

ONLINE FALLARCHIV SCHULPÄDAGOGIK

www.fallarchiv.uni-kassel.de

AutorIn: Frank Ohlhaber

Interner Titel: Kontrastierung der Interpretationen von Unterrichtssequenzen durch Studierende

Methodische Ausrichtung: Objektive Hermeneutik

Quelle: Ohlhaber, F. (2009). Der Lehrer ‚riskiert die Zügel des Unterrichts aus der Hand zu geben, da er sich nun auf die Thematik der Schüler einlässt‘. Typische Praxen von Lehramtsstudenten in fallrekonstruktiver pädagogischer Kasuistik. In Pädagogische Korrespondenz 9/2009, S. 21-45.

Mit freundlicher Genehmigung von Budrich UniPress

<http://www.budrich-journals.de/index.php/pk>



Budrich
UniPress

Nutzungsbedingungen:

Das vorliegende Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, bzw. nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt – es darf nicht für öffentliche und/oder kommerzielle Zwecke außerhalb der Lehre vervielfältigt, bzw. vertrieben oder aufgeführt werden. Kopien dieses Dokuments müssen immer mit allen Urheberrechtshinweisen und Quellenangaben versehen bleiben. Mit der Nutzung des Dokuments werden keine Eigentumsrechte übertragen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Hinweis des Fallarchivs:

Die Kontrastierung bezieht sich auf die Fälle

[Interpretationen von Unterrichtssequenzen durch Studierende Fall 1](#)

[Interpretationen von Unterrichtssequenzen durch Studierende Fall 2](#)

[Interpretationen von Unterrichtssequenzen durch Studierende Fall 3](#)

[Interpretationen von Unterrichtssequenzen durch Studierende Fall 4](#)

Kontrastierung

Zusammenfassend sei unterstrichen, dass die vorgestellten Ergebnisse, diejenigen einer Exploration sind, die weder Repräsentativität beanspruchen, noch eine umfassendere Längsschnittstudie zur Entwicklung der Muster ersetzen kann.

Die Sachadäquanz der vierfach getroffenen Charakterisierung sowie die Vollständigkeit der vorgestellten Muster wurde im Rahmen eines Kolloquiums an der Universität Frankfurt am Main (1) im Dezember 2008 über Forscher-Triangulation

(Denzin 1989, S. 237ff.) vorläufig validiert. Vier Erziehungswissenschaftler, die ebenfalls im Rahmen der Schulpraktischen Studien seit längerem kasuistische Forschungsseminare leiten, (2) überprüften die vier hier rekonstruierten Interpretationsmuster vor dem Hintergrund ihrer eigenen Erfahrungen mit studentischen Fallinterpretationen auf ihre Validität. Die Existenz der Interpretationsmuster in ihrer Eigenart wurde übereinstimmend bestätigt. Über diese hinaus wurde angesichts des vorliegenden Materials auf zwei weitere Muster aufmerksam gemacht, die in meinem eigenen Sample nicht vorkamen.

Beim Ersten handelt es sich ebenfalls um ein projektives Muster, allerdings mit komplementärer Ausrichtung. Während im vorgestellten Fall 3 primär lehrerkritisch agiert wird, geschieht dies dort schülerkritisch. Eine solche Reaktionsweise erscheint auch deshalb unmittelbar evident, da im Fall 3 auch stereotype Schülerkritik aufscheint, was als Anzeichen für ein vorliegendes Problem des Rollenwechsels des Studierenden vom Schüler zum Lehrer interpretiert wird. Ein Student mit diesem Muster („Lehrer als Opfer der Schüler“) überträgt die in der Schülerrolle erlebten und erfahrenen Formen der Subversion des Lehrerhandelns in der Form der Generalisierung auf das Schülerhandeln in den Transkripten. So werden Schülerfragen nicht als authentische wahrgenommen, sondern als unernste und ggf. gar als gezielte Provokationen, mit denen der Lehrer aus dem Konzept gebracht werden soll. Aus Angst, dass ihnen später das Gleiche widerfahren kann, wie sie es als Schüler kennengelernt haben, sehen diese Studierenden in tendenziell jeder nicht lehrerkonformen Bemerkung, dass für diesen Gefahr im Verzug ist.

