation. In der Summe öffnet der Gesprächsleiter also drei Antwortrichtungen: Subsumtion, Paraphrase und Assoziation.

»ST: Ja, es wird vielleicht, also, sprechen wir Hoch, auf Hochdeutsch?«

Auf die Frage folgt der Beginn einer Situationsbeschreibung. Die Studentin unterbricht sich selbst, mit einer Frage auf der Meta-Ebene. Dabei wird auf eine Schweiz-spezifische Besonderheit hingewiesen, die nur auf den ersten Blick trivial erscheint. Der Dialekt, der für viele Deutsche nur schwer verständlich ist, ist in der Schweiz Umgangssprache – der Gesprächsleiter Deutscher.⁵ Im wissenschaftlichen Diskurs wird jedoch fast ausschließlich Hochdeutsch verwendet. So wird auch an dem Institut, an dem die Studentin ihr Studium absolviert, in den Lehrveranstaltungen Hochdeutsch gesprochen.

Nun könnte man vermuten, dass die Studentin aus Höflichkeit gegenüber dem Hochdeutsch sprechenden Gesprächsleiter die Frage formuliert um sicherzugehen, dass sie zur »bequemerem« Mundart wechseln kann. Doch dass sie nicht aus Höflichkeit gegenüber dem Hochdeutsch sprechenden Gesprächsleiter die Frage formuliert, lässt sich durch das »wir« erschließen. Es wird einfach nach den für alle gültigen Gesprächsregeln gefragt: »Ist es hier *vorgesehen*, dass wir Hochdeutsch sprechen?« Die Wahl des Hochdeutschen wäre dann für den weiteren Verlauf ein Hinweis darauf, dass im Sinne einer distanzierten Betrachtung fortgefahren werden soll.

»GL: Wie Sie wollen, wie's Ihnen lieber ist wirklich.«

Der Gesprächsleiter antwortet, indem er die Wahl an die Teilnehmerinnen zurückgibt. Des Weiteren stellt er den Teilnehmerinnen anheim, ob sie sich auf eine Sprachform einigen oder sich unterschiedlich entscheiden wollen.

⁵ Dass er faktisch geübt im Verstehen von Schweizerdeutsch ist, kann die Studentin nicht wissen.

»ST: Ja, das ist vielleicht, ja, eine Kreissituation. Die Kinder sitzen [GL: Ja] im Kreis, die Kindergärtnerin auch, auf ihrem Platz und fragt dann vielleicht am Mittag also, bevor die Kinder nach Hause gehen, ob sie noch das Spiel machen, wir fahren mit der Eisenbahn, vielleicht haben sie das am Morgen gelernt.«

Ohne eine weitere Stellungnahme der Kindergärtnerin zum Thema »Sprache« abzuwarten, fährt die Studentin mit ihren Ausführungen in Hochdeutsch fort. So beantwortet sie das Angebot der freien Sprachwahl des Gesprächsleiters in zwei Hinsichten: Erstens, sie wählt die Option der individuellen Entscheidung; jede kann für sich entscheiden; zweitens, sie entscheidet für sich selbst, beim Hochdeutschen zu bleiben. So muss man die Folgerung ziehen, dass sie hier quasi die Position einer wissenschaftlich distanzierten Studentin einnimmt.

Inhaltlich gibt sie nun doch im obigen Sinne so etwas wie eine Überschrift für die Situation an: »Eine Kreissituation«. Der Kreis ist im Kindergarten ein feststehender Begriff. Er bezeichnet ein Zusammenkommen der gesamten Kindergarten-Gruppe im Gegensatz zu einer Ansprache in Kleingruppen. Abkürzend lässt sich festhalten, dass die Studentin auf praktisches Routinewissen zurückgreift und gleichzeitig eine plausible Situationsbeschreibung für die Rahmung der Äußerung angibt.

In ihren weiteren Ausführungen übernimmt sie eine Position, in der sie eine Situation neutral beschreibt. Sie wählt aus den möglichen Kreissituationen die Variante zur Mittagszeit aus und nimmt in etwas impliziter Form eine Erklärung des im betrachteten Text befindlichen Ausdrucks »noch mal« vor. So erfüllt sie auch auf inhaltlicher Ebene den Idealtyp einer distanziert betrachtenden Studentin, ohne sich eines explizit wissenschaftlichen Vokabulars zu bedienen.

