

Wie Schulpraxis professionell reflektieren? Überlegungen zu einem Reflexionsmodell auf Basis der Analyse des Praktikumsdokumentes der Studentin N. B.

Michael Meier und Tina Kreische

1. Einleitung

Das online Publikationsformat datum&diskurs verfolgt die Idee, „die empirische Wirklichkeit zum Ausgangspunkt erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung“ (datum&diskurs) zu nehmen und qualitative Schul- und Bildungsforscher*innen zur gemeinsamen Interpretation von Daten einzuladen.

„Zentrale Idee ist, ausgehend von einem empirischen Referenzpunkt, den wir Datum nennen, analytische Beiträge aus je unterschiedlichen methodischen/methodologischen und theoretischen Perspektiven zu versammeln. Die in der Auseinandersetzung mit dem Datum entstandenen Essays verstehen wir als Eröffnung eines wissenschaftlichen Diskurses, der durch Repliken und Re-Repliken befördert und so lange weitergeführt wird, bis die ergänzenden, kritisierenden, kontrastierenden Beiträge ihn (vorübergehend) beenden.“ (ebd.)

Als erstes Datum für die wissenschaftliche Diskussion qualitativer Daten wählte datum&diskurs den tagebuchartig arrangierten Text der Studentin N. B. (2005) mit dem Titel: „Die Veränderung meines Wahrnehmungsprozesses in vier Phasen“. Dieser Text ist ein Element eines universitären Praktikumsberichtes und beschreibt, wie sich die Perspektive der Autorin B. über die Phasen „Vorfreude und Empathie“ (S. 1), „Ernüchterung“ (S. 2), „Resignation“ (S. 7) und „Arrangement“ (S. 10) entwickelt hat. Als Wendepunkt der Erzählung kann die Erfahrung in der Phase „Ernüchterung“ gelten: SoAurde die Studentin N. B. mit rassistischen Vorurteilen ihrer Mentorin konfrontiert, übernahm diese teilweise und erschrak anschließend über sich selbst, als sie der Folgen ihres vorurteilsbeladenen Handelns gewahr wurde (vgl. S. 2). Schließlich bildete sie pädagogische Praxen aus, die bewusst in Opposition zum pädagogischen Handeln ihrer Mentorin treten sollten. Die Schilderung der Studentin B. kann über das Archiv für pädagogische Kasuistik der Goethe-Universität Frankfurt abgerufen werden. Leider können dem Dokument keine näheren Hinweise entnommen werden, ob diese Darstellung eine universitäre Prüfungsleistung darstellte (Praktikumsbericht) oder ob es sich hierbei „nur“ um einen persönlichen Anhang in Form einer Tagebuchaufzeichnung handelt. Im März 2019 fand an der Europa-Universität Flensburg eine Arbeitstagung zur Initiierung des Publikationsorgans datum&diskurs statt, in der die Aufzeichnung der Studentin N. B. in unterschiedlichen Lesarten qualitativer Forschung perspektiviert, rekonstruiert und diskutiert wurden. Daraus sind fünf Essays und

eine Replik hervorgegangen, die von dem Publikationsorgan datum&diskurs abgerufen werden können. Die Analysen zum Datum #1 folgen entweder der Methodologie der Ethnographie (vgl. Bennewitz 2019; Bräu 2019), der Dokumentarischen Methode (Amling 2019; Hinzke 2019), der Objektiven Hermeneutik (Scheid 2019) bzw. argumentieren als Replik ohne weiteren Ausweis eines methodologischen Bezugspunktes (vgl. Wolf 2019) (Stand Juni 2021). Entsprechend ihres methodischen Vorgehens fokussieren diese Beiträge unterschiedliche Materialstellen des 13-seitigen Dokumentes und heben auf unterschiedliche Gegenstände ab: so geraten Praktiken, Orientierungen oder Fallstrukturen in den Blick. Angesichts der geschilderten Entwicklungsgeschichte, die bisweilen an eine „Heldengeschichte“ (Bennewitz 2019, S. 4) im Sinne antiker Erzählungen erinnert, gerät unter anderem die Frage nach der Reflexivität der Studentin zum Gegenstand der Analyse. Die Einschätzungen reichen diesbezüglich von einer eher kritischen (Amling 2019, S.11ff; Scheid 2019, S. 8) bis zu einer (etwas) positiveren (Bennewitz 2019, S. 6f.). Dieser Essay wird im Folgenden die Interpretation partiell anschließen, wobei das Moment der studentischen Praxisreflexion über die gesamte Schilderung hinweg fokussiert wird. Für uns stellen die Praktikumsschilderungen einen willkommenen Anlass dar, über die Frage von Reflexionsbedingungen sowie ihren Möglichkeiten und Grenzen nachzudenken. Jenseits der Frage, ob und inwiefern es sich bei dieser Tagebuchartigen Erzählung um eine professionelle Reflexionsleistung pädagogischer Praxis handelt (oder ob es doch eher so etwas wie eine Inszenierung von Reflexion und eine Selbstdarstellung als pädagogische Heldin ist), steht der Text als Bestandteil eines universitären Praktikumsberichts *im Anspruch, pädagogische Praxis zu reflektieren* und wurde vermutlich gemäß diesem Anspruch verfasst. Das Datum jedenfalls ist von Momenten der Dramatisierung, der Selbstinszenierung – und auch von Reflexion durchzogen. Ob diese Melange darauf zurückzuführen ist, dass es der Autorin B. wichtiger ist, sich selbst als gute Lehrerin zu entwerfen als einer professionellen Reflexionsanforderung nachzukommen, kann vermutlich am Material nicht entschieden werden. Die Inszenierung als quasi omnipotente Heilsfigur (vgl. Scheid 2019, S. 8) mag sowohl auf einen technizistischen Glauben an eine pädagogische Machbarkeit (vgl. dies., S. 9) ebenso wie tiefenpsychologisch auf das Abladen von Schuld angesichts einer Verstrickung mit einer problematischen Praxis zurückzuführen sein (vgl. Bennewitz 2019, S. 7f.), jedenfalls werden hier zentrale Momente aufgeworfen, die wir als Lehrende der Schulpädagogik und Betreuer*innen von Schulpraktika zu genüge auch von anderen Lehramtsstudierenden kennen. Wir werden daher das Datum #1 dazu nutzen, um den Momenten der Reflexion in pädagogischen Praktikumsberichten nachzuspüren. Wir gehen dabei von der Annahme aus, dass der vorliegende Fall der Studentin N. B. auf ebenso zentrale wie auch offene Fragen im Feld der Praxisphasen-Begleitung und Reflexion in der Lehrer*innenbildung hinweist. Am Fall – und über den Fall hinausgehend – fragen wir uns:

Wie kommt es, dass problematische Situationen im Praktikum nicht Gegenstand von Reflexion werden, auch wenn ebensolche ausgewiesenes Ziel schulischer Praxisphasen ist? Wie kann es gelingen, professionelle Reflexion über problematische Situationen anzustoßen und was trägt die universitäre bzw. schulische Begleitung dazu bei?

Mithilfe der Grounded Theory Methodology (Glaser, Barney & Strauss 1967) gehen wir diesen Fragen nach. Unter Bezugnahme auf eine zentrale Annahme der Objektiven Hermeneutik, dass sich am individuellen Einzelfall immer auch das Allgemeine rekonstruieren lässt (vgl. Oevermann 1981), werden wir eine bekannte Problematik schulpädagogischer Ausbildung herausarbeiten, nämlich *dass in Schulpraktika mitunter problematische Situationen entstehen (bzw. strukturell vorhanden sind), die reflexiv nicht oder nicht vollständig eingeholt werden* (vgl. Hascher 2012; Kiel & Meyer 2013). Wir werden dabei zentrale Passagen der tagebuchartigen Falldarstellung untersuchen und aufzeigen, dass problematisches Handeln von schulischen Mentoren*innen im Schulpraktikum nicht zwingend zum Anlass und Gegenstand von professioneller Reflexion wird, was mit Blick auf die Wirkung schulpraktische Studien ein bekanntes Phänomen darstellt (vgl. Hascher 2012). Im vorliegenden Praktikumsdokument wird Reflexion erst im Nachgang persönlicher Betroffenheit dargestellt – als Reaktion auf die Übertretung vermeintlich universeller menschliche Normen. Das Dokument verweist darauf, dass pädagogische Praxis nicht per se Gegenstand studentischer Reflexion sein muss, sondern dass diese mitunter erst in der konkreten Verantwortungsübernahme für die Effekte der eigenen Handlungspraxis (zumindest im Datum) aufscheint (vgl. hierzu auch Helsper 2001, S. 11). Angesichts der im Praktikumsdokument ausbleibenden aber auch vollzogenen Reflexionsleistungen werden wir in diesem Essay erstens darüber nachdenken, welcher Reflexionslogik das Datum folgt (Kapitel 2-5) und wie angesichts dieser Logik zweitens eine alternative Reflexionsstruktur aussehen könnte (Kapitel 6), die eine professionelle Praxisreflexion begünstigt. Wir werden hierbei argumentieren, dass sich die Studentin an dem recht verbreiteten Modell einer pädagogischen Meister*innenlehre orientiert, die sich – wenn ungünstige Strukturbedingungen vorliegen – für professionelle Praxisaneignung und Praxisreflexion als ungünstig erweisen kann. Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen wird dieser Essay ein Modell professioneller Praxisreflexion begründen und seine Leistungsfähigkeit am Beispiel ausgewählter Situationen der analysierten studentischen Falldarstellung diskutieren (Kap. 6).

2. Handeln und Reflexion in der Phase 1: Vorfreude und Empathie

Das Datum #1 beginnt mit einer Schilderung der Studentin N. B, die zu Beginn ihres schulpädagogischen Praktikums angesiedelt ist. Im Duktus nahe einer teilnehmenden Beobachtung stellt N. B. eine Situation vor, die in einer 3. Klasse einer Grundschule im Jahr 2005 spielt:

Als alle Kinder auf ihren Plätzen sitzen, begrüßt [die Lehrerin, d. A.] Frau H. sie und kündigt ihr Vorhaben im Rahmen der Mathestunde an. „So, wir wollen heute mal einen kleinen Test machen. Ich teile euch die Zettel aus und jeder arbeitet für sich. Es ist ganz leicht. Achtet auf die Zeit. Jeder holt einen Stift raus. N. und ich verteilen. Gesagt, getan. Neugierig und etwas aufgeregt beginnen die Kinder mit ihren Aufgaben. Frau H. grinst mich an und erklärt mir, dass dieser Test eine Vergleichsarbeit zu den übrigen 3. Klassen sei. Während die Kinder rechnen, zeigt sie mir die jeweiligen Notenschnitte der übrigen Klassen. »Schauen wir mal, was bei uns rauskommt.

(B. 2005, S.1)

Die Schilderung beginnt mit dem Einbezug der Studentin in die pädagogische Praxis: Gemeinsam mit der Lehrerin teilt sie den „kleinen Test“ aus und übernimmt einhergehend die Rolle der Lehrer*in-Assistenz. Nach Bräu (2019) scheint es sich bei dem „kleinen Test“ „nicht um einen längerfristig angekündigten Mathetest zu handeln, sondern um etwas Kleines, Spontanes, etwas zum Ausprobieren“ (dies., S. 4). „In dieser kurzen Sequenz wird eine Mathematik-Klassenarbeit initiiert, die zwar als »Test«, »klein« und »leicht« annonciert wird, dessen Bezug auf eine Leistungssituation damit aber nur notdürftig überdeckt wird“ (ebd.). Der Studentin gegenüber eröffnet die Lehrerin Frau H. die wahre Bedeutung der Situation: Denn in Wirklichkeit schreiben die Kinder keinen „kleinen Test“, sondern eine jahrgangsübergreifende Vergleichsarbeit. Es kann an dieser Stelle nicht mehr rekonstruiert werden, ob mit dieser Vergleichsarbeit auch eine Benotung, die mit schulischer Selektion einher geht (vgl. dies., S. 4ff.), verbunden ist, oder ob die Leistungen der Schüler*innen ‚nur‘ zum Zwecke der schulischen Evaluation erhoben werden. Für die erste Mutmaßung spräche eine oftmals weit verbreitete schulische Praxis der 2000er Jahren, Vergleichsarbeiten wie Klassenarbeiten zu behandeln (und einhergehend auch zu benoten), um den Ernstcharakter der Prüfung herauszustellen und den Lern- und Prüfungsaufwand für Lehrkräfte und Schüler*innen nicht zusätzlich zu erhöhen. Ungeachtet eines möglichen und auf schulische Selektion bezogenen Ernstcharakters der Situation handelt es sich somit also nicht um einen „kleinen Test“, sondern um eine Prüfung, die mindestens für die Lehrkraft insofern bedeutungsvoll sein dürfte, als dass mit dem Abschneiden der Schüler*innen auch „die Lehrerin auf dem Prüfstand“ (dies., S. 5) steht. Insofern stellt sich angesichts der Rahmung der Situation, die von der Lehrerin mit einem anderen als dem echten Wirklichkeitsstatus (vgl. Goffmann 1977) ‚geframed‘ wurde, folgende situative Problematik ein: Mit Blick auf die durch die Prüfungssituation eingeforderte Anforderung, Leistung zu erbringen, erscheint eine falsche Rahmung insofern als problematisch, als dass mit Blick auf empirische Studien vermutet werden kann, dass nicht alle Schüler*innen die Art der Situation begreifen und entsprechend handeln (vgl. z. B. Zaborowski et al. 2011, S. 218ff.). Das bedeutet, dass die Schüler*innen in Verkennung der situationsbezogenen Anforderungen einer Vergleichsarbeit eben nicht schnell und gründlich zu Werke gehen, da es sich ja nur um einen „kleinen“ und „leichten“ Test handelt (vgl. hierzu: Sertl & Läufer 2012; Meier 2011; Sacher 2009). Angesichts des Umstandes, dass Vergleichsarbeiten mitunter so konstruiert sind, dass sie kaum in dem vorgesehenen Zeitfenster bearbeitet werden können (Z. B. prüft VERA 3-Schulleistungstest der 3. Klasse Wissen Ende Klasse 4., vgl. Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg), dürfte sich diese Rahmung als problematisch für eine effektive Zeitznutzung und damit für die vom Test anvisierte Leistungserbringung erweisen. Zudem stellt die Rahmung der Lehrerin eine Verletzung der Regel dar, die Schülerinnen und Schüler darüber zu informieren, was sich in der Unterrichtsstunde ereignen wird (vgl. transparente Leistungserwartungen: Meyer 2004; klare Strukturierung des Unterrichts: Helmke 2004; Bovet & Huwendieck 2000; Schrader & Helmke, 2001). — Doch wie geht es nun weiter?

Gemeinsam laufen wir durch den Klassensaal. Frau H. schaut immer wieder auf die Arbeiten einzelner Kinder und macht sie mit ihrem Finger auf Fehlrechnungen aufmerksam. Ich drehe nun auch alleine meine Runde und kontrolliere wortlos die Ergebnisse.
(B. 2005, S. 1)

Die Studentin N. B. läuft mit der Lehrerin durch das Klassenzimmer, was bedeutet, dass sie weiterhin in ihrer Rolle als Lehrerin-Assistenz agiert. Sie beobachtet dabei die Lehrerin und sieht, dass diese einzelnen Kindern hilft, indem sie diese „mit ihrem Finger auf Fehlrechnungen aufmerksam“ macht. Was passiert hier? Bräu interpretiert diese Szene mit Blick auf die Lehrerin: „Schneiden ihre Klasse und sie schlechter ab als die Parallelklassen, könnte ihre Lehrtätigkeit kritisch hinterfragt werden. So steht auch für sie einiges auf dem Spiel, was erklären könnte, dass sie entgegen ihrer eigenen Mahnung, dass alle alleine arbeiten müssen, doch einigen Kindern zu helfen scheint, indem sie auf falsche Berechnungen hinweist“ (Bräu 2019, S. 5). Vor dem Hintergrund dessen, dass Schulpraktika auf Reflexion von Praxis abzielen, stellt sich für uns die Frage, was dazu führt, diese Situation im Praktikumsbericht ‚nur‘ zu berichten, nicht aber – auch nicht an späterer Stelle – zu reflektieren.