Der zweite Fall ist demgegenüber auch strukturell different. Er wurde als der Fall des „praktischen Problemlösers“ bezeichnet. Die studentischen Arbeiten dieses Typs zeichnen sich einerseits dadurch aus, dass während der Auseinandersetzung mit Unterrichtstranskripten keine Bedeutungsrekonstruktion vorgenommen wird, also u.a. die Frage nicht gestellt und beantwortet wird, warum so gehandelt wird, wie es geschieht. Andererseits werden aber intuitiv treffsicher ggf. vorliegende Kunstfehler und didaktisch oder erzieherisch Problematisches im Lehrerhandeln entdeckt. Das Auffällige wird aber nicht weiter analysiert, sondern unmittelbar in solche pragmatischen pädagogischen Handlungsalternativen überführt, mit denen die entdeckten Problematiken vermieden bzw. gelöst werden können. Der Student handelt bereits wie der „geborene Erzieher“. Über die Richtigkeit seiner Fehlerdiagnose entscheidet nicht deren theoretische Begründung, sondern der Erfolg der praktischen Bearbeitung.

Was folgt aus diesen Beobachtungen für die Praxis der Fallarbeit? Zunächst veranschaulichen die hier in den studentischen Arbeiten explorativ rekonstruierbaren Interpretationsmuster die Bedeutung der These von der Professionalität im Lehrerberuf als berufsbiographisches Entwicklungsproblem (Terhart) in aller Deutlichkeit, sofern man zu dieser Professionalität auch die Fähigkeit zum Fallverstehen zählt.

In drei von vier Fällen zeigen sich Probleme. Im als „Projektion“ typisierten Fall 3 bestimmt eine außerhalb des Textes liegende primär lehrerkritische Vorstellungswelt, die aus Erfahrungen und Überzeugungen, stereotypisierten Verhaltenserwartungen und Gehörtem in Schule und Seminar besteht, die Interpretation und macht sie sachinadäquat. Im als „Deskription und Kategorisierung“ bezeichneten Fall 2 wird zwar versucht, die Situation zu beschreiben und es wird ein erster Schritt im

Verstehensprozess getan. Aber die Situation wird in ihrer Prozesslogik nicht aufgeschlossen, sondern unter allgemeine Normalitätsvorstellungen subsumiert: „Es ist eben, wie es ist.“ Die Besonderheit des Falles verflüchtigt sich im Allgemeinen. Im als „Sinnerschließung und normative Applikation eines Normalmodells von Unterricht“ gekennzeichneten Fall 1 scheint zwar sinnerschließendes Vorgehen auf, es wirken sich aber darauf offenbar verinnerlichte Normalitätsmodelle von Unterricht so einschränkend aus, dass die Ursache für die an sich erkannte Strukturproblematik im Lehrerhandeln nicht aufgedeckt werden kann. Das alltäglich Normale erscheint als das Normgebende. Die Schüler werden primär dafür verantwortlich gemacht, wenn der Unterricht nicht in die vom Lehrer gewünschte Richtung verläuft.

Zumindest in Fall 1 und Fall 3 scheint es plausibel anzunehmen, dass vorgängige, unverarbeitete Schul- und Hochschulerfahrungen sich restriktiv auf das Interpretationsvermögen auswirken. Dies bestätigt sowohl die Realitätsadäquanz des aktuellen Forschungsstands in der Diskussion um die Lehrerbildung (s.o.), als es auch die problematische Seite der These „Lehrer lernt man, in dem man Schüler war“ unterstreicht. Verwiesen wird auf die Dringlichkeit der Vermittlung der an sich selbstverständlichen, wissenschaftlichen Haltung, nämlich die vorfindliche Erziehungswirklichkeit, die stets Ausdruck von Allgemeinem und Besonderem zugleich ist, nicht unter allgemeine Theorien zu subsumieren, sondern in jedem Einzelfall vergleichend zu prüfen, wie nah oder fern er der Theorie steht, um ihn so in seiner Eigenart zu bestimmen (vgl. Weber 1982/1904, S. 190ff.).

Gegen das Ergebnis dieser Exploration mit der Diagnose, Fallverstehen sei eine berufsbiographische Entwicklungsaufgabe, lassen sich im Wesentlichen vier kritische Rückfragen vorbringen. Die erste betrifft die in den Seminaren praktizierte Interpretationsmethode, die zweite die Differenz von Wissenschaft und Praxis, die dritte das hochschuldidaktische Setting und die vierte die Stabilität der Muster in der berufsbiographischen Entwicklung, worauf z.B. Untersuchungen zur Kompetenzentwicklung und fachlichen Identitätsbildung von Erziehern hinweisen (Gruschka 1985b). Es kann sich unter Umständen also nichts berufsbiographisch weiter entwickeln: Die den Studierenden gestellte Entwicklungsaufgabe erscheint so machen unter ihnen nicht als die eigene Entwicklungsaufgabe.

