

Der angehende Lehrerinnenhabitus der Frau B.

Zugänge zum Datum #1 von *datum & diskurs* aus der Perspektive der Dokumentarischen Methode

Steffen Amling

1. Einleitung

Beim ersten Überfliegen des vorliegenden Datums drängen sich Assoziationen zu Arbeiten auf, die die Anerkennungsordnung der Schule analysieren (Wiezorek 2005) oder die Prozesse der Adressierung und damit verbundener Subjektivierung (insbesondere) im Unterricht untersuchen (Reh/ Ricken 2012): Die Darstellung der Zuschreibung der Schülerin S. zur Kategorie der „Zigeuner“ durch die Lehrerin H. in „Episode: Donnerstag, 15.9.05“ etwa legt diese Analyse-richtung nahe, aber auch die Beschreibung der Praktiken der Beschämung einzelner Schüler*innen durch dieselbe Lehrerin in „Episode: Mittwoch, 22.09.05“ und schließlich auch die Beobachtungen zur Eskalation der Kommunikation und Interaktion der Lehrerin mit den Schüler*innen in „Episode: Mittwoch, 28.09.05“. Folgt man dieser Analyserichtung könnte man in der Theoretisierung der Befunde dann z.B. mit Honneth (1992) diskutieren, welche Wirkungen entsprechendes Lehrer*innenhandeln bei Schüler*innen entfaltet. Allerdings stellt sich in einem zweiten Blick auf das Datum die Frage, mit welcher Art von Material wir es eigentlich zu tun haben? Das Handeln der Lehrerin H. liegt hier ja nicht in videografiertem Material vor, wurde also nicht durch audiovisuelle Medien aufgezeichnet (und auch hierüber würden sich die beschriebenen Szenen nicht vollständig erfassen lassen), sondern es wurde von jemandem beobachtet, nämlich von Frau B., die ihre Beobachtungen dann aufgeschrieben hat. Es finden also mindestens zwei Übersetzungs- oder Übertragungsschritte statt und das heißt, dass die Analyse des Datums sich nicht umstandslos auf das richten kann, was inhaltlich dargestellt wird, sondern dass die Art und Weise der Darstellung selbst berücksichtigt werden muss. Zu klärende Fragen wären dann etwa: Wie ist das Material zustande gekommen? Was sind die Charakteristika dieser Art von Material? Und was bildet sich darin überhaupt ab?

2. Vorüberlegungen

Wie ist das Material also zustande gekommen und was sind die Charakteristika dieser Art von Material? Die Herausgeber*innen der Zeitschrift „Datum und Diskurs“ haben das vorliegende

Datum nach eigenen Angaben dem Archiv für pädagogische Kasuistik (Apaek, Goethe-Universität Frankfurt am Main) entnommen. Es handelt sich um eine Serie von Tagebucheinträgen, die eine Frau B. während ihres Praxissemesters als Lehramtsstudierende angefertigt hat. Das Material wurde also zwar nicht im engeren Sinne reaktiv erzeugt, geht also nicht auf ein Interview oder einen Fragebogen zurück, die durch einen Forscher oder eine Forscherin erhoben wurden. Es erfüllt aber eine Funktion im Rahmen des beruflichen Werdegangs von Frau B. und zu seiner Anfertigung gibt es daher vermutlich bestimmte Vorgaben: Darauf, dass der Praktikumsbericht dazu dient, die im Rahmen des Praxissemesters gemachten Erfahrungen festzuhalten und darauf und auf sich selbst als angehende/r Lehrer/in zu reflektieren, weist zumindest auch der Titel der Aufzeichnungen hin – „Die Veränderung meines Wahrnehmungsprozesses in vier Phasen“. Dieser Titel kündigt nicht nur die Dokumentation einer Weiterentwicklung (hin zu einem normativ besseren Zustand?) an, sondern auch, eine Metaperspektive auf die Gesetzmäßigkeiten der eigenen Wahrnehmung (und deren Veränderung) einzunehmen. Es soll also nicht um die Inhalte der Wahrnehmung, sondern um die Form oder den Ablauf der Wahrnehmung gehen und auch die Tatsache, dass auf vier Phasen hingewiesen wird, die mit Blick auf die Veränderung dieser Form der Wahrnehmung im Folgenden unterschieden werden könnten, markiert einen abstrakten Zugang zum eigenen Erleben (vgl. zu dieser Interpretation auch den Essay von Claudia Scheid zum vorliegenden Datum). Im Titel zeigt sich also bereits die Erwartung der Verwissenschaftlichung eigener (Selbst)Beobachtungen als Grundlage einer erfolgreichen Selbstreflexion.¹

Schon auf den zweiten Blick wird aber deutlich, dass das Dokument in formaler Hinsicht von einer gewissen Spannung geprägt ist: Es scheint sich einerseits und ganz offensichtlich um eine Art des „doing accounts“ (Garfinkel) zu handeln, eine nachträgliche Einordnung und Diskussion der Beobachtungen, die die Autorin B. gemacht hat, und auch der eigenen Praxis, die beschrieben wird. Dass die Autorin ihre Aufzeichnungen sortiert hat, deutet sich ja nicht nur durch den Obertitel an, der den Gesamtzusammenhang der Einträge im Blick hat, sondern auch durch die Untertitel zu den einzelnen Abschnitten, die eine Abfolge skizzieren, die dem Tagebuchschreiber beim Verfassen der einzelnen Einträge kaum gewärtig gewesen ist. Andererseits ist mit Blick auf die Gestaltung der Aufzeichnungen bemerkenswert, dass die Autorin ihre Erfahrungen im Praxissemester nicht paraphrasierend oder grob zusammenfassend beschreibt, sondern vor allem einzelne Ereignisse oder „Episoden“ fokussiert und dann u.a. durch die Verwendung des Stilmittels der direkten Rede den Eindruck erweckt, sie würde tatsächlich genau das abbilden, was gesagt bzw. getan wurde. Durch diese Form der Gestaltung des Textes scheint B. also nur als Protokollant zu wirken, der einen gesprochenen Text

¹ Der vorliegende Text, der offenbar nur ein Ausschnitt aus den Tagebuchaufzeichnungen ist, da die Beschreibungen nicht nur relativ unvermittelt mit „Episode: Dienstag, 13.9.05“ beginnen, sondern auch mit dem Gliederungspunkt 4, ist dann auch in vier Abschnitte unterteilt („Vorfreude und Euphorie“, „Ernüchterung“, „Resignation“, „Arrangement“), denen jeweils eine oder mehrere „Episoden“ zugeordnet werden, die wiederum jeweils mit einem Datum ausgewiesen sind.

