

Paul Zielenbach

Das schulische Praxissemester in der Lehrkräfte- ausbildung

Eine Situationsanalyse

wbg Academic

HERDER

Paul Zielenbach

Das schulische Praxissemester in der Lehrkräfteausbildung

Paul Zielenbach

Das schulische Praxissemester in der Lehrkräfteausbildung

Eine Situationsanalyse

wbgAcademic

HERDER 

FREIBURG · BASEL · WIEN

Diese Arbeit wurde an der Universität Bonn als Masterarbeit eingereicht und mit der Höchstnote bewertet. Auf Empfehlung von Herrn Dr. Moritz von Stetten und Herrn Prof. Dr. David Kaldewey wurde die Arbeit ursprünglich in das Programm von wbg Young Academic aufgenommen.

wbg Academic ist ein Imprint der Verlag Herder GmbH
© Verlag Herder GmbH, Freiburg im Breisgau 2026
Hermann-Herder-Straße 4, 79104 Freiburg
Alle Rechte vorbehalten
www.herder.de

Bei Fragen zur Produktsicherheit wenden Sie sich an:
produktsicherheit@herder.de

Satz und E-Book: Arnold & Domnick GbR, Leipzig
Umschlaggestaltung: Arnold & Domnick GbR, Leipzig

Printed in Germany

ISBN Print: 978-3-534-64110-9
ISBN E-Book (PDF): 978-3-534-64111-6

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	7
1 Einleitung	9
1.1 Das Praxissemester, eine vielfach durchleuchtete <i>blackbox</i>	9
1.2 Versuche einer autoethnografischen Selbstpositionierung im Forschungsfeld und Gedanken zur Entstehung der Arbeit	16
1.3 Optionen einer Kritik des Praxissemesters	21
2 Methode und Theorie	24
2.1 Situationsanalytische und subjektivierungstheoretische Forschungsinstrumente	24
2.2 Datenerhebung und Datenauswertung	33
3 Situationsanalyse der Situation Praxissemester	42
3.1 Die Entstehung des Praxissemesters im Konflikt der sozialen Welten von Schule und Universität in der Arena Lehrer:innenbildung	42
3.1.1 Vom Sprechen über ‚Theorie‘ und ‚Praxis‘ in den Diskursen zur Lehrer:innenbildung	43
3.1.2 Der wissenschaftliche Diskurs zum Praxissemester. Eine systematische Betrachtung	51
3.1.3 Die Einführung und Konzeptionierung des Praxissemesters vor dem Hintergrund des Konflikts um die Gestaltung der Lehrer:innenausbildung	70
3.2 Das Praxissemester aus der Perspektive der Praxissemesterstudierenden	78
3.2.1 Schulische Ausbildungsstrukturen und der Laufzettel	80
3.2.2 Der individuelle Stundenplan und die Selektion von schulischen Parzellen	84

3.2.3 Die Herstellung ‚eigener‘ Unterrichtsaktivität	101
3.2.4 Das Ankommen in der Schule als Dauerzustand	109
3.2.5 Solitäres und vergemeinschaftetes Reflektieren	115
3.2.6 Unterrichtsbezogene und unterrichtliche Praktiken	129
3.2.7 Zusammenfassende Theoretisierungen zu unterrichtsbezogener Reflexivität und zur Professionalisierung im Praxissemester	151
3.2.8 Schüler:innen	160
3.2.9 Zwischen die Organisationen gestellt sein	163
4 Fazit	178
4.1 Zusammenfassung der Ergebnisse	178
4.2 Ausblick	182
Literaturverzeichnis	189
Anhänge	205
Anhang I: Abkürzungsverzeichnis	205
Anhang II: Transkriptionsregeln	206
Anhang III: Übersicht Forschungsverlauf	207
Anhang IV: Aussagen in der Situation Praxissemester	208

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Lehrerbildung im Dreieck von Wissenschaft, Praxis und Person (Bayer et al. 1997, 8), S. 46.

Abbildung 2: Interventionsmatrix, allgemein, S. 133.

Abbildung 3: Interventionsmatrix, aktiv-interventionistisch-dichte Betreuungsweise, S. 134.

Abbildung 4: Interventionsmatrix, passiv-reaktiv-lockere Betreuungsweise, S. 134.

1 Einleitung

1.1 Das Praxissemester, eine vielfach durchleuchtete *blackbox*

Seit seiner Einführung in nahezu allen deutschen Bundesländern (Weyland/Wittmann 2015, 12f.) steht das Praxissemester in der Lehrer:innenbildung (PS) im Zentrum der Aufmerksamkeit der Empirischen Bildungsforschung. Das hohe Ausmaß an wissenschaftlicher Aktivität in den letzten fünf bis zehn Jahren zeigt sich u. a. in zahlreichen Drittmittelprojekten, Tagungen, Dissertationsschriften und Sammelbandprojekten. Es gibt Aufschluss über eine intensive Beschäftigung mit dem Forschungsgegenstand PS wie auch solchen Forschungsbereichen, die eng an diesen anschließen, ihn betreffen oder umfassen, etwa Lehrer:innen(aus)bildung, schulische Praxisphasen, Professionalisierung, Forschendes Lernen, Theorie-Praxis-Verhältnis u. v. m. Durchaus zutreffend scheint in dieser Hinsicht die Einschätzung von Fraefel (2016), der die Hinwendung der Bildungsforschung auf „schul- bzw. berufspraktische Studien“ als „Emergenz einer neuen Disziplin“ (10) beschrieb.

