

Björn Stövesand

Praxisorientierung als interaktionales Phänomen – gesprächsanalytische Perspektiven auf die Spezifika universitärer Veranstaltungen in der Lehrer*innenbildung

Abstract

Aus der Logik der Lehrer*innenbildung folgt der kontinuierliche Anspruch einer Relationierung aus Theorie und Praxis, was sich sowohl auf der Makroebene der (bildungspolitisch gerahmten) Gesetzgebung widerspiegelt als auch auf der Ebene der institutionsstrukturellen und curricularen Konzeptualisierung (Mesoebene). Im Beitrag wird für den Einsatz der Gesprächsforschung zur ethnografisch inspirierten Erforschung der Mikroebene plädiert. Anhand ausgewählter Sequenzen aus einem studentischen Lektüregespräch wird argumentiert, dass eine rekonstruktive Perspektive Einsichten darüber erlaubt, wie die Theorie-Praxis-Relationierung als kommunikative Aufgabe studentisches Arbeiten im Lehramtsstudium prägt.

Teacher education faces the continuous task to provide a relation between theory and practice, which is reflected both on the macro-level of legislation (framed by educational policy) and on the level of institutional and curricular conceptualization (meso-level). The paper argues for the use of conversation analysis for ethnographically inspired research on the micro-level. On the basis of selected sequences of a recorded student talk about a research paper, it is argued that a reconstructive perspective allows insights into how the theory-practice relation as a communicative task shapes student work in teacher training.

Schlagwörter:

Theorie-Praxis, Gesprächsforschung, Professionalisierung, Lehrer*innenbildung
Theory-practice, conversation analysis, professionalization, teacher education

1. Einleitung

„Die Praxis braucht einen Theorieschock.“ So titelt ein Artikel aus November 2022 in der ZEIT, in dem darauf hingewiesen wird, dass ein Lernen durch unterrichtliche Praxis nicht automatisch zu professionellem Lehrkrafthandeln führe. Vielmehr brauche es theoretischen Wissens aus Pädagogik, Fach und Fachdidaktik, um den Ansprüchen des Lehrberufs gerecht zu werden. Diese Relationierung aus Theorie und Praxis¹ ist eine kontinuierliche

¹ Das Verhältnis aus Theorie und Praxis wird ganz unterschiedlich aufgefasst. So sprechen beispielsweise Berkel-Otto, Peuschel & Steinmetz (2021) von einer „Theorie-Praxis-Verzahnung“ und Patry (2014) konstatiert gar ein „Theorie-Praxis-Problem“. In diesem Beitrag möchte ich mit der ‚Theorie-Praxis-Relationierung‘ den spezifischen Charakter des situativen Bezugs von wissenschaftlicher Theorie und unterrichtlicher Handlungspraxis betonen. Es wird damit hervorgehoben, dass beide Domänen im situativen Vollzug nicht bloß ineinandergreifen oder sich summieren, sondern dass ihr Zusammenspiel kontinuierlich hergestellt und konturiert wird.



Aufgabe der verschiedenen Ausbildungsphasen der Lehrer*innenbildung: Die theoretischen bzw. wissenschaftlichen Inhalte (,Theorie‘) müssen sich immer daran messen lassen, welche Relevanz sie für die konkrete unterrichtliche Handlungspraxis (,Praxis‘) haben und die praktischen Ausbildungselemente ((Langzeit-)Praktika) müssen vice versa ihre Theorieanbindung offenbaren. Diese Relationierung aus Theorie und Praxis ist im Kontext der Lehrer*innenbildung ein Thema, welches sowohl auf der bildungspolitischen Makroebene als auch auf der universitär-curricularen Mesoebene bearbeitet und kontinuierlich im Blick behalten werden muss. Sie ist die Grundlage für institutionsstrukturelle Entscheidungen (beispielsweise bei der Personalplanung oder der Implementation lehramtsspezifischer Institutionen, wie den „Schools of Education“, die als Querstrukturen an verschiedenen Universitäten die Lehrer*innenbildung organisieren) und hochschuldidaktischer Konzeptentwicklungen (prototypisch abgebildet in der Fallarbeit oder dem Forschenden Lernen, vgl. Paulus, Gollub & Veber, 2022).

Wo sich auf der Makro- und Mesoebene die Theorie-Praxis-Relationierung also als konkrete Handlungsaufgabe für die jeweiligen Akteure darstellt, da ist auf der Mikroebene diese Relationierungsleistung eine kontinuierliche diskursive Aufgabe. So muss das Verhältnis von Theorie und Praxis in Seminargesprächen über fachliche oder fachdidaktische Inhalte oder auch in studentischen Arbeitsgruppen immer im Zusammenspiel aus Inhalt, Material und individueller sowie gruppenbezogener Relevanz ausgehandelt werden. ,Praxis‘ und ,Theorie‘ werden so zu diskursiven Kontexten, die von den Teilnehmenden in ihrer jeweiligen Konturierung hervorgebracht werden. Diese stark konstruktivistische Perspektive auf die Theorie-Praxis-Relationierung soll in diesem Beitrag skizziert werden, um die Mikroebene der Lehrer*innenbildung, also das (interaktionale) ,Tun‘ der Beteiligten, in den Blick zu nehmen. Als potenzielles Forschungsfeld und Instrument wird so insbesondere die Gesprächsforschung als methodologischer Ausgangspunkt vorgeschlagen. Dazu wird zunächst die Theorie-Praxis-Relationierung auf den unterschiedlichen Ebenen skizziert (Kapitel 2), um darauffolgend die Gesprächsanalyse als Heuristik für die Mikroebene herauszustellen (Kapitel 3). Anhand einiger Sequenzen aus einem studentischen Lektüregespräch wird illustriert, wie im Gespräch das Verhältnis aus Theorie und Praxis als dynamische Kontextualisierungsleistung von den Beteiligten organisiert wird. Abgeschlossen wird der Beitrag mit einigen Überlegungen zur Anschlussfähigkeit der gesprächsanalytischen Perspektive an die Forschungs- und Entwicklungsfragen der aktuellen Diskussion zur Lehrer*innenbildung (Kapitel 4).

