



**UNIVERSITÄT
BIELEFELD**



Fakultät für
Erziehungswissenschaft

Texte zur Wissenschafts- und Fachdidaktik Erziehungswissenschaft

Zwischen Fachexpertise und außerunterrichtlichen Aufgabenfeldern:

Ein Blick in die Praxis von Pädagogiklehrer*innen

Kurzfassung einer Abschlussarbeit zur Erlangung des akademischen Grades eines Masters of Education

Marie-Luise Franzke

Reihe 1:

Texte – Theorien

Nr. 1/2022

Reihe 2:

Dossiers – Materialien

Einige Vorbemerkungen: 1982 wurde an der Universität Bielefeld das Studienangebot für Erziehungswissenschaft mit einer Studienordnung unter der Bezeichnung *Unterrichtsfach Pädagogik (UFP)* eingeführt.

Nicht nur die Bielefelder Fakultät für Erziehungswissenschaft hat sich in den letzten Jahrzehnten entwickelt und verändert (vgl. YouTube-Film: *#40jahre EW – Was bewegt Erziehungswissenschaft? – Universität Bielefeld*), sondern auch das Schulfach hat sich gewandelt, was z. B. anhand thematischer Schwerpunktsetzungen durch den Kernlehrplan 2014 und die regelmäßig überarbeiteten inhaltlichen Vorgaben für Schüler*innen mit landesweitem Zentralabitur erkennbar ist. Im Zuge der Zentralabitur-einführung im Jahr 2007 und der Schulzeitverkürzung wurde Fachunterricht mit pädagogischen Lehrinhalten in der Sekundarstufe I „abgeschafft“. Die Wiedereinführung des Abiturs nach 13 Jahren ermöglicht es nun aber wieder, in der Sek. I in den verschiedenen Schulformen praktisch-pädagogische Angebote umzusetzen.

Für die Fachdidaktik *Erziehungswissenschaft* ist stärker in den Blick zu nehmen, was mitunter zu wenig gesehen wird: Die Lehrgestalt der Erziehungswissenschaft, die Kontur der Domäne, die leitenden Grundbegriffe beeinflussen Forschung und Lehre im Feld der Fachdidaktik. **Interdisziplinarität** zu gewährleisten, ist ein – neben Diversität – wesentlicher Leitgedanke der Reformuniversität Bielefeld und gestaltet sich zunehmend als schwierig, da die Erziehungswissenschaft zunächst ihre intra-fachliche Programmatik (auf)klären muss. Viele Disziplinen stehen innerhalb der Fakultät bereits in einem gegenseitigen Austausch, deren Umrisse und Überlappungen aber noch allzu unscharf herausgearbeitet und bedacht werden. So ist beispielsweise die wechselseitige Bezugnahme zwischen den „Teilbereichspädagogiken“ zu betonen und die Nähe und Differenz zu den gesellschaftswissenschaftlichen Didaktiken – von der Psychologie über die Soziologie bis hin zur Philosophie – herauszuarbeiten.

In **Bielefeld**, einem Ausbildungsort für Lehrkräfte in NRW und der Bundesrepublik, wird dabei an die Tradition eines **wissenschaftspropädeutischen Ansatzes** für den Pädagogikunterricht (PU) anzuschließen sein. Hochschullehre, das Praxissemester mit dem Fokus auf **Forschendes Lernen** und das Referendariat stehen dabei für eine Bildung durch Wissenschaft als Aufgabe und Herausforderung für zwei Gruppen: die Oberstufenschüler*innen und die PU-Lehrkräfte in der Schule. Sowohl auf einer theoretisch-methodologischen Ebene als auch hinsichtlich der unterrichtlichen Praxen sowie der zu stärkenden Kontroversität bei einzelnen Unterrichtsthemen und -sequenzen wird mit den vorliegenden **TEXTEN** und **DOSSIERS**¹ beabsichtigt, die Weiterentwicklung des Schulfaches voranzutreiben.

¹ Die Studienganggruppe Unterrichtsfach Pädagogik (SGG UFP) arbeitet selbst an einem grundbegrifflich orientierten Selbstverständnis der unterrichtlichen Praxis im allgemeinbildenden Schulbereich. Die Texte und Dossiers beinhalten ideengeschichtliche, allgemein- und fachdidaktische Perspektiven eines emanzipatorischen Bildungsverständnisses für Theorie, Vermittlung und die Praxis des Pädagogikunterrichts.

Inhalt dieser Ausgabe

Marie-Luise Franzke:

Zwischen Fachexpertise und außerunterrichtlichen Aufgabenfeldern:

Ein Blick in die Praxis von Pädagogiklehrer*innen4

Marie-Luise Franzke:

Ein Veranstaltungsbericht: 1. Forum Fachdidacticum Bielefeld und

3. Werkstatt Unterrichtsfach Pädagogik Ostwestfalen-Lippe (WUPO 3)49

Dieter Kinkelbur:

Tagungsankündigung: WUPO 560

Marie-Luise Franzke

Zwischen Fachexpertise und außerunterrichtlichen Aufgabenfeldern:

Ein Blick in die Praxis von Pädagogiklehrer*innen²

Kurzfassung einer Abschlussarbeit zur Erlangung des akademischen Grades eines Masters of Education

Universität Bielefeld

Fakultät für Erziehungswissenschaft

Schwerpunkt: Unterrichtsfach Pädagogik

Im November 2019

überarbeitete Kurzfassung vom 19. Dezember 2022

² Der Titel ist an die vorliegende Kurzfassung angepasst. Der Originaltitel lautet: *Zwischen Fachexpertise und außerunterrichtlichen Aufgabenfeldern: Eine Untersuchung zum Einsatz von Pädagogiklehrer*innen in der Schule.*

Vorwort

„Tage, wenn sie scheinbar uns entgleiten,
gleiten leise doch in uns hinein,
aber wir verwandeln alle Zeiten;
denn wir sehnen uns zu sein“
(Rilke 2006, S. 398).

Mit dieser Masterarbeit werden erworbene Kompetenzen hinsichtlich des Umgangs mit Fachliteratur, des Einsatzes von Forschungsmethoden und des wissenschaftlichen Arbeitens zum Ende des Studiums angewandt. Eine inhaltliche Rahmung vollzieht sich in Form eines konkreten Schulbezugs. Im Zentrum steht die Untersuchung des Einsatzes und der Aufgabenfelder von Lehrer*innen mit dem Unterrichtsfach Pädagogik³, die im weiteren Verlauf als *Pädagogiklehrer*innen* bezeichnet werden. Mögliche Spannungsfelder lassen sich an Einzelfällen mithilfe narrativer Interviews rekonstruieren. Die konkrete Forschungsfrage, das Forschungsinteresse und das wissenschaftliche Vorgehen werden in der nachfolgenden Einleitung konkretisiert. Mit dieser Abschlussarbeit wird einerseits versucht, qualitative Sozialforschung zu betreiben, andererseits wird sich darum bemüht, die gewonnenen Erkenntnisse in einen theoretischen Rahmen zu betten, um anschließend eine Diskussion über den professionsbezogenen Einsatz der befragten Pädagogiklehrer*innen gestalten zu können.

Bielefeld, den 04.11.2019

³ Trotz der Tatsache, dass das Unterrichtsfach Pädagogik an den Schulen unterschiedlich bezeichnet wird (nämlich als 'Erziehungswissenschaft', 'Soziales Lernen', 'Pädagogik' etc.), wird im weiteren Verlauf vom 'Unterrichtsfach Pädagogik' (kurz: **UFP**) als Oberbegriff gesprochen.

Inhaltsverzeichnis

I.	Einführung: Persönliches Forschungsinteresse und Schwerpunktsetzung	7
II.	Teil I: Empirie	9
II.I.	Ausgangslage der Untersuchung	9
II.II.	Feldbeschreibung	13
II.III.	Forschungsdesign und -aufbau	13
II.IV.	Durchführung	15
II.V.	Ergebnisse	17
II.V.I.	Analyse und Auswertung: Beispielinterview	21
	Auf die Analyse der anderen Interviews wird in dieser Kurzfassung verzichtet. Sie finden die Auswertungen aller Interviews im Originaltext.	
II.V.II.	Ein Vergleich	28
III.	Teil II: Theorie	29
III.I.	Spannungsfeld I: Schulischer Einsatz versus pädagogische Qualifikationen	30
III.II.	Spannungsfeld II: Lehrer*innenpersönlichkeit versus pädagogische Fachexpertise ...	32
III.III.	Spannungsfeld III: Pädagogische Ausbildung versus Schulalltag	34
IV.	Fazit: Reflexion der Forschungsergebnisse	36
V.	Literaturverzeichnis	38
VI.	Anhang: Transkription des Beispielinterviews	40

Dieses Kapitel beinhaltet in der vorliegenden Kurzfassung lediglich die Transkription des für diese Kurzfassung ausgewählten Beispielinterviews. Sie finden eine ausführliche Darstellung der gesammelten Daten im Originaltext.

I. Einführung: Persönliches Forschungsinteresse und Schwerpunktsetzung

„Ich war mehr als ein Lehrer. Und weniger. Im High-School-Klassenzimmer ist man Feldweibel, Rabbi, Schulter zum Ausweinen, Zuchtmeister, Sänger, Stubengelehrter, Büroangestellter, Schiedsrichter, Clown, Berater, Beauftragter für die Kleiderordnung, Schaffner, Fürsprecher, Philosoph, Kollaborateur, Steptänzer, Politiker, Therapeut, Narr, Verkehrspolizist, Priester, Mutter-Vater-Bruder-Onkel-Tante, Buchhalter, Kritiker, Psychologe, Rettungsanker“ (McCourt 2008, zitiert nach: Trautmann 2010, S. 96).

Das Selbstbild von Lehrer*innen erscheint im Allgemeinen und im Besonderen von bestimmten Fachlehrkräften aktuell kontrovers diskutiert zu werden: neben dem geforderten Fachunterricht werden an sie zusätzliche Aufgabenbereiche herangetragen, die teilweise gar nicht bis wenig mit ihrer Fachexpertise und ihren Qualifikationen zusammenhängen, sondern erstaunlicherweise mit anderen Faktoren wie strukturellen Vorgaben, dem Zufall, der Lehrer*innenpersönlichkeit, dem eigenen Selbstbild, Engagement oder Beliebtheit korrelieren. Doch für welche Aufgabenfelder ist konkret ein (e) Pädagogiklehrer*in zuständig? Wofür eignet er/sie sich aufgrund seines/ihres pädagogischen Wissens und worin lassen sich Spannungsfelder erkennen? Besteht grundsätzlich ein Zusammenhang zwischen den Anforderungen an Pädagogiklehrer*innen und ihren Zusatzaufgaben oder bleibt das Phänomen eines besonderen Engagements oder einer wahrnehmbaren Mehrfachbelastung ungeklärt? Welche Ursachen können für eventuelle Spannungsfelder gefunden werden und inwiefern lässt sich eine 'pädagogische Perspektive' legitimieren? All das sind Fragen, die ineinandergreifen und deshalb besteht das Interesse, diese konkret an Einzelfällen qualitativ zu untersuchen.

Dabei liegt der Fokus auf dem Schuleinsatz von Pädagogiklehrer*innen: Sie unterrichten zum einen ein Fach, das sich inhaltlich u. a. mit Fragen des Lernens und Erziehens auseinandersetzt, zum anderen bietet es Raum, Modelle und Strukturen kritisch zu reflektieren, um zur aktuell viel diskutierten 'Mündigkeit' und 'Bildsamkeit' erziehen zu können (vgl. Röken 2009, S. 14). Welche Zusatzämter und -rollen fallen außerhalb des Regelunterrichts besonders in den Aufgabenbereich von Pädagogiklehrer*innen? Herausforderungen, aber auch Chancen gilt es konkret an Einzelfällen zu reflektieren. Vorab werden keine Annahmen über mögliche Spannungsfelder erörtert, weil sie aus den jeweiligen Gesprächen rekonstruiert werden. Diese Absicht legt eine genauere Untersuchung des Fachunterrichts und der Aufgabenbereiche von gleichzeitig schulerfahrenen und in universitären Kontexten tätigen Pädagogiklehrer*innen nahe. Damit wird die Grundlage für eine abschließende Diskussion zur Fachexpertise von Pädagogiklehrer*innen gelegt.

In der vorliegenden Masterarbeit wird der Versuch unternommen, einerseits das berufliche Selbstverständnis der befragten Pädagogiklehrer*innen sowie die Haltung zum UFP zu rekonstruieren und andererseits Spannungsfelder zu konkretisieren, die aufgrund ihrer Einsatzbereiche entstehen. Damit verbunden ist ebenfalls die Frage nach dem Selbstbild der befragten Pädagogiklehrer*innen, aber auch nach einem Leitbild bzw. Selbstverständnis des Faches. Da diesbezüglich aktuelle Forschungen und Diskussionen kontroverse Ergebnisse hervorbringen, erscheint die zugrunde liegende Forschungsfrage hinsichtlich des Einsatzes von Pädagogiklehrer*innen als untersuchungsrelevant mit Blick auf folgende Teilfragen: Inwiefern sind Pädagogiklehrer*innen für bestimmte Lehrer*innenrollen prädestiniert? Worin besteht konkret die fachliche/pädagogische Expertise? Wie sehen die befragten Pädagogiklehrer*innen ihre Rolle in der Schule? Wo kommen sie an ihre Grenzen?

Da es sowohl in den Vorgaben des Kultusministeriums als auch in vielen schulinternen Curricula keine klar definierten Aufgabenbereiche speziell für Pädagogiklehrer*innen zu geben scheint, und sie somit den anderen Fachlehrer*innen gleichgesetzt erscheinen, wird hier mittels Einzelfallanalysen rekonstruiert, welche Aufgabenfelder die Interviewten konkret an ihren Schulen übernehmen. Deshalb lautet das Forschungsthema im Originaltext wie folgt: *Zwischen Fachexpertise und außerunterrichtlichen Aufgabenfeldern: Eine Untersuchung zum Einsatz von Pädagogiklehrer*innen in der Schule*. Diese Masterarbeit ist in zwei Teile gegliedert: in den der Empirie und den der Theorie. Zuerst wird eine qualitative Untersuchung durchgeführt, die anschließend den Rahmen für eine theoretische Reflexion bietet.

Nachdem das Forschungsthema benannt wurde, stehen die Ausgangslage, die Feldbeschreibung, das Forschungsdesign, die Durchführung und die Auswertung der Daten im Zentrum der Arbeit. Die Daten werden inhaltsanalytisch, sequenziell und hermeneutisch ausgewertet. Die Arbeit mit narrativen Interviews ermöglicht eine rekonstruktive Einzelfallanalyse. Die gewonnenen Ergebnisse bilden die Grundlage für die abschließende Diskussion. Im Theorieteil werden die von den befragten Pädagogiklehrer*innen genannten Spannungsfelder diskutiert. Das anschließende Fazit bildet den Abschluss. Die verwendete Literatur setzt sich aus theoretischen Grundlagenwerken, pädagogischen Diskussionen und aktuellen Gesellschaftsdebatten zusammen. Sie soll unterstützend dabei helfen, die oben genannte Forschungsthematik vielschichtig zu beleuchten. Dabei besteht stets der Anspruch einer kritischen Reflexion. Zitate werden als solche im *Harvard-Zitierstil* kenntlich gemacht, also als Kurzbelege angegeben, wie es die Vorgaben der Fakultät für Erziehungswissenschaft fordern. Fußnoten werden nur dann gesetzt, wenn einzelne Verweise näher erläutert werden müssen.

II. Teil I: Empirie

Die folgenden Unterkapitel thematisieren den aktuellen Forschungsstand, das Forschungsdesign, die Datenerhebung und die Auswertung. Die gesammelten Einzelfallanalysen werden als Befunde im Theorieteil konkretisiert und als mögliche Spannungsfelder diskutiert. Das Fazit in Form eines Vergleichs verbindet den Empirie- mit dem Theorieteil.

II.1. Ausgangslage der Untersuchung

Die konkreten Aufgabenfelder von Pädagogiklehrer*innen und ihre fachspezifischen Kompetenzen sind aktuell noch ein recht junges Untersuchungsfeld und bieten daher Raum zur Erforschung. Dabei stellt sich vorab vor allem die Frage, welches Selbstbild dem UFP zugrundeliegt und wie es sich zu legitimieren versucht, nämlich als komplex, vielfältig und spannungsreich einerseits oder: „[z]wischen Marginalität und Allmachtsfantasien“ (Baumgart/Bubbenzer 2001, S. 359) andererseits. Das UFP ist

„durch eine permanente Krisensemantik gekennzeichnet [...], die sich sowohl auf die brüchige bildungs- und schultheoretische Legitimation des Faches als auch auf das Fehlen unterrichtspraktischer Hilfestellungen, Materialien und Schulbücher für den Unterricht in der gymnasialen Oberstufe bezieht“ (ebd., S. 360).

Diese Ausgangssituation führt dazu, dass Pädagogiklehrer*innen einen deutlichen Mehraufwand in der Vorbereitung ihrer Unterrichtsstunden haben: Sie müssen sich passendes Material aus unterschiedlichen Werken zusammenstellen und es oftmals abändern oder eigene Ideen entwickeln, den Lernenden die Inhalte näher zu bringen. Die Fachdidaktiken (von der Wissenschaftspropädeutik über Subjektorientierung, Identitätsbildung, biographisches, soziales und interkulturelles Lernen bis hin zur Handlungspropädeutik) stehen aktuell vor der Frage, ob überhaupt bzw. inwiefern das UFP „für die Einlösung des schulischen Bildungsauftrags von Bedeutung ist“ (ebd.). Diesen Legitimationszwang scheinen beispielsweise Fächer wie Mathematik, Deutsch, Englisch oder Geschichte nicht zu haben. Doch wie lässt sich das UFP legitimieren? – Über Inhalte wäre ein sinnvoller Ansatz, denn inhaltliche Schwerpunktthemen (auch 'Inhaltsfelder' genannt) und deren thematische Ausdifferenzierung kann das Fach vorweisen (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW 2014, S. 16-39

und vgl. Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW 2018, S. 3 f.), sogar oftmals viel wissenschaftlicher in Theorien und Modellen als andere Fächer. Natürlich lassen sich einzelne Themenbereiche durchaus kritisch hinsichtlich ihrer Sinnhaftigkeit und ihrem Nutzen für heutige Schüler*innen⁴ diskutieren, aber damit lässt sich der prekäre Stand des Faches nicht rechtfertigen. Das Grundsatzproblem des Faches erscheint demnach komplexer zu sein als vielleicht bisher angenommen.

Neuere Entwicklungstendenzen zeigen unterschiedliche Ausdifferenzierungen und einen andauernden fachdidaktischen Diskurs um inhaltliche, didaktische und pädagogischen Ansprüche, doch was lässt sich letztendlich als zentrale Aufgabe und Selbstanspruch des Faches herausstellen? In den meisten Fällen bleibt der Antwortversuch aus, sodass die Frage nicht nur hinsichtlich einer fachdidaktischen Aktualisierung, sondern auch grundsätzlich die Legitimation des Faches weiter diskutierbar erscheint (vgl. Baumgart/Bubenzer 2001, S. 361), auch wenn renommierte UFP-Didaktiker wie Beyer, Stiller oder Dorlöchter im Kern von einer ähnlichen Zielperspektive des Faches sprechen (vgl. ebd., S. 372): Die Vermittlung von Handlungskompetenzen, einer nachhaltigen Verantwortungsethik, einer Förderung von Kreativität und Persönlichkeitsentwicklung oder eine umfassende Lebenshilfe bzw. normierte Anleitung zur Lebensführung mögen prinzipiell löbliche und vor allem sinnstiftende Ziele sein, fraglich bleibt allerdings, ob bzw. inwiefern diese Zielsetzung das UFP überhaupt leisten kann und sollte.

Können demokratisch geprägte Erziehungsstile überhaupt als normative Prämissen bei so viel Heterogenität und Interkulturalität in der Schule vorgegeben werden? Lassen sich demokratische Sozialisationsformen nur normativ legitimieren? Und wie sieht es erst bei der Persönlichkeitsentwicklung aus: Werden klassische Rollen erhalten und sogar verteidigt oder aufgebrochen? Was geschieht dann mit den altbewährten Themen rund um die 'Erziehung' und 'Bildung'? Was spricht für Vielfalt und gegen Traditionen bzw. andersherum gefragt: Wie sieht es mit anthropologischen Fragestellungen aus, die weder ein 'Ja' noch ein 'Nein' deklarieren? Bedarf es typischer Kategorisierungen in Geschlecht, Klasse, Herkunft etc. oder müssen Vergleichspunkte einfach nur besser begründet werden? Sollte demnach jede Schülerin bzw. jeder Schüler im UFP für Erfahrungsberichte und zahlreiche Wortbeiträge eine sehr gute Leistung erhalten oder ist Pädagogik doch mehr als nur ein 'Lagerfach'? Wie lässt sich der überdurchschnittlich hohe geschlechtsspezifische Schüler*innenanteil im UFP erklären? Ist die von Röken und anderen Vertreter*innen geforderte *Repädagogisierung* (vgl. Röken 2009) der Schlüssel aus dem Legitimationsdilemma? Das sind Fragen, die einer Antwort bedürfen.

Die Tatsache, dass das UFP auf Themenbereiche der Soziologie, Psychologie und Politikwissenschaft zurückgreift, muss das Fach nicht zwangsläufig abwerten, aber es kann es laut obigen Kritiker*innen durchaus im Selbstbild schwächen. Doch würde das UFP mit seinen pädagogischen Themenfeldern und

⁴ Im weiteren Verlauf werden Schüler*innen mit der Bezeichnung „SuS“ abgekürzt.

der aktuell geforderten 'pädagogischen Perspektive' nicht dauerhaft in Monotonie verfallen? Vielleicht sind dann der Erziehungs- und Bildungsbegriff an sich zu eng gefasst, denn das UFP hat nun einmal seine Stellung im gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld der gymnasialen Oberstufe (vgl. Baumgart/Bubenzer 2001, S. 373). Vielleicht lässt sich aber auch eine bildungspolitische Perspektive unter aktuellen gesellschaftlichen, innerschulischen und persönlichkeitsstiftenden Diskursen für das UFP nicht länger legitimieren (vgl. ebd.). Vielleicht ist alles aber auch viel grundlegender zu verstehen und Pädagogik muss als Wissenschaft für das UFP einen Wirklichkeitsbereich neu konstituieren (vgl. Fend 2009, S. 186). All das sind komplexe und ineinander verwobene Fragen. Bubenzers Studie zum „Schulfach Pädagogik – Formale Gleichheit, diskrete Differenzierung“ (Bubenzer 2010), in der die Fachzuschreibung sowie die Lehrer*innenrolle(n) für das UFP unterschiedlich reflektiert werden, bietet einen ersten Zugang zur Gesamthematik der vorliegenden Arbeit. Aus der Wahrnehmung anderer entsteht folgender Eindruck:

„Demnach ist das Fach aus der Sicht der meisten Schulvertreter weniger auf die Vermittlung gesicherten wissenschaftlichen Wissens und auf die Einübung von Techniken wissenschaftlichen Arbeitens, sondern eher auf Selbstreflexion und die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung (einschließlich der Einübung 'weicher' Kompetenzen wie Empathie und Kommunikationsfähigkeit) bzw. auf die Anbahnung pädagogisch-praktischer Kompetenzen ausgerichtet“ (ebd., S. 292).