Umso erstaunlicher ist es, dass sich angehende Praxissemesterstudierende (PSS) vor Beginn ihres PS dennoch häufig vor eine *blackbox* gestellt sehen. Was genau sie im PS erwartet, scheint ihnen kaum bekannt zu sein.¹ Fest steht für die angehenden PSS allerdings, dass das PS ihnen einen Gang „in die Praxis“ (2109/2, 41, o)

¹ Dementsprechend äußern sich die PSS in dessen Vorfeld vor allem „gespannt“ (2108/5, 6, o; 2109/2, 6/9/21/22, o; 2109/2, 20, o) und sind sich eher unsicher in Bezug auf ihre eigenen Erwartungen. Häufig ist dabei die eher diffuse Rede davon, „Erfahrungen sammeln“ zu wollen (Ah. IV, 1.1.A). Der Anhang IV enthält zahlreiche der im Folgenden zitierten empirischen Belege und ist unter www.herder.de auf der Webshop-Seite dieser Publikation als kostenloser Zusatzdownload erhältlich. Zur Zitationsweise s. K. 2.2.

ermöglichen wird, denn das PS zählt, wie seine Benennung nahelegt, zu den sogenannten schulpraktischen Elementen des Lehramtsstudiums, wobei die Studierenden in NRW im PS erstmals im Studium den Großteil eines ganzen Semesters in der Organisation Schule verbringen. Außerdem besuchen die PSS an einem Wochentag Seminare in der Universität als auch in unregelmäßigen Abständen Seminare des Zentrums für schulpraktische Lehrerbildung (ZfsL). Durch diese organisationale Struktur des Studienelements soll es, so sieht es der Gesetzgeber als zentrale Funktion des PS konzeptionell vor, möglich werden, „Theorie und Praxis professionsorientiert miteinander zu verbinden“ (MSW 2010, 4).

Darüber, was die PSS in ihrem PS aber tatsächlich vorfinden, was genau sie dort tun und erleben, mit welchen spezifischen Anforderungen und Problemen, Möglichkeiten und Hürden sie konfrontiert werden, findet sich in den zahlreichen wissenschaftlichen Texten eher wenig brauchbare Aufklärung. Auch in den studentischen Diskursen über das PS, mit denen man als Bonner Lehramtsstudierende:r spätestens im eigenen Masterstudium immer wieder in Berührung kommt, kursieren unterschiedlichste Wissensbestände über und Thematisierungen des PS, so neben diversen Lobeshymnen auch warnende Negativbeispiele und „Horrorgeschichten“ (2202/1, 226, Lf) samt Empfehlungen und Bewältigungstipps.

Ein Ziel dieser Arbeit ist es, eine Grundlage zu schaffen, um dieser Ungewissheit etwas entgegenzusetzen² und vielleicht sogar einen besser informierten studentischen Diskurs über das PS anregen zu können. Angestrebt wird dementsprechend eine Untersuchung des PS, welche die Relevanzsysteme und Perspektiven der PSS nicht nur berücksichtigt, sondern diese vielfach zum Ausgangspunkt wie Strukturierungsprinzip nimmt. Dazu habe ich zwischen August 2021 und Januar 2022 Interviews mit zehn PSS geführt, von denen ich sechs über große Teile ihrer PS von September 2021 bis Januar 2022 mit regelmäßigen Interviews begleitet habe.

² Eine PSS regt eine solche Perspektive wie folgt an: „Vielleicht das aber auch nochmal als Bestätigung für deine Masterarbeit, dass das wirklich ein sehr sehr relevantes Thema ist. Und je weiter, ähm, ja ich auch im Praxissemester war und – desto mehr, ähm, ja ist, glaub ich so 'ne Arbeit super super wichtig, und, äh, eigentlich ja schon fast wie so 'ne Art Handbuch oder wie soll ich sagen, also – auf jeden Fall als was, was vielleicht Praxissemesterschüler mal lesen können“ (2201/3, 302–307, o).

Eine solche Perspektive auf das PS, die zugleich darauf bedacht ist, einen Blick auf dessen konkrete „Vollzugswirklichkeit“ (Hillebrandt 2015, 17, zit. n. Leonhard 2018, 87) zu werfen, wurde bislang in keiner der mir bekannten Arbeiten zum PS eingenommen. Diese verfahren stattdessen häufig im Rahmen einer durch bestimmte wissenschaftliche Relevanzsysteme geprägten Praxis, die „überwiegend mit Strukturvergleichen, Befragungs- oder Testverfahren“ (ebd.) arbeitet oder auf Basis bestimmter wissenschaftlicher Theoriesysteme (vor allem aus der Professionalisierungs- und Kompetenzforschung) vorgeht.

