

Aus:

THOMAS PILLE

Das Referendariat

Eine ethnographische Studie zu den Praktiken
der Lehrerbildung

April 2013, 262 Seiten, kart., 29,80 €, ISBN 978-3-8376-2289-8

Wie werden Lehramtsanwärter in ihrer zweiten Ausbildungsphase, dem Referendariat, zu Lehrern? Das ist die zentrale Frage dieser ethnographischen Studie, in der Thomas Pille den Praktiken der Subjektivierung von Lehrern nachgeht.

In seinem umfassenden Forschungsbericht zum Referendariat werden die unterschiedlichen Bereiche der Ausbildung – Unterricht und Seminarsitzungen ebenso wie Pausen- und Beratungsgespräche – gleichermaßen in den Blick genommen. Seine sowohl theoretische als auch praktische Ausrichtung macht das Buch für Referendare, Lehrer und Seminarleiter ebenso interessant wie für Sozial- und Erziehungswissenschaftler.

Thomas Pille lehrt an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg in den Bereichen Sport- und Kulturwissenschaft sowie am Albert-Schweitzer-Gymnasium in Neukölln.

Weitere Informationen und Bestellung unter:

www.transcript-verlag.de/ts2289/ts2289.php

Inhalt

Vorwort | 9

Einleitung | 13

TEIL 1: WERKZEUGE UND VERFAHRENSTECHNIKEN

**1.1 Zum Verhältnis von theoretischem Entwurf
(Werkzeugen) und empirischen Methoden
(Verfahrenstechniken)** | 33

1.2 Werkzeuge | 39

1.2.1 Zum Begriff der Subjektivierung bei
Michel Foucault | 39

1.2.2 Pierre Bourdieus Praxeologie | 49

1.2.3 Zur Schärfung der theoretischen
Werkzeuge I: Praktiken und Diskurse | 59

1.2.4 Zur Schärfung der theoretischen
Werkzeuge II: Praktiken der Subjektivierung | 64

1.3 Verfahrenstechniken | 71

1.3.1 Zur Beobachtung des Impliziten | 71

1.3.2 Ethnographische Forschungsstrategien | 75

1.3.3 Der Einsatz der Kamera | 79

1.3.4 Schreiben im Forschungsprozess | 82

TEIL 2: EMPIRISCHE ERGEBNISSE

2.1 Einsetzung und Entkopplung | 89

2.1.1 Die Verteidigung | 89

2.1.2 Zur Entkopplung und Positionierung der Novizen | 94

2.1.2.1 Orientierung I: Die Strukturen der Ausbildung | 95

2.1.2.2 Orientierung II: Das Klassenzimmer | 104

2.1.3 Die Suche nach Greifbarem | 114

2.1.4 Sichtbarkeit und der Zwang zur Explikation | 121

Resümee I: Die Anwärterposition | 129

2.2 Ankopplung | 137

2.2.1 Die Übernahme des feldspezifischen Blicks | 137

2.2.2 Der Gebrauch der Dinge | 143

2.2.2.1 Die Tafel | 144

2.2.2.2 Das Glockenspiel | 151

2.2.3 Organisation in Gesten | 157

2.2.4 (Selbst-)Positionierung der Novizen in Narrationen | 169

2.2.4.1 Sprechen | 170

2.2.4.2 Spielen | 179

2.2.5 Das Lehrerzimmer | 190

Resümee II: Subjektivierung in
einander perspektivierenden Trainingsräumen | 198

2.3 Kopplung | 207

2.3.1 Zur Ruhe kommen im Setting der Schule | 207

2.3.2 Verkörperter Glaube und Gewissheit
mittels Perspektivierung | 211

2.3.3 Der Lehrer als Verkehrszeichen | 217

2.3.4 Übernahme und Modifikation | 221

Resümee III: Kopplungsweisen | 236

Fazit | 239

Literatur | 251

Vorwort

Am Anfang meiner Untersuchungen stand die Frage nach der Reproduktion sozialer Ungleichheit im Klassenzimmer einer Grundschule. Der in vielen statistischen Studien belegten Selektivität des Schulsystems galt mein Interesse. Ausgangspunkt war der Befund, dass die soziale Selektivität des Schulsystems zwar statistisch belegt werden kann, aus der bildungssoziologischen Makroperspektive jedoch weitgehend unsichtbar bleibt, wie gesellschaftliche Unterschiede im Unterricht von Schülern und Lehrern praktisch (re-)produziert werden (vgl. Alkemeyer/Pille 2008: 137). Es sollte in Ergänzung zu zahlreichen statistischen Studien nicht erforscht werden, *was* das Schulsystem produziert, sondern *wie* die Selektion in der Praxis tatsächlich vollzogen wird. Es war mein Vorhaben, den Fokus auf die Mikropraktiken des Unterrichts zu lenken.

In ersten Gesprächen mit Lehrern¹ im Rahmen einer dreiwöchigen Hospitationsphase im Unterricht einer 2. Klasse ging es darum, die Forschungsfragen zu schärfen und die Möglichkeiten, Bedingungen und organisatorischen Probleme für eine langfristige Studie auszuloten. Meine Beobachtungen waren zunächst auf die Interaktionen der Schüler gerichtet, auf die kleinen Kämpfe, in denen die besten Plätze erstritten wurden, auf das unterschiedliche Meldeverhalten oder den je spezifischen Umgang mit der Viel-

1 Mit Nennung der männlichen bzw. der weiblichen Funktionsbezeichnung – insbesondere bei den häufig auftretenden Bezeichnungen von Referendaren, Lehrern und Schülern – ist in diesem Buch das jeweils andere Geschlecht mitgemeint, sofern es nicht eindeutig anders gekennzeichnet ist.

falt von Stiften, Mappen und Zetteln. Bereits anhand der ersten Beobachtungen wurde deutlich, dass es für eine umfassende Analyse der Unterrichtskulturen weiterer Instrumente bedurfte, die die Flüchtigkeit und Vielschichtigkeit des Geschehens zu erfassen vermochten. Es war unmöglich, die feinen Bewegungen der Akteure nur auf der Grundlage von Beobachtungen differenziert zu beschreiben. Der besondere Fokus auf die Mikropraktiken im Klassenraum erforderte den Einsatz einer Videokamera. Sie wurde neben den umfangreichen teilnehmenden Beobachtungen und Befragungen zum zentralen Instrument meiner Untersuchung.

Am Filmmaterial wurde deutlich, dass ich mein Erkenntnisinteresse zunehmend auf die Interaktionen zwischen Lehrern und Schülern richtete. Wie deuten Schüler die kaum wahrnehmbaren Gesten und Bewegungen des Lehrers? Welche Schülerinnen können die Zeichen des Lehrers erkennen und deuten und wer wird immer wieder ‚abgehängt‘, sitzt ratlos auf seinem Platz und beginnt sich zu langweilen (vgl. Pille 2007)? Auch wenn ich die Praktiken im Klassenraum als kollektives Geschehen betrachtete, das von keinem Einzelnen bestimmt und determiniert wurde, so war es doch die Lehrperson, die immer wieder Impulse setzte und die bei der Betrachtung meiner Aufnahmen zumeist im ‚Fluchtpunkt‘ stand – also dem Punkt, auf den nicht nur die meisten Blicke gerichtet waren, sondern auf den sowohl der Raum als auch das gesamte Mobiliar ausgerichtet zu sein schien. Zwar gab es viele Szenen, in denen der Lehrer nicht mitbekommen sollte, was die Schüler treiben – während meiner Beobachtungen wurde hinter vorgehaltener Hand ‚getuschelt‘, kleine Briefchen wurden verfasst und herumgereicht und die Tische wurden mit Bild und Text ‚verziert‘ – jedoch zeigte sich, dass der Lehrkörper² auch für diese Aktivitäten von zentraler Bedeutung war. Blicke folgten ihm, die Haltung der Schüler änderte sich, wenn er sei-