Hieran lässt sich Folgendes rekonstruieren: Mit dieser Fachzuschreibung werden bestimmte Rollen und Rollenerwartungen neben der des Fachvertreters bzw. der Fachvertreterin an Pädagogiklehrer*innen herangetragen. Sie müssen nämlich, bedingt durch eine mögliche Sonderstellung des Faches und aufgrund struktureller Vorgaben, aus der Außenperspektive betrachtet in erster Linie anscheinend weniger konkretes Fachwissen vermitteln, sondern viel eher als Ansprechpartner*innen, Berater*innen und Entwicklungsbegleiter*innen für die SuS zur Verfügung stehen. Bubenzer führt fort:

„[Lehrkräfte] räumen [...] der Vermittlung wissenschaftlichen Theorie- und Methodenwissens oberste Priorität ein und weisen das Fach damit unzweideutig als integralen Bestandteil des Unterrichts in der gymnasialen Oberstufe aus“ (ebd., S. 294).

Aus dieser Selbstwahrnehmung von Pädagogiklehrer*innen entsteht hingegen ein völlig anderes Verständnis von der Aufgabengewichtung im UFP als in der Fremdwahrnehmung vieler Schulvertreter*innen. Hier bahnt sich ein erstes Spannungsfeld an, das sich in einem komplexen Selbstverständnis einer Pädagogiklehrkraft konkretisiert:

„Dennoch gehen offenkundig auch die Fachlehrkräfte davon aus, dass ihr Unterricht und sie selbst in ihrer Rolle als Pädagogiklehrer – neben der für sie selbstverständlichen Einlösung wissenschaftspropädeutischer Aufgabenstellungen – noch mehr und anderes leisten müssen als andere Fächer und Fachlehrer. Demnach verstehen sie ihren Unterricht auch in besonderer Weise als Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung und sich selbst – in deutlich stärkerem Maße als ihre Kollegen – für die Unterstützung ihrer Schüler bei Entwicklungs- und privaten Problemen in die Pflicht genommen“ (ebd.).

Da zum Selbstbild der Pädagogiklehrer*innen, zu ihren Fachkompetenzen und ihren Zusatz Tätigkeiten ansonsten wenig Forschungsliteratur existiert, die konkret auf den Einsatz von Pädagogiklehrer*innen abzielt, erscheint eine eigene Untersuchung sinnvoll und unumgänglich. Dazu wird einerseits erziehungswissenschaftliche Literatur hinzugezogen, um das typisch 'Pädagogische' an Pädagogiklehrer*innen rekonstruieren zu können, andererseits wird konkret auf den Einzelfall und deren Analyse geschaut, um mögliche Spannungsfelder aufzuzeigen. Die leitende Forschungsfrage basiert demnach auf dem spannungsreichen Einsatz von Pädagogiklehrer*innen in der Schule. Dieser lässt sich auf mehreren Ebenen diskutieren: im Fachunterricht, in Form der außerunterrichtlichen Aufgabenfelder und hinsichtlich der pädagogischen Fachexpertise.

Besonders auf die Frage nach Chancen und Grenzen im Handeln einzelner Pädagogiklehrer*innen wird im Rahmen dieser Arbeit gezielt eingegangen. Folgende Forschungsteilfragen bilden somit die Grundlage der Untersuchung:

- I. In welchen Bereichen werden gezielt die befragten Pädagogiklehrer*innen eingesetzt?
- II. Wie beschreiben sie ihre zentralen Aufgaben im Fachunterricht?
- III. Welche Besonderheiten lassen sich bereits in ihrem Fachunterricht erkennen?
- IV. Wie nehmen die befragten Pädagogiklehrer*innen ihre Aufgaben wahr?
- V. Worin liegt ihres Erachtens der Fokus: Fachunterricht versus außerunterrichtliche Aufgaben?
- VI. Wie sehen mögliche Ämter von den befragten Pädagogiklehrer*innen aus?
- VII. Welche (zusätzlichen) Aufgabenbereiche lassen sich speziell für den Einzelfall rekonstruieren?
- VIII. Wo entstehen Spannungsfelder hinsichtlich pädagogischen Handelns?
- IX. Welche Rolle spielt die pädagogische Perspektive bzw. die eigene Professionalisierung?
- X. Inwieweit besteht aktuell Optimierungsbedarf in der Ausbildung von Pädagogiklehrer*innen?

Diese Fragen werden mit der nachfolgenden Untersuchung – in Form von narrativen Interviews – erforscht. Es können aufgrund des qualitativen Forschungsdesigns keine Generalisierungen getroffen werden. Der Fokus liegt auf der Rekonstruktion der exemplarischen Einzelfälle.

II.II. Feldbeschreibung

Neben dem regulären Fachunterricht fallen im Schulalltag von Lehrer*innen weitere Verpflichtungen an: Tätigkeiten wie Gremienarbeit, Konferenzsitzungen, Arbeit an Schulentwicklungsprozessen, Elterngespräche, Projekte, Besuche außerschulischer Einrichtungen, Planungen von Klassenfahrten, Zusammenarbeit mit Berufsberater*innen und sozialen Einrichtungen etc. lassen sich als außerunterrichtliche Aufgabenbereiche zwar benennen, aber dieses Feld scheint sich weiter zu erstrecken. Die Bereitschaft zur Übernahme solcher Zusatztätigkeiten hängt mit verschiedenen Faktoren zusammen – alles eine Frage der Lehrer*innenpersönlichkeit, der Motivation oder doch der Fächerzuordnung? In der vorliegenden Untersuchung werden vor allem Merkmale des Fachunterrichts und gezielt außerunterrichtliche Aufgabenfelder von Pädagogiklehrer*innen erforscht, um anschließend die Befunde exemplarisch analysieren, die aktuell diskutierte Frage nach der pädagogischen Professionalisierung in Beziehung zur Frage nach der Fachexpertise von Pädagogiklehrer*innen setzen sowie Phänomene einer möglichen Sonderstellung und/oder Mehrfachbelastung an den Einzelfällen reflektieren zu können. Selbst- und Fremdwahrnehmungen des Faches und der Rolle(n) von Pädagogiklehrer*innen scheinen ambivalent zu sein, worauf aktuelle Forschungen (vgl. z. B. Bubenzer 2010) hindeuten. Daher bietet es sich an dieser Stelle an, gezielt Hintergründe zu betrachten und direkt mit betroffenen Pädagogiklehrer*innen zu sprechen, die gleichzeitig in der Schule unterrichten und an der Universität lehren.

II.III. Forschungsdesign und -aufbau

Das vorliegende Projekt untersucht qualitativ die Aufgabenfelder von Pädagogiklehrer*innen in der Schule. Anhand detaillierter Schilderungen von ausgewählten Pädagogiklehrkräften werden Handlungsmotive und Bedeutungszuschreibungen erfasst. Dabei ermöglichen besonders narrative „Interviews [...] einen breiten und eher offenen Zugang zu[m vorliegenden; Anmerkung der Verfasserin: M. F.] Forschungsgebiet“ (Reinders 2011, S. 86). Die Arbeit mit Einzelfällen stellt zudem einen zentralen Einsatzbereich von Interviews als Forschungsmethode dar (vgl. ebd., S. 87). Demnach wird sich bewusst für eine qualitative Forschung entschieden, weil mittels dieser – allen Kritiker*innen widersprechend – zugleich systematisch Informationen gewonnen und soziale Interaktionen bzw. kommunikative Handlungsstränge rekonstruiert werden können (vgl. Bohnsack 2008, vgl. Flick 2017 und vgl. Lamnek 2005). Außerdem handelt es sich u. a. um eine Analyse inkl. Reflexion, in der auch eine Innenpers-

pektive von Pädagogiklehrer*innen untersucht wird. Insofern bietet sich ein quantitatives Vorgehen weniger an, weil u. U. Einzelaussagen und weitere Details verlorengehen würden. Die Aufgabe empirischer Sozialforschung ist deshalb folgende: „die dem Einzelmenschen und selbst dem kollektiven Bewusstsein weithin entzogene Objektivität dessen, was gesellschaftlich der Fall ist, streng und ohne Verklärung herauszustellen“ (Adorno 1979, S. 482). Indem ein bestimmter Personenkreis mit kontroversen Sichtweisen ausgewählt wird, kann „ein facettenreiches Bild aller beteiligten Akteure gezeichnet werden“ (Reinders 2011, S. 88). Zudem ermöglichen Einzelfallstudien „einen vertiefenden Blick [in die Thematik; Anmerkung der Verfasserin: M. F.], gelten jedoch 'nur' für den Einzelfall“ (ebd.). Demzufolge werden im Anschluss an die Forschung keine allgemeingültigen Aussagen getroffen.

Die aus den Interviews gewonnenen Daten können unterschiedlich genutzt werden, z. B. um die subjektiven Sichtweisen der befragten Pädagogiklehrer*innen zu rekonstruieren, zu diskutieren, zu bündeln oder in eine empirisch überprüfbare Theorie zu überführen (vgl. Glaser/Strauss 1967). Bei der Datenerhebung liegt der Fokus ausschließlich auf der Selbstwahrnehmung der befragten Pädagogiklehrer*innen. Dazu werden vier narrative Interviews mit ausgewählten UFP-Lehrkräften geführt und Beobachtungen ausgewertet. Für die Erhebung des Einsatzes inkl. der unterschiedlichen Aufgabenfelder von Pädagogiklehrer*innen müssen zudem Persönlichkeitsmerkmale und fachspezifische Kompetenzen berücksichtigt werden. Basierend auf diesen Überlegungen ist die Entscheidung auf narrative Interviews als alleiniges Erhebungsinstrument gefallen. Diese unterliegen zwar sehr stark der Subjektivität (vgl. Heisting 2006, S. 4 ff.), dennoch können Detailanalysen rekonstruktiv gedeutet werden.

In der vorliegenden Untersuchung wird Handeln immer in Verbindung mit kommunikativer Interaktion gedacht: Die soziale Wirklichkeit wird als Prozessgeschehen wahrgenommen, die sich in jeder neuen Interaktion aktualisieren kann (vgl. Glaser/Strauss 1967 und vgl. Mead 1934). Aussagen der befragten Pädagogiklehrer*innen werden analysiert und in ihrem sozialen Gesprächskontext rekonstruiert. Die Auswahl der Befragten wird – anders als in anderen Studien – bewusst getroffen und fällt auf vier Pädagogiklehrer*innen aus NRW, die zugleich in der Schule und in der Universität tätig sind, um somit den Schwerpunkt auf 'Expert*innengespräche' legen und die Frage nach der pädagogischen Fachexpertise diskutieren zu können. Die ausgewählten Pädagogiklehrer*innen werden gebeten, in Einzelgesprächen von ihrem Schulalltag zu erzählen und konkret über ihre Erfahrungen im Fachunterricht, ihre zusätzlichen Aufgabenbereiche sowie über Möglichkeiten und Grenzen im UFP zu berichten. Alle bekommen den gleichen Anfangsimpuls und erzählen, was ihnen dazu wichtig erscheint. Im Anschluss daran werden Transkripte der Interviews erstellt und die Daten werden aus einer Kombination aus inhaltsanalytischen, sequenziellen und hermeneutischen Verfahren (vgl. Reichertz 2016) ausgewertet. Eine Auswahl der Daten befindet sich im Anhang dieser Arbeit. Alle gesammelten Ergebnisse können dem Originaltext entnommen werden.

II.IV. Durchführung

Im Zeitraum von Juni bis September 2019 werden vier mündliche Befragungen in Form von narrativen Interviews mit Pädagogiklehrer*innen im Umfang von 11 bis 38 Minuten durchgeführt. Mit allen befragten Pädagogiklehrer*innen wird ein (Büro)Raum im Universitätskomplex gefunden und folgender Impuls als Einstieg gewählt: „Ich möchte dich bitten, mir zu erzählen, wie de in Schulalltag als Pädagogiklehrkraft aussieht. Du kannst gerne mit deinem Fachunterricht beginnen und dann auf weitere außerunterrichtliche Aufgabeneingehen oder näher erläutern, was dich als Pädagogiklehrkraft auszeichnet.“ Danach berichten alle befragten Pädagogiklehrer*innen von ihrem individuellen Einsatz als Pädagogiklehrer*in, erzählen über ihre pädagogischen Erfahrungen im Fachunterricht sowie außerhalb und diskutieren die aktuelle Frage nach Optimierungsmöglichkeiten in der Ausbildung von angehenden Pädagogiklehrer*innen. Weitere Teilimpulse ergeben sich als Nachfragen aus dem bereits Gesagten und können beispielsweise wie folgt formuliert werden:

Variante I:

„Du hast mir bereits deine Aufgaben als Pädagogiklehrer*in ausführlich geschildert, berichte mir bitte in diesem Zusammenhang von Situationen, die dir noch in Erinnerung geblieben sind, in denen du besonders als Pädagogiklehrer*in gefordert wurdest.“

Variante II:

„Erläutere mir bitte, ob deine pädagogischen Qualifikationen für den Schulalltag ausreichen bzw. ob du in der Ausbildung Optimierungsbedarf siehst.“

Die narrativen Interviews lassen sich demnach in zwei Blöcke einteilen:

- I. in die subjektive Beschreibung der alltäglichen Aufgabenfelder und Einsatzschwerpunkte der befragten Pädagogiklehrer*innen als Startpunkt einer biographischen Erzählung und
- II. in die subjektive Diskussion über Chancen bzw. Grenzen pädagogischen Handelns in der Schule.

Dies geschieht bei allen Interviewten mittels ihrer pädagogischen Fachexpertise, die sie u. a. während ihrer Lehrtätigkeit an der Universität erlangt haben und so in der Lage sind, erziehungswissenschaftli-

che Fragen nicht nur in der schulischen Umsetzung zu erfahren, sondern in der Theorie zu rekonstruieren. Alle Interviews werden mithilfe eines Diktiergerätes im gegenseitigen Einverständnis aufgezeichnet, sodass eine spätere Transkription nicht aus subjektiven Eindrücken heraus getätigt werden muss, sondern der genaue Wortlaut der befragten Pädagogiklehrer*innen gesichert ist. Zusätzliche Beobachtungen hinsichtlich Körpersprache, Gemütszustand sowie sprachlicher Auffälligkeiten werden während der Interviews separat notiert, um später mögliche Bezüge zwischen dem Gesagten (kurz: 'talk') und dem Verhalten (kurz: 'action') herstellen zu können.

Der Beobachtungsbogen basiert auf Forschungsliteratur zur qualitativen Beobachtung (vgl. Reh 2012, S. 115-129) und befindet sich als Muster im Anhang des Originaltextes. Die Entscheidung, Reaktionen und Verhaltensmuster zu notieren, ermöglicht eine umfangreiche Datenauswertung und lässt Spielraum für qualitative Reflexionen. Da Beobachtungen nur unter subjektiven Eindrücken notiert werden können, besteht umso mehr der Anlass zur späteren Distanzierung. Die Interviews werden mit folgender Grobgliederung konzipiert (vereinzelte Abweichungen ergeben sich aus den jeweiligen Interviewkontexten):

- I. Begrüßung und Einstieg mit Impuls,
- II. Erzählphase I,
- III. weitere Impulssetzung (je nach Schwerpunkt des bereits Gesagten),
- IV. Erzählphase II,
- V. Abschlussimpuls,
- VI. Erzählphase III und
- VII. Verabschiedung.

Die durchgeführten Interviews inkl. Transkriptionen entsprechen wissenschaftlichen Standards (vgl. Heister 2006 und vgl. Dresing/Pehl 2018). Das erste Interview beinhaltet eine Erzählung eines 51-jährigen Pädagogiklehrers an einem ländlichen Gymnasium in NRW. In 11 Minuten berichtet er von seinem Schuleinsatz als Pädagogiklehrer, erläutert dabei seine Aufgabenbereiche und gibt Einblicke in seine pädagogische Fachexpertise. Im zweiten Interview berichtet ein 60-jähriger Pädagogiklehrer in 39 Minuten über die Inhalte aus seinem Fachunterricht und seine zusätzlichen Aufgabenbereiche als Pädagogiklehrer an einem ebenfalls ländlichen Gymnasium in NRW. Im dritten Interview erzählt eine frisch pensionierte Pädagogiklehrerin (zum Interviewzeitpunkt 65 Jahre alt) in 34 Minuten über ihre Professionalisierung und ihre pädagogischen Tätigkeitsfelder an einer Versuchsschule in NRW. Das vierte Interview wird von einem 45-jährigen Pädagogiklehrer gegeben, der an einem städtischen Gymnasium in NRW tätig ist und in 24 Minuten sowohl seinen Schuleinsatz als Pädagogiklehrer thematisiert

als auch seine pädagogische Fachexpertise reflektiert. Alle Interviews zielen ausschließlich auf die Selbstwahrnehmung der befragten Pädagogiklehrer*innen ab. In der vorliegenden Kurzfassung liegt Interview 4 vor (siehe Anhang).

II.V. Ergebnisse

Um soziale Wirklichkeit zu untersuchen, müssen kommunikative Interaktionsprozesse analysiert werden: Daraus ergibt sich die Abfolge, die Mechanismen (das 'Wie') und den Inhalt (das 'Was') aufeinander zu beziehen (vgl. Heister 2006, S. 5). Da Analysen von narrativen Interviews auf Stehgreiferzählungen (spontanem und unvorbereitetem Erzählen in 'face-to-face'-Situationen) basieren, bedarf es einer differenzierten Betrachtung (vgl. ebd.). In der vorliegenden Kurzfassung wird das exemplarische Interview ausgewertet. Die Transkription vollzieht sich inhaltlich-semantic (vgl. Kuckartz 2008, S. 27 ff.), sodass ein schneller Zugang zu den Gesprächsinhalten hergestellt werden kann. Im Originaltext werden die anderen Interviews ebenfalls ausgewertet. Diese Kurzfassung greift diese Auswertungen lediglich im anschließenden Vergleich auf.

Da die Datensammlung sehr umfangreich ist, wird an einigen Stellen eine Auswahl aus entscheidenden Interviewsequenzen getroffen. Die notierten Beobachtungen aus den ausgefüllten Beobachtungsbögen werden im abschließenden Vergleichskapitel prägnant gebündelt. Die Auswertung der Interviews erfolgt u. a. mithilfe von Reichertz' Analysekonzept (vgl. Reichertz 2006): Zuerst wird eine grobe Zusammenfassung des Gesprächsinhalts gegeben. Dann wird das Interview in Segmente eingeteilt, die dann im Anschluss daran pragmatisch, syntaktisch und wortsemantic analysiert werden. Der Grad, wie intensiv diese Mikrountersuchung stattfindet, hängt von der jeweiligen Gesprächssituation und dem Gesagten ab. Darauf folgt ein erstes Bündeln von Motiven (auch 'Denkmuster' oder 'Sinnfiguren' genannt) und Thematisierungsregeln der Segmente, was schließlich in die Bestimmung eines zentralen Leitmotivs mündet. Abschließend werden die Ergebnisse zusammengefasst. Um einen ersten Einblick in frühere Forschungserkenntnisse zu den Aufgabenfeldern von Pädagogiklehrer*innen zu bekommen,

werden im Folgenden einige quantitative⁵ sowie qualitative⁶ Ergebnisse aus dem praxissemesterbegleitenden Studienprojekt angeführt:



Abbildung 1: Kreisdiagramm zu den Aufgabenbereichen einer Pädagogik Lehrkraft im hospitierten Pädagogikunterricht

„Dieser Grafik lässt sich entnehmen, dass die beobachtete Pädagogik Lehrkraft in 33 nicht aufeinanderfolgenden Stunden besonders die Wissensvermittlung als zentralen Aufgabenbereich ausübt, wohingegen Aufgaben wie Beurteilen oder Erziehen zwar ständig von ihr gefordert werden, aber nie gänzlich die Stunden bestimmen. Was zudem auffällt: Wenn die sechs aufgeführten Aufgabenbereiche in sich noch unterteilt werden, lässt sich festhalten, dass beispielsweise in den 23 Pädagogikstunden, in denen der Aufgabenbereich Wissensvermittlung mit ‚trifft voll zu‘ beschreibbar ist, 17 Stunden davon stoffbezogen unterrichtet werden und in sechs Stunden handlungsbezogen gearbeitet wird. [...] An dieser Stelle ist zu erwähnen, dass sich alle Aufgabenbereiche bedingen und nicht nur ein Bereich pro Unterrichtsstunde von der Pädagogik Lehrkraft ausgeübt wird. Hier ist der Versuch unternommen worden, eine Auswertung mit Präferenzen zu Ausprägungsgraden eines Aufgabenbereichs zu tätigen. So kann ein stichprobenartiger Einblick in zentrale Aufgaben einer Pädagogik Lehrkraft im Fachunterricht gegeben werden. Hinsichtlich der beobachteten Aufgabenbereiche der Pädagogik Lehrkraft ist insgesamt festzuhalten, dass die Wissensvermittlung in den Stichproben als Hauptaufgabe einer solchen Lehrkraft gesetzt werden kann und in der Regel im Zentrum des Unterrichtsgeschehens steht. Allerdings können auch andere Aufgabenbereiche wie Beurteilen oder Erziehen diesen Platz (gelegentlich) einnehmen“ (Franzke 2018, S. 10 ff.).

⁵ Es handelt sich um subjektive Beobachtungen, die während des Praxissemesters mittels Beobachtungsbögen notiert wurden und die unterrichtliche Aufgaben einer Pädagogik Lehrkraft in den Klassen 11-13 quantitativ in Kontrast zu denen einer Deutschlehrkraft setzen. In insgesamt mehr als 250 Hospitationsstunden und über 50 Stunden eigener Unterrichtsdurchführung ist der Beobachtungsbogen zu den Aufgaben und damit verbundenen Rollen einer Pädagogik Lehrkraft insgesamt 66-mal ausgefüllt worden, davon 33-mal im Pädagogikunterricht und 33-mal im Deutschunterricht. Das heißt die Stichprobe wurde durchschnittlich in jeder 7.-8. Pädagogikstunde durchgeführt.

⁶ Hierbei handelt es sich um ein früheres narratives Interview mit einer jungen Pädagogik Lehrerin, die während des Praxissemesters zu einem ähnlichen Themenbereich interviewt wurde.