Der Ausgangspunkt meines soziologischen Interesses am PS war hingegen gerade nicht die Auseinandersetzung mit solchen wissenschaftlichen Arbeiten oder Theorien, sondern die Erfahrung in meinem eigenen PS, das ich im Wintersemester 2021/22 in der Ausbildungsregion Bonn absolviert habe. Neben meiner Zeit an einem Bonner Gymnasium hatte ich währenddessen (wie auch alle anderen PSS) die Verpflichtung, zwei sogenannte Projekte Forschenden Lernens zu verfassen. Diese hatte ich bereits genutzt, um das PS in einer Teilnehmerperspektive und aus nächster Nähe zu beforschen. An sie soll diese Arbeit ebenfalls anknüpfen.

Ein zweites Ziel der Arbeit ist es, die Situation PS in ihrer Spezifik als kulturellen Erfahrungsraum zu beschreiben und zu analysieren, um auf diese Weise besser zu verstehen, wie es in dieser Situation zu bestimmten Konstellationen und Bedingungsgefügen kommt, die das Handeln und Erleben, aber auch die Perspektiven der PSS in zentraler Weise prägen. Der zugrunde gelegte Forschungsansatz ist dadurch als ein Versuch zu verstehen, die momentan von mir eingenommene und mitunter durchaus konfliktive Zwischenposition zwischen ehemaligem PSS, Masterarbeit schreibendem Studenten, angehendem Lehrer und angehendem Wissenschaftler zur sozialwissenschaftlichen und bildungswissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung produktiv zu machen (Breuer et al. 2019, 5/10/84f.). So erklärt sich auch meine Entscheidung, die grundlegende Konzeptionierung dieser Arbeit an der Situationsanalyse Adele Clarkes (SI) zu orientieren (Clarke 2012; Clarke et al. 2015; Clarke et al., 2018) und sie mit einem subjektivierungstheoretischen Analyseschwerpunkt zu versehen. Dadurch wird es möglich, die Situation PS in einer unter Einbezug meiner persönlichen Erfahrungen operierenden und an der Perspektive der PSS orientierten Methodik (Clarke 2012, 54–57) Grounded Theory-basiert (ebd., 73) und zugleich analytisch zu erschließen (ebd., 50f.). Diese Vorgehensweise begreife ich als Form einer engagierten Sozialforschung (Bethman/Niermann 2015), die in einer kritischen Haltung die Nähe ihres Gegenstandes sucht und darum bemüht ist,

konkrete Verbesserungen herbeizuführen sowie den „inhärent politischen Charakter“ (Clarke 2012, 29) ihrer Forschungspraxis produktiv zu machen. Ich stehe als Forscher nicht außerhalb der Situation PS bzw. Lehrer:innenbildung oder in großer Distanz zu ihr, sondern bin Teil dieser (gewesen). Die Möglichkeit, die Arbeit aus der beschriebenen produktiven Zwischenposition heraus zu verfassen, bietet sich mir nur gerade jetzt, wo ich weder ganz Wissenschaftler noch ganz PSS bin³ – die folgende SI ist in dieser Weise situationsbedingt (Both 2015, 198). Weiterhin verspricht die SI ein analytisches Instrumentarium zu bieten, um Situationen zu beforschen, die als besonders komplex gelten (Clarke 2012, 24); eine Eigenschaft, die dem PS in der Literatur nicht selten zugeschrieben wird (Rothland/Biederbeck 2018, 8; König/Rothland 2018, 24; Ulrich et al. 2020, 7).

Die Leitfrage dieser Arbeit soll entlang der zwei skizzierten Zielrichtungen und in Orientierung an den Prinzipien der Grounded Theory zunächst möglichst weit und offen gefasst werden, um dann im Verlauf der Untersuchung entlang eines Theoretischen Samplings ihre Konkretisierung zu finden (Strauss/Corbin 1996, 23; Clarke et al. 2018, 122): *Was erleben die Praxissemesterstudierenden in ihrem Praxissemester und wie lässt sich dieses Erleben mithilfe der Situationsanalyse samt subjektivierungstheoretischem Schwerpunkt beschreiben, verstehen und erklären?*