transkribiert oder eine gegebene Szene aufzeichnet – und das (ver)führt natürlich zu dem einleitend skizzierten Versuch, dann eben diesen Inhalt der Darstellung in den Fokus der Analyse zu rücken. Da sich aber die Frage, wie groß die Übereinstimmung der vorliegenden Aufzeichnungen mit dem sind, was tatsächlich geschehen ist, auf der Grundlage des gegebenen Datums nicht beantworten lässt, muss, so lassen sich die Vorüberlegungen zu dieser Frage zusammenfassen, in Rechnung gestellt werden, dass wir es mit einer Mischform von Beobachtungen der Frau B. und nachträglicher Bearbeitung dieser und Reflexionen auf diese Beobachtungen und ihre eigene Person zu tun haben. Es geht bei letzteren im Einzelnen um die Theoretisierung ihrer Wahrnehmung oder der eigenen Praxis, aber auch um die Darstellung von Theorien über sich selbst bzw. um seine Ansprüche an Lehrer*innen im Allgemeinen und ihr eigenes Lehrerhandeln im Besonderen. Damit bleibt dann auch die Frage, ob sich der im Titel formulierte Anspruch, die „Veränderung meines Wahrnehmungsprozesses in vier Phasen“ aufzuzeigen, auch vom Material her einlösen lässt, zunächst offen: Gerade weil es sich bei dem Praktikumsbericht nicht nur um ein Dokument handelt, das von der Autorin nachträglich bearbeitet werden kann (und nicht um das Transkript eines Interviews bspw.), sondern auch weil er eben der Selbstdarstellung dient oder dienen kann, muss die Möglichkeit in Betracht gezogen werden, dass es sich bei der angekündigten Veränderungen (nur) um eine Behauptung handelt, die nicht zuletzt durch die Art des Dokuments und die (hier nicht explizierten und ggf. ungeschriebenen) Regeln bedingt ist, die für das Verfassen von Berichten aus dem Praxissemester gelten.

Was bildet sich in diesem Datum ab oder: Was lässt sich anhand der vorliegenden Aufzeichnungen, die Beobachtungen einer Lehramtsstudierenden aus ihrem Praxissemester und Reflexionen auf diese Beobachtungen beinhalten, rekonstruieren? In der Perspektive der dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack 2014a; Bohnsack/ Nentwig-Gesemann/ Nohl 2013) liegt es nahe, sich dem vorliegenden Dokument gerade mit Blick auf die faktische Wahrheit der Darstellungen mit Vorsicht zu nähern, und zwar nicht nur aufgrund der angedeuteten Vorüberlegungen zur Art des Materials, sondern auch mit Blick auf die (mit Mannheim und Bourdieu begründete) Annahme der prinzipiellen Seins- oder Standortgebundenheit jedes Wahrnehmens und Erkennens (vgl. Mannheim 1980; Bourdieu 1979, 1987). Die Art und Weise, wie ein Phänomen (oder hier: die Situationen, von denen B. berichtet) wahrgenommen und dann beschrieben wird, verweist in dieser Perspektive nicht in erster Linie auf das Phänomen selbst, sondern auf den Modus Operandi oder die Logik der Wahrnehmung des Autors bzw. der Autorin. Diese erkenntnistheoretische Prämisse dokumentarischer Forschung führt etwa dazu, dass auch Normen nicht als (objektive) soziale Tatbestände konzipiert, sondern von den Akteuren her gedacht werden (vgl. Bohnsack 2014b): Eine Norm ist in dieser Hinsicht eine kontrafaktische Erwartung, die als strukturell different zu einer habitualisierten Handlungspraxis konzipiert wird; sie wird aber nur von denjenigen Akteuren wahrgenommen, deren Handlungspraxis der Norm nicht bereits entspricht, von denen also dieser Kontrast überhaupt nur erfahren werden kann.

Ohne diesen Punkt vertiefen zu können, lässt sich mit diesem Exkurs vielleicht verdeutlichen, dass der Fokus der Dokumentarischen Methode auf der Rekonstruktion der Erfahrungen der gesellschaftlichen Akteure und genauer: der sich in den (lautsprachlichen, aber auch mimischen/ gestischen oder eben schriftlichen) Äußerungen dieser Akteure dokumentierenden Sinngehalte liegt. Die Methode wendet sich im Umgang mit einem gegebenen Datum dann zwei Sinnschichten zu, die auf zwei Wissensformen verweisen, die auf der Ebene der Grundbegriffe unterschieden werden: Der „objektive Sinn“ (Mannheim 1964, S. 104ff.), der in der formulierenden Interpretation herausgearbeitet wird, entspricht dem „kommunikativen Wissen“ (Mannheim 1980, S. 289). In diesem Analyseschritt geht es um das, was geäußert (gesagt, geschrieben, dargestellt) wird. Insbesondere bei lautsprachlichen oder schriftlichen Äußerungen werden Theorien der Akteure über sich selbst oder ihre Praxis, also Einstellungen, Reflexionen, Eigentheorien herausgearbeitet. Auf der Ebene des „dokumentarischen Sinngehalts“ (Mannheim 1964, S. 104ff.) hingegen kommt die Vorstellung zum Tragen, dass das realisierte Handeln eines gesellschaftlichen Akteurs einer eigenen Logik folgt, die von der Theoretisierung über dieses Handeln prinzipiell unterscheidbar ist. Die Rekonstruktion des dokumentarischen Sinngehalts in der reflektierenden Interpretation, die sich auf die Art und Weise richten, wie etwas gesagt, geschrieben oder dargestellt wird, ist dann Kern der Erschließung des „konjunktiven Wissens“ (Mannheim 1980, S. 225), das als ein kollektives, implizites und handlungsleitendes Wissen verstanden wird (in enger Anlehnung an Bourdieus Konzeption des Habitus) – es geht hier also immer noch um ein Wissen der Akteure, aber um ein ‚schweigendes‘ oder implizites.² Auch wenn nun Interviews und Gruppendiskussionen bzw. die entsprechenden Transkripte eine etwas andere Materialsorte darstellen als ein schriftliches Dokument, in dem u.a. nachträgliche Änderungen möglich sind, so geht es doch auch in der dokumentarischen Analyse von Dokumenten in erster Linie um die Rekonstruktion des sich in dem was und v.a. wie es gesagt wurde dokumentierenden Wissens derjenigen Akteure, die die Dokumente verfasst haben (vgl. die Analysen zu Fallakten in Organisationen bei Erne 2016 und die Theoretisierung bei Erne/ Bohnsack 2018).

Zur Kennzeichnung des Wissens der Akteure, das im Fokus der Analysen steht, wird in der Dokumentarischen Methode zumeist der Begriff des „Orientierungsrahmens“ (Bohnsack) verwendet³ und bei der Rekonstruktion dieser Orientierungsrahmen folgt die dokumentarische Analyse – und das ist gerade mit Blick auf die zu Beginn angestellten Beobachtungen zu

² Mannheim unterscheidet noch einen dritten Sinngehalt, den „intendierten oder intentionalen Ausdruckssinn“ (Mannheim 1964, S. 104ff.), mit dem er einen subjektiven „Innenweltbezug“ herausstellt, also das, was „vom ausdrückenden Subjekt gemeint“ und „im bewußtseinsmäßigen Daraufgerichtetsein intendiert“ ist (ebd.: 116). Dieser intendierte Ausdruckssinn wird in der Dokumentarischen Methode aber nicht berücksichtigt, da nicht überprüft werden kann, ob die Aussagen eines gesellschaftlichen Akteurs mit einer entsprechenden Intention übereinstimmen: Der Interpret müsste hierzu auf Annahmen über die kommunikativen Absichten zurückgreifen bzw. eine Intention unterstellen.

