

Wessen Deutung setzt sich durch? Anforderungen an eine kasuistische Lehrerbildung und empirische Befunde zur Durchsetzung von Geltungsansprüchen in der universitären Lehre

Zusammenfassung

Im Mittelpunkt des vorliegenden Beitrages steht eine explorative Analyse ausgewählter Ausschnitte aus kasuistisch angelegten, universitären Lehrveranstaltungen, in denen die Beteiligten über videographierte Unterrichtsausschnitte sprechen. Mithilfe eines adressierungsanalytischen Zugangs gehen die Verfasserinnen der Frage nach, wie in der Praxis kasuistischer Lehrerbildung Ansprüche an ‚Wahrheit‘ oder ‚Nützlichkeit‘ erhoben und verbal durchgesetzt werden. Sie rekonstruieren drei Varianten der Etablierung asymmetrischer Positionen und damit verbundene Praktiken der Durchsetzung dieser Ansprüche.

Schlagwörter: Geltungsansprüche, kasuistische Lehrerbildung, Adressierungsanalyse, Asymmetrien

Whose interpretation asserts itself? Requirements to a casuistic teacher training and empirical findings on the enforcement of claims for validity in university teaching

This paper focuses on an explorative analysis of selected excerpts from casuistic university courses in which the participants talk about videographed teaching. Using an approach based on the analysis of recognition the authors investigate how claims to truth and utility are raised and verbally enforced in practical casuistic teacher training. They reconstruct three variants of the establishments of asymmetric positions and associated practices of enforcing these claims.

Keywords: Claims for validity, casuistic teacher training, analysis of recognition, asymmetric positions

1 Erwartungen an (kasuistische) Lehrerbildung und empirische Befunde

In der universitären Lehre im Allgemeinen und kasuistischen Formaten der akademischen Lehrerbildung im Besonderen treffen strukturell ‚Wahrheits- und Nützlichkeitsansprüche‘ aufeinander und werden auf verschiedene Weise in ein Verhältnis gesetzt (vgl. Meseth 2016). Wie die Relationierung dieser Ansprüche ausgestaltet wird, hängt von einer Vielzahl unterschiedlicher Faktoren ab. Während Universitäten und mit ihnen die universitäre Lehre im 19. und 20. Jahrhundert durch einen „Forschungsimperativ“ (Tenorth 2012: 111 in: Groppe 2016: 60) und die Leitidee von „Bildung durch Wissenschaft“ (Groppe 2016: 62) dominiert wurden und damit einem Wahrheitsanspruch verpflichtet waren, deuten sich diesbezüglich Veränderungsprozesse an (vgl. ebd.), die Groppe als Wandel der deutschen Universität zu einer *pädagogischen* Institution interpretiert (vgl. ebd.: 58; Hervorhebung durch die Verfasser*innen). In Bezug auf die grundlegende Relationierung von Wahrheits- und Nützlichkeitsansprüchen in der Lehrerbildung werden die historische Entwicklung der Erziehungswissenschaft, die Plurali-

tät der Bezugsdisziplinen (vgl. Meseth 2016) sowie bildungspolitische Einflussnahmen als bedeutsame Einflussfaktoren verstanden. Insgesamt scheinen in der Lehrerbildung Nützlichkeitsansprüche gegenwärtig zu dominieren, denn schließlich sind: „Nicht künftige Forscherinnen und Forscher, sondern künftige Lehrerinnen und Lehrer [...] die Adressatinnen und Adressaten der Lehrerbildung“ (ebd.: 43). Die zunehmende Implementierung kasuistisch ausgerichteter Lehrformate, die derzeit zu beobachten ist, steht Meseth zufolge damit „im Dienst der hochschuldidaktischen Idee, angehende Lehrerinnen und Lehrer zu professionalisieren und sie systematisch in das Wissen der Profession einzuführen“ (ebd.: 54) bzw. – so Kunze – sie darauf vorzubereiten, „situationsangemessen, kontextsensibel und fallbezogen“ (Kunze 2016: 97) im Sinne professioneller Urteilskompetenz zu handeln. Ausgehend von Analysen erziehungswissenschaftlicher Wissenschaftsforschung formuliert Meseth vor diesem Hintergrund die Annahme, dass im Rahmen einer kasuistischen Arbeit an erziehungswissenschaftlichen Fragestellungen von verschiedenen Mischungsverhältnissen der unterschiedlichen Ansprüche an Wahrheit und Nützlichkeit auszugehen sei (vgl. Meseth 2016: 46¹; vgl. auch Kunze & Wernet 2014: 177).

Wie die hochschuldidaktische Idee einer Professionalisierung angehender Lehrerinnen und Lehrer in der Praxis universitärer Lehre ausgestaltet ist, wie kasuistisch gearbeitet wird und wie dabei Wahrheits- und Nützlichkeitsansprüche in welche Verhältnisse gesetzt werden, ist damit noch nicht konkretisiert. Jenseits unterschiedlicher professionstheoretischer Ansätze und verschiedener Konzepte kasuistischer Arbeit in Lehrveranstaltungen liegen derzeit – von wenigen Ausnahmen abgesehen – kaum empirische Analysen kasuistisch ausgerichteter Seminare *in situ* vor.

Zu den zentralen Untersuchungen, die sich mit der Praxis von Fallarbeit in der Lehrerbildung befassen, sind zum einen eine Studie zur zweiten Phase von Kunze, Wernet und Dzengel (2014) bzw. Kunze und Wernet (2014) zu zählen sowie zum anderen eine Untersuchung von Artmann, Herzmann, Hoffmann und Proske zum Sprechen über Unterricht im Rahmen universitärer Lehrerbildung (2017). Beide Studien bearbeiten die Frage, wie in den Seminarinteraktionen einzelnen Deutungen Geltung verliehen wird, und positionieren sich auch bezüglich des Verhältnisses von Wahrheits- und Nützlichkeitsansprüchen, insofern sie in ihren Analysen Referenzrahmen in den Blick nehmen, hinsichtlich derer diskursiv Deutungshoheit begründet wird.