Denn *Reflexion* meint eine nach innen gerichtete Handlung, die sich auf eine Praxis, ein Verhalten oder eine Person richtet, die durch Nachdenken verbessert bzw. weiter entwickelt werden soll. Reflexion hat in diesem Verständnis seinen Ausgangspunkt in etwas Problembehafteten: „Der zentrale Impetus besteht darin, dass etwas Ungelöstes anders und stimmiger werden soll.“ (Fraefel, 2020, S. 114). Reflexion setzt somit voraus, dass etwas als problematisch bzw. verbesserungswürdig wahrgenommen wird, also das etwas als etwas identifiziert wird, das durch Nachdenken und Handeln verbessert werden kann und soll. Etwas wird zu einem Problem, wenn ein Anfangszustand bzw. ein Ausgangspunkt (Ist-Zustand) im Gegensatz zu einem gewünschten, möglicherweise aber noch nicht genau bestimmbar Endzustand (Soll-Zustand) als unzureichend entworfen wird (vgl. Dorsch 1994, S. 589).

Angesichts der von der Studentin N. B. geschilderten Szene könnten zwei Probleme virulent werden: Wenn gemäß dem normativen Anspruch einer Testsituation die Schüler*innen alleine an ihren Tests arbeiten sollen (prüfungsbezogener Soll-Norm), dann stellen Hilfestellungen einiger Kinder (prüfungsbezogener Ist-Zustand) eine Verletzung der Soll-Norm dar. Ferner ist angesichts dieser Praxis zu fragen: Welchen Kindern hilft die Lehrerin? Wie ließe sich begründen, dass die Lehrerin scheinbar einigen Kindern hilft (prüfungsbezogener Ist-Zustand) – und anderen nicht (prüfungsbezogener Gleichbehandlungsanspruch/ Soll-Norm)? Zweitens schildert die Studentin, dass sie „wortlos die Ergebnisse“ „kontrolliert“, was angesichts der problematischen Praxis ihrer Mentorin interessant ist. Denn einerseits vollzieht die Studentin die Praxis ihrer Mentorin imitierend mit (vgl. Ameling 2019, S. 6), nämlich in einer Vergleichsarbeit die Ergebnisse zu kontrollieren – aber dies tut sie „wortlos“. Was könnte das bedeuten? Angesichts der Offenheit dieser Beschreibung kann nur spekuliert werden, ob die Studentin ebenso wie die Lehrerin in das Prüfungsgeschehen zum Nachteil der Prüfungsobjektivität und den Schüler*innen, denen nicht geholfen wurde, eingegriffen hat (auf Fehler zeigen), oder ob sie ebenso nicht gehandelt hat. Mit dieser Beschreibung zeichnet die Studentin von ihrem Handeln eine Art Vexierbild, das sich nicht festlegt. — Doch was passiert nun?

Noch 5 Minuten«, sagt Frau H. laut, «noch mal gut konzentrieren.« Die Kinder reagieren erschrocken und der Geräuschpegel steigt. »Seid ihr bitte leise, sonst kann sich keiner konzentrieren.« Sie wendet sich zu mir und flüstert: «Das ist sehr viel zu rechnen. In so kurzer Zeit.. [sic!, d. A.] In dem Moment hören wir ein leises Wimmern. E. sitzt — zusammengesunken — vor ihrem Test und weint.

(B. 2005, S. 1)

Der als „ganz leicht“ (s.o.) angekündigte Test stellt sich jetzt für die Kinder (aber auch für die Praktikantin) als herausfordernd dar, da nach Einschätzung der Lehrerin (und gemäß den Reaktionen der Schüler*innen) in „so kurzer Zeit“ „sehr viel zu rechnen“ sei. „Die erschrockene Reaktion der Kinder zeigt, dass ihnen der restliche zeitliche Rahmen zu kurz erscheint, um die Aufgaben alle zu bearbeiten, und dass dies aber wichtig wäre“ (Bräu 2019, S. 5). Jenseits des aufscheinenden Leistungsdrucks – und diese Lesart buchstabiert Bräu umfassend in ihrem Essay aus – könnte allerdings im Sinne einer erweiterten Lesart gemutmaßt werden, dass erst in dem Moment, als die Lehrerin „noch 5 Minuten“ sagt, die Schülerin E. realisiert, dass sie sich eben nicht in einer „kleinen“ und „leichten“ Testsituation, sondern in einer anspruchsvollen Prüfungssituation befindet. In dieser Lesart wäre das leise „Wimmern“ nicht alleine auf die (Nicht-)Bewältigung der Leistungssituation zurückzuführen, sondern sie realisiere auch in dem Moment falsch von der Lehrerin auf die Leistungssituation eingestimmt worden zu sein. Die „erschrockene[n] Reaktion der Kinder“ (ebd.) wären neben dem Druck der Leistungserbringungssituation möglicherweise auch auf die Realisierung des echten Wirklichkeitsrahmens (vgl. Goffman 1977) zurückzuführen, der von der Lehrerin verschleiert wurde und von „Ablenkung, Irreführung und Verharmlosung“ (Bräu 2019, S. 10) gekennzeichnet ist. Für uns ist es wichtig, diese erweiterte Lesart herauszustellen, da in dieser Interpretation die (Nicht-)Leistung der Schüler*innen auch als Produkt aufscheint, welches durch das Handeln der Lehrerin interaktiv kokonstruiert wird: „Sie [die Lehrerin, d. A.] hat die Leistungsüberprüfungssituation geschaffen und sie hat glauben gemacht, diese sei leicht zu bewältigen“ (Bräu 2019, S. 6). Da das Problem, also die Situation der Leistungserbringung eng mit dem Handeln der Lehrerin verknüpft ist, könnte es von ihr (mit-)erzeugt sein. Ungeachtet dessen, ob an dieser Stelle die einfache oder erweiterte Lesart sich als richtig erweist, so gibt es im Praktikumsdokument keinen Hinweis darauf, dass die Studierende N. B. die Prüfungssituationen als problematisch erachtet. Daher erfolgt auch kein Hinweis darauf, dass in einer pädagogischen Situation eine Lehrkraft Teil des Problems und nicht nur der Lösung sein könnte. – Doch wie handelt nun die Lehrerin? Die Lehrerin geht zu dem weinenden Mädchen, und bittet es nach vorn zum Pult zu kommen. Sie fragt das Mädchen, ob es „wegen der Zeit“ weinen würde, was das Mädchen bestätigt. Frau H. nimmt dann das Mädchen in den Arm und versucht es mit den folgenden Worten zu beruhigen:

Liebe E., da brauchst du doch nicht zu weinen. Hab ich dir schon jemals den Kopf abgerissen? Oder die Mama? Oder der Papa? Oder der F.? Keiner ist mit dir böse. Du brauchst keine Angst zu haben und wenn du nicht fertig wirst, ist das doch kein Weltuntergang.

(B. 2005, S. 1).

Der Trost, also die Struktur des hier gemachten Versprechens, entspricht der eines Schecks, dessen Deckung ungewiss ist. Offensichtlich haben die Eltern dem Kind im Wortsinn noch nicht den Kopf

abgerissen und es hat sich zudem auch noch kein Weltuntergang ereignet, aber ob „keiner“ mit E., „böse“ ist, wenn sie in einer Vergleichsarbeit eine schlechte Leistung bescheinigt bekommt, kann eine Lehrerin normalerweise nicht wissen. Schließlich drückt die Lehrerin das Mädchen ein weiteres Mal „fest an sich“ (ebd.) und überschreitet damit die Rollenförmigkeit der pädagogischen Beziehung (Bräu 2019, S. 7ff.; vgl. auch Wolf 2019). Es klingelt bald, die Kinder gegeben „eilig ihre Blätter ab“ (B. 2005, S. 1) und die Unterrichtsstunde endet. Es kommt nun zu einem Gespräch zwischen der Studentin N. B. und der Lehrerin Frau H.:

Nachdem alle Kinder den Klassenraum verlassen haben, erklärt mir Frau H., dass man als Lehrerin für solche Vorgänge sensibilisiert sein müsse. Man könne bei den Kindern so viel zerstören und gerade die Kinder hätten so »zarte Seelchen«. Man müsse ihnen den Druck abnehmen und immer wieder deutlich machen, dass Fehler dazu da sein, damit man sie macht. Natürlich stimme ich hier zu, doch sie erklärt mir, dass es nicht viele Lehrer gäbe, die in solchen Momenten pädagogisch so handeln würden, wie sie es getan hat.
(B. 2005, S. 1f.)

Typischerweise werden in diesen Gesprächen offene Punkte oder Fragen, die Praktikanten oder Lehrkräfte angesichts der jüngsten Ereignisse haben, kurz besprochen. Nicht selten werden dabei Probleme der Unterrichtsstunde angesprochen und alternative Umgangsweisen erörtert. Der Modus dieses Nachgesprächs ist hier aber ein anderer: Die Lehrerin eröffnet der Studentin die pädagogischen Grundsätze ihres Handelns, welche sie zur Erklärung bzw. Legitimierung ihres Handelns heranzieht. Leider bleibt in der Beschreibung der Studentin N. B. unklar, für welche Vorgänge eine Lehrperson „sensibilisiert sein müsse“. Vermutlich spielt die Lehrerin damit auf die Wahrnehmung des Weinens an und wie sie das Mädchen getröstet hat. Die Kinder werden von ihr als zerbrechliche, „zarte Seelchen“ entworfen, denen man „Druck abnehmen“ „müsse“. Mit diesen Ausführungen begründet die Lehrerin nicht nur nachträglich ihre problematische Prüfungspraxis, sondern sie entwirft darüber hinaus gehend (Grundschul-)Pädagogik als Verschleierungspraxis. Dieser Entwurf bildet sich auch im Zitat der Lehrerin ab, nämlich dass „Fehler dazu da sind, damit man sie macht“. Wären Fehler wirklich dazu da, dass man sie machte, dann würden Lehrkräfte Schülerinnen und Schüler im Unterricht systematisch dazu anhalten, Fehler — bestmöglich alle — zu machen.¹ Da Lehrkräfte aber bekannter Maßen Fehler korrigieren — mitunter sogar in einer Vergleichsarbeit (s.o.) — so scheint die Funktion dieses Zitats vor allem darin zu liegen, eine pädagogische Haltung herauszustellen, die tatsachenwidrig Unerwünschtes als Erwünschtes zu normalisieren sucht, also letztlich schulische Wirklichkeit verschleiert.² Wie reagiert nun die Studentin auf die Darstellung der

¹ Die oben getätigten Ausführungen erfolgen vor der Kontrastfolie des Satzes „Fehler sind dazu da, dass man aus ihnen lernt.“ So gesprochen würde hier eine Akzeptanz von Fehlern bei gleichzeitiger Überwindung dieser (aus Fehlern lernen) sichtbar werden. Das Moment der Verbesserung und Überwindung von Fehlern, also das Lernen, fehlt hingegen bei der von der Lehrerin getroffenen Aussage.

² Verschleierungspraxen, die von Rademacher und Wernet unter dem Begriff der Verklärungen diskutiert werden, scheinen zutiefst typisch für pädagogisches Denken zu sein: „Demgegenüber bleibt die alltägliche pädagogische Verklärung bezogen auf diejenigen Institutionen, in denen sich der pädagogische Alltag abspielt bzw. die diesen erst ermöglichen

Lehrerin? – „Natürlich stimme ich hier zu (...).“ An diesem Ort und in dieser Angelegenheit — so kann das „hier“ gedeutet werden — geht die Studentin mit der Lehrerin d'accord. Dass die Zustimmung gleichsam „[n]atürlich“ erfolgt, ergibt sich aus der Klarheit und Folgerichtigkeit, die der Natur der Sache inhärent zu sein scheint: Pädagogik wird auch von der Studentin als wohlmeinende Verschleierungspraxis, zum Schutze der „zarten Seelchen“, verstanden, denen die Härten der Schulwelt noch nicht umfänglich zugemutet werden können. An die Stelle einer Reflexion der pädagogischen Praxis tritt bei der Studentin eine Vergemeinschaftung mit der Lehrerin auf Ebene der ‚richtigen‘ pädagogischen Haltung, mit der sie sich gewissermaßen exklusiv wähen kann, da „es [schließlich, d. A.] nicht viele Lehrer gäbe, die in solchen Momenten pädagogisch so handeln würden, wie sie es getan hat“. An die Stelle einer Reflexion, die das Problem des weinenden Mädchens angesichts des Zeit- und Leistungsdrucks mit der vollzogenen pädagogischen Praxis in Verbindung setzte, verbünden sich beide in einer sich exklusiv wähenden Haltung einer kindgerechteren Pädagogik. – Doch wie geht es weiter? Nachdem die Lehrerin ihre Position mit einer biographischen Belegerzählung, die sie entlang ihres Sohnes kurz entfaltet, unterfüttert hat, beschreibt die Studentin ihr Erleben:

Ich war begeistert. Genau dieser Ansatz war mir sehr wichtig und entsprach meiner Lebenseinstellung. Sofort empfand ich mich mit Frau H. verbunden und fühlte mich am richtigen Platz.

Ihre umsichtige und faire Art, die sie dem weinenden Mädchen entgegenbrachte, beseitigte meine letzten Zweifel und voller Euphorie freute ich mich, die nächsten fünf Wochen mit Frau H. und der Klasse 3. zu verbringen.

(B. 2005, S. 2)

An die Stelle von Reflexion tritt nun Begeisterung. Doch woraus speist sich diese? Betrachten wir das Datum im Detail. Wenn die Studentin schreibt, dass ihr „[g]enau dieser Ansatz (...) sehr wichtig“ war, dann rekurriert sie damit erstens auf den Umstand, dass es verschiedene Ansätze gibt, und dass zweitens genau dieser für sie persönlich eine hohe Bedeutung hat, da dieser ihrer „Lebenseinstellung“ entspricht. Der Ansatz wird wiederum mit einer Passung zur „Lebenseinstellung“ begründet. Hierbei handelt sich um eine grundsätzliche Bezugnahme auf das Leben, also grundlegenden Werten und Normen, möglicherweise um menschlich universelle Normen. Auffällig ist, dass der Ansatz seinen pädagogischen Sinn nicht von der konkreten pädagogischen Situation, von einer Problemstellung und einer Reflexion auf Ziele und Mittel, sondern seinen Sinn durch etwas ebenso Großes wie Unspezifisches erfährt. Die Begeisterung der Studentin (das „voller Euphorie“-Sein) speist sich ihrer Beschreibung nach aus einem Passungserleben, das die Studentin zwischen sich, genauer

und in die Welt setzen. Bleiben wir bei der Schule als wichtigster pädagogischer Institution: Pädagogisches Handeln findet hier im Kontext einer höchst restriktiv strukturierten Praxis statt. Die schulische Handlungssphäre weist einen hohen Grad der Institutionalisierung und der sozialen Strukturierung auf und sieht ausgesprochen geringe Freiheitsgrade vor. Gleichwohl findet sich in diesem schulischen Bezug ein pädagogisches Denken, das der Verklärung einer durch die Eigenleistung des Pädagogischen bewirkten Überwindung des Schulischen folgt. Das Pädagogische gelangt nicht etwa dann zu seiner vollen Größe, wenn es den schulischen Rahmen in irgendeiner angemessenen Form füllt, sondern wenn es ihn transzendiert; wenn es zu Erziehungs- und Bildungsformen findet, die eigentlich nicht mehr als schulische zu erkennen sind – oder sie doch zumindest anstrebt oder wenigstens behauptet“ (Rademacher & Wernet 2015, S. 140).

gesagt zwischen ihrer Lebenseinstellung, und der pädagogischen Haltung und Praxis der Lehrerin empfindet. Damit „findet also im Grunde keine Theoretisierung oder Reflexion in engerem Sinne statt, denn B. konstatiert letztlich nur eine Art (habituellem und/oder wertebezogener) Passung, die sie nicht in weitere Theoretisierungen überführen will oder kann“ (Amling 2019, S. 8).