³ In neueren Veröffentlichung unterscheidet Bohnsack den „Orientierungsrahmen im engeren Sinne“ (vgl. Bohnsack 2014b), der das konjunktive Wissen der Akteure kennzeichnet und mehr oder weniger synonym mit dem Begriff des Habitus gebraucht werden könne, und den „Orientierungsrahmen im erweiterten Sinne“, der

den Charakteristika des vorliegenden Datums von Bedeutung – dem Prinzip der „Einklammerung des Geltungscharakters“ (Mannheim 1980, S. 88): Es geht in der empirischen Rekonstruktion also gerade nicht darum, die faktische Wahrheit oder normative Richtigkeit des Gesagten zu überprüfen, auch wenn das natürlich nicht ausschließt, die empirisch rekonstruierten Orientierungsrahmen nachträglich in diesen Hinsichten zu diskutieren. Weiterhin fokussieren dokumentarische Analysen die Suche nach Homologien in Bezug auf die Form der jeweiligen Äußerungen, da davon ausgegangen wird, dass sich das implizite, handlungsleitende Wissen in der Bearbeitung unterschiedlicher Themen oder Aspekte eines Themenbereichs immer wieder dokumentiert. Zudem werden die Rekonstruktionen in Form einer komparativen Sequenzanalyse vorgenommen: es geht also zum einen um die Kontextuierung der Begriffe bzw. mit Blick auf lautsprachliche oder schriftliche Äußerungen um die je spezifischen Anschlüsse an Äußerungen/Propositionen (vgl. auch Bohnsack 2014a, S. 127). Zum anderen erfolgt zwar der erste Zugang zu einem Fall anhand eines Ausschnitts eines Interviews, einer Gruppendiskussion oder eines Bildes, jedoch versucht die Dokumentarische Methode möglichst schnell in den Fallvergleich zu kommen, um die impliziten Vergleichshorizonte der Forscher*innen durch empirische Vergleichshorizonte (also andere Fälle) zu ersetzen und dadurch die empirische Analyse methodisch kontrollieren zu können.

Für das vorliegende Datum heißt das zusammenfassend, dass in seiner Analyse aus der Perspektive der Dokumentarischen Methode nicht das Handeln der Lehrerin H. im Fokus steht (das, was dargestellt wird), sondern die Art und Weise, wie Frau B. sie, die Schule, die Kinder, die an sie gerichteten Anforderungen usw. beschreibt oder wie sie von ihnen erzählt und wie sie darüber reflektiert, weil sich in diesen unterschiedlichen Textsorten (Beschreibungen, Erzählungen und Argumentationen) der „Orientierungsrahmen“ (Bohnsack) der Autorin (B.) dokumentiert. Anhand des vorliegenden Datums geraten daher Aspekte dessen in den Blick, was man einen berufsbezogenen Orientierungsrahmen der Frau B. nennen könnte, ein stillschweigendes Wissen darüber, wie B. als (angehende) Lehrerin handelt, ihr Modus Operandi in Bezug auf das Lehrer*innenhandeln im Besonderen und auf pädagogische Interventionen im Allgemeinen. Für den Zweck dieses Essays und im Anschluss an das wachsende Korpus entsprechender Arbeiten zum Lehrer*innenhandeln, die auf die Dokumentarische Methode Bezug nehmen, lässt sich dieser Orientierungsrahmen auch als (angehender) Lehrerinnenhabitus der Frau B. bezeichnen (als ein Überblick über empirische und theoretische Zugänge zum „Lehrerhabitus“ vgl. Kramer/ Pallesen 2019). Die Beschreibungen und Erzählungen zu seinen Erfahrungen im Praxissemester – d.h. die Darstellungen des Lehrer*innenhandelns von Frau H. einerseits und seines eigenen Umgangs mit den Schüler*innen andererseits sowie die Reflexion auf beides – verweisen dann im Einzelnen auf drei verschiedene Aspekte oder Dimensionen eines solchen Lehrerhabitus (zu dieser Überlegung auch Amling 2019): Erstens eine bestimmte

die Form der Bearbeitung des Spannungsverhältnisses zwischen kommunikativ-generalisiertem und konjunktivem Wissen der Akteure bezeichnet. Für den Zweck des vorliegenden Essays meine ich mit Orientierungsrahmen das, was Bohnsack als Orientierungsrahmen im engeren Sinne bezeichnet.

Logik der Wahrnehmung pädagogischer Situationen – mit Heike Radvan (2010) ließe sich hier auch von einer pädagogischen „Beobachtungshaltung“ sprechen – und zweitens auf den Modus Operandi, dem seine eigenen pädagogischen Interventionen folgen, also eine Logik der Intervention. Durch die Datensorte Tagebuch bzw. Praktikumsbericht gerät zudem drittens die spezifische Art und Weise der Reflexion auf sich selbst und andere in den Blick: In einer Reihe von Abschnitten berichtet die Autorin B. ja nicht nur von Frau H.s und ihren eigenen Interventionen, sondern schließt Reflexionen auf und Positionierungen zu diesen Interventionen an, die an mehreren Stellen in Selbstbefragungen münden und/oder als Begründung bzw. Rechtfertigung der eigenen Praxis angelegt sind. Es geht in der Analyse dieser Passagen dann nicht in erster Linie um die Inhalte der Theorien oder Reflexionen, die B. festhält, sondern um die Art und Weise, wie B. Theorien oder Reflexionen darstellt und wie die entsprechenden Abschnitte im Text zu den Beschreibungen und Erzählungen positioniert sind.

Im Folgenden will ich die beiden ersten Szenen, die Autorin B. in dem vorliegenden Ausschnitt aus seinem Praktikumsbericht wiedergibt, etwas detaillierter analysieren, um Aspekte dieser drei Dimensionen des angehenden Lehrerhabitus rekonstruieren zu können (und zumindest im Vergleich zweier Szenen eine fallinterne komparative Analyse anzudeuten), bevor ich dann mit Blick auf die Gesamtgestalt des vorliegenden Datums auf die im weiteren Verlauf sich dokumentierenden Homologien eingehe.

3. Analyse – Aspekte des angehenden Lehrerinnenhabitus der Frau B.

Abschnitt 1: „1. Phase: Vorfreude und Euphorie // Episode: Dienstag, 13.9.05“

In der Beschreibung der ersten Szene, in der es um einen Mathematiktest in der Klasse geht, die B. als Praktikantin offenbar begleitet, und in dem insbesondere der Umgang der Lehrerin H. mit der Reaktion einer Schülerin auf diesen Test dargestellt wird, dokumentiert sich erstens eine Wahrnehmung pädagogischer Situationen, die auf das Lehrer*innenhandeln fokussiert ist: Der Ausgangspunkt der Aufzeichnung ist die Begrüßung der Klasse durch H., die damit die Situation Unterricht eröffnet, und die Ankündigung des Mathematiktest; auch leistet sie die weitere Strukturierung der Situation durch die durchgehende Kontrolle der Bearbeitung der Testaufgaben und wiederkehrende Ordnungsrufe („Seid ihr bitte leise, sonst kann sich keiner konzentrieren“). Und schließlich liegt auch in der Beschreibung des Umgangs der Lehrerin mit der Reaktion einer Schülerin auf den Test, die zu „wimmern“ und zu „weinen“ beginnt, der Fokus auf der Darstellung der Art und Weise, wie die Lehrerin die Schülerin beruhigen kann, u.a. indem sie körperliche Nähe herstellt und die Beziehung zwischen sich und der Schülerin thematisiert. Peer-Interaktionen oder die unabhängig von den Aufgaben der Lehrer*innen erfolgenden Praktiken der Schüler*innen und deren Einfluss auf den Unterricht geraten hier also nicht in den Blick. Ein zweiter Aspekt, der sich anhand der vorliegenden Szene oder Passage herausarbeiten lässt: Die Beschreibung der sozial-emotionalen Dimension des dargestellten Lehrer*innenhandelns (Beruhigen, Trösten, usw.) läuft neben der Beschreibung der Situation

der Leistungsüberprüfung her, die ja ebenfalls von der Lehrerin hergestellt wird, ohne dass aber die Bezüge zwischen beiden Dimensionen des Lehrer*innenhandelns aufgemacht würden. Anders ausgedrückt: Im Raum steht ja nicht nur die Balance zwischen schulischen Leistungsanforderungen und dem Leistungsvermögen der Schülerin E., sondern auch die mehrfache Rolle der Lehrerin, die einerseits die Prüfungssituation (eben in ihrer Rolle als Lehrerin) selbst erzeugt, die für Schülerin E. zur Überforderung führt, die aber andererseits diese Überforderung auch bearbeitet.⁴ B. greift in der Theoretisierung am Ende der Episode dann aber nur eine Dimension des Lehrer*innenhandelns auf, nämlich die erfolgreiche Bearbeitung der Überforderung der Schülerin E. und deren anschließende Begründung oder Rechtfertigung durch Frau H.