2. Theorie-Praxis-Relationierung in der Lehrer*innenbildung

Die Begriffe ,Theorie‘ und ,Praxis‘ sind in der Lehrer*innenbildung so vage wie produktiv. Es scheint ein grundsätzliches Einverständnis darüber zu geben, was jeweils mit den Begriffen gemeint ist. Wenn beispielsweise Studierende ein Mehr an Praxis fordern, ist intuitiv klar (oder auch weniger klar, wie Wenzl, Kollmer & Wernet, 2018 zeigen), was in Abgrenzung zur Theorie damit gemeint ist: Es geht um das Unterrichten, das praktische Tun

und das Lernen auf Grundlage von Erfahrung (vgl. Patry, 2014). Der Theorie wird demgegenüber (im besten Fall) das Nachdenken über die Praxis zugeschrieben, oder schlicht eine praxisferne Beschäftigung mit fachlichen Inhalten die schulische bzw. unterrichtliche Praxis betreffend. Da das Lehramtsstudium genuin auf einen bestimmten Beruf ausgerichtet ist, ist die Implementation dieser Berufsorientierung in die universitäre Phase in Form praktischer Inhalte ein durchaus nachvollziehbarer Anspruch, der auf bildungspolitischer Makroebene und curricularer Mesoebene bearbeitet wird. Dabei kann konstatiert werden, dass der Trend auf der Makroebene in Richtung einer stärkeren Gewichtung der Praxisanteile im Studienverlauf geht, auf curricularer Ebene wird, so der Eindruck, stärker daran gearbeitet, beide Pole in eine produktive Relation zu setzen, bei gleichzeitigem „Produktivmachen der Differenz“ (Combe & Kolbe, 2004). Im Folgenden wird die Theorie-Praxis-Relationierung als Gegenstand der beiden genannten und zusätzlich der Mikroebene kurz illustriert.

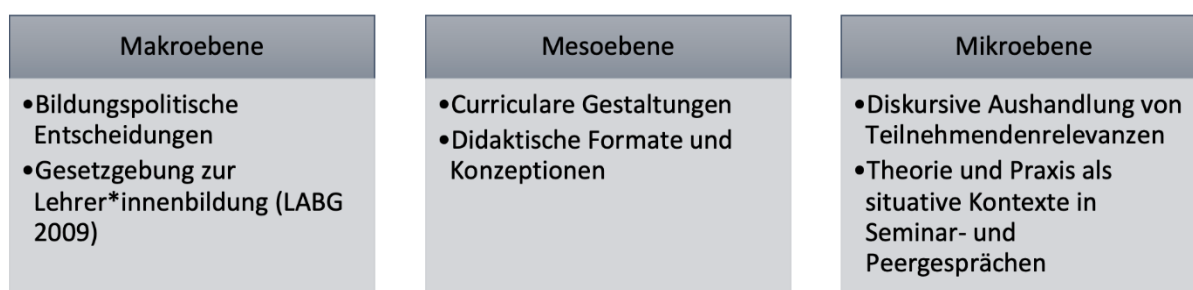


Abb. 1: Ebenenübersicht

2.1 Makroebene: Bildungspolitische Entscheidungen und institutionsstrukturelle Prozesse

Die Verknüpfung von Theorie und Praxis ist zunächst ein Thema der bildungspolitischen Debatte. So wird im Lehrer*innenausbildungsgesetz (LABG NRW, 2009) eine entsprechende Kalibrierung von Theorieanteilen und Praxiserfahrungen für den gesamten Ausbildungsweg vorgesehen, die Universitäten müssen sich entsprechend in der Gestaltung der Studiengänge an diesen Vorgaben orientieren. Deutlich ist aber, dass eine Phasentrennung vorgesehen ist, die die Vorbereitung auf die berufspraktische Tätigkeit an die zweite Phase, also den Vorbereitungsdienst, delegiert. Demnach soll die erste Phase, also das universitäre Studium, vor allem die theoretischen Grundlagen liefern bezogen auf die Bildungswissenschaften (vgl. KMK, 2004) und die Fächer bzw. Fachdidaktiken (vgl. KMK, 2008). Dennoch wird als gemeinsamer Zielhorizont der gesamten Lehrer*innenausbildung die Vorbereitung auf den Lehrberuf ausgegeben, was zunächst selbstverständlich erscheint, bei genauerem Hinsehen aber die strukturelle Phasentrennung unscharf werden lässt. So werden in den von der KMK ausgegebenen Standards für die Lehrer*innenbildung (Bildungswissenschaften) an verschiedenen Stellen systematische Relationierung aus theoretischem Wissen bzw. wissenschaftlicher Inhalte und der späteren Berufspraxis vorgeschlagen, wie beispielsweise durch Fallarbeit (siehe Abschnitt zur Mesoebene).

Die Universitäten und pädagogischen Hochschulen als Orte der Umsetzung der ersten Phase der Lehrer*innenbildung sind entsprechend in der Pflicht, die legislativen Forderungen zu verankern und umzusetzen. So haben viele Standorte beispielweise eigene Organisationseinheiten aufgebaut, die mitunter quer zum sonstigen Fakultäts- und Fachorganigramm liegen – sogenannte „Schools of Education“². Über diese Einheiten werden Plätze für Praxisphasen organisiert und z. T. auch Prüfungsmodalitäten für die Lehrämter geregelt. Darüber hinaus spiegelt sich die Berücksichtigung theoretischer und praktischer Anteile auch in Personalfragen wider: Die Universitäten setzen in der Veranstaltungsplanung sowohl auf Fachwissenschaftler*innen, Fachdidaktiker*innen, aber auch abgeordnete Lehrkräfte.