In ihrer Untersuchung zur Ausbildungsinteraktion im Referendariat diskutieren Kunze und Wernet – über die grundsätzliche Rekonstruktion von Strukturmerkmalen ebenjener seminaristischen Ausbildungsinteraktionen hinaus – die Frage, wie sich diskursorientierte und doktrinale Kommunikationsformen zueinander verhalten (vgl. ebd. 2014: 161). Sie rekonstruieren dazu Protokolle seminaristischer Interaktionen, in denen sich Referendarinnen und Referendare sowie Seminarleitende mit Fällen aus der Schulpraxis befassen. Als ein Ergebnis zeigt sich, dass der Anspruch an Diskursivität bzw. an die Bearbeitung von Wahrheitsfragen für die soziale Praxis der Ausbildungsinteraktion spezifische Zumutungen mit sich bringt (vgl. ebd.: 162) – etwa den Diskursteilnehmen-

1 Meseth unterscheidet analytisch zwischen zwei idealtypischen Varianten von Kasuistik in der Lehrerbildung: Einer stärker an Forschungs- bzw. Wahrheitsansprüchen orientierten erziehungssoziologischen Kasuistik und einer auf Nützlichkeit bezogenen pädagogischen Kasuistik (vgl. ebd. 2016: 45).

den „die Anstrengung abverlangt, soziale Konventionen der außerdiskursiven Welt zu suspendieren“ (ebd.: 176; vgl. auch Artmann et al. 2017: 230) und kontinuierlich an der Herstellung und Aufrechterhaltung diskursiver Kommunikationspraxis zu arbeiten (vgl. Kunze & Wernet 2014: 178). Zu den Zumutungen gehört auch, dass eine kasuistische Praxis um der Reflexion und Erschließung der Sache willen darauf angewiesen ist, „ihren Fall als ein ‚Rätsel‘ zu thematisieren, das dechiffriert werden will“ (Kunze 2016: 116), wobei die Form der Bearbeitung dieses „Rätsels“ auf unterschiedliche Weise, beispielsweise in Anlehnung an erprobte Forschungsverfahren, erfolgen kann, was wiederum verschiedene Verhältnisbestimmungen von Wahrheit und Nützlichkeit – wie man mit den Termini Meseths (2016) sagen könnte – nach sich zieht.

Der Fokus der Studie von Artmann et al. liegt auf der Vermittlung und Aneignung von Professionswissen in der universitären Lehrerbildung und der Rekonstruktion des Kommunikationsgeschehens in Seminaren (vgl. 2017: 216), in denen mit einer Form „theoriebezogener pädagogisch-reflexiver Kasuistik“ (ebd.: 218) gearbeitet wurde. Die Aufmerksamkeit der Studie ist dabei auf drei Bezugsprobleme gerichtet. Diese umfassen (1) die „Kommunikation einer Aufgabenstellung“, (2) die „Versprachlichung einer Filmsequenz“, welche im Seminar die Datengrundlage bildet, sowie (3) „die kommunikative Herstellung von Gültigkeiten in Bezug auf jeweils eingebrachte Falldeutungen“ (ebd.: 220). Hinsichtlich des dritten Bezugsproblems richtet sich die Analyse auf Formen der Etablierung von Geltungsansprüchen seitens der Dozierenden; es werden zwei Umgangsweisen herausgearbeitet: Zum einen die „seminaröffentliche Betonung methodischer Standards“ und zum anderen die „Zurückweisung spekulativer Annahmen über die Wirkungen des beobachteten pädagogischen Tuns“ (ebd.: 228). Artmann et al. schlussfolgern, dass beide als Formen der kommunikativen Schließung (vgl. ebd.: 231) zu verstehen sind, und rekonstruieren Formen eines spezifisch universitär gerahmten Einübens in das Sprechen über Unterricht, das interaktiv durch die Dozierenden verbürgt wird (vgl. ebd.: 231).

In Bezug auf die eingangs eingeführte Frage nach der Verhältnissetzung von Wahrheits- und Nützlichkeitsansprüchen in einer kasuistischen Lehrerbildung verweisen die Ergebnisse von Kunze und Wernet (2014) also auf die Fragilität und den Zumutungscharakter diskursiven, tendenziell an Wahrheitsfragen orientierten Austausches. Artmann et al. (2017) ordnen die rekonstruierten universitären Interaktionen zwar einer erkenntnisorientierten – und damit an Wahrheitsansprüchen orientierten – Form der Wissenskommunikation zu, bestimmen aber zugleich das Geschehen als „theoriebezogen pädagogisch-reflexive Kasuistik“² (ebd.: 218), so dass Nützlichkeitsansprüche darin durchaus Geltung beanspruchen dürften.

Wie jedoch die Geltung von Wahrheits- oder Nützlichkeitsansprüchen durchgesetzt wird, steht in beiden Projekten nicht im Fokus. So ist empirisch noch zu klären, wie an Wahrheit oder an Nützlichkeit orientierte Formen der Arbeit mit Fällen initiiert und aufrechterhalten werden und wie dabei je Geltung behauptet wird. Im vorliegenden Beitrag fokussieren

2 Artmann et al. (2017: 217f.) orientieren ihre Bestimmung „theoriebezogen pädagogisch-reflexiver Kasuistik“ (ebd.: 218) an Wernet (o.J. in: Artmann et al. 2017) sowie Kunze (2016). Sie stellen fest, dass diese Form von Kasuistik die „kommunikative Bearbeitung pädagogischer Handlungsprobleme“ (2017: 218) ermögliche und diese theoriebezogen zu reflektieren helfe.

wir auf die Frage nach der verbalen Durchsetzung von Wahrheits- bzw. Nützlichkeitsansprüchen. Wir tun dies in praxistheoretischer Perspektive und vor dem Hintergrund der Annahme, dass ‚Wahrheit‘ und ‚Nützlichkeit‘ potentiell als normative Bezugspunkte in Praktiken universitärer Lehrangebote aufgerufen und bearbeitet werden.³