Mit Blick auf den Modus Operandi pädagogischer Intervention zeichnet sich in dieser Szene zudem drittens der positive Vergleichshorizont ab, leistungsschwache Kinder nicht „abzustempeln“, sie nicht bloßzustellen; in der abschließenden Charakterisierung wird Frau Hs. Art von B. auch als „umsichtig und fair“ beschrieben, wobei „fair“ hier durch den Kontext die Abstimmung des Verhaltens der Pädagogin auf die jeweiligen Bedarfe/Bedürfnisse der Schüler*innen bezeichnet. Noch weitergehend könnte man argumentieren, dass die sozial-emotionale Dimension pädagogischer Interaktionen selbst den positiven Vergleichshorizont darstellt, dass in B.s Perspektive also zentraler Punkt der beruflichen Praxis von Lehrer*innen ist, die „Seelchen“ vor unnötigen „Grausamkeiten“ zu beschützen (und nicht etwa fachliches Wissen zu vermitteln). Hinsichtlich des sich in diesem ersten Eintrag dokumentierenden Modus Operandi der Reflexion oder Selbstthematisierung ist schließlich und viertens der bereits angedeutete Kontrast zwischen der Beschreibung der Situation und der Reflexion auf nur einzelne Aspekte dieser Situation auffällig: B. thematisiert am Ende eben nicht die in den Beschreibungen angedeutete antinomische Struktur des Lehrer*innenhandelns (vgl. etwa Helsper 2004), reflektiert also nicht auf die Rolle der Lehrerin als Repräsentantin der Schule einerseits, als vertraute Bezugsperson für die Schüler*innen andererseits oder auf die Tatsache, dass die Leistungsanforderungen, die in der Organisation der Schule angelegt sind, Ursache für „Misshandlungen“ sein könnten. Die Autorin unterläuft damit in gewisser Hinsicht das Reflexionspotential, das in ihren eigenen Beschreibungen angelegt ist, oder reduziert die darin aufscheinende Komplexität auf die Beschreibung einer letztlich erfolgreichen Interaktion in der konkreten Situation. In Homologie hierzu differenziert B. auch am Ende des Abschnitts, wenn sie eine Bewertung der Situation und des Handelns von Frau H. (und auch eine Bewertung ihres vorgetragenen Anspruchs) andeutet, nicht weiter: Sie geht also nicht etwa auf bestimmte Praktiken von H. ein und stellt diese als besonders vorbildlich heraus, sondern hält vielmehr ein vages Gefühl der vollständigen Übereinstimmung mit Frau H. und ihren pädagogischen Interventionen fest: B. beschreibt sich als „begeistert“, sie stellt fest, dass sie sich

⁴ Und zwar in einer Weise, die nahelegt, dass die Enttäuschung der Leistungserwartungen in der Schule in erster Linie im Rahmen „diffuser“ im Unterschied zu rollenförmigen oder „spezifischen Sozialbeziehungen“ (vgl. zu dieser Differenzierung Oevermann 1996 im Anschluss an Parsons) verhandelt oder bearbeitet wird.

„verbunden empfand“, am „richtigen Platz fühlte“ und dass die Haltung, die sie Frau H. zuschreibt, sogar mit seiner „Lebenseinstellung“ übereinstimme. Es findet also im Grunde gar keine Theoretisierung oder Reflexion im engeren Sinne statt, denn B. konstatiert letztlich nur eine Art (habituelle und/oder wertebezogener) Passung, die sie nicht in weitere Theoretisierung überführen will oder kann.

Abschnitt 2: „2. Phase: Ernüchterung // Episode: Donnerstag, 15.9.05“

Anhand der Analyse der zweiten Szene lassen sich nun einige Homologien zu den rekonstruierten Aspekten aufweisen: Nicht nur dokumentiert sich auch in dieser zweiten Aufzeichnung, dass B.s Wahrnehmung pädagogischer Interaktionen nicht auf das Lehren (bzw. die Vermittlung von fachbezogenem Wissen) fokussiert ist, sondern auf sozial-emotionale Aspekte der Interaktion in pädagogisch gerahmten Situationen; und auch in dieser zweiten Szene steht in den Beschreibungen die Interaktion von Lehrer und Schülerin/nen im Mittelpunkt. Vor allem aber findet sich auch hinsichtlich der Logik pädagogischer Intervention erneut der positive Vergleichshorizont des „Fair“-seins, und es wird noch deutlicher, dass dieses „Fair“-Sein sich als Vermeidung einer von der jeweiligen Schülerin bzw. dem jeweiligen Schüler empfundenen Ungerechtigkeit ausbuchstabieren lässt: Das umfasst zwar durchaus die Ablehnung der Art und Weise, wie Lehrerin H. Schülerin S. zu Beginn der Szene adressiert, wenn sie sie mit der Zuschreibung „Zigeuner“ belegt, die eindeutig negativ konnotiert ist („ganz schlimme Menschen“, „verrät, petzt und mischt sich überall ein“, „ganz große Unruhefisterin“), mit der die Schülerin zudem als Teil eines (homogenen) Kollektivs beschrieben wird und die schließlich mit einer Essentialisierung verbunden ist (das deutet sich zumindest darin an, dass physische Merkmale zur Kennzeichnung der Angehörigen des Kollektivs herangezogen werden: „schwarze Haare ... blaue Lippen“). Es ist allerdings auffällig, dass B. die Beschreibung dieser Adressierung von Frau H. zunächst nicht zum Anlass nimmt, ihren Widerspruch darzustellen. Erst im Laufe der Schilderung des Ausflugs der Klasse zum Klaviermuseum und des Konflikts zwischen der zuvor adressierten Schülerin S. und einer anderen Schülerin wird in den Aufzeichnungen die (in B.s Augen) problematische Dimension der Zuschreibung von Frau H. sichtbar gemacht: Genauer gesagt, erst nachdem Schülerin S. ihr vorwirft, ihr Verhalten (B. trennt S. physisch von der anderen Schülerin), sei „unfair“ – hier spricht B. davon, in einen „Schockzustand“ geraten zu sein. Insofern dokumentiert sich in der Form der Darstellung der Szene gerade nicht die Ablehnung einer rassistischen Stereotypisierung per se oder aufgrund eines eigenen und explizierbaren normativen Bezugsrahmens von B., sondern vielmehr (erneut) der negative Vergleichshorizont, den Schüler*innen das Gefühl zu geben, ihre Interessen würden nicht wahrgenommen bzw. diesen würde nicht entsprochen. Gerade dadurch, dass B. es so darstellt, dass sie über ihr eigenes Verhalten erst aufgrund der Reaktion der Schülerin S. erschrickt („Schockzustand“), wird also deutlich, dass sie dieses eigene Verhalten erst in Reaktion auf die Reaktion der Anderen neu bewertet; bzw. es dokumentiert sich erneut die Rele-