2.2 Mesoebene: Curriculares Design und hochschuldidaktische Formatierung

Was auf der Makroebene entschieden wird, wird auf der Mesoebene der curricularen Gestaltung der Lehrer*innenbildung entsprechend gestaltet. Die lehramtsbezogenen Studiengänge müssen so die Theorieprominenz der ersten Phase (siehe oben) erhalten, den Praxisbezug in Form von Nachdenkgelegenheiten aber systematisch implementieren. Als anschauliches Beispiel kann hier das Forschende Lernen dienen. Dem Konzept wird hohes Potenzial dahingehend zugeschrieben, Theorie und Praxis im Modus der Forschung sinnvoll und für Studierende erkenntnisgenerierend aufeinander zu beziehen (Lange-meyer, 2019; Reinmann, Lübke & Heudorfer, 2019). Konkret:

Forschendes Lernen zeichnet sich vor anderen Lernformen dadurch aus, dass die Lernenden den Prozess eines Forschungsvorhabens, das auf die Gewinnung von auch für Dritte interessanten Erkenntnissen gerichtet ist, in seinen wesentlichen Phasen – von der Entwicklung der Fragen und Hypothesen über die Wahl und Ausführung der Methoden bis zur Prüfung und Darstellung der Ergebnisse in selbstständiger Arbeit oder in aktiver Mitarbeit in einem übergreifenden Projekt – (mit)gestalten, erfahren und reflektieren (Huber, 2009: S. 11).

Bezogen auf das Lehramtsstudium bedeutet dies, Unterricht und Schule zu einem wissenschaftlichen Gegenstand zu machen und so die Theorie in Form wissenschaftlich inspirierten Nachdenkens als Zugriffsform auf die Praxis zu etablieren. Ziel ist die Einnahme einer „sozialwissenschaftlichen“ (Breidenstein, Hirschauer, Kalthoff & Nieswand, 2013: S. 7) bzw. „kritisch-reflexiven“ Haltung (Schüssler, Schwier, Schöning & Weyland, 2014) gegenüber dem späteren Handlungsfeld. Diese Nähe zur Forschung und zu Forschungspraktiken als Möglichkeit der Relationierung von Theorie und Praxis ist auf basale Weise auch über Rezipiererfahrungen gegeben. Wenn Studierende mit Studien und Forschungsergebnissen aus der fachlichen, fachdidaktischen und der Unterrichtsforschung arbeiten, so sind sie direkt mit dem Kern der ‚Theorie‘ konfrontiert: Das Beschäftigen mit Unterricht als Forschungs- und nicht Handlungsort (siehe Textgrundlage in Kapitel 3).

² Beispielsweise die „Bielefeld School of Education (BiSED)“, <https://www.uni-bielefeld.de/einrichtungen/bised/>. Übersicht über weitere Schools of Education auf <https://www.bildungsserver.de/professional-schools-of-education-eine-neue-plattform-fuer-die-lehrerbildung-10206-de.html>.

2.3 Mikroebene: Situative Relationierung und Praxisbezüge

Die Relationierung von Theorie und Praxis ist, wie skizziert wurde, eine Zielsetzung der bildungspolitischen Debatte und hochschuldidaktischen Konzeptentwicklung. Darüber hinaus kann allerdings auch auf der Mikroebene, also dem hochschulischen Alltag, die Relationierungsaufgabe identifiziert werden. So wird, prototypisch in didaktisch ausgerichteten Veranstaltungen, das Verhältnis von Theorie zur Praxis zu einem Thema, über das gesprochen wird und werden muss. Auf diese Weise wird die jeweilige Relevanz eines inhaltlichen Themas für die berufliche Praxis herausgestellt und ausgehandelt, wenn beispielsweise die Frage aufgeworfen wird, wie sich ein theoretisches Konzept auf das unterrichtliche Handeln projizieren ließe. Aber auch in den Gesprächen der Studierenden untereinander, beispielsweise in Gruppenarbeiten während der Seminare, lässt sich beobachten, wie die Praxis in Form von diskursiven Bezügen zur Schule und zum Unterricht systematisch relevant gesetzt wird. Der Blick auf die Mikroebene, also die diskursiven Kontexte im Studium, erfordert eine Re-Perspektivierung: Wo auf der Makro- und Mesoebene die Relationierungsaufgabe von Theorie und Praxis vor allem eine konzeptionelle ist, die sich in Vorgaben und konkreten Formaten ausdrückt, da ist auf der Mikroebene die Verhältnisbildung eine kontinuierlich zu leistende Aufgabe aller beteiligter Akteure – mit mitunter deutlich sichtbaren Konfliktpotenzialen. Hier besteht die Möglichkeit im Sinne einer Hochschulethnografie (vgl. Meyer, Reuter & Berli, 2022) eine beschreibende Sichtweise auf die Theorie-Praxis-Relationierung zu etablieren, beispielsweise über gesprächsanalytische Zugriffsweisen. Ein Beispiel dafür findet sich in Sacher, Stövesand & Weiser-Zurmühlen (2021). Hier konnte gesprächsanalytisch rekonstruiert werden, wie die situativen Bezugnahmen zur eigenen Schul- und Praxiserfahrung im Kontext von Fall- und Textarbeiten von Studierenden zur Vergemeinschaftung und zum Expertisedisplay eingesetzt werden. Auf diese Weise konnte gezeigt werden, dass die Unterrichtspraxis als thematische Ressource zentrale Relevanz für die Studierenden hat – etwas, was ähnlich zu den Befunden von Benwell & Stokoe (2002) zeigt, dass der intellektualisierte Modus Operandi des wissenschaftlichen Diskurses (vgl. Graff, 2002) eher kontraintuitiv für die Studierenden ist.