2 Empirische Erkundungen der Aushandlung von Geltungsansprüchen

Im Rahmen des Projekts „Inklusive Lehrer_innenbildung“ (iLeb) konnte eine Vielzahl von Lehrveranstaltungen an der Universität Hildesheim, innerhalb derer kasuistisch orientierte Arbeitsphasen durchgeführt wurden, durch Beobachtungsprotokolle und Audioaufnahmen dokumentiert werden. Die Audioaufnahmen wurden transkribiert und stellen die Grundlage für unsere explorative Analyse dar: Wir haben ausgewählte Transkriptausschnitte sequenzanalytisch erschlossen und – dabei mitlaufend – nach den Positionen gefragt, die die Beteiligten einander in einem (Re-)Adressierungs-Geschehen (vgl. Reh & Ricken 2012) zuweisen, sowie nach den Normen, die dabei aufgerufen werden.⁴ Wir erproben dieses Vorgehen mit dem Ziel, unter Rückgriff auf die Heuristik der Adressierungsanalyse (vgl. ebd.: 44f.) entlang der Etablierung (a-)symmetrischer Positionen auf – in diesem Fall: ausschließlich verbale – Praktiken der Durchsetzung der Geltung der Aussagen der involvierten Dozierenden und Studierenden zu fokussieren und damit verbundene normative Ansprüche – etwa: an Wahrheit oder Nützlichkeit – zu erfassen.⁵ ‚Wahrheit‘ und ‚Nützlichkeit‘ verstehen wir somit als Normen, die – sofern die eingangs aufgenommene These hinsichtlich universitärer kasuistischer Lehre zutreffen sollte – in verbalen Praktiken (implizit) aufgerufen und durchgesetzt werden könnten. So fragen wir u.a. danach, als wer Studierende und Dozierende einander adressieren (z.B. als Forschende oder als – angehende – Pädagoginnen bzw. Pädagogen) und wie sich die Beteiligten jeweils selbst positionieren. Wir rekonstruieren, wie unterschiedliche Deutungen hervorgebracht und bearbeitet werden und welchen Normen – z.B. ‚Wahrheit‘ im Sinne etablierter Forschungsverfahren oder ‚Nützlichkeit‘ im Sinne didaktischer Argumente – dabei Geltung verliehen wird.

Die von uns analysierten universitären Lehrveranstaltungen, in denen kasuistisch gearbeitet wird, begreifen wir also als soziales Geschehen, das sich innerhalb eines Gefüges von Praktiken, die je für sich als „temporally unfolding and spatially dispersed nexus of doings and sayings“ (Schatzki 2008: 89) zu verstehen sind, vollzieht. Wir ge-

3 Wir danken den anonymen Gutachterinnen und Gutachtern für konstruktive Hinweise zur Überarbeitung des Beitrages.

4 Bei der Adressierungsanalyse handelt es sich um ein Konzept, das bislang vorwiegend in der ethnographischen Unterrichtsforschung genutzt (vgl. z.B. Idel & Rabenstein 2017), zunehmend aber auch zur Analyse anderer Kontexte herangezogen wird (vgl. z.B. Breuer 2015).

5 Wir schließen mit dieser Fokussierung der Durchsetzung von Normen in verbalen Praktiken an Überlegungen von Ricken, Rose, Kuhlmann und Otzen (2017) an, die „Akte des (An-)Sprechens, in denen sich Subjekte explizit oder implizit adressieren und sich dazu anhalten, sich Kategorien und Normen einer anerkannten Existenz zu unterwerfen“ (ebd.: 207, Hervorhebung im Original) zum Forschungsgegenstand machen.

hen davon aus, dass Geltungsansprüche in Veranstaltungen universitärer Lehrerbildung nicht zuletzt auch ‚pädagogisch‘ bearbeitet werden. Für die aufgezeichneten Gesprächspraktiken vermuten wir daher, dass sie sich durch Zeigegeesten (vgl. z.B. Ricken 2009) auszeichnen, welche sowohl die Durchsetzung normativer Ansprüche prägen als auch Dozierende und Studierende asymmetrisch zueinander relationieren.

Wir beziehen uns im Folgenden auf Ergebnisse der Analyse von Ausschnitten aus zwei Veranstaltungen für Masterstudierende, in denen im Sommersemester 2017 auf Grundlage von Unterrichtsvideographien kasuistisch gearbeitet wurde. Zunächst rücken wir zwei Situationen in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit, in denen sich Dozierende und Studierende im Plenumsgespräch auf Fälle beziehen (2.1 und 2.2). Anschließend widmen wir uns kontrastierend einem Ausschnitt aus einer studentischen Gruppenarbeit (2.3). Wir bilden dabei zunächst die ausgewählten Transkriptauszüge ab und kommentieren dann zusammenfassend die, auf Basis unserer Sequenzanalysen und der Analyse des (Re-)Adressierungsgeschehens rekonstruierten, Praktiken sowie darin angelegte Positionen und aufgerufene Normen. Einen besonderen Fokus richten wir auf die zugrundeliegende Frage nach der Durchsetzung der Geltung aufgerufener Normen.

2.1 Sammeln von Auffälligkeiten

In einer Lehrveranstaltung formuliert der Dozent bzw. die Dozentin (D) zunächst eine Aufgabenstellung:

- D⁶: gut also intensiv wollen wir jetzt heute mit uns an mit einem videobeispiel auseinandersetzen wie wird differenz gemeinsamkeit durch akteure räume anordnungen reproduziert (2.0) ich werde ihnen dazu einfach mal ein video (1.5) mh beispiel ist jetzt nicht so viele eine videoaufnahme zeigen (.) eine videoaufnahme zeigen (.) und: die schauen wir uns erstmal komplett an und sie sagen hinterher was ihnen jetzt sozusagen im ersten (---) beim ersten anschauen aufgefallen ist im hinblick auf sowas wie differenz gemeinsamkeit herstellen (---) anordnungen räume und so weiter.

