

Zur Abwehr von Neuem

Exemplarisch rekonstruiert an Kabels (2021) Replik auf Meier und Kreische (2021)

Michael Meier-Sternberg und Tina Kreische

1. Einleitung

Dieser Essay kann erstens als eine *inhaltliche (Re)Replik* auf Sascha Kabels (2021) Replik gelesen werden, die sich auf den von uns verfassten Essay „Wie Schulpraxis professionell reflektieren?“ (Meier/ Kreische 2021) bezieht.¹ Das Ziel einer (Re)Replik liegt mitunter darin, eine vorgebrachte Kritik als unbegründet zurückzuweisen. So auch diese (Re)Replik; aber das ist nur ein Anlass. Denn sachlich ist die Replik schnell dekonstruiert, denn sie spricht über einen anderen Gegenstand (*Modell der Lehrerbildung in Praxisphasen, Kabel 2021, S. 1*) als im ursprünglichen Essay (Praxisreflexionsmodell) (vgl. S. 5ff.). Die Kritik geht somit an der Sache vorbei. – Für eine*n Leser*in stellt sich somit die Frage, warum sie*er die folgenden 35 Seiten lesen sollte, wenn das zentrale Argument einer (Re)Replik so schnell vorgebracht werden kann?

Dieser Essay greift zudem *die Praxis wissenschaftlicher Kritik* auf. Denn obgleich die Replik in der Sache nicht trägt, wurde er als wissenschaftlicher Text verstanden und als ein solcher publiziert. Es stellt sich somit die Frage, *wie* diese Variante einer Kritik eigentlich genau funktioniert. Wieso kann die Replik als eine wissenschaftliche gelesen werden? Im Anschluss an die Diskursanalyse von Jean-François Lyotard (1989) fragt die vorliegende (Re)Replik danach, wie die Replik inhaltlich argumentiert, mittels welcher rhetorischen Figuren sie es tut und welchen Zweck sie hierbei scheinbar verfolgt.

Die Untersuchung der (Re)Replik erfolgt als eine Argumentationsanalyse, wobei wir ausgewählte Passagen mit dem analytischen Instrumentarium der Objektiven Hermeneutik (Wernet

¹ Diese Replik ist eine (Re)Replik auf Sascha Kabels (2021) Beitrag: »Misslingende Verankerungsversuche. Eine Replik zum Verhältnis von Analyse und Modell im Beitrag „Wie Schulpraxis professionell reflektieren?“« Quelle: <https://ojs.fachportal-paedagogik.de/index.php/DatumundDiskurs/article/view/54>, die eine Replik auf diesen Essay darstellt: Meier, Michael/ Kreische, Tina (2021): Wie Schulpraxis professionell reflektieren? Überlegungen zu einem Reflexionsmodell auf Basis der Analyse des Praktikumsdokumentes der Studentin N. B. *datum&diskurs#1*, (Sep. 2021), S. 1–33. Quelle: <https://ojs.fachportal-paedagogik.de/index.php/DatumundDiskurs/article/view/51> (abgerufen am 18. Jan. 2023).

2009a, 2009b, 2006) untersuchen (vgl. Kapitel 2). Wir werden zeigen, dass die von der Replik formulierte Kritik aus hochschulpolitischen Gründen eine Abwehr des Neuen betreibt und ein einfach anzuwendendes Praxisreflexionsmodell pädagogischer Praxis, das obendrein der pädagogischen Idee des Essays zum „Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik“ von Luhmann und Schorr (1982) folgt, aus dem schulpädagogischen Diskursraum auszuschließen sucht. Über die Rekonstruktion der Replik hinausgehend diskutiert der vorliegende Essay (Kapitel 5 und 6) das Verhältnis von wissenschaftlich Neuem und Formen wissenschaftlicher Kritik.

2. Rekonstruktion der Replik 1

Angesichts der starken rhetorischen Elemente, die die scharf formulierte Replik von Kabel (2021) mit der Überschrift beginnend durchzieht, gilt es im Anschluss an die Analysen von Jean-François Lyotard in „Der Widerstreit“, der die Logik wissenschaftlicher Streitgespräche zum Gegenstand hat, zwei Ebenen einer wissenschaftlichen Argumentation in den Blick zu nehmen: „Man sagt, daß Stärke [eines Satzes im Widerstreit, d. A.] entscheidet. Worin aber besteht diese Stärke, wenn es sich um eine Entscheidung zwischen Sätzen handelt? Gibt es starke Sätze oder Diskursarten und andere, schwache (Nr. 231)?“ (Lyotards 1989, S. 261). Wenn die Replik in ihrem Funktionieren untersucht werden soll, so ist genau diese Stärke zu rekonstruieren, die erstens in dem propositionalen Gehalt, also in der sachlichen Seite des WAS eines Satzes und zweitens in dem performativen Moment (im Folgenden Rhetorik genannt), also dem WIE liegt. Während das WAS in der Sprache der Objektiven Hermeneutik gesprochen auf der Ebene des Manifesten mehr oder minder unmittelbar zugänglich ist und damit ohne dezidiertes methodisches Verfahren an der Sache selbst geprüft werden kann, so sind Rekonstruktionen des WIEs auf eine Interpretationsmethode angewiesen, wie beispielsweise der Objektiven Hermeneutik (u. a. Wernet 2009a, 2009b, 2006). Mit der Objektiven Hermeneutik ist es möglich, die Sinnstrukturiertheit eines Falls, also auch den Fall einer Replik, im Detail zu erschließen. Bei unserer Argumentationsanalyse greifen wir insbesondere dann auf die Interpretationsmethode der Objektiven Hermeneutik zurück, wenn das jeweilige Moment des Datums (die Replik) von starken performativen Momenten bestimmt ist. Diese Rekonstruktionen konfrontieren wir schließlich mit dem Fall (der in Kritik stehende Essay), um das Moment des WIE-sich-auf-die-Sache-bezogen-wird schärfer zu sehen.

Die Analyse beginnt mit dem Anfang des Datums, also der Überschrift der Replik:

(Nr. 1) Misslingende Verankerungsversuche

(Kabel 2021, S. 1)

Der propositionale Gehalt der Überschrift weist misslingende Versuche von Verankerungen aus, aber wovon genau die Rede ist, kann an der Formulierung nicht ausgemacht werden. Die Überschrift macht neugierig, da unklar ist, worauf sie sich sachlich bezieht bzw. noch beziehen wird. Es ist dieses

Moment der Neugierde, des Woran des Scheiterns, der das performative Moment in den Vordergrund rückt. Greifen wir also auf die Methode der Objektive Hermeneutik zurück und beginnen mit Lesartenbildungen.

In welchem Kontext könnte von „misslingenden Verankerungsversuche[n]“ wohlgeformt gesprochen werden? – Dies könnte beispielsweise in einem maritimen Kontext der Fall sein, also wenn jemand eine Seglergeschichte zum Besten gibt: Ein Sturm zog auf, das Segelboot erreicht nicht mehr rechtzeitig den rettenden Hafen, und nun gilt es, das Segelboot zu sichern. „Misslingende Verankerungsversuche“ wäre die Überschrift einer Geschichte, die darüber berichtet, wie das Segelboot mehrfach verankert wurde – was allerdings nicht gelang. Ein anderer Kontext könnte die Erzählung eines Handwerkes sein, also wie beispielsweise ein*e Schreiner*in versuchte, eine schwere Holzplatte an einer Wand zu befestigen. Die Geschichte würde analog zur ersten Variante davon getragen sein, zu erzählen, wie mehrfach versucht wurde, die Holzplatte zu befestigen – was misslang. Eine Variante könnte z.B. das Vorstiegsklettern an einer Felswand sein.

Allen Varianten ist gemeinsam, dass sie das Moment *des mehrmaligen Versuchens und des Scheiterns* betonen, *einen Gegenstand an einem anderen Gegenstand zu fixieren*. – Doch diese Aussage wäre gleichfalls durch die Überschrift „Misslingende Verankerungen“ gedeckt. Es ist aber in der Replik von „Verankerungsversuche[n]“ die Rede. Was meint eigentlich dieser Begriff „Verankerungsversuche“? Stellen wir dieses Wort in einen anderen, möglichst neutralen Kontext: Peter berichtet von Verankerungsversuchen. Würde man nun davon ausgehen können, dass diese geglückt oder missglückt sind? Dem Umstand, dass es Verankerungsversuche gab, ist keine Auskunft darüber zu entnehmen, ob diese Versuche missglückt oder geglückt sind. Es könnte sogar jeder einzelne Versuch geglückt sein (wie in einer wissenschaftlichen Experimentalreihe). Liegt das Resultat des Versuches damit außerhalb des Versuches? – Stellen wir uns einmal den Fall vor, dass das Segelboot nach mehreren Anläufen erfolgreich verankert wurde. Würde Peter von „Verankerungsversuchen“ sprechen, wenn er eine Geschichte erzählen wollte, in der die Verankerung letztlich geklappt hat? Peter würde dies vielleicht tun, wenn er einen Spannungsbogen für die Geschichte erzeugen wollte, also bewusst das Ende offenlassen würde. Jenseits literarischer Kontexte würde Peter vermutlich von einer „schwierigen Verankerung“ sprechen, also letztlich das positive Resultat herausstellen. Während Versuche im wissenschaftlichen Kontext eine Reihe von Experimenten meint, die gewünscht oder unerwünscht ausfallen können, so entspricht der alltagssprachlichen Verwendung eher die Bedeutung von „er hat es versucht“, was impliziert, dass es letztlich nicht geklappt hat. Die alltagssprachliche Verwendung des Begriffs folgt somit einer anderen Logik als die wissenschaftliche. In einem Alltagskontext erschiene es nicht wohlgeformt, das Moment der Versuche zu betonen, wenn letztlich die Sache gelungen ist; „Versuche“ impliziert in dieser Lesart Scheitern. – Nun lässt sich gegen diese Lesart einwenden, dass es sich bei der Replik um einen wissenschaftlichen Kontext handelt, was heißt, dass hier „in einer systematischen und methodisch kontrollierten Verbindung eigenständiger und kreativer Gedanken mit bereits vorliegenden wissenschaftlichen Befunden“ (Bohl 2008, S. 13) abgehoben werden würde. Doch trifft diese Lesart die Sache? – Nein, denn die

Replik richtet sich auf eine Argumentation, die aufgrund empirischer Daten Theorieentwicklung betreibt (vgl. Meier/ Kreische 2021). Da es sich also um keinen wissenschaftlichen Versuch, geschweige denn um mehrere, sondern um eine Analyse und Argumentation handelt, scheint die alltagsprachliche Bedeutung naheliegend.

Wenn man nun dieser Lesart folgt, dann würde es sich bei der Überschrift um eine rhetorische Figur handeln, die über die reine Sachbotschaft (Die Verankerung ist misslungen.) hinausgeht, denn durch die flexierte Form von Misslingen und durch das Substantiv „Versuche“ wird die Botschaft des Scheiterns verdoppelt. Dies zeigt sich insbesondere an der kontrastiven Formulierung „misslingende Verankerungen“ – damit wäre inhaltlich ebenfalls alles gesagt. Eine Verdoppelung der Botschaft ist ein *Pleonasmus*, der als „Wortreichtum ohne Erkenntnisgewinn“ (Wikipedia 2023; vgl. Meiner 1998, S. 503; Duden online 2023) charakterisiert wird. Dabei handelt es sich in kommunikationstheoretischer Perspektive um eine redundante Kommunikation, die im Bereich der technischen Kommunikation beispielsweise dazu genutzt wird, dass eine Botschaft beim Empfänger bzw. bei der Empfängerin sicher ankommt (z. B. durch Prüfsummen, Spiegelung von Daten, etc.). Es gilt als rhetorisches Ausdrucksmittel, um das Gesagte hervorzuheben bzw. dem zu vermittelnden Inhalt ein besonderes Gewicht zu verleihen – nicht zuletzt, um Eindruck auf einen Adressatenkreis zu erzeugen.

Auch wenn die Analyse der Überschrift nicht zweifelsfrei herausarbeiten kann, dass es sich bei der Verwendung der Formulierung „Misslingende Verankerungsversuche“ um einen Pleonasmus handelt, da der Autor der Replik vielleicht unsere Argumentation als Versuche² versteht und der Begriff des Versuchs nicht zwangsläufig das Scheitern impliziert, so bestärkt die Formulierung, die maritime Assoziationen weckt, unser oben aufgezeigtes methodisches Vorgehen, die Replik nicht nur hinsichtlich der sachlichen Seite der Kritik, sondern auch auf rhetorische Momente hin zu untersuchen. An dieser Stelle deutet sich die *Vermutung* an, dass die Replik möglicherweise auf einer Grenze operiert, die *zwischen sachlicher Kritik und rhetorischer Beeinflussung* liegt. – Wie geht es weiter?

(Nr. 2) Eine Replik zum Verhältnis von Analyse und Modell im Beitrag »Wie Schulpraxis professionell reflektieren?«

(ders., S. 1)

Zunächst fällt auf, dass es sich bei der Unterüberschrift um eine sachliche Information handelt. Der Satz stellt dar, als was sich der Text verstehen lässt, nämlich als eine Replik, auf welchen Gegenstand er gerichtet ist (Verhältnis von Analyse und Modell) und auf welche Referenz sie sich bezieht („Wie

² Der Begriff Versuche könnte mit Blick auf den Gegenstand, einen Essay, als durchaus passend verstanden werden, denn das Wort Essay lässt sich auch als Versuch übersetzen (vgl. Meiner 1998, S. 202). Da hier aber von Versuchen im Plural gesprochen wird, ist anderes als der Essay in seiner konkreten Gestalt gemeint.

Schulpraxis professionell reflektieren?“). Eine besondere Rhetorik, die einen unmittelbaren hermeneutischen Zugriff benötigen würde, ist nicht augenfällig. Somit kann eine gesonderte Analyse des WIEs, also der performativen bzw. rhetorischen Dimension des Ausgesagten, entfallen. Mit Blick auf die oben rekonstruierte Vermutung, das mit „misslingende[n] Verankerungsversuche“ das Moment des mehrmaligen Versuchens und des Scheiterns betont sein könnte, einen Gegenstand an einem anderen Gegenstand zu fixieren, fällt allerdings ein Kontrast auf: Ein Verhältnis ist eine Beziehung, eine Relation, die zwischen zwei Entitäten besteht. Dieses Verhältnis kann entfernt, nah, verflochten, lose gekoppelt, etc. sein. Eine Verankerung ist eine spezifische Form eines Verhältnisses: Es gibt mit Blick auf einen Anker oder Sicherungsseil einen mehr oder weniger starken Zusammenhalt. Wenn man nun das Misslingen der Verankerung als Ergebnis der Verhältnisbestimmung von Analyse und Modell versteht, dann impliziert dies ein bestimmtes Modell einer Relation von Analyse und Modell – nämlich eines (mehr oder weniger) fest verankerten. Damit ist eine zentrale Implikation der Kritik der Replik markiert, nämlich eine, die eine feste Verankerung von Analyse und Modell als richtig und wichtig setzt und folglich eine lose oder keine Verankerung ablehnt. Somit kann an dieser Stelle erstens die Frage gestellt werden, *ob eine Analyse und ein Modell zwingend fest verankert sein müssen*. Und zweitens, wenn erstere bejaht wird: *Worin besteht ein guter Anker, also wie muss das Modell an die Analyse gebunden werden?* – Jedenfalls wird mit der Überschrift und der Unterüberschrift eine *implizite Standortbestimmung* in der Replik vollzogen, die eine feste Verankerung als relevant behauptet, welche somit die Position des Essays von Meier und Kreische (2021) als falsch setzt. – Schauen wir weiter:

(Nr. 3) 1. Analyse und Modellbildung: Erste Verhältnisfragen

Mit dem Beitrag „Wie Schulpraxis professionell reflektieren? Überlegungen zu einem Reflexionsmodell auf Basis der Analyse des Praktikumsdokumentes der Studentin N.B.“ möchten Michael Meier und Tina Kreische »Momenten der Reflexion in pädagogischen Praktikumsberichten« (Meier & Kreische 2021, S. 2) nachspüren und praktische Schlüsse auf Basis der Beschäftigung mit diesen ziehen. Vorgelegt wird ein Modell der Lehrerbildung in Praxisphasen, genauer ein Konzept, wie diese gelingen kann.