Auf dem Weg der schrittweisen Beantwortung dieser Leitfrage reflektiere und analysiere ich in K. 1.2 zunächst meine eigene Verwobenheit mit der Situation PS und versuche offenzulegen, inwiefern meine Positionierung konkret zur Generierung von Erkenntnissen über das PS beitragen kann. Darauf folgt eine Erläuterung der Frage, inwiefern diese Arbeit eine kritische Betrachtung des PS anstrebt (K. 1.3). In Orientierung daran werden in K. 2.1 Analyseinstrumente entwickelt, um eine Situationsanalyse mit subjektivierungstheoretischem Schwerpunkt in Orientierung an der Perspektive der PSS durchführen zu können. In K. 2.2 erfolgt eine Darstellung meiner konkreten Forschungspraktiken. K. 3 umfasst den empirischen Kern dieser Arbeit und ist zweigeteilt, wobei der erste Teil die Entstehung und Motivierung

³ Einerseits befinde ich mich noch nah genug am Erfahrungsraum des PS, um den interviewten PSS als empathischer und zum Nachvollzug ihrer Erlebnisse befähigter Peer begegnen zu können bzw. von diesen als solcher adressiert zu werden. Andererseits bin ich bereits Wissenschaftler genug, um eine Situationsanalyse des PS durchführen zu können.

der Einführung und Konzeptionierung des PS vor dem Hintergrund einer spezifischen Gemengelage in Wissenschaft und Bildungspolitik umreißt (K. 3.1) und der zweite Teil die Situation PS in Orientierung an den Perspektiven der PSS analysiert (K. 3.2). Die Unterkapitel des dritten Kapitels sind in vielerlei Hinsicht eng miteinander verwoben und bieten einerseits verschiedene Blickwinkel auf das PS, andererseits aber auch verschiedene empirische Ausschnitte einer hochkomplexen Situation, die gleichwohl in einem relationalen Beziehungsgefüge zueinanderstehen. Im Fazit werden die Ergebnisse dieser Arbeit nach ihrer kurzen Zusammenfassung (K. 4.1) für einen Ausblick auf wünschenswerte und mögliche zukünftige Entwicklungen des PS genutzt (K. 4.2).

Der Ansatz dieser Arbeit bringt einige Limitationen mit sich. Zunächst kann er nur einen Teil der spezifischen Situation PS in der Bonner Ausbildungsregion zwischen den Jahren 2020 und 2022 empirisch erfassen. Da zwischen den Konzeptionen und Umsetzungsweisen der PS nicht nur bundesland-, sondern auch standort-spezifisch einige Unterschiede bestehen,⁴ müsste eine Verallgemeinerung der Erkenntnisse dieser Arbeit im Hinblick auf das PS als deutschland- oder auch lediglich NRW-weitem schulformübergreifendem Phänomen mittels sorgfältiger empirischer Fundierung vergleichend vorgenommen werden. Das kann diese Arbeit nicht leisten. Auch eine Form der theoretisierenden Verallgemeinerung, die beispielsweise in einer allgemeinen Theorie über das PS enden könnte, wird hier nicht angestrebt. Stattdessen folgt die Arbeit dem Ansinnen der SI, situationsbezogenes Wissen und hilfreiche Theoretisierungen zu erzeugen, statt die Prüfung oder Kreation möglichst universell und zeitübergreifend gültiger Theorien anzustreben (Clarke 2012, 66/72f). Das ganze System der Lehrer:innenbildung, nicht nur das in Bonn, befindet sich außerdem nach wie vor in einer Umbruchphase, aus der diese Arbeit nur eine Momentaufnahme erhaschen kann. Bereits zwischen den zwei von mir untersuchten Jahrgängen gab es Änderungen in der Bonner Ausbildungsstruktur, weitere stehen an. Trotz dieses Fokus' auf die Situation am Bonner Standort sollte allerdings der vorschnelle Eindruck vermieden werden, es handele sich bei den Aspekten, die in

⁴ In Bonn werden beispielsweise nur Lehrkräfte für Gymnasien und Gesamtschulen ausgebildet. In dieser Arbeit wurden nur Studierende interviewt, die ihr PSS an einem Gymnasium absolviert haben.

der Folge als problematisch erscheinen mögen, um spezifische ‚Bonner Probleme‘. Ob dies der Fall ist, müsste zunächst vergleichend geklärt werden.

Darüber hinaus bedeutet die Perspektivierung der Arbeit aus Sicht der PSS den Ausschluss anderer Perspektiven von am PS beteiligten Akteur:innen, die stattdessen wiederum indirekt (fremd-)perspektiviert werden: Lehrkräfte, Dozierende an der Universität, Fachleiter:innen oder die Schüler:innen kommen hier nicht zu Wort.⁵ Zugleich kann die Arbeit nicht den Anspruch erheben, die PSS als Kollektiv zu repräsentieren oder für diese zu sprechen. Die Perspektiven der PSS bleiben letztendlich durch mich als Forscher vermittelt (Clarke 2012, 43/57/118). Weiterhin verzichtet diese Arbeit auf eine explizite Rückbindung an soziologische Großtheorien oder Gegenwartsdiagnosen,⁶ abgesehen von denen, die in das theoretische Portfolio der SI konstituierend eingelagert sind.