Das Video wird abgespielt. Nach dem Ende des Videos reformuliert D:

- D: [...] was ist ihnen so beim betrachten (-) aufgefallen? was haben sie gedacht zwischendurch was (---) hmhm
- S1: beim arbeitsauftrag hab ich gedacht der war ziemlich lang: und wiederholend [...]
- D: hmhm
- S2: ja es war auch zu viele farben da hab ich (.) [also]
- S1: [ja]
- S2: warum zwei farben für gut
- S1: ja (-) auch wieso hält sie das nicht fest ne
- D: (1.0) hmhm
- S3: ja man sieht halt gleich sofort dass das diese ex also wie sie es ja erklärt hat diese expertenrunden was wahrscheinlich erst gruppenarbeit und dann tja verwechselt
- D: (2.0) hmhm

6 Die Transkription orientiert sich an den Regeln des Transkriptionssystems GAT2 (vgl. Selt-
ing et al. 2009).

S2 hat eine technische Frage zum Ton im Unterrichtsvideo, diese kann jedoch nicht beantwortet werden.

S4: da war noch ne zweite person [ähm]

D: [hmm]

S4: eine zweite [frau]

D: [ja] hmm

S4: mir wurde nicht ganz klar was was war ihr auftrag? warum war sie da eigentlich?

D: (4.0) haben sie eine Vermutung?

S4: vielleicht (1.0) ähm ne inklusionshelferin aber selbst dann warum sie dann an der tafel rumläuft weiß ich grad nicht also (.) das hat (.) ist mir halt nur aufgefallen dass sie da rumgewuselt und eigentlich (2.0) vielleicht einfach weil der ausschnitt so kurz ist das man das nicht [mitbekommt]

D: [hmm] (8.0) () stellen vielleicht, wo sie aufgemerkt haben (--) wo sie gedacht haben och das ist ungewöhnlich oder das ist vielleicht interessant

Zu Beginn der dargestellten Situation kündigt D eine gründliche – ‚intensive‘ – Beschäftigung mit einem Unterrichtsvideo an, welchem – mindestens bevor dies nachfolgend sprachlich abgemildert wird – exemplarischer Charakter zugeschrieben wird, so dass das Unterrichtsvideo bzw. das, was es dokumentiert, als Fall für etwas erscheint. Die Studierenden werden dabei entlang einer Norm, die eine analytische Auseinandersetzung mit Videodaten einfordert, als solche adressiert, die gleichsam beim ersten Sehen Bedeutung im Video erkennen sollen. Die angekündigte Eigenheit des Falls wird jedoch nicht expliziert, vielmehr verweist D auf die Frage nach der ‚Reproduktion von Differenz und Gemeinsamkeit über Akteure, Räume und Anordnungen‘ – ein u.E. komplexer Zusammenhang, der ebenfalls nicht weiter ausgeführt wird; unklar bleibt zudem, wie man zu einer Antwort auf die Frage kommen könnte. Im Auftakt der vorgestellten Situation positioniert sich D über die Initiierung einer Zeigegeste – schließlich wird das Video nicht ohne Grund ‚gezeigt‘ – als beteiligt an einer pädagogischen Beziehung zwischen sich selbst und den Studierenden und etabliert darüber eine asymmetrische Beziehungsstruktur: D strukturiert das Geschehen, bestimmt über Inhalte und weiß, welche Bedeutung hinter dem (Video-)Exempel steckt, während die Studierenden aufgefordert sind, entlang erster Eindrücke auf unbekanntem Wege eine komplexe Fragestellung zu bearbeiten. Diese Zeigegeste erscheint vor allem deshalb ambivalent, weil sie zugleich ankündigt, dass das Video eben nicht ‚beim ersten Anschauen‘, sondern im Rahmen einer ‚intensiven Auseinandersetzung‘ seine Bedeutung Preis gibt.

Die Reformulierung des Arbeitsauftrags nach der Videovorführung erscheint demgegenüber, wie auch Artmann et al. (2017) gezeigt haben, als eine Reduktion der Komplexität des einführenden Arbeitsauftrags, die eine „breitere Partizipation der Studierenden am Seminar“ (ebd.: 222) ermöglichen kann. Wenn nun D dazu auffordert, ‚Auffälliges‘ oder ‚Gedanken‘ zu schildern, wird die Adressierung der Studierenden modifiziert: Sie erscheinen nunmehr als solche angesprochen, die bei der Videosichtung etwas ‚gedacht‘ haben und dies nun explizieren sollen. Nachfolgend melden sich drei Studierende zu Wort und kommentieren das Video im Sinne einer Unterrichtsnachbesprechung. Dabei lässt sich eine Modifikation der zuvor entworfenen Adressierungen rekonstruieren: Die Studierenden zeigen sich als solche, die die pädagogische Praxis der

Lehrperson im Unterrichtsvideo bewerten, ohne dabei jedoch an (didaktische) Theorien anzuschließen. Insofern die Beiträge durch D zur Kenntnis genommen („hmhm“), aber nicht inhaltlich ratifiziert werden, scheint D die Selbstpositionierung der Studierenden zunächst aufzunehmen. In der Abfolge von Beiträgen seitens der Studierenden und der Reaktionen von D lässt sich jedoch kaum ein Versuch erkennen, Deutungen, Beobachtungen oder Argumentationen inhaltlich zu bearbeiten und damit einen akademischen Austausch oder Diskurs hervorzubringen; vielmehr etabliert sich ein Geschehen, in welchem Meinungsäußerungen und Bewertungen im Hinblick auf das videographierte Tun der Lehrperson gesammelt, nicht aber bearbeitet werden. Wenn nun S4 eine Beobachtung bzw. eine Irritation durch die Beobachtung schildert, ist dies möglicherweise als Anschluss an die Adressierung durch D vom Beginn der Situation zu deuten, dass nämlich im Video etwas Bestimmtes zu erkennen sei – allerdings scheint sich S4 gerade durch die Nachfrage als jemand zu positionieren, für den sich diese (behauptete) Eindeutigkeit nicht erschließt. Anders als bei den einander stützenden Deutungen der Studierenden zuvor, ergäbe sich über eine Bearbeitung dieser Irritation ein Anlass, von der Sammlung bewertender Äußerungen hin zu einem rekonstruktiven, methodengeleiteten Vorgehen überzuleiten, einschließlich des Abwägens von Lesarten bzw. Deutungen: Diese Möglichkeit bleibt jedoch ungenutzt, insofern D die *Praktik des Sammelns* von inhaltlich scheinbar beliebigen Beiträgen durchsetzt, indem zunächst zurückgefragt wird, was S4 vermute, und die darauf folgende Antwort unbearbeitet bleibt.