(Kabel 2021, S. 1)

Es folgt eine Kapitelüberschrift, die inhaltlich an das bereits Dargestellte unmittelbar anschließt. Der referenzierte Text der Kritik wird ausgewiesen und das Anliegen der Autor*innen mit ihrem Essay beschrieben. Mit dem Modalwort „möchten“ wird der Wunsch der Autor*innen unterstrichen, ein Anliegen zu erreichen, und somit sprachliche Distanz zum Ziel des Erreichens des Anliegens betont: Denn wer etwas nachspüren möchte, der hat es schließlich noch nicht erfolgreich getan. An dieser Stelle reproduziert sich die Implikation des Scheiterns (siehe oben: Pleonasmus). Aber wesentlich interessanter als das Betonen des Scheiterns sind die inhaltlichen Aspekte, also das, woran der Essay laut der Replik gescheitert sei. Dabei handelt es sich um folgende Aussagen: Während das Anliegen des Essays a) „Momente [...] der Reflexion in pädagogischen Praktikumsberichten“ durch Zitat referenziert wird, findet dies hinsichtlich folgender Aussagen *nicht* statt: die Autor*innen ziehen b)

„praktische Schlüsse auf Basis der Beschäftigung mit diesen“ und entwickeln c) „ein Modell der Lehrerbildung in Praxisphasen, genauer ein Konzept, wie diese gelingen kann“.

Bei den Aussagen b und c handelt es sich um Interpretationen, denen man im Fall von b) insofern gut folgen könnte, als dass die Entwicklung eines Konzeptes zur Reflexion pädagogischer Praxis als praktische Schlüsse gedeutet werden könnte, wenn man darunter Reflexion und Planung pädagogischen Handelns versteht. *Die Interpretation c) geht allerdings völlig an der Sache vorbei*, nämlich dass es sich bei dem Praxisreflexionsmodell um ein „Modell der Lehrerbildung in Praxisphasen“ handelt. Denn was wäre unter einem Modell der Lehrer*innenbildung in Praxisphasen zu verstehen? – Es wäre ein Modell, das vom ersten Semester beginnend über die Praktika im Bachelorstudium, über das Praxissemester im Masterstudium (bspw. in NRW, Schleswig-Holstein) und über das Referendariat sowie die Fortbildungen in der dritten Phase hinweg reichen würde. Ein solches Modell wäre als curriculares Konzept zu entwerfen, das die Bildungsprozesse von Lehramtsstudierenden, Referendaren und Referendarinnen sowie im Beruf stehenden Lehrkräften über Studien-, Praxis- und Berufsphasen hinweg anleiten würde, und zwar auf der Ebene von (Professions-)Theorien und Praxis(reflexionen). *Tatsache* ist indes, dass der Begriff der „Lehrerbildung“ im Essay von Meier und Kreische (2021) nur im Literaturverzeichnis sowie in den Angaben zur Autorin Tina Kreische zu finden ist. Auch der Begriff der „Lehrer*innenbildung“ findet nur spärlich Verwendung, und wenn dann in dezidiert anderen Zusammenhängen.³ Auch das Fazit des Essays liefert *keinen einzigen sachlichen Ansatzpunkt* für die Aussage, dass die Autor*innen ein *Modell der Lehrer*innenbildung* zu entwickeln suchten.⁴ Es handelt sich schlicht um eine *sachlich falsche Tatsache*, wenn die Replik aussagt,

³ Hier sind *alle* Stellen dokumentiert, in denen die Autor*innen Meier und Kreische den Begriff „Lehrer*innenbildung“ benutzen. *Wie den Zitaten zu entnehmen ist, wird an keiner Stelle davon gesprochen, ein Modell der Lehrer*innenbildung für Praxisphasen zu entwerfen:* (1) „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.“ (Meier/ Kreische 2021, S. 2) (2) „Diskrepanzerfahrungen im eigenen oder fremden Handeln führen allerdings nichtzwangsläufig 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).“ (ebd., S. 15). (3.) „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).“ (ebd., S. 17 Fn. 8)

⁴ Vgl. hier: „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

dass Meier und Kreische (2021) ein Modell der Lehrer*innenbildung bzw. der Lehrer*innenbildung in Praxisphasen vorgelegt haben. Man könnte nun also einen *error in persona vel objecto*, einen Irrtum in Person oder Sache vermuten. Es scheint, als würde die Replik von X sprechen, wo der Essay doch von Y spricht. *Bereits an dieser Stelle ließe sich die Replik als unbegründet zurückweisen*, da sie sich an einem Gegenstand abzarbeiten scheint, der nicht Thema des Essays ist.

Doch eine solche Zurückweisung der Replik wäre ein inhaltliches Argument, das zwar im Sinne einer Zurückweisung einer (Re)Replik angemessen erscheint (siehe Lesart eins des Textes, S. 1), aber das Erkenntnispotential, das die *Abwehr des Neuen durch Diskurspraktiken* betrifft, wird damit noch lange nicht bestimmt. Es gilt somit die rhetorische Funktionsweise der Replik freizulegen. Dazu nehmen wir erneut die Haltung der Objektiven Hermeneutik ein, die das Wörtlichkeitsprinzip scharf stellt, und konfrontieren die Äußerung mit dem Kontext (hier: der Essay), auf den sie sich bezieht. Was beansprucht das Praxisreflexionsmodell von Meier und Kreische? – Es beansprucht von Beginn des Studiums an einsetzbar zu sein und pädagogische Praxis grundständig zu reflektieren. Dabei – so die *Hypothese* des Essays – dürfte sich „das analytische Potential, erst im Laufe eines Studiums vollumfänglich erschließen [...] und zunehmend eine *kasuistisch-professionelle Reflexion*“ (Meier/ Kreische 2021, S. 29) ermöglichen. Das Modell versteht sich als *eine* Möglichkeit, die das Problem unreflektierter Praxis, das zwischen Studienanfang und professioneller kasuistischer Herangehensweise mutmaßlich liegt, zu überbrücken bzw. alternativ zu gestalten. Das Modell wird dabei dezidiert als vorläufige „Suchbewegung“ (ebd., S. 28) als „Hypothese“ (ebd., S. 29) ausgewiesen. Der Status einer Hypothese ist die einer *unbewiesenen Annahme, die weiterer Forschung bedarf*.

Wenn diese Charakterisierung des Praxisreflexionsmodells nun aber als „Modell der Lehrerbildung in Praxisphasen“ ‚verstanden‘ wird, dann stellt sich die Frage, welche Funktion dieses (Miss)Verstehen erfüllt. X wird in der Replik als Y ‚verstanden‘, also gleichgesetzt.

Die Gleichsetzung der Replik: a) Modell pädagogischer Praxisreflexion (als Hypothese) = b) Modell der Lehrerbildung. Zwei Lesarten sind denkbar:

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.“ (ebd., S. 28f.)

1. Logische Gleichsetzung: Lehrer*innenbildung ist dasselbe wie Reflexion pädagogischer Praxis. Dies würde implizieren, dass in Perspektive der Replik Lehrer*innenbildung *vollständig* durch das Moment von Praxisreflexion bestimmt wäre. Anders gesagt existiert in dieser Logik jenseits von Praxisreflexion nichts in der Lehrer*innenbildung.
2. Hyperbel: Es handelt sich um eine rhetorische Figur der Übertreibung. Die Funktion einer Übertreibung könnte im Kontext einer Replik darin liegen, dass diese als *Strohmann-Argument* genutzt wird.

Prüfen wir weiter, wie die Replik ihre Kritik entfaltet.

(Nr. 4) Interessant ist, dass mit dem Verweis auf den Anspruch von datum&diskurs, „die empirische Wirklichkeit zum Ausgangspunkt erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung“ (zit. nach. Ebd., [sic!], S. 1) zu nehmen, das vorgeschlagene Modell mit der Analyse des Datums#1 verbunden wird, was die Frage nach dem Verhältnis von Analyse und Modellbildung aufwirft. Erste Überlegungen zur Frage des Verhältnisses von Analyse und Modell lassen sich anhand der Unterüberschrift anstellen. Diese verweist auf eine Kopplung dergestalt, dass „Überlegungen zu X (das vorgeschlagene Modell) „auf Basis der Analyse“ von Datum#1 erfolgten. (Kabel 2021, S. 1).

Fokussieren wir den zweiten und dritten Satz des Abschnittes Nr. 4. Der Autor der Replik schreibt: So werden hier „erste Überlegungen“ vom Autor der Replik zu den „Überlegungen zu X“ angestellt, wobei auf den Untertitel des ursprünglichen Essays referenziert wird. Der Untertitel des Essays lautet im Original: „Überlegungen zu einem Praxisreflexionsmodell auf Basis der Analyse des Praktikumsdokumentes der Studentin N. B.“. Was bildet die Replik ab? Sie nennt den Gegenstand, um den es geht (das Praxisreflexionsmodell) nicht, sondern überführt diesen in eine Art ersten ‚Analyseschritt‘. Doch welchen analytischen Zugewinn erhält man, wenn man an die Stelle von Praxisreflexionsmodell (=) „das vorgeschlagene Modell“ setzt? *Der Gegenstand*, um den es den Autor*innen inhaltlich geht und an denen sie vermeintlich gescheitert sind, *wird zum Verschwinden gebracht*, zugleich aber die Autor*innen in ihrem Bemühen, ein Modell in einen Diskurs einzuspeisen, sichtbar gemacht. Der erste ‚Analyseschritt‘ kann als eine *Verschiebung* verstanden werden, die weg von der Sache (die falsch benannt wurde) und hin zu den Verantwortlichen (Die an der Sache vermeintlich gescheitert sind.) führt. Angesichts dieses rekonstruierten Details stellt sich die Frage, ob es sich hierbei um einen Klärungsversuch in der Sache handelt. Das kann am Datum nicht beantwortet werden. Jedenfalls dürfte durch diese Verschiebung ein*e Leser*in, die den Untertitel des Essays nicht vor ihrem inneren Auge abrufen kann, dem Eindruck erliegen, dass die Autor*innen Meier und Kreische diese Überlegungen zu einem Modell der Lehrer*innenbildung auf Basis der Analyse eines (!) Praktikumsdokumentes vollzogen haben, was euphemistisch gesprochen ein mehr als gewagtes Unterfangen gewesen wäre. Damit bleibt die Vermutung eines Einsatzes des Strohmann-Argumentes an dieser Stelle weder be- noch widerlegt. – Wie geht es weiter?

*(Nr. 5) Bereits hier lässt sich die These aufstellen, dass das Modell nicht als Theoriebildung der Analyse anzusehen ist, sondern die Autor*innen gleichsam inspiriert durch die Analyse des Datums das vorgeschlagene Modell entworfen haben. Damit läge eine Kopplung über ein*

Narrativ vor, nicht durch eine Argumentation: Angeregt durch X, habe ich mich mit Y befasst. (ebd., S. 1)

In Kritik steht die Kopplung des Essays, nämlich dass „Überlegungen zu X“ „auf Basis der Analyse von Datum#1“ (s.o. Nr. 4) erfolgen. In Abschnitt Nr. 5 sagt die Replik aus, „dass das Modell nicht als Theoriebildung der Analyse anzusehen ist“. *Doch wie wird dies begründet?* Von welcher methodologischen Position aus wird die in der Replik entfaltete These, dass das Modell keine Theoriebildung durch Analyse ist, an diesem Datenmaterial, den der Essay für die Replik darstellt, gebildet? Inwiefern können „Überlegungen zu X“ (Nr. 4) auf „Basis der Analyse von Datum#1“ (ebd.) nicht in einem wissenschaftlich legitimen und am Datum rekonstruierten Modell aufgehen („angeregt durch X“, wurde sich mit Y befasst, Nr. 5)? Es lässt sich an dieser Stelle rückfragen, inwiefern eine Formulierung wie „Überlegungen zu X“ in „angeregt durch X“ überführt werden kann. Und zudem lässt sich fragen, welche erkenntnistheoretische bzw. methodologische Position eine solche Aussage legitimiert. An dieser Stelle wäre die methodologische Standortbestimmung, die die Replik bezogen hat, auszuweisen.

These der Replik: Überlegungen zu X auf Basis von Y ≠ Theoriebildung des Modells durch Analyse

Ist diese These stichhaltig? Nehmen wir beispielsweise an, dass es sich um „Überlegungen zu“ X = weiße Pferde auf der Basis Y = Analyse des Datums handeln würde, und zweitens um ein Modell von weißen Pferden durch Theoriebildung der Analyse des ‚Pferde-Datums‘, dann fällt auf, dass die zweite Formulierung die deutlich schärfere, präzisere ist: Die Theoriebildung des Modells ist durch Analyse entstanden. Aber kann daraus geschlussfolgert werden, dass „Überlegungen zu“ nicht in einer Analyse des Datums gründen – weil dies nicht *expressis verbis* gesagt wurde?

Wenn man im Übrigen der Argumentationslogik der Replik folgen würde, dann wäre es möglich, die Replik ebenfalls *als Narrativ zurückzuweisen*. Denn sie sagt über ihr eigenes methodische Vorgehen, dass sie „[e]rste Überlegungen zur Frage des Verhältnisses von Analyse und Modell“ (s.o. Nr. 4) anstellt, was in dieser Logik implizieren würde, dass die (ersten) Ausführungen der Replik, die in dieser These münden, unabhängig von einer Analyse des Datums (hier: der Essay von Meier und Kreische) ausfallen würde: *Angeregt durch den Essay von Meier und Kreische, die ein Praxisreflexionsmodell entworfen haben, kritisiere ich ein Modell der Lehrerbildung in Praxisphasen* (siehe oben Nr. 3). Die Replik weist also nicht nur ihre methodologische Position nicht aus, sondern auch das methodische Vorgehen der Replik erscheint fragwürdig. Denn was für andere zu gelten hat, dem unterwirft sie sich selbst nicht.