Im Angesicht der vielfältigen unterschiedlichen Perspektiven auf das PS könnte diese Arbeit sicherlich ganz unterschiedlich gelesen und aufgegriffen werden. Es ist mir allerdings wichtig hervorzuheben, dass mein Ansinnen nicht als Versuch verstanden werden soll, Licht in noch unerforschte Bereiche des PS zu werfen, um diese einer Optimierung zum Zwecke einer sogenannten Wirksamkeitssteigerung des PS zuzuführen. Ich teile die Grundannahme, dass ein PS, welches PSS hervorbringt, die beispielsweise in Kompetenzmessungen besser abschneiden oder bestimmte aus einer derzeit dominanten wissenschaftlich-politischen Absicht heraus legitimierte Maßstäbe (s. K. 3.1.2/3.1.3) besser erfüllen als zuvor, zweifelsfrei ein besseres PS wäre oder gar zu einem besseren Bildungssystem insgesamt beitrüge, nicht. Stattdessen liegt meinem Nachdenken über ein besseres PS eine andere Vorstellung gelingenden Lehrer:innenhandelns zugrunde, die sich auf Basis meiner eigenen Erfahrungen innerhalb des Lehrer:innenbildungssystems entwickelt hat (s. K. 1.2). Professionalität

⁵ Stärker vertreten sind allerdings bestimmte Perspektiven der aus der Bildungsforschung (s. K. 3.1.2).

⁶ Clarke (2012) steht einer solchen Rückbindung grundsätzlich kritisch gegenüber, da sie die Situationsbedingtheit jeglicher Theoretisierung betont (66). Ich hielte es demgegenüber durchaus für sinnvoll und analytisch fruchtbar, eine solche Rückbindung der Erkenntnisse dieser Arbeit vorzunehmen. Dies hätte allerdings die im Rahmen einer Masterarbeit vorgegebenen Zeithorizonte massiv überschritten. Allerdings finden soziologische Konzepte vielfach aufgrund meiner eigenen disziplinären Prägung (s. K. 1.2) selbstverständlich den Weg in diese Arbeit bzw. spielten bei ihrer Erstellung eine Rolle.

ist in dieser Vorstellung nicht nur als Besitz von Fähigkeiten zu verstehen, in routinierter Weise guten Unterricht zu erteilen bzw. in nicht-unterrichtlichen Feldern der schulischen Welt gekonnt zu praktizieren und dies zugleich selbstkritisch reflektieren und irritieren zu können, sondern auch als Befähigung dazu, diese schulische Praxis in ihren Grundlagen und Voraussetzungen, ihrer gesamtgesellschaftlichen Einbettung und Bedeutung und auch in einer ethischen Hinsicht kritisch zu beurteilen und infrage stellen zu können.

Ausgehend von dieser Positionierung, die sich unhintergebar in dieser Arbeit niederschlagen wird, zugleich aber ein Produkt ihres Gegenstandes ist (s. K. 1.2), stellt sich die Frage, welche Rolle die zahlreichen wissenschaftlichen Texte in dieser Arbeit einnehmen können, die eher dem zuvor kritisierten wirksamkeitsorientierten Forschungsparadigma zuzuordnen sind. Dazu ist zunächst festzuhalten, dass jegliche wissenschaftliche Literatur zum PS im Sinne der SI Teil der Situation PS ist und in dieser eine Bedeutung hat, die analytisch miterfasst und untersucht werden muss (Strauss 1993, 231f./233; Clarke 2012, 166).⁷ Diese Literatur umfasst Texte, die von der methodologischen, theoretischen und normativen Positionierung dieser Arbeit weit oder sehr weit entfernt liegen. Auch diese werde ich rezipieren und dabei nicht nur als Untersuchungsgegenstände oder Zielscheiben der Kritik berücksichtigen, da in ihnen große Mengen an Wissen über das PS enthalten sind, die, eingesetzt als sensibilisierende Konzepte⁸, eine produktive Funktion für die SI haben können. Die Arbeit kann dadurch zugleich an bestehende wissenschaftliche Diskurse anschlussfähig werden und neue Impulse in Form von Analyseinstrumenten, Hypothesen, Theoretisierungen, Konzepten und Begriffen bieten.

Diese doppelte Nutzung der wissenschaftlichen Literatur ist dabei in besonderer Weise reflexionsbedürftig, da sich Objekt- und Beschreibungssprache im Verlauf der Arbeit immer wieder vermischen werden. Allerdings gibt es auch Literatur zur

⁷ Der Wissenschaftsbetrieb befindet sich in Bezug auf die Lehrer:innenbildung generell in einer Doppelrolle, da er diese einerseits beforscht, andererseits aber auch als Ausbildungsinstanz an dieser beteiligt ist.

⁸ Das Konzept der sensibilisierenden Konzepte stammt aus dem Portfolio der Grounded Theory und dient dazu, bestehende Theorien als Forschungswerkzeuge und Suchhypothesen einsetzen zu können, statt diese den empirischen Befunden aufzupropfen (Clarke 2012, 118). „Whereas definitive concepts provide prescriptions of what to see, sensitizing concepts merely suggest directions along which to look“ (Blumer 1969, 147f., zit. n. Clarke 2012, 118).