Insgesamt lässt sich – das wollen wir an diesem kurzen Ausschnitt illustrieren – eine asymmetrische Beziehung zwischen D und den Studierenden rekonstruieren. Zwar wird zu Beginn über den Arbeitsauftrag ein pädagogisches Verhältnis aufgerufen, in der Folge jedoch kaum eingelöst. Vielmehr dokumentiert sich die Asymmetrie zwischen D und den Studierenden gerade in der Durchsetzung der *Praktik des Sammelns*, die eben nicht an einer Norm analytischen Deutens orientiert ist, sondern vielmehr auf inhaltliche Beliebigkeit setzt. Wenngleich ein solches Sammeln von Auffälligkeiten vermeintlich ermöglicht, Beobachtungen und variiende Deutungen zur Geltung zu bringen, wird diese Möglichkeit zugleich eingeschränkt, wenn die Äußerungen der Studierenden nebeneinanderstehen und inhaltlich unbearbeitet bleiben. Somit werden auch Reflexionsanlässe, wie wir sie in der Äußerung einer Irritation durch S4 finden, nicht zum Anlass einer Aushandlung von Deutungen bzw. deren Geltung; vielmehr setzt sich – unwidersprochen – die Situationsdeutung von D durch: Es geht um das Sammeln von Auffälligkeiten, nicht um deren Bearbeitung, weder mit Blick auf didaktische Angemessenheit, noch mit Blick auf Irritationen oder gar Erkenntnis.

2.2 Raten, was richtig ist

In einer anderen Lehrveranstaltung kommt es zu den folgenden (Re-)Adressierungen:

S1: stop
D: (lacht) (1.5) genau (--)

Das zuvor abgespielte Video wird beendet.

- D: funktioniert super, (lacht)
 S1: (1.5) äh:
 D: (--) genau? was passiert? (4.5) S2
 S2: na sie signalisiert dass diese:
 S3: (--) das ist ja ein kreis
 S2: (--) nee das ist es noch nicht, die sequenz ist noch nicht beendet. (lacht) sondern dass diese offene spieldings- also dass sie sich zusammenkommen. dass sie zusammenkommen meine ich. signalisiert sie durch ein pfeifen. und durch dieses [zeichen]
 D: [okay] ist jetzt schon interpretation.
 S2: achso
 D: weil-
 S2: okay dann passiert nur dass sie pfeift und ein zeichen gibt.
 D: (--) genau, und ähm was- kann man schon an den sch- ähm kindern was erkennen, (2.0)

Der Beginn des beschriebenen Ausschnitts vermittelt den Eindruck eines Spiels; andere Kontexte, in denen ‚stop‘ gerufen und gelacht wird, scheinen kaum vorstellbar. Die Dozentin bzw. der Dozent (D) bewertet in einer Kombination aus technokratischem Ausdruck mit unspezifischem Lob – wie bei der Leitung eines Spiels – zustimmend das Geschehen; doch bleibt unklar, ob die Bewertung auf das Rufen von S1 oder das eigene Können hinsichtlich des Stoppens des Videos zielt. Sodann wiederholt D die Ratifikation („genau“) und eröffnet fragend – in ähnlicher Weise Komplexität reduzierend wie in der zuvor dargestellten Situation – eine Plenumsrunde. Kontrastierend zur Situation 2.1 werden die Studierenden hier jedoch nicht als solche adressiert, die ‚Auffälligkeiten‘ benennen sollen, sondern als solche, die (genaue) Beschreibungen dessen, was im Video zu sehen war, formulieren sollen. Insofern in die Frage von D ein Anspruch auf Exaktheit bzw. Eindeutigkeit eingelassen ist, entsteht der Eindruck, dass D bereits darum weiß, ‚was passiert‘, denn nur dann ließe sich die Beschreibung der Studierenden als mehr oder weniger exakt bewerten. Damit ist die Situation weniger als eine bestimmt, in der es um ein Abwägen von Verständnialternativen geht, als darum, dass die Studierenden zur richtigen Antwort kommen sollen – möglicherweise, indem sie raten. Es entwickelt sich eine Abfolge von Studierendenäußerungen, innerhalb derer zunächst S2 das Wort ergreift, dieses dann gegenüber S3 verteidigt und den eigenen Gedanken fortan weiter ausführt.⁷ Der Beitrag von S2 wird nun von D in negativer Weise ratifiziert. Mit dem Verweis darauf, dass es sich beim Beitrag von S2 ‚schon‘ um eine ‚Interpretation‘ handle, wird auf die Norm einer forschungslogisch bestimmten Abfolge des Vorgehens Bezug genommen: Im Sinne einer festgelegten Abfolge von Arbeitsschritten wurde eine Antwort erwartet, die einen Arbeitsschritt kennzeichnet, der dem Interpretieren voranzugehen hat.

Entlang dieses Geschehens etabliert sich ein Positionengefüge, innerhalb dessen D sich als Spielleitung zeigt und die Gesprächspraxis formal strukturiert. Der spielerische Charakter der Situation wird allerdings von doktrinalen Praktiken überlagert, insofern D sich zugleich als jemand positioniert, der um richtige Antworten weiß und über die An-

7 Dass und wie an dieser Stelle zwischen den Studierenden Kommunikations- und Leistungsordnungen verhandelt werden (vgl. Kunze 2017: 216), führen wir hier – zugunsten der Darstellung der Praktiken zur Durchsetzung von Geltungsansprüchen – nicht näher aus.

gemessenheit von Studierendenbeiträgen urteilt, während die Studierenden als solche adressiert sind, die richtige Antworten liefern bzw. erraten sollen.