Wie setzt die Replik ihren Argumentationsgang fort? Es folgt die These: Es liegt eine Kopplung durch ein Narrativ vor, nicht durch eine Argumentation. Abgesehen davon, dass die nicht weiter begründete These – zumindest an dieser Stelle – eine *Behauptung* ist, da es *an einer Begründung fehlt*, ist die Figur des ‚Argumentes‘ ‚schwierig‘. Rekonstruieren wir diese:

*Es ist eine Überlegung (Ü) auf Basis von (b),
deshalb ist es ein Narrativ (N),
und deshalb kein Argument (A).
Zusammenfassend: Üb = N und deshalb kein A.*

Prüfen wir die Struktur der Argumentation, indem wir die Argumentationsstruktur mit anderen Begriffen füllen. Hierzu greifen wir einen alltagsweltlichen Kontext auf. Überlegungen (Ü) können vielgestaltig sein, da sie sich auf Vieles richten können. Deshalb nutzen wir hierfür den Begriff Hausarbeit, da hierunter verschiedene Tätigkeiten fallen können. Diese Tätigkeiten werden im Folgenden näher spezifiziert. Stellte die Basis (b) des Argumentes das rekonstruierte Datum dar, nehmen wir hierfür spezifische Hausarbeiten, nämlich solche, die auf der Basis von Wasser funktionieren. Ein Narrativ (N) ist eine sinnstiftende Erzählung und ein Argument (A) ist ein spezifisches Aussagesystem. Sowohl Erzählungen als auch Argumente können Gegenstand von Überlegungen sein ($E \in \dot{U}$; $A \in \ddot{U}$). Da Erzählungen und Argumente (als Teilmenge) spezifischer als Überlegungen sind, werden sie im Folgenden mit Tätigkeiten wie Putzen oder Aufräumen gefüllt, die in die Kategorie der Hausarbeit fallen, ersetzt. Richten wir nun also den Blick auf das Argument bzw. die hier vorgebrachten Argumente (*Üb = N und deshalb kein A.*):

- a) Hausarbeit auf Basis von Wasser ist Putzen und deshalb kein Aufräumen.
- b) Hausarbeit auf Basis von Wasser ist Fegen und deshalb kein Spülen.
- c) Hausarbeit auf Basis von Wasser ist Blumengießen und deshalb kein Putzen.

Wenn wir die Argumentationsstruktur der Replik mit Inhalt füllen, sehen wir, dass wir der Aussage a folgen können, denn diese scheint (sachlich) Sinn zu ergeben. Doch die Aussagen b und c funktionieren nicht; dies ist offensichtlich. Dies bedeutet, dass die hier zugrundeliegende Argumentationsstruktur (obgleich sie für einige Fälle zutreffend erscheinen mag) *keine argumentativ zwingende Form* besitzt. Es lässt sich, übertragen auf die Argumentationsstruktur der Replik, also nicht schlussfolgern, dass eine Überlegung ein Narrativ ist⁵, wobei sich Narrativ und Argumentation insofern ausschließen, als dass Narrativ und Argumentation so definiert sind, dass sie sich ausschließen. Dies kann im Fall der Replik allerdings nicht behauptet werden, da die zugrundeliegenden Definitionen der Begriffe Narration oder Argumentation von Kabel *nicht ausgewiesen* werden. Es können durchaus unscharfe Topoi sein (vgl. hierzu auch: Hannken-Illes 2006). Wovon ist eigentlich die Rede, wenn die Replik von Überlegungen, Narrationen, Argumenten und Analysen spricht? Dies bleibt offen.

Doch wie argumentiert die Replik weiter?

⁵ Ein Narrativ kann hier als Teilmenge einer Überlegung verstanden werden.

(Nr. 6) Für die Autor*innen scheint „die“ Grounded Theory Methodology leitend gewesen zu sein (vgl. ebd., S. 3). Ohne sich in deren Ausdifferenzierung genauer zu verorten und darzulegen, inwiefern ein iterativer Forschungsprozess durchgeführt wurde, muss der Verweis auf das Grundlagenwerk von Glaser & Strauss als Orientierung an grundlegenden Prinzipien verstanden werden, womit eine empirisch begründete, „gegenstandsverankerte“ („grounded“) Theoriebildung zu erwarten wäre (vgl. Dallmann 2019, S. 951/ Hunger & Müller 2016): „Mittels einer (methodischen) Orientierung an der Grounded Theory soll eine aus den Daten generierte und somit in den Daten begründete Theorie entstehen, welche neues theoretisches Wissen über die soziale Wirklichkeit präsentiert“ (Hunger & Müller 2016, S. 260). (Kabel 2021, S. 1f.)

Das sachliche Argument, das nun vorgebracht wird, scheint auf das Argument einer misslingenden Verankerung abzuheben, die an dem Umgang der Autor*innen mit „der“ Grounded Theory Methodologie festgemacht wird. Dabei setzt die Replik die Referenz auf „die“ Grounded Theory Methodologie in Anführungszeichen, was darauf verweist, dass es „die“ Grounded Theory Methodologie, also auch „die“ ihr zugehörige Methode, nicht gibt. Dieser Punkt ist insofern bemerkenswert, als dass er offensichtlich in einem logischen Widerspruch zur weiteren Argumentation der Replik steht. Jedenfalls formuliert der zweite Satz Ansprüche, die an den Umgang mit der Methodologie erhoben werden. Erstens sei sich in den Ausdifferenzierungen der Methodologie genauer zu verorten, zweitens scheint eine Art Lackmustest darin zu bestehen, inwiefern (= auf welche Weise zustande gekommen) ein iterativer Forschungsprozess durchgeführt wurde, und drittens wäre auszuweisen, wie eine gegenstandsverankerte Theoriebildung erfolgt ist. Prüfen wir unter Referenzierung des angegebenen Werkes, wie stichhaltig die Aussage in sachlicher Hinsicht ist.

Die Grounded Theory ist eine Methodologie, also explizit keine Methode, sondern eine Lehre von Wegen, wie man datenbasiert zu einer Theoriebildung gelangen kann (!). Der Unterschied von Methode und Methodologie ist essentiell, denn es gibt *in der Grounded Theory Methodologie, die Meier und Kreische referenziert haben, keinen eindeutigen methodischen Weg:*

*As sociologists engaged in research soon discover, there are as yet few theories of this nature. And so we offer this book, which we conceive as a beginning venture in the development of improved methods for discovering grounded theory. Because this is only a beginning, we shall often stat positions, counterpositions and examples, rather than offering clear-cut procedures and definitions, because at many points we believe our slight knowledge makes any formulation premature. A major strategy that we shall emphasize for furthering the discovery of grounded theory is a general method of comparative analysis.
(Glaser/ Strauss 1967, 1979, S. 1, Hervorh. i. Orig.)⁶*

⁶ Deutsche Übersetzung: „Wir verstehen es [die Grounded Theory Methodology, d.A.] als einen ersten Anlauf zur Entwicklung von Methoden, Grounded Theory zu entdecken. Und da es sich erst um einen Anfang handelt, werden wir

Und:

What about this book's usefulness for those sociologists who already are deeply involved in generating theory? Many may be able to use it effectively to help systematize their theorizing; for until they proceed with a bit more method their theories will tend to end up thin, unclear in purpose, and not well integrated [...]. Our suggestions for systematizing should not curb anyone's creativity for generating theory; in contrast to the ways of verification, they should encourage it. Our strategies do not insist that the analyst engage in a degree of explicitness and overdrawn explanation in an effort to coerce the theory's acceptance by "drugging the reader's imagination and beating him into intellectuals submission" Our suggestions for systematizing the rendition of theory allow, even demand, room for including both propositions and the richness of information leading to them. [Absatz] Our principal aim is to stimulate others theorists to codify and publish their own methods for generating theory. (Glaser/ Strauss 1967, 1979, S. 8, Hervorh. i. Orig.).⁷

Anselm Strauss (1988), den die Autoren Meier und Kreische (2021) nicht referenziert haben, formuliert die Freiheit der Grounded Theory Methodology noch expliziter:

Wir halten dies [Forschung im Sinne einer exakten Methode, d. A.] für eine nicht zutreffende Beschreibung davon, wie Arbeit - gleich welche Arbeit - verrichtet wird. Sie trifft wahrscheinlich niemals auf solche Forscher zu, die eine neue Theorie entwickeln oder eine schon bestehende Theorie ausbauen möchten. Selbst in den präziseren naturwissenschaftlichen Untersuchungen sind Zufälligkeiten unvermeidbar. Folglich sind Ermessensspielräume ratsam und oft sogar ausschlaggebend. (Strauss 1988, S. 32)

Jeder Forscher hat auch seinen eigenen Arbeitsstil, ganz zu schweigen von individuellen Fähigkeiten und Begabungen, so daß eine Standardisierung von Methoden (wenn man sie für bare Münze nimmt) alle Anstrengungen eines Sozialwissenschaftlers nur hemmen oder sogar ersticken würde. (ebd., S. 32)

häufiger Positionen und Gegenpositionen darstellen und Beispiele geben als eindeutige Vorgehensweisen und Definitionen anbieten. Wir sind der Ansicht, dass unser geringes Wissen jede eindeutige Formulierung voreilig erscheinen ließe. Gleichwohl können wir jetzt schon sagen, dass eine wesentliche Strategie zur Entdeckung von Grounded Theory in *komparativer Analyse* besteht.“ (Glaser/ Strauss 2010, S. 19, Hervorh. i. O.)

⁷ „Und wie steht es mit der Brauchbarkeit dieses Buches für die Soziologen, die sich bereits intensiv mit der Generierung von Theorie befassen? Viele mögen es benutzen, um ihr Procedere zu systematisieren; denn solange sie nicht methodisch vorgehen, drohen ihre Theorien mager, in der Absicht unklar und ohne inneren Zusammenhang zu bleiben (...). Unsere Vorschläge zur Systematisierung sollen niemals Kreativität an die Kandare nehmen; anders als die Schemata der Verifizierung sollen sie die Kreativität vielmehr anregen. Wir verlangen nicht, dass der Forscher die Akzeptanz seiner Theorie erzwingt, dass er «die Vorstellungskraft des Lesers betäubt und diesen gewaltsam zur Rason bringt». Unsere Vorschläge, die Theoriebildung zu systematisieren, gewähren, ja verlangen sogar Raum, alle nur erdenklichen Details und *sogar bloße Behauptungen* einzubeziehen. [Absatz] Es ist unser wesentliches Ziel, andere Theoretiker anzuregen, *ihre* Methoden zur Theoriegenerierung zu kodifizieren und zu publizieren.“ (Glaser/ Strauss 2010, S. 25f., Hervorh. d. A.)

Strauss spricht sich dabei explizit „gegen eine strikte Systematisierung von methodologischen Regeln“ (ebd., S. 32) aus:

Deshalb weisen wir noch einmal darauf hin, daß die von uns vorgeschlagenen Methoden auf keinen Fall als starre Regeln zu verstehen sind, nach denen Datenmaterialien in eine effektive Theorie umgewandelt werden können. Sie sind lediglich Leitlinien, die den meisten Wissenschaftlern bei ihren Forschungen Orientierungshilfen geben können.
(ebd., S. 32)

Auch die Kenntnis der Fachliteratur fließt in die Analyse ein, ob nun in Form von speziellen Hypothesen und Konzepten oder, etwa diffuser, als eine sachlich begründete theoretische Sensitivität (Art und Weise, über Daten in theoretischen Begriffen zu reflektieren) - bis hin zu Feinheiten im Datenmaterial, die ein weniger belesener Forscher vielleicht übersehen würde.
(ebd., S. 36)

Zudem weist Strauss (1988) auch darauf hin, dass die persönliche Erfahrung des Forschers bzw. der Forschenden einzubringen wichtig sei (ebd., S. 36).

Die ausgiebige Referenzierung der Positionen von Anselm Strauss (1988) und Barney Glaser und Anselm Strauss (1967) soll verdeutlichen, dass es sich bei der von der Replik getroffenen Lesart, wie der Fall der Studentin N.B. zu interpretieren und zu theoretisieren sei, trotz der methodischen Hinweise, die die Stifter der Grounded Theory Methodologie (und eben nicht *einer* (1) Grounded Theory Methode!) geben, *eine überpointierte Zuspitzung* darstellt, die für einen Teil der Grounded Theory Arbeiten zutrifft, für andere aber nicht. Letztlich geht die Replik somit erneut *an der Sache vorbei*. Was die Kritik bzw. die noch offenen Punkte betrifft, dass Theoretisierung durch Kontrastierung sowie einen iterative Forschungsprozess herzustellen sei, so kann an dieser Stelle auf die Konzeption des Essays (vgl. Kapitel 2 sowie Meier/ Kreische 2021) verwiesen werden: Die Kontrastierung des Falls erfolgt gemäß der Fragestellung, warum es an einigen Stellen des Datums #1 zu einer Reflexion gekommen ist und an anderen Stellen des Dokumentes nicht. Es ist hierbei zugestanden, dass das methodische Vorgehen als solches nicht explizit herausgestellt wurde – was aber nicht bedeutet, dass es nicht vorhanden ist. Das iterative Moment zeigt sich beispielsweise in der Anlage der Studie, nämlich dass der Fall unter der aufgeworfenen Fragestellung interpretiert wird, so dass unter Bezugnahme auf das, was Wissenschaft im Kern ausmacht und somit auch für professionelles Reflektieren und Handeln im wissenschaftlichen Kontext als verbindlich angenommen werden kann, nämlich die formalen Kennzeichen einer wissenschaftlichen Theorie, *am Material selbst wieder geprüft wird*, bevor schlussendlich eine Hypothese formuliert wird, zu der „[w]eitere Überlegungen (...) folgen“ (ebd., S. 28) müssen. – Doch wie geht es weiter?

(Nr. 7) Genauer soll daher geschaut werden, wie die Datumsanalyse und das vorgestellte Professionalisierungsmodell im Beitrag von Meier und Kreische miteinander ins Verhältnis gesetzt werden, inwiefern das Modell als empirisch „verankert“ gelten kann.
(Kabel 2021, S. 2)

Ziel der Replik ist gemäß dem Zitat die Untersuchung des Verhältnisses von Datumsanalyse und „Professionalisierungsmodell“. Die Replik spricht nun also von einem „Professionalisierungsmodell“

und nicht mehr von einem „Modell der Lehrer*innenbildung in Praxisphasen“. *Sachlich ist diese Aussage immer noch nicht richtig*, denn auch wenn das Praxisreflexionsmodell einer Professionalisierung zuarbeiten soll und sich als einen wichtigen Beitrag hierfür versteht, wie es die Autor*innen an mehreren Stellen des Essays herausstellen, so wird ihr Praxisreflexionsmodell eben *nicht* als Professionalisierungsmodell ausgeflaggt.⁸ Die oben bereits getroffene Feststellung, dass die Replik sachlich am Gegenstand vorbeigeht (vgl. Nr. 3), *reproduziert sich an dieser Stelle erneut*.