Lehrer:innenbildung (wenn auch nicht zum PS), die der Position dieser Arbeit nähersteht. Dazu zählen einerseits bestehende Situationsanalysen aus dem Bildungsbe-
reich (Westphal 2020; Göllner/Nießen 2021; Marr 2021), aber auch die ethnografisch
und subjektivierungstheoretisch argumentierende Arbeit Thomas Pilles (2013) zum
Referendariat, die im Entstehungsprozess der Arbeit diverse Impulse zur Orientie-
rung und Abgrenzung bot. Ebenfalls besonders bedeutsam waren die bildungstheo-
retisch fundierten Gedanken Tobias Leonhards und Johannes Bellmanns.

Da ich als Teil der untersuchten Situation stark verwoben in mein Forschungsfeld
war und bin – meine berufliche Zukunft hängt beispielsweise davon ab, was dort
geschieht und geschehen wird – beginnt die Arbeit mit dem Versuch einer Selbstpo-
sitionierung im Forschungsfeld. Das folgende Kapitel bemüht sich um eine reflexive
Offenlegung der verschiedenen Grundlagen, Überzeugungen und Voraussetzungen
(Breuer et al. 2019, 85f.), auf deren Basis diese Arbeit entstanden ist.⁹ Das Kapitel
ist dabei weder Selbstzweck noch Nabelschau, sondern bietet erste Einblicke in das
Feld der Lehrer:innenbildung und meine Erfahrungen in diesem, die der Entstehung
dieser Studie in elementarer Weise zugrunde liegen und sie überhaupt ermöglicht
haben.

1.2 Versuche einer autoethnografischen Selbstpositionierung im Forschungsfeld und Gedanken zur Entstehung der Arbeit

Meine Entscheidung, überhaupt ein Studium auf Lehramt in Bonn zu beginnen,
beruhte rückblickend betrachtet eher auf zahlreichen Zufälligkeiten und kontin-
genten Entwicklungen, denn auf einem bewussten systematischen Auswahlprozess
oder einer Herzensentscheidung. Trotz früherer, positiv in Erinnerung gebliebener,
Grundschulpraktika während meiner Zeit als Realschüler sah ich mich aufgrund

⁹ Clarke verwendet in diesem Zusammenhang die Metapher der „geistigen Tapete“ (Clarke
2012, 123), die nicht nur darauf hinweisen soll, dass jede Form des Verstehens auf Basis
bestimmter Präkonzepte geschieht, sondern auch darauf, dass sich Forscher:innen dieser
Voreingenommenheit ihres Verstehens nie vollständig bewusst werden können, sodass
auch die schonungsloseste (Selbst-)Reflexion die eigene Perspektive nie vollständig wird
ausleuchten können (ebd., 115).

eher durchschnittlicher berufsschulischer Leistungen während meiner beruflichen Ausbildung nach dem Abitur nicht unbedingt zum Studieren berufen. Anders als viele angehende Lehramtsstudierende stand ich mit der Organisation Schule generell in keinem starken affektiven Verhältnis, beispielsweise verbunden mit dem (heimlichen) Wunsch, möglichst schnell „aus der Schule über die Schule in die Schule“ (Wenzl et al. 2018, 2) zu meinem ‚Traumberuf‘ (zurück) zu gelangen.

Meine Einschreibung für die Fächer Deutsch und Sozialwissenschaften an der Universität Bonn erfolgte im Sommer 2016 nach einer etwa zehnminütigen Konsultation des Fächerangebots auf der Website des Bonner Zentrums für Lehrerbildung (BZL). Die Entscheidung, nach Bonn zu gehen, fiel dabei allein aufgrund der Möglichkeit, dort einen Studierendenjob bei einem Bekannten antreten und so mein Studium finanzieren zu können.

Ich begann das Studium daher mit einer starken Unsicherheit hinsichtlich meiner eigenen Studierfähigkeit. Wahrscheinlich war es diese Sorge vor einem schnellen Scheitern, die mich in den ersten Semestern dazu trieb, viel Zeit in die Vor- und Nachbereitung der universitären Veranstaltungen zu investieren. Allerdings schien mir die Universität zugleich auch einen gänzlich anderen Themenzugang zu bieten, als dies an meinen vorherigen Bildungsstationen der Fall gewesen war, sodass mir vieles einfacher von der Hand ging. Schon nach wenigen Monaten merkte ich, wie wohl ich mich an der Universität und in der Rolle als Student fühlte. Ich entwickelte infolge erster Veranstaltungen ein besonderes Interesse an der Soziologie und begann damit über deren eher kleinen Platz im Curriculum hinaus selbstständig Inhalte zu vertiefen.¹⁰ Insgesamt nahm ich die Zeit meines Bachelorstudiums kaum als Lehramts-, sondern vielmehr als Fachstudium war. Die Universität als Ort, aber auch die Texte, Seminare, Theorien, Personen und dortigen Praktiken, das Lesen, Nachdenken, Diskutieren oder Hausarbeiten schreiben, schufen für mich immer wieder Momente, in denen ich das Gefühl hatte, hier am richtigen Platz zu sein. Heute spüre ich eine starke emotionale Verbindung zum Wissenschaftsbetrieb, zum

¹⁰ Mein primärer Zugang lag damals noch vornehmlich in den jüngeren gesellschaftsdiagnostischen Arbeiten Andreas Reckwitz' (2014, 2017) sowie Berger/Luckmanns *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit* (2016).