Die Beobachtungsergebnisse der Deutschlehrkraft sind in der vorliegenden Arbeit nicht weiter relevant, aber es lässt sich zusammenfassend berichten, dass die beobachtete Pädagogiklehrkraft mehr Aufgabenbereiche abzudecken hat als die beobachtete Deutschlehrkraft. Dies kann u. a. mit der unterschiedlichen Lehrer*innenpersönlichkeit, aber auch mit den Anforderungen an die beiden Fächer an sich begründet werden: Aufgabenbereiche wie Administrieren oder Beraten sind von einer Deutschlehrkraft ebenso gefordert, scheinen aber selten bis gar nicht ins Aufgabenzentrum gelegt zu werden. Eine starke Streuung hinsichtlich einer Aufgabenfülle scheint es demnach vermehrt bei der Pädagogiklehrkraft zu geben (vgl. ebd., S. 13). Hierbei handelt es sich lediglich um eine quantitative Aufzählung von zentralen Aufgaben im pädagogischen Fachunterricht, die eine erste Orientierung zur Auswertung der nachfolgenden Interviews geben kann, allerdings die qualitative Analyse nicht ersetzt. Um einen weiteren Einblick in eine konkrete Sichtweise einer Pädagogiklehrkraft zu ihren Aufgabenbereichen im Schulkontext zu bekommen, werden im Folgenden Auszüge aus dem im Praxissemester geführten narrativen Interview angeführt:

„B: Aktuell (.) nehme ich meine Rolle zunächst einmal im klassischen Sinne wahr, das heißt, ich sehe natürlich (räuspern) maßgeblich (.), hm (nachdenkend), die Rolle (.) von mir als Lehrperson bezüglich, ähm, der Kompetenz 'Unterricht' [...] Darüber hinaus, ähm, sehe ich mich natürlich in der Verantwortung (.) zu (.) hm (nachdenkend) bewerten, zu diagnostizieren“ (ebd., S. 14). #Teil I-Start: 00:01:11#

In dieser Interviewsequenz entsteht der Eindruck, dass die befragte Pädagogiklehrkraft in erster Linie Aufgabenbereiche und Rollen wahrnimmt wie z. B. Unterrichten, Diagnostizieren und Bewerten, die andere Fachlehrer*innen als zentrale Dienstaufgaben ebenfalls zu erfüllen haben. Eine andere Interviewsequenz hinterlässt allerdings einen ganz anderen Eindruck:

„B: Dann finde ich es ganz wichtig, als Pädagogiklehrerin auch Praxiserfahrungen zu ermöglichen. Dass ich beispielsweise Exkursionen (.) organisiere, denn aus meiner Sicht ist gerade das Fach Pädagogik prädestiniert dafür, dass man (.) sein Theoriewissen auch, ähm, (.) entweder überprüft oder schaut, wie man, ähm, dieses Theoriewissen in der Praxis UMSETZT, beispielsweise beim Besuch eines Kindergartens oder einer Grundschule“ (ebd., S. 15). #Teil I-Start: 00:03:08#

Hieran lässt sich Folgendes rekonstruieren: Während die befragte Pädagogiklehrkraft in der ersten Interviewsequenz noch von 'typischen' Lehrer*innenrollen spricht und sich als Pädagogiklehrkraft keine zusätzlichen Aufgaben zuschreibt, erläutert sie in der zweiten Interviewsequenz eine 'besondere' Praxisorientierung, die ihres Erachtens nicht von allen Fächern gleich geleistet werden könne und mit zusätzlichen Aufgabenfeldern wie der Organisation, der Vermittlung von Theorie- und Praxiselementen sowie der Unterstützung bzw. Beratung in der Lebenswirklichkeit einherginge, weil sich das UFP inhalt-

lich aber auch konzeptionell besonders dafür eigne (vgl. ebd.). Eine dritte Interviewsequenz verstärkt konkret dieses Bild:

„B: In (räuspern) (...), hm (zögernd) anderer Hinsicht, ähm, werde ich natürlich SCHON auch mal angesprochen, ob ich BERATEND tätig werden kann, wenn es beispielsweise um die Wahl (.) von Facharbeitsthemen geht oder (.), ähm, um die WEITERWAHL des Faches generell“ (ebd., S. 15 f.). #Teil I-Start: 00:08:39#

Der befragten Pädagogiklehrkraft scheinen doch noch mehr Aufgabenfelder einzufallen, die weit über die 'klassische' Wissensvermittlung hinausgehen, als zu Anfang geschildert. Manche davon lassen sich mit Sicherheit auch anderen Fachlehrer*innen zuschreiben (z. B. die Beratungsfunktion), allerdings festigt sich die Annahme, dass die befragte Pädagogiklehrkraft eine Bandbreite an Aufgaben zu erfüllen hat. Dieser Eindruck kann durch die obere Äußerung belegt werden, dass es anscheinend häufiger Anfragen seitens der Schüler*innenschaft gibt, die gezielt die befragte Pädagogiklehrkraft um Hilfe bitten (vgl. ebd., S. 16). Somit stellt sich die Frage, wieso dieser Perspektivwechsel in der Selbstwahrnehmung der befragten Pädagogiklehrkraft zustande kommt. Aufschluss gibt die vierte und in diesem Zusammenhang letzte Interviewsequenz:

„B: Das heißt, ähm, es gab ein, zwei Situationen, in denen mein Ko-Klassenlehrer dann beispielsweise meinte: 'Ach, du bist ja die (.) Pädagogikante (lachend) oder die Pädagogiklehrerin, ähm, dir fällt doch bestimmt was, ähm, Gutes ein, um jetzt in der Klassenstunde das Thema 'Mobbing' aufzugreifen.' [...] Auch wurde ich angesprochen von meinem, ähm, Ko-Klassenlehrer, ob ich nicht, ähm, so haupt/ mich hauptverantwortlich sehen könnte für die Gestaltung des Klassenraumes, für (.) generell das Classroom-Management, für das Aufstellen von Regeln und, ähm, auch von Konsequenzen bei Regelverstößen“ (ebd., S. 16 f.). #Teil II-Start: 00:01:44#

Wie lässt sich nun der Perspektivwechsel rekonstruieren? Die befragte Pädagogiklehrkraft scheint in ihren Begründungen ihre Rolle und somit auch ihre Aufgabenfelder zu relativieren, wie noch die ersten beiden Interviewsequenzen zeigen. Ihre letzte Schilderung zeigt allerdings, dass ihr anscheinend von außen (in diesem Fall von ihrem Kollegen) bestimmte 'erzieherische' Aufgaben zugesprochen werden und dies mit ihrer scheinbar besonderen Qualifikation als Pädagogiklehrkraft begründet wird. Ob hier nicht auch viel eher der Versuch des Kollegen unternommen wird, zusätzliche (möglicherweise lästige) Arbeiten abzugeben, wird unter Vorbehalt erwähnt, aber nicht weiter ausgeführt. Der bis hierhin entstandene Eindruck führt unweigerlich zu der Erkenntnis, dass die Aufgabenbereiche der befragten Pädagogiklehrkraft unterschiedlich (siehe Selbst- versus Fremdwahrnehmung) konnotiert erscheinen. Dies äußert sich in der Aufzählung der Befragten, dass sie für die Erstellung von Regeln und ihrer Einhaltung, die Gestaltung des Klassenraums sowie die Bereitschaft zur Beratung, also die Prä- bzw. Intervention zuständig sei (vgl. ebd.). Zudem scheint sich die befragte Pädagogiklehrerin in der Verantwor-

tung zu sehen, besonders die Position der pädagogischen Wissensvermittlung als zentrale Aufgabe zu stärken, um einem möglichen laissez-fairen Umgang mit Pädagogik Lehrkräften in der Schule entgegenzuwirken. Hieran ließe sich eine umfangreiche Studie zur Anerkennung und Wertschätzung von Pädagogik Lehr*innen einerseits und zu Legitimationsversuchen des Faches und dessen Vertreter*innen andererseits anschließen, die aber im Rahmen dieser Arbeit nicht durchgeführt werden kann.

Der Anlass zur Durchführung der nachfolgenden Interviews liegt in der Forschungsfrage⁷ dieser Ausarbeitung begründet, nämlich konkrete Einblicke in den Schulalltag der befragten Pädagogik Lehr*innen zu erhalten sowie die pädagogische Fachexpertise der Einzelfälle näher zu betrachten.

II.V.I. Analyse und Auswertung: Beispielinterview

Im vierten narrativen Interview spricht ein 45-jähriger Pädagogik Lehr (B4) in 23:13 Minuten über seinen Schulalltag und seine Aufgabenfelder als Pädagogik Lehr und bezieht Stellung zur aktuellen Ausbildungssituation von Pädagogik Lehr*innen. Er unterrichtet an einem städtischen Gymnasium in NRW, hat selbst in NRW studiert und sein Referendariat auch dort absolviert und kann insgesamt 16 Jahre Berufserfahrung inklusive Erfahrungen in der Hochschullehre nachweisen. Das vorliegende Interview lässt sich in folgende Sequenzen⁸ gliedern:

Gliederungspunkt I: Zeile 1-10

Begrüßung mit Erzählimpuls: B4 und Interviewende begrüßen sich und Letztere eröffnet das Gespräch mit einem ersten, offenen Erzählimpuls

Gliederungspunkt II: Zeile 11-101

Beginn einer biographischen Erzählung: B4 schildert seinen Schulalltag als Pädagogik Lehr, geht dabei konkret auf seinen Fachunterricht ein und erläutert inhaltliche Schwerpunkte

Gliederungspunkt III: Zeile 102

Anknüpfung und weiterer Erzählimpuls: Interviewende greift Gesagtes auf und gibt weitere Erzählaufforderung

⁷ Einzelne Fragen lauten konkret: Was ist die pädagogische Fachexpertise? Wie sieht der Fachunterricht im UFP aus und welche Aufgabenfelder werden von den befragten Pädagogik Lehr*innen neben dem Unterricht abgedeckt? Was ist das Pädagogische an ihrer Arbeit? Wie steht es um eine Sonderstellung von Pädagogik Lehr*innen und besteht Anlass zum Lob, zur Kritik oder Optimierung in der pädagogischen Ausbildung?

⁸ Die Sequenzgliederung dient als strukturelle Rahmung des (vorliegenden) Interviews, wird nach Gesprächsmustern mit Anspruch auf Objektivität rekonstruiert, ermöglicht vorab einen Überblick und bietet anschließend einen Bezugsrahmen für einzelne Passagen.

Gliederungspunkt IV: Zeile 103-156

zweite biographische Erzählung: B4 erläutert seine pädagogischen Tätigkeiten und Zusatzämter

Gliederungspunkt V: Zeile 157-159

weiterer Erzählimpuls: Interviewende gibt neue Erzählaufforderung

Gliederungspunkt VI: Zeile 160-198

dritte biographische Erzählung: B4 schildert Möglichkeiten und Grenzen des Fachunterrichts

Gliederungspunkt VII: Zeile 199-202

Anknüpfung und weiterer Erzählimpuls: Interviewende greift Gesagtes auf und gibt weitere Erzählaufforderung

Gliederungspunkt VIII: Zeile 203-293

letzte biographische Erzählung mit Positionierung: B4 berichtet von seiner Ausbildung und bezieht Stellung zur aktuellen Ausbildungslage von UFP-Studierenden

Gliederungspunkt IX: Zeile 294-295

Abschluss des Gesprächs mit Verabschiedung: Interviewende bedankt sich bei B4 für das Gespräch und beide verabschieden sich

In den nachfolgenden Ausführungen werden der Gesprächsverlauf, -inhalte und -muster ausführlich rekonstruiert und einzelne Aspekte sequenzartig reflektiert. B4 berichtet auf freiwilliger Basis von seinem Schulalltag als Pädagogiklehrer eines städtischen Gymnasiums, konkretisiert dabei seine zusätzlichen Tätigkeitsbereiche und positioniert sich zur Ausbildungssituation von angehenden Pädagogiklehrer*innen. Er befindet sich in einer Doppelrolle, nämlich zugleich Pädagogiklehrer an einer Regelschule zu sein und Erfahrungen als Lehrbeauftragter an der Universität nachweisen zu können. Deshalb kann davon ausgegangen werden, dass B4 über eine pädagogische Fachexpertise verfügt und diese in seinen Ausführungen auch einbringt. Dem Interview liegt eine angenehme und ruhige Gesprächsatmosphäre zu Grunde, welche auf einer gegenseitigen Vertrauensbasis basiert und sich u. a. in der gegenseitigen Ansprache mit „du“ (Transkript IV: Interview IV, z. B. Z. 3/Z. 11/Z. 102/Z. 199) äußert.

Den Gesprächsanfang bildet hier der offen gestellte Impuls der Interviewenden (vgl. ebd., Z. 3-10). B4 beginnt seine Erzählung mit einer Paraphrase des Erzählimpulses (vgl. ebd., Z. 11) und legt damit das Fundament seiner Schilderung. Er bemerkt direkt zu Anfang an, dass sein Schulalltag als Pädagogiklehrer „unterschiedlich“ (ebd., Z. 11 f.) aussehe. Diese zunächst trivial wirkende Antwort wird im Detail geschildert: B4 verweist darauf, dass seine Arbeitstage deshalb anders seien, weil sein Stundenplan den Rahmen vorgebe und das Unterrichten in Ober- und Unterstufe bzw. in seinen zwei Fächern differenziert betrachtet werden müsse (vgl. ebd., Z. 12-17). Damit verweist er indirekt auf die strukturellen Vorgaben, die seinen Schulalltag als Pädagogiklehrer beeinflussen. B4 versucht seinen Schulalltag detailliert zu schildern, indem er sich einen bestimmten Wochentag aussucht und ihn rekonstruiert (vgl.

ebd., Z. 18 ff.). Er deutet an, dass es das UFP an seiner Schule als Leistungskurs gebe, welchen er u. a. zu unterrichten befähigt sei, und spricht an, dass sich in seinem Kurs lediglich neun Schülerinnen und kein einziger Schüler befänden (vgl. ebd., Z. 19 ff.). An dieser Stelle entsteht der Eindruck, dass B4 hier konkret die Wahlbereitschaft der SuS und die Situation des Faches insgesamt thematisieren möchte, indem er seine Fachexpertise über bestehende Debatten hinsichtlich dieser Ausgangslage einfließen lässt. Dabei betont er einerseits das Zahlwort „NEUN“ (ebd., Z. 20) und deutet damit indirekt an, dass das UFP als Leistungskurs in seinem Fall unterbesetzt erscheint, andererseits die Wortendung „[-]INNEN“ (ebd.), da eine ausschließlich weibliche Schüler*innenschaft am Kurs teilnimmt. B4 merkt diesen Zustand etwas belächelnd (vgl. ebd.) an, weil sich das UFP grundsätzlich als Fach aller Geschlechter verstehe und anscheinend dennoch nicht das Interesse „männlich sozialisierter“ (ebd., Z. 21) Schüler wecke.

Seinen Fachunterricht scheint er praktisch zu gestalten, indem er mit „Interaktionsübung[en; Anmerkung der Verfasserin: M. F.]“ (ebd., Z. 23) arbeite. Er legitimiert sein Vorgehen einerseits damit, „pädagogisches (.) HANdeln“ (ebd., Z. 25) auslösen zu wollen, andererseits eine „reflexive Haltung“ (ebd., Z. 28 f.) zu erzeugen. Dabei orientiere sich sein Fachunterricht an den allgemeinen Vorgaben (vgl. ebd., Z. 30 f.) und er fühle sich durch diese weniger thematisch eingeeengt, allerdings sei die enorme Themendichte eine Herausforderung für ihn (vgl. ebd., Z. 34 ff.). Damit deutet B4 indirekt an, dass sich anscheinend andere Kolleg*innen aufgrund der vorgegebenen Themen unter Druck gesetzt fühlen, er allerdings durchaus Handlungsfreiräume sieht und eher die Vielfalt an Themen kritisiert, weil die Zeit möglicherweise zur Behandlung aller Themen nicht ausreichen könnte. Damit positioniert er sich eindeutig als freiheitsliebender Gestalter von Lernprozessen, möchte sich aber von einer grundsätzlichen Kritik an den Vorgaben zurückhalten. Er betont deshalb einerseits das Substantiv „MASSE“ (ebd., Z. 36) und das Adverb „VIEL“ (ebd., Z. 37), andererseits begibt er sich nicht in eine annehmbare resignierte Haltung, sondern sucht sich aktiv Handlungsfreiräume, um „ErziehungswIRKLICHkeit“ (ebd., Z. 41) transparent zu machen.

Er selbst habe konkret die Erfahrung gemacht, dass „biographisches Lernen“ (ebd., Z. 48) nachvollziehbar erscheine, jedoch „die DISTANZierung eigentlich die WICHTigere Fertigkeit“ (ebd., Z. 50 f.) im UFP sei. Damit spricht er einerseits einen Wandel in der fachdidaktischen Ausrichtung an, andererseits deutet er seinen Perspektivwechsel hinsichtlich seiner Unterrichtsgestaltung im UFP an. An dieser Stelle entsteht der Eindruck, dass sowohl das UFP als auch seine Akteur*innen eine stetige Entwicklung vollziehen und nicht statisch wirken, was mitunter Chancen, aber auch Herausforderungen eröffnen kann. Besonders „die Auseinandersetzung mit Fremdbiographien“ (ebd., Z. 55) führe letztendlich zu einer gewollten Selbstreflexion, stelle die eigene Betroffenheitsperspektive allerdings nicht explizit ins Zentrum (vgl. ebd., Z. 53-56). Hieran verdeutlicht B4 implizit, dass die individuelle Betroffenheit der SuS

und Pädagogiklehrer*innen nicht zwangsläufig zum Ziel des Unterrichts führen muss und eine gewisse Distanzierung im UFP durchaus auch sinnvoll sein kann.

Ihm selbst scheint neben der wissenschaftspropädeutischen Ausrichtung des Faches und dem Trend zum biographischen Lernen vor allem eine handlungspropädeutische Herangehensweise wichtig zu sein (vgl. ebd., Z. 57 ff.). Dies betont B4 mit folgendem Hinweis: „vor allem weil es (.) muss ja, wenn ich jetzt so (.) mit/ mit Storck argumentiere“ (ebd., Z. 59 f.). Damit verdeutlicht er, sich an den Vorgaben zu orientieren, die aktuell von ihm gefordert werden, aber für sich selbst auch eigene Schwerpunkte zu setzen. Dass er eine pädagogische Fachexpertise besitzt, wird daran deutlich, dass er nicht nur die fachdidaktische Entwicklung zuvor rekonstruiert, sondern aktuelle Fachterminologien gezielt anwendet und für sich Definitionen festgelegt hat. Das wird beispielsweise daran deutlich, dass er nicht nur einzelne Fachexpert*innen (vgl. ebd., Z. 60/Z. 66) benennt und einordnet, sondern zu den Bezeichnungen „HUMANKompetenz“ (ebd., Z. 60) und „individuelle Förderung“ (ebd., Z. 119) auch konkrete Umsetzungskonzepte durchdenkt und sich für bzw. gegen bestimmte Ansätze ausspricht.

B4 scheint zahlreiche Zusatztätigkeiten neben seinem Fachunterricht zu übernehmen. Diese Annahme verstärkt sich mit der Aufzählung seiner Tätigkeitsbereiche:

Demnach führe er gerne Projektkurse durch (vgl. ebd., Z. 71 f.), sei an Prozessen des sozialen Lernens an seiner Schule beteiligt (vgl. ebd., Z. 81 f.), habe eine Funktionsstelle, die sich individuelle Förderung nenne (vgl. ebd., Z. 104 f.), sei um die Außendarstellung der Schule bemüht (vgl. ebd., Z. 122 f.) und arbeite an Schulentwicklungsprozessen aktiv mit (vgl. ebd., Z. 126).

Dabei betont er vor allem das Missverständnis, dass Pädagogiklehrer*innen dafür prädestiniert seien, *soziales Lernen* zu praktizieren, weil sie eben Pädagogiklehrer*innen seien (vgl. ebd., Z. 76-79). Ihm scheint diese triviale Kategorisierung zu missfallen, deshalb versucht er, das von außen erzeugte Stigma lebensnah beratender Pädagogiklehrer*innen zu widerlegen (vgl. ebd., Z. 89-92). Es gelingt ihm aber nicht, weil er die obige Tätigkeit selbst ausführt und sich für soziale Lernprozesse interessiert, wenn er seine Motivation auch anders zu begründen vermag. Hieran lässt sich durchaus ein Spannungsfeld rekonstruieren: Es scheint sich eine Ambivalenz zwischen dem Selbstverständnis der Pädagogiklehrer*innen und der Fremdwahrnehmung ihrer Aufgabenbereiche und Funktionen zu entwickeln. Ferner sieht er sich an dieser Stelle als ‚Opfer‘ der Wahrnehmung seiner Kolleg*innen und seiner Schulleitung, indem er von außen „so Stempel aufgesetzt“ (ebd., Z. 94) bekomme. Um dieser ‚Opferrolle‘ zu entfliehen, versucht B4 das UFP als wissenschaftlich arbeitendes und theoretisch anspruchsvolles Fach darzustellen, das wenig mit einer Reduzierung auf soziales Miteinander zu tun habe (vgl. ebd., Z. 95-99). Hieran wird sein Versuch deutlich, gegen die bestehende Fremdwahrnehmung zu argumentieren, was vermuten lässt, dass er von dieser Stigmatisierung regelrecht emotional betroffen

erscheint. Diese Annahme würde auch erklären, warum er danach aus seinem Gesprächsfluss kommt und um einen weiteren Denkanstoß bittet (vgl. ebd., Z. 100 f.). Seine anschließende Benennung des Arbeitsbereichs zur individuellen Förderung scheint vor diesem Hintergrund weniger einen weiteren Aufgabenbereich zu kennzeichnen, sondern vor allem die Stigmatisierung von außen zu bekräftigen, dass sich Pädagogiklehrer*innen selbstverständlich mit solchen Themen zu beschäftigen hätten. Dass diese Funktionsstelle allerdings viele andere Bereiche abdecke, die nicht zwangsläufig in den Bereich der individuellen Förderung fallen müssen, schein unterzugehen (vgl. ebd., Z. 110 ff.). An dieser Stelle entsteht der Eindruck, dass B4 dieses Amt durchaus gerne ausübt, sich aber teilweise missverstanden oder vielleicht sogar nicht wertgeschätzt fühlt, weil in diesen Zuständigkeitsbereich so ziemlich „alles und nichts“ (ebd., Z. 105) hineinfalle. Er scheint allerdings genug pädagogische Fachexpertise zu besitzen, um die Umstrukturierung und Ausgestaltung dieses Tätigkeitsbereiches durchzuführen (vgl. ebd., Z. 107 ff./Z. 117 ff.) Damit übt B4 indirekt Kritik an der internen Organisation seiner Schule, weil dieser Tätigkeitsbereich sich zu allgemein mit scheinbar allen Themen zu beschäftigen versuche, anstatt vielleicht mit individueller Förderung im Detail.