Im freien Bezug auf die Objektive Hermeneutik formulieren wir an dieser Stelle eine Fallstrukturhypothese, die aussagt, dass sich die Kritik der Replik auf mehrere Gegenstände richtet, die nicht Gegenstand des Essays sind. Somit handelt es sich bei der Replik damit auch nicht um eine wissenschaftliche Replik, sondern – um es in der Sprache der Replik zu sagen – um eine assoziative „Kopplung“. Möglicherweise unterstellt die Replik dem Essay *projektiv*, was sie selbst prozessiert, nämlich dass sie keine Analyse eines Datums (hier: Essay), sondern selbst *ein Narrativ* ist. Dies kann an dieser Stelle allerdings nicht behauptet, sondern *nur gefragt* werden.

Wenn der Gegenstand der Replik nun aber an der Sache vorbei geht und zudem eine Zielstellung postuliert wird, die sich im Kontext der Grounded Theory Methodology auf vielfältige Weise einlösen lässt (s.o.), dann stellt sich die Frage, *was in der Replik eigentlich passiert* (Nr. 7) und wieso dieser Text als eine Variante einer wissenschaftlichen Kritik in dieser Form publiziert wurde. Anders gefragt: In welchem Kontext können diese Argumentationsfiguren als wissenschaftliche wahrgenommen werden?

Die vorgebrachte Kritik könnte in einem Diskursuniversum wie der Objektiven Hermeneutik Gültigkeit beanspruchen, da diese Methodologie bzw. ihre Methode für ihr regelgeleitetes Interpretationsverfahren bekannt ist; Fallstrukturhypothesen sind eng am Datenmaterial zu bilden (vgl. Wernet 2009b). In dieser Lesart erscheint das Argument stichhaltig. Doch dies gilt – wie wir gezeigt haben – eben nicht für das Diskursuniversum der Grounded Theory Methodology. Doch was passiert, wenn die methodologische bzw. methodische Vorgehensweise des einen sozialwissenschaftlichen Ansatzes an der Methodik bzw. Methodologie einer anderen vermessen wird? *Ist es wissenschaftlich legitim, eine Methodologie am Maßstab einer anderen zu vermessen?*

⁸ Ein Beispiel für einen Bezug auf Professionalisierung und zugleich Abgrenzung von dieser findet sich hier im Essay: „Wie die Episode 1 am Beispiel der „Leistungsüberprüfung als kleiner Test“ (siehe oben, vgl. Bräu 2019) zeigt, kann problematisches pädagogisches Handeln unerkannt 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.“ (Meier/Kreische 2021, S. 17, Hervorh. d.A.)

*Im Unterschied zu einem Rechtsstreit [litige] wäre ein Widerstreit [différend] [z.B. der Diskurs zwischen Kabel und Meier & Kreische, d.A.] ein Konfliktfall zwischen (wenigstens) zwei Parteien, der nicht angemessen entschieden werden kann, da eine auf beiden Argumentationen anwendbare Urteilsregel [= übergreifende Methodologie für OH und GTM, d.A.] fehlt. Die Legitimität der einen Argumentation [OH., d.A.] schliesse nicht auch ein, daß die andere nicht legitim ist [GTM., d.A.]. Wendet man dennoch dieselbe Urteilsregel [O.H., d.A.] auf beide zugleich an, um ihren Widerstreit gleichsam als Rechtsstreit zu schlichten, so fügt man einer von ihnen [hier: GTM., d.A.] Unrecht zu (einer von ihnen zumindest, und allen beiden, wenn keine diese Regeln gelten läßt).
(Lyotard 1989, S. 9)*

Nach Lyotard liegt an dieser Stelle nicht nur ein illegitimes Argument, sondern ein *Unrecht* vor.
Die Replik weiter:

*(Nr. 8.) Wird dieser Anspruch gar nicht erhoben, könnte Beliebiges als durch eine Datumsanalyse inspirierte Überlegung angeführt werden (die Analyse des Datums wäre dabei überflüssig).
(Kabel 2021, S. 2)*

Dieser Satz ist aufschlussreich, denn er versucht *die implizit bezogene Position, die nach Lyotard in einem (1!) Diskursuniversum Gültigkeit hat, zu totalisieren*. Die Argumentationsstruktur ist hierbei folgende:

Wenn dieser Anspruch (Verankerung) nicht erhoben wird, dann kann Beliebiges angeführt werden. Also: Wenn nicht X, dann irgendein Y.

Doch kann man aus einer Negation etwas Positives ableiten? Kann ich also schließen: Wenn keine Schokolade vorhanden ist, dann ist irgend etwas anderes, z.B. Gummibärchen da?⁹ Nein, denn *ex nihilo nihil fit*. (Aus nichts entsteht nichts.). Würde man den Zusammenhang indes positiv formulieren, sähe die Sache anders aus. Hierzu müssten wir allerdings auf den intendierten Sinn spekulieren, den diese Formulierung als positive Bestimmung offenlässt. Also: Wenn X, dann Y. Das heißt, wenn der Anspruch erhoben wird, das Modell empirisch zu verankern, dann liegt eine Theoriebildung vor. – Im Sinne einer benevolenten Lesart wäre dann allerdings zu zeigen, dass X eine *notwendige Bedingung* für Y sein müsste – *und dies wäre zu belegen*. Die Rekonstruktion der Implikationen des ‚Arguments‘ zeigt also auf, dass das Argument – so wie es vorgebracht wurde – nicht trägt. Da die Replik also etwas behauptet, was sie nicht belegt, kann diese Aussage als ein *Autoritätsargument* begriffen werden. Dafür spricht auch der Stil, der mit *Verve Behauptungen aufstellt*. Anders gesagt steht *das WIE der Rhetorik, die Performanz überzeugter Gewissheit, in hartem Kontrast zum WAS des Inhaltes, der sachlich nicht trägt (oder wie oben gezeigt sogar schlicht falsch ist – eine assoziative Narration)*.

⁹ Die Argumentationslogik ist nicht zu verwechseln mit: Wenn kein X, dann kein Y. Also: Wenn kein Sauerstoff da ist, dann brennt auch kein Feuer.

(Nr. 9) *Der Beitrag von Meier und Kreische spürt zunächst in vier Kapiteln (2 bis 4) „der Reflexionslogik des Datums“ nach, wobei geschaut wird, was (und was nicht) der Studentin zum Gegenstand einer Reflexion wird.*

(ebd., S. 2)

Die *rhetorische Finesse* der Replik zeigt sich an diesem Ausschnitt. Besonderes Augenmerk ist dabei auf den Begriff „nachspüren“ zu richten, den die Autor*innen Meier und Kreische im Kontext einer längeren Darstellung ihrer Reflexionsleistung einmal benutzen (vgl. Meier/ Kreische 2021, S. 2f.). Im Unterschied zum Essay wird der Begriff aber in der Replik zum zweiten Mal verwendet (Nr. 3, Nr. 9) und steht in der Replik gewissermaßen für das gesamte methodische Vorgehen. Fragen wir also, was der Begriff „nachspüren“ eigentlich bedeutet. – Einerseits einer Spur folgen bzw. etwas erforschen und ergründen (vgl. digitales Wörterbuch DWDS 2024) und kann somit als *eine angemessene Beschreibung* einer Analyse eines Datums unter einer leitenden Fragestellung betrachtet werden. Andererseits wird nachspüren bzw. das Nachspüren auch in dezidiert *nicht wissenschaftlichen Kontexten* verwendet, beispielsweise in spirituellen oder esoterischen Kreisen. Ein Beispiel:

Unsere Veranstaltungen für Seele und Geist, für Herz und Verstand. Ob Gottesdienste oder Exerzitionen, spirituelle Experimente oder geistliche Erfahrungen. Wir ermöglichen Zeiten zum Runterkommen und Still-sein, zum Sammeln oder Inspiriert-Werden, zum Nachdenken und Nachspüren. Auszeiten & Anderszeiten, Raum für Dich, Raum für Gott, Raum für andere.

(KHG Hannover 2022)

Die Begriffsverwendung „nachspüren“ in der Replik ist legitim, da sie von den Autor*innen selbst verwendet wird und insofern als angemessene Wiedergabe einer unscharf bestimmten methodischen Operation bezeichnet werden kann. Allerdings kann *die Wiederholung* dieses Wortes als rhetorisches Element gelesen werden, das eben einen *Assoziationsraum* ähnlich der „misslingenden Verankerungsversuche“ *eröffnet: Es handelt sich hierbei um stilistische Figuren, die als solche nicht zurückgewiesen werden können, da sie sachlich tragen, zugleich aber auch die Grenzen des Sachlichen überschreiten können.*

Im Sinne eines Zwischenfazits kann an dieser Stelle der Rekonstruktion gesagt werden, dass es sich bei der Replik um einen Text mit einer *starken Rhetorik* handelt, *die ihre Stärke daraus bezieht, dass sie mit sachlichen Ausdrücken operiert, die zugleich pejorative Assoziationen zu wecken vermögen.* Dieser Anklang einer Doppeldeutigkeit ermöglicht es einer Leserin bzw. einem Leser die Sätze entweder sachlich oder eben auch pejorativ zu lesen. *Man kann an dieser Stelle eine Fallstrukturhypothese über die Replik formulieren, nämlich, dass neben dem Sprechen aus einer scheinbar nicht begründungsbedürftigen Autoritätsposition heraus und einem Fehlgehen in der Sache (assoziative Koppelung, Narration) ein wesentliches Moment in der Kunstfertigkeit liegt, mit Begriffen bzw. Formulierungen zu operieren, die unsachliche Assoziationen zu wecken vermögen, aber als solche durch einen Sachbezug als wissenschaftlich legitime gelesen werden können. Die performative Kraft der Rhetorik überdeckt dabei die nicht tragenden und sachlich falschen Aussagen der Replik.*

3. Rekonstruktion der Replik 2

Nachdem im zweiten Kapitel die Argumentationsanalyse im freien Anschluss an die Objektivier Hermeneutik eine Fallstrukturhypothese über die Replik gebildet hat, gilt es am Material zu prüfen, ob die Struktur der Kritik weiterhin dem diskutierten Modus Operandi folgt.

Wie geht es weiter?

(Nr. 10) Im zweiten Teil des Beitrags wird dann das Modell „pädagogischer Praxisreflexion“ vorgestellt, mit dem pädagogisches Handeln anhand von Leitfragen durch einen Ist-Soll-Abgleich, der Bestimmung des Verhältnisses von pädagogischen Zielen (Soll) und intendierten und nicht intendierten Wirkungen (Ist), reflektiert werden soll (vgl. Meier & Kreische 2021, S. 24). Meine Replik widmet sich nur am Rande dem Modell selbst und fokussiert, wie eingangs erwähnt auf die Frage nach der Verzahnung von Modell und Analyse des Datums. Schwerpunktmäßig arbeite ich mich daher am ersten Teil des Beitrags von Meier und Kreische ab, da hier erkennbar werden müsste, ob und wenn ja, inwiefern das Modell an die Datumsanalyse rückgebunden wird bzw. als aus dieser resultierend gelten kann.

(Kabel 2021, S. 2)

Bemerkenswert ist, dass der Gegenstand der Replik als „pädagogische[...] Praxisreflexion“ *nun sachlich richtig benannt* wird. *Kontextuiert* ist diese Benennung allerdings in der Darstellung des Aufbaus des Argumentationsgangs. D.h. hier erfolgt eine Benennung des zu kritisierenden Gegenstandes, ohne dass für eine Leserin bzw. einen Leser unmittelbar deutlich werden würde, wie sich dieses Praxisreflexionsmodell zum unterstellten Modell einer Lehrer*innenbildung verhalten würde. Man könnte in Unkenntnis des Essays von Meier und Kreische *glauben* (also wenn man die Replik vor dem Essay oder nur die Replik liest), dass es sich hierbei um *ein (Teil-)Element des unterstellten Modells einer Lehrer*innenbildung in Praxisphasen bzw. um ein Element des Professionalisierungsmodells handelt*. Interessant ist schließlich der letzte Satz, mit dem eine Fokussierung auf einen Teil des Argumentationsganges begründet bzw. zu begründen versucht wird. Diese Fokussierung geht – wie wir oben bereits aufgezeigt haben – an den (!) möglichen Arbeitsweisen im Anschluss an die Grounded Theory Methodologie vorbei. Aber jenseits einer sachlichen Kritik an dieser Position impliziert diese Aussage ein bestimmtes Verständnis von Theoriebildung, das freizulegen ist. In der Formulierung der Replik liegt der Lackmустest der Theoriebildung darin, „ob und wenn ja, inwiefern das Modell an die Datumsanalyse rückgebunden wird bzw. als aus dieser resultierend gelten kann“. In dieser Formulierung werden zwei methodische Operationen angesprochen, nämlich a) eine Rückbindung der Theorie an das Datum und b) ein Emergieren („resultierend“) der Theorie aus dem Datum. Wie bereits mit Blick auf den iterativen Forschungsprozess der Grounded Theory Methodologie hinsichtlich der Modellbildung dargestellt wurde, wurde im Essay von Meier und Kreische mit einer Fragestellung das Datum (kontrastiv: Szenen der Reflexion vs. keine Reflexion im Datum) gelesen, eine Praxisreflexion modelliert, und dann mithilfe dieser das Datum auszugsweise neu interpretiert bzw. reflektiert. *Eine Rückbindung des Modells im Essay an das Datum ist damit ein Fakt. Doch ist diese Rückbindung überhaupt wahrnehmbar, wenn das methodische Vorgehen allein*

auf der Analyse des Datums liegt? – Wir sagen: Nein. Das methodische Vorgehen der Replik unterschreitet damit aus unserer Sicht nicht nur den eigenen Anspruch, den ihre Formulierung enthält, sondern er wird dem Argumentationsgang des Essays, der ein Ganzes darstellt, nicht gerecht. An dieser Stelle scheint sich das *Unrecht*, das mit Lyotard bereits rekonstruiert wurde, gewissermaßen *methodisch kontrolliert zu reproduzieren*. Wie ist die zweite methodische Operation b) zu analysieren? Die implizite Hintergrundannahme dieser Position ist, dass die Emergenz einer Theorie mehr oder minder allein aus dem Datum selbst erwachsen darf. Dies ist eine *interessante Position, die eingenommen und als richtig ohne weitere methodologische bzw. erkenntnistheoretische Belege gesetzt wird*. (Zu prüfen wird sein, ob im Rahmen der Replik ausgewiesen wird, was dort eigentlich unter einer Theorie verstanden wird. Schließlich handelt es sich bei dieser Position einer wissenschaftlichen Theorie um so etwas wie das ‚reine Extrakt‘ eines Datums.) Kann eine ‚datenemergierte‘ Theorie im Sinne der Replik etwas anderes sein, als eine, vielleicht begründbar generalisierte, Fallstrukturhypothese? Damit wäre die Theorie letztlich nur für diesen und vergleichbare Fälle gültig. Dass das nicht der Fall ist, also dass man objektiv hermeneutische Interpretationen durchaus generalisieren bzw. auf andere Fälle und Felder übertragen kann, funktioniert gerade auch deshalb, weil die Objektive Hermeneutik das Allgemeine in die Interpretation mittels gedankenexperimenteller Überlegungen mit einbezieht, also bei ihrer Interpretation des Falls wesentlich auf Elemente zurückgreift, die außerhalb des Falls liegen und den Fall damit gewissermaßen auch von außen aufschließt (Stichwort: Dialektik von Besonderem und Allgemeinem).