Studium und zur Universität Bonn, die für einen Lehramtsstudierenden nicht unbedingt üblich erscheinen mag.¹¹

Die teils heftige Kritik zahlreicher Kommiliton:innen an einer ‚Praxisferne‘ des Lehramtsstudiums, die ich während der Studienzeit durchweg vernommen habe (s. K. 3.1.2),¹² teile ich in ihrer starken Form nicht, auch wenn ich ihre Ursprünge gerade infolge meiner eigenen Erfahrungen im PS nachvollziehen kann. Im Gegenteil fühlte ich mich in der Vergangenheit durch Kritik an den als ‚praxisfern‘ charakterisierten Anteilen des Lehramtsstudiums, beispielsweise den bildungsphilosophischen Vorlesungen, obwohl ich diese seinerzeit wohl ebenfalls noch als ‚praxisfern‘ charakterisiert hätte, oft sogar auf eigentümliche Weise mitangegriffen.

Zeitgleich mit dieser affektbeladenen wissenschaftlichen Sozialisation verstärkte sich im Bachelorstudium aber auch meine Überzeugung, tatsächlich Lehrer werden zu können. Das sogenannte Eignungs- und Orientierungspraktikum (EOP) an einem Bonner Gymnasium trug hierzu einen entscheidenden Teil bei. Dennoch sah ich mich eigentlich nie, obwohl ich mir diese Frage natürlich mehrmals stellte, in der Lage, zwischen Wissenschaft und Lehramt wirklich begründet abwägen und entscheiden zu können. Während ich mich in der wissenschaftlichen Welt eindeutig wohl fühlte und sie auch einigermaßen gut zu kennen glaubte, hatte ich nicht den Eindruck, über genügend Erfahrungen zu verfügen, um die Arbeit als Lehrer demgegenüber überhaupt angemessen bewerten zu können. Vor diesem Hintergrund war (und bin) ich auch sofort bereit, in den lehramtsstudentischen „Ruf nach mehr Praxis“ (s. K. 3.1.2) einzustimmen, ohne dass ich mich in der wissenschaftlichen Welt jemals fremd gefühlt hätte oder diese mit Geringschätzung versehen würde.

Im Sommersemester 2019 begann ich mit der Ausarbeitung meiner Bachelorarbeit. Erneut aus einer Anhäufung an Zufällen heraus, wohl aber mit der festen Absicht, die Arbeit in der Soziologie zu verfassen, beschäftigte ich mich schließlich mit dem wissenschaftlichen Diskurs über und infolge der PISA-Studien. Dabei arbeitete ich mit einem wissenschaftssoziologischen Theorieportfolio rund um die wissenschaftstheoretischen Gedanken Ludwik Flecks (2019) und führte eine wissenschaftstheoretische Diskursanalyse (Keller 2011a; Keller 2011b) durch. Angestoßen wurde mein

¹¹ Wenzl et al. (2018) sprechen so beispielsweise von einer von vielen Studierenden als „fremd empfundenen“ „universitären Welt“ (85).

¹² S. a. diesbezügliche Aussagen in den Interviews (Ah. IV, 1.2.A).

Interesse an diesem Thema durch verschiedene Zwischentöne und Äußerungen von Dozierenden in bildungswissenschaftlichen Veranstaltungen, die meine Aufmerksamkeit weckten, obwohl ich sie nicht richtig einordnen konnte.