2 Ich spreche vom Lehrkörper in seiner zweifachen Bedeutung: Zentral ist der physische, in seinen Praktiken beobachtbare Körper der einzelnen Lehrkräfte gemeint, der sich jedoch – und dies versuche ich im Rahmen dieser Arbeit zu plausibilisieren – in Auseinandersetzung mit den Körpern und Gegenständen der Schule geformt und entwickelt hat und somit ebenso als Kollektivkörper beschrieben werden kann. Der für diese Arbeit zentrale Begriff des Körpers ist in Anlehnung an Bourdieu individuell und privat gestaltet, doch immer schon sozial geprägt und somit Ausdruck eines Kollektivs.

ne Position im Klassenraum wechselte und einige der informellen Schriftstücke und Zeichnungen bezogen sich auf ihn. Es wurde deutlich, dass der Lehrkörper für die Durchsetzung einer bestimmten Unterrichtsordnung eine wichtige Rolle spielt; eine Ordnung³, die einige Verhaltensweisen legitimiert und andere ausschließt, die eine bestimmte Haltung erfordert und zugleich diejenigen benachteiligt, die diese Haltungen nicht einzunehmen in der Lage sind.

Die Frage nach der Reproduktion sozialer Differenz im Unterricht war für meine Forschung weiterhin richtungsweisend, jedoch verschob sich der Schwerpunkt allmählich auf den Lehrkörper. Die Komplexität der Anforderungen an den Lehrer im Unterricht scheint enorm zu sein: Die permanente Disziplinierung der Schüler, das Einhalten des Zeitplans, das Korrigieren der zahlreichen Aufgaben und vor allem der sensible Umgang mit den unterschiedlichen Schülern waren nur wenige der Aufgaben, die der Lehrer parallel zu meistern hatte. Die Vielzahl der im Unterricht zu treffenden Entscheidungen scheint nur auf der Grundlage eines praktischen Erfahrungswissens (vgl. Combe/Kolbe 2004; Kolbe/Combe 2004) bewältigt werden zu können. Wie aber erwerben Lehrerinnen und Lehrer ein solches Wissen bzw. wie gewährleistet die Organisation Schule, dass ihre ‚Agenten‘⁴ bestimmte Ordnungen und Ziele in den Praktiken des Unterrichts etablieren?

-
- 3 Mit dem Begriff der Ordnung beziehe ich mich mit Bourdieu auf Pascal: „Übrigens bemerkt schon Pascal, daß die ‚Gewohnheit die ganze Ordnung macht‘ und ruft immer wieder in Erinnerung, daß die soziale Ordnung nichts anderes ist als die Ordnung der Körper.“ (Pascal zitiert nach Bourdieu 2001: 215) Ordnungen sind in diesem Sinne verkörperte Gewohnheiten, eingespielte körperliche, wie dingliche Formationen, die immer wieder von Neuem hervorgebracht werden müssen. Die Gewöhnung an solche wiederkehrenden Ordnungen führt zu deren Anerkennung und zur Verkennung ihrer Beliebigkeit (vgl. Bourdieu 2001: 215).
 - 4 Die Verwendung des Begriffs „Agent“ geht, wie Gebauer und Kraiss bemerken, auf Bourdieu zurück. Mit der Verwendung dieses Begriffs wendet Bourdieu sich gegen die üblichen Bezeichnungen „acteur“ und „sujet“. Mit dem Begriff des „Agenten“ verweist Bourdieu auf die Bedeutung subtil wirkender Kräfte eines ‚Geheimagenten‘ im Sinne eines „für eine Organisation oder (fremde) Macht Handelnden“ (Kraiss/Gebauer 2002: 84).

Der Fokus meiner Forschung hat sich im Verlauf dieser ersten Vorstudie verschoben: Mich interessiert im Rahmen dieser Arbeit folgend, wie angehende Lehrer in ihrer zweiten Ausbildungsphase, dem Referendariat, zu Agenten der Schule gemacht werden bzw. wie sie sich selbsttätig in diesen Zustand bringen. In Verbindung damit soll die Bedeutung einer verkörperten praktischen Mitspielkompetenz für das Organisieren feinjustierter sozialer Abläufe im Unterricht in den Blick gebracht werden, die eher den Charakter einer feldspezifisch sozialisierten Intuition denn den Status eines bewussten (propositionalen) Wissens hat. In diesem Sinne betrachte ich die Prozesse schulischer Sozialisation im Rahmen dieser Arbeit als körperliches Training. Das Referendariat als Trainingsprozess wurde vor diesem Hintergrund der zentrale Gegenstand meiner Forschung; ein Prozess, in dem es für die Novizen darum geht, allmählich an den tradierten ‚Spielen‘ der etablierten Akteure zu partizipieren, um zu (an-)erkannten Mitgliedern einer im Setting der Schule agierenden Praxisgemeinschaft zu werden.⁵ Auf der Grundlage praxistheoretischer Annahmen werden folgend Prozesse der Subjektivierung im Referendariat mit den Mitteln ethnographischer Forschungsstrategien untersucht. Die vorliegende Arbeit ist mithin ein Beitrag zur organisationssoziologisch orientierten Novizenforschung sowie zur Professionalisierungsdebatte; speziell zum Bereich der Lehrerbildung.

5 Einzelne Passagen dieses Buches wurden bereits in Alkemeyer/Pille 2006, Pille 2007, Alkemeyer/Pille 2008 und Pille 2009 publiziert.

Einleitung

Woher wissen Lehrer, was in den komplexen Situationen des Unterrichts zu tun ist? Wie eignen sie sich Haltungen⁶ und Bewegungstechniken an, die im Rahmen der Schule als Zeichen erkannt und somit wirkungsmächtig werden können? Wie erfassen sie die feldspezifischen Normativitäten bzw. woher wissen sie überhaupt etwas über die oftmals impliziten Ordnungen der Schule? Das Referendariat bietet ein umfassendes Training, in dem die Novizen lernen, sich der spezifischen Materialität der Schule zu bedienen und in dessen Rahmen sie sich bestimmte Gesten, Haltungen und Bewegungen aneignen, die hier als ein wesentliches Element von Unterricht beschrieben werden sollen. Der Umgang mit Tafel, Kreide, Overheadprojektor, mit Pult und Zeigestock muss beherrscht werden und trägt eine Vielzahl an Bedeutungen mit sich. erinnert man sich seiner eigenen Schulzeit, wird eventuell deutlich, welchen Stellenwert der Körper des Lehrers für

6 Im Anschluss an Bourdieu gehe ich davon aus, dass mittels der mimetischen Bewegungsaneignung von Mensch zu Mensch nicht nur Bewegungen und Haltungen, sondern ebenfalls hiermit verbundene Vorstellungen, Ansichten, Gefühle und Weltbilder transportiert werden. Eine Veränderung körperlicher Bewegungen und Haltungen ist aus dieser Perspektive unmittelbar an die Bewegung innerer Haltungen und Weltbilder geknüpft. Pascal bemerkt diesbezüglich, dass der Körper die Gedanken und Gefühle automatisch mit sich zieht. Im Folgenden beziehe ich mich mit dem Begriff der Haltung sowohl auf ‚innere‘ Einstellungen und Ideale, im Sinne einer Haltung zur Welt, als auch auf beobachtbare Haltungen im Sinne körperlicher Gesten oder Bewegungen.