Die Replik betritt nun mit der Überschrift „2. Verankerungsversuche“ das nächste Kapitel. Es beginnt mit folgendem Satz:

*(Nr. 11) Die Untersuchung der Reflexionslogik der Studentin im Praktikumsbericht schmiegt sich den von der Studentin gebildeten Phasen „Vorfreude und Empathie“, „Ernüchterung“ und „Resignation“ an, wenn Meier und Kreische „Handeln und Reflexion“ jeder der von der Studentin bestimmten Phase in je einem Kapitel des Beitrags bestimmen möchten.
(Kabel 2021, S. 2)*

An dieser Stelle der Replik fällt die Verwendung des Verbs „anschmiegen“ auf, dass analog zu der oben rekonstruierten Struktur sowohl sachlich als auch pejorativ gelesen werden kann. Denn einerseits kann anschmiegen im Kontext von Kunst, Architektur und Landschaftsplanung eine sachliche Beschreibung des Umstandes sein, dass sich ein Gebäude oder Gebäudeelement in einen Kontext ohne Disharmonie einfügt. Andererseits wird anschmiegen auch im Kontext körperlicher Annäherung verwendet: ein Kind schmiegt sich an einen Vater an, ein Mann schmiegt sich im Bett an eine Frau an, etc. Das Verb eröffnet somit z.B. einen Assoziationsraum im Bereich emotionaler oder körperlicher Bedürftigkeit oder sich anbahnender Sexualität. *Auch an dieser Stelle reproduziert sich die Fallstruktur der Replik.* – Prüfen wir das nächste Element:

(Nr. 12) Zunächst folgt die Analyse stark der Auslegung von Bräu, die zugefügten Problematisierungen hinsichtlich erschwerter effektiver Zeitnutzung und die Verletzung der Regel, die SchülerInnen über den Unterrichtsverlauf zu informieren (vgl. ebd., S. 4) zeugen von einer

evaluativen Befassung mit dem im Datum geschilderten Unterricht, da externe Messkriterien (Vorstellungen guten Unterrichts nach Meyer, Helmke und anderen) an die Empirie angelegt werden, um diese zu problematisieren. Wird es dadurch schwierig, die Erschließung des Materials weiter voranzutreiben,^{Fn.2} da der Fall lediglich normativ vermessen wird, so soll hier der Fokus auf die von Meier und Kreische primär verfolgte Frage der Reflexionslogik gelegt werden.

*Fn. 2: Auch die angebotene „erweiterte Lesart“ zu Bräu, dass ggf. erst mit Ankündigung der Restzeit der Ernstcharakter der Prüfung für die Schüler*innen erkennbar wird, scheint mir die Deutung Bräus nicht zu verschieben (vgl. Meier & Kreische 2021, S. 6).*

(Kabel 2021, S. 2)

Die hier vorgebrachte Kritik ist, dass die „zugefügten“ „Problematisierungen“ von etwas „zeugen“, nämlich von „einer evaluativen Befassung mit dem im Datum geschilderten Unterricht“, also dass eine Problematisierung zugefügt, also hinzugefügt wurde, die nicht selbst im Material zu schlummern scheint. Prüfen wir die sachliche Dimension der Kritik, bevor wir uns anschließend mit den methodologischen Implikationen des Vorwurfs beschäftigen. Richten wir zunächst den Blick auf drei Auszüge der Analyse von Karin Bräu¹⁰ und dann auf diejenige von Meier und Kreische¹¹.

¹⁰ „Sie selbst hat die Leistungsüberprüfungssituation geschaffen und sie hat glauben gemacht, diese sei leicht zu bewältigen. Die Kinder haben aber offensichtlich mit „Tests“ Erfahrung genug, dass sie erkennen: Beruhigung hin oder her, wenn die Aufgaben nicht bewältigt werden, hat das Konsequenzen, die Angst machen.“ (Bräu 2019, S. 6.)

„Beide möchten, dass die Schule ein Ort sei, an dem man aus Fehlern lernen kann und an dem kein Leistungsdruck herrschen soll. Unberührt davon scheint allerdings die schulische Anforderung, Tests und Vergleichsarbeiten zu schreiben, sie zu bewerten und also Leistung in konkurrierender Form herzustellen. Denn ganz offensichtlich wird in diesen Szenen, dass einerseits Leistungssituationen herbeigeführt werden und andererseits diese keinen Druck ausüben sollen. Jedes Kind soll ohne Hilfe und unangekündigt zeigen, wie viele Matheaufgaben es in einer knapp bemessenen Zeit schafft, richtig zu lösen. Es soll dabei aber lachen, fröhlich am Lutscher lecken, keinen Druck verspüren und Fehler als Lernanlass sehen. Gleichzeitig werden die Fehler später rot angestrichen, zusammengerechnet und zu Leistungsbewertungen objektiviert, die am Ende Versetzung, Schullaufbahn und Abschlüsse hervorbringen (Kalthoff/ Dittrich 2016).“ (Bräu 2019, S. 9)

„Frau H. hält ihr Handeln für pädagogisch wertvoll und eher für eine Ausnahme im Vergleich zu vielen Kolleg*innen. Interessant ist, dass sie wie oben von Breidenstein ausgeführt, pädagogisches Handeln in Kontrast zu einem Handeln setzt, das Leistungserbringung und Fehlervermeidung betont. Pädagogisches Handeln ist aus ihrer Sicht von Fehlerfreundlichkeit und Wegnehmen von Leistungsdruck geprägt – zumindest in Worten. Denn faktisch wird die Vergleichsarbeit nichtsdestotrotz bewertet, die Fehler werden angestrichen und nicht freundlich weggelächelt und die daraus entstehenden Leistungszuschreibungen haben Folgen von Lächeln oder Stirnrunzeln über Lob oder Auslachen, Belohnung oder Schimpfen bis hin zu versetzungs- und schulformrelevanten Noten. Insofern ist das, was von der Lehrerin für pädagogisch angemessen gehalten wird, genau genommen Ablenkung, Irreführung und Verharmlosung.“ (Bräu 2019, S. 9f.)

¹¹ „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

Zunächst kann mit dem Autor der Replik übereinstimmend gesagt werden, dass die Analysen von Meier und Kreische sich an Bräus Analysen orientieren. Warum auch nicht? Der Auffassung der Autoren nach handelt sich bei ihren Interpretationen auch nicht um eine Verschiebung von Bräus Interpretation, vielmehr um eine Präzisierung im Sinne einer erweiterten Lesart. Die Bedeutung dieser Präzisierung liegt darin, dass die Kokonstruktion der Leistung in dieser Interpretation schärfer gefasst wird als es Bräu (hier) tut. Die Fußnote der Replik (s.o. Nr. 11) merkt an, dass diese erweiterte

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 durfte, 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), durfte sich diese Rahmung als problematisch für eine effektive Zeitnutzung 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).“ (Meier/ Kreische 2021, S. 4)

„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 – konnte 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.“ (Meier/ Kreische 2021, S. 6)

Lesart die Interpretation nicht verschiebt. Das stimmt durchaus, denn es ist eine Präzisierung. Aber warum wird dies gewissermaßen im Tonfall der Kritik in der Fußnote 2 angemerkt? Kritik hieran würde implizieren, dass eigene Interpretationen nur dann angestellt werden dürften, wenn sie Lesarten nicht präzisieren, sondern verschieben würden. Eine höhere Auflösung von Ereignissen, die zugleich deutlicher dafür sensibilisieren, was der Fall ist bzw. sein könnte, scheinen der Position der Replik nach, keine Rolle zu spielen – *ein diskussionswürdiges Verständnis von Wissenschaft*. Zudem lässt sich hier *erneut sehen*, wie die Replik in Nr. 12 *ungleiche Maßstäbe anlegt*, denn auch Bräu bezieht sich auf eine Art „evaluative Befassung“ mit dem Datum, das eine normative Vermessung darstellt (vgl. Fn. 10). Diese liegt beispielsweise darin, dass die Rekonstruktion des Falls nicht ausblenden kann, worum es sich bei dem Datum ‚objektiv‘ handelt, nämlich um eine Leistungsbewertungssituation, welche „am Ende Versetzung, Schullaufbahn und Abschlüsse hervorbringen (Kalthoff/ Dittrich 2016)“ (Bräu 2019, S. 9). Die Zitation von Kalthoff und Dietrich verweist auf einen Wirklichkeitsstatus der außerhalb der beobachteten bzw. der durch die Studentin N.B. dargestellten Situation liegt. Die Prüfungssituation erklärt sich nicht durch sich selbst, sondern sie erfährt ihre Spezifik erst vor dem Hintergrund des Allgemeinen. Es ist eben die theoretische Arbeit, die Bräu in ihrem Essay vornimmt, die den Fall der Vergleichsarbeit als eine spezifische Gestalt einer Prüfungssituation perspektiviert – und vor diesem Hintergrund erfolgen auch die Kontrastierungen mit den anderen Fällen sowie die Interpretation/Theoretisierung. Das normative Moment scheint hier insofern auf, als dass die Praxis der analysierten Prüfung mit dem sachlichen Umstand einer schulischen Leistungssituation konfrontiert wird und der Erläuterung, welche Funktion diese einnimmt. Interessanter Weise entfaltet die Replik an dieser Variante der Theoretisierung keine Kritik, wohl aber an derjenigen von Meier und Kreische. Wo liegt hier der Unterschied? Meier und Kreische fokussieren das Moment der Verschleierung der Prüfungssituation mit Blick auf die Ko-Konstruktion der Leistung. So könnte das Erschrecken der Schüler*innen nicht nur dem Umstand geschuldet sein, sich plötzlich in einer Leistungssituation vorzufinden, sondern auch darüber, dass sie von der Lehrperson über den Wirklichkeitsstatus (vgl. Goffman 1977) getäuscht wurde. Diese Lesart zielt perspektivisch auf den Vertrauensbruch der Lehrerin ab, der im Gegensatz zu der Verschleierungsthese pointierter und mit Blick auf Reflexion pädagogischen Handelns offensichtlicher für die Akteure als ein problematischer aufscheinen dürfte. Die Interpretation erfolgt mit Bezug auf empirische Studien (vgl. Fn. 11.: Zaborowski et al. 2011; Meier 2011; Sertl/ Läufer 2012) und theoretisches Wissen (vgl. Fn. 11.: Sacher 2009; Meyer 2004; Helmke 2004; Bovet/ Huwendieck 2000; Schrader/ Helmke 2001), das über Leistung in Prüfungssituationen bzw. Klarheit des Unterrichtsprozesses vorliegt. Dies ist keine normative Vermessung, sondern ein Vorschlag zum Verstehen, warum das Erschrecken so groß ist und inwiefern der mutmaßliche Misserfolg der Schüler*innenleistungen im Handeln der Lehrkraft selbst mitbegründet liegen könnte. Problematisch muss es an dieser Stelle erscheinen, dass die Replik in ihrem Part *nur die Referenzen auf Meyer und Helmke* namentlich anführt (s.o. Nr. 11), denn diese Positionen können unserer Wahrnehmung nach für das Diskursfeld der schulpädagogischen Kasuistik als regelrechte Feindbilder einer praxisanleitenden und damit unterkomplexen

Unterrichtskonstruktion angenommen werden. Eine *mögliche Assoziation* bei den kasuistisch orientierten Leser*innen dürfte somit folgende sein: Wer sich mit Meyer und Helmke gemein macht – der stellt sich außerhalb der wahren Wissenschaft, da diese Autoren schließlich zur Standardlektüre der zweiten Phase der Lehramts(aus)bildung gehören und ihnen der Ruf des Methodisch-Konkreten anhaftet. Jenseits dessen muss an dieser Stelle noch einmal darauf hingewiesen werden, dass die objektiv-hermeneutischen Analysen pädagogischer Praxis beispielsweise durch Andreas Wernet, Wolfram Meyerhöfer oder Andreas Gruschka *grundsätzlich unter der Perspektive einer normativen Vermessung* erfolgen: Beispielsweise wenn Wernet die pädagogische Praxis an ihrer inhärenten Normativität vermisst, Gruschka darüber spekuliert, was an dem Unterrichtsgegenstand Ganymed an Bildung hätte im Unterricht freigelegt werden können (obgleich sich die Aufgabenstellung bzw. die Lehrperson offensichtlich nicht dafür interessiert!) oder Meyerhöfer aufzeigt, dass den PISA-Tests ein problematisches Verständnis von Mathematik inhärent ist. Auch letzteres kann am Datum selbst nicht rekonstruiert, sondern nur vor dem Hintergrund der Referenz Mathematik als Formalwissenschaft – als Kontrastierung – freigelegt werden (vgl. übergreifend zu den Autoren: Wernet 2006). Die vorgebrachte Kritik trägt nicht nur nicht, sie ist tendenziös, was heißt, dass sich auch an *dieser Stelle die rekonstruierte Fallstruktur der Replik reproduziert*.

4. Missverständnis über das Technologiedefizit

Angesichts des Umstandes, dass die Analyse diverse Auszüge der ersten zwei Seiten der Replik en détail rekonstruiert hat, eine Fallstrukturhypothese formulieren und überprüfen konnte, stellen wir an dieser Stelle das feingliedrige Vorgehen der Argumentationsanalyse ein. Halten wir fest: Manche Strukturmomente der Replik haben sich reproduziert, andere sind an dieser Stelle offengeblieben. Deutlich geworden ist, dass die Argumentation sachlich nicht trägt, die Autor*innen Meier und Kreische im Anschluss an Lyotard ins Unrecht gesetzt werden, und dass dieses sachliche Unrecht mit einer mitunter autoritär anmutenden Tonlage überdeckt wird, die viel behauptet und wenig belegt, und die mit doppelten Standards misst, die für einige, nicht für andere und auch nicht für den Autoren der Replik gelten. Bemerkenswert ist, dass diese Argumentationsfiguren als wissenschaftlich legitime gelesen werden (können).

Die Argumentationsanalyse überspringt nun einige Abschnitte¹² und fokussiert die Stelle Nr. 26:

(Nr. 26) Die Annahme der Professionalisierungsbedürftigkeit von Lehrerhandeln (im Professionsverständnis nach Oevermann und Helsper) steht und fällt mit der Idee, Lehrerhandeln als

¹² Zum Hintergrund der Zählung: In der ersten Version dieses Textes wurden die hier fehlenden Abschnitte Nr. 13-26 in Kurzform im Anhang (an)interpretiert.

nicht standardisierbare, nicht technisch lösbare Fallarbeit zu verstehen. Der Zugriff auf Lehrerhandeln über Ist-Soll-Differenzen hebt genau diese Idee insofern aus, als der Ist-Soll-Abgleich als Technologieersatztechnologie (Luhmann) zu fungieren scheint. Der Komplexität der Sozialität wird durch ein psychologisches Tool begegnet, welches Handeln durch Ist-Soll-Abgleiche ermöglichen soll.