Im Folgenden wird dieser gesprächsanalytische Zugriff ebenfalls verfolgt, um das Oszillieren zwischen Studium und Schule (vgl. Sacher et al., 2021) als interaktive Praxis der Theorie-Praxis-Relationierung aufzufassen.

3. Gesprächsanalytische Perspektiven auf die Theorie-Praxis-Relationierung

Das besondere Potenzial einer gesprächsanalytischen Sichtweise auf hochschulische Interaktionssituationen liegt vor allem in der „Suspendierung der Normativität des pädagogischen Blicks“ (vgl. Breidenstein, 2012): Ohne zuvor die jeweiligen hochschuldidaktischen Intentionen mit dem Handeln von Studierenden abzugleichen, um so ggf. Passungen oder Diskrepanzen zu identifizieren, wird das beschrieben, was interaktional

tatsächlich passiert. Auf diese Weise werden Gespräche unter Studierenden bzw. zwischen verschiedensten Akteuren der Universität (vgl. bspw. für mündliche Prüfungen, Meer, 1998) als praktischer Vollzug gelebter Sozialität konturiert. Heuristisch wird der institutionelle Kontext als *joint accomplishment* konzeptualisiert, also etwas, was erst in der Interaktion selbst hergestellt wird, und keine fixe, äußere Bedingung darstellt. Auf diese Weise kann die Spezifik bestimmter Interaktionssituationen nuanciert anhand sequenzieller Analysen herausgearbeitet werden, um so gruppendynamische Prozesse (Sacher et al. 2021) und den diskursiven Umgang mit und Herstellung von Wissen (Heritage, 2012a; 2012b) in den Blick nehmen zu können. Der besondere Umgang mit dem Kontextbegriff innerhalb der ethnomethodologischen Tradition der Gesprächsforschung bietet überdies weitere Erkenntnispotenziale, um einen deskriptiven Blick auf universitäre Interaktionssituationen zu werfen. So gilt die analytische Prämisse, dass der Kontext in reflexiver Weise mit der interaktionalen Praxis der Beteiligten verknüpft ist, diese präfiguriert und von dieser gleichermaßen hergestellt wird (vgl. Auer, 1992; Cook-Gumperz, 1987; Gumperz 1984). Kontext wird in diesem Sinne als Teil der Herstellungsleistung begriffen: Die Interaktionsbeteiligten organisieren das Interpretieren von einzelnen Äußerungen im Gespräch durch sogenannte „contextualization cues“ (vgl. ebd.), welche wiederum an spezifische interpretationsrelevante Rahmen (vgl. Cook-Gumperz & Gumperz, 2011) anschließen. Eine Äußerung wird demnach über solche cues als ‚etwas‘ kontextualisiert und in einen Rahmen eingefasst, in welchem die Äußerung interpretierbar wird.³

Bezogen auf das Feld der universitären Lehrer*innenbildung lässt sich so in den Blick nehmen, wie die wissenschaftliche ‚Theorie‘ und die unterrichtliche ‚Praxis‘ als kontextuelle Bezugsdomänen in Gesprächen unter Peers oder Seminargesprächen relevant gesetzt und auf diese Weise konturiert werden. Im Folgenden soll anhand dreier Auszüge aus einer studentischen Gruppenarbeit zu einer unterrichtswissenschaftlichen Studie illustriert werden, wie sich diese situierte Praxiskontextualisierung kokonstruktiv darstellt.

4. Praxiskontextualisierung im Lektüregespräch - Beispielsequenzen

Die folgenden Sequenzen stammen aus einer Gruppenarbeit zwischen Masterstudierenden des Grundschullehramts für das Fach Deutsch (drei Teilnehmende), während derer sie sich mit dem Text Martens/Asbrand (2021) – „Schülerjob“ revisited: Zur Passung von Lehr- und Lernhabitus im Unterricht auseinandersetzen. Der Seminarkontext ist das ethnografische Beobachten als Grundlage für spätere eigene Beobachtungsstudien im Deutschunterricht der Grundschule und zu diesem Punkt des Seminars geht es zunächst

³ Als ein Beispiel hierfür kann das Erzählen eines Witzes gelten: Durch bestimmte diskursive, syntaktische und/oder prosodische Hinweise bei der Eröffnung und Prozessierung einer Witzerzählung machen die Erzählenden deutlich, dass es sich um einen Witz handelt und der Beitrag als solcher aufgefasst werden soll. Daraus ergeben sich bestimmte diskursive Erwartungen, die den weiteren gemeinsamen Umgang präfigurieren; es würde zu Brüchen im Interaktionsverlauf führen, wenn auf eine Witzerzählung beispielsweise gehäufte Nachfragen folgen. Die präferierte Reaktion ist Lachen oder zumindest eine Markierung des Humorgehalts (vgl. Ehrhardt, 2013).

darum, anhand beispielhafter Studien die ethnografischen Grundprinzipien kennen zu lernen.⁴ Im zugrundeliegenden Text von Martens/Asbrand wird eine ethnografische und kultur- sowie wissenssoziologische Perspektive auf das Arbeiten von Schüler*innen eingenommen. Auf diese Weise wird das Primat der Aufgabenerledigung als Konstitutivum von Unterricht konzipiert und so die Schülerjob-Metapher von Breidenstein (2006) um eine habitustheoretische Dimension erweitert. Zentral ist, dass die Studie „Rekonstruktionsergebnisse im Sinne einer empirisch basierten, gegenstandsbezogenen Theoriebildung“ (Martens & Asbrand 2021: S. 57) präsentiert, die der Beschreibung von situativen und strukturellen Rahmenbedingungen der Schule dienen und darüber hinaus die Praktiken von SuS und Lehrkräften rekonstruiert, mit denen die Akteure gemeinsam den Unterricht ermöglichen. Dem Text inhärent ist eine grundsätzlich deskriptiv-rekonstruktive Herangehensweise mit dem Ziel der Theoriebildung, ohne primär handlungspraktische Konsequenzen zu thematisieren.