den Unterricht hat: So sind es häufig seine typischen Gesten, an die man sich erinnert. Die Art und Weise, wie er die Tafel nach oben oder unten geschoben hat oder der Klang seiner Stimme, mit dem er die Ernsthaftigkeit der Lage unterstreichen wollte, wenn die Hausaufgaben nicht gemacht wurden. Die Schüler entwickeln ein Gespür für die typischen Stimmlagen ihres Lehrers, lesen ihre Höhen und Tiefen, wissen die Legatos, Stakkatos und Allegros seiner Stimme zu deuten. Hierbei scheint nicht nur das, *was* gesagt wird, wichtig zu sein, sondern die Art und Weise, *wie* es intoniert wird. Mit Bourdieu gehe ich davon aus, dass es sich hier um ein in die Tiefenschichten des Habitus eingelassenes körperpraktisches Wissen handelt, das den Lehrer befähigt, in den komplexen Situationen des Unterrichts handlungsfähig zu sein und das in besonderer Weise an die Bedingungen des Feldes⁷ angepasst ist. Um sich der Materialität des Klassenzimmers bedienen zu können, bedarf es eines entsprechenden Habitus, einer relativen Passung von Habitus und Habitat, die es den Akteuren erlaubt, sich hier zu bewegen, ohne anzuecken. In dieser Arbeit werde ich mich der zweiten Phase der Lehrerbildung, dem Referendariat, widmen und mir die Praktiken ansehen, in denen sich die Akteure zu anerkannten Mitgliedern der Schule machen. Im Blickpunkt steht zunächst der Körper der Novizen. Dieser ist weder nur ein passives Objekt von Disziplinarprozeduren noch ist er bloßes Instrument eines autonom planenden Geists; er selber fungiert als ein „A-gens“ (vgl. Alkemeyer/Schmidt 2003). Wie ein Sportler in mühevollen Jahren des Trainings einen für seine Sportart tüchtigen Körper erwirbt, der nicht nur in der Lage ist, einmal eingeschliffene Bewegungen zu reproduzieren, sondern darüber hinaus in den zahllosen Situationen bspw. eines Fußballspiels Entscheidungen zu treffen, die in besonderer Weise zu den Bedingungen des Spiels passen, so erwerben auch Lehrer einen spezifischen „Umgangskörper“ (Gebauer 2009: 95 ff.), der sie befähigt, in den komplexen Verflechtungszusammenhängen des Unterrichts und ebenso in anderen schulischen Bereichen zu agieren. Es müssen feldadäquate Wahrnehmungsweisen ausgebildet und passende Blickwinkel eingenommen werden, bevor die Akteure sich im Setting der Schule orientieren können. Der Blick auf den Trainingsplatz eines Sportseminars zur Bewegungslehre

7 Mit dem Begriff des Feldes beziehe ich mich folgend auf den ethnographischen Feldbegriff (vgl. Malinowski 1979).

und Didaktik des Fußballs verdeutlicht, wo die Probleme liegen: Die Novizen finden keinen Anschluss an das Spiel der Etablierten.⁸ Sie sind nicht in der Lage, die eingespielten Laufwege zu erkennen, verstehen es nicht, die Bewegungen von Mit- und Gegenspielern gleichsam als Zeichen zu deuten und sorgen somit immer wieder für das Abreißen des Spielflusses. Ihre Bewegungen greifen noch nicht mit den Bewegungen der Etablierten ineinander, so dass es regelmäßig Unstimmigkeiten zwischen Novizen und Etablierten gibt. Hinzu kommt, dass Novizen auch dann nicht in der Lage sind zu partizipieren, wenn sie beginnen, solche Situationen sehen zu lernen; ihnen fehlen die hierfür notwendigen Körpertechniken im Umgang mit dem Ball. Im Rahmen dieser Arbeit habe ich das soziale Geschehen in den Klassen- und Lehrerzimmern, in Prüfungen oder Ausbildungsseminaren so ähnlich zu betrachten versucht, wie ein Trainer das sportliche Geschehen auf dem Fußballplatz und die körperliche Ausbildung der Spieler in den Blick nimmt: Er konzentriert sich auf Körpertechniken und Abstimmungsprozesse, fordert Antizipationsfähigkeit und betreibt explizit Wahrnehmungsschulung, damit die Spieler die Laufwege der anderen lesen lernen. So stehen nicht abstrakte Lernstoffe, didaktische Leitideen oder der sprachlich artikulierte Sinn des Unterrichtsgeschehens im Zentrum der Aufmerksamkeit; vielmehr interessiere ich mich für das sinnlich wahrnehmbare Verhalten, das heißt für das, was beobachtet werden kann und in diesem Sinne ganz und gar öffentlich ist. Es treten mithin Körper, Bewegungen, Haltungen, Gesten, Blicke und Stimmen der beobachteten Personen in den Fokus und somit das, was sich im Unterricht gleichsam unterhalb der Schwelle von Sprache, Bewusstsein, Sinn, offiziellen Lehrplänen und didaktischen Zielsetzungen als stummer, größtenteils unaussprechlicher Prozess vollzieht.

8 Die Beobachtungen, die ich in den von mir geleiteten Seminaren zur Bewegungslehre und Didaktik des Fußballs machen konnte, waren aufgrund der heterogenen Zusammensetzung der Teilnehmerschaft besonders geeignet, Einspielungsprozesse und das spezifische Zusammentreffen von erfahrenen Spielerinnen und Novizen in den Blick zu nehmen. Die zahlreichen Videoaufnahmen, die ich hier im Laufe der Jahre gesammelt habe, lieferten wichtige Anregungen und Forschungsperspektiven, die auch für meine Untersuchung der Lehrerbildung wegweisend waren.

Mit dem körperlichen Verhalten der schulischen Akteure tritt unweigerlich das gesamte materielle wie symbolische Setting des Unterrichtsgeschehens in den Blick. Hierzu gehören die Architektur, die räumlichen Arrangements z.B. der Sitzordnung, Zeitstrukturen, Möbel und technischen Geräte. Alle schulischen Praktiken des Unterrichts und des Unterrichtet-Werdens entfalten sich im Rahmen dieses Settings, das heißt zwischen den unterschiedlichen menschlichen und materiellen „Partizipanden des Tuns“ (Hirschauer 2004). Lehrer handeln aus dieser Perspektive weder als vollkommen autonome, körperlose Subjekte, wie es klassische Handlungstheorien in der Nachfolge Max Webers nahe legen, noch aus der ‚Mitte ihres Leibes‘ heraus, wie es phänomenologische Ansätze darstellen, sondern ihre Praxis entfaltet sich im Zwischenraum der menschlichen wie nicht-menschlichen Handlungsträger.⁹ Ein Akteur konstituiert sich bspw. erst dadurch als Lehrer im Sinne eines Agenten der Organisation, dass er das Setting auf eine erwart- und erkennbare Weise nutzt. Ähnlich wie ein Trainingsraum des Sports bildet auch das Klassenzimmer ein pluri-sensorielles Umfeld für die Lern- und Bildungspraktiken.¹⁰ Mit einem am Sport geschulten Blick möchte ich deutlich machen, dass die berufsspezifische Sozialisation von Lehrern mit einem geregelten Einschleifen von Haltungen und dem Vollziehen bestimmter Gesten einhergehen. Wissens- und Kompetenzerwerb gehen Hand in Hand mit einer Formung der Physis – und damit einer Inkorporierung jener Weltbilder, Werte und Schemata, die in den materiell-symbolischen Anordnungen der Schule objektiviert sind. Dies bedeutet, dass die Körper der Akteure keine bloßen Behälter für einen vorgefertigten, scheinbar abstrakten Wissensstoff sind (vgl. Kraus/Gebauer 2002: 64); vielmehr tragen alle Lern- und Bildungsprozesse Züge einer physischen Trainingsarbeit und gehen mit einer Umwandlung des Körpers einher (vgl. Alkemeyer 2006). Die Professionalität des Lehrers setzt somit nicht nur ein Wissen über etablierte Werte, Normen oder Einstellungen vo-