(Kabel 2021, S. 4)

Dieses Argument ist inhaltlich interessant und kann aufgrund der umfangreichen Bezüge nicht mit leichter Hand in seiner Logik zusammenfassend rekonstruiert und bewertet werden. Zudem enthält die Kritik tatsächlich einen sachlichen Punkt, der – allerdings unter starken Abstrichen – als Hinweis auf Präzisierung bzw. Erläuterung zutrifft.

Zum Hintergrund des Argumentes: Das Professionsverständnis von Oevermann (1999) und Helsper (2007) gründet zum einen in einer geisteswissenschaftlichen Tradition der Pädagogik, die Widersprüche (beispielsweise Antinomien) des pädagogischen Handelns aufgrund seiner konzeptionellen Anlage, durch Zwang zur Mündigkeit zu führen (Kant), scharf stellt. Andererseits spielt das vom Autoren der Replik referenzierte „Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik“, das Luhmann und (!) (vgl. Nr. 26) Schorr (1982) beschreiben (und auf welches die Replik sich in ihrer nicht eindeutigen Referenzierung zu beziehen scheint), eine wesentliche Rolle (z. B. bei Helsper 2007, S. 18). Das – vulgo: – *Technologiedefizit der Pädagogik* sagt aus, dass aufgrund der Autopoiesis sozialer und psychischer Systeme es strukturell unmöglich ist, diese im Sinne einer Kausalitätsannahme über Kommunikation zielsicher zu koppeln, nicht zuletzt da der mündige Mensch als autonomes Subjekt nicht konditional auf äußere Reize reagiert, sondern Kommunikationen interpretiert, mitunter sogar aufwändig reflektiert, jedenfalls in einem noch auszulotenden Spielraum mehr oder weniger (siehe hierzu Bourdieus Habitusstheorie) autonom bzw. selbstreferentiell bearbeitet.¹³ Insofern liegt die Annahme nahe, zu sagen, dass ein Praxisreflexionsmodell, das die Idee fokussiert, pädagogisches Handeln von Sollensbestimmungen ausgehend über die Wahl von Methoden zu einem Ergebnis zu führen, von Beginn an aufgrund dieser Unmöglichkeit zum Scheitern verurteilt wäre. *Eine solche Position wäre nicht nur sachlich falsch, sondern zutiefst problematisch.* Denn damit wäre pädagogisches Handeln sowie Pädagogik als Wissenschaft und Praxis als Farce beschrieben, wenn Pädagogik nicht mit Blick auf eine Zielstellung, z.B. Mündigkeit, reflektiert und begründet und mit Blick auf Methoden, wie diese erreicht werden kann, z.B. durch Bildungsprozesse, Aufruf zu Kritik, etc. konzipiert und reflektiert werden kann. Zudem könnten solche Überlegungen den Status einer Hypothese nicht verlassen, solange diese Wirkungen empirisch nicht begründet werden, da Pädagogik als Wissenschaft und Praxis mehr als eine unbewiesene Annahme, also theoretische Spekulationen, zu sein beansprucht. Die Pädagogik, besser: die Erziehungswissenschaft, glaubt aber als

¹³ Hinzu kommt das Problem der Komplexität, das insbesondere für pädagogische Kommunikationen gilt.

empirische Disziplin notwendiger Weise an Wirkungszusammenhänge, was sich allein schon mit den von der Replik vermutlich referenzierten Autoren Luhmann und Schorr aufzeigen lässt. Hierzu zitieren wir die letzten beiden Abschnitte des Textes „Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik“, in denen erkennbar ist, dass die Theorie des Technologiedefizits ein Denkmodell, genauer gesagt ein *Zwischenfazit einer Suchbewegung*, also eine *vorläufige Hypothese*, ist, wobei die Autoren *grundständig aber an der Möglichkeit, ja Notwendigkeit einer Art pädagogischer Technologie festhalten bzw. festhalten müssen* (vgl. auch die Ausführungen zu den Kausalplänen als notwendig für Erleben und Handeln, Luhmann/ Schorr 1982, S. 18). Denn täten Luhmann und Schorr dieses nicht, würden sie Pädagogik als handelnde und wirklichkeitsverändernde Praxis ebenso wie als eine anleitende Wissenschaft negieren müssen. Dass sich die Wirkungen pädagogischen Handelns nach diesen Autoren nicht zielsicher bestimmen lassen, sei es über Technologien, Kausalitäts- oder Handlungspläne, entbindet aber weder die Praxis noch die Pädagogik als Wissenschaft davon, dass bestimmte Zielstellungen erreicht werden sollen bzw. müssen. Wenn man also nicht nur den Begriff „Technologieersatztechnologie“ mutmaßlich aus der Mitte des von uns referenzierten Artikels zitiert (ebd., S. 21), sondern den Argumentationsgang der Autoren bis zum Ende verfolgt, dann sieht man, dass Luhmann und Schorr schließlich eine *Gegen- bzw. Erweiterungshypothese* zur ihrer eigenen Hypothese des Technologiedefizits formulieren, indem sie das *Scheitern der pädagogischen Technologie an Selbstreferenz und Komplexität über die Zeitstruktur zu retten* suchen:

*Immerhin lässt sich von einem solchen Aufgabenmodell her das Technologieproblem etwas anders als üblich formulieren. Es geht nicht mehr einfach um die »Anwendung« eines Kausalgesetzes, sondern in erster Linie um die Ergänzung von Ursachen (Inputs) durch weitere Ursachen (Strategien), die es wahrscheinlicher macht, daß gewünschte Wirkungen eintreten. Technologieprobleme entstehen, wenn die Kontingenz im Zusammentreffen verschiedener Ursachen über kognitive Prozesse (und auch die werden damit Ursachen) reduziert und zur Entscheidung gebracht werden muß. Diese Kombination wird durch eine Output-Orientierung gesteuert; aber die praktisch primäre Frage ist: wie Ursachen beschaffen sein müssen, damit ihre (möglicherweise erfolgreiche) Kombination in Unterrichtssituationen mit ihrer Komplexität und ihrem raschen Wechsel von Episoden kognitiv gesteuert werden kann. Wenn es in diesem Sinne um ein Hinzufügen und Kombinieren bei unsicheren Erfolgschancen geht, ist auch die Selbstreferenz des psychischen und des sozialen Systems nicht mehr nur als logischer Zirkel oder als Freiheit faktisches oder moralisches Hindernis der Technologie. Man konnte sie auch als einen Hinweis darauf nehmen, daß Systeme [psychische Systeme wie Schüler*innen/Lernen, Unterrichtssysteme, u. a. d. A.], wenn man mit ihnen arbeiten und sie ändern will, Zeit brauchen, um Selbstkontakte herstellen zu können. Man hat sich viel mit dem sozialen Klima in Schulklassen oder im Verhältnis von Lehrer und Schülern beschäftigt; aber vielleicht ist das Technologieproblem zu allererst ein Zeitproblem. [Ende der Argumentation des Essays, d.A.]*

(Luhmann/ Schorr 1982, S. 32)

Es ist somit offensichtlich, dass Luhmann und Schorr keinesfalls die Suche nach Wirkungszusammenhängen aufgeben oder dazu raten, obgleich sie einfachen Kausalitätsvorstellungen aufgrund der Komplexität einer pädagogischen Situation und der Autopoiesis psychischer Systeme als kausale

Technologie in Frage stellen. Die Autoren negieren aber grundsätzlich nicht, dass Menschen nur dann handeln können, wenn sie von Wirkungszusammenhängen ausgehen bzw. über diese verfügen. Und von der Zielstellung, die Wirkungsmechanismen besser verstehen zu wollen, beispielsweise über eine *verbesserte pädagogische Technologie*, die angesichts der einschränkenden Variablen Autopoiesis und Komplexität diese Effekte mithilfe von „Zeit“ zu optimieren sucht, rücken sie nicht ab, vielmehr *begründen sie* diese letztlich *erneut*. So lassen sich unmittelbar über dem Begriff des „Technologieersatztechnologie“ (ebd., S. 21) im Text von Luhmann und Schorr folgende Ausführungen finden, die man bereits als Heuristik einer Reflexionsmethode lesen kann:

Wenn man angesichts des Technologiedefizits schon nicht wissen kann, ob im Unterricht richtig oder falsch gehandelt wird, wäre es wenigstens wichtig zu wissen, wie solche subjektiven Kausalpläne und Ersatztechnologien sich auswirken, wieweit sie persontypisch oder situationstypisch fixiert sind, wieweit sie durch Variation von Entscheidungsprämissen beeinflusst werden, usw.

(Luhmann/ Schorr 1982, S. 21)

Das von Meier und Kreische vorgeschlagene Modell leitet eine Reflexion an, die starke Ähnlichkeiten mit diesem ‚Modell‘ von Luhmann und Schorr hat. Denn wie kann man empirisch an Entscheidungsprämissen herankommen? – Indem man die Sollens- bzw. Zielvorstellung und Methoden ihrer Erzeugung erstens erhebt und zweitens in ihrem Zusammenspiel reflektiert. Wie kann man die Wirkungen des pädagogischen Handelns in einem komplexen System untersuchen? – Indem man auf die Wirkungen und Nebenwirkungen einer Methode bzw. Handlung reflektiert. Gerade auch die Fokussierung auf Nebenwirkungen öffnet das Feld für die Komplexität einer pädagogischen Situation und der Autopoiesis psychischer Systeme und ist zugleich ein expliziter Hinweis darauf, dass das Praxisreflexionsmodell um seine eigenen Grenzen weiß, nämlich die Grenzen von Kausalität ebenso wie diejenigen von Theorie. So explizieren Meier und Kreische:

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.

(Meier/ Kreische 2021, S. 23)

Damit zeigt sich das Praxisreflexionsmodell als ein Modell, dass erstens Komplexität in einer nicht weiter spezifizierten Breite jenseits der eigenen Konzeption mitdenkt, und zweitens gerade nicht kausal-technologisch verstanden werden kann, da auf die (Neben)Wirkungen zu reflektieren ist. Denn was passiert mit einer Technologie oder einem Handlungsplan, dessen Wirkungen ausbleiben oder sich anders ausgestalten? Kann angesichts von Daten, die nicht zur Theorie passen, an den theoretisch unterstellten Kausalitätsbeziehungen, also der Theorie oder Hypothese, festgehalten werden? *Es ist davon auszugehen, dass gerade die Reflexionen auf Ziel, Methode und Wirkungen sehr viele*

Kausalitätskonzepte pädagogischer Technologien bzw. Handlungsplänen erodieren lassen. Doch dies ist eben kein Ergebnis, das durch Postulate zu erzwingen oder mit einem falsch verstandenen Luhmann (und Schorr) als Glauben zu glauben ist, sondern welches für jeden spezifischen pädagogischen Kontext – gewissermaßen kasuistisch-fallspezifisch – neu eingeholt werden muss. Somit unterschreitet dieses Modell nicht den Anspruch einer individuierten Fallarbeit, wie die Replik insinuiert (vgl. Kabel 2021, S. 4), sondern löst diesen geradezu mit aller Konsequenz ein!

Doch zugleich kann hier ein berechtigter Kritikpunkt der Replik identifiziert werden, und zwar insofern als dass der theoretische Hintergrund der Argumentation von Meier und Kreische zu implizit und damit zu voraussetzungsvoll ist, was sich am Beispiel der Replik an einer *ebenso gängigen wie stark verkürzten Rezeption von Luhmann und Schorr (1982)* zeigt: Das Missverständnis über das Technologiedefizit liegt scheinbar im Glauben, dass aus diesem Technologiedefizit in gewisser Weise eine notwendig Professionstheorie und einhergehend Kasuistik als ihre Bewältigungsstrategie resultieren würde. Indes ist zugestanden, dass im Sinne einer *Leser*innenführung* deutlicher und unmissverständlicher herausgestellt hätte werden müssen, dass *jede pädagogische Praxis von Wirkungsannahmen* geleitet ist, und dass eine Reflexion und eine Konzeption pädagogischer Praxis, die diese Wirkungsannahmen zum Gegenstand der Analyse erhebt, nicht zwingend einem kausal gedachten Technologiemodell das Wort redet, wenn es Praxis verstehen will. Man muss schließlich nicht von der konzeptionellen Richtigkeit eines Wirkungsmodells überzeugt sein, wenn man es untersuchen möchte, sondern nur davon, dass dieses Modell empirischen Entitäten entspricht und Wirkungen entfaltet – also, dass es als empirisches Phänomen fassbar, prüfbar und somit reflektierbar ist.

5. Abwehrversuch des Neuen

Wie die Rekonstruktion in den vorangegangenen Kapiteln (Kap. 2-4) gezeigt hat, wird die Kritik der Replik in einer autoritär anmutenden Tonlage vorgebracht, wobei sie in der Sache nicht trägt. Und dennoch wurde sie als wissenschaftliche Kritik gelesen und publiziert. Das heißt, dass jenseits des Missverhältnisses von Inhalt und Tonfall die von der Replik vorgebrachten Argumentationsfiguren zumindest in bestimmten Diskursuniversen so etwas wie argumentative Gültigkeit reklamieren können. Der Abschnitt Nr. 27 ist aufschlussreich:

(Nr. 27) Mit Strukturproblemen muss man sich dann nicht mehr auseinandersetzen, überhaupt gerät ein wissenschaftlich orientiertes Lehramtsstudium (in dem der analysierte Praktikumsbericht angefertigt wurde) unter Legitimationsdruck.

(Kabel 2021, S. 4)

An dieser Stelle ist der Replik insofern erneut *recht* zu geben, als dass das von Meier und Kreische entwickelte Praxisreflexionsmodell keine Strukturprobleme bzw. Strukturen, die beispielsweise als Antinomien pädagogischen Handelns gefasst werden können, fokussiert. Diese Reflexionsebene war im Modell der ersten Einreichung des Essays noch vorhanden, wurde dann aber im Nachgang

einer Überarbeitung wieder entfernt, um das Modell einfacher zu halten. Diese Vereinfachung könnte als ein *konzeptioneller Fehler* bezeichnet werden, als dass sich das pädagogische Handeln unter den Strukturbedingungen eines pädagogischen Feldes vollzieht und nicht unabhängig von diesen gedacht und reflektiert werden kann.

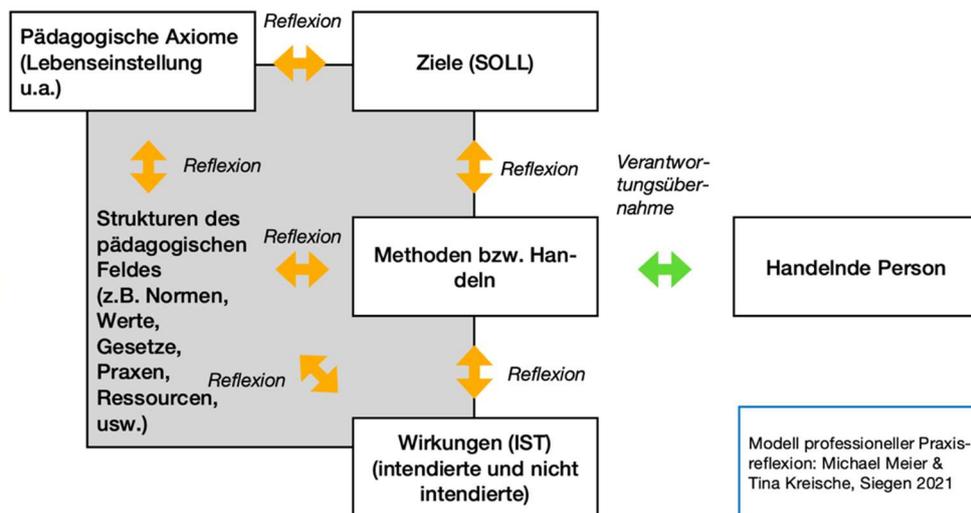


Abb. 1: Erstes Praxisreflexionsmodell, das für die Überarbeitung des Essays vereinfacht wurde (eigene Graphik).