vanz der Rückmeldung der Schüler*innen als konkrete Gegenüber: B.s Wahrnehmung von pädagogischen Situationen wohnt – hier in Homologie zur ersten Szene – die Tendenz inne, Aspekte dieser Situationen zu fokussieren und diese dann zu verallgemeinern bzw. nur einzelne Aspekte auch zur Bewertung der Situation oder zur Reflexion heranzuziehen, und zwar insbesondere solche, in denen in direkter Interaktion deutlich wird, dass sich einer der Interaktionspartner benachteiligt fühlt (und die sich auch in direkter Interaktion lösen lassen, anders als etwa die Veränderung der Leistungsanforderungen der Schule).

Mit Blick auf B.s Modus der Reflexion lässt sich anhand der zweiten Szene schließlich festhalten, dass die Autorin ganz offenbar nicht systematisch entlang eigener normativer oder inhaltlicher Maßstäbe reflektiert, sondern vor allem situationsbezogen und in Reaktion auf äußere Impulse. Denn es ist gerade mit Blick auf die Art des vorliegenden Materials (eine nachträgliche Aufzeichnung einer Beobachtung, die der Autorin prinzipiell Raum für Nachbearbeitung eröffnet) auffällig, dass B. es so darstellt, als habe sie die eigene Einschätzung der beschriebenen Situation einzig aufgrund der Reaktion einer der beteiligten Schüler*innen grundsätzlich geändert bzw. im Grunde die Einschätzung der Schülerin S. übernommen. Es wäre ja immerhin denkbar, dass B. wenigstens im Nachhinein, also in den Aufzeichnungen, thematisiert, dass möglicherweise weder ihre Wahrnehmung noch die Wahrnehmung der Schülerin von der Situation richtig oder vollständig ist, oder darauf reflektiert, dass sie mit Blick auf die Konfliktsituation einen Klärungsprozess hätte anregen und die Perspektiven beider Kinder berücksichtigen können, um die Situation für alle zufriedenstellend zu lösen. Der Modus Operandi seiner (Selbst-)Reflexion strukturiert aber offenbar auch die schriftliche Nachbereitung des Ereignisses und scheint nicht nur reaktiv, sondern auch punktuell und sprunghaft zu sein. Die Reflexion stellt sich dann (wie auch im letzten Abschnitt der ersten Szene) auch eher als Beschreibung eines Gefühlszustands oder von Selbstzweifeln dar, als dass hier eine tatsächliche Theoretisierung des eigenen Handelns geleistet würde. Dass B. im weiteren Verlauf der Episode ihr Verhalten gegenüber S. dadurch erklärt, dass sie die Hinweise der Lehrerin einfach übernommen habe, unterstreicht diese Lesart noch: Die Aussage, sie habe sich „naiv blenden“ lassen, kann in diesem Zusammenhang als eine Selbsteinschätzung gelesen werden, in der B. sich (ansatzweise) die eigene Logik der Reflexion vergegenwärtigt. Damit deutet sich zumindest auch an, dass das Praxissemester und die Konfrontation mit der Unterrichtssituation im Allgemeinen und mit Lehrerin H. im Besonderen bei B. einen Lernprozess anregen könnte, in dessen Verlauf (oder besser: im Verlauf der Aufzeichnungen dazu) B. sich selbst Aspekte des eigenen Orientierungsrahmens verdeutlicht.

Ausgehend von der exemplarischen und etwas detaillierteren Analyse dieser beiden Szenen oder Passagen lassen sich im weiteren Verlauf der Tagebuchaufzeichnungen zwei weitere zentrale Aspekte ausmachen, die den (angehenden) Lehrerinnenhabitus der Frau B. zu konturieren helfen: Zum einen ist auffällig, dass sich B. auch in den weiteren Aufzeichnungen zwar von den Praktiken der „Mentorin“ Lehrerin H. distanziert, dies aber nur auf der Ebene der nachträglichen Positionierung im Text; in den Beschreibungen der jeweiligen Situationen

stellt sich seine Reaktion eher als eine Art passives Erleiden dar (2). Zum anderen präsentiert B. an mehreren Stellen eigene Erfolge in der Gestaltung von Unterrichtssituationen bzw. in der Lösung von Konflikten, jeweils im Umgang mit den Schüler*innen (1).

ad 1) Suche nach Anerkennung (im Sinne sozialer Wertschätzung)

In Abgrenzung zum Verhalten der Lehrerin H. entwickelt B. im Anschluss an die oben diskutierte Szene zwischen den Schüler*innen M. und S. und ihren fruchtlosen Versuch, Lehrerin H. auf ihre Zuschreibung anzusprechen, eine von ihr eingeleitete Intervention (vgl. 4.2.1. Episode: Donnerstag, 15.9.05): „Um den Vorfall mit dem Mädchen S. nicht wortlos fallen zu lassen, entschied ich mich am Wochenende für eine Geschichte.“ Die „Geschichte“ soll eine Möglichkeit bieten zu thematisieren, wie man „Konflikte verbalisieren und klären“ kann. Da B. in den restlichen Szenen kaum im Detail auf ihre oder die Interventionen von H. eingeht, ist zunächst bemerkenswert, dass B. die gesamte Geschichte in ihren Tagebuchaufzeichnungen abdruckt. B. beschreibt zudem im Anschluss relativ ausführlich die Reaktionen auf die Intervention, wobei auffällig ist, dass sie mehrfach und in mehreren Hinsichten betont, wie gut sie funktioniert habe:

- Die Kinder übernehmen die Form der Kommunikation, die ihnen die Geschichte nahelegt: „Es war sehr interessant zu sehen, wie schnell die Kinder die vorgegebenen Gesprächsregeln einhielten und darüber hinaus diese verteidigten.“
- Die Kinder werden als Personen gestärkt: „Die Kinder fühlten sich wichtig und stolz.“
- B. stellt einen individuellen Bezug zu allen Schüler*innen her: „Durch diesen Stuhlkreis wurde das Verhältnis zu jedem einzelnen Kind sehr vertraut.“
- B. findet mit der Idee der „Geschichte“ Anklang bei den Kolleg*innen: „Vor der Stunde hatte ich Frau H. im Lehrerzimmer das Kästchen mit dem Stein gezeigt und sie war von dieser Idee begeistert, sowie einige anwesende Lehrer*innen. (Nachträglich übernahm eine Klassenlehrerin der vierten Klasse die Idee des Redesteins).“