9 Zum Begriff der verteilten Handlungsträgerschaft siehe Rammert/Schulz-Schaeffer 2002.

10 Loic Wacquant (2003) beschreibt in „Leben für den Ring“ das pluri-sensorielle Umfeld eines Boxgyms und die hier vollzogene Übernahme eines Boxerhabitus. Diese autoethnographische Arbeit war für die vorliegende Forschung in mehreren Aspekten leitend.

raus, sondern es bedarf eines im Setting der Schule sozialisierten „Umgangskörpers“ (Gebauer 2009: 95 ff.), der die Stimuli, Angebote und Appelle der Umgebung zu erkennen vermag. Es müssen Resonanzen zwischen der in den Subjekten inkorporierten Geschichte und der in der Umgebung objektivierten Geschichte entstehen, damit Lehrer in den komplexen Situationen des Unterrichts handeln können. Die Bildung eines solchen „Umgangskörpers“ ist ein zentraler Aspekt dieser Arbeit.

Herangehensweisen

Die Prozesse einer feldspezifischen körperlichen Sozialisation im Referendariat stellen sich bei näherem Hinsehen als überaus vielschichtig und komplex dar. Einerseits scheinen die begleitenden Seminare die Orte zu sein, an denen die angehenden Lehrer lernen, was es bedeutet, professionell in pädagogischen Kontexten zu handeln. Andererseits liegt es nahe, dass ihnen insbesondere die praktischen Erfahrungen im Unterricht ein Gefühl dafür vermitteln, was es bedeutet, Lehrer zu sein. Darüber hinaus sind es oft einzelne Personen, Kolleginnen, Mentoren oder Seminarleiter, die einen starken Einfluss auf die Referendare ausüben. Und nicht zuletzt scheinen Flurgespräche, Elternabende oder die regelmäßigen Aufenthalte im Lehrerzimmer kaum weniger bedeutend für die Entwicklung der Novizen zu sein, als andere Bereiche dieser Ausbildung. Kurz: Es ist schwierig, sich im Voraus auf einen dieser Bereiche festzulegen und andere außer Acht zu lassen. Um herauszufinden, was für die berufsspezifische Sozialisation der Referendare relevant ist, schien es mir ein sinnvoller Weg zu sein, den Novizen auf ihrem Weg durch diese zweite Phase der Ausbildung von Beginn an zu folgen, sie bei ihren Aufgaben, Krisen und Erfolgen zu begleiten, sie systematisch zu beobachten und zu befragen. Im Sinne ethnographischer Forschungsstrategien (vgl. Kapitel 1.3.2) erhielt ich auf diese Weise Einblicke in viele Bereiche dieser zweiten Phase der Lehrerbildung. Informellen Zusammenkünften, der Arbeit in Lerngruppen, den gemeinsamen Fahrten zu den Seminarschulen oder den zahlreichen Pausengesprächen konnten vor dem Hintergrund meiner Forschungsfrage nur dank dieses methodischen Vorgehens eine besondere Bedeutung beigemessen werden.

Die ‚Organisation Schule‘ erwies sich als offen für eine Forschung im Rahmen einer kurzen Vorstudie – einzelne Lehrer waren sehr kooperativ – für eine langfristig angelegte offizielle Studie im Rahmen eines Dissertationsprojektes hingegen galt es, zahlreiche Hürden zu überwinden. Ein kom-

plexer bürokratischer Verwaltungsapparat musste in Bewegung gesetzt werden, um den Zutritt zum Feld zu erhalten. Mit Genehmigungen der Landesschulbehörde, mit der Zustimmung des Seminarstandortes und aller beteiligten Seminarleiter, Schulleiter, Mentoren sowie aller Eltern der in diese Forschung verwickelten Schüler und nicht zuletzt mit der freundlichen Bereitschaft der beobachteten Referendarinnen und Referendare, konnte nach einer halbjährigen Organisationsphase mit diesem Projekt schließlich begonnen werden. Ich wurde in eines der begleitenden Seminare eingeladen und habe dort mein Forschungsvorhaben vorgestellt. Mein Anliegen, einige der angehenden Lehrer im Unterricht begleiten zu wollen, stieß zunächst auf Ablehnung. Vor allem die ohnehin schon hohe Belastung der Referendare wurde als Begründung für die vorherrschende skeptische Haltung meinem Projekt gegenüber herangezogen. Das Referendariat ist aus mehreren Gründen ein relativ schwer zu erforschendes Feld: Erstens hat man es mit Novizen zu tun, denen das Feld ebenfalls unbekannt ist und für die die Anwesenheit eines Forscherteams im Unterricht eine zusätzliche Belastung bedeutet.¹¹ Zweitens begibt man sich in ein Feld, in dem gewöhnlicher Weise sehr unabhängig von äußeren Einflüssen gearbeitet wird. Die Idee, den Unterricht einzelner Lehrer mit Videokameras zu begleiten, stieß schnell an ihre Grenzen; es waren nur wenige der etablierten Lehrer dazu bereit, ihren Unterricht für ein solches Projekt zu öffnen. Erst nach dreiwöchiger Teilnahme an diesem Seminar willigte eine Referendarin ein, mich probeweise in ihre Schule und in ihren Unterricht mitzunehmen. Fortan partizipierte ich an Veranstaltungen ihrer Schule, nahm an ihren Unterrichtsbesuchen¹² teil und wurde allmählich zu einem ‚bekannten Gesicht‘

11 Der erste Impuls war in den meisten Fällen die Ablehnung zusätzlicher Belastungen, da die Referendarinnen noch nicht einschätzen konnten, was auf sie zukommen würde. Dies stellte ein Problem dar, weil insbesondere die ersten Wochen der Ausbildung für meine Fragen besonders wichtig waren.

12 Jede Referendarin ist in ein pädagogisches Seminar sowie in drei Fachseminare eingebunden. Alle Seminarleiterinnen hospitieren in regelmäßigen Abständen im Unterricht der Novizen. Diese Unterrichtsbesuche sollen zunächst einen beratenden Charakter aufweisen; da die Beratungen und Prüfungen im Rahmen dieser Ausbildung jedoch von denselben Personen übernommen werden, können

im Lehrerzimmer. Ich begleitete sie darüber hinaus in Fachseminare, war bei Beratungsgesprächen mit ihrer Mentorin zugegen und bildete mit ihr und anderen Referendaren eine Fahrgemeinschaft zu den unterschiedlichen Orten ihrer Ausbildung. Dies gab mir die Gelegenheit, viele Gespräche mit unterschiedlichen Referendaren zu führen und eine Vielzahl an Informationen zu erhalten. Erst im weiteren Verlauf der Forschung gewann ich in den Gesprächen einen Überblick über die Strukturen der Ausbildung und legte meinen Fokus fest: Die von mir untersuchten Orte der Ausbildung waren von nun an die drei *begleitenden Fachseminare* und ein *Pädagogikseminar*, in denen fachliche, pädagogische und didaktische Inhalte diskutiert und erarbeitet wurden. Die zahlreichen *Beratungsgespräche*, in denen das Unterrichtsverhalten der Referendare von Seminarleitern oder Mentoren analysiert und reflektiert wurde, waren ebenso interessant wie das *Lehrerzimmer*, das u.a. deshalb bedeutsam war, weil hier die ‚Neuen‘ auf gemeinsame Leitwerte ‚eingeschworen‘ wurden. Darüber hinaus gewannen *private Zusammenkünfte* – ein Mittagessen, das ‚Bergfest‘¹³ oder die gemeinsamen Fahrten – gerade wegen ihres informellen Charakters an Gewicht für mein Vorhaben. In diesen Situationen hatten die Novizen Gelegenheit, sich unbefangen auszutauschen, sich im Fall von Unsicherheiten der ähnlichen Erfahrungen anderer zu vergewissern und sich gegenseitig aufzubauen. Schließlich beschreibe ich das *Klassenzimmer* als wichtigsten Ort der Ausbildung, auf den sich ein Großteil meiner Beobachtungen und Analysen konzentriert.