Wenn man davon ausgeht, dass ein Schulpraktikum für gewöhnlich nicht darauf abzielt, die Lebenseinstellung einer Studentin oder eines Studenten zu verändern, sondern pädagogisches Handeln zu erproben und zu analysieren, Theorie und Praxis zu verknüpfen sowie die eigenen Berufswahlmotive zum Gegenstand der Reflexion zu erheben (vgl. z. B. Arnold, Gröschner & Hascher 2014; Bach 2013), dann kann an dieser Stelle die These formuliert werden, dass in der Imago der Studentin der Lehrerin eine Funktion unabhängig von Handlungs- und Berufswahlreflexion zukommt. Der Lehrerin wird hier zugeschrieben, dass sie sie bitte so anleiten möge, dass sich die Studentin als gelingende Praktikerin ihrer Lebenseinstellung erfahren kann. Die Aufgabe der Lehrerin läge in dieser Imago darin, der Studentin dasjenige pädagogische Handeln zu zeigen, welches erstens im Einklang mit ihrer Lebenseinstellung³ steht und das zweitens durch Nachahmung und Mitvollzug im Sinne einer Meister*innenlehre angeeignet bzw. erweitert werden kann. Der Studentin ginge es vor allem um den Erwerb bzw. Ausbau eines praktischen Handlungsrepertoires passend zu ihrer Lebenseinstellung, nicht aber um eine Infragestellung oder Reflexion berufsspezifischer Probleme.

Mit Blick auf die Lehrkraft ließe sich wiederum fragen, wie diese vor dem Hintergrund der ihr von der Studentin zugewiesenen Funktion handelt. Die Lehrerin adressiert die Studentin vom ersten Moment der Erzählung an als Lehrer*in-Assistenz, was heißt, dass die Lehrerin die Studentin sogleich zum Mit-Handeln auffordert und in ihre Praxis einbindet. Die Handlungspraxen, die von der Studentin ausgeführt werden, werden durch die Lehrerin in der laufenden Unterrichtsstunde nicht oder nur teilweise begründet. Hierbei handelt es sich um die Kontrolle und Hilfe in der Vergleichsarbeit, ungedeckte Versprechen und Umarmung einer Schülerin sowie um die falsche Rahmung einer Vergleichsarbeit als „kleiner Test“. Erstaunlich ist – wie bereits oben angesprochen –, dass die von der Studentin mitvollzogenen Praxen nicht reflektiert werden, obgleich sie durchaus als diskussionswürdig anzusehen wären. Zu fragen ist an dieser Stelle, ob der Studentin die inhärenten Problematiken schlicht nicht aufgefallen sind und somit der Reflexion entzogen waren, oder ob sie gewissermaßen in einem retrospektiv erstellten Praktikumsdokument befriedet wurden (vgl. oben Vexierbild), um sich für das universitäre Praktikumsdokument als gute Lehrkraft inszenieren zu können. Gegen diese Interpretation spräche allerdings, dass im Datum an keiner Stelle auf wissenschaftliche bzw. pädagogische Theoriebestände Bezug genommen wird.

³ Der Begriff Habitus wäre ebenfalls ein naheliegendes theoretisches Konzept, um die Beziehungsgestaltung von Studierenden und Mentor*innen zu untersuchen. Das Material selbst nutzt den Begriff der Lebenseinstellung, den wir nun für unsere weiteren Überlegungen heranziehen werden.

3. Handeln und Reflexion in der Phase 2: Ernüchterung

Im Praktikumsdokument wird die Phase der Vorfreude und Empathie der Studentin B. von der Phase der Ernüchterung abgelöst. Der Abschnitt beginnt mit einer Schilderung, in der die Lehrerin die Studentin zur Seite nimmt und ihr sagt, dass dieses Mädchen S. „mit den schwarzen Haaren“ (B 2005, S. 2) „ein schreckliches Kind“ sei. Ihre Eltern wären „Zigeuner, die aus Griechenland stammen“ (ebd.). Diese Menschen dächten immer, dass sie zu kurz kämen, dabei habe es das Mädchen faustdick hinter den Ohren (ebd.). „Sie verrät, petzt und mischt sich überall ein. Eine ganz große Unruhestifterin. Nehmen Sie sich in Acht.“ (ebd.) Im Zuge einer Schulfahrt kommt es schließlich zu einem Zwischenfall, in dem sich die Schüler*innen M. und S. schubsen. Da eine Vorführung nicht gestört werden soll, entscheidet sich die Studentin, die Streitenden auseinander zu ziehen:

*„Ich denke, wir trennen euch jetzt mal. S., komm mit. Du stellst dich mal da drüben hin.“ Noch bevor sie antworten kann, ziehe ich S. energisch auf die gegenüberliegende Seite des Klaviers. (...) In diesem Tumult merke ich, dass sich S. die Hände vor das Gesicht hält. Ich gehe zu ihr und sehe, dass sie weint. „S., kommst du bitte kurz mit?“ Weinend begleitet sie mich auf den Flur. „Was ist denn?“, frage ich sie. S. schweigt. Ich beuge mich zu ihr und sie flüstert dann schluchzend: „Ich finde das so unfair. Ich habe nichts gemacht und dann muss i-c-h meinen Platz wechseln. Ich hab gar nichts gemacht. Guck, die M. hat mir so fest in den Rücken geschlagen.“ Verzweifelt beginnt sie erneut jämmerlich zu weinen. Ich nehme sie in den Arm und tröste sie. Ich erkläre ihr, dass ich das nicht richtig mitbekommen habe. „S., ich habe nur gesehen, dass ihr euch gegenseitig schubst. Weil wir alle leise sein müssen, habe ich euch dann schnell getrennt.“ Ich schaue sie an und sage: „Es tut mir leid. Ich hätte nicht so voreilig handeln sollen, o.k.?“ Gemeinsam kehren wir zurück zu den anderen. Dieser Vorfall versetzte mich in einen Schockzustand. Ich war über mein Verhalten erschüttert. Mir tat das Mädchen S. sehr leid und ich versuchte meine Gründe, die mich zu dieser unüberlegten und voreiligen Handlung gebracht hatten, zu analysieren. Warum handelte ich so unfair?
(B. 2005, S. 3).*

In dieser Episode stolpert die Studentin gewissermaßen über ihr eigenes Handeln, genauer gesagt über die Folgen (Wirkungen) ihres Handelns, die sie vermutlich nicht in Übereinstimmung mit ihrer „Lebenseinstellung“ (s.o.) bringen kann. An dieser Stelle des Praktikumsdokumentes scheint Reflexion auf, da sich die Studentin N. B. eines Problems gewahr wird und nach Lösungen sucht. Genauer gesagt wird der Studentin zum Problem, dass sie das Weinen des Mädchens, Folge ihres Handelns, nicht mit ihrem Ideal einer Kind-orientierten und Kinder-schützenden Pädagogik in Übereinstimmung bringen kann. Den Schilderungen zufolge scheint diese Diskrepanzerfahrung die Studentin in eine Art „Schockzustand“ zu versetzen, der sie allerdings nicht lähmt, sondern sie geradezu die Ursache für diese Diskrepanz, die sie mit ihrer pädagogischen Intervention verbunden sieht, suchen lässt. Bennewitz (2019, S. 4) interpretiert die Schilderung als Phase der Selbsterfahrung. Es setzt eine nach innen gerichtete, reflexive Handlung ein, die das Diskrepanz-Problem durch Nachdenken zu bearbeiten sucht. Mit Bezug auf Albert Bandura (1977, 1986) könnte man spekulieren, dass die Studentin durch den Schockzustand, der mit negativer emotionaler Valenz einhergeht, eine innere

Aufmerksamkeit erfährt. Der Schock wirkt als Impuls zur Reflexion, das eigene Handeln, mitunter die eigene Selbstwirksamkeit, in der beschriebenen Situation zu hinterfragen. Entgegen der vorgängig im Praktikumsdokument geschilderten Tätigkeiten⁴ der Studentin scheint hier nun eine reflexive Handlung auf. Die Studentin sieht einen Ist-Wert, nämlich das weinende Mädchen, den sie nicht mit dem Soll-Wert, also ihrem pädagogischen Ansatz bzw. ihrer Lebenseinstellung Kinder zu schützen, in Übereinstimmung bringen kann. Vielmehr erachtet sie die von ihr gewählte Handlung, das Mädchen energisch wegzuziehen, als ursächlich für den problematischen Ist-Zustand. Zieht man zur Interpretation dieser Situation ein Handlungsmodell heran, so folgt einer Ist-Soll-Diskrepanz eine korrigierende Handlung, die die Auflösung der Diskrepanz zum Ziel hat: Gemäß des TOTE-Modells von George A. Miller, Eugene Galanter und Karl H. Pribram (1960) laufen Denk- und Handlungsprozesse in verschiedenen Phasen ab: Test – Operate – Test – Exit (vgl. Miller, Galanter & Pribram 1960). Zentral ist hierbei die Annahme, dass eine Handlung in einen Rückkopplungskreis eingebunden ist. Leitend ist dabei ein Soll-Wert der Handlung, der mit einem Ist-Zustand abgeglichen wird. Entstehen in der Prüfphase keine Differenzen zwischen Ist- und Soll-Wert, dann kommt es zu keiner weiteren Handlung in diesem Prozess und der Rückkopplungskreis wird verlassen. Andernfalls wird versucht, durch eine weitere, regulierende Handlung diese Differenz zu schließen. Informationen des Ist-Zustandes, wie hier das Weinen der Schülerin S., dienen in diesem Modell als Feedback, um Veränderungen bzw. Verbesserungen hin auf ein angestrebtes Ziel (‘die zarten Seelchen’ zu schützen) vorzunehmen. Was zeigt dieses Handlungsmodell mit Blick auf das beschriebene Verhalten der Studentin? Die Studentin vollzieht eine weitere Handlung, bittet die Schülerin S. ihr auf den Flur zu folgen und bespricht sich mit ihr. In Verlauf des Gesprächs tröstet sie die Schülerin und entschuldigt sich für ihre ‚vorschnelle und unüberlegte Handlung‘ (B. 2005, S. 5). Dem Praktikumsdokument nach erscheint die Handlung abgeschlossen: gemeinsam kehren Schülerin und Studentin zurück zu den anderen. Für die Studierende endet der Denk- und Handlungsprozess hier nicht. Die Situation scheint für sie eine „latent bleibende Krisenerfahrung“ (Helsper 2020, S. 138) zu sein, in der sie erlebt hat, dass sich ihre Entscheidung, die Mädchen auseinander- und die Schülerin S. wegzuziehen, nicht bewährt hat und für ihr Gegenüber nicht akzeptabel ist. Typische Bestimmungsfaktoren pädagogischer Professionalität klingen in dieser Museumssituation an: Die Studentin erlebt einen Entscheidungsdruck, der Bewährungsdynamiken in Gang setzt (vgl. Oevermann 1991, 1996; Zizek 2014). Darüber hinaus erfährt sie, dass die Bewährung ihrer pädagogischen Handlung an die Anschlussfähigkeit ebengleicher an die Erwartung des Gegenübers gebunden ist (vgl. Helsper 2020, S. 143; zur „doppelten Kontingenz“: Luhmann 2002; Combe, Paeska & Keller-Schneider 2018). Die Studentin

⁴ In der ersten Episode schildert die Studentin, dass sie mit der Lehrerin die Lösungen der Schüler*innen in der Vergleichsarbeit kontrolliert. Ob die Studentin die Kontrolle nur für sich selbst vollzogen hat oder auch einigen Schüler*innen geholfen hat, kann angesichts der Beschreibung nicht geklärt werden. Interessant ist jedenfalls, dass die Studentin diese Situation nicht reflektiert: Zwar kontrolliert die Studentin die Vergleichsarbeiten (Handlung), ohne dass aber beschrieben wird, mit welcher Zielsetzung (Soll-Wert) diese Handlung in der Prüfungssituation ausgeführt wird. Folglich kann keine Soll-Ist-Differenz identifiziert und mit dem Handeln in Verbindung gebracht werden, da kein Soll-Wert vorhanden ist. Bei dem Verhalten der Studentin handelt es sich letztlich um eine ‚leere Handlung‘, ein Verhalten, das ohne Kenntnis des angestrebten Ziels eine Mimesis des Lehrer*innenhandelns darstellt.

analysiert ihre Handlung und wertet sie als ‚unfair‘. Im Unterschied zum Umgang der Mentorin mit der Leistungserbringungssituation sieht sich die Studentin für den Kummer der Schülerin durchaus (mit)verantwortlich und unterlässt eine projektive Deutung des Geschehens.⁵

Die Studentin sucht im Nachgang der Situation nach Gründen für die Diskrepanzerfahrung und stellt dabei eine Eigentheorie auf: „Auf Grund meiner Begeisterung zu der Person H. und ihren Erfahrungsberichten hatte ich ohne viel nachzudenken ihre Meinung übernommen und dem Mädchen S. keine Chance gegeben, vor allem nicht, diesen Vorfall aufzuklären.“ (B. 2005, S. 4). Diese Ausführung kann als Bezug einer distanziert-kritischen Position und als ein Reflexionsmoment gedeutet werden (Feindt 2000, S. 104; vgl. auch Meyer & Kiel 2013). In dieser Äußerung wird „(selbst)reflexives und biographisches Wissen“ (Helsper 2020, S. 138) bedeutsam, was die Reflexion der Studierenden als in Teilen professionell kennzeichnet. Die Studentin klopft in ihren Überlegungen ihr pädagogisches Handeln auf die Intentionen und Wirkungen ab und bricht in Folge dessen innerlich mit der Lehrerin als Mentorin. Letztlich kommt sie zu der Feststellung, dass „Sprechen über und Handeln von Lehrpersonen nicht kongruent sein müssen“ (Bennewitz 2019, S. 4).

Zusammenfassend kann an dieser Stelle gesagt werden, dass der Schock der Studentin nicht angesichts von Diskrepanzerfahrungen auftritt, die auch schon an anderer Stelle hätten gemacht werden können, sondern ab dem Zeitpunkt, als *sie sich mit ihrem Handeln als ursächlich für die Diskrepanz von pädagogischer Intention (Soll) und Wirkung (Ist) annimmt*. Mit der Relationierung des pädagogischen Handelns auf Intention und Wirkung sowie der konkreten Verantwortungsübernahme für die von der handelnden Person zu verantwortenden Elementen der pädagogischen Praxis beginnt in diesem Praktikumsdokument die Reflexion von Praxis. Dabei ist allerdings anzumerken, dass die Reflexion in (emotionaler) Betroffenheit und nicht in einer habitualisierten Haltung gründet, die pädagogische Praxis (notorisch) aus einer wissenschaftlich-professionellen Distanz heraus befragt und mit wissenschaftlichen Methoden und deduktiv-induktiven Theoretisierungen den Fall aufschließt (vgl. z. B. Oevermann 1996; auch Amling 2020, S. 9f.). Ursächlich für die Reflexion ist in dem Fall der Studentin keine habitualisierte, professionelle Reflexionspraxis, sondern die Wahrnehmung einer Verletzung universeller menschlicher Normen.