Die Auseinandersetzungen mit den hochkontroversen und vielgestaltigen Diskursen in der Bachelorarbeit eröffneten mir völlig neue Möglichkeiten, den mich umgebenden akademischen Raum wahrzunehmen und über ihn nachzudenken. So sah ich mich nun beispielsweise deutlich besser dazu in der Lage, die wissenschaftlichen Positionen meiner bildungswissenschaftlichen Dozent:innen in diesem Raum zu verorten. Zugleich vollzog sich dadurch eine Veränderungsbewegung meines Selbstverständnisses als Forscher. Während ich mich beim Abfassen der Bachelorarbeit an den Idealen der Wertneutralität und Objektivität orientierte, begannen mich meine Forschungsgegenstände auf der Hinterbühne zunächst unbemerkt, dann immer spürbarer zu politisieren. Während ich die Argumente der PISA-Gegner:innen und PISA-Vertreter:innen einerseits deskriptiv-analytisch betrachtete, begann ich andererseits, sie kritisch zu prüfen, gegeneinander abzuwägen und eigene Urteile zu fällen. Mir wurde klar, dass ich hier nicht über ein weit von mir entfernt liegendes und mich kaum betreffendes diskursives Phänomen schrieb, sondern dass mich die zahlreichen Umstrukturierungen des Bildungssystems infolge von PISA (Kompetenzorientierung, Outputorientierung, Neue Steuerung, schülerorientierter Unterricht, u. v. m.) nicht nur in meiner beruflichen Zukunft als Lehrer betreffen würden, sondern bereits bislang, tagtäglich, in den bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Studienelementen betroffen hatten, ohne dass mir dies bewusst gewesen war. Daraus erwuchs die Überzeugung, mich zu diesen Aspekten, die mich und meine Ausbildung so unmittelbar und scheinbar hinter meinem Rücken geprägt hatten, selbst positionieren zu wollen. Ich bemerkte zunehmend, dass ich die Argumente der oft sozialwissenschaftlich-szientifisch argumentierenden PISA-Befürworter:innen mit zunehmender Auseinandersetzung nicht mehr teilte, die der meist eher bildungsphilosophisch orientierten PISA-Gegner:innen dagegen plausibler fand. Ebenfalls begann ich die vonseiten der PISA-Gegner:innen geäußerten Warnungen vor der stattfindenden Umstrukturierung des Bildungssystems als auch der wissenschaftlichen Welt selbst, dem „Aufstieg der Empirischen Bildungsforschung“ (Aljets 2015), ernst zu nehmen, hatte ich die damit verbundenen Konflikte und Auswirkungen doch selbst in den fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Veranstaltungen wahrnehmen können (ohne sie zuvor wirklich zu verstehen). Ich

entwickelte eine zunehmend kritische Haltung gegenüber einer Bildungsforschung sowie ihren Begriffen und Theorien, die im Kontext und Nachgang von PISA dazu beitrug, vornehmlich ökonomisch-wirkungsorientierten und instrumentellen Verständnissen von Bildung zur Geltung zu verhelfen,¹³ die mir infolge meiner Auseinandersetzungen mit dem Thema nun problematisch erschienen. Vor diesem Hintergrund wuchs auch mein Interesse an den Spielarten kritischer Sozialtheorie. Zugleich geriet ich zu Beginn des Masterstudiums erstmals mit soziologischen Forschungsmethoden in Kontakt, die darum bemüht waren, eine Nähe zu ihren Gegenständen aufzubauen und in einer Teilnehmer:innenperspektive zu forschen.

In der besprochenen Zeit erhielt ich nicht nur einen guten Teil meiner aktuellen wissenschaftlich-disziplinären Prägung (Breuer et al., 84),¹⁴ sondern sammelte auch ein bestimmtes Vorwissen (Clarke et al. 2018, 35) und entwickelte „Erfahrungen und Interessen“ (Clarke 2012, 55) auf Basis bestimmter „Werthaltungen“ (Breuer et al. 2015, 85). All diese Aspekte nahm ich in meinem Master mit in die universitäre Vorbereitung auf das PS. In den diesbezüglichen Seminaren in der Fachdidaktik Deutsch brachte ich so die Idee ein, mein Projekt Forschenden Lernens als Autoethnografie zu realisieren. Da mein Dozent diese Idee äußerst positiv aufnahm, mich zu deren Umsetzung ermutigte und dabei unterstützte, untersuchte ich autoethnografisch und auf Basis eines im Seminar besprochenen deutschdidaktischen Textes (Winkler 2019), inwiefern sich das oft als problematisch empfundene Verhältnis der ‚zwei Welten‘ von Wissenschaft und Schule auf meine Erfahrungen während des PS auswirkte.

Mein Projekt Forschenden Lernens in den Bildungswissenschaften knüpfte ebenfalls an im Rahmen der Bachelorarbeit entstandene Fragestellungen an. Ich untersuchte, inwiefern die Auswirkungen der Nach-PISA-Reformen in der erlebten Realität meiner PS-Schule tatsächlich spürbar wurden und kam zu dem Ergebnis, dass dies deutlich weniger der Fall war, als ich zuvor erwartet hatte. Entscheidender war aber, dass ich das Projekt vor allem für eine kritische Reflexion der Praxis des Forschenden Lernens selbst nutzen konnte. Aus beiden Projekten Forschenden Lernens

¹³ Siehe zu einer Darstellung und Kritik dieser Vorstellungen im Kontext von PISA beispielsweise Gruschka 2006; Ladenthin 2010; Dammer 2015; Brügelmann 2015; Herzog 2016.

¹⁴ In meiner privaten Lektüre las ich nun u. a. Texte Jürgen Habermas', Hartmut Rosas und Bruno Latours, vor allem aber Michel Foucaults.