In jedem Semester stoßen neue Referendare zu den bereits laufenden Fachseminaren hinzu, so dass hier regelmäßig Referendare aus unterschiedlichen Semestern gemeinsam ausgebildet werden. Als nach dem ersten Semester meiner Forschung demnach ‚die Neuen‘ kamen, gehörte ich bereits dazu und die Alteingesessenen verwiesen sie direkt auf die Möglichkeit, von mir begleitet zu werden. Es hatte sich der Eindruck etabliert, dass die stetige Begleitung im Unterricht durch ein Forscherteam insofern förderlich sein kann, als dass die beobachteten Referendare sich auf diese Weise an

die Unterrichtsbesuche auch zu Beginn der Ausbildung als anstrengende und belastende Situationen für die Novizen beschrieben werden.

13 Die Referendare feierten hier, dass sie die Hälfte ihrer Ausbildung absolviert hatten.

die ihnen ohnehin bevorstehenden ‚Prüfungssituationen‘ gewöhnen und darüber hinaus Ausschnitte aus dem Filmmaterial in Einzelfällen zur Evaluation des eigenen Unterrichts verwenden können. Der Rahmen meiner Forschung wurde nun konkret: Ich begleitete neben der von mir bereits im ersten Semester gefilmten Referendarin fortan drei weitere Referendarinnen und einen Referendar und nahm an den unterschiedlichen Phasen und Ereignissen ihrer Ausbildung in regelmäßigen Abständen teil. Dabei folgte ich keinen festgelegten Beobachtungsrhythmen, sondern orientierte meine Besuche zum einen flexibel an den für meine Forschung spannenden Phasen oder Ereignissen der Ausbildung einzelner Referendare – häufig besuchte ich bspw. nur eine der Referendarinnen über mehrere Wochen täglich in ihrem Unterricht, um langfristige Prozesse in den Blick bekommen zu können. Ich stand im ständigen Austausch mit allen fünf Personen und konnte auf diese Weise flexibel auf Ereignisse, wie die häufig spontan vereinbarten Beratungsgespräche, reagieren. Zum anderen waren es die Umstände an den Schulen und die Wünsche der Referendare, an denen ich meine Besuche orientieren musste. Einige waren immer bereit, sich im Unterricht begleiten zu lassen, anderen wurde es in einzelnen Phasen zu viel. Auch die Seminarleiter erlaubten nicht in allen Fällen, dass ich an Seminaren oder Beratungsgesprächen teilnahm. Oft durfte ich zwar beobachten, aber nicht filmen.¹⁴

Diese fünf Personen bilden den Kern meiner ethnographischen Forschung; Schüler, Lehrer, Mentoren, Schul- oder Seminarleiter sowie weitere Referendare kommen in zahlreichen Passagen immer dann ins Spiel, wenn sie für die Ausbildung dieser fünf Akteure von Bedeutung sind.¹⁵ Das Referendariat dauert hier insgesamt 18 Monate, so dass der zeitliche Rahmen meiner Forschung, bedingt durch den zeitversetzten Ausbildungsbeginn der fünf Referendare, insgesamt zwei Jahre umfasst. Die Forschung wurde regelmäßig durch die üblichen Schulferien unterbrochen, was mir immer wieder die Möglichkeit eröffnete, Forschungsinstrumente und

14 Zu den Konsequenzen dieses methodologischen Vorgehens siehe Kapitel 1.3.2.

15 Mein großer Dank gilt den Referendarinnen und Referendaren, die sich in einer für sie schwierigen Zeit bereit erklärt haben, mich in diesem Projekt zu unterstützen.

Blickwinkel zu justieren, neue Fragen zu generieren und den eigenen Blick für die Bedingungen des Feldes zu schärfen.

Während der Phase der Datenerhebung gab ich Seminare zu qualitativen Forschungsmethoden und bildete zusammen mit einer Gruppe von sechs Studierenden eine ‚Forschungswerkstatt‘, in deren Rahmen wir regelmäßig Videomaterial der unterschiedlichen Projekte gemeinsam sichten und analysierten.¹⁶ Dies bot darüber hinaus die Gelegenheit, für einzelne Phasen, in denen bestimmte Fragestellungen den Einsatz einer zweiten Kamera erforderten, mit zwei Personen ins Feld zu gehen. Weiterhin fand ein wöchentliches Kolloquium statt, in dessen Rahmen theoretische Werkzeuge geschärft und kritisch hinterfragt wurden.¹⁷ Auch hier gab es die Möglichkeit, die eigenen Projekte, damit zusammenhängende Schwierigkeiten oder ‚Sackgassen‘ vorzustellen und gemeinsam zu diskutieren.

Die Grundschule als Forschungsfeld

Im Gegensatz zum Lehramt an Gymnasien, ist die Ausbildung der Grundschullehrer¹⁸ tendenziell nicht im gleichen Maß fachspezifisch ausgerichtet,

16 Vier Studienprojekte und zwei Abschlussarbeiten sind aus diesem Projekt hervorgegangen. Der Titel der hier entstandenen Examensarbeit lautet „Einspielungen“. Hier wird mithilfe von Videoanalysen detailliert gezeigt, wie sich Referendare und die von ihnen unterrichteten Schüler im Verlauf der ersten gemeinsamen Wochen aufeinander einspielen und wie das sich in diesem Prozess formierende Kollektiv allmählich wiedererkennbare Unterrichtspraktiken etabliert. Die Bachelorarbeit trägt den Titel „Vom Kind zum Schüler – Über die Einpassung in scholastische Welten.“ Mit den Mitteln der videogestützten ethnographischen Forschung werden hier die Praktiken des schulischen Alltags untersucht, in denen Schüler typische Haltungen, Gesten und Arbeitsweisen von Schule in einer Art körperlichen Trainings erlernen, das heißt in denen Kinder zu Subjekten der Schule werden.

17 Ich möchte mich herzlich bei den Teilnehmern des Kolloquiums von Thomas Alkemeyer für die zahlreichen Diskussionen und die geduldige Auseinandersetzung mit meinem Projekt bedanken.

18 Alle im Rahmen dieser Forschung begleiteten Referendarinnen unterrichteten hauptsächlich an Grundschulen und wurden lediglich für zwei oder drei Unterrichtsstunden wöchentlich in anderen Schulformen eingesetzt.

sondern hat einen stärkeren pädagogisch-didaktischen Schwerpunkt. Die Aspekte der Erziehung, das Einüben bestimmter Ordnungen und der Erwerb grundlegender Arbeitstechniken sind hier zumindest ebenso bedeutsam wie die fachlichen Inhalte. Zumindest an Grundschulen müssen die Lehrkräfte so viele verschiedene Fächer unterrichten, dass eine fächerspezifische Untersuchung von Lehrerhabitus hier vernachlässigt werden kann.