4. Handeln und Reflexion in der Phase 2 und 3: pädagogische Subversion und Resignation

In Folge dieses Reflexionsmomentes – sofern man der Darstellungslogik von N. B. folgen will – stellt sich bei der Studentin eine deutlich veränderte, distanziertere Haltung zu ihrer Mentorin ein (vgl. B. 2005, S. 3). Dem problematischen Handeln der Mentorin steht sie bisweilen „fassungslos“ (B. 2005, S. 6) gegenüber, was sowohl auf ihren Ärger als auch auf ihre Ohnmacht der Mentorin gegenüber

⁵ Mit projektiver Deutung wird an dieser Stelle auf die Handlungsweise der Mentorin in der Episode 1 angespielt. Die Lehrerin sieht die Gründe für das Weinen des Mädchens in der zu geringen Zeit für und Angst vor der Leistungserbringung. Dass die Lehrerin die Prüfungssituation verschleierte und das Mädchen unvorbereitet der Leistungssituation ausgesetzt hat, was wenigstens zu einer Verschärfung der Situation geführt haben dürfte, scheint in ihrer Bearbeitung – und vermutlich auch Deutung der Situation – nicht auf.

hindeutet. Bezeichnender Weise beschwert sich die Studentin aber nicht bei ihrer Mentorin und fordert nicht-rassistische Sprache und nicht-herabsetzende Unterrichtspraxen ein. Sie wendet sich auch nicht an studentische Peers, eine Vertrauensperson der Schule oder an die Schulleitung. Vielmehr verbleibt die Verantwortungsübernahme auf ihre eigene pädagogische Praxis beschränkt, was eben bedeutet, dass sie damit effektiv keine Sorge dafür trägt, dass die pädagogischen Missstände beendet werden (vgl. auch Amling 2020, S. 12). Vielmehr überstellt sie ihre Schilderungen mit der Bezeichnung „Resignation“, was auf einen Wechsel von Euphorie zu Dysphorie hinweist (vgl. Scheid 2019, S. 7). Sie stellt nun den Praktiken der Mentorin ihre Praxen gegenüber, welche sie als pädagogisch gelingende Praxen entwirft und sich damit selbst als pädagogische „Heilsfigur“ inszeniert (vgl. Scheid 2019, S. 8). Sie sucht gleichsam mit ihren pädagogischen Praxen die negativen Effekte des Handelns der Mentorin zu kompensieren – oder wenigstens zu begrenzen (vgl. S. 3-9; kritisch: Amling 2020, S. 9f.; Scheid 2020, S. 7f.). Ihre Praxen könnten somit als *pädagogische Subversionspraxen* (vgl. Bennewitz 2019, S. 4) bezeichnet werden, da sie in ihren (mutmaßlichen) Effekten gegenläufig zu den Praxen der Lehrerin ausgerichtet sind. Allerdings gelingt es der Studentin mit ihren subversiven Handlungen nicht, die problematische Handlungspraxis der Mentorin zu verändern oder wenigstens die negativen Effekte zu neutralisieren. Dafür unterstellt sie ihrem pädagogischen Handeln eine hohe (positive) Wirkmächtigkeit (B. 2005, S. 10f.), mit der sie möglicherweise ihr nicht-Intervenieren gegenüber der Lehrerin nachträglich zu legitimieren sucht. Beide Parteien, Mentorin wie Studentin, gehen eigene pädagogische Wege.

Das pädagogische Schisma zeigt sich beispielsweise darin, dass die Studentin zwar den Gesprächskreis gestalten und moderieren darf, dass aber die Mentorin nicht am Sitzkreis teilnimmt und sich einhergehend auch nicht den Regeln und normativen Erwartungen des Gesprächskreises unterwirft. Die Mentorin verbleibt örtlich wie symbolisch außerhalb der pädagogischen Einfluss-sphäre von N.B. Es ist interessant, eine weitere Beobachtung heranzuziehen, die aufzeigt, wie sich das pädagogische Handeln der Studentin und ihrer Mentorin im weiteren Verlauf ausgestaltet. Eine Szene gegen Ende des Praktikums:

*Ich handelte aus dem Bauch heraus und unüberlegt. Aber Frau H.s Reaktion war mir völlig egal. Sie konnte ich nicht ändern, das war mir mittlerweile klar. Aber ihr Verhalten zu kopieren und dementsprechend zu handeln, war für mich tabu. Frau H. verlangte von mir, dass ich den gedemütigten Jungen A., der nichts für das Auslaufen der Flasche konnte, aus dem Kreis ausschloss und darüber hinaus mit den übrigen Kindern lustig einen Stuhlkreis vollzog. Das hätte ich nicht über mich gebracht und da ich unbewusst wahrscheinlich schon mit diesem Praktikum abgeschlossen hatte, demonstrierte ich ihr durch mein Verhalten, nämlich diesem Jungen aus seiner Misere zu helfen, meine Missachtung. Zudem erklärte ich den Kindern offen meinen Ärger über ihre mangelnde Solidarität, obwohl sie uns zuvor aufgefordert hatte, nun endlich ohne A. mit dem Stuhlkreis zu beginnen. Aber die Tage waren gezählt und was mich und mein Handeln betraf, konnte mich keiner umstimmen.
(dies., S. 10f.)*

In dieser Beschreibung charakterisiert die Studentin ihr Handeln als „aus dem Bauch heraus und unüberlegt“, wobei ihr – gemäß ihrer Selbstauskunft – „völlig egal“ ist, wie ihre Mentorin reagieren

würde. Aufgrund ihrer Reflexion über den Konnex von pädagogischer Intention und Wirkung, basierend auf ihrer emotionalen Betroffenheit und persönlichen Verantwortungsübernahme für ihr Handeln während des Museumsbesuches, stellt sich für die Studentin scheinbar das Tabu ein, das Verhalten der Lehrerin (mimetisch) zu kopieren. Damit grenzt sie sich – wenngleich auch etwas pauschalisierend – von der blinden Übernahme der Praxis der Mentorin ab, so wie sie es noch zu Beginn der ersten Episode aufgrund einer vermeintlich hohen Übereinstimmung in ihren Lebenseinstellungen dargestellt hatte. An die Stelle eines leeren pädagogischen Handelns (*pädagogische Mimesis*) ist nun ein ‚reflektierteres‘ Handeln getreten – das aber unter professionstheoretischen Gesichtspunkten nicht als ein professionelles ausgeflaggt werden kann (vgl. hierzu insb. Amling 2020; Scheid 2020), da es hierfür einer kasuistischen Reflexion bzw. Rekonstruktion der Praxis bedürft hätte (vgl. zusammenfassend: Hummrich et al. 2016). Anstelle einer professionellen Praxisreflexion beschreibt die Studentin vor allem, wie sie den latenten Konflikt mit ihrer Mentorin über die pädagogische Praxis austrägt: Das Handeln der Studentin im Gesprächskreis wird den Schilderungen zufolge gewissermaßen in Frontstellung zum diskriminierenden Handeln der Mentorin gebracht. Erkennbar sollen durch diese Praxis andere Effekte erzielt werden als es scheinbar ihre Mentorin beabsichtigt. Dass ihr Handeln von der Mentorin entsprechend gelesen werden kann, scheint der Studentin bewusst zu sein, wenn sie schreibt, dass sie durch ihr Handeln ihre „Missachtung“ „demonstriert“. Die Studierende stellt die Entwicklung ihres Handelns im schulischen Praktikum gewissermaßen als eine Loslösung aus einer problematischen Beziehung (vgl. Bennewitz, 2019, S. 7: verstrickte Beziehung) dar: Sie durchläuft verschiedene Phasen (die einer alles glaubenden Studierenden, eines Opfers in Leidensgemeinschaft mit den zarten Seelchen der Schüler*innen, hin zu einer kritischen Pädagogin; vgl. ebd.), in deren Verlauf sie sich emanzipiert. Ihr eigenes „Nicht-Handeln“ (z. B. im latenten Konflikt mit der Mentorin) wird dabei ausgeblendet bzw. im Sinne einer „Heilsfigur“ umgedeutet (vgl. Scheid, 2019, S. 8).

Das Bekenntnis zur pädagogischen Subversion vollzieht sich im Praktikumsdokument mit teilweise heroischem Gestus, so dass man sich unwillkürlich fragt, warum die Studentin nicht offen in den Konflikt mit ihrer Mentorin gegangen ist. – Doch warum eigentlich? Die Gründe können am Material nicht festgemacht werden; sie sind Spekulation: Ist es fehlender Mut? Liegt es womöglich an einem Abhängigkeitsverhältnis, das mit der Praktikumsituation einhergehen kann?⁶ Die Mentorin ihrerseits dürfte (ebenfalls) kein Interesse daran haben, den latent schwelenden Konflikt auf eine manifeste Ebene zu heben, da ihr dies den handfesten Vorwurf einbringen könnte, schwarze Pädagogik (vgl. Rutschky 1997) zu betreiben. Sachlich könnte sie diesen Vorwürfen kaum etwas entgegensetzen. Doch welche Konsequenzen hat der latente Konflikt zwischen Studentin und Mentorin für das pädagogische Handeln? Erstens wird der Konflikt über die pädagogische Praxis ausgetragen und zweitens werden die Kinder damit nicht „vor weiteren »emotionalen Misshandlungen«“ (Bennewitz 2019, S. 7) effektiv geschützt. Die Angst vor negativen Konsequenzen für die

⁶ Diese Interpretation wird von einigen Student*innen vorgebracht, die sich im Rahmen von Lehrveranstaltungen zu dieser Fragestellung geäußert haben.

Studierende, möglicherweise auch für die Schüler*innen, könnte ein Grund dafür sein, warum „Kritik an der Lehrerin (...) scheinbar nicht geübt werden“ (ebd.) kann.

Ungeachtet möglicher Gründe für das Ausbleiben eines manifesten Konflikts können im Sinne eines Zwischenfazit folgende Überlegungen bilanziert werden:

1. Im rekonstruierten Fall erfolgt zunächst die Anerkennung der Mentorin als Vorbildung vor dem Hintergrund einer (vermeintlichen) Übereinstimmung von *Lebenseinstellungen*. Der Fall zeigt somit, dass der normative Ausgangspunkt des pädagogischen Handelns unter partikularen Gesichtspunkten auf Basis menschlich universeller Normen gewählt wird – und somit nicht einer professionellen-berufsspezifischer Dimension folgt.
2. Die Aneignung pädagogischer Praxis vollzieht sich zunächst als *pädagogische Mimikry*. Im vorliegenden Fall übernimmt die Studentin ein Verhalten, das durch eine Mentorin als pädagogisch verbürgt wird, ohne dass es hierbei zu einer Reflexion kommt, welcher pädagogischen Intentionen das ausgeführte Verhalten konkret dienen soll und welche Effekte dieses Handeln womöglich auslöst. Das pädagogische Verhalten erhält seine Legitimität durch das partikulare Element der ‚richtigen‘ Lebenseinstellung.
3. Dass sich ein schulisches Praktikum unter Anleitung einer Mentorin ausgestaltet, bedeutet *nicht zwangsläufig, dass durch diese ‚(Aus-)Bildungs-Struktur‘ professionelle Reflexion pädagogischer Praxis sichergestellt wäre*.
4. Im schulischen Praktikum können sich *Diskrepanzerfahrungen*, also Erfahrungen der Abweichungen zwischen einem Ist-Zustand und einem Soll-Zustand im Handeln ergeben.
5. Wenn Diskrepanzerfahrungen mit *emotionaler Betroffenheit* und *Verantwortungsübernahme* für die eigene pädagogische Praxis einhergehen, dann kann sich Reflexion als Folge einstellen.
6. Diskrepanzerfahrungen im eigenen oder fremden Handeln *führen allerdings nicht zwangsläufig zu einem offenen Dialog* über selbige, beispielsweise mit der schulischen Mentorin oder anderen Personen, die in der Lehrer*innenbildung involviert sind (z.B. studentische Peers, Schulleitungen, universitäre Dozierende).
7. Kritik am pädagogischen Handeln eines/einer Mentor*in kann sich in *pädagogische Subversionspraktiken* übersetzen, in der eine Student*in zu heilen versucht, was ihre Mentorin (vermeintlich) anrichtet. Pädagogische Subversionspraxen können insofern als problematisch angefragt werden, als dass diese zwar einerseits am Problem ansetzen, es aber aufgrund der Struktur der Problembearbeitung nicht (dauerhaft) bearbeiten können.
8. Andererseits zeigt der Fall auch, dass problematisches Handeln im Schulpraktikum nicht zwangsläufig mit Diskrepanzerfahrungen einhergeht. *Unprofessionelle Praxen können unerkannt bleiben* – möglicherweise sogar als professionelles Handeln ‚verstanden‘ werden.

5. Problematische Praxis und professionelle Reflexion

Vor dem Hintergrund der getätigten Analysen stellt sich die Frage, wie es dazu kommt, dass problematische Situationen im Praktikum nicht Gegenstand von Reflexion werden – da deren Reflexion doch eben ausgewiesenes Ziel schulischer Praxisphasen ist. Wie kann es gelingen, Reflexion über problematische Situationen anzustoßen? Was trägt die universitäre bzw. die schulische Begleitung zur Reflexion von Praxis bei? Angesichts des Umstandes, dass durchaus einige Studierende von ähnlichen Erfahrungen in der pädagogischen Praxis berichten, könnte man darüberhinausgehend fragen, wie schulpädagogische Professionalisierung auch dann noch möglich ist, wenn sie sich unter nicht professionellen Bedingungen (wie in diesem Fall) vollziehen. Ob die hier skizzierten Erfahrungen mit rassistischen Äußerungen im Schulpraktikum einen Regel- oder einen Ausnahmefall darstellen, muss auf Basis des Datums offen bleiben.⁷ Dessen ungeachtet lässt sich auch an einer Ausnahme das Allgemeine rekonstruieren (vgl. Oevermann 1981), was eben bedeutet, dass dieser Fall ein Problem markiert, *das allen Schulpraktika inhärent ist, nämlich die strukturelle Ungewissheit, dass sich mitunter ein schulpraktisches Professionalisierungsstreben unter nicht reflexiv-erkannten, problematischen Bedingungen ausgestalten kann.*

Im rekonstruierten Fall des Datums #1 können die problematischen Bedingungen in weiten Teilen auf die Mentorin zurückgeführt werden, welche nicht nur eine problematische pädagogische Praxis vollführt, sondern darüber hinaus eine solche von ihrer Studentin einfordert (s.o.). Im Modell der Meister*innenlehre, welchem die Studentin folgt, ahmt sie im Rausch der „Euphorie“ zu Beginn ihres Praktikums ihre Lehrerin mimetisch nach, bis sie durch einen Schockmoment gewahr wird, dass die Resultate des von ihr blind übernommenen Handelns nicht mit ihrer Lebenseinstellung überein gebracht werden können (s.o.). Durch diesen (erwartbaren) Schock realisiert sie, dass das ‚pädagogische Heil‘ in diesem Fall nicht in pädagogischer Mimesis liegen kann. Doch die Schlussfolgerungen, die sie praktisch zieht, können nicht als professionelle Reflexions- und Handlungspraxen gewertet werden (siehe oben, vgl. Amling 2019; Scheid 2019). Bedeutsame Aspekte der Situation (z. B. Deklaration einer Vergleichsarbeit als „kleiner Test“) und auch des eigenen Handelns (z. B. Subversionspraktik) bleiben ausgeblendet. Der Fall verweist somit jenseits seiner spezifischen Fallstruktur auf andere, theoretisch ableitbare problematische Bedingungen schulpraktischer Professionalisierung. Diese können – wie wir es am Fall vermutet haben – auf der Ebene von Praxis liegen und beispielsweise offene Diskriminierung, Rassismus, Beschämung oder ausbleibende Reflexion sein. *Denkbar ist allerdings auch, dass andere Bedingungen wie schlechte schulische Organisation, widersprüchliche Vorgaben, unzureichende personelle und materielle Ressourcen, unrealistische Zielsetzungen, Nutzung unpassender Theorien und Methoden in der Praxis, sachlich fehlerhafte Lehrbuchinhalte, usw. problematische Bedingungen schulpraktischer Tätigkeit konstituieren können.*

⁷ Wir beziehen uns bei dieser Aussage explizit auf manifeste Rassismen, nicht auf strukturellen Rassismus, der vermutlich im Schullalltag wie überall alltäglich sein dürfte.