Das angedeutete Angebot von D – die vorangegangene Bewertung zu explizieren – zurückweisend, reformuliert in der Folge S2 den eigenen Beitrag und nimmt dabei die Adressierung durch D auf. Mit der nun positiven Ratifizierung der Studierendenäußerung („genau“) etabliert sich eine Situationsdeutung, innerhalb derer die *Praktik des Ratenlassens* weniger durch eine Offenheit hinsichtlich möglicher Studierendenäußerungen bestimmt ist, als vielmehr das, was als richtig gelten kann, stark eingeschränkt ist. Wenn D mit einem – konkreter formulierten – Beobachtungsauftrag erneut das Video abspielt, ist zu erraten, dass etwas ‚erkannt‘ werden kann, von dem D schon weiß, was es ist; an dieser Stelle stehen die Studierenden erneut vor der Anforderung, richtig zu antworten.

Zusammengefasst lässt sich – wie in der Situation 2.1 – auch in dieser Situation eine asymmetrische Konstellation zwischen D und den Studierenden rekonstruieren: Während in 2.1 die *Praktik des Sammelns von Auffälligkeiten* im Fokus stand, ist es hier die *Praktik des* (vermeintlich) *spielerischen Ratens* dessen, was D schon weiß (und als richtig versteht), wobei doktrinale und an Forschungsverfahren orientierte Gesprächspraktiken ineinander verwoben sind. In beiden Fällen (2.1 und 2.2) läuft der Wechsel von Anleitung und (ausbleibender) Bewertung Gefahr, die Varianz möglicher Äußerungen und Lesarten deutlich einzuschränken. Weder scheint eine Orientierung an der Norm eines erkenntnisorientierten akademischen Diskurses vorzuliegen, noch lässt sich das Geschehen als normativ auf Nützlichkeit bezogen bzw. an Normen pädagogischer Reflexion orientiert beschreiben.

2.3 Expertise in Anspruch nehmen

Kontrastierend zu den dargestellten Situationen, in denen sich Dozierende und Studierende in Plenumsgesprächen auf videographierte Unterrichtssequenzen beziehen, widmen wir uns nun einer Situation, in der sich Studierende ohne die Beteiligung Dozierender austauschen.

- S1: (---) ja was aber was war denn passiert das die auf einmal
 S2: (---) ich glaub sie beschwert sich das die anderen irgendwie nicht mitmachen weil sie ja die ganze zeit irgendwie da so [blöd rumstehen]
 S3: [ja aber] es kommt ja ausm (.) nu einfach [so]
 S1: [ja] eben deswegen denke ich das (.) ja also das deswegen habe ich das so gedacht (.) dass sie nochmal von vorne anfangen will quasi (1.5) [weil sie auf einmal]
 S3: [ja oder sie sagt] dass die anderen nicht mitmachen möchten (4.0)
 S4: so [jetzt]
 S1: [aber] sie grinst ja (-) also sie grinst
 S4: (-) und sie zeigt auf den:
 S1: (---) ja und sie zeigt irgendwie [auf den]
 S3: [ja aber] sie steht ja nicht völlig abseits und dann auf einmal beschwert sie sich
 S1: (---) ja deswegen war das nicht meine interpretation

Die einleitende Äußerung von S1 fordert eine Erklärung dessen ein, was in der Videosequenz geschah. Ähnlich wie wir es für die Frage der Dozentin bzw. des Dozenten in Situation 2.2 dargestellt haben, wird dabei normativ auf eine Eindeutigkeit bzw. Richtigkeit des Situationsverständnisses verwiesen. Zugleich zeigt sich S1 als jemand, der nicht über die richtige Antwort verfügt, und adressiert mithin die anderen Studierenden als solche, die aufgefordert sind, gemeinsam eine wahre Erklärung zu erlangen. In der Folge wird diese Adressierung aufgenommen: Zunächst bietet S2 einen Erklärungsversuch an, der allerdings von mehreren Seiten zurückgewiesen wird; dabei fällt auf, dass die Studierenden ihre Beiträge alltagssprachlich formulieren. Die Sprechrollenwechsel vollziehen sich fortlaufend über eine vordergründige Zustimmung zum zuvor Gesagten („ja“), der dann wiederum eine Platzierung divergierender Beobachtungen und Deutungen („aber“) folgt. Anders als in den Situationen 2.1 und 2.2 werden hier also oppositionelle Deutungen geäußert; dies geschieht vielfach, ohne dass die Äußerungen sozial kooperativ abgemildert werden – in diesem letzten Punkt unterscheiden sich unsere Ergebnisse von denen von Kunze und Wernet (2014: 169) sowie Artmann et al. (2017: 230). Lediglich das „ja“, das an vorangegangene Äußerungen anschließt, könnte auf die Notwendigkeit hinweisen, Kränkungen der anderen Diskursteilnehmenden zu vermeiden.

Insofern nun abschließend S1 den initiierten Einigungsprozess und die vorangegangenen Beiträge bzw. die aufgefächerten Deutungsalternativen global zurückweist und dabei auf eine eigene, anders gelagerte Interpretation verweist, vollzieht sich ein Wechsel im sprachlichen Duktus: Unter Nutzung eines fachspezifischen Sprachregisters referiert S1 auf die Norm eines methodengeleiteten Forschungsvorgehens und positioniert sich als Expertin bzw. Experte. Wenn der zuvor vorherrschende Sprachduktus auf das Sprechen unter Gleichen schließen ließ, die sich jedoch nicht als Expertinnen bzw. Experten ihres Tuns zeigten bzw. adressierten, wird hier eine asymmetrische Konstellation angelegt, innerhalb derer S1 sich den anderen Studierenden gegenüber als Expertin bzw. Experte – zumindest in methodischer Hinsicht – ausweist.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Studierenden in der vorliegenden Situation auf der Suche nach einer Erklärung für das Beobachtete validieren, was zuvor gesagt wurde, und anschließend Verschiebungen, Ergänzungen oder Alternativen ins Gespräch bringen. Anders als in den zuvor rekonstruierten (Re-)Adressierungen von Studierenden und Dozierenden nutzen sie dabei keine Zeigegesten, weder zeigen sich *Praktiken des Sammelns* und *Bewertens* noch gibt es eine Person, die sich als Spielleitung positionieren und die anderen in ein Ratespiel involvieren würde. Der Geltungsanspruch eigener Deutungen wird hier mithin auch nicht über die, mit einer formalen oder inhaltlichen Steuerung des Geschehens einhergehenden, asymmetrische Positionierung durchgesetzt, vielmehr rekonstruieren wir eine *Praktik der Beanspruchung von Deutungshoheit qua (methodischer) Expertise*, die das vorangehende Positionengefüge, einen Austausch unter Gleichen, durchkreuzt; damit kommt es auch in dieser Situation zu einer Beschränkung von Deutungsoptionen.