Der Einwand, die gewählte Interpretationsmethode sei für sachinadäquate Interpretationen ursächlich, ist nicht stichhaltig. Der Fall des hier als „wissenschaftsorientierte Bedeutungsrekonstruktion“ typisierten Musters zeigt mit der angestifteten Neugier am Erschließen eine Orientierung am Verfahren der Strukturalen Hermeneutik und wird in dieser Hinsicht als produktiv herausgestellt. Die Praxis des Studenten führt nicht zu einer inadäquaten Interpretation der Situation, sondern zu einer sachadäquaten. Man kann also vorerst davon ausgehen, dass gerade die Orientierung an einem etablierten methodischen Verfahren die Chance adäquater Verstehensprozesse erhöht. Auch besteht das Scheitern der anderen Studierenden ja gerade nicht in dem an einem wissenschaftlichen Analyseverfahren, denn eine Orientierung an einem solchen ist nicht zu erkennen.

Die zweite mögliche Rückfrage, die Interpretation von Protokollen sei mit Verstehensprozessen im schulischen Alltag nicht zu vergleichen - kasuistische Arbeit in der Lehrerbildung also für das Handeln im schulischen Alltag folgenlos und entsprechend die sich in den analysierten Fällen zeigenden Probleme unbedeutend, ist ebenfalls problematisch. Es müsste nämlich unterstellt bzw. nachgewiesen

werden, dass erkenntnislogisch eine prinzipielle Differenz zwischen naturwüchsigem Alltagsverstehen von sprechenden, handelnden Personen und wissenschaftlichen, handlungsentlastendem, methodisch kontrolliertem Verstehen von Texten existiert. Ulrich Oevermann hat im Gegenteil gezeigt (Oevermann 1979), dass wir als sozialisierte Subjekte generell über ein intuitives Regelwissen verfügen und deshalb in der Lage sind, die lebenspraktisch durch Regeln (3) erzeugten Bedeutungsstrukturen textförmiger sozialer Wirklichkeit zu verstehen. Dies gilt für Verstehen im Alltag wie in der Wissenschaft. Es besteht keine grundsätzliche erkenntnislogische Differenz, denn in beiden Fällen wird mit demselben Regelfundus operiert.

Die Besonderheit des Alltagsverstehens gegenüber dem methodisch kontrollierten wissenschaftlichen Verstehen ist dadurch gekennzeichnet, dass im Alltag aufgrund des dort herrschenden Handlungsdrucks in Frage kommende Regeln zum Verständnis einer Äußerung auf der Basis von in ihrer Geltung für unproblematisch gehaltenen Orientierungen auf die Erschließung der ‚richtigen‘ Lesart hin gefiltert und dabei mögliche, aber für die beteiligten Subjekte irrelevante Bedeutungsinterpretationen ausgeschlossen werden.

Die Fälle 1, 2 und 3 zeigen - nicht zuletzt aufgrund eines Mangels an methodischer Kontrolle - eben letzteres auf unterschiedliche Weise sehr eindrücklich. Sofern aber keine prinzipielle Differenz zwischen wissenschaftlichem Verstehen und Verstehen im Alltag existiert, eröffnet die „gesteigerte“ Verstehenspraxis im wissenschaftlichen Vorgehen zumindest die Chance eines person- und sachadäquaterem Verstehens auch im schulischen Alltag möglich zu machen.