Mit diesen Überlegungen im Hinterkopf kann der von Studierenden für ihre schulpraktischen Professionalisierung implizite Wunsch nach einem meisterlichen Modell kritisch befragt werden.⁸ Denn der Begriff Meisterlehre setzt voraus, dass der Student bzw. die Studentin von einem Meister bzw. einer Meisterin in eine vorbildliche pädagogische Praxis eingeführt wird. Dass es sich bei dieser Annahme aber – wie im Fall gezeigt – um einen ungedeckten Scheck handeln könnte, führt zu der Frage, *ob und wie sich eine Professionalisierung einer pädagogischen Handlungspraxis auch unter problematischen Bedingungen erzeugen ließe*. Sicherlich könnte viel Zeit und Energie in Fortbildungen, Supervisionen, Evaluationen und Kontrollen der Mentor*innen investiert werden, um die anvisierte Meister*innenqualität sicher zu stellen (vgl. z. B. Schatzmann, Staub, & Niggli 2018). Dieser Ansatz hat Tradition, wobei die empirische Forschung angesichts der vorliegenden Befunde insgesamt inkonsistente Befunde zeigt (Futter 2017; Hascher 2012). Somit ist eine Alternative anzustreben, die Studierende gerade auch dann zu einer professionellen Praxisreflexion verhelfen könnte, wenn sich ihre Einsozialisation in die pädagogische Praxis unter problematischen Bedingungen ausgestaltet. Für diesen Ansatz spricht auch, dass möglicherweise der studentische Wunsch nach einem meisterlichen Vorbild den Blick auf problematische Bedingungen verstellt und bei der Reflexion weitere Aspekte (z. B. eigene Vorstellungen von Schule) ausgeblendet werden.

Mit Rekurs auf den Fall der Studentin N. B. können wir *idealtypisch vier Varianten von Praxisreflexion* unterscheiden, wovon wir zwei unmittelbar aus dem rekonstruierten Fall ableiten können. Erstens: Wie die Episode 1 am Beispiel der „Leistungsüberprüfung als kleiner Test“ (siehe oben, vgl. Bräu 2019) zeigt, kann problematisches pädagogisches Handeln unerkant bleiben. Zweitens zeigt der Fall, dass problematisches Handeln – hier im Beispiel aufgrund von Diskrepanzerfahrungen zur eigenen Lebenseinstellung bzw. aufgrund der Verletzung menschlich universeller Normen – erkannt werden kann („rassistische Äußerung“). Das Erkennen einer problematischen Praxis stellt die Voraussetzung dafür dar, dass diese professionalisiert werden kann. Dies geschieht zwar im vorliegenden Fall nicht umfänglich (Es fehlt beispielsweise ein Abgleich mit professionellen Wissensbeständen.), aber das Potential für eine Professionalisierung pädagogischer Praxis kann als grundsätzlich vorhanden angenommen werden. Vor dem Hintergrund dieser Rekonstruktionen kann drittens die Variante einer Praxisreflexion idealtypisch abgeleitet werden, nämlich dass eine professionelle Praxis als solche verkannt (und somit als eine problematische dagegengestellt) wird. Und viertens kann der Fall auftreten, dass eine professionelle pädagogische Praxis auch als eine solche erkannt wird. Aus diesen Überlegungen können idealtypisch vier Varianten von (nicht) Praxisreflexion abgeleitet werden:

⁸ vgl. hierzu Scheid 2019, S. 9: Sie „[...] nahm sich jemanden als Vorbild und wird nach Enttäuschungen selbst das omnipotent gute Subjekt von dem er erhofft hatte, es gefunden zu haben.“ Das Modell der Meister*innenlehre wird seit geraumer Zeit in der Lehrer*innenbildung angefragt, da diese als unwissenschaftliche Ausbildungsform gilt und durch Professionalisierung und Wissenschaftlichkeit überwunden werden soll (vgl. z.B. Meyer 1982). Das Fallbeispiel verweist darauf, dass sich Studierende dessen ungeachtet am Modell der Meisterlehre ausrichten und dies deckt sich mit vielfältigen Erfahrungen aus universitären Begleitformaten diverser Schulpraktika (vgl. z.B. Hascher 2012).

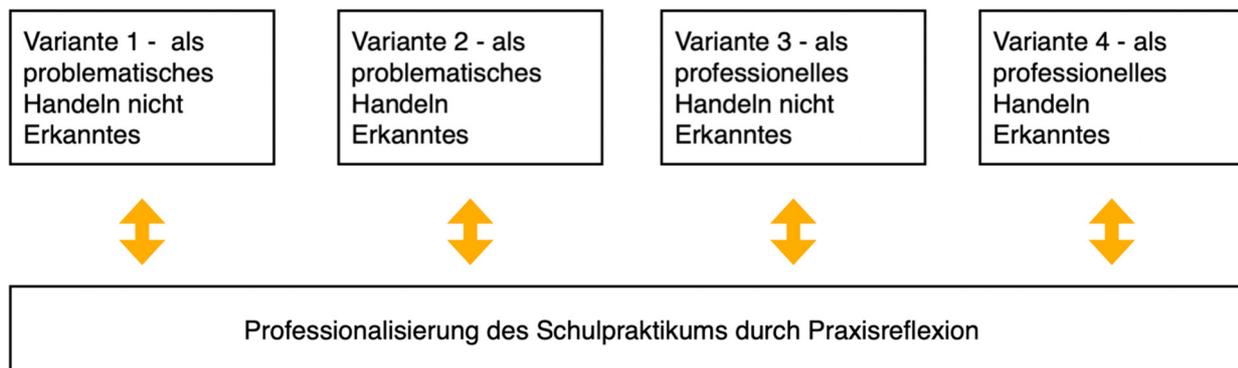


Abb. 1: Varianten von (nicht) Praxisreflexion und pädagogischer Professionalisierungsprozess

Ein Modell, das unabhängig von dem strukturell unsicheren Umstand, dass es sich bei der zu erlernenden pädagogischen Praxis um eine professionelle handelt, zur Professionalisierung im Schulpraktikum anhalten will, muss folglich *ein Modell sein, das für alle vier Varianten funktioniert*. Ein solches Modell soll eine professionelle Reflexion von Praxis ermöglichen, unabhängig davon, ob es sich erstens im Feld um eine professionelle Praxis handelt (oder nicht) und zweitens ob die Praxis als durch eine Studierende als (nicht) professionell erkannt wird. Im Anschluss an professionstheoretische Positionen fordern die Autoren (z. B. Oevermann 1999; Helsper 1999; Wernet 2006; Hummrich et al. 2016) kasuistische Kompetenzen ein, die im Wesentlichen ein deduktives Theoriewissen sowie ein rekonstruktives Fallwissen voraussetzen. Diese Position wäre inhaltlich überzeugend – wäre sie nicht zugleich sehr voraussetzungsvoll, da sich die eingeforderten Kompetenzen vermutlich erst gegen Ende eines Lehramtsstudiums herausgebildet haben dürften.⁹ Studierende des Lehramtes müssen sich aber *bereits zu Beginn ihres Studiums* in zahlreichen Orientierungs- und Fachpraktika handelnd und reflektierend bewähren, so dass beispielsweise eine kasuistische Reflexionspraxis zwar als eine wünschenswerte Reflexionspraxis, nicht aber unter den vorherrschenden universitären und praktischen Strukturbedingungen als theoretisch naheliegende Lösung des hier aufgeworfenen Problems erscheinen kann. Auch der vorliegende Fall verweist darauf, dass problematische Situationen im Praktikum unhinterfragt bleiben, da sie mitunter „schulische Normalität“ darstellen (vgl. Leistungsbeurteilungssituation). Es wäre also danach zu fragen, wie erstens bestehende Vorstellungen schulischer Normalität zum Gegenstand von Reflexion im universitär und schulisch

⁹ Wenn man auf die professionstheoretischen Überlegungen zur Professionalisierung rekurriert, dann kann grundsätzlich gesagt werden, dass Erfahrungen mit Praxis und Praxisreflexion den Ausgangspunkt des Professionalisierungsprozesses darstellen. Hierbei sollen Praxiserfahrungen und -reflexionen mit „wissenschaftlich abgesicherten Wissensbeständen“ und einem „wissenschaftlich-reflexivem Habitus“ (Helsper 2001, S. 11f) einhergehen. So sollen angehende und im Beruf stehende Lehrkräfte aufgrund ihrer Verantwortung für die nachwachsende Gesellschaft (Helsper 2001, S. 11), ihr Handeln begründen können. Diese Verantwortungsübernahme macht es erforderlich, nicht ausschließlich „subjektiv-erfahrungsfundiert“ (Rothland 2016, S. 9), sondern vielmehr auch wissenschaftsbasiert Erfahrungen im Schulpraktikum zu reflektieren. So richtig diese Zielstellung ist – diese Kompetenzen können noch nicht zu Beginn eines Studiums, auch nicht in der Mitte, aufgebaut worden sein. Dessen ungeachtet beginnt die Praxisphase der Lehramts-Studierenden nicht selten bereits im 1. (!) Semester!

begleiteten Praktikum werden können und zweitens, wie dies mit vergleichsweise wenig theoretischem Wissen und geringer praktischer Übung in rekonstruktiven Verfahren dennoch – gleichsam als Abkürzungsstrategie – möglich ist, so dass zu einer professionellen Reflexion pädagogischer Praxis angeregt werden kann? Drittens ist danach zu fragen, welche studentischen Bedingungen dazu führen, Aspekte der Schulpraxis auszublenden, die problematisch sein können.

Jenseits professionstheoretischer Überlegungen scheint angesichts des skizzierten Problems ein ganz grundständiger Bezug auf Theorie hilfreich. Damit ist im Folgenden nicht etwa eine bestimmte Theorie gemeint, sondern die Elemente, die eine Theorie als wissenschaftliche konstituieren. Auch wenn im Feld der Sozialwissenschaften konkurrierende Vorstellungen davon bestehen, was unter einer wissenschaftlichen Theorie zu verstehen ist und was eine solche zu leisten habe (vgl. z. B. kritisch: Horkheimer 2011), so kann insbesondere unter Bezug auf Zima (2017)¹⁰ Theorie

¹⁰ Peter Zima (2017) legt mit seiner Theorie einer „dialogischen Theorie“ eine Art Metatheorie vor, die bestrebt ist, einen vermittelnden Standpunkt zwischen Theorien einzunehmen (vgl. ders., S. 64). Dass ein solcher Standpunkt gerade im Feld der Kultur- und Sozialwissenschaften für eine Verständigung innerhalb dieser Disziplinen notwendig sei, hänge nach Zima wesentlich von einer speziellen Eigentümlichkeit dieser Disziplinen ab. Denn während die Naturwissenschaften als (weitgehend) ideologiefrei gelten können, da theoretisch entwickelte Begrifflichkeiten und Konzepte unabhängig von ihrem kulturellen Entstehungskontext als Erklärungsmodelle funktionierten, seien kultur- und sozialwissenschaftliche Theorien als Kulturinterpretationen anders auf ihren Entstehungskontext bezogen: „Es hängt ganz allgemein damit zusammen, daß Naturwissenschaftler es mit Problemen zu tun haben, deren Lösung kognitives Engagement voraussetzt, während es Kultur und Sozialwissenschaftler mit Problemen zu tun haben, deren Lösung nicht nur kognitives, sondern auch ideologisches Engagement voraussetzt. (...) Während aber der Naturwissenschaftler nur seine Kollegen kritisieren kann — und nicht die Natur (...) —, sehen sich Kultur- und Sozialwissenschaftler immer wieder zu kritischen Stellungnahmen veranlasst, weil sie es mit sozialen Problemen (nicht bloß „Wertungen“) zu tun haben, die ohne ein implizites oder explizites politisches Engagement nicht zu lösen sind.“ (Zima 2017, S. 34). Gerade Bourdieu habe nach Zima betont, dass Theorie „einerseits als Erkenntnisinstrument, andererseits als Strategie, die im Kampf um die Vormachtstellung im wissenschaftlichen Feld eingesetzt wird“ (ders., S. 10), verstanden werden müsse. Theorie hinge also auch wesentlich von den im Feld vorhandenen Kapitalien ab. Insofern könnte eine Theorie genau dann als gut gelten, wenn sie — im Vokabular der Akteur-Netz-Werk-Theorie gesprochen — es ermögliche, ein großes Netzwerk von Verbündeten zu mobilisieren, da sie und mit ihr ihre Ideologie für viele (einflussreiche) Akteure spreche. Würde die (richtige) Ideologie hingegen fehlen, so würde es auch nicht zu einer Lösung des Problems kommen können. Dass sozialwissenschaftliche Theorien ein Amalgam von theoretischer Sachanalyse und Ideologie darstellen, zeigt Zima nachdrücklich am Beispiel von Weber, Popper, Adorno, Luhmann und anderen auf. Den Grund für diese Amalgamisierung sieht Zima nicht zuletzt darin begründet, dass Kultur kein neutraler, sondern ein wertender Begriff sei (ders., S. 42). Allerdings sei nicht alles, was Kultur ist, auch ideologisch. Als Beispiel führt Zima die Gebrauchsanweisung für technische Geräte an (vgl. ders., S. 77). Ferner gingen Diskurse in den Kultur- und Sozialwissenschaften „immer wieder Symbiosen mit religiösen, literarischen, ideologischen und naturwissenschaftlichen Gruppensprachen (...) [ein], um die Interessen individueller und kollektiver Subjekte auszudrücken“ (ders., S. 60), was Soziolekte erzeuge. Wenn das Diskurs-Subjekt spreche, dann tue es dies in der Sprache von Soziolekten, in denen bestimmte Relevanzkriterien des Diskurses bereits eingegangen seien (vgl. ders., S. 52ff.). Problematisch sei ferner, dass der Diskurs nicht nur Relevanzkriterien und/ oder Tiefenstrukturen aktualisiere, sondern auch Isotopien, welche nach Greimas und Courtes der Aussage eines Diskurses Homogenität verleihen, und zwar auch auf der Ebene der Narration (ders., S. 53). Somit aktualisierten Soziolekte gut-böse-Schemata: „Man reklamiert alle positiven Modalitäten für sich und versucht dem Gegner Inkompetenz, Willensschwäche, Untätigkeit nachzuweisen“ (ders., S. 55). Es gelte im Anschluss an Zima daher, die Ideologie von Theorien freizulegen, die Eingebundenheit der Ideologie kritisch zu würdigen und sich hieraus ergebende Einseitigkeiten reflexiv zugänglich zu machen (vgl. ders., S. 62ff., 81ff.). Insofern wäre eine „Lösung dieses Problems (...) wohl nur empirisch, d.h. durch Textanalysen (...) herbeizuführen.“ (ders., S. 55.) Ferner könne mit Canguilhem eine Art epistemologischer Schnitt (ders., S. 78) gefunden werden, „der im Wissenschaftsprozess die ideologische Spreu vom wissenschaftlichen Weizen trennt“ (ebd.): in der Anwendung der Theorie in der Praxis. „Eine wissenschaftliche Ideologie endet dann, wenn der Ort, den sie in der

definiert werden. Wir greifen hierbei seine Grundannahme auf, dass Theoreme, die zwischen Gruppensprachen zustande kommen, einen allgemeineren Status zugesprochen werden kann. Der Begriff Theorie unterliegt zwar variierenden Bedeutungen (vgl. auch Lexikon zur Soziologie 1995, S. 676 ff.), die von Disziplin zu Disziplin erheblich differieren können. Beispielsweise betonen Psychologen, dass eine Theorie ein „deduktiv geordnetes System von Gesetzhypothesen mit einem gemeinsamen Gegenstandsbereich“ (Dorsch 1996; S. 798) sei, Philosophen stellen die durch „Denken gewonnene Erkenntnis“ (Meiner 1998; S. 663) (im Gegensatz zur Empirie) heraus, und für Soziologen können je nach Schule wiederum andere Facetten an einer Theorie wie Erklärungs- und Prognosefunktion oder auch kritisches Potential bedeutsam sein (Lexikon zur Soziologie 1995, S. 676 ff.). Aber wenn man mit Zima das Konsensfähige zwischen den Disziplinen und wissenschaftlichen Soziologen sucht, dem ein allgemeingültiger Status zugesprochen werden kann, dann lassen sich die folgenden drei Kriterien identifizieren, die vermutlich – wenn auch mit soziologischen Bauchschmerzen – im Feld der Kultur- und Sozialwissenschaften als Verständigungsgrundlage herangezogen werden können:

1. Eine Theorie ist eine logisch konsistente, begrifflich präzise, nicht tautologische Aussage, die eine Wenn-Dann-Beziehung (oder mehrere) abbildet. (Kriterium 1: logische Konsistenz)
2. Der Wenn-Dann-Beziehung (bzw. dem System an Wenn-Dann-Beziehungen), die die Theorie beschreibt, muss ein empirisches Pendant entsprechen. (Kriterium 2: empirischer Gehalt)
3. Die Theorie erfüllt eine gesellschaftliche Funktion. (Kriterium 3: gesellschaftliche Nützlichkeit)