Allerdings sei einschränkend aber angemerkt, dass die Reflexion auf Ziele und (intendierte und nicht intendierte) Wirkungen, die auch als Nebenwirkungen und Nichtwirkungen gedacht werden, nicht losgelöst vom pädagogischen Feld und ihren Strukturen ausgestaltet werden kann, wenn man die Reflexion von Zielen, Methoden, Handlungen und Wirkungen *umfassend* anstellt.

Als regelrecht problematisch gestaltet sich die Aussage der Replik (vgl. Nr. 27), dass mit dem Modell bzw. dem Fehlen der Reflexion auf Strukturprobleme im Modell „ein wissenschaftlich orientiertes Lehramtsstudium (in dem der analysierte Praktikumsbericht angefertigt wurde) unter Legitimationsdruck“ (Kabel 2021, S. 4) gerate. Dieses Argument ist krude, denn wie soll ein Modell, das zur Reflexion auf pädagogische Ziele, Methoden und Wirkungen anregt, ein wissenschaftliches Lehramtsstudium unter Legitimationsdruck setzen können? Diese Behauptung wird vom Autor der Replik nicht weiter ausgeführt. – Die letzten Passagen der Replik zeigen, dass es der Replik nicht um Verstehen des Modells, sondern um *die Abwehr des Neuen geht, da das Neue das Bestehende bedroht*. Dies zeigt sich insbesondere im Abschnitt 35:

(Nr. 35) *Relevanter für die Verhältnisfrage ist der folgende Textabschnitt („Problematische Praxis und professionelle Reflexion“)* (vgl. ebd., S. 16ff). *Auffällig ist, dass auch hier die universitäre Rahmung des Falls aus dem Blick gerät, wenn die Frage verfolgt wird, „ob und wie sich eine Professionalisierung einer pädagogischen Handlungspraxis auch unter problemati-*

*schen Bedingungen erzeugen ließe“ (ebd., S. 17). Angestrebt wird dadurch faktisch eine Aushebelung der Universität als möglicher Professionalisierungsinstanz, da schon zu Studienbeginn adäquates pädagogisches Handeln angestrebt wird.
(Kabel 2021, S. 5)*

Angesichts der hier formulierten Kritik ist zu fragen, inwiefern es als problematisch gelten kann, wenn sich der Essay von Meier und Kreische an der Tatsache abarbeitet, dass sich Praktika und hierdurch intendierte Professionalisierungsprozesse unter problematischen *Praktikumssituationen* ausgestalten können. *Wieso ist die Frage, wie sich Professionalisierung auch unter ungünstigen Bedingungen erzeugen lässt, eine Frage, die von der Replik quasi wie ein Sakrileg behandelt wird?* Verwiesen wird in der Replik auf die Universität als Bildungsort, die angeblich durch das Modell ausgehebelt werden könnte. Was sind also die Implikationen, die dieser Aussage zugrunde liegen? Mit Lyotard gefragt: In welchem Diskursuniversum könnte ein solcher Satz Gültigkeit beanspruchen?

Die Formulierung „mögliche[...] Professionalisierungsinstanz“ verweist bereits richtiger Weise darauf, dass die Universität *eine* und eine *mögliche* Professionalisierungsinstanz ist, was eben bedeutet, dass sie es *nicht unbedingt und nicht in jedem Fall ist*. Denn wenn die Universität ein sicherer Bildungshafen im Sinne von Reflexion wäre, wenn also die Reflexion mit der Universität sicher verankert wäre, dann würde sich dies eben auch in empirischen Studien eindeutig abbilden lassen – was es aber unserem Erkenntnisstand nach nicht tut (Gutzewiller-Helfendinger et al. 2017; Wyss 2013). Zudem deutet sich hier die Sorge an, dass die Universität ausgehebelt werden könnte – und zwar aufgrund eines Praxisreflexionsmodells, das „zu Studienbeginn adäquates pädagogisches Handeln“ anstrebt. Was ist - diesmal explizit normativ gefragt: - was könnte an diesem Ansinnen problematisch sein? *Nehmen wir einmal an, dass es wirklich möglich wäre, durch ein einfaches Reflexionsmodell Studierende stante pede zu professionalisieren – was wäre hieran das Problem?* Ist es ein Problem für die Schülerinnen und Schüler, ihre Eltern, den Schulleitungen, der Bildungsadministration oder gar für die Student*innen selbst, wenn diese bereits im 1. Semester professionell handelten (bzw. nach Meier und Kreische viel bescheidener: ‚nur‘ professionell(er) reflektieren) würden? (Was empirisch noch zu prüfen ist.) – Nein, es gibt diesbezüglich einfach *kein sachlich begründetes Problem in diesem Ansinnen – das Problem liegt ganz im Gegenteil in seiner Abwehr*.

Für diejenigen Personen, die universitärerseits hochschuldidaktische Angebote vorhalten und die pädagogische Professionalisierung durch Xy versprechen, könnte insofern ein manifestes Problem entstehen, als dass diese nun Gefahr laufen, ausgehebelt zu werden und somit *mittelfristig im Universitätssystem an Einfluss und Stellung zu verlieren*. Das in der Replik vorgebrachte Argument erinnert somit wenig überraschend an die Angst vor neuen Ansichten, die mit eigenen Vorstellungen konfliktieren (vgl. Devereux 1984, insb. S. 231, 234). Das Argument, das die Replik hier vorträgt, ist kein wissenschaftliches in dem Sinne, dass es an einem wissenschaftlichen Erkenntnisvorschritt orientiert wäre, sondern ein standespolitisches, das Relevanz und Gültigkeit wissenschaftlicher Aussagen innerhalb eines spezifischen wissenschaftlichen Diskursuniversums reklamiert – und diese Position totalisiert. Das Moment der Abwehr erfolgt vermutlich angesichts der Möglichkeit, dass dieses

fälschlich als „Modell universitäre Lehrer*innenbildung“ ausgeflaggte Modell im Sinne von Professionstheorie und Kasuistik überflüssig machen könnte – es ist somit *ein interessensgeleitetes, hochschulpolitisches Argument, das vor allem von einer Sorge um sich selbst* (Sicherung der eigenen wissenschaftlichen Position) getragen zu sein scheint. – Wie geht es nun aber weiter?

*(Nr. 36) Zudem soll auch die Orientierung an Mentor*innen umgangen werden, da auch diese, wie im Fall der Studentin, eine „problematische Bedingung“ sein können. Ein mögliches Verstehen der in der Praxis vorliegenden „problematischen Bedingungen“ umgehend, so könnte man zugespitzt formulieren, gilt es, unmittelbar professionell handlungsfähig zu werden. Verfolgt wird damit die Idee einer Art Spontanprofessionalisierung im Kontrast zu langwierigen und mühsamen Professionalisierungsprozessen (welche diese faktisch als überflüssig erscheinen lassen).*

(Kabel 2021, S. 5f.)

Die Replik *wiederholt* das Argument (Satz 2), was es aber sachlich nicht ‚richtiger‘ macht. Dafür wird im Abschnitt 36 erneut eine starke Rhetorik genutzt, die pejorativ („Spontanprofessionalisierung“) ausfällt und zudem *an der Sache erneut vorbeigeht*, als dass Meier und Kreische eben erstens ‚nur‘ ein Praxisreflexionsmodell und keine Professionalisierungsmodell konzipiert haben und zweitens zudem explizit nicht davon ausgehen, dass das Potential dieser Methode sofort umfänglich von Studierenden gehoben werden kann, vielmehr einer (Ein-)Übung benötigt (vgl. Meier/ Kreische 2021, S. 29). Die Replik folgt somit nicht einer guten wissenschaftlichen Praxis einer benevolenten Lesart, – auch hier reproduziert sie die rekonstruierte Fallstruktur.

(Nr. 37) Dass dies keine unzulässige Übertreibung ist, kann am Text gezeigt werden, denn in der Tat, wird für die voraussetzungsvolle kasuistische Arbeit eine schneller wirkende Alternative gesucht: „Studierende des Lehramtes müssen sich aber bereits zu Beginn ihres Studiums in zahlreichen Orientierungs- und Fachpraktika handelnd und reflektierend bewahren, so dass beispielsweise eine kasuistische Reflexionspraxis zwar als eine wünschenswerte Reflexionspraxis, nicht aber unter den vorherrschenden universitären und praktischen Strukturbedingungen als theoretisch naheliegende Losung des hier aufgeworfenen Problems erscheinen kann“ (ebd., S. 18).

(Kabel 2021, S. 6)

Und erneut wird das politische ‚Argument‘ *wiederholt*, vermutlich damit es sich in den Köpfen der Leser*innen besser verankert. Interessanter Weise wird auf die Strukturbedingungen des Professionalisierungsgeschäftes verwiesen, die im nächsten Abschnitt weiter ausgeführt werden:

(Nr. 38) Die weitgehende Ablendung der Rahmung des Praktikums wird nun virulent: Nicht wird die universitäre Praxisphase als mögliches Professionalisierungselement in seinen Chancen und Grenzen befragt, das zu bearbeitende Problem ist die mit Praxisphasen einherge-

*hende Praxiszumutung, da aus Sicht der Autor*innen Studierende in Praxisphasen unter gleichem Bewährungsdruck¹⁴ stehen wie „fertige“ Lehrpersonen. Statt daraus den Schluss zu ziehen, Studierende höchstens als Hospitant*innen in Praxisphasen zu schicken, um sie vor den genannten Zumutungen zu schützen, wird die umgekehrte Forderung aufgestellt, man sollte direkt in der Lage sein, professionell zu handeln: „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“ (ebd., S. 17).*

(Kabel 2021, S. 5)

Die Replik jubelt den Autor*innen eine Position unter, die nach Ansicht der Replik besser als die ihrige einzunehmen gewesen wäre. Nicht nur, dass damit *die Freiheit der Forschung* insofern auf subtile Weise *unterminiert* wird, als dass die *Freiheit der Forschung* eben die Freiheit ist, *eigene Forschungsfragen, -anliegen und -positionen zu stellen bzw. einzunehmen*, sondern darüberhinausgehend wird erneut die Implikation aufgerufen, dass die Lösung des Problems in der universitären Lehrer*innenbildung liegt (eben auch eine zu untersuchende Strukturbedingung für pädagogische Professionalisierung!), die forschend-kasuistisch („Hospitant*innen“) auszurichten sei. Obgleich die Autor*innen Meier und Kreische ebenfalls dieser Perspektive folgen, als dass sie in ihrer Hochschullehre selber kasuistisch arbeiten (vgl. Meier/ Kreische 2021, S. 2; Meier 2020; Meier 2016), so können sie diese Annahme *als Wissenschaftler*innen* zumindest nicht unhinterfragt teilen. *Wo sind denn die empirischen Evidenzen, dass eine kasuistische Lehrer*innenbildung der Reflexionskompetenz besser zuarbeitet als andere hochschuldidaktische Modelle – insbesondere derer, die noch kommen werden?* Es mag diese Evidenzen für die gegenwärtigen geben, aber dies wäre entsprechend zu belegen und nicht nur zu behaupten. Und zudem wäre über die (Nicht)Potentialität zukünftiger Ansätze zu schweigen, da man diese schlechterdings nicht kennen kann.

Wenn wir mit Lyotard also erneut danach fragen, in welchem Diskursuniversium die obige Aussage Gültigkeit reklamieren könnte, dann ist die Antwort, dass es sich um *ein Diskursuniversum handelt, in dem man von der Wirkmächtigkeit schulpädagogischer Kasuistik so überzeugt ist, dass sie keiner weiteren (empirischen) Begründung bedarf*. Dies ist bekanntermaßen nicht das Kennzeichen einer kritischen Wissenschaft. – Zuletzt ist noch eine letzte Stelle der Replik zu betrachten:

(Nr. 39) Die Studentin stolpert an keiner Stelle über berufsspezifische Probleme als solche, weshalb ihre Reflexionsprozesse generell jenseits pädagogischer Professionalität angesiedelt sind. Die Notwendigkeit, die im Reflexionsmodell angedachten IST-SOLL-Diskrepanzen auszuloten, stößt daher auf die gleiche Problematik wie Kasuistik in der Lehrerbildung seit eh und je: Wieso soll man das Vertraute zum Fremden machen? Wie können die erworbenen Normalitätsvorstellungen schulischer Praxis zum Reflexionsgegenstand werden?

¹⁴ Meier und Kreische (2021, S. 11) sprechen vom „Entscheidungsdruck“ der Studentin in einer spezifischen Praktikumssituation und einer „Bewährungsdynamik in der Schulpraxis“ (ebd., S. 29), und nicht vom selben Bewährungsdruck, unter dem die im Beruf stehenden Lehrer*innen stehen. Diese Aussage der Replik stellt eine Unterstellung bzw. bestenfalls eine erneute Unschärfe dar.

(Kabel 2021, S. 7)

Diese Zeilen sind *unfreiwillig komisch*. Denn wenn die Annahme stimmt (und sie wurde in der Replik nicht bestritten), dass das Praxisreflexionsmodell von Meier und Kreische bereits im ersten Semester eingesetzt werden kann, dann bescheinigt die Replik implizit in dem Absatz Nr. 39, dass das Praxisreflexionsmodell auf „die gleiche Problematik wie Kasuistik in der Lehrerbildung seit eh und je“ stößt. Das bedeutet nichts anderes, als *dass das Modell* – zumindest in wesentlichen Momenten – *von der Replik als durchaus satisfaktionsfähig wahrgenommen wird*. *Schlimmer noch*: Im Unterschied zur schulpädagogischen Kasuistik, welche eine langjährige Einübung verlangt, stößt das Modell die Student*innen scheinbar ohne Umwege auf die „erworbenen Normalitätsvorstellungen schulischer Praxis“, insbesondere wenn es die Student*innen unmittelbar nach der Legitimität der verwandten pädagogischen Methoden fragt. Wenn also das neue Modell einfacher und besser ist, und zudem dasselbe leistet, dann stellt sich erneut die Frage danach, warum es so scharf zurückgewiesen wird. Es scheint erneut, als würde es der *Replik vor allem um die Bewahrung etablierter Positionen, nicht aber um wissenschaftlichen Erkenntnisfortschritt gehen – ja diesen geradezu mit Vehemenz bekämpfen*.