Nun gehen wir in der Darstellung etwas selektiver und abkürzender vor, um noch die Position der Kindergärtnerin kurz beleuchten zu können:

»GL: Ja, »wollt ihr noch mal das Spiel machen, wir fahren mit der.« Also, woher, woran entnehmen Sie das jetzt, was Sie jetzt noch als Zusatz genommen haben, dass es eh am Morgen schon war, oder dass es

ST: ja eben dieses »noch mal.

GL: Das »noch mal, mhm. Frau LP, Frau ST ist schon ein bisschen.

LP: Mhm, (lacht), ja *das ist sicher⁶*

GL: *eingespielter*, was fällt Ihnen noch ein? Oder *würden Sie das auch so sehen?*

Der Gesprächsleiter verfährt an dieser Stelle in einer Prüfungslogik, indem er die Beweise für die Vermutung der Studentin, das Spiel sei zu einem vorhergehenden Zeitpunkt bereits gespielt worden, erfragt. Nach der knappen Antwort der Studentin versucht er LP ins Gespräch zu bringen. Er fordert dabei einerseits zum weiteren Sammeln von Assoziationen auf (»was fällt Ihnen noch ein«), gibt auf der ande-

⁶ Die Passagen von LP sind durchgehend in Schweizerdeutsch gesprochen.

ren Seite die Möglichkeit zu Zustimmung oder Widerspruch zu den Ausführungen der Studentin. Allerdings schränkt der Gesprächsleiter durch das indirekte Lob »der Musterschülerin« (»Frau ST ist schon ein bisschen eingespielter«) die Möglichkeit zum Widerspruch ein bzw. erhöht den Rechtfertigungsdruck bei einer widersprechenden Deutung.

»LP: *Also was mir gerade so* einfällt ist, dass das schon ziemlich so eine gefährliche Situation geben kann«

Die Kindergärtnerin antwortet in Mundart und nimmt so das Angebot der freien Sprachwahl des Gesprächsleiters an, das heißt beugt sich nicht der Gruppe, die sich bisher nur auf Hochdeutsch ausgetauscht hat. Die Möglichkeit, das Hochdeutsche als Distanzierungsmedium aufzunehmen, schlägt sie so aus.

Auf der inhaltlichen Ebene gelangt sie zu dem »Einfall«, dass sich aus der Äußerung der Kindergärtnerin eine »gefährliche Situation« ergeben kann. Ohne hier Vermutungen darüber anzustellen, worin die Gefahr bestehen könnte, lässt sich festhalten, dass sie im Gegensatz zur Studentin eine Perspektive einnimmt, bei der sie zukünftige Entwicklungen antizipiert und praxisrelevant bewertet: »gefährlich«, das heißt »lieber die Finger von so etwas lassen«. So nimmt sie die Position einer Praxis ein, die sich nicht mit Vergangenen aufhält, sondern sich schon in Erwartung der nächsten Handlung bereit macht für das Zukünftige.

»es kann sein wenn man sagt, wollt ihr noch einmal, ähm, das gibt meistens dann ein größeres >ja und uo und ö und ö< (macht Jubel der Kinder nach) [GL: Ja] also es kann schon gerade so auf eine unruhige Situation hinweisen, also gescheiter vielleicht ein einzelnes Kind fragen oder sonst, also ich denke, das könnte schon gerade ein wenig eine gefährliche Richtung«

LP erläutert die Form der Gefahr, die droht: Die Kinder könnten stark euphorisiert werden. Wovon man logisch die Gefahr ableiten kann, dass sie entweder nicht mehr zu zügeln sind oder Lärm als solches als »gefährlich« für eine pädagogische Rahmung angesehen wird. Wir können in diesem Rahmen die Implikationen dieser Deutung für das pädagogische Handeln nicht weiter beleuchten. Für die Konstruktion der Fallwerkstatt und ihre Positionsträger kann man sagen, dass sie hier auf praktischer Ebene argumentiert, indem sie sich sozusagen nicht lange mit der Interpretation »aufhält«, sondern das Risiko der gewählten sprachlichen Form aufzeigt.