3 Einschränkung von Deutungsalternativen als Moment kasuistischer Lehrerbildung

Unsere Rekonstruktionen der Situationen 2.1 und 2.2 zeigen, dass es jeweils eine Person gibt (die Dozentin bzw. den Dozenten), die anderen Personen (den Studierenden) – einmal *sammelnd* und einmal *raten lassend* – zeigt, dass bzw. was sie (noch) lernen sollen. In Situation 2.2 wird dieser Wissensvorsprung anhand der von D vorgenommenen Unterscheidung hinsichtlich Beschreibung und Interpretation noch einmal besonders – und in forschungsmethodischer Hinsicht – betont. Dennoch entsteht vor dem Hintergrund des Wechsels von Anleitung und (Nicht-)Bewertung studentischer Beiträge weder ein diskursiver, erkenntnisorientierter noch ein an praktischer Nützlichkeit orientierter Austausch. In Situation 2.3 werden zwar weder Zeigegeesten vollführt, noch kommt es über das *Sammeln* oder *Raten* zum Austausch, jedoch legt hier eine Studierende bzw. ein Studierender entlang der Abgrenzung verschiedener Interpretationen den Fokus auf das forschungsmethodische Vorgehen, wodurch sich eine asymmetrische Relationierung innerhalb der Gruppe andeutet und die bzw. der Studierende *forschungsmethodische Expertise* in Anspruch nimmt.

Die von uns analysierten Situationen verweisen auf asymmetrische Positionierungen und unterschiedliche Praktiken der Durchsetzung von Geltung, in denen Wahrheits- und Nützlichkeitsansprüche – im Sinne etablierter Forschungsverfahren oder didaktischer Argumentationen – kaum bemüht werden. Vielmehr rekonstruieren wir *Praktiken des Sammelns von Auffälligkeiten, des spielerischen Ratens, was richtig ist* sowie *der Inanspruchnahme von Expertise*, mithilfe derer Geltung in Anspruch genommen wird. Die von uns rekonstruierten Praktiken bedingen eine Einschränkung alternativer Deutungen, die unter Bezugnahme auf eine „kontingenzgewärtige Unterrichtstheorie“ (Meseth et al. 2012: 223) als Einschränkung von Kontingenz bzw. als spezifische „Emergenzkonstellationen“ (ebd.: 224) gedeutet werden können. Unsere Rekonstruktionen der Situationen 2.1 und 2.2 verweisen zugleich darauf, dass auch im Rahmen kasuistischer Lehrerbildung Vermittlungsansprüche⁸ – wie wir sie in praxistheoretischer Perspektive über Zeigepraktiken rekonstruiert haben – bearbeitet werden. Systemtheoretisch gewendet dokumentieren sich in unseren Analysen unterschiedliche Varianten einer Auseinandersetzung mit der Differenz von Vermittlung und Aneignung (vgl. ebd.: 227), innerhalb derer sich „Pädagogizität“⁹ (ebd.: 224) entfaltet.

Wenngleich auch jenseits (hochschul-)didaktischer Überlegungen von einer methodischen Notwendigkeit zur Einschränkung von Kontingenz ausgegangen werden könnte – schließlich sind auch im Rahmen rekonstruktiver Verfahren Deutungsmöglichkeiten auszuschließen (etwa im Sinne des Sparsamkeitsprinzips oder des sequenziellen Ausschließens von Lesarten) – verweisen unsere Interpretationen der Situationen 2.1 und 2.2 darauf, dass es in diesen Situationen kaum zu einer systematischen Formulierung unterschiedlicher Lesarten kam. Vielmehr sind es die Dozierenden, die sich als Wissende bzw. Moderierende positionieren und damit zugleich Geltungshoheit beanspruchen

8 So sind in der kasuistischen Lehrerbildung vielfach bereits mit der Auswahl eines Falles Fokussierungen verknüpft – schließlich soll am Fall etwas Spezifisches gezeigt werden.

9 Mit „Pädagogizität“ bezeichnen Meseth u.a. (2012) „eine besondere Form der Sozialität [...], die auf die Ermöglichung von Lernen fokussiert ist“ (ebd.: 224).

sowie die Bandbreite möglicher (Situations-)Deutungen einschränken. Dies ist insofern bemerkenswert, als dass mit dem Einsatz rekonstruktiver Formen von Kasuistik in der Lehrerbildung vielfach die Erwartung verbunden wird, dass ein intensives Entwickeln und Abwägen von Deutungsoptionen erfolgt und „Welt im Modus von Fraglichkeit“ thematisiert wird (Kunze 2017: 225). Auch in der Situation 2.3, dem Gespräch unter Studierenden, führen nicht methodische Prinzipien zu einer Einschränkung von Deutungsalternativen – vielmehr wird hier qua behaupteter Expertise die Geltung der eigenen Deutung durchgesetzt.

Unsere Befunde verweisen darauf, dass rekonstruktive Kasuistik in der Lehrerbildung – soll sie den Erwartungen gerecht werden – in vielerlei Hinsicht voraussetzungsreich ist und teilweise mit Ambivalenzen einhergeht: So setzen die Dozierenden in unseren Rekonstruktionen auf inhaltliche und formale Strukturierung einerseits und den Exempelcharakter des ausgewählten Datenmaterials andererseits. Wenngleich dabei auch die Norm eines methodengeleiteten Vorgehens aufgerufen wird, deutet sich in unseren Befunden an, dass asymmetrische Positionierungen der Beteiligten zueinander und die mit ihnen verbundenen Einschränkungen alternativer Deutungsmöglichkeiten einer Einübung in ein fallrekonstruktives Vorgehen möglicherweise entgegenstehen. Es könnte vermutet werden, dass auf Seiten der Dozierenden für eine kasuistische Lehrerbildung, die den programmatisch an sie gesetzten Erwartungen entspricht, eine doppelte Könnerschaft erforderlich wäre: Sie müssen nicht nur selbst fallrekonstruktiv arbeiten können, sondern sind zugleich gefordert, andere in diese Form der wissenschaftlichen Praxis zu involvieren. Die Dozierenden werden idealtypisch zur Sozialisationsinstanz in wissenschaftlicher Praxis (vgl. Kunze 2017: 224), können dabei – dies zeigen die rekonstruierten Situationen – „jedoch nicht auf eine etablierte Diskurskultur setzen“ (ebd.: 225). Vermittlungsansprüche bleiben – mindestens im Sinne der Einführung in Forschungsverfahren und das Einüben einer erkenntnisorientierten Haltung – bestehen und überformen die Etablierung einer Diskurskultur.