6. Fazit

Auch wenn bislang nicht geklärt ist, was unter Wissenschaft genau zu verstehen ist (Meiner 1998, S. 737f.; vgl. u. a. Helfrich 2016, S. 3f.), so ist Wissenschaft sicherlich mehr als ein Verwalten „dessen, was man weiß“ (ebd., S. 737) und Wissenschaftler*innen sind folglich nicht nur als Hüter*innen des „durch Schrift und Lehre überlieferte[n] Schatz[es] an Wissen“ (ebd.) zu verstehen. Wissenschaft setzt auf *Erkenntnisfortschritt*. Unstrittig ist, dass *Wissenschaftler*innen eine Rolle als proaktive Akteure im Dienste des Erkenntnistrebens annehmen* und Bisheriges von Grunde auf hinterfragen. Ein mögliches Neues, also eine neue Erkenntnis, ist dabei nicht automatisch besser als das Alte, etablierte Wissen. Dass es aber so sein könnte, also dass auch die *Möglichkeit eines Besseren*¹⁵ angenommen werden muss, ist *Voraussetzung für den wissenschaftlichen Erkenntnisfortschritt*. Das heißt, dass das Neue als Denkbare angenommen werden können muss, damit es verstanden und geprüft werden kann. Anders lässt sich keinem wissenschaftlichen Erkenntnisfortschritt zuarbeiten. *Dabei stellt sich systematisch das Problem, dass das Neue nur in der Logik des Alten ‚verstanden‘ wird* (vgl. Zirten 2005, S. 12f.), was bedeutet, dass das Neue sich in einer deutlich schwächeren Position befindet als das Alte. Dieses schwierige *Verhältnis von Alt und Neu* stellt sich für das Wis-

¹⁵ Bei dem „Besseren“ handelt es sich um eine Chiffre, die je nach theoretischem Kontext auch für tiefer, breiter, weitgehender, stringenter, in qualitativer Hinsicht besser und weiteres stehen kann.

senschaftssystem als ein *inhärentes Spannungsmoment* dar, denn würde sich das Wissenschaftssystem allzu sehr auf die Seite des als richtig Erkannten schlagen, dann würde es zu einer Art mittelalterlichen Scholastik erstarren (vgl. Feyerabend 1986). Setzte das Wissenschaftssystem hingegen zu stark auf das Neue, dann liefe sie Gefahr, das Neue jenseits einer theoretischen und empirischen Fundierung, quasi im luftleeren Diskursraum, zu forcieren. Es gilt also auf das inhärente Spannungsmoment zu balancieren; das Alte sowie das Neue in seiner Gültigkeit zu prüfen – ohne dabei mit Bezug auf Jean-François Lyotard (1989) wissenschaftliche Argumentationen in ein Unrecht zu setzen.

Das Unrecht, in das der Essay „Wie Schulpraxis professionell reflektieren“ Meier und Kreische (2021) durch die Replik von Kabel (2021) gesetzt wurde, zeigt sich sachlich auch an einer nicht verkürzten Lektüre des Textes „Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik“ von Luhmann und Schorr (1982). Es wurde gezeigt, dass das Praxisreflexionsmodell einer Reflexion ähnelt, so wie sie von Luhmann und Schorr in ihrem Text des „Technologiedefizits“ angedacht wurde (vgl. Kapitel 4). Zugestanden ist indes, dass sich das Praxisreflexionsmodell noch in dem Status einer Hypothese befindet und theoretisch nachgeschärft sowie empirisch validiert werden muss. Hierbei ist insbesondere die Dimension der Zeit, auf die Luhmann und Schorr nachdrücklich hinweisen, beziehungsweise auf den (nicht) Konnex von Handlung und Wirkung, Wirkungen und nicht-intendierten Wirkungen (Nebenwirkungen) in das Praxisreflexionsmodell aufzunehmen. Dies wird zu einer anderen Zeit an anderer Stelle geschehen. Dessen ungeachtet konnte die Analyse der Replik zeigen, dass die vorgebrachte Kritik am Praxisreflexionsmodell nicht nur sachlich nicht trägt, sondern diese vermutlich angesichts ihrer Potentialität etablierte kasuistische Praxis herauszufordern, vorgebracht wurde. Die detaillierte Rekonstruktion der Argumentationsstruktur hat dabei rhetorische Figuren identifiziert, die das Neue (in Form des entwickelten Praxisreflexionsmodells) abzuwehren sucht. Dies geschieht in Form einer Kritik, die im Tonfall autoritär und von der Sache her nicht getragen ist und somit einem wissenschaftlichen Erkenntnisfortschritt zuwider arbeitet. Es wurde herausgestellt, dass das Motiv der Abwehr als ein hochschulpolitisches, nicht aber als ein an wissenschaftlichem Fortschritt orientiertes verstanden werden kann. Damit geriert sich die Replik als eine moderne Vertreterin einer mittelalterlichen Scholastik. Angesichts der Konstruktionslogik der Replik können deutliche Nähen zu Artur Schopenhauers „Eristische[r] Dialektik oder Die Kunst Recht zu behalten“ aus dem Jahr 1830 ausgemacht werden. Das Ziel einer eristischen Dialektik liegt - so wie es der Titel bereits aussagt - darin, Recht zu behalten. Diese Dialektik dient nicht einer Klärung der Sache, beispielsweise durch dialektisches Denken, sondern der rabulistischen Kunst, „per fais et nefas [mit Recht wie mit Unrecht]“ (Schopenhauer 2008, S. 3) Recht zu behalten. Eine solche Diskursform kleidet sich im Gewande wissenschaftlicher Argumente, doch sie wehrt einen potentiellen Erkenntnisfortschritt ab; sie ist erstarrte Apologie alter Positionen. Unter ihrer Oberfläche eines wissenschaftlichen Anstriches ist sie leer; sie ahmt Wissenschaft nach, ohne substantiell von ihrem Geist getragen zu sein. Die Replik spricht als publizierte nicht nur für sich selbst, sondern sie kann

als Stimme eines Diskursuniversums verstanden werden, das vermutlich mehr oder weniger d'ac-courd mit den verwendeten Argumentationsfiguren ist. *Das Neue wird dabei ins Unrecht gesetzt, was vermutlich erkenntnistheoretisch auch nicht anders funktionieren kann. Im Anschluss an Zirdens Theorie des Neuen (2005) kann vermutet werden, dass das Neue anfänglich immer ins Unrecht ge- setzt werden muss, da das Neue nur vor dem Hintergrund des Etablierten und Bekannten verstanden werden kann.* Bei der Beschäftigung mit dem Neuen werden die Maßstäbe des Alten aktiviert, mit denen das Neue vermessen wird. *Der hermeneutische Zirkel erweist sich als hermetischer Zirkel.* Das Neue, das durchaus starke Ähnlichkeiten mit der Figur des Fremden hat, wird erst dann wirklich wahrgenommen, wenn es mit eigenen Ansprüchen in Erscheinung tritt. Diese Ansprüche wurden in der vorliegenden (Re)Replik an verschiedenen Stellen bereits als Rückfragen formuliert (s.o.). Der zentrale Anspruch in diesem Essay ist die Aufforderung einen Nachweis (empirische Evidenz) zu er- bringen, die belegt, dass kasuistische Lehrer*innenbildung einer Reflexion pädagogischer Praxis bes- ser zuarbeitet als andere Methoden. Und solange dieser Nachweis nicht erbracht wird, gibt es lo- gisch keinen Grund davon auszugehen, dass (neue) Reflexionsmodelle, beispielsweise das einfach zu erlernende und vergleichsweise leicht anzuwendende Praxisreflexionsmodell von Meier und Krei- sche (2021), nicht zum selben Ergebnis führt wie die voraussetzungsvolle kasuistische Lehrer*innen- bildung: die Einübung professioneller Reflexionen pädagogischer Praxis.

7. Literatur

- Bohl, Thorsten (2008): *Wissenschaftliches Arbeiten im Studium der Pädagogik. Arbeitsprozesse, Referate, Hausarbeiten, mündliche Prüfungen und mehr* [3. Aufl.], Weinheim und Basel: Beltz.
- Bovet, Gislinde/ Huwendieck, Volker (2000): *Leitfaden Schulpraxis* [3. Aufl.], Berlin: Cornelsen.
- Bräu, Karin (2019): Leistungsdruck und wie man ihn versteckt. *datum&diskurs #1*, (Okt. 2019), S. 1–15. <https://ojs.fachportal-paedagogik.de/index.php/DatumundDiskurs/article/view/14> (abgerufen am 18. Jan. 2023).
- Devereux, Georges (1998): *Angst und Methode in den Verhaltenswissenschaften* [4. Aufl.], Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Feyerabend, Paul (1986): *Wider den Methodenzwang*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Glaser, Barney/ Strauss, Anselm (1967/1979): *The Discovery of Grounded Theory*, Chicago: Aldine.
- Glaser, Barney/ Strauss, Anselm (2010): *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung* [3. Aufl.], Bern: Hans Huber.
- Goffman, Erving (1977): *Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Gutzwiler-Helfendinger, Eveline, Aeppli, Jürg/ Lötscher, Hanni (2017): Lehramtsstudierende reflektieren eine Praxiser- fahrung im Bereich „Beurteilen/ Fördern“. Qualität der Erfahrungsdarstellung und Multiperspektivität, in: Constanze Berndt, Thomas Häcker, Tobias Leonard (Hrsg.): *Reflexive Lehrerbildung revisited: Traditionen-Zugänge-Perspekti- ven*, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 133-146.
- Hannken-Illjes, Kati (2006): Mit Geschichten argumentieren - Argumentation und Narration im Strafverfahren, *Zeit- schrift für Rechtssoziologie* 27(2), S. 211-223.
- Helfrich, Hede (2016): *Wissenschaftstheorie für Betriebswirtschaftler*, Wiesbaden: Springer Gabler.
- Helmke, Andreas (2004): *Unterrichtsqualität: Erfassen, Bewerten, Verbessern* [3. Aufl.], Seelze: Kallmeyersche Verlags- buchhandlung.
- Helsper, Werner (2007): Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne, in: Heinz-Hermann Krüger, Werner Helsper (Hrsg.): *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* [8., durchgesehene Auf- lage], Opladen: Barbara Budrich, S. 15-34.
- Kabel, Sascha (2021): Misslingende Verankerungsversuche: Eine Replik zum Beitrag "Wie Schulpraxis professionell re- flektieren?". *datum&diskurs. #1* (Nov. 2021), S. 1–8. <https://ojs.fachportal-paedagogik.de/index.php/DatumundDis- kurs/article/view/54> (abgerufen am 18. Januar 2023).

- Luhmann, Niklas/ Schorr, Karl Eberhard (1982): Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In dies. (Hrsg.): *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 11-40.
- Lyotard, Jean-François (1989): *Der Widerstreit*, München: Supplemente.
- Meier, Michael/ Kreische, Tina (2021): Wie Schulpraxis professionell reflektieren? Überlegungen zu einem Reflexionsmodell auf Basis der Analyse des Praktikumsdokumentes der Studentin N. B. *datum&diskurs #1* (Sep. 2021), S. 1–33. <https://ojs.fachportal-paedagogik.de/index.php/DatumundDiskurs/article/view/51> (abgerufen am 18. Jan. 2023).
- Meier, Michael (2020): Über das kasuistische Potential des Films „Die Klasse“ (2008) von Laurent Cantet. *datum&diskurs #2* (Juli 2020), S. 1–24. <https://ojs.fachportal-paedagogik.de/index.php/DatumundDiskurs/article/view/32> (abgerufen am 18. Jan. 2023).
- Meier, Michael (2016): "Was ist der Fall?" in der Schulpädagogik oder über das Serendipity pattern als Ergänzung zur Fallbestimmung ex ante, in: Merle Hummrich, Astrid Hebenstreit, Merle Hinrichsen, Michael Meier (Hrsg.): *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns*, Wiesbaden: VS-Verlag, S. 125-153.
- 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*, Wiesbaden: VS-Verlag, S. 39-161.
- 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: Cornelsen.
- Oevermann, Ulrich (1999): Theoretische Skzze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns, in: Arno Combe, Werner Helsper (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* [3. Aufl.], Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 70-182.
- Sacher, Werner (2009): *Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen* [5. Aufl.], Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schopenhauer, Arthur (2008): *Die Kunst, Recht zu behalten*. Megaphone eBooks 2008. https://www.wendelberger.com/downloads/Schopenhauer_DE.pdf (abgerufen 18. Jan. 2023).
- Schrader, Friedrich-Wilhelm/ Helmke, Andreas (2001): Alltägliche Leistungsbeurteilung durch Lehrer, in Franz E. Weinert (Hrsg.): *Leistungsmessungen in Schulen*, Weinheim: Beltz, S. 45-58.
- 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*, Weinheim: Beltz, S. 15-62.
- Strauss, Anselm L. (1988): *Grundlagen qualitativer Sozialforschung* [2. Aufl.], Paderborn: Fink/UTB.
- Studentin B., N. S. (2005): *Episode: Die Veränderung meines Wahrnehmungsprozesses in vier Phasen – aus einer Schulstunde an einer Grundschule (Primarstufe)*. PDF-Dokument (1 Datei), 13 Seiten, URL: <https://archiv.apaek.uni-frankfurt.de/show.php?docid=204> (abgerufen am 5. Okt. 2015).
- Wernet, Andreas (2006): *Hermeneutik – Kasuistik – Fallverstehen*, Stuttgart: Kohlhammer.
- Wernet, Andreas (2009a): "Mein erstes Zeugnis" Zur Methode der Objektiven Hermeneutik und ihrer Bedeutung für die Rekonstruktion pädagogischer Handlungsprobleme. http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/startseiten/wernet_objektive_hermeneutik.pdf (abgerufen am 10. März 2009).
- Wernet, Andreas (2009b): *Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik* [3. Aufl.], Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wyss, Corinne (2013): *Unterricht und Reflexion: Eine multiperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften*, Münster: Waxmann.
- Zaborowski, Katrin Ulrike/ Meier, Michael/ Breidenstein, Georg (2011): *Leistungsbewertung und Unterricht. Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasium und Sekundarschule*, Wiesbaden: VS Verlag.
- Zhao, Yong (2018): *What WORKS may HURTS. Side Effects in Education*, New York: Teachers College Press.
- Zirten, Sylvia (2005): *Theorie des Neuen. Konstruktion einer ungeschriebenen Theorie Adornos*, Würzburg: Königshausen & Neumann.

Internetquellen

- KHG Hannover (2022): *spirituell & geistreich*. <https://www.khg-hannover.de/angebot/spiritualitaet/> (abgerufen am 24. Okt. 2022).
- Duden online (2023): *Pleonasmus*. <https://www.duden.de/sprachwissen/sprachratgeber/Was-ist-ein-Pleonasmus> (abgerufen am 19.12. 2023).
- Wikipedia (2023): *Pleonasmus*. <https://de.wikipedia.org/wiki/Pleonasmus> (abgerufen am 18. Jan. 2023).

Autoren*in

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

michael.meier@uni-flensburg.de

Tina Kreische, Dr. in, Studienrätin im Hochschuldienst, Universität Siegen, Fakultät II: Bildung Architektur Künste, Arbeitsbereich Schulpädagogik, Arbeitsschwerpunkte: Lehrer*innenbildungsforschung, Praxisphasen, Professionalisierung für den Umgang mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen in der Schule.

tina.kreische@uni-siegen.de