Dann geht LP noch einen Schritt weiter und benennt ein alternatives Vorgehen, mit dem das von ihr benannte Problem umgangen werden kann. Indirekt wendet sie sich damit an die Studentin, die vom Setting der Fallwerkstatt deutlich als Novizin gekennzeichnet ist, also als diejenige, die noch Defizite hat und hofft, diese langfristig beheben zu können.

Im Abschluss ihrer Äußerung unterstreicht sie noch einmal – gewürzt mit Understatement –, für wie problematisch sie die Frage der Berufskollegin im Protokoll hält.

Hier springen wir in der Darstellung der Analyse an die Stelle, an der die Studentin das nächste Mal das Wort ergreift:⁷

»ST: Bist Du Kindergärtnerin?⁸«

Hier, kann man etwas zugespitzt sagen, bricht die durch die Fallwerkstatt vorgesehene Spannung zwischen den Positionen in sich zusammen: Die Studentin wechselt in die Sphäre der Mundart und wechselt mit der Frage auf die Ebene der Praxis, die durch die Kindergärtnerin vorgegeben wird. Vom Setting und den bisherigen Äußerungen der Kindergärtnerin her müsste sie vermuten, dass das Gegenüber eine Kindergärtnerin ist. So stellt sie eine redundante und für eine praxisentlastete Analyse unnötige Frage und bereitet so der Praktikerin eine Bühne, auf der diese die praktische Perspektive weiterführen kann. Durch die Frage wird die Logik des besseren Arguments außer Kraft gesetzt, ab jetzt zählt die Erfahrung als Kriterium. Sie gerät so in gewisser Weise in den »Strudel der Praxis«, aus dem sie sich mit ihrer wissenschaftlich-distanzierten Perspektive nicht befreien kann. Ihre Beiträge zur Analyse des Protokolls haben sich an dem tonnenschweren Gewicht auszurichten, das jeder Äußerung mit dem Beisatz »so ist das in der Praxis« die entscheidende Schlagkraft geben kann.

Zum Abschluss der Analyse sei hier – eher als impressionistischer Beleg dieser These – die nächste Wortmeldung der Studentin dargestellt, die in der Transkription wenige Zeilen später folgt:

»ST: Ja eine dritte Möglichkeit, dass die Kinder nicht zuhören und ich noch mal fragen muss«

Die Frage, auf die die Studentin hier antwortet bzw. die sie ergänzt, bezog sich darauf, welche Anschlussoptionen sich an den ersten Satz des Kindergartenprotokolls anschließen könnten. Die Kindergärtnerin hatte bereits das »ja« oder »nein« von den Kindern benannt. In der Benennung dieser dritten Option verletzt sie auf der inhaltlichen Ebene die Sparsamkeitsregel der von ihr im Studium erlernten Methode der Sequenzanalyse (vgl. Wernet 2000: 35ff.).⁹ Durch die Übernahme der Ich-Perspektive gibt sie außerdem die distanzierte Sichtweise des Anfangs auf, versetzt sich somit nachvollziehend in die Situation.

⁷ In der hier ausgelassenen Passage erläutert LP ihre Ausführungen genauer.

⁸ ST spricht ab hier Schweizerdeutsch.

⁹ Warum das so ist, kann hier nicht genau ausbuchstabiert werden. Hier sei nur kurz der methodische Hinweis gegeben, dass man bis zum Beweis des Gegenteils davon ausgehen muss, dass die Handelnden hören, was gesagt wurde; die Option »der Gegenüber hat nicht zugehört« wird ausgeschlossen.

3. Schlussfolgerungen

Wir möchten nun einige Konsequenzen aus den Analyseergebnissen ziehen und nach Verallgemeinerungsmöglichkeiten suchen und dies in zwei Richtungen: erstens konkret hinsichtlich der Ausgestaltung unserer Fallwerkstätten, zweitens allgemein in Richtung der Funktion der »Trägerwissenschaft« Soziologie bei diesem Unternehmen.