Kurzum, eine Theorie ist ein Aussagesatz bzw. Aussagesystem in einer Wenn-Dann-Struktur, welche/r stringent formuliert, empirisch fundiert sowie von gesellschaftlicher Relevanz ist (vgl. auch Zima 2017, S. 5f.). Wir definieren also, dass eine Theorie wenigstens durch diese Eigenschaften bestimmt ist. Fehlen einzelne Eigenschaften oder sind sie formal nicht substantiell gefüllt, dann kann

Enzyklopädie des Wissens besetzt hält, von einer Disziplin eingenommen wird, die im Anwendungsbereich (opérativement) die Gültigkeit ihrer Wissenschaftsnorm unter Beweis stellt.“ (Canguilhem 1988, S. 39, zitiert nach: Zima 2017, S. 78) Dies bedeute, dass die Konstruktion einer Theorie insbesondere auf ihren Wahrheitsanspruch an Fakten zu prüfen sei (vgl. insb. Zima 2017, S. 240f.). Hierbei sei der Zirkelschluss zu vermeiden, dass das als wahr gelte, was „zu einem bestimmten Zeitpunkt von einer Wissenschaftlergruppe für wahr gehalten wird“ (ders., S. 241). Das Wahrheitskriterium müsste gerade auch zwischen konkurrierenden Wissenschaftlergruppen in heterogenen Diskursen bestehen können. Hierfür komme der natürlichen Sprache des *common sense* eine entscheidende Bedeutung zu, denn sie repräsentiere ganz im Gegensatz der Soziolokale die Allgemeinheit bzw. das Allgemeine (ders., S. 251). Hiervon ausgehend wäre der Verständnishintergrund der Theorie/Ideologie zu rekonstruieren – doch nicht in der Sprache eines wissenschaftlichen Soziolokales, sondern in der „Umgangssprache“ (vgl. ders., S. 252f.) Erst in einem zweiten Schritt wäre es nach Zima legitim, die eine Theorie im Lichte (bzw. im Schattenwurf) einer zweiten zu lesen. „Daß es hier zu Auslassungen, Verkürzungen und Verzerrungen kommen kann, die beim Gesprächspartner Irritationen hervorrufen, versteht sich fast von selbst.“ (ders., S. 253). Die Grundannahme ist, dass Theoreme, „die zwischen heterogenen Gruppensprachen zustande kommen, (...) einen anderen, allgemeineren Status [haben], als Theoreme, die nur innerhalb einer Wissenschaftlergruppe konsensfähig sind“ (ders., S. 259).

im Sinne einer übergreifenden *common sense*-Definition nicht im eigentlichen Sinne von einer Theorie gesprochen werden. Eine solche Theorie wäre als unvollständig oder mit Blick auf den Begriff der „Güte“ als unzureichend zu qualifizieren. (Steht beispielsweise eine empirische Fundierung noch aus, dann wäre nicht von einer Theorie, sondern von einer Hypothese zu sprechen.) – Doch was bedeuten diese Ausführungen mit Blick auf eine Professionalisierung von Praxis unter ungewissen Bedingungen? Kehren wir erneut kurz zum Fall zurück.

Dass die Studentin mit pädagogischen Subversionspraxen auf die problematischen, durch ihre Mentorin erzeugten Strukturen reagiert, und damit eben keine professionelle Handlungspraxis begründet, ist bereits ausgewiesen worden. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, warum die Studentin nicht mit Kritik an der Mentorin reagiert oder anderweitig versuchte, die problematische Pädagogik der Mentorin zu begrenzen. Wenn man Studierende danach fragt, warum die Studentin in dieser Angelegenheit sich so verhalten haben könnte, dann bekommt man unter anderem zu hören, dass sie vielleicht Angst vor Stress mit der Mentorin hatte oder Angst davor, von der Mentorin ein schlechtes Zeugnis ausgestellt zu bekommen, das sich für die weitere Berufskarriere als nachteilig erweisen könnte. Studierende führen das Verhalten der Studentin auf ein Abhängigkeitsverhältnis zurück, was sich in der Tat als ein Moment des Professionalisierungsproblems herausstellen könnte. Wenn es sich bei dem Meister/der Meisterin eben nicht um einen ebensolche*n handelt, dann fällt nicht nur das Modell Einsozialisation durch Meister*innenlehre, sondern das Abhängigkeitsverhältnis der Meister*in-Schüler*in-Beziehung könnte geradezu verdächtig werden, Professionalisierungsprozesse zu verhindern. Im konkreten Fall könnten wir Angst vor der Mentorin vermuten, aber auch Motive wie Scham könnten beispielsweise ein Grund dafür sein, warum sich die Praxis-Schilderung im Moment eines ‚heroischen Gestus‘ (vgl. Bennewitz 2019) vollzieht (vgl. pädagogische Subversionspraxis), aber eine wirklich professionelle Reflexion ausbleibt. Kurzum, das im Meister*innenmodell inhärente Abhängigkeitsverhältnis könnte sich negativ auf die Reflexion von Praxis auswirken. Ferner zeigen die Ausführungen der Studentin, dass die in der Schulpraxis gemachten Erfahrungen mit vielfältigen emotionalen Bewertungen (Euphorie, Schockzustand) verknüpft sind. Solche Erfahrungen sind der Reflexion im Allgemeinen gut zugänglich, da sie gut erinnert werden. So kann z. B. Feedback zu eigens erlebten Handlungspraxis (und nichts anderes stellt das Weinen der Schülerin im Museum dar), Selbstaufmerksamkeit auslösen (vgl. Greif 2008, S. 35). Erfahrungen, die als irritierend oder sogar als verstörend empfunden wurden, könnten somit gezielt genutzt werden, um sich reflektierend mit eigenen oder beobachteten Handlungspraxen auseinander zu setzen (vgl. Meyer & Kiel 2013). So möchte die Studentin im vorliegenden Fall die Wahrnehmung, sie habe gegen ihre Lebenseinstellung bzw. ihren zugehörigen Werten verstoßen, korrigieren und wieder zu einem konsistenten Bild über sich selbst, als einer in Übereinstimmung mit ihrer Lebenseinstellung handelnden Person, zurückkehren. Hier setzt ihre Reflexion an und wirkt sich auf das Handeln aus. Die Schilderungen der Studentin N. B. und Vorgenanntes zeigen, dass die Schulpraxis einen Ausgangspunkt für Reflexionsprozesse bieten kann und zwar dann, wenn eine Ist-Soll-Diskrepanz zwischen Handlung, intendierten Zielen und nicht erwünschten Resultaten entsteht. – *Doch was ist mit den anderen pädagogischen Handlungen, die nicht mit negativen Emotionen durch*

solche Diskrepanzen verbunden sind? Die Schilderungen der ersten Episode zeigen ja eben auch an, dass sich die Studentin eine problematische Praxis – und zwar ohne Reflexion und emotionale Widerstände – angeeignet hat. Während der spätere emotionale Schock auf eine manifeste Soll-Ist-Diskrepanz verweist, so bleiben hier Diskrepanzen unentdeckt. So wertvoll und wichtig ein Ansetzen an den Emotionen der Studierenden auch erscheinen mag, im Kontext des studentischen Wunsches nach einem meisterlichen Modell müssen sie als unzureichend angenommen werden. Wenn wir diese Überlegungen ernst nehmen, dass sich also das hierarchische Verhältnis im Meister*innenlehre-Modell als problematisch für Praxisreflexion erweisen könnte, und dass es zudem nicht ausreichend ist, sich auf emotional aufstörende Momente für eine Praxisreflexion zu fokussieren, dann ist erstens der Schluss zu ziehen, dass die *Bedingungen für professionelle Praxisreflexion außerhalb des Meister*innenmodells* liegen müssen und dass zweitens diese auch jenseits bzw. zusätzlich eigener emotionaler Prozesse anzustreben sind.

An dieser Stelle scheint der Begriff Objektivität hilfreich, welcher „die Unabhängigkeit der Beurteilung oder Beschreibung einer Sache, eines Ereignisses oder eines Sachverhalts vom Beobachter beziehungsweise vom Subjekt“ (Wikipedia; vgl. Lexikon zur Soziologie 1995, S. 471) bezeichnet, was wir mit Blick auf die von uns angestellten Ausführungen insofern als nützlich erachten, als dass sich der Begriff mit Blick auf den Fall als *ein Außerhalb von Abhängigkeitsstrukturen und eigenem Unbehagen* ausweisen lässt. Eine derartige Perspektive auf pädagogisches Handeln könnte beispielsweise eingenommen werden, wenn man Zimas Definition von Theorie zur Reflexion von pädagogischer Praxis hinzuzieht.

Theorie in Zimas Definition beschreibt einen empirisch fundierten Wenn-Dann-Zusammenhang, der im Praktikumsdokument der Studentin in den Elementen pädagogische Intentionen, Handlungen und Wirkungen aufscheint. Wenn man die Struktur von Theorie auf die Momente der Reflexion bezieht, dann meint dies nichts anderes als eine Reflexion darauf, dass man pädagogische Ziele durch Handlungen (nicht) erreicht. Anders gesagt: Wenn pädagogische Ziele erreicht werden wollen, dann sollten diese Ziele durch Handlungen – wenigstens mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit – auch erzeugt werden können. Eine Reflexion der pädagogischen Praxis würde folglich den Wenn-Dann-Zusammenhang fokussieren, den eine Handlung zwischen Ziel und Wirkung aufspannt. Eine solche Reflexion kann mit folgenden Fragestellungen erfolgen:

1. *Was sind die pädagogischen Ziele?* Wie sind/werden diese Ziele legitimiert? Welchen Nutzen hat das Verfolgen dieser Ziele für wen? (Reflexion auf gesellschaftliche Nützlichkeit)
2. *Welche Handlungen (oder auch Methoden¹¹) werden dazu herangezogen, diese Ziele zu erreichen?* Können diese Ziele durch die gewählten Handlungen (oder auch Methoden) logisch erzeugt werden? (Reflexion der Wenn-Dann-Struktur)

¹¹ An dieser Stelle wird auch von Methoden gesprochen, da pädagogische Methoden wie Arbeitsblätter an die Stelle des pädagogischen Handelns von Lehrpersonen treten und diese über weitere Teile von Unterrichtsstunden hinweg vollständig substituieren können. Insofern wäre auch zu fragen, ob Methoden wie binnendifferenzierte Arbeitsblätter das Einlösen (z.B. individuelle Förderung), was sie bzw. ihre Erfinder*innen pädagogisch versprechen.

3. Entsprechen die Wirkungen des pädagogischen Handelns bzw. der pädagogischen Methode den intendierten Zielen? (Reflexion auf empirische Fundierung) Welche nicht intendierten Wirkungen haben sich eingestellt?

Mit den Fragen ist erstens ein Durchdenken des Handlungszusammenhangs beschrieben, der logisch gegeben sein sollte. Kann also das intendierte Ziel auch tatsächlich theoretisch denkbar durch die vorgeschlagene Handlung erzeugt werden? Und zweitens ist zu fragen, ob diese Wirkungen sich auch tatsächlich einstellen. Studierende, die ihre Praxis professionalisieren wollen, könnten folglich mit diesen drei Fragekomplexen beispielsweise ihre eigenen Praktikumsaufzeichnungen dahingehend reflektieren, ob und welche pädagogischen Zielsetzungen sie aufgrund von welchen Werten oder Überlegungen anstreben, woher sie ihre Legitimität beziehen, und ob die intendierten Ziele durch die von ihnen gewählten Handlungen (oder auch Methoden) tatsächlich erzeugen lassen. Dieser Reflexionsansatz greift eine Kritik von Andreas Gruschka (2006) auf, nämlich dass Pädagogik regelmäßig als Postulatepädagogik¹² gedacht wird, die in einer Art berufsspezifischem normativem „Fehlschluss [gründet], mit dem vom Sollen auf das Sein geschlossen werden kann“ (Gruschka 2004, S. 138). Da Intention einer Handlung aber keinesfalls den intendierten und nicht intendierten Wirkungen einer Handlung entspricht, wäre also die Praxis daraufhin empirisch zu prüfen (oder wenigstens mit den Bordmitteln einer wissenschaftlich gebildeten Lehrkraft daraufhin zu untersuchen), ob von den pädagogischen Sollens-Zielen auch begründet auf das Sein (Wirkungen), also letztlich auf das pädagogische Funktionieren der gewählten Handlungen geschlossen werden kann. In diesem Zusammenhang ist auf das Problem hinzuweisen, dass eine Pädagogik, die wirkt, auch *side effects* erzeugt (vgl. Zhao 2018). Allerdings ist die das Handeln leitende Theorie gewissermaßen blind für nicht intendierten Wirkungen, da diese *side effects* ja eben gerade nicht durch den Wirkungsmechanismus der Theorie beschrieben, also antizipiert werden. Die Reflexion der Wirkungen müsste folglich konsequent nach den Nebenwirkungen suchen also beispielsweise die Frage verfolgen, welche Personengruppe (etc.) durch die gewählte Methode bzw. Handlung – und aus welchen Gründen – eben nicht profitieren hat bzw. dürfte.

¹² Vor dem Hintergrund der von uns getätigten Ausführungen zur wissenschaftlichen Theorie würden wir den Begriff einer *Hypothesenpädagogik* bevorzugen.

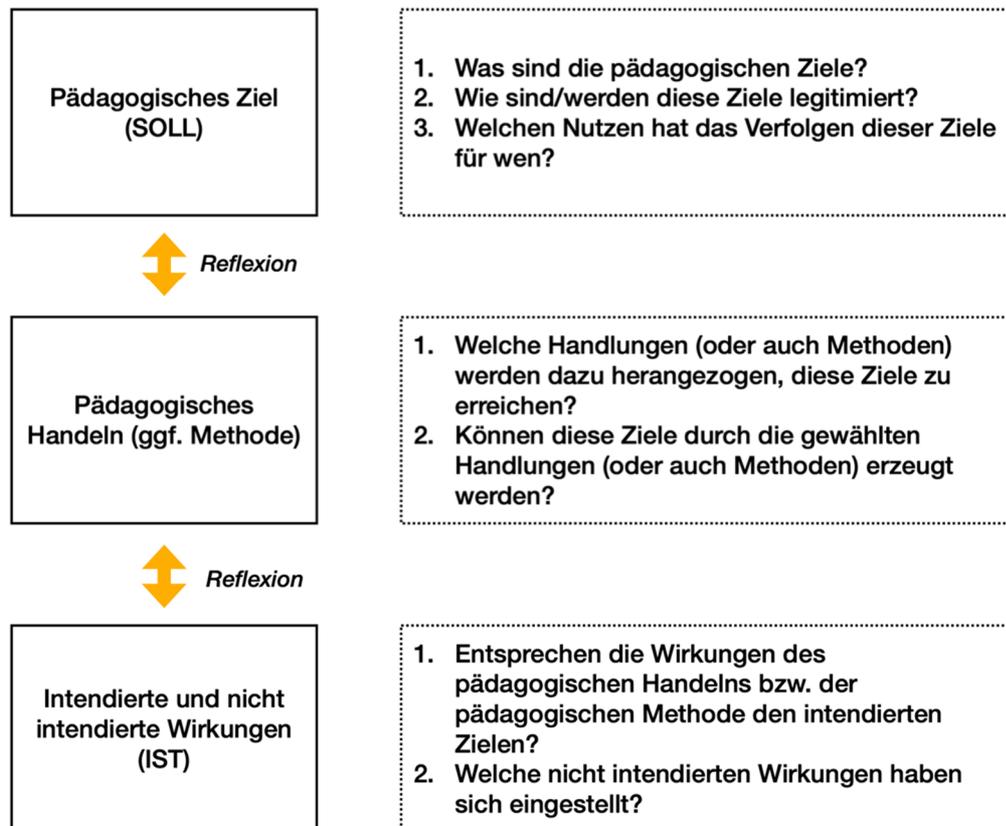


Abb. 2: Modell pädagogischer Praxisreflexion nach Meier & Kreische (2021)