Darin, dass B. so ausführlich die rundum positive Wirkung ihrer Intervention darstellt, dokumentiert sich etwas, das man die Suche nach Anerkennung (im Sinne sozialer Wertschätzung; vgl. Honneth 1992) für ihre Arbeit nennen könnte. Insofern ist das Tagebuch an dieser Stelle v.a. auch ein Instrument zur Selbstdarstellung: B. präsentiert ihr Können den Leser*innen, bzw. vermutlich dem/der Dozent*in des Seminars, in dem das Praxissemester nachbereitet wird. Es lassen sich aber zugleich Homologien zu den bereits rekonstruierten Aspekten ihres (angehenden) Lehrerinnenhabitus aufweisen, denn die beschriebene Intervention durch die „Geschichte“ ist als lehrerzentrierte bzw. durch die Lehrerin strukturierte Kommunikationssituation angelegt, durch die nicht bestimmte fachbezogene Inhalte, sondern allgemeine sozi-

ale Kompetenzen – hier: ein bestimmtes Redeverhalten der Schüler*innen – vermittelt werden sollen. Das passt zu den Charakteristika ihrer Logik der Intervention, die oben bereits herausgearbeitet wurden. In der Form der Darstellung findet sich aber auch eine Homologie zu der anhand der ersten beiden Szenen rekonstruierten Logik der Wahrnehmung pädagogischer Situationen und der darauf bezugnehmenden Reflexion oder Selbstthematization: Dass sich durch eine einzige Aktion das Redeverhalten der ganzen Klasse ändert, ist zwar ebenso unwahrscheinlich, wie der Effekt, dass das Verhältnis B.s zu jedem einzelnen Kind durch einen Stuhlkreis „sehr vertraut“ wurde. Aber mit Blick auf die Einklammerung des Geltungscharakters geht es in der Analyse der Aufzeichnungen eben darum, dass sich in der Art der Darstellung wiederum dieselbe Logik der Wahrnehmung und anschließender Reflexion dokumentiert, die anhand der anderen beiden Passagen herausgearbeitet werden konnte: eine weitgehende Verallgemeinerung von ausgewählten Aspekten einer Situation (mit Fokus auf die direkte Interaktion mit den Schüler*innen). Die hier herausgearbeiteten Aspekte finden sich auch in einer weiteren Darstellung ihrer Erfahrungen mit von ihr selbst angeleiteten Interventionen, nämlich in „Episode: Mittwoch, 28.09.05“, die Erzählung ist genauer gesagt struktidentisch, denn auch hier geht es um eine Intervention, durch die bestimmte Regeln der Kommunikation / Interaktion etabliert oder durchgesetzt werden sollen (genauer gesagt geht es darum, eine Konfliktsituation aufzulösen bzw. die Diskriminierung einzelner Schüler*innen zu verhindern); wiederum geht die Lösung der Situation von ihr aus, dabei gibt sie nicht nur Metaregeln vor (wie kommuniziert werden soll), sondern auch inhaltliche Normen (dass alle anerkannt werden sollen, auch wenn sie nicht die gleiche Sprache sprechen); und schließlich liegt auch hier der Fokus der Darstellung der Situation darauf, dass die Intervention nicht nur erfolgreich, sondern für alle Kinder eine gute Erfahrung war.

ad 2) Vermeidung von Konflikt & Reflexion

In den beiden hier nur kurz diskutierten Stellen, in denen B. in auffallend gleichartiger Weise von ihrer erfolgreichen Gestaltung von pädagogischen Situationen berichtet, wird von ihr der Bezug auf das Handeln von Lehrerin H. hergestellt, das in ihren Aufzeichnungen wie eine Kontrastfolie funktioniert (vgl. zu einer ausführlichen Diskussion des Verhältnisses von B. zu H. auch den Essay von Hedda Bennewitz zum vorliegenden Datum #1): Die pädagogische Intervention, die sich der „Geschichte“ als Instrument bedient, wird als Reaktion auf die Situation mit S. und die erfolglose Thematisierung der Zuschreibung gegenüber Lehrerin H. eingeführt; die Auflösung der Situation auf dem Pausenhof entsteht in Reaktion auf die Praktiken der Beschämung und Besonderung durch H., insofern B. in der Theoretisierung ihrer Beobachtung darauf hinweist, dass die Schüler*innen auch deshalb nach jemandem suchen, den sie ihrerseits drangsalieren können, weil sie zuvor von H. beschämt wurden. Trotz der inhaltlichen Beziehungen, die B. selbst herstellt, fallen allerdings die Unterschiede in der Darstellung der Machtlosigkeit und Passivität von B. in Situationen, die von H. gestaltet werden, gegenüber der Darstellung ihrer erfolgreichen Einflussnahme in Situationen, in denen B. mit den Kindern

alleine interagiert, auf. So stellt B. es wie gezeigt in der oben diskutierten Szene so dar, als habe die Beziehung zu ihrer „Mentorin“ dazu geführt, dass sie sich in Bezug auf die Einschätzung von S. von ihr habe „blenden“ lassen. Abgesehen davon, dass das auch als nachträgliche Rechtfertigung ihres Verhaltens und als Dokument ihrer Logik der Reflexion gelesen werden kann, ist vor dem Hintergrund dieser Einsicht erstaunlich, dass B. im weiteren Verlauf der Aufzeichnungen zwar von weiteren Situationen berichtet, in denen H. einen Umgang mit den Schüler*innen an den Tag legt, den B. explizit ablehnt; sie berichtet aber von keinem einzigen weiteren Versuch, diese Praktiken von Frau H. zu unterbinden oder ihr oder anderen gegenüber zu thematisieren. Gerade am Beispiel der Eskalation in „Episode: Mittwoch, 22.09.05“ springt die Diskrepanz zwischen ihrer Ablehnung der (pädagogischen) Interventionen von Frau H. und ihrer Passivität besonders ins Auge: Unabhängig davon, ob sich diese Situation (genau) so zugetragen hat, wird doch sehr deutlich, dass die Art des Umgangs mit den Kindern, die B. hier beschreibt (Bloßstellen, Besondern, Beschämen), für sie einen negativen Vergleichshorizont darstellt. In den Aufzeichnungen beschreibt B. aber als einzige Reaktion auf diese Beobachtung in der konkreten Situation ihre Resignation und eine Art innere Emigration: „Ich fühlte mich unwohl und hatte das dringende Bedürfnis aus dieser Situation zu flüchten.“ // „Warum machte ich mir dann überhaupt solche Gedanken? Mit einem Mal war es mir gleich. Ich legte meinen Kopf auf den Tisch, wünschte mir nichts sehnlicher als einfach weg, raus aus dieser Klasse zu sein und wartete, bis mich das Klingeln aus meiner Lethargie befreite.“ Weder beschreibt B. also Versuche zu intervenieren und für eine andere Interaktion und Kommunikation mit den Kindern zu sorgen, noch reflektiert sie (wenigstens) nachträglich darauf, dass sie hier selbst hätte intervenieren oder erneut das Gespräch mit Frau H. oder anderen Kolleg*innen suchen sollen. Trotz des offenkundigen Unbehagens und der Diskrepanzerfahrung zwischen ihren eigenen Vorstellungen, wie Unterricht sein sollte, und dem Lehrer*innenhandeln von Frau H. übernimmt B. ihr gegenüber bzw. in den von ihr gestalteten Unterrichtseinheiten also keine Verantwortung (den Versuch, Frau H. auf die Zuschreibung von M. anzusprechen einmal ausgenommen); und dass, obwohl sie nicht einmal von Sanktionen berichtet, die sie selbst zu fürchten hätte. Es lässt sich nun natürlich darüber spekulieren, was für B.s Zurückhaltung mit Blick auf Frau H. ausschlaggebend ist. Dass Auffällige ist aber eben, dass B. in ihren Aufzeichnungen keinen dieser Aspekte thematisiert, sie diesbezüglich also keinerlei Reflexionsanstrengung zeigt: In den Aufzeichnungen dokumentiert sich damit nicht nur eine Vermeidung der direkten Konfrontation mit Frau H., sondern auch eine Vermeidung der Reflexion auf Ursachen für ihre, B.s, Passivität.