So wie das Schreiben an der Tafel in der Grundschule eine sehr saubere und deutliche Schrift erfordert, da die Schüler diese nur entziffern können, wenn die ihnen bekannte vereinfachte Ausgangsschrift verwendet wird, so bedürfen sämtliche Performanzen des Lehrers im Unterricht einer Grundschulklasse einer gewissen Präzision und Eindeutigkeit. Die Arbeit mit Grundschulern erfordert ein eindeutiges Auftreten, das es den Schülern ermöglicht, bestimmte Gesten, Haltungen oder Intonationen als Zeichen wahrzunehmen. Bspw. müssen Fragen an die Schüler auf bestimmte Weise intoniert werden, damit diese von ihnen als Fragen erkannt werden können. Es scheint, als würden Intonationen, Gesten und Haltungen zur Kenntlichkeit überzeichnet werden: Verkörperte Gesten werden so lange eingehalten, bis sie für die Schüler kenntlich werden; der für den Lehrer sinnbildgebende erhobene Zeigefinger lässt sich als eine solche Überzeichnung zur Kenntlichkeit beschreiben. Die Grundschule stellt somit ein Feld dar, das in besonderer Weise geeignet ist, die hier anerkannte Subjektform des Lehrers zu untersuchen. Es ergibt sich eine besondere Konstellation: Die Grundschule präsentiert sich als ein Feld, in dem Lehrer soziale Ordnungen auf besondere Weise hervorheben und akzentuieren müssen, damit diese von den Schülern als solche erkannt werden können. Zugleich gilt meine Forschung Novizen, angehenden Lehrerinnen und Lehrern, die selbst noch nicht mit den Ordnungen der Schule vertraut sind, sich aber zu Subjekten machen müssen, die diese Ordnungen in besonderer Weise verkörpern. Zuletzt ist es der Forscher selbst, der sich ebenfalls als Novize auf den Weg macht, die Praktiken der Übernahme dieser Ordnungen zu untersuchen.

Das Referendariat als Forschungsfeld

Die Ausbildung von Lehrern in Deutschland erfolgt zurzeit in zwei Phasen: Nach einem Lehramtsstudium folgt in einer zweiten Phase das Referendariat. Beide Phasen werden jeweils mit dem ersten bzw. mit dem zweiten Staatsexamen abgeschlossen. Während in der ersten Phase fachliche Inhalte und ein theoriegeleiteter Blick auf die Prozesse der Bildung und Erziehung

vermittelt werden sollen, werden die angehenden Lehrer in der zweiten Phase mit der Praxis des Unterrichtens konfrontiert. Obgleich auch im Studium Praktika vorgesehen sind, in denen die Studenten einzelne Stunden unterrichten sollen, lässt sich doch insgesamt eine gewisse Praxisferne dieser ersten Ausbildungsphase konstatieren. Viele der Absolventen fühlen sich Studien zufolge (vgl. Müller-Fohrbrod et al. 1978) ungenügend auf die hohen Anforderungen vorbereitet, die in den Schulen auf sie zukommen. Der sog. Praxisschock (ebd.) beschreibt einen Zustand des Erstarrens, in dem sich die Novizen hilflos und von dem komplexen Geschehen in der Schule überfordert fühlen. Im Referendariat muss plötzlich das zuvor erworbene fachliche und pädagogisch-didaktische Wissen zum Einsatz gebracht werden, was viele der Akteure als nicht realisierbar beschreiben. Zu groß scheinen die Unterschiede zwischen den im Rahmen des Studiums vermittelten Theorien und den Ansprüchen der Praxis. Gespräche, die im Rahmen der dreiwöchigen Vorstudie mit Lehrkräften geführt wurden, spiegeln dieses Bild und verdeutlichen, dass es hier keine wesentlichen Veränderungen gegeben hat: Es wird betont, dass das Studium zwar eine schöne Zeit gewesen sei, dass man jedoch für den Lehrerberuf nicht besonders viel gelernt habe. Man könne nicht viele der hier bearbeiteten Themen in der konkreten Unterrichtspraxis gebrauchen. Es werden die Praktika hervorgehoben, die erste Einblicke vermittelt hätten, jedoch wird unterstrichen, dass das Referendariat die prägendste und wichtigste Zeit für die Ausübung des Lehrerhandwerks gewesen sei.¹⁹

Auch auf der Ebene wissenschaftlicher Diskurse wird über die Abstimmung der beiden Phasen verhandelt: Es wird festgestellt, dass „[b]erufliches Können als eigenes Moment professioneller Handlungsbasis [...] erst in der Auseinandersetzung mit und der Wissensverwendung in der Praxis [entsteht]“ (Kolbe/Combe 2004: 866). Die praktische Auseinandersetzung mit den „Konventionen und Organisationsregeln der Lehrerschaft“ (ebd.) sind für die Ausübung des Lehrerberufs grundlegend und können im Rahmen der ersten Ausbildungsphase nicht vermittelt werden. Es lassen sich hier zwei Positionen herausarbeiten: Einerseits erscheinen die in der Praxis oft formulierten Kritiken an dem bestehenden zweiphasigen System

19 Zum Aspekt des fehlenden Praxisbezugs im Lehramtsstudium siehe auch Mürrmann 1996.

durchaus plausibel. Eine angemessene Vorbereitung auf den Lehrerberuf wäre gegeben, wenn die gesamte Ausbildung einen starken Praxisbezug aufweisen würde. Die Referendare würden dann vermutlich nicht in dem Maß mit dem Praxisschock konfrontiert werden und bekämen bereits am Anfang ihrer Ausbildung die Gelegenheit, auszutesten, ob der Beruf des Lehrers für sie geeignet ist oder nicht. Andererseits erscheint das bestehende System, das eine weitreichende Trennung beider Ausbildungsphasen vorsieht, überaus sinnvoll zu sein: Es wird hier plausibel gemacht, dass es für die Entwicklung eines „professionellen Selbst“ (Bauer et al. 1996; Gecks 1990; Kolbe/Combe 2004) unbedingt wichtig ist, gerade nicht mit dem Druck und den Zwängen der Praxis konfrontiert zu werden. Ist der professionelle Blick auf die Prozesse der Bildung noch nicht gefestigt, erscheinen ein reflektierter Umgang mit den Ordnungen der Schule und ein selbstbestimmtes Handeln kaum möglich.

„Erlebt wird ein Belastungs- und Anpassungsdruck, der als wirksam und die eigene Haltung verändernd beschrieben wird (Gecks 1990; Ulich 1996). Die Betroffenen nehmen Verletzungen und Ohnmachtserfahrungen wahr und beschreiben die Erfahrung totaler Kontrolle (Pres 2001). Möglicherweise unvermeidliche Belastungserfahrungen scheinen nach ersten Befunden destruktiv für das professionelle Selbst zu sein, und Verdrängung statt Reflexion und Verarbeitung auszulösen (so etwa Gecks 1990).“ (Kolbe/Combe 2004: 866)

Kolbe und Combe fordern, dass die „entsubjektivierende[n] Qualifizierungsformen durch die Organisation und die Methoden des Referendariats näher geprüft werden“ (ebd.: 873) sollten. Die Trennung beider Phasen und somit ein Studium, das zunächst nicht in unmittelbarer Auseinandersetzung mit der Praxis erfolgt, bieten aus dieser Sicht also die Möglichkeit, aus der Distanz ein professionelles Selbst zu entwickeln und gleichsam einen theoriegeleiteten Blick auf die Prozesse der Bildung zu gewinnen. Die Idee ist demnach, zuvor gefestigte Lehrerpersönlichkeiten auszubilden, die ggf. in der Lage sind, Innovationen und Ideen einzubringen und sich gegen tradierte Ordnungen durchzusetzen. Somit geht es aus dieser Perspektive auch nicht nur um die Ausbildung der Novizen, sondern ebenso um die Frage danach, wie Schule erneuert und stetig reformiert werden kann.