Im ethnografischen Sinne wird darin das Unterrichtsgeschehen als von allen Akteuren gleichermaßen hervorgebrachte Situation beschrieben, zu dessen Hervorbringung spezifische Aufgaben erledigt werden müssen. Dabei ist die „Job“-Metapher dezidiert nicht normativ aufgeladen, sondern akzentuiert den Routine- und Kompetenzcharakter von Beteiligungspraktiken von Schüler*innen im Unterricht. Es geht um das Verstehen der Situationalität von Unterricht und Nachvollziehen der entsprechenden Prozesse, Mechanismen und Praktiken als informierte Grundlage für nachgelagerter Handlungsreflexionen.

Eine solche Studie ist also prototypischer Ausdruck des wissenschaftlichen Theorie-Pols aus der Unterrichtsforschung, indem Unterricht als Forschungsgegenstand etabliert wird und nicht als Gegenstand unter ubiquitärem Optimierungsanspruch. In der Beschäftigung mit solchen Studien sind die Studierenden also mit einer von der unmittelbaren Handlungsbezogenheit distanzierteren Perspektive konfrontiert, was im Gespräch über den Text unterschiedlich thematisiert und in ein gruppenbezogenes Relevanzsystem überführt wird.

Die drei folgenden Sequenzen aus dem Gespräch der Studierenden über diesen Text zeigen, wie im Gespräch einzelne Studienbefunde aus der unterrichtswissenschaftlichen Domäne herausgelöst und über einen Praxisbezug reinterpretiert werden⁵:

Beispiel (1) ob das jetzt GUT oder schlecht ist.

004 B <<vorlesend> die struk_die struktur des unterrichts als interaktion unter anwesenden FÜHRT dazu,

⁴ Im Anschluss an die Analysen in Stövesand (2023) wurde diese Gruppe audiographiert, um explorativ der Forschungsfrage, die diesem Beitrag zugrunde liegt, nachzugehen. Weitere Aufnahmen wurden bisher nicht gemacht.

⁵ Die drei Studierenden haben den Text zuvor individuell zuhause gelesen und wurden mit drei Leitfragen in die Textarbeit geschickt: Zum einen sollten sie zunächst offen Eindrücke und Auffälliges sammeln und darauf aufbauend die ethnografischen Analysekategorien der Fremdheit und des Teilnehmendenwissens aus der Studie herausarbeiten.

- 005 dass die schülerinnen erwarten dass <<f> **akzeptANZ und wertschätzung der SAche von ihnen erwartet wird,>**
- 006 und sie stellen sich (-) auf die **er!FÜLL!ung** dieser erwartung ein.
- 007 die schülerinnen lernen also mit (-) den an sie gerichteten tendenziell trivia (.) lisierenden erwartungen UMzugehen,=
- 008 =indem sie ihnen gerecht werden ohne sich mit ihnen zu identifizIERen.>
- 009 **(-) also (-) sie MACHen das einfach (--) ob das jetzt GUT oder schlecht ist (.) ist-**
- 010 A ja.
- 011 B (--) [wurscht.]
- 012 C [ja] (2.5)
- 013 B man kommt seinen verPFLICHTungen nach ohne grundsätzlich nach sinn und legitimität zu fragen,
- 014 und das alltägliche TUN ist wesentlich durch routine und pragMATISmus geprägt.
- 015 A **genau ich glaube das ist (.) genau die ursprüngliche: ähm auch äh (--)°hh definition von BREIdenstein.**

Die Teilnehmenden sind damit beschäftigt, das Konzept des „Schülerjobs“, wie es im Text besprochen wird, für sich zu klären. Sprecherin B liest hier in den Zeilen 004-008 eine Stelle aus dem Text vor, in der im Grunde die Definition dafür geliefert wird, was den Job-Charakter der Schüler*innenhandlungen ausmacht. Interessant sind hier die prosodischen cues, die B bei der Zitation der Textstelle nutzt: In Zeile 005 wird der Teil „Akzeptanz und Wertschätzung der Sache von ihnen erwartet wird“ geringfügig lauter artikuliert und damit deutlich gegenüber der restlichen Zitation hervorgehoben. Im Sinne von Goodwin (2015) erfolgt hier also ein parasprachliches „highlighting“ des für sie wichtigen Aspektes, welcher dann noch verlängert wird um den starken Akzent im Wort er!FÜLL!ung (Z. 006). B hebt also sprachlich den Teil des definitonischen Zitats hervor, in dem der Job-Charakter als Anforderungsprofil an die Schüler*innen präzisiert wird: Von ihnen wird erwartet, dass sie dem Unterrichtsgegenstand folgen bzw. ihn als Arbeitsfokus akzeptieren und die Schüler*innen sind damit beschäftigt, diese Erwartungen zu erfüllen.