Ein zentrales Ergebnis der Analyse ist Folgendes: Die Teilnehmerinnen besetzen die Positionen der Fallwerkstatt, der Praktikerin und der Studentin, indem sie sie in ein entsprechendes Handeln überführen. Sie deuten das Material aus der Sicht dieser Positionen und auf der Basis von Haltungen, die in der entsprechenden Praxis gewonnen wurden. Die berufspraktische Position entwickelt dabei allerdings einen Sog, der die Spannung zwischen den Argumentationsweisen zum Kippen bringt. Die Praxis setzt sich durch und gewinnt gewissermaßen das Deutungsmonopol. Gemessen an unserem Anspruch, Theorie und Praxis zueinander ins Verhältnis zu setzen, haben wir es hier mit einem Beispiel des Scheiterns zu tun.

Nun könnte man sagen: Erstaunlich ist dieses Scheitern nicht; bei diesem Setting wird die Praxis zwangsläufig die Oberhand gewinnen. Dagegen spricht folgender Analysebefund: Den in drei Richtungen weisenden Stimulus des Gesprächsleiters nutzt die Studentin als Möglichkeit, auf ihr methodisches Wissen zurückzugreifen. Das Analoge gilt auch für LP, die sofort und intuitiv die Rolle der Praktikerin einnimmt. Das lässt sich auf zwei Ebenen erkennen, die für Praxis konstitutiv sind:

1. Die Studentin distanziert sich durch den Einsatz einer Kontextvariierung und entlastet sich so in ihrer Deutung zunächst von einer Beurteilung. Demgegenüber setzt die LP mit ihrer antizipierenden und prospektiven Zugangsweise den Fokus »Scheiternsgefahr«. Damit evoziert sie unmittelbar eine harte Entscheidungsverpflichtung und bewegt sich im Raum von durch Erfahrung verbürgten Konsequenzen.
2. Das gilt auch für den zweiten Aspekt, jenen der Begründungsverpflichtung. Während in der Aktion der Studentin die Begründungsverpflichtung bedeutungslos ist, schwingt er bei LP sofort mit: Wenn das Chaos ausbricht, verliert man die Kontrolle und steht – etwa einem imaginierten externen Betrachter gegenüber – sofort unter Legitimationsdruck.

Verallgemeinernd kann man sagen, dass die Interpretation eines Protokolls durch eine Praktikerin mehr als Meinungen und Ansichten evoziert. Die schnelle und eindeutige Ablehnung des protokollierten Vorgehens einer Kollegin seitens LP ist zwar zunächst eine Ansicht, eine Meinung. Am Interaktionsverlauf, in der Spontaneität der Positions-Aneignung erkennt man aber, dass mehr passiert; es wird eine

Haltung eingenommen, nämlich eine nicht-distanzierte und damit nicht vollständig professionalisierte. Aber genau dadurch wird es möglich, dass sich habitualisierte Muster der Problemlösung am Material kristallisieren. So ergibt sich für die Lehrerbildung ein zentraler Punkt: Wenn sich ein bestimmter Habitus verändern soll, dann muss er vorher in Interaktionen oder Deutungen zu Tage treten. Wenn das unpraktische Verstehen Wirkung zeigen soll, darf es eben nicht auf der kognitiven Ebene stehen bleiben.

Wenn Grundlage, Setting und Methodik angemessen erscheinen, was sollte dann verändert werden? Die Antwort ist unter anderem in den Strategien der Gesprächsleitung zu suchen. Es liegt nahe, etwa ein Paraphrasieren auf der Metaebene oder Strategien einer freundlichen Verunsicherung der Praxisposition zu erwägen: Man könnte die LP im vorliegenden Fall zum Beispiel fragen, wann ihre Regel nicht gilt oder ob es auch Situationen gibt, in denen Pauschalfragen angemessen sind.