Die Entscheidung, mich im Rahmen meiner Forschung zur ‚Lehrerwerdung‘ auf das Referendariat zu beschränken, ist also zum einen der Bedeu-

tung geschuldet, die dieser Phase von den Akteuren des Feldes zugesprochen wird. Zum anderen wird auch in entsprechender Fachliteratur darauf verwiesen, dass das „berufliche Können als eigenes Moment professioneller Handlungsbasis [...] erst in der Auseinandersetzung mit und der Wissensverwendung in der Praxis“ (ebd.: 866) und somit maßgeblich im Referendariat erworben wird. Drittens werden deutliche Forschungsdesiderate im Hinblick auf die zweite Phase der Lehrerbildung konstatiert (vgl. ebd.: 869). „Die zweite Phase der Lehrerausbildung wird nicht nur kaum erforscht, darüber hinaus erscheinen die wenigen vorhandenen Ergebnisse aus forschungsmethodischer Perspektive äußerst defizitär.“ (Schaefers 2002: 80) „Eine theoriegeleitete, systematisch empirische Forschung zur Lehrerausbildung existiert nicht.“ (Ebd.)²⁰

Stand der Forschung

Auch wenn die vorliegenden Forschungen zur zweiten Phase der Lehrerbildung als „äußerst defizitär“ (ebd.: 80) beschrieben werden²¹, gibt es doch mehrere Ansätze, die das Referendariat aus unterschiedlichen Perspektiven in den Blick nehmen. Bereits Frech und Reichwein (1977) geben in ihrer Forschung zum „vergessenen Teil der Lehrerbildung“ einen Überblick über Struktur, Organisation und inhaltliche Gestaltung des Vorbereitungsdienstes für Gymnasiallehrer. Ihr Fokus liegt auf den institutionellen Bedingungen und den inhaltlichen Tendenzen einer fachspezifischen Sozialisation. Auf diese Studien bezieht sich auch Giesbrecht (1983), der Berufsschulreferendare für Maschinenbau und Metalltechnik untersucht und das Referendariat als Ort der beruflichen Sozialisation beschreibt. Des Weiteren beschreibt Manthey (1982) das Referendariat als institutionalisiertes vermittelndes System (vgl. auch Terhart 2001 und Tillmann 2002). Auch die Autoren Müller-Fohrbrodt/Cloetta/Dann (1978) thematisieren die Sozialisation junger Lehrer. Sie fokussieren in erster Linie den Begriff des Pra-

20 Für einen Überblick über die Forschungen zur Lehrerausbildung in Deutschland ab 1990 siehe auch Schaefers 2002.

21 Zu den Ambivalenzen und Defiziten der zweiten Ausbildungsphase siehe auch die Ergebnisse der „Kommission zu Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland“ (vgl. Terhart 2000) sowie die Arbeiten von Schubarth/Speck/Seidel 2007 und Lenhard 2006.

xisschocks. Insbesondere die durch den hohen Druck bedingte schrittweise Übernahme konservativer Haltungen ist für diese Arbeit interessant. Wie Uwe Herricks (2006) bemerkt, geht es ihnen jedoch sehr einseitig um die „Korruption des Lehrers durch die Institution Schule“ (Herricks, 2006: 37). Gecks (1990) thematisiert schließlich die Wirkung der objektiven Strukturen auf die Psyche der Referendare in der Sozialisationsphase. Es werden auch bei Tanner (1993) Einstellungs- und Persönlichkeitsänderungen in der Berufseinführungsphase der Schweizer Primarlehrerinnenausbildung untersucht, jedoch wird in keiner der aufgeführten Forschungen der Frage nachgegangen, in welchen konkreten Praktiken diese Transformationen vollzogen werden. Es wird bspw. mithilfe von Interviews festgehalten, was sich im Prozess der beruflichen Sozialisation verändert (vgl. ebd.), aber es wird nur oberflächlich beleuchtet, in welchen konkreten Situationen bzw. in welchen ‚Spannungsfeldern‘ diese Veränderungen durchlaufen werden. Bezüglich der Sozialisation von Lehrern beziehen sich andere Arbeiten erstens auf die soziale Herkunft bzw. auf (Berufs-)Biographien von Lehrern (z.B. Kunze/Stelmaszky 2004; Reinartz/Schierz 2007; Terhart 2001, 1991; Giesbrecht 1980; Sikes et al. 1985; Messmer/Reusser 2000); auf die Einteilung von Entwicklungsphasen der Sozialisation (Fuller/Brown 1975); die Ausbildung von „Lehreridentitäten“ (Hirsch 1990; Klee 2005), „innovativen Lehrerpersönlichkeiten“ (Schönknecht 1997) oder eines „professionellen Selbsts“ im Alltag der Schule werden ebenfalls aus dieser Perspektive in den Blick gerückt (vgl. Alkemeyer/Pille 2008: 139). Zweitens fokussieren verschiedene Arbeiten die Entwicklung von Expertise im Sinne eines für die Ausübung des Lehrerberufs unabdingbaren, normalerweise impliziten Handlungs- und Erfahrungswissens (vgl. Combe/Kolbe 2004; Kolbe/Combe 2004). Aus dieser Perspektive rückt schließlich die Arbeit am konkreten Fall ins Blickfeld derer, die über den Erwerb eines solchen Erfahrungswissens forschen (vgl. Ohlhaver/Wernet 1999; Wernet 2003) und Handlungshinweise herausarbeiten.

Herricks (2006) stellt aus habitustheoretischer Perspektive die Frage „Wie lernen Lehrer?“ Er interpretiert und rekonstruiert mit den Mitteln der Sequenzanalyse berufsbiographische Fortsetzungsgespräche mit Lehrern und rekonstruiert die Veränderung der jeweiligen Perspektiven. Aus einer den Körper in den Mittelpunkt rückenden habitustheoretischen Sicht setzen sich Pilarczyk und Mietzner (2005) mit dem Habitus in der Schule auseinander und gehen auf die Frage ein, inwiefern der Körper des Lehrers als Vor-