Nach weiterem Vorlesen wechselt B dann mit also (Z. 009-011) auf die Ebene der analytischen Verarbeitung der Stelle, was in der konzeptionell mündlichen Paraphrase mündet: sie MACHen das einfach (-) ob das jetzt GUT oder schlecht ist ist wurscht. (vgl. Vermündlichung bei Lehnen, 2000), was überlappend von A und C bestätigt wird. Nach kurzer Pause liest B eine weitere Stelle vor, die den Job-Charakter erneut unterstreicht: Man kommt seinen Verpflichtungen nach, ohne grundsätzlich nach Sinn und Legitimität zu fragen und das alltägliche Tun ist durch Routine und Pragmatismus geprägt. Ohne den ethnografischen Kontext des Textes von Martens & Asbrand (2021) würde diese Beschreibung durchaus normative Interpretationen nahelegen: Das Erfüllen der Erwartungen seitens der Schüler*innen könnte als dispräferiertes Abarbeiten in Kontrast zu interessiertem Lernen verstanden werden, die Irrelevanz von „Sinn und Legitimität“ steht

dem Funktionsideal des Unterrichts per se entgegen. Auf der Beschreibungsebene handelt es sich hier allerdings erstmal nur um eine Erfassung der empirischen Realität der aktorengenerierten Situationalität von Unterricht. Tatsächlich wird durch das prosodische contextualization cue von B aber eine diskursive Relevanz hergestellt, die im Anschluss aufgenommen wird. Sprecherin A fasst zusammen, dass es sich bei der von B vorgelesenen Stelle um die Definition des „Schülerjobs“ handle, wie auch Breidenstein sie schon eingeführt habe. Sie erhält damit den wissenschaftlichen Kontext aufrecht, indem sie einen intertextuellen Bezug herstellt und überdies den innertextuellen Status der vorgelesenen Stelle fokussiert: Es handelt sich eben um die Definition eines beschriebenen Phänomens.

Wo Sprecherin A hier also zunächst die von B zitierte (und prosodisch nach Relevanz sortierte) Stelle aus dem Text im wissenschaftlich-textuellen Rahmen belässt, wird kurz darauf von Sprecherin C ein alternativer Interpretationsrahmen aufgespannt:

Beispiel (2) ein bisschen Unheimlich

022	C	das find ich ein bisschen UNheimlich,
023	A	<<lacht>>hm_HM;
024	B	°h ja.
025	C	also in der grundschule in der ersten klasse kann man ja vielleicht
026		noch son bisschen (.) versuchen (.) dem entGEgenzuwirken;
027		aber wenn du da kinder hast die sowieso alles mitmachen (-) auch wenn sies DOOF finden,

C äußert hier einen Eindruck über die zuvor von B zitierte Definition: sie finde es ein bisschen UNheimlich (Z 022). Das ist ein deutliches Signal (cue) für einen Kontextwechsel, denn nun handelt es sich bei der gerade relevanten Stelle nicht mehr nur um die Beschreibung eines Phänomens, sondern C lädt das Phänomen normativ-affektiv auf. So wird das routinemäßige Bearbeiten situativer Anforderungen der Schüler*innen zu einem didaktischen Problem umgedeutet, dem es entgegenzuwirken (Z 026) gilt. Der praxisbezogene Kontext wird über eine Problemetablierung hergestellt und in reflexiver Weise erzeugt ein solcher Praxisbezug den Kontext, in dem bestimmte Verhaltens- und Handlungsweisen dispräferiert und damit ein Problem sein können (vgl. Auer, 1992). Was im Text mit „sie (die Schüler*innen) kommen ihren Verpflichtungen nach ohne nach Sinn und Legitimität zu fragen“ deskriptiv eingefangen wurde, wurde zunächst von B weiter oben mit (-) also (-) sie MACHen das einfach (-) ob das jetzt GUT oder schlecht ist (.) ist- auf den deskriptiven Gehalt hin kondensiert vermündlicht. Auch wenn sich hier bereits eine gewisse normative Reorientierung andeutet, ist die inhaltliche Bearbeitung noch nicht so deutlich sichtbar. Als nun Sprecherin C aber in Z. 027 einen weiteren Bearbeitungsschritt vornimmt, wird klar, worin der Problematisierungscharakter besteht: [...] die sowieso alles MITmachen (-) auch wenn sies doof finden. Nun ist das routinemäßige Handeln der Schüler*innen keine institutionsspezifische Praxis der Aufrechterhaltung von Unterricht

mehr, sondern Ausdruck einer spezifischen Haltung der Schüler*innen, die es aus Lehrer*innensicht zu verhindern gilt. Damit wird von C der Kontext, in welchem die Beschreibung des Schülerjobs zuvor verortet war, deutlich in Richtung von praktischen Handlungsfragen verschoben – der Sinn der Beschreibung wird prototypisch sprachlich umgedeutet und eine Handlungsanforderung für die Lehrkraft daraus abgeleitet.

Dieser Kontext wird nachfolgend weiter aufgebaut, wenn die handlungsbezogenen Konsequenzen aus dem beschriebenen Schüler*innenverhalten von B weiter ausgeführt werden:

Beispiel (3) man muss viel reflektieren

- 028 A das ist halt wieder die SAche zwischen (-) **da muss man sich glaub ich als lehrer viel selbst reflektieren;=**
- 029 **=hab ich grade eigentlich guten UNTerricht gemacht;=**
- 030 =oder war das jetzt nur äh (-) **schema EFF** das meine kinder abgefahren haben;
- 030 B ja.

Obwohl A es war, die weiter oben noch den textuellen Rahmen aktuell gehalten hat, aligniert sie nun in der Orientierung am Praxiskontext, wenn sie die Handlungskonsequenz expliziert und damit gleichermaßen der Interpretation des Schülerjobs als dispräferiertem Verhalten folgt. Sie stellt nun fest, dass man „sich glaub ich als lehrer viel selbst reflektieren“ müsse (Z. 028), ob man guten Unterricht gemacht habe – eben weil das Verhalten der Kinder auf Routine basiert und damit der didaktischen Qualität nach indifferent erfolge. Der Schülerjob wird nun also zu einem konkreten Handlungsproblem für die Teilnehmenden als zukünftige Lehrkräfte, was eine deutliche Abweichung zum deskriptiv-rekonstruktiven Anspruch der Ausgangsstudie darstellt – der praxeologische Arbeitsbegriff wird zu einem didaktisch-funktionalem Abarbeitungsbegriff umgedeutet und damit normativ aufgeladen. Implizit aktualisieren die Studierenden damit zugleich eine bestimmte Vorstellung von ‚gutem‘ Unterricht; das Routineverhalten der Schüler*innen ist demnach eine Abweichung von diesem Ideal. In deutlicher Nähe zu den Befunden von Sacher et al. (2021) und auch Heinzl & Marini (2009) kann also auch hier beobachtet werden, dass die Studierenden im gemeinsamen Gespräch über Unterricht schnell eigene Maßstäbe von unterrichtlicher Praxis ansetzen.