4. Fazit und Ausblick

Die vorliegenden Analysen sind ohne Frage nur ein erster Versuch, einen Zugang zum Datum zu entwickeln. Allerdings lässt sich doch in Ansätzen das konturieren, was man den angehenden Lehrerinnenhabitus von Frau B. nennen könnte, der sowohl den Modus Operandi der

Wahrnehmung pädagogischer Situationen als auch eine bestimmte Logik der pädagogischen Intervention umfasst, die sich in Bs. Beschreibungen und Erzählungen dokumentieren; darüber hinaus verweist das Dokument auf eine Form der Reflexion und Selbstthematization, die sich in den Teilen zeigt, in denen B. Theoretisierungen oder Bewertungen der beschriebenen Szenen andeutet. Dieser angehende Lehrerinnenhabitus von Frau B. ist im Einzelnen gekennzeichnet durch: eine Wahrnehmung pädagogischer Situationen, die auf von Lehrer*innen strukturierte Interaktionen und auf die sozial-emotionale Dimension dieser Interaktionen fokussiert ist bzw. insbesondere auf direkte Interaktionen in konkreten Situationen unter tendenzieller Ausblendung insbesondere der Organisations- und Leistungsdimension von Schule und Unterricht; eine Logik pädagogischer Intervention, die sich maßgeblich auf den positiven Vergleichshorizont des „Fair“-seins bezieht, wobei das, wie die Analysen deutlich machen, in B.s Perspektive bedeutet, Bedürfnisse einzelner Schüler*innen wahrzunehmen und ihnen zu entsprechen; zugleich wird auch hier die Fokussierung auf die Vermittlung von nicht fachbezogenen Inhalten deutlich, zentral sind vielmehr ein bestimmtes Sozial- und Redeverhalten; eine Logik der Reflexion, die sich als punktuell, sprunghaft und reaktiv bezeichnen lässt; ein normativer oder theoretischer Bezugsrahmen wird nur in Ansätzen deutlich, eine systematische Theoretisierung erfolgt kaum.

An die angedeuteten empirischen Rekonstruktionen müssten nun weitere Analysen angeschlossen werden, um zu dem ersten für die Dokumentarische Methode zentralen Generalisierungsschritt, der sinngenetischen Typenbildung, zu kommen, in der distinkte Orientierungsrahmen, die sich jeweils in mehreren Fällen zeigen oder anhand dieser rekonstruiert werden können, einander gegenübergestellt werden (vgl. Bohnsack 2013). Man müsste hierzu also empirische Vergleichsfälle heranziehen und über eine komparative Analyse die Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Bewältigung vergleichbarer Situationen oder in der Bearbeitung vergleichbarer Themen herausarbeiten. Dabei wären es allerdings die Vergleichsfälle, die strukturieren, welcher Aspekt des jeweiligen Falls in den Fokus rückt, was dann also auch das Tertium Comparationis oder die Basistypik ist (vgl. hierzu auch die Überlegungen zur Aspekthaftigkeit der Typenbildung bei Bohnsack 2010): Wenn die Tagebuchaufzeichnungen von Frau B. etwa mit den Aufzeichnungen anderer Lehramtsstudierender im Praxissemester verglichen würden, ergäben sich vermutlich Vergleiche mit Blick auf die o.g. Dimensionen, die Form/en der Wahrnehmung (der Schüler*innen aber auch dem/der jeweiligen Mentor*in), die Logik/en der Intervention, usw., die dann zu verschiedenen Typen von Lehrerhabitus (im Entstehen) verdichtet werden könnten. Wenn die Tagebuchaufzeichnungen von Frau B. hingegen mit privaten Tagebuchaufzeichnungen verglichen würden, ließen sich eher Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Form der Reflexion auf sich selbst vor dem Hintergrund beruflicher oder anderer „Identitätsnormen“ (Goffman) herausarbeiten und typisieren.

Wenn nun nicht nur Tagebucheinträge (von Studierenden im Praxissemester), sondern im Sinne einer Mehrebenenanalyse (vgl. Helsper/ Hummrich/ Kramer 2010) auch andere Arten von Dokumenten herangezogen würden – etwa die Hinweise, die zur Anfertigung der

Praktikumsberichte vorliegen, die Strukturen und Inhalte des Studiums, an dem die angehenden Lehrer*innen teilnehmen, oder aber auch die explizierten Regeln oder die Programmatik der jeweiligen Einzelschulen, an denen sie ihr Praktikum absolvieren – ließe sich auch die Relation zwischen verschiedenen Typen von Lehrerhabitus und den sich in den Dokumenten niederschlagenden Logiken der Universität bzw. des wissenschaftlichen Studiums oder der (Organisation) Schule diskutieren.⁵ Damit könnte dann nicht zuletzt an die Überlegungen zur Genese des Lehrerhabitus bei Helsper (2018) angeschlossen werden und das ginge in Richtung einer soziogenetischen Analyse und Typenbildung, die die zweite Generalisierungsstrategie der Dokumentarischen Methode darstellt (vgl. Amling/ Hoffmann 2013; vgl. hierzu auch die Überlegungen im Essay von Jan-Hendrik Hinzke zum vorliegenden Datum).

Es handelt sich bei den anhand der Tagebuchaufzeichnungen einer Lehramtsstudierenden im Praxissemester herausgearbeiteten Charakteristika natürlich um Aspekte eines Lehrerhabitus im Entstehen. Allerdings ist der Praktikumsbericht ja durchaus als Reflexion auf die zukünftige Arbeit in der Schule angelegt und B. wird auch tatsächlich mit den Anforderungslogiken des Organisationstyps Schule bzw. der konkreten Organisation konfrontiert. In weiteren Analysen ließe sich dann noch genauer herausarbeiten, welche Logiken hier wie auf diese Genese des Lehrerhabitus wirken: die (etwa im Titel und im Versuch der abstrahierenden Reflexion auf die eigenen Beobachtungen und Interventionen) sich dokumentierende Logik der Wissenschaft / der Universität oder die sich z.B. in den Beschreibungen zeigende Notwendigkeit, vor dem Hintergrund vielgestaltiger und z.T. ambivalenter Erwartungen Entscheidungen zu treffen, die pädagogische Interventionen begründen oder zumindest rechtfertigen können, die auf die Logik der Organisation Schule verweist. Zudem spielt hier (mindestens) noch eine dritte Logik eine Rolle, nämlich die der Ausbildung: Die Beziehung zwischen B. und Lehrerin H. ist wie gezeigt davon geprägt, dass B. zwischen einer vollständigen Übereinstimmung mit H. und einer maximalen Distanz zu ihren Interventionen schwankt, immer aber auf sie als Gegenüber bezogen bleibt. Das weist auf die implizite Orientierung Bs. an einer Art Meister-Lehre hin, die Potential für Charismatisierung bietet und damit im Kontrast zur wissenschaftlichen Ausbildung steht.