Individuelle Förderung schein für ihn einerseits die Förderung schwacher und leistungsstarker SuS zu sein (vgl. ebd., Z. 120 ff.) und andererseits zu beinhalten, eine gewisse Konfliktkompetenz zu schulen (vgl. ebd., Z. 129). Professionalisierung sei für ihn die Schulung von SuS, sich Inhalte auch methodisch-didaktisch erschließen zu können (vgl. ebd., Z. 148 ff.) Dadurch, dass B4 eigene Definitionen zu bestehenden Begrifflichkeiten aus der Pädagogik formuliert und für sich rekonstruiert, entsteht der Eindruck, dass er sich sehr intensiv mit den Anforderungen an das UFP, an ihn als Pädagogiklehrer und den oftmals mittlerweile inhaltslos wirkenden Terminologien auseinandergesetzt zu haben scheint und deshalb besonders professionell wirkt. Durch die Tatsache, dass sich B4 immer wieder neue Projekte und Arbeitsschwerpunkte pro Schuljahr sucht (vgl. ebd., Z. 123-126/Z. 133-136), lässt sich ferner rekonstruieren, dass er einen gewissen Selbstanspruch zu haben scheint, an Prozessen beteiligt zu sein, Modelle umzusetzen und Inhalte transparent zu machen (vgl. ebd., Z. 138 f./Z. 146 f.). Auch an dieser Stelle entsteht erneut der Eindruck eines engagierten und professionellen Pädagogiklehrers. Er stoße lediglich bei einzelnen thematischen Zugängen oder Begriffsdefinitionen im Fachunterricht an seine Grenzen, nämlich wenn es um Zugänge zu bestimmten Erziehungs- und Bildungsthemen gehe, die „aufgrund KULTureller Vielfalt im Kursraum (?)“ (ebd., Z. 163 f.) nur schwer vermittelt werden könnten. Damit legt er einerseits seine Schwachstelle offen, andererseits spricht er hiermit zwei weitere Spannungsfelder an, nämlich zum einen das Dilemma zwischen Betroffenheit und Distanzierung und zum anderen, dass es keine idealtypische Erziehungswirklichkeit gibt, sondern davon im Plural gesprochen werden muss.

Die Herausforderung im UFP scheint demnach u. a. zu sein, dass die Themen auch gleichzeitig Gegenstand der Praxis sind, in der sie behandelt werden. Dabei kann es der Fall sein, dass die Sozialisation

im Elternhaus der Themendarstellung in der Schule geradezu widerspreche (vgl. ebd., Z. 177-181). Konkret reflektiert B4 den Pädagogikunterricht wie folgt: „Er stellt manchmal mehr Fragen, als er Antworten liefern kann (?)“ (ebd., Z. 182 f.). Damit versucht er explizit die rückläufige Wahlbereitschaft der SuS zu begründen (vgl. ebd., Z. 183 f.). Außerdem verbirgt sich dahinter indirekt die Kritik, dass das UFP anderen Fächern deshalb nachsteht, weil es scheinbar zugleich umfangreich und inhaltsleer wirkt. Als Schuldtragende für diese Misere deklariert B4 konkret Fächer wie Rechtskunde, die durch belegbare Wahrheiten, die das UFP nicht bieten kann, den SuS imponieren würden (vgl. ebd., Z. 189-195). Damit spricht B4 erneut das fehlende Selbstverständnis im UFP an. Das Fach scheint als unglaubwürdig und überholt wahrgenommen zu werden, weshalb SuS lieber andere Fächer bevorzugen. Diese Begründung belächelnd, argumentiert B4 dafür, dass es sich in der Rechtskunde beispielsweise nur um „SCHEINbare Gewissheiten“ (ebd., Z. 193) handle (mit der Betonung des Substantivs „SCHEIN“ (ebd.)) und dass das UFP viel komplexere Themenfelder bearbeite, die nicht eindeutig seien (vgl. ebd., Z. 196 ff.). Damit versucht er, das UFP – trotz sinkender SuS-Zahlen – zu legitimieren.

B4 merkt im weiteren Verlauf an, dass er durch sein Studium nicht ausführlich auf das UFP vorbereitet worden sei (durch das Referendariat hingegen schon), weil er das Fach innerhalb weniger Semester nachträglich studiert habe (vgl. ebd., Z. 204-209). An dieser Stelle stellt sich die Frage, wenn das UFP inhaltlich sehr anspruchsvoll erscheint, wieso es als Studienfach durchaus in zwei Semestern studiert werden kann. Sein Verweis, dass er sich viel aus anderen Bereichen anrechnen lassen konnte (vgl. ebd., Z. 209 f.), scheint nachvollziehbar, beantwortet allerdings die aufgeworfene Frage nicht ausreichend. Dieser Frage entgegenwirkend betont B4 sein Engagement im erziehungswissenschaftlichen Begleitstudium (vgl. ebd., Z. 211 f.). Doch diese Problematik lässt sich dadurch nur noch mehr konkretisieren, nämlich mit der Frage, inwiefern das UFP beinahe identisch mit allen erziehungswissenschaftlichen Bereichen ist. Wenn es so anspruchsvoll ist, dann bleibt unklar, warum B4 aufgrund der Tatsache, dass er gerne lese (vgl. ebd.), in der Lage war, sich Inhalte, Methoden etc. fast komplett eigenständig noch während seines Referendariats zu erschließen.

Zur aktuellen Ausbildungslage von UFP-Studierenden nimmt B4 eine ambivalente Position ein (vgl. ebd., Z. 226-229), weil sich das Studium massiv verändert habe (vgl. ebd., Z. 230 f.), die Seminarkonstellationen sehr heterogen hinsichtlich Studienfortschritt und Kompetenzstand der UFP-Studierenden seien (vgl. ebd., Z. 239 ff.) und sich der Praxisanteil verändert habe (vgl. ebd., Z. 245 f.). An dieser Stelle lässt sich ein Perspektivwechsel erkennen: Hat B4 eben noch als Pädagogiklehrer rückblickend von seinem Studium erzählt, bewertet er das heutige Pädagogikstudium aus Sicht eines Lehrers im Hochschuldienst. Besonders das Praxissemester sehe er ambivalent (vgl. ebd., Z. 250 f.). Hieran verdeutlicht er indirekt, dass er sich gegen eine solche Praxisfokussierung ausspricht, weil sie für ihn wenig zielführend erscheine, da nicht einmal die Praxisnähe hinsichtlich der Orientierung an den Themen des Kernlehrplans durch Seminare im Studium abgedeckt werde (vgl. ebd., Z. 254-258), aber anscheinend durchaus

wünschenswert erscheint. Das Praxissemester sei eine falsche Fokussierung, weil B4 der Meinung ist, dass das Studium theoretisch und inhaltlich in die Tiefe gehen müsse (vgl. ebd., Z. 268 f.). Damit argumentiert er für einen Perspektivwechsel, der von den UFP-Studierenden vollzogen werden solle, um distanziert auf Schule schauen und später professionell handeln zu können (vgl. ebd., Z. 271 ff./Z. 290 ff.). Er legitimiert seine Begründung mit der Position eines renommierten Soziologiefachdidaktikers, der die aufgekommene Forderung nach mehr Praxisanteilen im Studium kritisiere (vgl. ebd., Z. 274-281). Damit erzeugt B4 den Eindruck, dass er sich erstens in den erziehungswissenschaftlichen Debatten weiterzubilden scheint und zweitens, dass er persönliche Schwerpunkte in diesen setzt. Er beendet seine Erzählung mit der Anmerkung, dass er selbst einen Perspektivwechsel vollzogen habe, indem er sich selbstreflexiv mit seinem Studium, seinem Referendariat und seiner Lehrtätigkeit an der Hochschule auseinandergesetzt habe (vgl. ebd., Z. 283-286).

Zum Kommunikationsverlauf lässt sich anmerken, dass B4 sehr flüssig und deutlich spricht und wenig Floskeln, Korrekturen oder Einschübe in seine Erzählung einbringt. Er scheint den Fokus ausschließlich auf die Inhalte des Gesprächs zu legen. Das führt dazu, dass seine Erzählung gut verständlich ist, da er eine gewisse Gelassenheit vermittelt und diese sich auf das gesamte Gespräch überträgt. Zudem fällt auf, dass er seine Erzählung strukturiert, indem er gezielt anmerkt, an welcher Stelle er sich gerade befindet und welchen Aspekt er im weiteren Verlauf abhandeln möchte (vgl. ebd., Z. 69/Z. 123 f./Z. 155 f.). B4 scheint von einem Gespräch auf Augenhöhe auszugehen, weil er beispielsweise die Interviewende in die Rolle der Expertin hebt, indem er bestimmte Terminologien, die er anwendet, voraussetzt und nicht weiter erklärt (vgl. ebd., Z. 136 f./Z. 274). Seine Argumentation wirkt nachvollziehbar, weil er z. B. offen Kritik an den Stellen übt, die er für verbesserungswürdig erachtet, oder ehrlich seine Grenzen als Pädagogiklehrer benennt (vgl. ebd., Z. 163 ff./Z. 166 f.). Würde er von sich etwas anderes behaupten wollen oder halten, dann wäre davon auszugehen, dass er bezüglich seiner Selbstdarstellung vor allem seine Stärken betont hätte. Hier kann demnach von keiner Selbstprofilierung gesprochen werden. Deshalb liegt der Eindruck nahe, dass B4 authentisch von seinem Schuleinsatz als Pädagogiklehrer berichtet. Er scheint sich selbst vor allem in der Rolle des Gestalters zu sehen, die an einigen wenigen Stellen aber auch eine gewisse 'Opferrolle' impliziert.

II.V.II. Ein Vergleich

Nach einer ausführlichen Datenauswertung werden nachfolgend ausgesuchte Aspekte aus den vier vorangegangenen Interviews⁹ gegenübergestellt und Gemeinsamkeiten herausgearbeitet. Da es sich hierbei um eine qualitative Untersuchung handelt, werden Spannungsfelder nicht generalisiert, sondern rekonstruiert.

Festgehalten werden kann, dass alle befragten Pädagogiklehrer*innen einen unterschiedlichen Erzähl-anfang bei gleichem Erzählimpuls wählen: Während B1 direkt seinen Fokus auf seine Arbeitsbelastung als Pädagogiklehrer legt, erläutert B2 zu Anfang die inhaltlichen Themenschwerpunkte im UFP. B3 beschreibt anfänglich ihre verschiedenen Qualifikationen und B4 erläutert direkt seinen Schulalltag. Damit haben sie selbst ihre Erzählschwerpunkte deklariert und führen diese im weiteren Gesprächsverlauf fort (B2, B3 und B4 sehr ausführlich, B1 sehr komprimiert). An dieser Stelle kann angenommen werden, dass sie unterschiedliche – teils auch sehr ambivalente – Positionen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs vertreten. Während B1 und B3 eine besondere Praxisorientierung befürworten, hinterfragen B2 und B4 besonders diese Praxisfokussierung. Letztere scheinen eher den Fokus auf eine wissenschaftspropädeutische Unterrichtsgestaltung zu legen, während Erstere besonders handlungspropädeutisch oder biographisch arbeiten. Hieran wird deutlich, dass sich das UFP nicht nur inhaltlich, sondern auch methodisch durchaus komplex gestaltet.

Ferner positionieren sich die befragten Pädagogiklehrer*innen vielschichtig zur aktuellen Ausbildungslage von UFP-Studierenden: Während B1 ein Studium fordert, dass sich identisch an den Inhalten des Kernlehrplans orientieren soll, betonen B3 und B4 aus unterschiedlichen Perspektiven die inhaltliche Vertiefung in eine wissenschaftliche Themenbreite. B2 spricht sich einerseits für eine Praxisorientierung aus, zweifelt aber daran, dass sie zwangsläufig zielführend ist. Hier scheint sich also eine Diskussion über Praxisnähe und -distanzierung einzustellen. Alle scheinen aber in dem Punkt übereinzustimmen, dass das UFP als ein Fach angesehen werden muss, das sich wissenschaftlich anspruchsvoll mit Theorien auseinandersetzt und deshalb in der Schule erhalten werden muss.

Mit ihren inhaltlichen Schwerpunkten legen alle vier befragten Pädagogiklehrer*innen die Grundlage für eine fachwissenschaftliche Diskussion über konkrete Spannungsfelder: B1 schildert eine Diskrepanz zwischen der Arbeitsbelastung als Pädagogiklehrer*in und der mangelnden Wertschätzung, die diesem Arbeitsaufwand nicht gerecht wird. B2 betont vor allem die sich minimierende Abiturrelevanz des Fa-

⁹ Dieser Kurzfassung liegt ein Beispielinterview zu Grunde. Eine ausführliche Darstellung aller Interviews befindet sich im Originaltext. Nachfolgend wird ein Vergleich unter Einbezug aller Interviews getätigt, um so in die allgemeine Abschlussdiskussion überleiten zu können.

ches und die strukturellen Veränderungen, wohingegen B3 das UFP als Sonderfall zu legitimieren versucht. B4 sieht viel Potential zur Gestaltung als Pädagogiklehrer*in, stellt dies aber in Abhängigkeit zu den strukturellen Rahmenbedingungen, die sich mitunter negativ auf das UFP in der Schule auswirken. Hier entsteht ebenfalls eine Diskrepanz zwischen der Selbstdarstellung des Faches und der Fremdwahrnehmung, die diesem eher eine Randposition zuschreibt.

Hinsichtlich der Interaktionsdynamik lässt sich festhalten, dass alle von ihrer Doppelrolle als Lehrer*in in der Schule und als Hochschullehrer*in berichten und bei allen eine angenehme Gesprächsatmosphäre entsteht. Hinsichtlich ihres eigenen Selbstverständnisses fällt allerdings Folgendes auf: Während B1 von sich überzeugt scheint, ein 'guter' Pädagogiklehrer zu sein, der viel arbeitet und in einem angenehmen Dialog mit seinen SuS steht, sieht sich B2 als weniger 'beliebter' Pädagogiklehrer, der nur für bestimmte Personengruppen sympathisch wirkt. Beide betonen allerdings, sich gerne mit den SuS zu unterhalten und den Unterricht interessant zu gestalten – B1 mit einer hohen Arbeitsbereitschaft und B2 mit Sonderthemen, Exkursionen und Projekten, die vor allem auf die Selbstreflexion abzielen. B3 betont ihre Mehrfachqualifikation und hebt ihre besondere Position hervor, weil sie wegen ihrer Zusatzqualifikationen an einer Versuchsschule unterrichtet und mitgewirkt hat. B4 hingegen macht implizit einen engagierten und professionellen Eindruck, bemüht sich jedoch sichtlich um Sachlichkeit und Korrektheit seiner Erzählung. B1 spricht sehr schnell und wirkt daher eher hektisch. Da sich das Gespräch mit B1 immer mehr in ein Frage-Antwort-Gespräch entwickelt, entsteht zudem der Eindruck, dass B1 von der Interviewenden eher konkrete Nachfragen einfordert als eigenständig berichten zu wollen. B2, B3 und B4 hingegen berichten sehr ruhig und ausführlich über ihren Einsatz als Pädagogiklehrer*innen in der Schule und behalten den Erzählverlauf bei, sodass ihnen die Teilimpulse lediglich als Denkanstöße dienen.

Allerdings scheint bei allen nicht eindeutig charakterisiert zu werden, was eigentlich genau das Pädagogische an ihren Tätigkeiten ist und was sie konkret als Pädagogiklehrer*innen auszeichnet. Sie scheinen dies zwar mittels ihrer Fachexpertise legitimieren zu wollen, lassen aber nur Andeutungen zu, die individuell sehr unterschiedlich erscheinen, sodass davon ausgegangen werden muss, dass sich das *Pädagogische* nicht eindeutig konkretisieren lässt.

III. Teil II: Theorie

In den folgenden Unterkapiteln wird versucht, die offengelegten Spannungsfelder zu diskutieren und in Bezug zur aktuellen Forschungsliteratur zu setzen. Keinesfalls sollen Annahmen mit passenden Per-

spektiven abgeglichen werden. Vielmehr werden angesprochene Aspekte aus den vorangegangenen Interviews als Impulse für eine theoretische Auseinandersetzung mit der Thematik verstanden.

III.1. Spannungsfeld I: Schulischer Einsatz versus pädagogische Qualifikationen

In den konkreten Einzelfallschilderungen der interviewten Pädagogiklehrer*innen lassen sich u. a. zahlreiche Tätigkeitsfelder im und außerhalb ihres Fachunterrichts benennen, die von ihnen ausgefüllt werden. Dabei ist anzumerken, dass hier keine identische Beschreibung ihres Schuleinsatzes vorliegt, sondern sich ihre konkreten Aufgaben im Detail unterscheiden, aber grundsätzlich der Konsens gefunden werden kann, dass sie alle eine Vielzahl von außerunterrichtlichen Aufgaben erfüllen. Dabei ist das Feld der Zuständigkeiten scheinbar nicht begrenzt, auch wenn sich ein Fokus auf Tätigkeiten erkennen lässt, die sich im engeren oder weiteren Sinne in Bereiche der Erziehungswissenschaft einordnen lassen: Dazu gehören die beschriebenen Bereiche der Schulentwicklungsarbeit, der individuellen Förderung, des sozialen Lernens, der persönlichkeitsbildenden Beratung, der Berufsorientierung, der sozialen Arbeit und der Streitschlichtung. Tätigkeiten in bestimmten strukturellen Funktionsstellen wie der Schulleitung, dem Fachvorsitz, der Ganztagskoordination etc. müssen separat gefasst werden, weil sie nicht direkt mit erzieherischem Handeln in Verbindung stehen. Unterrichtliche Aufgabenfelder wie die Wissensvermittlung, die Stoffaufbereitung, das Korrigieren, die Organisation von Projekten, Exkursionen etc. stellen einen weiteren Konsens aller hier befragten Pädagogiklehrer*innen her, die sich je nach Engagement, Persönlichkeit und Motivation noch weiter ausdifferenzieren lassen.

Festgehalten werden kann, dass die Interviewten insgesamt in ihrem Fachunterricht, aber vor allem darüber hinaus zahlreichen Tätigkeiten nachgehen. Auffällig erscheint, dass sich die befragten Pädagogiklehrer*innen sehr kontrovers zur Übernahme der außerunterrichtlichen Tätigkeiten positionieren: B1 hebt beispielsweise besonders den Zufall hervor, durch den er an seine zahlreichen Nebenaufgaben gekommen sei, und dass er sie nicht deshalb erhalten habe, weil er Pädagogiklehrer sei (auch wenn viele Tätigkeiten scheinbar doch mit pädagogischem Handeln verbunden seien), sondern weil er erstens zufällig vor Ort gewesen sei und zweitens seine Arbeit so gut erledige, dass die Schulleitung ihn für solche Zusatzaufgaben präferiere (vgl. Transkript I: Interview I, Z. 44-55/Z. 82-88). B2 hingegen begründet die freiwillige Übernahme seiner außerunterrichtlichen Aufgabenfelder nicht, weil er den Fokus auf seinen Fachunterricht legt und pädagogisches Handeln aus einem Selbstverständnis heraus erklärt (vgl. Transkript II: Interview II, Z. 221-226). Er deutet damit implizit die Verantwortungsbereitschaft von Pädagogiklehrer*innen zur Übernahme von gezielt demokratiefördernden Aufgaben an,

wohingegen B3 explizit darauf verweist, dass ihre Zusatztätigkeiten nicht nur mit Pädagogik zu tun hatten, sondern sie diese gerade wegen ihrer pädagogischen Mehrfachqualifizierung erhalten habe (vgl. Transkript III: Interview III, Z. 16 ff./Z. 134-137/Z. 170 ff.). B4 begründet die Übernahme zahlreicher Zusatzaufgaben nicht mit der Tatsache, dass er Pädagogiklehrer sei (diesem Argument scheint er mehrfach zu widersprechen), sondern mit einem persönlichen Interesse an eben diesen Aufgaben (vgl. Transkript IV: Interview IV, Z. 76-82/Z. 89-94). Diese unterschiedlichen Begründungsversuche lassen vermuten, dass sich nicht eindeutig klären lässt, wieso die Interviewten so viele Zusatzaufgaben erfüllen, aber es lässt sich darauf verweisen, dass alle vier zahlreiche außerunterrichtliche Zusatzaufgaben haben.

Außerdem fällt besonders auf, dass alle vier vehement ablehnen, dass sie durch ihre Position als Pädagogiklehrer*innen an ihren jeweiligen Schulen an die zusätzlichen Aufgaben gekommen seien. Die Kausalzusammenhänge bleiben allerdings unklar, obwohl die Tendenz zu vernehmen ist, dass persönliches Interesse und Motivation genauso wie pädagogische Qualifikationen nicht zwangsläufig das Entscheidungskriterium sind, wie sie zu ihren Aufgaben gekommen sind. Möglicherweise spielen in diesem Zusammenhang strukturelle Veränderungen, aber auch persönliche Präferenzen eine entscheidende Rolle dabei, diese Pädagogiklehrer*innen für Zusatztätigkeiten einzuspannen. Sie scheinen einerseits ihren Job gewissenhaft zu erledigen, andererseits aber als Pädagogiklehrer*innen genau dafür prädestiniert zu sein. Hier besteht auf jeden Fall ein zirkulärer Zusammenhang: Die befragten Pädagogiklehrer*innen scheinen durchaus Expert*innen für pädagogische Bildung (vgl. Röken 2017, S. 10) zu sein, doch wird ihnen diese Qualifikation teilweise nicht zugesprochen oder zumindest nicht ausreichend wertgeschätzt. Ihnen werden auch Aufgaben zugesprochen, die andere möglicherweise nicht übernehmen möchten, weil das so aber nicht offen ausgesprochen wird, wird unter dem Deckmantel der *pädagogischen Qualifizierung* begründet, dass sie sich besonders gut dafür eignen würden.

Die schulischen Einsatzbereiche der befragten Pädagogiklehrer*innen werfen konkret die Frage auf, inwiefern gerade sie so viele Zusatztätigkeiten erfüllen, die nicht zwangsläufig mit ihrer Qualifizierung einherzugehen scheinen. Mitunter entsteht der Eindruck, dass einzelne eine Überlastung verspüren, die einerseits mit der allgemeinen Arbeitsbelastung durch Korrekturen etc. entsteht, andererseits aber auch ihren vielen Einsatzbereichen zugeschrieben werden kann. An dieser Stelle lässt sich nicht klären, ob sie dafür auch ausreichend wertgeschätzt werden. Fraglich bleibt zudem, ob es sich bei diesen einzelnen Belastungsfällen konkret um 'Allmachtsphantasien' oder 'Marginalitäten' (vgl. Baumgart/Bubenzer 2001, S. 359) handelt. Das kommt auf die Perspektive an, mit der man ihr Handeln betrachten möchte: Sie scheinen sich besonders verpflichtet zu sehen, das UFP zu legitimieren, und geben sich deshalb in eine Sonderrolle. Ihre unterrichtlichen Aufgaben scheinen sich hingegen nicht grundsätzlich von denen anderer Fachlehrer*innen zu unterscheiden, doch nicht jede(r) andere Fachlehrer*in engagiert sich ausreichend in diesen Tätigkeiten. Viele scheinen lediglich ihre Pflichtaufgaben zu erfüllen,

sonst müssten die befragten Pädagogiklehrer*innen nicht so viele Zusatzfunktionen übernehmen. Strukturelle Vorgaben und interne Entscheidungen sprechen den Interviewten zwar bestimmte Zusatz-tätigkeiten zu, dies wird aber in der Regel nicht mit der Tatsache begründet, dass pädagogische Quali-fikationen benötigt werden. Demnach bleibt die Herausforderung bezüglich der ange deuteten Mehr-fachbelastung bestehen.