Was das hochschuldidaktische Setting der kasuistischen Ausbildung betrifft, so könnte behauptet werden, Mängel in Organisation und Durchführung seien für die ernüchternden Ergebnisse dieser Exploration verantwortlich. Dieser Einwand ist nicht von der Hand zu weisen und es scheint Handlungsbedarf zu bestehen. Denn in drei der vier präsentierten Fälle kann eben trotz ca. 5 monatiger angeleiteter fallrekonstruktiver Arbeit im Seminar, was etwa 30 Semesterwochenstunden entspricht, von der Fähigkeit zum Fallverstehen bei der Arbeit mit Transkripten nicht oder nur eingeschränkt die Rede sein. Eine vorsichtige, keinesfalls wissenschaftlichen Standards genügende, typenbezogene (Weber 1982/1904, S. 190ff.) erste Schätzung über die Verteilung der Interpretationsmuster auf die studentischen Fallinterpretationen über zwei entsprechende Kurse hinweg, relativiert dies ein Stück weit. Interpretationen die dem Interpretationsmuster „Projektion“ nahe kommen, konnten in 10-15% der Fälle ausgemacht werden. Die Anzahl studentischer Arbeiten, die Nähe zum Muster der „Deskription und Kategorisierung“ aufwiesen, lagen bei ca. 30%. Ebenso zeigten etwa 30% der Fälle Nähe zum Muster der „Sinnerschließung und Applikation eines normativen Normalmodels von Unterricht“. Schließlich lag in ebenfalls ca. 30% der Fälle große Nähe zum Muster der „wissenschaftsorientierten Bedeutungsrekonstruktion“ vor. Das heißt, dass im gegebenen Setting um die 30% der Lehramtsstudierenden adäquate reflexive Fähigkeiten erlangt haben. Es besteht also hochschuldidaktisch Handlungsbedarf.

Die vierte Rückfrage, welche sich auf eine zu erwartende bemerkenswerte Stabilität der Interpretationsmuster bezieht, unterstellt faktisch, sie seien Ausdruck habitueller Prägungen und daher Interventionen zumindest vermittels methodischer Einweisung in wissenschaftsorientierte Kasuistik nicht zugänglich. Insbesondere in den Fällen 1

und 3 scheinen solche Prägungen schon in den hier vorgestellten, kurzen Interpretationssequenzen klar auf. Im Fall 3 „Projektion“ wird offenbar primär aus dem Habitus des „lehrerkritischen Schülerinteressenvertreters“ heraus agiert, der sich unabhängig von der Sachlage durchblickerhaft in Lehrer-Opposition begibt. Die kasuistische Ausbildung scheint daran gleichsam abgeprallt zu sein. Die sachinadäquate Sündenbock-Strategie-Lesart und die ebenso inadäquate Suggestions-Lesart des Studenten für das Lehrerhandeln lassen darüber hinaus begründet vermuten, dass auch Gelerntes im Kontext von Wissenschaft nur neue Munition für die oppositionelle Lehrerkritik liefert, also nicht zu einer Verhaltensänderung führt. Das kann sich, ja muss sich wohl ändern, wenn der Studierende später als Lehrer vor einer Klasse steht. Im Fall 1 „Sinnerschließung und normative Applikation eines Normalmodells von Unterricht“ wird aus dem Habitus der „frühen Schürätin“ bzw. „Expertin“ heraus gehandelt. Die Orientierung am Normalmodell eines strikt lehrerzentrierten und auf eine einzige Aufgabenlösung hin fokussierten Unterrichts scheint Kontrollverlustängste zum Ausdruck zu bringen: Als problematisch im Lehrerhandeln gilt das Risiko, die Zügel des Unterrichts aus der Hand zu geben und sich auf die Thematik der Schüler einzulassen. Womit im vorliegenden Fall Bildungschancen für die Schüler (zweckmäßiger Zaunbau) nicht realisiert werden. Das Muster ist also verwiesen auf die Prägung an einer Kontrollverlustangst, die nicht nur zur Orientierung an einer überkommenen und legitim erscheinenden Routine pädagogischen Handelns führt, sondern offenbar auch zur Resistenz gegenüber einem „neuen“ wissenschaftsorientierten kasuistischen Vorgehen. Möglicherweise war sie schon für die Berufswahlentscheidung mitursächlich. Denn der Lehrerberuf ist nicht nur aufgrund des winkenden Beamtenstatus ein sicherer Beruf, sondern er ist es auch deshalb, weil er es (vermeintlich) erlaubt, etwas in der Komplementärrolle fortzuführen, was man bereits in 13 Jahren als Schüler gelernt hat - also nichts Neues, vor dem man Angst haben müsste, sobald man das Gegebene auch als das Geltende betrachtet. Auseinandersetzungen mit Studierenden dieses Musters im Seminar laufen immer wieder auf eine Verteidigung des status quo gegenüber der in der Analyse deutlich werdenden Kritik am Verhalten im konkreten Fall hinaus. Diese wird nicht selten als übertrieben und praktisch nicht aufzuheben bewertet und damit abgewehrt.