Damit wird über die diskursiven Rahmungsaktivitäten der genuine Theoriekontext in einen Praxiskontext umgewandelt, die Theorie-Praxis-Relationierung erfolgt *on the go* beim Sprechen über den Text.

5. Fazit und Diskussion

Auch wenn die Analysen exemplarisch-explorativer Natur sind, zeigen sie dennoch, wie in Gesprächen angehender Lehrkräfte die unterrichtliche Handlungspraxis als Bezugsdomäne in Erscheinung tritt und ergänzt damit Befunde, wie sie auch in Sacher et al. (2021)

vorgestellt wurden. Wo auf der Makro- und Mesoebene die Theorie-Praxis-Relationierung vor allem eine konzeptionelle Aufgabe darstellt, da ist auf der interaktionalen Mikroebene die Relationierung eine kontinuierliche Herstellungsleistung der jeweilig Beteiligten. Kokonstruktiv reinterpreten die Studierenden in den gezeigten Sequenzen die wissenschaftlichen Erkenntnisse der Textgrundlage, indem sie zunächst eine emotionale Aufladung der deskriptiven Job-Metapher etablieren und damit den Praxiskontext in Form von präferierten und dispräferierten Verhaltensweisen aufrufen. Sehr schnell wird daraus dann eine Handlungsanforderung an die Teilnehmenden als zukünftige Lehrkräfte abgeleitet, aus einem deskriptiven Befund wird ein handlungspraktisches Problem. Auf diese Weise wird letztlich das sichtbar, was Graff (2002) mit dem „Problem problem“ beschreibt: Der wissenschaftliche Problembegriff, der sich aus einem explorativem Konstruktionsbegriff ableitet, steht dem alltäglichen Problembegriff im Sinne einer handlungspraktischen Krise entgegen und ist für Studierende per se kontraintuitiv.

Die Theorie-Praxis-Relationierung als kommunikative Aufgabe verläuft hier also entlang einer Problemkonzeption, was sehr schön zeigt, welches Potenzial in einer gesprächsanalytisch-ethnografischen Zugriffsweise auf das studentische Tun in der Lehrer*innenbildung liegt (vgl. dazu ausführlich Stövesand, 2023). Die Erkenntnisse, die aus einer rekonstruktiven Perspektive auf der Mikroebene der Lehrer*innenbildung gewonnen werden können, sind dann wiederum als Informationsgrundlage auf der hierarchiehöheren Ebenen anwendbar. So können auf Basis der ethnografischen Befunde Konzeptentwicklungen vorgenommen werden, die die alltägliche Praxis der Studierenden und deren Relevanzsetzungen mitberücksichtigen, um so die Diskrepanz zwischen wissenschaftlicher Arbeit und dem Erwartungshorizont der angehenden Lehrkräfte aufzulösen.

Dass auch die Makroebene, also die strukturbezogenen Entscheidungsfragen, davon profitieren kann, ergibt sich fast notwendig aus der dadurch überbrückbaren Ferne zwischen politischer Entscheidungsfindung und empirischer Realität in Bildungssettings.

6. Literatur

- Auer, Peter (1992). Introduction: John Gumperz' Approach to Contextualization. In Auer, Peter (Hg.), *The contextualization of language*. Amsterdam: Benjamins, S. 1-37.
- Bennwell, Bethan & Stokoe, Elisabeth (2002). Construction discussion tasks in university tutorials: shifting dynamics and identities. *Discourse Studies* 4, S. 429-453.
- Berkel-Otto, Lisa; Peuschel, Kristina & Steinmetz, Sandra (2021) (Hg.), *Theorie-Praxis-Verzahnung in der Lehrkräftebildung*. Münster: Waxmann.
- Breidenstein, Georg (2006). *Teilnahme am Unterricht. Ethnografische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- ___ (2012). Ethnographisches Beobachten. In de Boe, Heike & Reh, Sabine (Hg.), *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 27-43.
- Breidenstein, Georg; Hirschauer, Stefan; Kalthoff, Herbert & Nieswand, Boris (Hg.). *Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung*. Tübingen: UKV.