bild für die Schüler bei der Ausbildung eines institutsadäquaten Körpers fungiert. „In der Bildungsforschung sind solche körpergebundenen Praxis- und Wissensformen des Schulunterrichts vor allem von Wulf et. al. (2001, 2004, 2007), daneben z.B. auch von Kalthoff (2004), [Langer (2008)] und Alkemeyer (2006) beleuchtet worden.“ (Alkemeyer/Pille 2008: 139) (vgl. hierzu auch Rumpf 1994). Praktisch-körperliche Wissensformen (*embodied skills*) werden insbesondere in der pädagogischen und psychologischen Expertiseforschung (z.B. Schön 2005, Kolbe/Combe 2004, Dreyfus/Dreyfus 1988, Bromme 1992, Sudnow 1978), in der Arbeits- und Techniksoziologie (Moldaschl/Voß 2002, Böhle et al. 2004; Bauer et al. 2006; Volpert 2003) oder in den anglo-amerikanischen *Studies of Work* thematisiert.²² Im Hinblick auf die Bedeutung eines impliziten Wissens (Polanyi) für das Handeln in pädagogischen Situationen liefert Neuweg (2002; 2000) wegweisende Arbeiten. Helsper beschäftigt sich mit den Antinomien des Lehrerhandelns (Helsper 1996; vgl. auch Schütze 2000) und den unterschiedlichen Wissens- und Könnensformen, die Lehrkräfte zur Bewältigung der vielschichtigen Anforderungen im Alltag der Schule benötigen (vgl. Helsper 2002; 2003). Jedoch wird in diesen Ansätzen allenfalls am Rande auf die Genese eines Spielsinns in situierten Körperpraktiken eingegangen. Entsprechend werden in der empirischen Forschung auch weniger die schweigsamen Dimensionen des Unterrichtsgeschehens fokussiert als verbal-sprachliche Aspekte.²³ „Vollkommen unbeantwortet ist bislang die Frage nach der Bedeutung eines organisationsadäquat trainierten Lehrer-Körpers für das Organisieren von Unterricht. Entsprechend fehlt eine empirische Erforschung der Praktiken, in deren Vollzug die Referendare allmählich zu Trägern etablierter schulischer Ordnungen werden.“ (Alkemeyer/Pille 2008: 140) Insbesondere fehlen Forschungen zum Referendariat, die in der Lage sind, die verschiedenen, aufeinander beziehenden Bereiche dieser zweiten Phase der Lehrerbildung in den Blick zu rücken. Dies erfordert langfristige teilnehmende Beobachtungen im Sinne ethnographischer Forschungsstrate-

22 Einen Überblick liefert hierzu Bergmann 2005.

23 Ähnliches gilt für die unterrichtsbezogene Interaktionsforschung, die vor allem nach Zusammenhängen zwischen den Unterrichtsstilen und dem ‚Führungsverhalten‘ der Lehrer auf der einen und den Leistungen der Schüler auf der anderen Seite fragt (vgl. z.B. Naujok/Brandt/ Krummheuer 2004; Lüders/Rauin 2004).

gien an den unterschiedlichen Orten der Lehrer-Werdung. Auf diese Weise können Zusammenhänge offengelegt und Einblicke in diesen komplexen Prozess geliefert werden, die man nicht erhält, wenn man nur einen dieser Bereiche – etwa eines der Seminare oder nur den Unterricht – erforscht.²⁴

Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit ist in zwei Teile gegliedert. Im ersten Teil – „*Werkzeuge und Verfahrenstechniken*“ – werden zunächst grundlegende Überlegungen zu den Voraussetzungen dieser Forschung angestellt und ein theoretischer Bezugsrahmen eingeführt, der die in dieser Arbeit eingenommene spezifische Perspektive offenlegt. Mit der Überschrift des ersten Teils beziehe ich mich auf Bourdieu, der das Verhältnis von theoretischen Optiken (Werkzeugen) und methodologischen Verfahrensweisen in den Blick rückt. Der Aufbau des theoretischen Bezugsrahmens erfolgt wesentlich in zwei Schritten: Während der subjektivierungstheoretische Rahmen mit den Ansätzen Foucaults hergeleitet wird, sollen mit Bourdieus Ausführungen zu einer Theorie der sozialen Praxis die Praktiken der Subjektivierung genauer in den Blick genommen werden. In seinem Habituskonzept werden zum einen die Prozesse der wechselseitigen Verstrickung von Habitus und Feld, von inneren Dispositionen und den objektivierten Positionen des Feldes ausgeleuchtet. Zum anderen wird in Bourdieus Arbeiten der soziale Körper in besonderer Weise in den Blick gerückt.

Der zweite Teil – „*Empirische Ergebnisse*“ – stellt den Kern dieser Arbeit dar. Sein Aufbau folgt in der Anordnung seiner Kapitel einer chronologischen Ordnung. Als ein Ergebnis dieser Forschung werden hier partiell ineinandergreifende Phasen der Lehrerwerdung im Rahmen des Referenda-

24 Im Bereich der ethnographischen Schulforschung werden von Breidenstein (2006) und Breidenstein/Kelle (1998) interessante Einblicke in den Alltag des Klassenzimmers geboten. Sie geben Hinweise zum methodischen Einsatz ethnographischer und videographischer Instrumente in der Schule, jedoch fokussieren diese Arbeiten den „Schülerjob“ bzw. den „Geschlechteralltag“ in der Schule und konzentrieren sich nur am Rande auf den Lehrkörper. Dieser wird hingegen bei Langer (2008) diskursanalytisch und ethnographisch näher untersucht.

riats als Überschriften gewählt.²⁵ Mit der Vereidigung beginnt die zweite Ausbildungsphase und sie endet mit dem zweiten Staatsexamen. Diese im Feld deutlich markierten Grenzen legen auch den zeitlichen Rahmen für diese Forschung fest. Während ich den Akt der Vereidigung mit Bourdieu als „*Einsetzung*“ verstehe, wird die darauf folgende Zeit der Orientierungen und Irritationen als Prozess der umfassenden „*Entkopplung*“ der Novizen beschrieben. Das Kapitel „*Ankopplung*“ folgt in der Anordnung der hier vorgestellten Aspekte keinem chronologischen Aufbau, sondern hier werden wirkende Kräfte im Setting der Schule vorgestellt, von denen die Novizen zeitgleich erfasst werden bzw. derer sich die Novizen parallel bedienen, um an den schulischen Praktiken teilhaben zu können. Der Prozess der Ankopplung wird hier als vielschichtige Praxis beschrieben, in der sich die Novizen sukzessive in die Spiele der Etablierten verstricken. Während die Phasen der Entkopplung und der Ankopplung als Prozesse dargestellt werden, die keineswegs festgelegt sind, sondern die bei den einzelnen Referendaren unterschiedlich lang andauern und auch ineinandergreifen können, wird im Kapitel „*Kopplung*“ der Zustand des ‚Angekommen-Seins‘ im Setting der Schule beschrieben. Was bedeutet es, im Spiel zu sein und sich der hier etablierten Ordnungen bedienen zu können? Ebenso wird konkret auf die spezifische Subjektform der hier ausgebildeten Lehrer eingegangen. Es wird insbesondere hinterfragt, wie die relationalen Subjektpositionen des Lehrers und des Schülers praktisch hergestellt werden bzw. konkreter, wie durch die Positionierung und Formung von Körpern pädagogische Verhältnisse zwischen Schülern und Lehrern etabliert werden und welche Ideale

25 In Anlehnung an van Genneps Ausführungen zu Übergangsritualen konnten im Prozess der Lehrerwerdung ebenfalls unterschiedliche Phasen beobachtet werden. Van Gennep entwickelte 1908 auf Grundlage seiner ethnologischen Studien das Modell der Initiationsrituale, mittels derer zeitliche und soziale Übergänge gestaltet wurden. Er unterscheidet zwischen Trennungs-, Schwellen- und Angliederungsphase, die in seiner Konzeption deutlich voneinander getrennt sind. (vgl. van Gennep 2005) Die in dieser Arbeit vorgeschlagene Einteilung in die Phasen *Einsetzung*, *Entkopplung*, *Ankopplung* und *Kopplung* sind keine zeitlich voneinander getrennten Phasen, sondern vielmehr aufeinander aufbauende, einander bedingende und sich zeitlich überschneidende Prozesse, die die Novizen auf ihrem Weg zur Lehrer-Werdung durchlaufen müssen.

die beschriebenen Praktiken transportieren. Darüber hinaus werden an dieser Stelle die individuellen Unterschiede der untersuchten Referendare im Umgang mit den etablierten Ordnungen des Feldes diskutiert: Wem gelingt es recht schnell, an den schulischen Praktiken zu partizipieren und zu anerkannten Kräften der Organisation zu werden und wer scheint dem Geschehen auch nach Monaten noch fremd gegenüberzustehen?