Vor dem Hintergrund der vorgestellten Analysen und den abschließenden Überlegungen zu den nächsten Schritten im Umgang mit dem vorliegenden Datum, bleibt abschließend noch die Frage zu klären, ob das Datum seinen Titel einholen oder einlösen kann: Dokumentieren sich im Material also „Veränderungen des Wahrnehmungsprozesses“ der Frau B.? Hierzu kann einerseits argumentiert werden, dass sich keine Veränderungen ergeben, denn der sich in den Aufzeichnungen dokumentierende berufsbezogene Orientierungsrahmen oder angehende Lehrerinnenhabitus von B. scheint mit Blick auf die Form der Wahrnehmung von

⁵ Wenn noch weitere Erhebungsmethoden eingesetzt werden (wie Interviews oder Gruppendiskussionen), würde sich natürlich auch ein umfassenderes Bild etwa von der Kultur der jeweiligen Schulen (vgl. Böhme/ Hummrich/ Kramer 2015) oder der Universitäten ergeben.

und die Logik des Umgangs mit den Edukand*innen und Kolleg*innen ebenso stabil wie hinsichtlich ihrer Logik der Reflexion: In Bezug auf Letztere lässt sich ja etwa konstatieren, dass B. zwar die Erfahrung thematisiert, dass ihre erste Einschätzung der Lehrerin H. falsch war, sie sich also auf diese spontane Reflexion nicht verlassen kann, es wird im Weiteren aber eben nicht deutlich, dass sie dies zum Anlass nimmt, anders zu reflektieren. Andererseits dokumentiert sich in den Aufzeichnungen durchaus eine Art Lernprozess, wenn auch vielleicht eher mit Blick auf die Enaktierung des (relativ stabilen) Orientierungsrahmens unter den Bedingungen der Organisation Schule: Es deutet sich ja zumindest an, dass B.s Stellung gegenüber der Lehrerin H. es ihr in ihrer Perspektive verunmöglicht, ihr zu widersprechen. Sie sucht aber nach Strategien (und findet diese auch), jenseits der von H. strukturierten Unterrichtssequenzen in eine in ihrer Perspektive erfolgreiche Interaktion mit den Schüler*innen zu treten. Und vor dem Hintergrund dieser Überlegungen könnte man nun auch die sich im Material dokumentierenden Lernprozesse, also die kleinschnittigeren Veränderungen im Wissen und Können, die sich ggf. auch nur auf eine Dimension des Lehrerhabitus beziehen, in den Blick nehmen (vgl. hierzu auch Amling 2019).

5. Literatur

- Amling, Steffen (2019): Lehrerhabitus und Lernen der Lehrkräfte. Eine Diskussion empirischer Studien und konzeptioneller Überlegungen, in Rolf-Torsten Kramer/ Hilke Pallesen (Hrsg.): *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 127-146.
- Amling, Steffen/ Hoffmann, Nora (2013): Die soziogenetische Typenbildung in der Diskussion - zur Rekonstruktion der sozialen Genese von Milieus in der dokumentarischen Methode, in: *Zeitschrift für Qualitative Forschung (ZQF)*, Jg. 14, Nr. 2, S. 179-198.
- Böhme, Jeannette/ Hummrich, Merle/ Kramer, Rolf-Torsten (Hrsg.) (2015): *Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs*, Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, Ralf (2014a): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung (9. Aufl.)*, Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2014b): Habitus, Norm und Identität, in: Werner Helsper/ Rolf-Torsten Kramer/ Sven. Thiersch (Hrsg.): *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung*, Wiesbaden: Springer VS, S. 33-54.
- Bohnsack, Ralf (2013): Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse: Grundprinzipien der dokumentarischen Methode, in: Ralf Bohnsack/ Iris Nentwig-Gesemann/ Arnd-Michael Nohl (Hrsg.): *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*, Wiesbaden: Springer VS, S. 241-270.
- Bohnsack, Ralf (2010): Die Mehrdimensionalität der Typenbildung und ihre Aspekthaftigkeit, in: Jutta Ecarius/ Burkhard Schäffer (Hrsg.): *Typenbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung*, Opladen: Barbara Budrich, S. 47-72.
- Bohnsack, Ralf/ Nentwig-Gesemann, Iris/ Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.) (2013): *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis (3. Auflage)*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bourdieu, Pierre (1987): *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1979): *Entwurf einer Theorie der Praxis*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Erne, Jakob (2016): *Psychoanalytische Sozialarbeit. Eine rekonstruktive Aktenanalyse*, Opladen: Barbara Budrich.
- Erne, Jakob/ Bohnsack, Ralf (2018): Die Psychoanalytische Sozialarbeit im Blick auf ihre Akten. Eine dokumentarische Aktenanalyse, in: Ralf Bohnsack/ Sonja Kubisch/ Claudia Strebblow-Poser (Hrsg.), *Soziale Arbeit und Dokumentarische Methode*. Opladen: Barbara Budrich, S. 237-257.
- Helsper, Werner (2018): Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession, in: Angelika Paseka/

- Manuela Keller-Schneider/ Arno Combe (Hrsg.): *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln*, Wiesbaden: Springer VS, S. 105-140.
- Helsper, Werner (2004): Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln, in: Barbara Koch-Priewe, / Fritz Kolbe/ Johannes Wildt (Hrsg.): *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 49-98.
- Helsper, Werner/ Hummrich, Merle/ Kramer, Rolf-Torsten (2010): Qualitative Mehrebenenanalyse, in: Barbara Friebertshäuser/ Antje Langer/ Annedore Prengel (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, Weinheim: Juventa-Verlag, S. 119-135.
- Honneth, Axel (1992): *Kampf um Anerkennung: zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kramer, Rolf-Torsten/ Pallesen, Hilke (Hrsg.) (2019): *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mannheim, Karl (1964): Beiträge zur Theorie der Weltanschauungs-Interpretation, in: Karl Mannheim: *Wissenssoziologie. Auswahl aus dem Werk*. Berlin: Luchterhand, S. 91-154.
- Mannheim, Karl (1980): *Strukturen des Denkens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionellen Handelns, in Arno Combe/ Werner Helsper (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 70-182.
- Radvan, Heike (2010): *Pädagogisches Handeln und Antisemitismus: eine empirische Studie zu Beobachtungs- und Interventionsformen in der offenen Jugendarbeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reh, Sabine/ Ricken, Norbert (2012): Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ empirischen Erforschung von Subjektivierung, in: Ingrid Miethe/ Hans-Rüdiger Müller (Hrsg.): *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie*, Opladen: Barbara Budrich, S. 35-56.
- Wiezorek, Christine. (2005): *Schule, Biografie und Anerkennung: eine fallbezogene Diskussion der Schule als Sozialisationsinstanz*. Wiesbaden: VS.

6. Datum

- B., N. S. (2005): Episode: Die Veränderung meines Wahrnehmungsprozesses in vier Phasen – aus einer Schulstunde an einer Grundschule (Primarstufe). PDF-Dokument (1 Datei), 13 Seiten, URL: <https://archiv.apaek.uni-frankfurt.de/show.php?docid=204>

Autor

Steffen Amling, Dr., wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Professur für Allgemeine Erziehungswissenschaft, insbesondere systematische Pädagogik der Helmut-Schmidt-Universität/ Universität der Bundeswehr Hamburg

Arbeitsschwerpunkte: Empirische Lern- und Bildungsforschung u.b.B. der Rolle pädagogischer Organisationen, Professions- und Professionalisierungsforschung, Theorie und Empirie der Analyse sozialer Ungleichheit in pädagogischen Kontexten, Theorie und Methodologie der rekonstruktiven Sozialforschung

amlings@hsu-hh.de