Was lässt sich daraus für die Soziologie in der Lehrerbildung folgern? Zunächst lässt sich bei LP ein objektiver Bedarf an Differenzierung feststellen. Diese blendet mögliche produktive Aspekte der Pauschalfrage aus (es wäre hier etwa die Konstitution des Gegenübers als Klasse, als *peer group* zu sehen). Stattdessen rückt sie die Vermeidung von Unordnung und Geschrei ins Zentrum. Wobei auch eine schnelle Antizipation der Perspektive der Studentin mitspielen mag. In ihren weiteren Ausführungen wird deutlich, dass diese Maxime in akkumulierter Alltagserfahrung der LP gründet. Diese zugänglich zu machen, um sie hinterfragen zu können, stellt ein wichtiges Ziel professionalisierender Instrumente dar. Die Soziologie hat hier Ressourcen vor allem methodischer Art. Diese sind gerade in Professionsausbildungen mit ihren notorischen, latent normativen Setzungen, die die Gefahr der Deformation eines analytischen Zugangs immer schon in sich tragen, ein hoher Wert. Die Entscheidung für eine wertungsenthaltsame Sichtweise ist hier ein Gewinn, nicht zuletzt für die Praktikerin. Trotz aller Infragestellung durch den handlungsentlasteten Blick erhält sie die Möglichkeit, ihre in persönlicher Praxis verankerten Problemlösungen voll zur Geltung zu bringen und sich so gegen rezepthafte Ableitungen aus Gegenstandstheorien zur Wehr zu setzen. Da scheint ein Paradox durch, das aber in der Praxis fruchtbar ist: Gerade das temporäre, konsequente »Sich-Ausliefern« an eine wissenschaftliche Zugangsweise birgt die Möglichkeit, sich gegen Übergriffe seitens subsumtionslogischer Konzepte zur Wehr zu setzen. Mit dem Beispiel gesprochen: Sollte die Maxime »Pauschalfragen sind zu vermeiden« nicht auf akkumulierte Erfahrung, sondern vielleicht auf ein erlerntes Theorie-Versatzstück zurückgehen, dann bedeutet die Auflösung der Maxime, dass einem Erfahrungsgewinn durch »ursprüngliche« Praxis wieder zu seinem Recht verholfen wird.

Wir haben zu Beginn die These aufgestellt, dass die Antwort auf das Dilemma zwischen zunehmender Forschungsorientierung bei gleichzeitig höherer Praxisorientierung häufig darin gesehen wird, Forschung »anwendungsorientiert« und die

Wissenschaft von Anfang an »umsetzungsorientiert« zu gestalten. Das Analysebeispiel widerspricht diesem *tacit knowledge*: am Unpraktischen ist festzuhalten. Der Wert eines soziologischen Zugangs liegt gerade in den Wirkungen, die man in den ersten Semestern jedes Studiums kennen lernt: der Verlangsamung, dem Distanznehmen, der Befremdung etc. Wir haben das am Beispiel der modifizierten Sequenzanalyse aufzuzeigen versucht, der Befund lässt sich aber durchaus generalisieren. Allerdings mit einer gewichtigen Einschränkung: Die genannten Wirkungen von Wissenschaft sind kein Wert an sich, sie müssen Mittel zum Zweck der Professionalisierung bleiben. Das bedeutet vor allem, dass der Fokus des Gelingens von Praxis immer wieder gesetzt wird.

Literatur

- Aufenanger, Stefan (1986), »Wollt ihr noch mal das Spiel machen ...?« Pädagogische Interaktionen im Kindergarten«, in: Aufenanger, Stefan/Lenssen, Margrit (Hg.), *Handlung und Sinnstruktur. Bedeutung und Anwendung der objektiven Hermeneutik*, München, S. 196–222.
- Oevermann, Ulrich (1983), »Zur Sache. Die Bedeutung von Adornos methodologischem Selbstverständnis für die Begründung einer materialen soziologischen Strukturanalyse«, in: von Friedeburg, Ludwig/Habermas, Jürgen (Hg.), *Adorno-Konferenz 1983*, Frankfurt a.M., S. 234–289.
- Ummel, Hannes/Scheid, Claudia/Wienke, Ingo (2005), »Fallrekonstruktionen als Mittel der Professionalisierung«, *Beiträge zur Lehrerbildung*, Jg. 23, H. 1.
- Wernet, Andreas (2000), *Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik*, Opladen.