III.II. Spannungsfeld II: Lehrer*innenpersönlichkeit versus pädagogische Fachexpertise

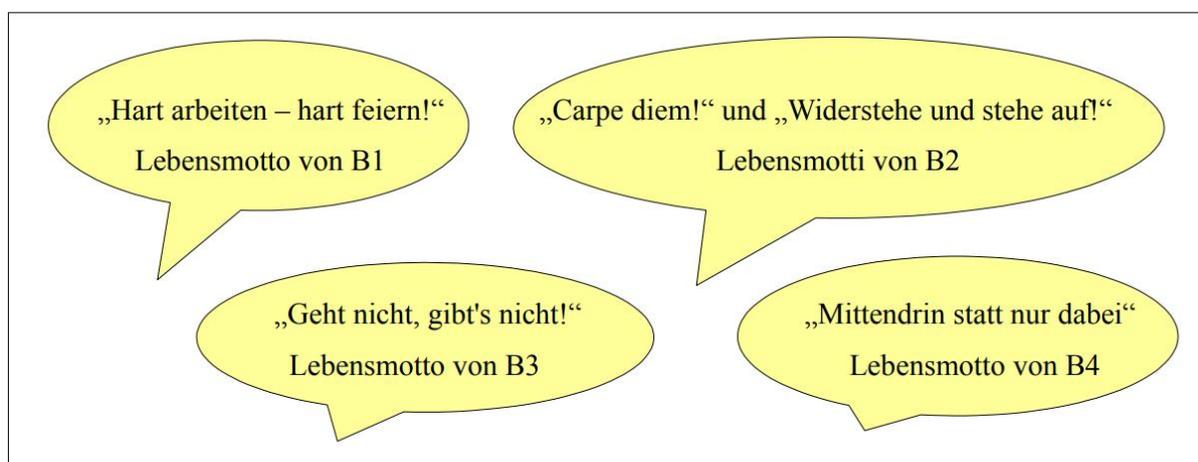


Abbildung 2: Lebensmotti der interviewten Pädagogiklehrer*innen

Was ist eigentlich das Pädagogische an Pädagogiklehrer*innen? Darauf gehen die Interviewten nur sehr vage bis gar nicht ein. Kritische Stimmen behaupten, dass „es sich bei dem Prädikat 'pädagogisch' um eine qualifizierende Attribuierung [handelt; Anmerkung der Verfasserin: M. F.], die sich aus einer bestimmten Sichtweise ergibt“ (Schäfer 2007, S. 137). Diese schein es aber nicht mittels einheitlicher Kriterien zu geben (vgl. ebd.). Einerseits ist wahrzunehmen, dass es keine konkrete Festlegung darüber zu geben scheint, womit sich eigentlich das Pädagogische charakterisieren lässt, andererseits können Einzelfallschilderungen zumindest Indizien dafür liefern, dass es pädagogisches Handeln gibt. Dabei stellt sich konkret die Frage, ob und inwieweit Persönlichkeitseigenschaften mit den Charakteristika von Pädagogiklehrer*innen korrelieren. Deshalb soll an dieser Stelle mithilfe der Lebensmotti der Interviewten ein erster Versuch unternommen werden, was sich hinter dem Prädikat 'pädagogisch' verbergen könnte. Spannend erscheint, ob sich ihre Lebenseinstellungen in ihren Erzählungen (und ihrem annehmbaren Handeln) wiederfinden lassen.

Unter Berücksichtigung der Lebensmotti lässt sich Folgendes rekonstruieren: B1 scheint seiner Erzählung zufolge viel zu arbeiten, demnach engagiert zu sein und ein ausgeprägtes Gerechtigkeitsempfinden zu besitzen (vgl. Transkript I: Interview I, Z. 21 ff./Z. 44-55). Dies lässt sich implizit in seiner Lebenseinstellung wiederfinden: Wer hart arbeitet, darf auch hart feiern (vgl. Abbildung 2), d. h. der Grad der Belohnung wird vom Grad der geleisteten Arbeit abhängig gemacht. Dahinter scheint sich ein Pädagoglehrer zu verbergen, der arbeitswillig ist und um gerechte Verteilungen bemüht zu sein scheint, aber auch gerne in den Dialog mit den SuS tritt, der situativ inhaltlich oder persönlich ausgerichtet wird. B2 verweist beispielsweise in seiner Schilderung auf die Verantwortungsbereitschaft, auch schwierige Entscheidungen treffen zu können, Themen kritisch zu bearbeiten (ggf. zu verteidigen) und demokratische Prinzipien einzuhalten (vgl. Transkript II: Interview II, Z. 217-226). Diese Positionierung findet sich in seiner Lebenseinstellung wieder, nämlich die Zeit sinnvoll zu nutzen (vielleicht auch zu genießen) und gleichzeitig möglichem Irrsinn zu widerstehen und in der Lage zu sein, sich immer wieder aufzurichten, wenn sich Herausforderungen überschlagen (vgl. Abbildung 2). Hinter dieser Einstellung lässt sich ein Pädagoglehrer vermuten, der Themen gesellschaftskritisch mit den SuS zu reflektieren vermag und sich dann für sie (Themen, SuS etc.) einsetzt, wenn er sich in der Verantwortung dazu verpflichtet sieht. B3 konkretisiert in ihrer Erzählung beispielsweise sehr ausführlich, dass sie jede Veränderung und jede Herausforderung als Pädagoglehrerin angegangen sei und auch bei den SuS keine Grenzen hinsichtlich ihres Leistungsvermögens, ihrer Persönlichkeitsentwicklung etc. sehe (vgl. Transkript III: Interview III, Z. 36-39/Z. 115-126). Ihre Schilderung unterstreicht hier ihre Lebenseinstellung, dass für sie eben nichts unmöglich erscheint (vgl. Abbildung 2), wenn man sich bereiterklärt, die Dinge, Probleme etc. anzugehen. Hinter dieser Lebensphilosophie lässt sich eine Pädagoglehrerin rekonstruieren, die ihre Ziele verfolgt und auch erreicht, schüler*innenorientiert arbeitet und über soziale Kompetenzen wie Empathiefähigkeit verfügt. Anhand des Gespräches mit B4 entsteht der Eindruck, dass er wahrscheinlich ein Pädagoglehrer ist, der sich mit den strukturellen Vorgaben auseinandersetzt und nach Umsetzungsmöglichkeiten sucht (im Idealfall sie auch findet), gerne organisiert, sich weiterbildet und mit anderen respektvoll in den Dialog tritt (vgl. Transkript IV: Interview IV, Z. 29 f./Z. 83-87/Z. 110-114). Letzteres lässt sich durchaus seiner Lebenseinstellung entnehmen, nämlich Themen, Diskussionen, Praxen nicht nur aus der Distanz zu betrachten, sondern direkt bei der Gestaltung, Umsetzung und Optimierung als Glied einer Gemeinschaft mitzuwirken.

Um die Lehrer*innenpersönlichkeit von dem Pädagogischen an Pädagoglehrer*innen abzuheben, stellt sich eine weitere Frage: Wenn von einer pädagogischen Fachexpertise die Rede ist, worin äußert sich diese Professionalisierung bei Pädagoglehrer*innen überhaupt? Dazu scheint es aktuell noch keine konkrete empirische Untersuchung zu geben (vgl. Röken 2017, S. 10), sodass hier nur in Ansätzen der Versuch unternommen werden kann, Pädagoglehrer*innen einzelne Fähigkeiten zuzuordnen. Schaut man sich die Interviewten genauer an, entsteht der Eindruck, dass sie darin geschult erschei-

nen, mit anderen in den Dialog zu treten, konkrete Kommunikationsstrategien besitzen, über ein breit aufgestelltes geisteswissenschaftliches Wissen verfügen, Probleme rekonstruieren, Themen gestalten und mit verschiedenen Antinomien und Paradoxien in diesem Berufsfeld umgehen zu können. Ob grundsätzlich nur Pädagogiklehrer*innen über all diese Fähigkeiten verfügen, und ob diese denn überhaupt als Kompetenzen gefordert bzw. gefördert werden können oder ob sie nicht vielmehr intrinsisch bedingt erscheinen, bleibt fraglich.

Festgehalten werden kann allerdings, dass die befragten Pädagogiklehrer*innen ein gewisses 'Veränderungspotential' (vgl. ebd., S. 11) bzw. eine Anpassungsbereitschaft besitzen, weil sie sich ständig an neuen Vorgaben orientieren und aufgrund des didaktischen Sonderfalls immer wieder Perspektivwechsel vornehmen müssen. Sie sind demnach gezwungen, sich weiterzuentwickeln, was Rösen „Denken in Alternativen“ (ebd.) nennt. Diese Tendenz ist beispielsweise bei B4 besonders erkennbar, weil er sich immer wieder aus unterschiedlichen Perspektiven den Themen annimmt und sich selbst neue Schwerpunkte in seinen Aufgabenfeldern sucht (vgl. Transkript IV: Interview IV, z. B. Z. 46-53). Auch B3 scheint den strukturellen Veränderungen an ihrer Schule stets gewachsen gewesen zu sein und fand nach eigenen Angaben immer wieder einen Weg, ihren persönlichen Unterrichtsstil an die Veränderungen anzupassen, ohne ihn gänzlich aufgeben zu müssen (vgl. Transkript III: Interview III, Z. 8-12). Grundsätzlich scheint im UFP der Umgang mit Erziehungswirklichkeiten immer neu arrangiert werden zu müssen, denn wenn die befragten Pädagogiklehrer*innen in ihrer Arbeitsweise und ihren Überzeugungen stagnieren würden, dann könnten sie zukünftig beispielsweise die Herausforderung bestimmter thematischer Zugänge aufgrund unterschiedlicher Sozialisierungen nicht mehr bewältigen. Inhalte, die sich wandeln und regelmäßig neu definieren, verlangen anscheinend Lehrkräfte, die über dieselbe Fähigkeit verfügen.

III.III. Spannungsfeld III: Pädagogische Ausbildung versus Schulalltag

Alle befragten Pädagogiklehrer*innen haben in ihren Interviews die aktuelle Ausbildungssituation von angehenden Pädagogiklehrer*innen beschrieben und sind zu unterschiedlichen Ergebnissen gekommen, sodass durchaus diskutierbar erscheint, wie viel Praxisorientierung im UFP-Studium sinnvoll ist und inwiefern eine Distanzierung hilfreich sein kann, damit sowohl die Inhalte abgedeckt werden als auch auf die Unterrichtspraxis vorbereitet wird. Hier entsteht das altbekannte Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis, welches auch als 'Theorie-Praxis-Dilemma' (vgl. z. B. Benner 1980) bezeichnet wird: Von welcher Praxis ist eigentlich genau die Rede und bedarf es nicht generell eines Plurals, weil es

nicht nur eine Theorie und eine Praxis gibt, sondern von Wirklichkeiten und Perspektiven ausgegangen werden muss? Wieso soll die Theorie die Praxis zwanghaft abbilden, wenn sie doch aus der Distanz darauf schaut? Hier scheint die Herausforderung darin zu bestehen, eine Ausbildungssituation bzw. Lernsituation zu schaffen, die zwischen den allgemeinen Vorgaben und den zahlreichen Perspektiven (vgl. Röken 2017, S. 12) vermittelt. An folgender Frage manifestiert sich allerdings das Dilemma: Was müssen Lehrer*innen und konkret Pädagogiklehrer*innen eigentlich alles können und können sie das überhaupt im Studium lernen? Grundsätzlich müssen sie erst einmal unterrichten, erziehen, beurteilen, diagnostizieren, beraten, reflektieren, organisieren sowie Fach- und Methodenwissen besitzen und vermitteln (vgl. KMK 2000). Mit anderen Worten bedarf es einer inhaltlichen, einer methodischen und einer sozialen Ausbildung. Besonders der letzte Aspekt erscheint allerdings im UFP-Studium nur schwer umsetzbar, je nachdem, wo Sozialisation anfängt bzw. aufhört und welches anthropologische Fundament als grundlegend gesehen wird.

Mitunter scheint es keine komplett identische Ausbildung von Pädagogiklehrer*innen insgesamt zu geben, weil das UFP erstens ein Fach ist, das nicht an vielen Hochschulen angeboten wird und auch nur in wenigen Bundesländern als Schulfach realisiert ist, zweitens weichen die inhaltlichen Schwerpunkte im UFP-Studium von Hochschule zu Hochschule voneinander ab. In Fächern wie Mathe oder Englisch scheinen die Inhalte ziemlich stringent geregelt zu sein, sodass davon ausgegangen werden kann, dass eine flächendeckend nahezu identische Ausbildung hinsichtlich der Inhalte stattfindet. Das UFP scheint inhaltlich und methodisch sehr weit aufgestellt zu sein, was durchaus Chancen, aber auch Grenzen eröffnet. Es stellt sich die grundlegende Frage, wohin ausgebildet werden soll. Für Zusatzqualifikationen der UFP-Studierenden spricht, dass sie sich eventuell besser auf freie Stellen an den Schulen bewerben und dort dann Bereiche der individuellen Förderung, der Inklusion oder sozialen Arbeit aufgrund ihrer Befähigung übernehmen könnten. Damit kann im Idealfall eine Aufwertung der Pädagogiklehrer*innen und des Faches einhergehen. Dagegen könnte angeführt werden, dass eine noch weitere inhaltliche Streuung des UFP-Studiums wiederum zu neuen Herausforderungen führen kann, nämlich die fehlende Inhaltsfokussierung zu verschärfen oder ungleiche Einstellungschancen zu erzeugen. Zumal auch hinterfragt werden muss, inwiefern Themen, die im wissenschaftlichen Diskurs relevant erscheinen, nicht längst in der Praxis bei den Einzelschulen schon umgesetzt oder verworfen wurden. Denn während sich der wissenschaftliche Sektor noch uneins darüber ist, wie mit bestimmten Phänomenen umgegangen werden soll, sind die Schulen in der Bredouille, diesen Phänomenen bereits täglich ausgesetzt zu sein und mangels wissenschaftlicher Anleitung einen spontanen Umgang damit zu finden.

Bei den Interviewten ist mehrfach angeklungen, dass sie sich zwar eine noch stärkere Praxisausrichtung des UFP-Studiums wünschen bzw. sich mit der aktuellen Praxisorientierung anfreunden können, aber gleichzeitig auch ein konkretes Selbstbild des Faches fordern. Damit meinen sie möglicherweise

ein klares Selbstverständnis darüber zu definieren, was das UFP ist und wofür es steht. Die Vor- und Nachteile einer Praxisausrichtung wurden bereits in Kapitel II.V.II. erläutert, sodass an dieser Stelle nur der Verweis gegeben sei, Distanzierung erscheint vor allem im Studium realisierbar und notwendig, um einen Perspektivwechsel vollziehen und Inhalte vertiefen zu können.

IV. Fazit: Reflexion der Forschungsergebnisse

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die befragten Pädagogiklehrer*innen explizit keine Sonderstellung ihrer Person wahrnehmen, einige allerdings mitunter Aufgabenfelder benennen, die zumindest auf eine alternative Stellung hindeuten. Kritiker*innen scheinen oftmals sowohl das UFP und seine Wissenschaftlichkeit als auch die Kompetenzen von Pädagogiklehrer*innen herabstufen zu wollen. Damit erfährt das Fach, aber auch der/die einzelne Pädagogiklehrer*in keine angemessene Wertschätzung und muss sich ständig legitimieren. Diese Randposition führt im Umkehrschluss dazu, dass einzelne Pädagogiklehrer*innen belastet erscheinen und sowohl aus Interesse als auch aus Legitimationsdruck zahlreiche Zusatzaufgaben übernehmen. Damit scheinen sich Bubenzer's quantitative Forschungsergebnisse zum UFP und den Pädagogiklehrer*innen (vgl. Bubenzer 2010), die in Kapitel II.I. erläutert wurden, in einigen Aspekten durchaus zu bestätigen, aber nicht gänzlich zu belegen.

Die befragten Pädagogiklehrer*innen scheinen neben dem Fachunterricht vielfältige Tätigkeitsbereiche in ihren Schulen zu erfüllen, sich an den allgemeinen Vorgaben zu orientieren, thematische Schwerpunkte zu setzen und selbst gestalterisch tätig zu werden, indem sie beispielsweise Projekte durchführen oder ganze Konzepte erstellen. Sie finden sich durchaus in unterschiedlichen Rollen wieder, die sich von Wissensvermittler*in über Erzieher*in bis hin zum/zur Berater*in erstrecken. Mithilfe ihres Wissens über erziehungswissenschaftliche Fachinhalte, Methoden und Prozesse, können sie sich an strukturelle Veränderungen flexibel anpassen, stoßen aber aufgrund einer scheinbaren Mehrfachbelastung und fehlender Inhaltsanpassung gelegentlich an ihre Grenzen. Die Vermutung liegt nahe, dass sie sich aufgrund ihrer pädagogischen Fachexpertise behelfen können, die Inhalte konkret zu fassen und an ihre Lerngruppen anzupassen.

Das UFP ist ein Fach des gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeldes (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2014, S. 11) und setzt sich aktiv mit dem Verstehen und Reflektieren von Erziehungs- und Lebenswirklichkeiten auseinander (vgl. ebd.), doch es scheint durchaus in der Schule einen schweren Stand zu haben. Dafür lassen sich unterschiedliche

Gründe benennen: Die vorgegebenen Themen erscheinen an einigen Stellen überholt zu sein, daher kann das Fach mitunter inhaltsleer wirken. Zudem scheint das Selbstverständnis des Faches unklar: alles eine Frage der *Repädagogisierung*? Vielleicht fehlt dem UFP das Fundament. Obwohl es ein gesellschaftswissenschaftliches Fach ist, scheint Bubenzers These nachvollziehbar, dass es „nach wie vor eine klare gesellschaftswissenschaftliche Orientierung vermissen lässt“ (Bubenzler 2017, S. 14). Grundsätzlich stellt sich abschließend die Frage, ob es überhaupt möglich ist, pädagogisch 'richtig' zu handeln? Kritiker*innen würden durchaus behaupten, dass dies nicht möglich sei (vgl. z. B. Klingovsky 2013): Pädagogische Professionalität finge da an, wo sie nicht mehr erzieherisch tätig werde und die tatsächliche Selbststeuerung die praktizierte Fremdsteuerung vollständig ersetze (vgl. ebd., S. 4-8). Dahinter scheint sich die Idee zu verbergen, nicht Einheit erschaffen zu wollen, sondern Differenz bewusst erfahrbar zu machen. Besonders professionelles pädagogisches Handeln bestehe darin, Situationen nicht vorzugeben, sondern offen zu halten (ebd., S. 9). Diese Untersuchung hat allerdings gezeigt, dass es einerseits zumindest Lehrer*innen zu geben scheint, die sich Pädagogiklehrer*innen nennen, und das UFP mit vorhandener Fachexpertise unterrichten. Andererseits sind konkrete Situationen von den befragten Pädagogiklehrer*innengeschildert worden, in denen sie aktiv Wissen vermitteln, Unterricht gestalten und mit ihren SuS in den inhaltlichen wie zwischenmenschlichen Dialog treten. Sie scheinen zudem erzieherisch zu fungieren, indem sie ihre SuS zur Selbstreflexion anleiten oder mit ihnen konkrete Projekte realisieren. Diese Art des professionellen pädagogischen Handelns sollte deshalb nicht kritisiert, sondern wertgeschätzt werden, weil es nicht nur durchaus sinnvoll erscheint, sondern selbstreflexiv vorgeht.

Mit dieser Masterarbeit wurde der Versuch unternommen, den Schuleinsatz von Pädagogiklehrer*innen beispielhaft zu rekonstruieren, ihre Tätigkeitsbereiche zu definieren und auf mögliche Spannungsfelder aufmerksam zu machen. Dabei wurde u. a. die pädagogische Perspektive hinterfragt, um für das intransparent wirkende Selbstbild des Faches zu sensibilisieren.

V. Literaturverzeichnis

- Adorno, Theodor W. (1979): *Soziologische Schriften I*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Baumgart, Franzjörg/Bubbenzer, Kirsten (2001): *Zwischen Marginalität und Allmachtsfantasien. Neuere Publikationen zum Pädagogikunterricht in der gymnasialen Oberstufe*. In: Zeitschrift für Pädagogik. Jahrgang 47, Heft 3. Weinheim: Beltz Juventa, S. 359-374.
- Benner, Dietrich (1980): *Das Theorie-Praxis-Problem in der Erziehungswissenschaft und die Frage nach Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns*. In: Zeitschrift für Pädagogik. Jahrgang 26, Heft 4, S. 485-497.
- Beyer, Klaus (2008): *Grundlagen der Fachdidaktik Pädagogik*. Didactica Nova, Band 8. 2., veränderte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arnd-Michael (2013): *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. 3. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, Ralf (2014): *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden*. 9. Auflage. Opladen: Verlag Barbara Budrich (UTB).
- Bubbenzer, Kirsten (2010): *Schulfach Pädagogik – Formale Gleichheit, diskrete Differenzierung?* Didactica Nova, Band 18. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Bubbenzer, Kirsten (2017): *Konturen eines gesellschaftswissenschaftlichen Pädagogikunterrichts. Beobachtungen und Überlegungen zu einem vernachlässigten fachdidaktischen Thema*. In: Bubbenzer, Kirsten/Rühle, Manuel/Schützenmeister, Jörn (Hrsg.): *Gesellschaftsorientierte pädagogische Bildung. Pädagogikunterricht als Fach des gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeldes*. Münster: Waxmann Verlag, S. 11-64.
- Dorlöchter, Heinz/Stiller, Edwin (2017): *Dialogische Fachdidaktik Pädagogik*. Braunschweig: Schöningh Westermann Verlagsgruppe.
- Dresing, Thorsten/Pehl, Thorsten (2018): *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. 8. Auflage. Marburg: Eigenverlag.
- Dudenredaktion (2010): *Duden – die deutsche Rechtschreibung*. 25., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Band 1. Mannheim: Dudenverlag.
- Fend, Helmut (2009): *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. 2., durchgesehene Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Flick, Uwe (2017): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. 8. Auflage, erweiterte Neuausgabe. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Franzke, Marie-Luise (2018): *Die Rolle(n) einer Pädagogik Lehrkraft. Die Pädagogik Lehrkraft zwischen Wissensvermittlung, Beratung und Entwicklung. Ein Studienprojekt im UFP*. Bielefeld.
- Fuhs, Burkhard (2007): *Qualitative Methoden in der Erziehungswissenschaft*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Glaser, Barney G./Strauss, Anselm L. (1967): *The discovery of Grounded Theory. Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Gruschka, Andreas (2002): *Didaktik – Das Kreuz mit der Vermittlung. Elf Einsprüche gegen den didaktischen Betrieb*. Wetzlar: Büchse der Pandora Verlag.
- Gudjons, Herbert (2006): *Neue Unterrichtskultur – veränderte Lehrerrolle*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Klingovsky, Ulla (2013): *Differenz(en) statt Kompetenz. Anmerkungen zu einer dekonstruktiven pädagogischen Professionalität*. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 20, 2013. Wien, S. 2-12.
- Kuckartz, Udo/Dresing, Thorsten/Rädiker, Stefan/Stefer, Claus (2008): *Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis*. 2., aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kultusministerkonferenz (2000): *Gemeinsame Erklärung des Präsidenten der Kultusministerkonferenz und der Vorsitzenden der Bildungs- und Lehrergewerkschaften sowie ihrer Spitzenorganisationen Deutscher Gewerkschaftsbund und Beamtenbund und Tarifunion. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 05.10.2000. 'Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern heute – Fachleute für das Lernen'*. Bremen.