6. Praxisreflexionen am Beispiel der Praktikumsaufzeichnung von N. B.

Vor dem Hintergrund der zuvor getätigten Ausführungen ist nun zu fragen, wie der Praxisbericht der Studentin N. B. ex post mithilfe des Modells (vgl. Abb. 2) reflektiert werden könnte? Wir werden dies im Folgenden anhand von drei Szenen des Praktikumsberichts aufzeigen. Zunächst möchten wir mit einem kleinen Detail der Episode 1 beginnen:

Während die Kinder rechnen, zeigt sie mir die jeweiligen Notendurchschnitte der übrigen Klassen. „Schauen wir mal, was bei uns rauskommt.“ Gemeinsam laufen wir durch den Klassensaal. Frau H. schaut immer wieder auf die Arbeiten einzelner Kinder und macht sie mit ihrem Finger auf Fehlrechnungen aufmerksam. Ich drehe nun auch alleine meine Runde und kontrolliere wortlos die Ergebnisse. „Noch 5 Minuten“, sagt Frau H. laut, „noch mal gut konzentrieren.“ Die Kinder reagieren erschrocken und der Geräuschpegel steigt. (...) (B. 2005, S. 1)

Zunächst gilt es die Handlung zu identifizieren, die reflektiert werden soll. Dies wäre in diesem Segment der Satz: „Ich drehe nun auch alleine meine Runde und kontrolliere wortlos die Ergebnisse.“ Hiervon ausgehend wäre nun weiter zu fragen, welche Ziele mittels dieser Handlung erreicht werden sollen. Was lässt sich dazu in der Beschreibung finden? – Nichts. Zumindest wird die Intention des Handelns in der Praktikumsaufzeichnung nicht expliziert. Nun mag man spekulieren, ob die

Handlung möglicherweise dadurch motiviert war, dass die Studentin sich einen Überblick über den Leistungsstand der Klasse verschaffen wollte, oder ob sie durch die Nachahmung des Mentorinnenhandelns wie eine ‚richtige Lehrerin‘ wirken wollten – doch das Dokument weist eine Intention der Handlung ebenso wenig aus wie eine Beschreibung dessen, wie der Leistungsstand der Schüler*innen einzuschätzen ist oder ob die Schüler*innen die Studentin infolge dieser Handlung auch wie einen ‚richtigen Lehrerin‘ wahrgenommen haben. Genau genommen beschreibt diese Sequenz nur das Handeln der Studentin, das sich mimetisch am Mentorinnenhandeln ausrichtet, befragt es aber nicht hinsichtlich seiner Intentionalität und *Wirkungsweise*. Hierbei handelt es sich – wie zuvor auch schon beschrieben – um eine gewissermaßen leere Handlung. Mithilfe der Reflexionsfragen könnte sich die Studentin also nachträglich darauf besinnen, ob sie erstens ebenso wie Lehrerin – dies geht aus der Beschreibung nicht eindeutig hervor – mit oder ohne „Fingerzeig“ die Ergebnisse korrigierte (also ggf. illegitim half), und welche pädagogischen Intentionen gegebenenfalls eine solche Hilfestellung legitimieren könnten. Zudem wäre zu überlegen, wenn sie tatsächlich wortlos den Kindern in der Prüfungssituation geholfen hätte, was die Wirkungen dieser Handlungen waren. Wurde die wortlose Hilfestellung von den Schüler*innen in der Prüfungssituation verstanden, also die falschen Ergebnisse korrigiert? Und welchen Kindern wurde überhaupt geholfen – und welchen möglicherweise nicht? *Welche nicht intendierten Wirkungen könnte die Hilfe in einer Prüfungssituation auf die Schüler*innen haben?* Erleben alle Schüler*innen diese Hilfe als hilfreich und richtig? Wähnen sich die Schüler*innen nun möglicherweise in der nächsten Prüfungssituation in Sicherheit? Und darüber hinaus: Wie wäre das Verhalten eigentlich juristisch einzuschätzen?

Als nächste Szene möchten wir den Wendepunkt der Ereignisse, so wie er in Episode 2 beschrieben wurde, mithilfe der Reflexionsfragen untersuchen:

Plötzlich sehe ich, wie sich M. und S. hin und her schubsen. Ich gehe auf beide zu und flüstere: „Was ist hier los?“ „Die M. hat mich gehauen.“ Und S. erwidert: „Stimmt nicht, die M. hat angefangen. Die drängt mich immer weg,“ Einige Kinder richten ihre Aufmerksamkeit auf uns und beginnen leise zu sprechen. Die Pianistin unterbricht für einige Sekunden ihren Vortrag. Ich schaue beide an und zische sauer: „Ich denke, wir trennen euch jetzt mal. S., komm mit. Du stellst dich mal da drüben hin.“ Noch bevor sie antworten kann, ziehe ich S. energisch auf die gegenüberliegende Seite des Klaviers.

Mittlerweile lässt die Pianistin einige Kinder auf dem Klavier spielen. In diesem Tumult merke ich, dass sich S. die Hände vor das Gesicht hält. Ich gehe zu ihr und sehe, dass sie weint. „S., kommst du bitte kurz mit?“ Weinend begleitet sie mich auf den Flur. „Was ist denn?“, frage ich sie. S. schweigt. Ich beuge mich zu ihr und sie flüstert dann schluchzend: „Ich finde das so unfair. Ich habe nichts gemacht und dann muss i-c-h meinen Platz wechseln. Ich hab gar nichts gemacht. Guck, die M. hat mir so fest in den Rücken geschlagen.“ Verzweifelt beginnt sie erneut jämmerlich zu weinen. Ich nehme sie in den Arm und tröste sie. Mittlerweile lässt die Pianistin einige Kinder auf dem Klavier spielen. In diesem Tumult merke ich, dass sich S. die Hände vor das Gesicht hält. Ich gehe zu ihr und sehe, dass sie weint. „S., kommst du bitte kurz mit?“ Weinend begleitet sie mich auf den Flur. „Was ist denn?“, frage ich sie. S. schweigt. Ich beuge mich zu ihr und sie flüstert dann schluchzend: „Ich finde das so unfair. Ich habe nichts gemacht und dann muss i-c-h meinen Platz wechseln. Ich hab gar nichts gemacht.

Guck, die M. hat mir so fest in den Rücken geschlagen.“ Verzweifelt beginnt sie erneut jämmerlich zu weinen. Ich nehme sie in den Arm und tröste sie. Ich erkläre ihr, dass ich das nicht richtig mitbekommen habe. “S., ich habe nur gesehen, dass ihr euch gegenseitig schubst. Weil wir alle leise sein müssen, habe ich euch dann schnell getrennt.“ Ich schaue sie an und sage: “Es tut mir leid. Ich hätte nicht so voreilig handeln sollen, o.k. ?“ Gemeinsam kehren wir zurück zu den anderen.

Dieser Vorfall versetzte mich in einen Schockzustand. Ich war über mein Verhalten erschüttert. Mir tat das Mädchen S. sehr leid und ich versuchte meine Gründe, die mich zu dieser unüberlegten und voreiligen Handlung gebracht hatten, zu analysieren. Warum handelte ich so unfair? Schritt für Schritt ging ich die einzelnen Phasen des Schultages durch. „Nehmen Sie sich in Acht.“ Dieser Hinweis über das Mädchen hatte mich zu dieser vorschnellen und ungerechten Handlung bewogen. Auf Grund meiner Begeisterung zu der Person Frau H. und ihren Erfahrungsberichten hatte ich ohne viel nachzudenken ihre Meinung übernommen und dem Mädchen S. keine Chance gegeben, vor allem nicht, diesen Vorfall aufzuklären. Was war ich doch so begeistert von Frau H. gewesen. Aber war ihre subjektive Einschätzung der Kinder Gesetz? Mit diesen Gedanken, die mich den ganzen Tag begleiteten, kam die Ernüchterung. Ich fand mich auf dem Boden der Tatsachen wieder. In meiner Vergangenheit ist mir so etwas ähnliches selten wiederfahren. Schon immer hörte ich mir verschiedene Meinungen zu einem Sachverhalt an und bemühte mich stets nach meinen Eindrücken zu urteilen. Ich hatte mich naiv blenden lassen. Dieser Vorfall ließ mich von nun an vorsichtiger werden und ich begann die Mentorin Frau H. etwas distanzierter zu betrachten.

(B. 2005, S. 3f.)

In dieser recht ausführlichen Beschreibung werden mehrere Handlungen benannt, welche nicht allesamt reflektiert werden können – und auch nicht brauchen. *Zunächst gilt es die zentrale pädagogische Handlung des Geschehens zu identifizieren.* Im vorliegenden Fallbeispiel ist es die Handlung, die die Ereignisse gewissermaßen zu einem Kippunkt bringt: „Noch bevor sie antworten kann, ziehe ich S. energisch auf die gegenüberliegende Seite des Klaviers.“ Was kann also als das pädagogische Ziel der Handlung ausgemacht werden? Auch in diesem Protokollausschnitt findet sich kein dezidiertes Ausweis des Handlungsziels, aber angesichts der diffusen Teleologie von Handlungen (Alheit 1999, S. 5) könnte vermutet werden, dass es der Studentin vermutlich darum ging, den Konflikt unter den Schüler*innen S. und M. zu unterbinden und vor allem für Ruhe zu sorgen, so dass die Pianistin nicht gestört wird. Die *Wirkungen dieser Handlung*, wenigstens drei an der Zahl, werden im Dokument im- und explizit beschrieben: Erstens endet der Konflikt unter den Schüler*innen. Im Sinne der unterstellten Intention, den Konflikt zu beenden, könnte diese Handlung als erfolgreich bezeichnet werden. Zweitens weint das Mädchen und beklagt – auf Nachfrage – eine unfaire Behandlung durch die Praktikantin. Und drittens verlässt die Praktikantin mit der Schülerin – vermutlich eher kurz – die Bildungssituation, um die Schülerin zu trösten und sich bei ihr zu entschuldigen. Es sind insbesondere die Wirkungen 2 und 3, die die Studentin schließlich zu der Reflexion ihres Verhaltens veranlasst. Genauer gesagt reflektiert sie darauf, dass sich die Wirkungen ihrer Handlung nicht mit ihrer Lebenseinstellung, also mit ihren pädagogischen (Meta-)Zielen, verbinden lässt. Den Beschreibungen in Episode 1 zufolge (vgl. dies. S. 2) scheint die Praktikantin die „reinen Seelchen“ schützen, und eben nicht „unfair“ behandeln zu wollen. Die Wirkungen der Handlung kann die

Studentin nicht mit ihren pädagogischen Zielen – wenn auch eher diffus im Sinne einer Lebenseinstellung – in Übereinstimmung bringen.

Zuletzt soll noch eine weitere Szene herangezogen werden, um die Reflexionsmöglichkeiten des Ansatzes zu demonstrieren:

Um den Vorfall mit dem Mädchen S. nicht wortlos fallen zu lassen, entschied ich mich am Wochenende für eine Geschichte, in der es um streitende Lebewesen ging und diesen eine Möglichkeit geboten wurde, Konflikte verbalisieren und klären zu können.

Nachdem alle Kinder sich im Stuhlkreis eingefunden hatten, begann ich ihnen eine Geschichte von einigen Zwergen zu erzählen, die in einem kleinen, gemütlichen Dorf hoch oben in den Bergen wohnten. (...)

Die Kinder schauten mich erwartungsvoll an. Nach ein paar Sekunden erwiderte ich in die Runde: „Gestern Abend war ich mit meinem Hund noch eine kleine Runde spazieren. Und wisst ihr, wenn ich da getroffen habe?“ Die Kinder waren absolut still und warteten gespannt. „Benno, den Zwerg ... und wisst ihr, was er mir gab?“ Einige schüttelten den Kopf, Andere fixierten mich ungeduldig. „Er gab mir ein wunderschönes Kästchen.“ Währenddessen zog ich unter meinem Stuhl eine Tüte hervor und packte eine kleine Schatulle aus. „Und jetzt ratet mal, was da drin ist.“ Ich öffnete langsam den Deckel und die Kinder strömten neugierig zu mir. Ich forderte sie zum Hinsetzen auf. In dem Kästchen lag ein Kristallstein. „Benno gab mir diesen Stein für uns. Das ist ein wertvoller Redestein. Ich musste ihm versprechen, dass wir damit sehr vorsichtig umgehen.“ Jedes Kind kam der Reihe nach in den „Genuss“, den Redestein zu betrachten. Als dieser wieder bei mir war, schlug ich den Kindern vor, seine Magie auszutesten. „Jeder, der diesen Stein in seinen Händen hält, darf etwas erzählen, was ihm wichtig erscheint. Die anderen hören zu. Wer möchte anfangen?“ Ich gab den Stein weiter.

Es war sehr interessant zu sehen, wie schnell die Kinder die vorgegebenen Gesprächsregeln einhielten und darüber hinaus diese verteidigten. Flüsterten Kinder, während ein anderes sprach, erinnerten sie sich gegenseitig an die Intention des Redesteines. Zwei Kinder trauten sich zunächst nicht, doch ich ermunterte sie uns mitzuteilen, ob es ihnen gut oder schlecht gehe. Selbst dem polnische Junge K., der kein Wort Deutsch spricht, konnte man ein erstes „K. ist gut“ entlocken. Die Kinder fühlten sich wichtig und stolz forderten sie eine zweite Rederunde.

(B. 2005, S. 3f.)

Auch diese Szene weist eine *Reihe von Handlungen* aus, wobei wir hier eine etwas komplexere Handlungseinheit zum Ausgangspunkt nehmen können: Die Studentin erzählt eine Geschichte von Zwergen und etabliert anschließend mithilfe des ‚Zwergengeschenkes‘ eine Redeordnung für den Sitzkreis. Anschließend darf „[j]eder, der diesen Stein in seinen Händen hält, (...) etwas erzählen, was ihm wichtig erscheint“. Interessanter Weise wird in dieser Szene auch beschrieben, welche *pädagogische Intention* die Studentin mit diesem Handlungskomplex verfolgte, nämlich der Vorfall mit dem Mädchen S. sollte „nicht wortlos fallen“ gelassen werden, und somit sollte eine Möglichkeit geschaffen werden, „Konflikte verbalisieren und klären zu können“. Auch die *Wirkungen* dieses Handlungskomplexes werden von der Studentin beschrieben, nämlich dass die Kinder sich „schnell“ an „die vorgegebenen Gesprächsregeln“ hielten. Zudem sprach sogar der „polnische Junge“ und alles in allem fühlten sich die „Kinder (...) wichtig und stolz“. Auch wenn es – wie wir bereits oben diskutiert

haben – hinsichtlich der beschriebenen Wirkungen sicherlich Vorbehalte gibt (Wie kann die Studentin z. B. mit dieser Sicherheit die Gefühle aller Schüler*innen beobachten?), so kann auch jenseits eines Zweifels, ob sich diese Effekte tatsächlich so wie beschrieben eingestellt haben, bemerken, *dass sich Intentionen und beschriebene Wirkungen nicht vollständig passförmig zueinander verhalten*. Die Etablierung eines Gesprächsformates und die Möglichkeit, dass jeder erzählt, „was ihm wichtig erscheint“, sind sicherlich wesentliche Voraussetzungen um Konflikte verbalisieren und klären zu können, aber sie sind eben nur eine Vorstufe. Und keinesfalls ist durch dieses Vorgehen sichergestellt, dass der „Vorfall mit dem Mädchen S.“ nicht doch „wortlos fallen“ gelassen wird. Ein Indiz dafür, dass das Thema doch wortlos fallen gelassen wurde, zeigt sich daran, dass die Studentin nicht davon berichtet, dass und wie der Konflikt in der Gesprächsrunde bearbeitet wurde. Somit kann der Handlungskomplex der Studentin von der pädagogischen Intention ausgehend befragt werden: Was wären Handlungskomplexe gewesen, um den Vorfall eben nicht „wortlos fallen zu lassen“, diesen also zu „verbalisieren“ und zu „klären“? Was wären die notwendigen Bedingungen dafür gewesen, dieses Ziel zu erreichen? Und welche Wirkungen, insbesondere nicht intendiert Wirkungen, hätten diese Handlungsweisen möglicherweise mit sich gebracht? Daraufhin reflektiert die Studentin mit ihrer Beschreibung ebenfalls wenig. So fühlen sich die Kinder ihrer Schilderung nach „stolz und wichtig“, aber hält dieses Gefühl auch über die Pausenzeit hinweg, wenn sich die Schüler*innen als Peers auf dem Pausenhof begegnen und sich über ihre persönlichen Preisgaben auszutauschen anfangen? Könnte die situative Entlastung im Gesprächskreis möglicherweise um die permanente Belastung einzelner Schüler*innen erkaufte sein?