Autorenangaben

Dipl.-Pädagogin Alexandra Damm
Stiftung Universität Hildesheim
Institut für Erziehungswissenschaft
E-Mail: Alexandra.damm@uni-hildesheim.de

Prof. Dr. Anna Moldenhauer
Humboldt-Universität zu Berlin
Institut für Erziehungswissenschaften
E-Mail: moldenha@hu-berlin.de

Julia Steinwand, M. A.
Stiftung Universität Hildesheim
Centrum für Lehrerbildung und Bildungsfor-
schung
E-Mail: julia.steinwand@uni-hildesheim.de

Literatur

- Artmann, Michaela/Herzmann, Petra/Hoffmann, Markus/Proske, Matthias (2017): Sprechen über Unterricht. Wissenskommunikation in einem kasuistischen Format der universitären Lehrerbildung. In: *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* 10, Heft 2/2017, S. 216-233.
- Breuer, Anne (2015): Lehrer-Erzieher-Teams an ganztägigen Grundschulen. Kooperation als Differenzierung von Zuständigkeit. Wiesbaden: VS.
- Groppe, Carola (2016): Die deutsche Universität als pädagogische Institution. Analysen zu ihrer historischen, aktuellen und zukünftigen Entwicklung. In: Blömeke, S./Caruso, M./Reh, S./Salaschek, U./Stiller, J. (Hrsg.): *Tradition und Zukünfte. Beiträge zum 24. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Opladen und Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 57-76.
- Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin (2017): Lernkulturanalyse. Eine praxistheoretisch-ethnographische Perspektive auf Subjektivierungsprozesse im individualisierten Unterricht. In: Heinrich, M./Wernet, A. (Hrsg.): *Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden*. Wiesbaden: VS., S. 41-54.
- Kunze, Katharina (2016): Ausbildungspraxis am Fall. Empirische Erkundungen und theoretisierende Überlegungen zum Typus einer praxisreflexiven Kasuistik. In: Hummrich, M./Hebenstreit, A./Hinnrichsen, M./Meier, M. (Hrsg.): *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns*. Wiesbaden: VS, S. 97-122.
- Kunze, Katharina (2017): Reflexivität und Routine. Zur empirischen Realität kasuistischer Gruppenarbeit im Universitätsseminar. In: Berndt, C. /Häcker, T./Leonhard, T. (Hrsg.): *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 214-227.
- Kunze, Katharina/Wernet, Andreas (2014): Diskurs als soziale Praxis. Über pragmatische Zumutungen erkenntnisorientierter Kommunikation. In: *sozialersinn* 15, Heft 2/2014, S. 161-180.
- Kunze, Katharina/Wernet, Andreas/Dzengel, Jessica (2014): Zur Fallarbeit in der seminaristischen Lehrerbildung: Theoretische Begründungen und empirische Analysen. In: Pieper, I. /Frei, P. /Hauenschild, K. /Schmidt-Thieme, B. (Hrsg.): *Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung*. Wiesbaden: VS, S. 37-58.
- Meseth, Wolfgang (2016): Kasuistik in der Lehrerbildung zwischen disziplinbezogenem Forschungs- und professionsbezogenem Orientierungswissen. In: Hummrich, M. /Hebenstreit, A. /Hinnrichsen, M. /Meier, M. (Hrsg.): *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns*. Wiesbaden: VS, S. 39-62.
- Meseth, Wolfgang/Proske, Matthias/Radtke, Frank-Olaf (2012): Kontrolliertes Laissez-faire. Auf dem Weg zu einer kontingenzgewärtigen Unterrichtstheorie. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 58, Heft 2/2012, S. 223-241.
- Reh, Sabine/Ricken, Norbert (2012): Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivierung. In: Miethe, I./Müller, H.-R. (Hrsg.): *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie*. Opladen und Farmington Hills: Barbara Budrich Verlag, S. 35-36.
- Ricken, Norbert (2009): Zeigen und Anerkennen. Anmerkungen zur Form pädagogischen Handelns. In: Berdelmann, K. /Fuhr, T. (Hrsg.): *Operative Pädagogik. Grundlegung, Anschlüsse, Diskussion*. Paderborn, München, Wien und Zürich: Ferdinand Schöningh, S. 111-134.
- Ricken, Norbert/Rose, Nadine/Kuhlmann, Nele/Otzen, Anne (2017): Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Eine theoretische und methodologische Perspektive auf die Erforschung von ‚Anerkennung‘. In: *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 93, Heft 2/2017, S. 193-235.

- Schatzki, Theodore (2008): *Social Practices. A Wittgensteinian Approach to Human Activity and the Social*. Cambridge, New York, Melbourne, Madrid, Cape Town, Singapore, Sao Paulo: Cambridge University Press.
- Selting, Margret/Auer, Peter/Barth-Weingarten, Dagmar/Bergmann, Jörg/Bergmann, Pia/Birkner, Karin/Couper-Kuhlen, Elizabeth/Deppermann, Arnulf/Gilles, Peter/Günthner, Susanne/Hartung, Martin/Kern, Friederike/Mertzluff, Christine/Meyer, Christian/Morek, Miriam/Oberzaucher, Frank/Peters, Jörg/Quasthoff, Uta/Schütte, Wilfried/Stukenbrock, Anja/Uhmann, Susanne (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT2). In: *Gesprächsforschung – Online Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10, Heft 1/2009, S. 353-402.