Lamnek, Siegfried (2005): *Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch*. 4., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz Verlag.

Mead, George H. (1934): *Mind, Self and Society. From the standpoint of a social behaviorist*. Edited by Charles W. Morris. Chicago: University of Chicago Press.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2014): *Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen – Erziehungswissenschaft*. Düsseldorf.

NRW (2005): *Schulgesetz für das Land NRW. Vom 15.02.2005 und zuletzt geändert am 13.11.2012*. Erfstadt: Ritterbach Verlag.

Reichertz, Jo (2016): *Weshalb hat Herr Brandt seinen Arbeitsplatz verloren? Oder: Ein Versuch, mithilfe des Mediums 'Text' einen Text gemeinsam zu interpretieren*. In: Ders. (Hrsg.): *Qualitative und interpretative Sozialforschung. Eine Einladung. Studententexte zur Soziologie*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Verlag, S. 303-361.

Reinders, Heinz (2011): *Interview*. In: Reinders, Heinz/Ditton, Hartmut/Gräsel, Cornelia/Gniewosz, Burkhard (Hrsg.): *Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden. Lehrbuch*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 85-97.

Rilke, Rainer Maria (2006, Orig. 1907): *Die Gedichte. Tage, wenn sie scheinbar uns entgleiten. Für Alfred Walther Heymel*. Frankfurt am Main: Insel Verlag, S. 398.

Röken, Gernod (2009): *Pädagogikunterricht reloaded. Vorüberlegungen zu einem pädagogisch durchdrungenen und pädagogisch identifizierbaren Pädagogikunterricht oder: die Notwendigkeit des paradigmatischen Perspektivwechsels in der Realität des erziehungswissenschaftlichen Unterrichts. Eine Darstellung in zehn Statements*. In: *Pädagogikunterricht* 2/3, S. 12-18.

Röken, Gernod (2017): *Pädagogiklehrer_innen – die Expertinnen und Experten für (pädagogische) Bildung*. In: *Pädagogikunterricht* 4, S. 10-18.

Schäfer, Alfred (2007): *Das Problem der Grundlosigkeit als Provokation der Pädagogik*. In: Ricken, Norbert (Hrsg.): *Über die Verachtung der Pädagogik. Analysen – Materialien – Perspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 137-158.

Trautmann, Matthias (2010): *Fach-Mensch oder Pädagoge? Unterrichtsfächer und das berufliche Selbstverständnis*. In: Feindt, Andreas/Klaffke, Thomas/Röbe, Edeltraud/Rothland, Martin/Terhart, Ewald/Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.): *Friedrich Jahresheft XXVIII 2010. Lehrerarbeit. Lehrersein*. Seelze: Friedrich Verlag, S. 94-97.

Internetquellen:

Heisting, Andrea (2006): *Qualitative Interviews. Ein Leitfaden zur Vorbereitung und Durchführung inklusive einiger theoretischer Anmerkungen*. URL: https://www.uibk.ac.at/iezw/mitarbeiterinnen/senior-lecturer/bernd_lederer/downloads/durchfuehrung_von_qualitativen_interviews_uniwien.pdf, entnommen am: 18.08.2022.

Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW (2018): *Vorgaben für das Zentralabitur 2021 – Erziehungswissenschaft* URL (Schularchiv): https://gymnasium-wuelfrath.de/wp-content/uploads/2014/07/Erziehungswissenschaft_2021.pdf, entnommen am: 18.08.2022.

Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW (o. J.): *Bildungsportal. Schulformen: Hauptschule, Fachunterricht*. URL: <https://www.schulministerium.nrw/hauptschule-von-a-bis-z>, entnommen am: 18.08.2022.

Bildquellen:

Abbildung 1: *Kreisdiagramm zu den Aufgabenbereichen einer Pädagogiklehrkraft im hospitierten Pädagogikunterricht*, eigene Darstellung.

Abbildung 2: *Lebensmotti der befragten Pädagogiklehrer*innen*, eigene Darstellung.

VI. Anhang: Transkription des Beispielinterviews

(Interview IV im Originaltext)

Narratives Interview zum Schulalltag und zu den Aufgabenfeldern von
Pädagogiklehrer*innen aus Sicht eines Pädagogiklehrers

Ort: Seminarraum, Universität B.
Datum: 13.07.2019, 17:45 Uhr
Dauer: 23:13 Minuten

I = Interviewende
B4 = Befragter 4

- 1 **I:** Hallo! #00:00:03#
- 2 **B4:** Hallo! #00:00:04#
- 3 **I:** Ich danke dir (?), dass du an meinem Interview teilnimmst (?) und möchte gerne fol-
- 4 genden Impuls stellen. Ähm, ich möchte dich bitten, mit zu erzählen, wie dein Schul-
- 5 alltag besonders als Pädagogiklehrkraft aussieht und, ähm, was du darüber hinaus (.)
- 6 noch an (.) Aufgaben und Verpflichtungen in der Schule (.) wahrnimmst.//
#00:00:05-22#
- 7 **B4:** //Hm (beja-
- 8 hend). Ok. #00:00:22-23#
- 9 **I:** Du kannst gerne mit einer Situation anfangen, die dir beSONders in Erinnerung ge-
- 10 blieben ist. Du kannst aber auch (.) einfach starten, wo du möchtest. #00:00:23-28#
- 11 **B4:** Ja. (.) Wie mein Schulalltag aussieht, möchtest du wissen. Ähm, (räuspernd) ja unter-
- 12 schiedlich, je nach Wochentag. Ähm, ich habe ja auch noch ein zweites Fach, das ist
- 13 das Fach Englisch (?) und, ähm, im Fach Englisch ist es ja so, dass ich nicht nur (.) in
- 14 der Sekundarstufe zwei unterrichte, sondern tatsächlich auch in der Sekundarstufe
- 15 eins. Momentan sogar nur in der Erprobungsstufe (?), das heißt bei den viel jüngeren
- 16 Schülern. Ähm, ja insofern sind die Tage sehr unterschiedlich strukturiert (?) und (.)
- 17 sind auch vorgegeben durch meinen Stundenplan. Aber wenn ich jetzt mal heraus-
- 18 greife, zum Beispiel den Montag (?). Ähm, an einem Montag startet mein Tag immer
- 19 mit dem Leistungskurs Pädagogik in der Qualifikationsphase eins (?). Ähm, (räus-
- 20 pernd) dort habe ich, das ist ein sehr kleiner LK, NEUN SchülerINNEN (lachend),
- 21 keine einzige männlich sozialisierte Person weit und breit außer (.) mir selbst als
- 22 Lehrperson (lachend). Ähm, ja und ich starte immer den Montagmorgen im Pädago-
- 23 gikunterricht mit einer Interaktionsübung, um auch überhaupt so ein bisschen die (.)
- 24 Wochenendmüdigkeit aus den Knochen zu kriegen und, ähm, versuche darüber auch
- 25 ein bisschen (.), ja (.), pädagogisches (.) HANdeln überhaupt so ein bisschen auch zu

26 triggern (?) und hinterher das Ganze (.) auch auszuwerten mit den Schülerinnen (?),
27 äähm, die dann auch immer, weil (.) das führe nicht ICH durch, sondern das machen
28 nach einer (.) Anlaufzeit auch die Schülerinnen selber, um, ähm, die selber in eine re-
29 flexive Haltung (.) zu bringen. (.) Ähm, ansonsten orientiert sich mein Pädagogikun-
30 terricht naTÜRlich an gewissen Vorgaben. Es gibt (.), wie bekannt ist, den (.) Kern-
31 lehrplan für das Fach Erziehungswissenschaft, so heißt es ja (?), in NRW und, ähm,
32 es gibt einen schulinternen Lehrplan. Das wäre dann bei mir, derjenige meiner Schu-
33 le, nämlich des C.-Gymnasiums in B. Und, ähm, (.) ja. Da hangele (.) ich mich natür-
34 lich dran entlang thematisch, ähm, sehe allerdings dieseee (.) Vorhaben NICHT (.),
35 sie sind ohnehin offener (?) als in der (.) Vergangenheit gestaltet, ähm, (.) sehe mich
36 dadurch eigentlich weniger eingeengt (?), höchstens durch die MASSE eingeengt. Es
37 ist sehr VIEL zu unterrichten (?), aber versuche da auch (.) Schwerpunktsetzungen
38 vorzunehmen, sodass die Schülerinnen mit (.) IHREN Interessen noch Berücksichti-
39 gung finden können (?) und (.) nicht nur der/ (.) die Theorie oder das MoDELL (.) im
40 Vordergrund stehen muss (?), sondern dass das eigentlich die (.) Folie ist, vor deer
41 man dann auch (.) ja (?) ErziehungswIRKLICHkeit (...) eventuell anders betrachten
42 kann. (.) Denn darum muss es ja eigentlich gehen. Wenn ich jetzt zum Beispiel von
43 einem wissenschaftspropädeutisch geprägten Pädagogikunterricht ausgehe, (.) dann
44 bedeutet das ja, dass ich mich (.) durch die Zurkenntnisnahme, ähm, von Theorien,
45 von/ (.) von Wissenschaft, von, ähm, (...) Forschungsergebnissen, dass ich mich an-
46 ders mit MEINER Wirklichkeit auseinandersetzen KANN. Ähm, berufsbiographisch
47 kann ich sagen, ähm, dass für mich (.) früher dieser Ansatz zwar auch (.) ja (.) wich-
48 tig war (?), allerdings, ähm, ich tatsächlich biographisches Lernen als (.) einen riesen
49 PLUSpunkt im Pädagogikunterricht betrachtet habe (?), ähm, aber zunehmend ge-
50 merkt habe, dass (.) also im Laufe MEINER Professionalisierung, die DISTANZIE-
51 rung eigentlich die WICHTigere Fertigkeit für die Schülerinnen und Schüler ist, als,
52 äähm, und da besteht die Gefahr eines (.) zu stark biografisch orientierten Pädago-
53 gikunterrichtes, sich, ja in/ (.) in eine Richtung von BeTROFFenheit zu bewegen.
54 Und wenn ich (.) über biografisches Lernen spreche, sooo (.) spreche ich vor allen
55 Dingen über die Auseinandersetzung mit Fremdbiographien (?), ähm, worüber eine
56 eigenbiographische Reflexion sicherlich immer möglich wird, aber nicht so explizit
57 im Vordergrund (.) stehen MUSS. Ähm, (.) ein großes Anliegen in meinem Pädago-
58 gikunterricht ist es, tatsächlich auch so etwas zu schaffen wie eine handlungs-(.)-pro-
59 pädeutische Ausrichtung, vor allem weil es (.) muss ja, wenn ich jetzt so (.) mit/ mit
60 Storck argumentiere, also Vermittlung von HUMANKompetenz im Pädagogikunter-

61 richt, dann muss es ja eigentlich auch ein (.) Antrieb, eine Zielsetzung des Faches (.)
62 sein, ähm, Schülerinnen und Schüler auf (.) Erziehungswirklichkeit, die sie selber er-
63 leben (?) oder (.) ja, die sie (.) momentan selber erleben, aber (.) später in einer ande-
64 ren Rolle als Erziehende auch ausüben sollen, reflektiert (.) betrachten können (?).
65 Und, ähm, (.) insofern glaube ich, dass, ähm, (...) der/ der Fokus darauf ein (.) wirk-
66 lich (.) WICHTIGER ist und (.) deswegen (.)/ Bayer behauptet zwaaaar, (.) Handlun-
67 gen, ja, sind auch schon Handlungen, wenn sie geDANKliche Handlungen sind und
68 Dinge vorWEGnehmen (?). Ich versuche aber manchmal auch Praxis reinzubringen.
69 Und jetzt komme ich zu einer (.) AUßERunterrichtlichen Tätigkeit, die jenseits von
70 Grund- und Leistungskursen in der gymnasialen Oberstufe, ähm, (.) stattfindet, es
71 gibt auch sogenannte Projektkurse, die ich immer, ähm, unglaublich GERNE durch-
72 geführt habe, weil dort (?), ähm, die Handlungspropädeutik einen stärkeren Stellen-
73 wert genießen kann und auch die (.) Reflexion EIgener Handlungen und nicht nur (.)
74 berichteter oder in Form von Fallbeispielen gegebener Handlungen, ähm, sondern
75 dass es eine (.) unmittelbare Resonanz gibt (.) für eigenes (...) Verhalten oder für ei-
76 genes Handeln. (.) Genau. Ähm, (.) ansonsten, das ist aber manchmal ein Missver-
77 ständnis (?), ähm, habe ich so das Gefühl, als Pädagogiklehrer (.) wird man manch-
78 mal betrachtet als so ein Mensch, der auch ganz viel an (.) sozialem Lernen und so
79 weiter (räuspernd) interessiert ist (?) und interessiert. Ja, das stimmt, aber das hat ei-
80 gentlich nicht mit diesem Pädagogikunterricht zu tun, nichtsdestotrotz ist es eine
81 weitere Sache, die ich an meiner Schule vorantreibe, ähm, (.) wir haben ein Unter-
82 richtsfach, das sich soziales Lernen NENNT (?), dieses eben weiter (.) zu forcieren.
83 Just (.) habe ich zusammen mit einer Arbeitsgruppeeee (.) aus Kolleginnen und Kolle-
84 gen wie auch (.) Schülerinnen und Schülern wie auch Eltern im Rahmen von Schul-
85 Entwicklungsarbeit, ähm, eine (.) Fortsetzung des Faches, wir hatten es bisher nur in
86 den Jahren von Stufe fünf bis sieben, jetzt ist eine Fortsetzung auch für Jahrgangs-
87 stufe ACHT (.) angepeilt und dafür auch Module entwickelt, das letztens vorgestellt.
88 Nach dem kommenden Schuljahr wird das dann auch implementiert und praktisch
89 durchgeführt. Ich merke aber, dass es (.) durch meine Tätigkeit auch in diesem Feld
90 manchmal so Verstrickungen gibt, dass, ähm, sowohl (.) Kolleginnen und Kollegen
91 als auch, ähm, ja (.) Schulleitung dann denkt: ‚Ja das ist sozusagen das/ ja das
92 machen halt Pädagogiklehrer.‘ Aber das müssen ja gar nicht Pädagogiklehrer sein (?),
93 sondern (.) das (.) können auch ANdere Lehrkräfte machen, aber man/ man kriegt
94 manchmal auch so Stempel aufgesetzt. Ich glaube, dass es, ähm, bezüglich der Inhal-
95 te des Pädagogikunterricht, ähm, (.) manchmal falsche Vorstellungen gibt, denn ich

96 halte diesen eigentlich für einen sehr (durchatmend) ja (.) sehr theorie(-)-LASTigen
 97 Unterricht (?), deeer (.) gerade auch aufgrund der Vielzahl an Vorgaben eigentlich die
 98 ähm, (.) ja (?) dieses handelnde und das soziale Element in der (.) zwischenmensch-
 99 lichen Begegnung manchmal gar nicht so stark (.) in den Vordergrund setzen KANN.
 100 (.) Was aber natürlich trotzdem wünschenswerter wäre. (.) Genau, ähm, (.) weiteres.
 101 (.) Ich glaube, eine Nachfrage würde mir jetzt helfen, weeeil, ähm, ich (.)/
 #00:0029-08:05#

102 **I:** Was du noch außer(-)-unterrichtlich an Aufgaben in der Schule// #00:08:06-11#
 103 **B4:** //Ah! Stimmt, ja ge-
 104 nau! Ja, ich habe eine Funktionsstelle (?), ähm, (räuspernd) zu einem (.) Bereich, der
 105 – ich sage immer – alles und nichts ist, das nennt sich individuelle Förderung (?).
 106 Darunter kann man ganz (.) VIEL verstehen (?), äähm, und (.) da ist mir einfach (.)
 107 deutlich geworden, dass dieser Bereich geradezu ausufernd ist (?) und ich da einfach
 108 auch gucken muss, gute Fokussierungen vorzunehmen und, ähm, (.) habe mir (.) zum
 109 Ziel gesetzt, in jedem Schuljahr ein Projekt sozusagen anzupacken (?), was für mich
 110 auch in diesen Bereich fällt. Ich habe diese Stelle von einer Kollegin geerbt. Da fal-
 111 len dann zum Beispiel/ hier so ein Lernaufgabenprofil fiel zum Beispiel noch die (.)
 112 Verzahnung mit der Übermittagsbetreuung, die von einem externen Anbieter geregelt
 113 wird. Darin sehe ich eigentlich (.) keine individuelle Förderung, weil, ähm, das sich
 114 für mich nicht erschließt. Da WERden auch keine Schüler individuell gefördert, son-
 115 dern dort werden sie betreut nach Unterrichtschluss, bis sie dann auch nach Hause
 116 gehen können oder von ihren Eltern abgeholt werden (?). Da sehe ich aber keinen
 117 Fokus. Deswegen habe ich jetzt, ähm, (.) erstmal versucht, auf der Ebene der Außen-
 118 darstellung der Schule zu bündeln, was haben wir denn an originär, ähm, an originä-
 119 rem FÖRDERprogramm überhaupt im Angebot. Und unter individueller Förderung
 120 verstehe ich NICHT nur Förderung von (.) leistungsschwächeren Schülerinnen und
 121 Schülern, sondern (.) AUCH (.) Förderung von talentierten, begabten Schülerinnen
 122 und Schülern und, ähm, habe versucht, mal alle Angebote zusammenzustellen und
 123 in einer Broschüre zusammengefasst für die Außendarstellung. Ähm, im kommenden
 124 Schuljahr, also ich habe eben schon geschildert, im jetzt gerade beendeten Schuljahr
 125 habe ich mich sehr stark um das soziale Lernen in Jahrgang ACHT gekümmert (?),
 126 ähm, im Rahmen von Schulentwicklungsarbeit. Ähm, das ist für mich schon etwas,
 127 das INDIVIDUELLE Förderung auch umfassen sollte, weil hier jeder mit seinen (.)
 128 ja mit seinen Stärken und Schwächen abgeholt wird (.) und wo man sehen kann, es
 129 geht um Konfliktfähigkeit, es geht uuum (.), äähm, Differenz erleben, es geht um

130 (.) Toleranz (?), es geht um (.) Heterogenität wertschätzen können. Das/ das sehe ich
 131 schon eher, obwohl es eine Breitenaufgabe ist (?). Also, ich arbeite da ja mit ALLEN
 132 Schülerinnen und Schülern einer Klasse, ähm, sehe ich das als/ durchaus als Förde-
 133 rung an. Ähm, und im kommenden Schuljahr möchte ich ganz gerne, das ist ein ex-
 134 plizites Förderprogramm, was es bei mir an der Schule gibt (?), und was, ja (.) in den
 135 vergangenen Jahren so ein bisschen BRACH lag, (.) möchte ich dieses ProGRAMM
 136 gerne ein bisschen aufpeppen, das nennt sich Schüler helfen Schülern (?). Das geht
 137 quasi/ Das ist altbekannt. Da wurde so vor zehn, fünfzehn Jahren auch schon mal (.)
 138 stärker drüber publiziert. Also ich möchte das eigentlich gerne auf eine besser orga/
 139 bessere organisatorische Basis stellen (?) als es bisher ist, weil momentan sieht es (.)
 140 eher so aus, dass ich einen Stamm vielleicht von ZEHN Schülerinnen und Schülern
 141 der Jahrgänge acht bis (.) Q1 habe, ähm, auf die ich dann so zurückgreifen kann (?),
 142 die dann aber teilweise auch sagen: ‚Ne, ich habe jetzt schon geNUG zu tun.‘ Und (.)
 143 ich möchte eigentlich eine breite Basis schaffen (?) und möchte (.) eben nicht nur (.)
 144 denen sagen: ‚Ja, ihr seid jetzt dafür zuständig, einen Jungen oder ein Mädchen aus
 145 Jahrgang sechs im Fach XY zu betreuen (?)‘ und, äähm, das Kind braucht da sozusa-
 146 gen Nachhilfe, sondern NEIN, ähm, das, ähm, auch nochmal zu stärken, ähm, WIE
 147 mache ich das überhaupt, also methodisch auch. Und so sehe ich einen beidseitigen
 148 Effekt. Die können sich darin üben (.), ähm, Inhalte auch (.) jaaa methodisch-didak-
 149 tisch kompetentER (?) an ihr Klientel weiterzugeben und ich glaube, dass diese Art
 150 von Professionalisierung von (.) sogenannten Schüler-Lehrern und -lehrerinnen, ähm,
 151 auch natürlich den Lernenden, die diese Förderung in Anspruch nehmen wollen, zu-
 152 gutekommen kann. Mir schwebt dann vor, (.) da am Ende – es gibt bisher schon ein
 153 Diplom für sogenannte Sporthelfer (?) – ich würde ganz gerne ein Diplom etablieren,
 154 dass die Menschen, die sich dort beteiligen und einen bestimmten Umfang an Stun-
 155 den ableisten, ein sogenanntes Lernhelferzertifikat auch kriegen. (...) Genau. (.) Ich
 156 denke, das umreißt erst mal so, was neben dem Unterricht (.) so noch ist.