- Breidenstein, Georg; Leuthold-Wergin, Anca & Siebholz, Susanne (2020). „Unterrichtsstörungen“. Fallstricke kasuistischer Lehrer*innenbildung. In Fabel-Lamla, Melanie; Kunze, Katharina; Moldenhauer, Annette & Rabenstein, Kerstin (Hg.), *Kasuistik – Lehrer_innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 137-152.
- Combe, Arno & Kolbe, Fritz-Ulrich (2004). Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In Helsper, Werner & Böhme, Jeanette (Hg.), *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaft, S. 833-851.
- Cook-Gumperz, Jenny (1978). Context in Children's Speech. In ders. (Hg.), *Papers on Language and Context*. Berkley: Language and Behaviour Research Lab.
- Cook-Gumperz, Jenny & Gumperz, John (2011). Commentary: Frames and Contexts: Another Look at the Macro-Micro Link. *Pragmatics* 21, S. 283-286.
- Ehrhardt, Claus (2013). Der Witz als Textsorte und Handlungskonstellation. *Der Deutschunterricht* 65, S. 8-17.
- Goodwin, Charles (2015). Professional Vision. In Reh, Sabine; Berdelmann, Katrin & Dinkelaker, Jörg (Hg.), *Aufmerksamkeit*. Wiesbaden: Springer VS, S. 387-425.
- Graff, Gerald (2002). The Problem problem and other oddities of academic discourse. *Arts & Humanities in Higher Education* 1, S. 27-42.
- Gumperz, John (1984). Ethnography in Urban Communication. In Auer, Peter & di Luzio, Aldo (Hg.), *Interpretive Sociolinguistics*. Tübingen: Günther Narr Verlag, S. 1-12.
- Heinzel, Friederike & Marini, Uta (2009). Forschendes Lernen mit dem Online-Fallarchiv Schulpädagogik an der Universität Kassel. In Roters, Bianca; Schneider, Ralf; Koch-Priewe, Barbara; Thiele, Jörg & Wild, Johannes (Hg.), *Forschendes Lernen im Lehramtsstudium*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 126-141.
- Heritage, John (2012a). The epistemic engine: Sequence Organisation and Territories of knowledge. *Research in Language & Social Interaction* 45, S. 30-52.
- ___ (2012b). Epistemics in Action: Action Formation and Territories of knowledge. *Research in Language & Social Interaction* 45, S. 1-29.
- Hitzler, Roland (1993). Verstehen: Alltagspraxis und wissenschaftliches Programm. In Jung, Tilo & Müller-Dohm, Stefan (Hg.), *Wirklichkeit im Deutungsprozess. Verstehen und Methoden in den Kultur- und Sozialwissenschaften*. Frankfurt: Suhrkamp, S. 223-240.
- Huber, Ludwig (2009). Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In Huber, Ludwig (Hg.), *Forschendes Lernen im Studium: Aktuelle Konzepte und Erfahrungen*. Bielefeld: Universitätsverlag, S. 9-35.
- Kultusministerkonferenz (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Berlin/Bonn: Sekretariat der Kultusministerkonferenz.
- ___ (2008). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung*. Berlin/Bonn: Sekretariat der Kultusministerkonferenz.

- Langemeyer, Ines (2019). Enkulturation in die Wissenschaft durch forschungsorientiertes Lehren und Lernen im Studium. Kaufmann, Margit & Mieg, Harald (Hg.), *Forschendes Lernen in den Geisteswissenschaften*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 59-77.
- Lehnen, Kathrin (2000). *Kooperative Textproduktion. Zur gemeinsamen Herstellung wissenschaftlicher Texte im Vergleich von ungeübten, fortgeschrittenen und sehr geübten SchreiberInnen*. Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Martens, Matthias & Asbrand, Barbara (2021). Schülerjob revisited: Zur Passung von Lehr- und Lernhabitus im Unterricht. *Zeitschrift für Bildungsforschung* 11, S. 55-73.
- Meer, Dorothee (1998). *Der Prüfer ist nicht der König: Mündliche Abschlussprüfungen in der Hochschule*. Tübingen: Niemeyer.
- Meyer, Daniel; Reuter, Julia & Berli, Oliver (2022) (Hg.). *Ethnografie der Hochschule. Zur Erforschung universitärer Praxis*. Bielefeld. Transcript.
- Ministerium des Innern NRW (2009). *Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an den öffentlichen Schulen (LABG)*. NRW.
- Patry, Jean-Luc (2014). Theoretische Grundlagen des Theorie-Praxis-Problems in der Lehrer/innenbildung. In Arnold, Karl-Heinz, Gröschner, Alexander & Hascher, Tina (Hg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte*. Münster: Waxmann, S. 29-44.
- Paulus, David; Gollub, Patrick & Veber, Marcel (2020). Forschendes Lernen und Kasuistik. Überschneidungen bezogen auf Reflexivität in der Hochschullernwerkstattarbeit. In Kramer, Kathrin; Rumpf, Dietlinde; Schöps, Miriam & Winter, Stephanie (Hg.), *Hochschullernwerkstätten – Elemente von Hochschulentwicklung? Ein Rückblick auf 15 Jahre Hochschullernwerkstatt in Halle und andernorts*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 310-320.
- Reinmann, Gabi; Lübcke, Eileen & Heudorfer, Anna (2019). *Forschendes lernen in der Studieneingangsphase. Empirische Befunde, Fallbeispiele und individuelle Perspektiven*. Wiesbaden: Springer.
- Sacher, Julia; Stövesand, Björn & Weiser-Zurmühlen, Kristin (2021). Zwischen Schule und Studium – Wissenskommunikation in studentischen Kleingruppen angehender Lehrer*innen. *Zeitschrift für angewandte Linguistik* 74, S. 93-122.
- Schüssler, Renate; Schwier, Volker; Schöning, Anke & Weyland, Ulrike (2014). *Das Praxissemester im Lehramtsstudium: Forschen, Unterrichten, Reflektieren*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Stövesand, Björn (2023). *Professional Vision und Fallarbeit in der Lehramtsausbildung. Gesprächsanalytische Perspektiven auf das Forschende Lernen*. Berlin: Frank & Timme.
- Wenzl, Thomas; Wernet, Andreas & Kollmer, Imke (2018). *Praxisparolen. Dekonstruktionen zum Praxiswunsch von Lehramtsstudierenden*. Wiesbaden: Springer.

Über den Autor

Dr. Björn Stövesand war von 2016 bis 2023 Mitarbeiter im Teilprojekt „Ethnografische Methoden in der Sprachdidaktik“ der Qualitätsoffensive Lehrer*innenbildung. Er hat 2023 mit einer Arbeit zu gesprächsanalytischen Perspektiven auf die Fallarbeit angehender Lehrkräfte in Bielefeld promoviert und ist seitdem Wissenschaftlicher Mitarbeiter der Sprachlichen Grundbildung in Bielefeld. Seine Forschungsschwerpunkte liegen in der Gesprächsforschung, Sprachdidaktik und Lehrer*innenprofessionalisierung.

Korrespondenzadresse: stoevesand@uni-bielefeld.de

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-1223-4173>

ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/Bjoern-Stoevesand>