7. Fazit und Danksagung

Vorherige Ausführung zur Reflexion (un)problematischer Situationen im Schulpraktikum verstehen sich als erste Suchbewegungen. Weitere Überlegungen zum konzipierten Ansatz müssen folgen (vgl. z. B. die Leitfragen im Anhang). Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass dieser Essay am Beispiel des Praktikumsberichts von N. B. aufgezeigt hat, dass sich erstens schulpädagogische Praxiserfahrungen unter problematischen Bedingungen ausgestalten können und dass es zweitens möglich ist, ohne kasuistisches Professionswissen, das sich erst gegen Ende eines Studiums herausbilden kann, Praxis grundständig zu reflektieren. Wir vermuten nicht nur, dass man mithilfe dieses Ansatzes pädagogische Praxis solitär aber auch in Seminarkontexten gut reflektieren kann, sondern dass sie auch einen brauchbaren Ausgangspunkt für tägliche Schreibreflexionen während der Praxisphasen darstellt, in denen angehende Schulpraktiker*innen ihr pädagogisches Handeln unter Rekurs auf das Modell beschreiben – und auch planen – können. Das Modell ist einfach, äußerst sparsam hinsichtlich theoretischer Vorannahmen (und somit im Rahmen des Konsensfähigen nahezu ideologiefrei, vgl. Fn. 10) und benötigt keine höhere akademische Vorbildung, um verstanden werden zu können. Gerade damit grenzt es sich von der Herangehensweise der übrigen Essayisten ab, die mit ihrer langjährigen schulpädagogischen und forschungsmethodischen Expertise einen holistischen Blick auf die Praktikumsdokumentationen der Studierenden N. B. und anderer haben. Unser Modell kann

aufgrund seiner leichten Zugänglichkeit, seines zeitökonomischen Einsatzes und ohne umfängliche schulpädagogische Kenntnisse von Beginn des Studiums an eingesetzt werden. Wir vermuten, dass sich das analytische Potential, erst im Laufe eines Studiums vollumfänglich erschließen dürfte und zunehmend eine *kasuistisch-professionelle* Reflexion möglich macht, die neben (selbst)reflexivem und biographischem Wissen zu Entscheidungsdruck und Bewährungsdynamik in der Schulpraxis, schulpädagogisches Wissen sowie Fallsubsumtion und Rekonstruktion umfasst. Soweit unsere Hypothese.

An dieser Stelle möchten wir uns *bei N. B.* für ihre ungeschützte Darstellung der pädagogischen Ereignisse ihres Praktikums *sehr herzlich bedanken*. Durch die Schilderungen ihres Praktikumsfalls konnten wir sehr viel über mögliche Problemstellungen von Schulpraktika lernen. Es ist uns an dieser Stelle ein Anliegen darauf hinzuweisen, dass bei aller wissenschaftlich notwendigen Analyse eine Sache nicht vergessen werden sollte:

Studierende können nur so professionell handeln und reflektieren, wie es ihnen die zugrundeliegenden Strukturen ermöglichen.

Und für diese Strukturen sind diejenigen, die die universitären Schulpraktika gestalten, (mit)verantwortlich: Also wir Lehrende im Feld der schulpraktischen Studien.

Literatur

- Amling, Steffen (2019): Der angehende Lehrerinnenhabitus der Frau B. Zugänge zum Datum #1 von datum & diskurs aus der Perspektive der Dokumentarischen Methode, *datum & diskurs #1*, 07.09.2019.
- Arnold, Karl-Heinz, Gröschner, Alexander, & Hascher, Tina (Hrsg.) (2014): *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte*. Münster: Waxmann.
- Bach, Andreas (2013): *Kompetenzentwicklung im Schulpraktikum*. Münster: Waxmann Verlag.
- Bandura, Albert (1977): Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 8(2), 191-215.
- Bandura, Albert (1986): *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bennewitz, Hedda (2019): Der Praktikumsbericht als pädagogische Heldengeschichte. *datum & diskurs #1*, 07.09.2019.
- Bovet, Gislinde & Huwendieck, Volker (2000). *Leitfaden Schulpraxis* [3. Aufl.]. Berlin: Cornelsen.
- Bräu, Karin (2019): Leistungsdruck und wie man ihn versteckt. *datum & diskurs, Datum #1*, 07.09.2019.
- Combe, Arno, Paeska, Angelika & Keller-Schneider, Manuela (2018): Ungewissheitsdynamiken des Lehrerhandelns: Kontingenzumutung – Kontingenzbelastung – Kontingenzfreude – Kontingenzbewusstsein. In Angelika Paeska, Manuela Keller-Schneider & Arno Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 53-81). Wiesbaden: Springer.
- Dorsch - Psychologisches Wörterbuch (1994): 12. überarbeitete und erweiterte Auflage. Bern.
- Feindt, Andreas (2000): Team-Forschung – Ein Phasenübergreifender Baustein zur Professionalisierung in der LehrerInnenbildung. In Andreas Feindt & Hilbert Meyer (Hrsg.), *Professionalisierung und Forschung. Studien und Skizzen zur Reflexivität in der LehrerInnenbildung* (S. 89-113). Oldenburg: Didaktisches Zentrum.
- Fend, Helmut (2009): *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen* [2. Aufl.] Wiesbaden: Springer VS.
- Fraefel, Urban (2021): Pragmatismus als theoretische Grundlage der Berufspraktischen Studien? In Tobias Leonhard, Petra Herzmann & Julia Košinár (Hrsg.), *"Grau, theurer Freund, ist alle Theorie"? Theorien und Erkenntniswege Schul- und Berufspraktischer Studien* (S. 109-128). Münster: Waxmann.
- Futter, Kathrin (2017): *Lernwirksame Unterrichtsbesprechungen im Praktikum. Nutzung von Lerngelegenheiten durch Lehramtsstudierende und Unterstützungsverhalten der Praxislehrpersonen*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Goffmann, Erving (1977): *Rahmen-Analyse. - Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen*. Frankfurt a. M: Suhrkamp.

- Glaser, Barney & Strauss, Amseln (1967): *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago: Aldine.
- Greif, Siegfried (2008): *Coaching und ergebnisorientierte Selbstreflexion. Theorie, Forschung und Praxis des Einzel- und Gruppencoachings*. Göttingen: Hogrefe.
- Gruschka, Andreas (2004): Kritische Pädagogik nach Adorno. In: Andreas Gruschka und Ulrich Oevermann (Hrsg.). *Die Lebendigkeit der kritischen Gesellschaftstheorie. Dokumentation der Arbeitstagung aus Anlass des 100. Geburtstages von Theodor W. Adorno. Johann Wolfgang Goethe-Universität, Frankfurt/Main, 4.-6. Juli 2003*. (S. 135-160). Frankfurt a.M.: Büchse der Pandora.
- Gruschka, Andreas (2006): *Welche Bildung leisten wir uns? Welche Bildung können wir uns leisten?* Vortrag bei der Katholischen Akademie Rabanus Maurus, in der Sankt Ursula Schule Geisenheim, am 11.2.2006. Download: <https://www.uni-frankfurt.de/51699396/rabanus.pdf>.
- Hascher, Tina (2012): Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2, 109-129.
- Hascher, Tina & Moser, Peter (2001): Betreute Praktika – Anforderungen an Praktikumslehrerinnen und -lehrer. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19, 217-231.
- Helmke, Andreas (2004): *Unterrichtsqualität: Erfassen, Bewerten, Verbessern* [3. Aufl.]. Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- Helsper, Werner (2001): Praxis und Reflexion – die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *Journal für LehrerInnenbildung*, 1(3), 7-15.
- Helsper, Werner (1999): In Arno Combe & Werner Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. [3. Aufl.] (S. 70-182). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Horkheimer, Max (2011): *Traditionelle und kritische Theorie: Fünf Aufsätze*. [7. Aufl.] Frankfurt am Main.
- Hummrich, Merle, Hebenstreit, Astrid, Hinrichsen, Merle, & Meier, Michael (2016) (Hrsg.): *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns*. Wiesbaden: Springer VS.
- Lexikon zur Soziologie (1995), herausgegeben von Fuchs-Heinritz, Werner/ Lautmann, Rüdiger/ Rammstedt, Otthein/ Wienold, Hanns, 3. völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage, Opladen.
- Luhmann, Niklas (2002): *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Meier, Michael (2011): Die Praktiken des Schulerfolgs. In Katrin Ulrike Zaborowski, Michael Meier, & Georg Breidenstein: *Leistungsbewertung und Unterricht. Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasium und Sekundarschule* (S. 39-161) Wiesbaden: VS-Verlag.
- Meiner. Wörterbuch der philosophischen Begriffe (1998): Herausgegeben von Armin Regenbogen und Uwe Meyer. Felix Meiner Verlag: Hamburg.
- Meyer, Hilbert (2004): *Was ist guter Unterricht?* [1. Aufl.]. Berlin: Cornelson.
- Meyer, Barbara E. & Kiel, Ewald (2013): Wie Lehramtsstudierende ihr Praktikum erleben – Selbstbildbeschädigung, Selbstbildbestärkung und Entwicklung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 4(1), 23–41.
- Miller, George A., Galanter, Eugene, & Pribram, Karl H. (1960): *Plans and the structure of behavior*. New York: Henry Holt and company. <https://doi.org/10.1002/cne.901150208>.
- Oevermann, Ulrich (1981): *Fallrekonstruktionen und Strukturgeneralisierung als Beitrag der objektiven Hermeneutik zur soziologisch-strukturtheoretischen Analyse*. Manuskript. Frankfurt am Main.
- Oevermann, Ulrich (1991): Genetischer Strukturalismus und das sozialwissenschaftliche Problem der Erklärung der Entstehung des Neuen. In Stefan Müller-Doohm (Hrsg.), *Jenseits der Utopie* (S. 267-336). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In Arno Combe & Werner Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. [9. Aufl.] (S. 70-182). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Rademacher, Sandra & Wernet, Andreas (2015): Pädagogik zwischen Selbsterhöhung, Missachtung und Verklärung. In S. Rademacher & A. Wernet (Hrsg.). *Bildungsqualen. Kritische Einwürfe wider den pädagogischen Zeitgeist*. (S. 139-165). Wiesbaden: Springer VS.
- Rothland, Martin (2016): Der Lehrerberuf als Gegenstand der Lehrerbildung. In Martin Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin*. Münster: Waxmann.
- Rutschky, Katharina (1997) (Hrsg.): *Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung*. Frankfurt a.M.: Ullstein.
- Sacher, Werner (2009): *Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen* [5. Aufl.], Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schatzmann, Sina, Staub, Fritz, & Niggli, Anouk (2018): Weiterbildung in Mentoring und Coaching für Lehrpersonenbilderinnen und Lehrpersonenbildner. Der CAS-Nachdiplomstudiengang „Mentoring und Coaching in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung“ der Universität Zürich. In Christian Reintjes, Gabriele Bellenberg & Grit im Brahm (Hrsg.), *Mentoring und Coaching als Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen* [Bd. 3, Schulpraktische Studien und Professionalisierung]. Münster: Waxmann.

- Scheid, Claudia (2019): Analyse eines Praktikumsberichts aus der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, *datum & diskurs*, #1, 10.10.2019.
- Schrader, Friedrich-Wilhelm & Helmke, Andreas (2001): Alltägliche Leistungsbeurteilung durch Lehrer. In Franz E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 45-58). Weinheim: Beltz.
- Sertl, Michael & Leufer, Nikola (2012): Bernsteins Theorie der pädagogischen Codes und des pädagogischen Diskurses. Eine Zusammenschau. In Uwe Gellert & Michael Sertl (Hrsg.), *Zur Soziologie des Unterrichts. Arbeiten mit Basil Bernsteins Theorie des pädagogischen Diskurses* (S. 15-62). Weinheim: Beltz.
- Wernet, Andreas (2006): *Hermeneutik – Kasuistik – Fallverstehen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Wolf, Eike (2019): Entfremdung unter Tränen. Eine Replik auf Karin Bräus Interpretation der Situation „weinende*r Schüler*in“. *datum & diskurs* #1, 12.12.2019.
- Zaborowski, Katrin Ulrike, Meier, Michael, & Breidenstein, Georg (2011): *Leistungsbewertung und Unterricht*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Zhao, Yong (2018): *What WORKS may HURTS. Side Effects in Education*. New York: Teachers College Press.
- Zima, Peter V. (2017): *Was ist Theorie?* [2. Aufl.] Tübingen: utb.
- Zizek, Boris (2014): Der Mensch als Bewährungssucher – Versuch einer systematischen Einführung des Begriffs der Bewährung in die Sozialwissenschaft. In: Detlef Gaez & Boris Zizek (Hrsg.), *Wie wir zu dem werden, was wir sind. Sozialisations- biographie- und bildungstheoretische Aspekte* (S. 71-89). Wiesbaden: Springer.

Internetquelle:

- Alheit, Peter (1999): „Grounded Theory“: Ein alternativer methodologischer Rahmen für qualitative Forschungsprozesse. Manuskript. Universität Göttingen. Abgerufen am 10. Mai 2021: http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/wp-content/uploads/2010/07/alheit_grounded_theory_ofas.pdf.
- Institut für Bildungsanalysen Schleswig-Holstein. Antworten auf besonders häufig gestellte Fragen. Abgerufen am 9. April 2021.
<https://ibbw.kultus-bw.de/,Lde/Startseite/Kompetenzmessung/VERA+3+Antworten+auf+haeufig+gestellte+Fragen>
- datum&diskurs: Über die Zeitschrift. Abgerufen am 9. April 2021.
<https://ojs.fachportal-paedagogik.de/index.php/DatumundDiskurs/about>
- Wikipedia: Objektivität. Abgerufen am 15. Januar 2021. <https://de.wikipedia.org/wiki/Objektivität>

Anhang

Leitfragen zur professionellen Reflexion pädagogischer Praxis nach Michael Meier und Tina Kreische (2021) (vgl. Modell S. 22-23)

- 1.) Was ist die (zentrale) pädagogische Handlung bzw. der Handlungskomplex, die/der reflektiert werden soll?
- 2.) Was ist das Ziel/ was sind die Ziele, die durch diese Handlung bzw. den Handlungskomplex erreicht werden sollen?
- 3.) Wie werden diese Ziele pädagogisch legitimiert? (Welchen Nutzen haben diese Ziele für wen?)
- 4.) Welche Wirkungen hat die Handlung/ haben die Handlungen gezeigt?
- 5.) Welche nicht intendierten Nebenwirkungen haben sich eingestellt bzw. können aufgrund der Handlungen vermutet werden?
- 6.) Resümee: Wie stellt sich die Handlung als professionelle im Gesamtkomplex von pädagogischer Intention (Legitimität des pädagogischen Ziels), Handlung(skomplex) und (nicht intendierte) Wirkungen) dar?

Autoren*in

Michael Meier, Dr., Akademischer Rat im Arbeitsbereich Empirische Bildungsforschung am Institut für Erziehungswissenschaften der Europa-Universität Flensburg, Arbeitsschwerpunkte: Schul- und Unterrichtsforschung, Ethnographie, Schulerfolg, Heterogenität und soziale Ungleichheit, Kasuistik.

michael.meier@uni-flensburg.de

Tina Kreische, Dr., Lehrkraft für besondere Aufgaben, Universität Siegen, Fakultät II: Bildung Architektur Künste, Arbeitsbereich Schulpädagogik, Arbeitsschwerpunkte: Lehrerbildungsforschung, Praxisphasen, Professionalisierung für den Umgang mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen in der Schule.

tina.kreische@uni-siegen.de