#00:08:12-12:17#

157 **I:** Ich würde dich bitten/ Fällt dir eine Situation ein oder irgendein Ereignis, wo du als
 158 Pädagogiklehrkraft besonders gefordert wurdest oder vielleicht auch, ähm, an deine
 159 Grenzen gestoßen bist, weil du gesagt hast (.): ‚Ist gar nicht mein Aufgabenbereich?‘

#00:12:17-31#

160 **B4:** Ah, ok! Aber das wäre ja mehr so ein/ so ein Label, was man hat als Pädagogiklehrer.
 161 Ähm, ORIGINÄR als Pädagogiklehrkraft stößt man ja vielleicht an Grenzen in unter-
 162 richtlichen Situationen, (.) wo es um (.) thematische Zugriffe und Zugänge geht und,

163 ähm, da ist es tatsächlich manchmal so, dass, ähm, ich merke, dass aufgrund KULTu-
164 reller Vielfalt im Kursraum (?) (.) es manchmal dort tatsächlich, ähm, Begrenzungen
165 gibt (?), sogar manchmal, ähm, Schwierigkeiten im Zugriff auf bestimmte Bildungs-
166 und Erziehungstheorien, äähm, die mich manchmal auch ein bisschen RATlos ma-
167 chen oder an meine Grenzen kommen lassen, wo man merkt, (...) dass es unglaublich
168 schwierig ist, vor allen Dingen für (.), ähm, Jugendliche aus einem/ mit einem
169 anderen kulturellen Hintergrund, ähm, denen zum Beispiel einen (.) klassischen Bil-
170 dungsbegriff zu verdeutlichen, ist manchmal eine GROßE Herausforderung, weil es
171 konterkariert ja auch Vorstellungen von Bildung und vor allen Dingen Lernen, ähm,
172 die dort vielleicht in den Familien vorherrschen (?). Ähnlich ist es, (.) wenn man (.)
173 sich mit dem Begriff der Erziehung auseinandersetzt, wo man ja ganz klar sagen
174 kann, es geht hier nicht darum, EINE Definition zu finden, aber selbst die VIELzahl
175 an Definitionen ja geradezu (.) überfordernd ist, manchmal, ähm, dann auch eine zu
176 finden, die für einen SELBER passig erscheint und manchmal hat KEINE von den
177 dargebotenen etwas mit (.) Erziehungswirklichkeit in der Familie zu tun. Und, ähm,
178 das ist sehr herausfordernd, äähm, wenn/ wenn die Erziehungsziele und -stile in den
179 Elternhäusern ganz andere sind, als die, die wir dann ja (.) ja auch argumentativ ab-
180 gesichert, ähm, sozusagen (.) ja für gut heißen (.) im Pädagogikunterricht oder wo (.)
181 wir zumindest Fragen aufwerfen. Und ich glaube, das ist ohnehin eine Herausforde-
182 rung im Pädagogikunterricht. Er stellt manchmal mehr Fragen, als er Antworten lie-
183 fern kann (?) und, ähm, da bemerke ich auch durchaus an der Schule in den letzten
184 Jahren teilweise RÜCKläufige Anmeldezahlen für Pädagogik (?). Es ist ja ein Wahl-
185 pflichtfach und (.) muss nicht von jedem Schüler gewählt werden und, ähm, da beob-
186 achte ich, dass wir durchaus Schülerinnen und Schüler VERLIEREN (?) und ich rede
187 nicht nur von männlich sozialisierten, sondern ich rede AUCH (.) von weiblich sozi-
188 alisierten und zwar an ein Fach, das auch in einem gesellschaftlich/ gesellschaftswis-
189 senschaftlichen Aufgabenfeld beheimatet ist, nämlich die Rechtskunde. Rechtskunde
190 gräbt uns an der Stelle im gewissen Maße als FACH (.) mit einem gewissen Selbst-
191 verständnis, ähm, nicht mit gesicherten Antworten mit GeWISSheiten (.) auf Nach-
192 fragen reagieren zu können, gräbt uns die Rechtskunde manchmal das Wasser ab, (.)
193 weil sie SCHEINbare Gewissheiten (.) in Form von Gesetzen, Regeln, Normen, die
194 ja umsetzbar sind oder auch strafrechtlich verfolgbar bei Verstößen gegen solche Ge-
195 setze. Also das scheint mir (.) meeehr (.) Gewissheit und somit auch mehr Sicherheit
196 für Schülerinnen und Schüler zu geben. (.) Diese (.) vielen Grauzonen, die auch pä-
197 dagogische Fragen (.) aufwerfen, (.) diiii sind herausfordernder (.) und insofern auch

- 198 nicht für jeden bequem. #00:12:32-15:34#
- 199 **I:** Da hast du eine schöne Überleitung geschaffen. Würdest du mir bitte erläutern, ob
 200 DEINE pädagogischen Qualifikationen, die du im Studium erworben hast, für deinen
 201 Schulalltag, den du jetzt ausübst, ausreichen oder ob du (.) hinsichtlich Studium und
 202 nachher Alltagspraxis von angehenden Pädagogiklehrern Optimierungsbedarf siehst.
 #00:15:34-53#
- 203 **B4:** Ich glaube, das sind noch einmal zwei paar Schuhe, ob ICH mich so fühle, das wäre
 204 ja eine berufsbiographische Perspektive, da würde ich sagen, auf keinen Fall (?), weil
 205 ich, ähm, berufsbiographisch/ ich bin/ (.) ich habe das Fach nicht originär studiert.
 206 Ich wollte eigentlich Englisch- und Sportlehrer werden und, ähm, habe dann erst auf-
 207 grund von verletzungsbedingter Aufgabe meines Sportstudiums, ähm, das UFP-Stu-
 208 dium aufgenommen an der Uni M. und habe das in einem ziemlichen Schnelldurch-
 209 lauf in zwei Semestern absolviert über viele Anerkennungs-(.)-möglichkeiten aus (.)
 210 dem erziehungswissenschaftlichen Begleitstudium, wie es damals hieß. Heute wäre
 211 das das bildungswissenschaftliche Studium, weil ich dort immer (.) unglaublich viel
 212 gemacht habe, mehr als ich MUSSTE, und, ähm, so blieben da (.) gute Möglichkei-
 213 ten, das anzudocken. Ähm, damals hatte ich aufgrund der Kürze meines Studiums (.)
 214 natürlich nicht mal (.) eine VAGE Vorstellung richtig vom Pädagogikunterricht, weil
 215 ich es auch selbst an meiner Schule gar nicht hatte in meiner Schulzeit, weil mein
 216 Gymnasium das Fach nicht (.) im Angebot hatte. Ähm, das ist so die EINE Seite. So
 217 dass ich ganz viel (.), ähm, wirklich (.) für mich dazu gelernt habe, mir – ich glaube –
 218 auch SELBER ganz viel beibringen musste. Und es (.) war auch ein sehr schmerzhaft-
 219 ter Prozess auch im Referendariat (?), eigentlich immer zu wissen, (.) hier ist noch
 220 eine Menge, was ich noch so lesen muss, was ich wissen SOLLTE, aber das bin ich
 221 angegangen, ähm, weil ich auch ganz gerne lese und, ähm, ja (.) fand aber die Her-
 222 ausforderung war es trotzdem wert, das Fach. Aber (.)/ Also mein Referendariat war
 223 sehr bereichernd. Ich hatte eine tolle Fachleitung, die mich dann, glaube ich, ja auch
 224 darin bestärkt hat, ähm, im Bereich von Selbstreflexion, Fragen stellen, eigene Unter-
 225 richtsstile auffinden/ Das war (...) aufschlussreich, erkenntnisreich und gewinnbring-
 226 end für mich. (.) Ähm, wenn ich jetzt heute drauf gucke auf die Ausbildungssituation,
 227 so habe ich einen sehr speziellen Blick darauf, weil ich ja vier Jahre an die Uni B. ab-
 228 geordnet war als Lehrkraft im Hochschuldienst und, ähm, (.) bin sehr ambivalent, (.)
 229 was das angeht. Ähm, ein Beweggrund, warum ich auch gerne an die Uni WOLLTE
 230 und mich auf die Stelle beworben habe, war ja, dass sich Uni zwischen meiner Stu-
 231 dienzeit und dem IST-Zustand heute unglaublich (.) verändert hat (?), vor allem über

232 den Bologna-Prozess und Bachelor und Master, und ich immer mal (.) herausfinden
233 wollte, was heißt das denn jetzt eigentlich (?). Und, ähm, ich habe, glaube ich, ja (.)
234 manche (.) guten, aber auch manche schlechten Seiten kennengelernt. Und ich kam
235 auch noch zu einer Umbruchszeit an die Uni, als StudienMODELLE an der Uni B.
236 umgestellt wurden. Früher war es so, dass man das UFP ja erst im MASTERstudium
237 studiert hat als, ähm, (.) ääähm, sozusagen als zweites Fach und, ähm, nur das Kern-
238 fach war ja dann im Bachelorstudium. Ähm, (.) und da hatte ich auch eine unglaub-
239 lich heterogene Studierendenschaft da sitzen. Ich erinnere mich an mein (.) erstes
240 Einführungsseminar in die Fachdidaktik, wo dann eben (.) Studierende unterschied-
241 lichster Couleur saßen und unterschiedlichster Erfahrung (?) und, ähm, ich mir auch
242 erst einmal klar werden musste, darüber wie (.) das Studium GENAU funktioniert (?)
243 und, ähm, diese Unterscheidungen hinzukriegen. Ähm, (.) während aber diese alten
244 Studien/ ähm, dieses alte StudienMODELL, das (.) 2002 ja dann irgendwann auslief
245 und dann das 2011er relevant war, ähm, ist mir klar geworden, dass dort ja nochmal
246 die Praxisbezüge (.) anders gesetzt wurden (?). Früher gab es (.) noch das sogenannte
247 Blockpraktikum im Unterrichtsfach Pädagogik, fünf Wochen an eine Schule zu ge-
248 hen, dort betreut zu sein nach universitär vorbereitet zu sein und dann einen Prakti-
249 kumsBERICHT zu verfassen, während das ja dann ersetzt wurde durch das landes-
250 weit eingeführte Praxissemester. (.) Und das Praxissemester, ähm, (.) sehe ich (...)
251 durchaus zwispältig, weil ich das Gefühl habe (.), ähm, in der Uni werden Studie-
252 rende (.) zwar (.) SCHON (.) vorbereitet auf (.) die fachlichen Inhalte des Pädagogik-
253 unterrichts, es ist ihnen aber manchmal nicht selbst BEWUSST (.), dass sie darauf
254 vorbereitet werden. Die Anteile v/ (.) des Unterrichtsfaches Pädagogik, nicht nur in
255 der Fachdidaktik auch ansonsten explizit mit Bezügen, ähm, zum Lehrplan zum Bei-
256 spiel, also wo Studierende klar darauf hingewiesen werden: Das könnte ein Seminar
257 sein, das mir jetzt wirklich etwas – Ich/ Also alles in Anführungsstrichen – was mir
258 etwas BRINGT. Ääähm, die sind vielleicht nicht so stark da. Andererseits würde ich
259 auch sagen, ein Studium ist nicht dafür da, ähm, für eine spätere Praxis eins zu eins
260 vorzubereiten und ich immer darauf gesetzt habe, ähm, die Studierenden darauf hin-
261 zuweisen: ‚Schaut euch doch an, (.) was ihr hinterher können müsstet, also ihr solltet
262 euren (.) Lehrplan kennen (?), nach dem ihr später unterrichten müsst und dann sucht
263 ihr euch interessante Veranstaltungen raus, die (.) das zwar nicht eins zu eins aber (.)
264 doch bedienen‘, denn ich glaube, die Uni ist eigentlich total wichtig, vor allem für (.)
265 Lehramtsstudierende: Die kommen ja (.) aus der Schule raus, waren dort zwölf oder
266 dreizehn Jahre (?) und (.) verlassen dann die Schule, um zur Uni zu gehen, aber es

267 sind Lehramtsstudierende, die wollen ja später wieder Lehrer werden (.) und Lehrer-
 268 innen. Und (lachend), ähm, warum sollten die nicht auch das Studium mal nutzen,
 269 um nicht nur nach Praxis zu schreien, weil die Praxis KENNEN sie ja, sondern sich
 270 davon zu distanzieren (?) von ihrer Praxis als (.) Schüler, (.) als Rezipient von Unter-
 271 richt und dann vielleicht auch die andere ROLLE, nämlich (.) anderen etwas beizu-
 272 bringen, die (.) Sichtweise einer Lehrkraft aus der Distanz heraus vielleicht besser
 273 einnehmen zu können. (.) Deswegen/ Ich habe mich da letztens auch näher mit be-
 274 schäftigt, ähm, mit diesem, man nannte das ja früher Theorie-Praxis-Verhältnis. Ich
 275 habe jetzt einen ganz interessanten Artikel von Herrn Hedtke, der ist Soziologiefach-
 276 didaktiker hier an der Uni B. gewesen, also für das Fach Sozialwissenschaften. Das
 277 war sehr aufschlussreich, weil er eben sagt: ‚Nein, (.) wir müssen gar nicht von (.)
 278 Theorie und Praxis mehr sprechen, sondern wir müssen vielmehr sprechen von Wis-
 279 ensformen (?) und PRAXEN, weil es gar nicht die EINE Praxis gibt.‘ Und das fand ich
 280 nochmal aufschlussreich und, ähm, ja er geht sehr kritisch, also hyperkritisch gerade-
 281 zu ins Gericht mit (.), ähm, diesen Forderungen nach mehr Praxis im Studienalltag.
 282 Und, ähm, ich finde diese Sichtweise nachvollziehbar (?) und (...) eigentlich gut (?).
 283 Ich weiß aber, dass ich es wahrscheinlich vor fünf, sechs, sieben Jahren noch ganz
 284 anders gesehen hätte. Also meine/ meine Erfahrung AN Hochschule (.) verleitet mich
 285 stärker dazu, die, ähm, (.) Postulate nach mehr Praxis im Studium eigentlich, ähm,
 286 auch eher zurückzuweisen, also zu sagen: (.) ‚Wartet mal, die Praxis, die kommt (.)
 287 schon noch. Macht euch doch erstmal (.) mit dem Feld vertraut, mit der SACHE.‘
 288 Wie/ Wie soll ich denn (.) mit (.) Halbwissen (.) einen Inhalt, einen (.) Unterrichtsge-
 289 genstand Schülern vermitteln (?), ähm, den ich selbst nicht durchdrungen habe? Das
 290 ist, finde ich, schwierig. Oder wie will ich, ähm, über Schule urteilen, wenn es ja nur
 291 bei meiner subjektiven Sicht auf Schule BLEIBT und ich die Schülerrolle (.) noch
 292 gar nicht so richtig verlassen habe und keine (.) Kriterien anlegen kann, ähm, dieses
 293 GEBILDE (.) gut zu deuten. (...) #00:15:54-23:03#

294 **I:** Ja, dann danke ich dir (?) für deine Ausführungen. Auf Wiedersehen. #00:23:06#

295 **B4:** Ja, gerne. Auf Wiedersehen. #00:23:07#

Legende:

(.)	Mikropause
(...)	Pause ab drei Sekunden Länge
(?)	ansteigende Tonhöhe
/	Wort- bzw. Satzabbruch
//	Überlappung; Einschub des Gesprächspartners
GROßDRUCK	Betonung
#xx:xx:xx#	Zeitangabe in #Stunden:Minuten:Sekunden#
[...]	Auslassung; Kürzung durch die transkribierende Person
Tripel-Buchstaben (z.B. ääähm)	signifikante Wortdehnung

Ein Veranstaltungsbericht

1. Forum Fachdidacticum Bielefeld und 3. Werkstatt Unterrichtsfach Pädagogik Ostwestfalen (WUPO 3)

Ein Veranstaltungsbericht¹⁰

Von Marie-Luise Franzke

Unter dem Titel „Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung (MpR) auf dem Prüfstand“ kamen am 16.06.2021 von 17 bis 19 Uhr Interessierte aus Erziehungswissenschaft, Fachdidaktik und Schule auf Einladung des Verbands der Pädagogiklehrer*innen (VdP) und der Bielefelder Studiengangsgruppe Unterrichtsfach Pädagogik (SGG) zusammen, um über die aktuell erschienene 14. Neuauflage der *Einführung in die Sozialisationstheorie* von Bauer und Hurrelmann zu sprechen. Prof. Dr. Ullrich Bauer (Universität Bielefeld) erläuterte seine Veränderungen gegenüber Hurrelmanns älterer MpR-Variante und wurde von den Diskutant*innen Dr.*in Ulrike Graff (Universität Bielefeld), Dr. Gernod Röken (Ofen) und Fred Heindrihof (Waltrop) zur Verteidigung gebeten. Moderiert wurde dieses Online-Format von Hannah Weyhe (VdP) und Dr. Dieter Kinkelbur (SGG).

Nach einer ausführlichen Begrüßung und Vorstellungsrunde durch Dr. Carsten Püttmann (VdP) und Nils Weinberg (SGG) formulierten die Referent*innen nach Aufforderung durch die Moderation unterschiedliche Eingangstatements: Prof. Dr. Bauer blickte hinsichtlich der Frage, was sich beim MpR getan habe, auf 20 Jahre Entwicklung, die Etablierung einer Kritik-Streit-Kultur, einen Neuansatz in der 11. Auflage, eine permanente Überarbeitung und die 14. Bearbeitung mit Aktualitätsbezug hinsichtlich Partizipation und Gendersensibilisierung zurück. Dr. Röken und sein Kollege Heindrihof machten währenddessen die aktuelle Lage des MpR im Zentralabitur deutlich, indem sie betonten, dass das MpR einer Renovierung in der Schule und Ergänzung hinsichtlich weiterer Aspekte der Intersektionalität dringend bedürfe. Sie äußerten dementsprechend Kritik am Umgang mit dem MpR: Dieses Sozialisationsmodell werde seit 2007 im Zentralabitur als Monokultur geführt, was zur Folge habe, dass es zu einer Eindimensionalität in den Anforderungsbereichen – vor allem im Zweiten – komme. Dem MpR werde als eklektische Sozialisationstheorie kein anderes Modell kritisch gegenübergestellt, sodass die Anforderung lediglich bei der Modellanwendung stagniere und nicht als Metatheorie kritisch reflektiert werde. Aufgrund des Allgemeingültigkeitsanspruchs eröffneten sich keinerlei Diskursanschlüsse. Der pädagogische Bildungsanspruch, nämlich die Urteilsfähigkeit zu schulen, werde dabei regelrecht desavouiert (siehe dazu PU-Beitrag 2021).

¹⁰ Die Kurzfassung erschien in der Zeitschrift *PädagogikUnterricht* (41. Jg., Heft 4, November 2021, S. 59-62).

Anhand dieser Eingangsstatements ließ sich eine kontroverse Forderung nach einer kritischen Betrachtung des MpR – nicht nur in der Schulpraxis – erkennen. Als wesentlicher Kritikpunkt wurde dementsprechend die geforderte Mehrebenenmodellbetrachtung diskutiert. Auf die Frage, was die genauen Implikationen des MpR seien, argumentierte Heindrihof für die Einnahme einer *pädagogischen Perspektive*: Diese solle als pädagogischer Grundgedanke inklusive ihres Terminus' stärker gemacht werden. Er stellte die rhetorische Frage, wie wir als Pädagog*innen auf die Heranwachsenden wirken könnten, um ihre Horizonte zu erweitern, und antwortete ganz im Sinne des Allgemeinpädagogen Dietrich Benner: Es gehe schlicht und ergreifend um die *Erziehung zur Selbsttätigkeit*, also zur Mündigkeit. Sozialisierungstheorien könnten hilfreich sein, indem sie bestimmte Mechanismen blockierten und Schüler*innen dann vor die Aufgabe gestellt würden, sich aus ihren Lebenswelten zu befreien. Dazu benötigten wir pädagogische Experimente, die Alternativen aufzeigten.

Eine erziehungswissenschaftliche Perspektive brachte Dr.*in Graff auf die Frage ein, wie es um mögliche Alternativen und den Umgang mit Gender im MpR stehe: Erziehung habe ihres Erachtens die Aufgabe, zur *Freiheit* zu erziehen – ganz im Sinne Kants – und Bildung sei konkret als *Selbstbildung* – im Sinne Humboldts – zu verstehen. Hinsichtlich der Genderdebatte ließe sich festhalten, dass Geschlechter und die damit verbundenen Rollen nicht angeboren seien, sondern sozial hergestellt würden. Deshalb müssten wir unbedingt Handlungsspielräume in der Schule schaffen, damit sich Heranwachsende optimal und frei entfalten könnten. Vera King habe dazu eine interessante Studie veröffentlicht, die Adoleszenz neu denke und einen Wandel in den Generationen belege (s. S. 59). Das MpR biete Chancen für Gender, aber eröffne unter Umständen auch eine einseitige geschlechtliche Rollenbeurteilung. Dies werde deutlich, wenn Hurrelmann selbst beispielsweise von *Jungen als Bildungsverlierern* spreche. Es solle sich eher die Frage nach einer generellen Förderung für alle gestellt werden. Geschlechterförderung bedeute immer Geschlechterverhältnisse zu erzeugen, die dann prä- oder interventiv Geschlechterrollen eruierten. Deshalb erscheine eine reine Reduzierung auf Geschlecht und dessen Förderung unlogisch. Schließlich wolle niemand mit oder wegen seines Geschlechts gefördert werden. Es gehe eher darum, Freiräume zu schaffen und Zeit zum Fragenstellen zu ermöglichen.

Auf Nachfrage von Kinkelbur, welche Alternativen zum MpR bestünden und ob das MpR als geschlechteroffen betrachtet werden könne, erwiderte Graff die *Pädagogik der Vielfalt* – im Sinne Prengels – in Kombination mit Butlers Idee von *Doing Gender* als Improvisation des Zwangs. Partizipation als Zauberwort könne in Schule gelebt werden, indem Schüler*innen beispielsweise die eigene Schule hinsichtlich Genderfragen erforschten. Kinkelbur setzte nach, indem er Bauer direkt die Frage stellte, wie er das MpR und die Genderthematik hinsichtlich aktueller Handlungsnotwendigkeiten betrachte. Letzterer führte aus, dass das MpR in den 1980er Jahren ein Geschlechterklassenmodell gewesen sei, aber auch Elemente der Geschlechtersozialisierung beinhaltet habe. Rollenbilder verpflichteten. Heute finde eine Auflösung der Zweigeschlechtlichkeit statt und dies bedürfe bei Lehrer*innen einer Aufbereitung

in Form einer Vielfältigkeitskompetenz. Gleichzeitig warnte Bauer aber davor, mit Geschlechtervielfalt zu überziehen und damit eine Vereinseitigung in der unterrichtspraktischen Umsetzung vorzunehmen. Literarische Geschichten mit geschlechteroffenen Protagonist*innen und Theater-Geschlechterwechsel könnten unter Umständen heutige Schüler*innen überfordern. Am Ende bedürfe die Gendersensibilisierung vor allem eines gemeinsamen Grundvokabulars und Verständnisses für Geschlechtervielfalt.

Nach Bauers Erläuterungen folgte ein Perspektivwechsel, der durch die Moderatorin Weyhe mit der Frage an Röken und Heindrihof eingeleitet wurde, was diese am neuen MpR von Bauer und Hurrelmann zu beanstanden hätten. Heindrihof argumentierte, dass Sozialisationstheorien durchaus eine Säule der Pädagogik bildeten, aber es gebe noch andere Modelle, die zentral erschienen. Es gehe pädagogisch zum Beispiel um die *Aufforderung zur Selbsttätigkeit*. Der Subjekt- und der Habitusbegriff müssten im MpR hinsichtlich Autonomie und Mündigkeit deutlicher herausgearbeitet werden. Röken substantiierte, dass die Frage offenbleibe, wie Schüler*innen beispielsweise mit den einzelnen Prinzipien des MpR konkret umgingen. Es handele sich um ein Sozialisationsmodell und deshalb stelle sich die Frage nach einem pädagogischen Alternativmodell. Bauers Rechtfertigung bleibe eher deskriptiv. Zum Beispiel sei der Unterschied zwischen Identität und *Habitus* nicht eindeutig unterscheidbar, sodass wir weitere Modelle wie das von Mead oder Bourdieu im Schulunterricht heranziehen sollten, wenn wir uns mit dem MpR beschäftigten. Für Begrifflichkeiten wie *Identität* müsse eine Klassenspezifika angelegt werden. Die Sozialwissenschaften hätten einen anderen Zugang zu diesen Bezeichnungen. Deshalb seien die Transformationsprozesse – im Sinne einer Weiterführung in der erziehungswissenschaftlichen Theoriedebatte – für das UFP äußerst relevant.