Nimmt man die Rückfragen drei und vier zusammen, ist unter hochschuldidaktischem Gesichtspunkt offensichtlich, dass eine bloße Erhöhung des Anteils kasuistischen Arbeitens, gar in der Logik von wissenschaftlichem Verhaltenstraining, in einer nicht zu vernachlässigenden Reihe von Fällen kaum die berufsbiographische Entwicklung hin zum Vermögen adäquaten Situations- und Fallverstehens als Bestandteil des professionellen Lehrerhandelns unterstützen kann.

Im Vergleich zum Studium der Juristen mit deutlich höherem Anteil an Kasuistik erscheint es dennoch als sinnvoll, den Anteil kasuistischen Arbeitens in der Lehrerbildung auf ein entsprechendes Maß anzuheben, insofern auch im Lehrerberuf Fallverstehen zu den wesentlichen beruflichen Erfordernissen zählt. Ebenso verweisen die vorgestellten problematischen Interpretationsmuster aufgrund ihrer Defizite in der methodisch kontrollierten Auslegung der Texte darauf, in kasuistischen Forschungsseminaren verstärkt auf striktes methodenorientiertes Vorgehen zu achten und Abkürzungsstrategien nicht zuzulassen. Egal, ob die Studierenden die vorgestellte Methode sich auch in ihrer späteren Praxis zu eigen machen wollen, muss von ihnen in einem universitären Seminar verlangt werden können, sich regelgerecht zu der Aufgabe einer Transkriptanalyse zu verhalten. Gelungene

studentische Arbeiten können dabei als Orientierungshilfe dienen. In den Praktikumsnachbereitungsseminaren kann in Arbeitsgruppen das studentische Datenmaterial interpretiert werden, um individuellen Grenzen des Interpretationsvermögens zu begegnen, wobei Seminarleiter und Tutor(en) unterstützend tätig sein können.

Aus der These der biographischen Verwurzelung der Wahrnehmungsmuster folgt die Relativität der Erfolgsaussichten des fallbezogenen Arbeitens. Es folgt aus ihr aber zugleich die Nötigung, die Logik des Fallbezugs nicht nur auf das Äußere des Transkripts, sondern auch auf das Primäre der sich entwickelnden Person zu beziehen. Im Rahmen der einzelfallrekonstruktiven kasuistischen Forschungsseminare ist ein Verhalten nach der Logik der Therapie ausgeschlossen. Ebenso wenig dürfte eine erzieherische Intervention sinnvoll werden, nach der mit moralischem Druck der sich weigernden Erkenntnis nachgeholfen würde. Das funktionierte nur - wenn überhaupt - als Anpassungsleistung. So bleibt wohl nur das Setzen auf immanente Kritik, der dem Dozenten deutlich werdenden Muster. Sie verbietet, die Sanktionierung des Verhaltens der Studierenden als normativ abweichend und damit als falsch. Stattdessen ist den Studierenden die Differenz deutlich zu machen zwischen ihrem eigenen Anspruch an das Verstehen und Erklären der Situation und der von ihnen gezeigten Analyse. Das, was sie dafür in Anspruch nehmen, ist zu konfrontieren mit dem, was sie materialisierter darzustellen vermögen. Solches Fallverstehen des Studierenden setzt eine Beratung in Gang, deren institutionelle Rahmenbedingungen nicht zureichend vorausgesetzt werden können.

Fußnoten:

(1) Es handelte sich um das Forschungskolloquium „Schule und Unterricht“ von Andreas Gruschka.

(2) Andreas Gruschka, Herbert Müller-Lichtenheld, Jens Rosch, Johannes Twardella

(3) Z.B.: universelle Regeln der sprachlichen Kompetenz auf der Ebene von Syntax und Phonologie, Regeln einer kognitiven und moralischen Kompetenz und die das sozio-historische Bewusstsein des sozialisierten Subjekts konstituierenden institutionalisierten Normen, lebensweltliche Typisierungen und Bedeutungsmuster - vgl. Oevermann 1979.

Quellenangabe dieses Dokumentes:

Ohlhaber, F.: Kontrastierung der Interpretationen von Unterrichtssequenzen durch Studierende
In: http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/backup/wp-content/plugins/old/lbg_chameleon_videoplayer/lbg_vp2/videos//ohlhaber_kontrast_ofas.pdf, Datum des letzten Zugriffs 05.07.2014