Bauer wandte ein, dass es viel mit Erfahrung zu tun habe, den Identitätsbegriff mit Klassenherkunft zu koppeln. Dieser müsse komplex gedacht werden. Der Habitusbegriff und seine Klassenmerkmale seien ausschlaggebende Kriterien, aber erhöhen kein Alleinstellungsmerkmal. Da der Identitätsbegriff vielschichtig konnotiert sei, plädiere er dafür, diesen durch die Habitusbezeichnung zu ersetzen. Bauer rechtfertigte sich auf die Frage, inwiefern der Subjektzentrismus überwunden sei, dass die Strukturorientierung eine höhere Relevanz habe als die Subjekt fokussierung. Subjekte seien in der Pädagogik immer betroffen. Die Betrachtung dessen solle stärker auf der klassentheoretischen Perspektive liegen und weniger auf einer Herrschaftsperspektive. Der Kapitalismus wirke weiter und seine Mechanismen transformierten sich. Identitäten würden immer ausgebildet und der Identitätsbegriff sei deshalb schwierig, weil er zugleich normiere und subjektiv sei. Es bedürfe eines stärkeren Aufbruchs der ökonomischen Ungleichheitsperspektive. Unterdrückung und Klassenzugehörigkeiten blieben im Pädagogikunterricht komplex. Daher bedürfe es eines analytischen Blicks auf *Sozialisation, Identität* etc. Der weitere Gesprächsverlauf eröffnete folgende Kritikpunkte an Bauers Argumentation:

- Die Forderung, Sozialisationsprozesse konkret zu machen, bleibe ungelöst. Dahinter verberge sich die Notwendigkeit, für mehr Kontroversität im MpR-Diskurs und echte Modellalternativen im Pädagogikunterricht zu sensibilisieren (vgl. Röken).
- Die Habitusreflexion müsse – sowohl kulturell als auch sozial – stärker in den Blick genommen werden. Einerseits gehe es auf einer Ebene um die produktive Auseinandersetzung mit Welt und Individuum, andererseits müssten auf einer weiteren Ebene Gesellschaftsstrukturen bei der Reflexion und Transformation näher beleuchtet werden (vgl. Heindrihof).
- Die konkrete fachdidaktische Umsetzung fehle, der reflektierte Umgang mit dem MpR ebenfalls genauso wie der Vorschlag bezüglich Alternativmodellen. Es finde weiterhin eine inhaltliche, thematische und formale Überhöhung des MpR in der Schule statt. Dabei müssten Grenzen genauso besprochen werden wie Chancen des Modells (vgl. Röken und Heindrihof).
- In der Schule müssten Begriffe normativ gesetzt werden, um die gleiche Handlungs- und Gesprächsbasis erzeugen zu können. Im Schulalltag würden Texte zum MpR hauptsächlich gekürzt und affirmativ besprochen. Eine kritische Modellreflexion fehle (vgl. Plenumsbeitrag).

Bauer antwortete auf die Frage, wie es konkret um pädagogisches Denken in Auseinandersetzung mit dem MpR stehe, dass dieses keine Perspektiven vorschreibe und somit auch keinen alleinigen Wahrheitsanspruch erteile. Am Ende müsse der Gegenstand reflektiert werden. Die Auswahl von passenden Unterrichtsbeispielen solle mit Bedacht getroffen und eine starke Attribuierung der Betroffenheit müsse unbedingt verhindert werden. Graff verwies an dieser Stelle auf Literatur von Vera King, in der sie von einem *reflexiven Selbstbezug* als Identitätsbegriff spräche. Es bedürfe vor allem Mut zum Perspektivwechsel und zur Gestaltung von Freiräumen in der Schule. Bauer führte dazu an, dass es keinen Begriff gebe, der alles im Menschen umfasse. Daher müsse eine Begriffsvielfalt aufgenommen werden.

In der Abschlussrunde positionierten sich die eingeladenen Expert*innen höchst kontrovers: Einerseits wurde die Fokussierung einer fachdidaktischen Perspektive im Hinblick auf das MpR gefordert, um Schüler*innen vor allem in ihrer Urteilskompetenz zu schulen, andererseits war vermehrt die Forderung nach einem gelungenen Umgang mit Kontroversität erkennbar.

Das MpR ließ sich in der Gegenüberstellung folgendermaßen tabellarisch zusammenfassen:

Das MpR als Sozialisationsmodell	Das MpR aus pädagogischer Perspektive	Alternativen?
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Partizipationsaspekte werden berücksichtigt ➤ Intersektionalität ist gegeben (Habitus, Klassen, Geschlecht etc.) ➤ Identitätsbildung bzw. Subjektwerdung inkl. Habitusergänzung als Kern ➤ Modellrahmung in Form von Prinzipien ➤ Auseinandersetzung mit Spezifika von Lebensphasen ➤ Thematisierung von Ungleichheit 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Alleinstellungsmerkmal im Zentralabitur ➤ MpR als angewandte Sozialisationstheorie ➤ sozialwissenschaftlicher Terminus <div style="border: 1px dashed black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p>Mithilfe von Sozialisationstheorien können sich Heranwachsende aus ihren Lebenswelten befreien und ihre Horizonte erweitern.</p> </div> <p style="text-align: center;">↓</p> <p style="text-align: center;"><u>Fazit:</u> MpR als Sozialisationstheorie im Unterricht Wo ist die päd. Perspektive?</p>	<p>→ Gendersätze von King, Offen, Hagemann-White etc.</p> <p>→ Reformpäd. Ansätze: Pädagogik der Vielfalt (Prenzel, Benner etc.)</p> <p>→ Bourdieu unterrichten</p> <p>→ Fend: <i>Jugendliche im eigenen Körper beheimaten</i></p>
↓	↓	
Chancen/Möglichkeiten:	Grenzen/Kritik:	
<p>+ Integration komplexer Prozesse wie Sozialisation, Persönlichkeit, Identität etc.</p> <p>+ Transformationprozesse werden berücksichtigt</p> <p>+ Strukturorientierung vor Subjekt-zentrismus</p>	<p>- Ausbleiben einer kritischen Modellreflexion</p> <p>- Missachtung von Alternativmodellen</p> <p>→ Folge: Eindimensionalität und Monokultur</p> <p>- fehlende Perspektivwechsel (Anspruch päd. Bildung erscheint desavouiert)</p> <p>→ Folge: einseitige Geschlechterförderung</p>	

Abbildung 1: Abriss des aktuellen MpR-Diskurses, eigene Darstellung.

Am 17.06.2021 trafen sich Erziehungswissenschaftler*innen, Pädagogiklehrer*innen und Studierende, um sich über Sozialisationstheorien – wie das im ersten Forum Fachdidacticum aktualisiert vorgestellte MpR – auszutauschen. Die dritte WUPO-Tagung trug deshalb den Titel „Sozialisationstheorien und Diversität“ und wurde von 9 bis 16 Uhr als Online-Veranstaltung von der Bielefelder Studiengangsgruppe Unterrichtsfach Pädagogik in Kooperation mit der Arbeitsgruppe Unterrichtsfach Pädagogik der Universität Paderborn veranstaltet. Passende Eingangsworte und Danksagungen fand Nils Weinberg (SGG), woraufhin Prof. *in Dr. *in Beate Wischer als Studiendekanin der Bielefelder erziehungswissenschaftlichen Fakultät zur Tagung begrüßte: Sozialisationstheorien hätten eine Historie und wesentlichen Ursprung an der Universität Bielefeld. Tillmanns Sozialisationstheorie, Heitmeyers Desintegrationstheorem oder Hurrelmanns MpR könnten als relevante Konzepte genannt werden und seien heute beispielsweise in Form von Bauers und Hurrelmanns 14. Neuauflage des MpR ein beständiges Diskurs-element in der erziehungswissenschaftlichen Theoriedebatte sowie in der Lehrgestalt für das Schulfach Pädagogik.

Prof. Dr. Ullrich Bauer (Universität Bielefeld) hielt zu diesem Anlass in Anknüpfung an seine Erläuterungen am Vortag einen Eröffnungsvortrag über die „Produktive Realitätsverarbeitung als Herausforderung für pädagogisches Handeln“. Der ehemalige Fakultätsdekan der EW-Fakultät bezog Stellung zur aktuellen Rolle des MpR in der erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Sozialisationsdebatte, indem er vor allem aus der historischen Entwicklung des Modells und seinen Kontroversen heraus argumentierte.

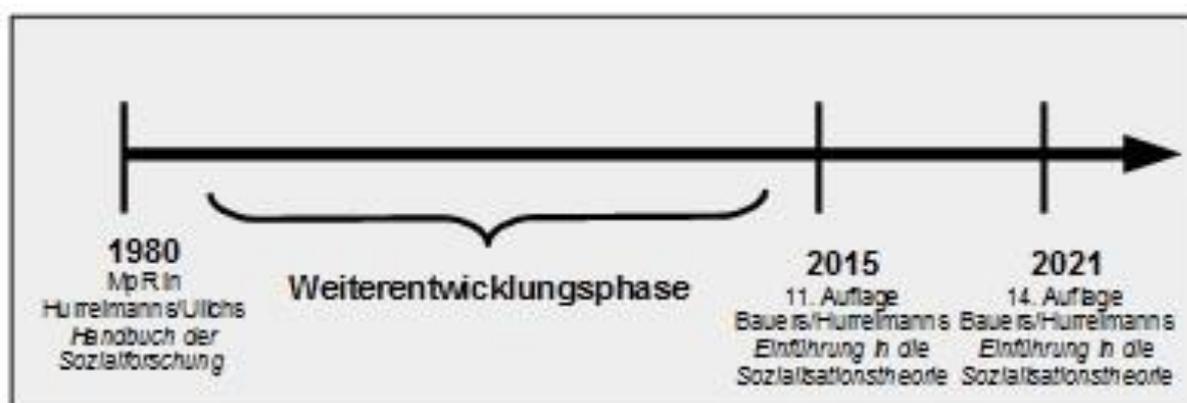


Abbildung 2: Zeitstrahl zur MpR-Entwicklung, eigene Darstellung.

Das in den 1980er Jahren von Hurrelmann entwickelte MpR habe zahlreiche Aktualisierungen und Schwerpunktwechsel erfahren: 2015 sei die elfte Auflage der Einführung in die Sozialisationstheorie mit dem Fokus auf Sozialisation und Ungleichheit erschienen und 2021 sei in der 14. Auflage der selbigen der Fokus auf Sozialisation als Verbindung soziologischer und psychologischer Propädeutik gelegt worden.

Heute liege das MpR – trotz einiger Paradigmen sprünge – als addierendes Modell vor, weil es Aspekte aus den Sozialwissenschaften in Kombination mit anderen Geisteswissenschaften – wie der Psychologie – aufgreife. Auch zahlreiche Modifizierungen hätten dazu geführt, dass das MpR nicht an Aktualität verloren habe. Beispielsweise ließen sich die ehemaligen Entwicklungsaufgaben in **zehn Prinzipien** transformieren und **drei Ebenen** – anthropologisch, sozial und partizipatorisch – deutlich herausstellen: Die erste Ebene umfasse die ersten fünf Prinzipien und lege den Schwerpunkt auf die Wechselwirkung von Mensch und Umwelt aufgrund von Genetik und Erfahrung mit dem Ziel einer *Subjektwerdung*. Die nächsten drei Prinzipien bezögen sich auf die zweite Ebene, in der es vor allem um die Kontexterschließung vom Menschen und seiner vielfältig eingebundenen Beziehungen gehe. Die dritte Ebene befaße sich mit den letzten beiden Prinzipien und lege den Fokus auf Rollenüberschneidungen bzw. Doppelrollen als individuelle und gesellschaftliche Herausforderung in der *produktiven Realitätsverarbeitung*. Laut Bauer sei die Kernidee des MpR die Verbindung innerer und äußerer Realität bei der Entstehung von „Beeings“ als eigenständige Subjekte. Dabei habe sich folgende Struktur der Subjektorientierung ergeben: *Sozialisation* verstehe sich in ihrer Position zwischen Determination und Handlungsautonomie als Persönlichkeitsnormierung. Deshalb müsse sie als Interaktionsprozess und *Jugend* als integrierte Lebensphase verstanden werden.

Auf die Rückfrage aus dem Publikum, nämlich warum nun auf die Bezeichnung von *Entwicklungsaufgaben* verzichtet werde, argumentierte Bauer mit dem Umgang von Diversität: Die Entwicklung von Leben finde zwar in Etappen statt, aber diese seien als Prinzipien und nicht als Aufgaben zu verstehen. Normierung von Lebensraum bedürfe lebenslaufspezifischen Aufgaben bzw. lebenslangen Aufgabenstellungen. Daraus ergab sich eine weitere Nachfrage, nämlich die der Resilienz bezüglich aktueller Herausforderungen und Belastungsfaktoren. Der aktuelle Propädie-Band zum *MpR im Pädagogikunterricht* von Bauer, Püttmann, Vogelsang und Weinberg würde laut Bauer eine erste Antwort bieten. Er beendet seinen Vortrag mit einer Hervorhebung des neunten Ungleichheitsprinzips, das intersektionale Ungleichheit beinhalte. Das aktuelle MpR verstehe Intersektionalität als Überschneidung unterschiedlicher Benachteiligungs- und Diskriminierungsformen. Es gehe heute konkret um eine nebeneinanderliegende Betrachtung von vertikaler und horizontaler Ungleichheit. Als Beispiel einer solchen Ungleichheit nannte Bauer die Geschlechterungleichheit durch Zuschreibungen „othering“ respektive die Bewältigung gesellschaftlicher Herausforderung.

In fünf Workshops konnten sich die Tagungsteilnehmer*innen vertiefend mit zentralen Elementen von Sozialisationstheorien und dem Umgang mit Diversität auseinandersetzen und schulische Umsetzungsmöglichkeiten kritisch reflektieren. Der erste Workshop wurde von Dr. Carsten Püttmann (VdP) und Nils Weinberg (SGG) durchgeführt. Die Workshopsteilnehmer*innen bekamen einen vielfältigen Eindruck von schulischen Anwendungsmöglichkeiten des MpR, indem sie gezielt die pädagogische Perspektive einnahmen. Dr. Gernod Röken und Fred Heindrihof reflektierten das MpR im zweiten Workshop kritisch

und erarbeiteten gemeinsam mit Interessierten Vorschläge zur Neuorientierung. Im dritten Workshop bekamen die Workshopteilnehmer*innen gezielte Einblicke in die Bedeutung von Gender und Beruf. Dazu stellten Diplom-Pädagogin Christina Thomas (SGG), Maya Goltermann vom Mädchenhaus Bielefeld e.V. und Ole Wolff vom Fanprojekt-Bielefeld e.V. die Geschlechterthematik in pädagogischen Berufen vor. Silke Denniger und Anika Winkelmann (Berufsschullehrerinnen) setzten sich im vierten Workshop mit interkulturellem Lernen auseinander. Die Workshopteilnehmer*innen erfuhren anhand von Praxisbeispielen die Relevanz für einen Umgang mit Heterogenität in der Schule und eine notwendige Sensibilisierung in der Erzieher*innenausbildung. Im fünften Workshop erarbeiteten Interessierte unter Leitung von Hannah Tschenscher und Svenja Gronemeier (Gesamtschullehrerinnen) Ideen für eine gelungene Inklusion im und um das Unterrichtsfach Pädagogik.

An eine erkenntnisreiche Workshopphase schloss sich nach einer kurzen Pause eine zweite Arbeitsphase in Werkstätten an, die zentrale Aspekte aus den Workshops neu aufgriffen und vertieften. Die erste Werkstatt wurde von Sven Meinholz (Bielefelder Gymnasiallehrer) gestaltet und intendierte, dass sich die Werkstattteilnehmer*innen einen Überblick über Sozialisationstheorien in der Schule verschaffen konnten. Hannah Weyhe (VdP) beschäftigte sich in der zweiten Werkstatt mit Herausforderungen von Transsexualität in der Sozialisation von Heranwachsenden. Die Werkstattteilnehmer*innen wurden für den Umgang mit Geschlechtervielfalt sensibilisiert. In der dritten Werkstatt beleuchteten Dr. Gernod Röken und Fred Heindrihof Perspektiven der Pädagogik und eröffneten Vorschläge für eine stärkere Auseinandersetzung mit Bourdieus Soziologie als eine mögliche Alternative zum MpR. Maya Goltermann vertiefte in der vierten Werkstatt mit Interessierten die didaktische Sensibilisierung für Gender und Intersektionalität. Diese Korrelation wurde an zahlreichen Beispielen deutlich gemacht. Die fünfte Werkstatt mit einer didaktischen Vertiefung zu Inklusion entfiel. In der sechsten Werkstatt wurde unter Leitung von Emma Kogelboom (Bielefeld/Aachen) gezielt mit Fallbeispielen für das MpR gearbeitet, die Aufschlüsse über jugendliche Sozialisationskarrieren boten. Manuel Blendin (Welthaus Bielefeld) visualisierte mittels Filmbeispiel („Ich gehe immer leise“) in der siebten Werkstatt eine didaktische Vertiefungsmöglichkeit zum Inklusionsthema. Die Werkstattteilnehmer*innen konnten Einblicke in die Thematisierung von Inklusion gewinnen und diese am Beispielfilm reflektieren. Die achte Werkstatt unter Leitung von Sarah Nowak (Universität Bielefeld) zu Sozialisationstheorien und Profession im Pädagogikunterricht entfiel aufgrund der geringen Anmeldungen.

Prof. Dr. Ulrich Schwerdt (Universität Paderborn) rahmte die dritte WUPO-Tagung abschließend mit einem prägnanten Fazit als *critical friend*. Er bestärkte die Relevanz von Sozialisationstheorien aus pädagogischer Perspektive und bekräftigte die Korrelation zwischen einer kritischen Modellreflexion und dem Umgang mit Diversität.

Fazit und Würdigung:

Beide Veranstaltungen waren mit über 100 Teilnehmer*innen aus vielfältigen Arbeitsbereichen gut besucht. Die Wahl des Online-Formats wurde größtenteils positiv rückgemeldet, da sich der diskursive Austausch vor allem im Forum Fachdidacticum bewährte. Ein Dank gebührt dementsprechend den vielen Organisator*innen und Referent*innen. Einzelne WUPO-Tagungselemente wie die Workshop- und Werkstattangebote lassen sich höchstwahrscheinlich in Präsenz durchaus persönlicher gestalten. Daher erscheint die Formatfrage nach Pandemieende diskutierbar.

Insgesamt gestaltete sich das erste Forum Fachdidacticum als anspruchsvoll und erkenntnisreich. Vor allem der Wunsch nach einer kritischen Auseinandersetzung mit dem MpR erschien unterschiedlich stark reflektiert zu werden. Kontrovers blieb ebenfalls ein angemessener Umgang mit Freiräumen sowie methodischen Möglichkeiten hinsichtlich Rollen- und Geschlechterwechselln in der Schule. Am Ende scheinen kritische Reflexionen der Betroffenheit von Geschlechterverhältnissen zu weichen. Der inhaltliche Spagat zwischen kritischer Reflexion und gelungenen Aktualitätsbezügen bleibt weiterhin ein höchst komplexes Diskursfeld. Einigkeit besteht jedoch bei der Forderung nach pädagogischen Begriffsdefinitionen sowie einer reflektierten Auseinandersetzung mit dem MpR. Konkrete Paradigmen- und Perspektivwechsel werden weiterhin kontrovers diskutiert.

Die dritte WUPO-Tagung schloß thematisch an das Forum Fachdidacticum an und ermöglichte eine Vertiefung in zentrale Aspekte unterrichtlich relevanter Sozialisationstheorien – wie das MpR – und in den Umgang mit Diversität. In unterschiedlichen Workshop- und Werkstattangeboten wurde die Korrelation von Sozialisation, Identität und Geschlecht in Form von Intersektionalität vertieft und vielschichtig reflektiert. In seiner Gesamtbetrachtung scheint das MpR als integrative Sozialisationstheorie einen eklektischen Anspruch in der Theorie zu erfüllen, diesen aber nicht in die Unterrichtspraxis zu transportieren. Der Umgang mit dem MpR sollte ein reflektierter und zugleich kritischer sein, der Alternativmodelle implementiert. Im Schulalltag jedoch findet weiterhin eine Überhöhung im Verdrängen von Alternativen statt, die sich als übergroße Fokussierung zulasten einer Theorienpluralität kennzeichnen lässt.

Was hier durch die Auseinandersetzung mit dem MpR in zwei Tagen gelang, wäre für die Fortsetzung ebenfalls ratsam. Beide Veranstaltungsformate sind unabhängig voneinander als ein Gesprächsforum und Tagesblock zu verstehen. Ein zweites Forum Fachdidacticum wird vom VdP und der SGG UFP als hybride Veranstaltung erwogen. Die vierte WUPO-Tagung fand am 10. Juni 2022 unter dem Titel „Reformpädagogik als Thema des Pädagogikunterrichts“ an der Universität Paderborn statt. Die fünfte WUPO-Tagung wird 2023 zum Thema „Forschendes Lernen“ in Bielefeld veranstaltet.

Literaturverweise:

Bauer, Ullrich/Hurrelmann, Klaus (2021): *Einführung in die Sozialisationstheorie. Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung MPR*. 14., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Benner, Dietrich (2019): *Gerechtigkeit in pädagogischen Kontexten*. In: Bellmann, Johannes/Merkens, Hans (Hrsg.): *Bildungsgerechtigkeit als Versprechen. Zur Rechtfertigung und Infragestellung eines mehrdeutigen Konzepts*. Münster und New York: Waxmann Verlag, S. 21-38.

Bourdieu, Pierre (1997): *Zur Genese der Begriffe Habitus und Feld*. In: Ders./Steinrück, Margareta (Hrsg.): *Der Tote packt den Lebenden*. Neuauflage der Schriften zu Politik & Kultur 2. Hamburg: VSA.

Butler, Judith (1993): *Imitation and Gender Insubordination*. In: Ablove, Henry/Barale, Michèle Aina/Halperin, David M. (Editors): *The Lesbian and Gay Studies Reader*. New York and London: Routledge Press, pp. 307-320.

Fend, Helmut (2001): *Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Ein Lehrbuch für pädagogische und psychologische Berufe*. 2., durchgesehene Auflage. Opladen: Leske + Budrich Verlag.

Hagemann-White, Carol (1988): *Wir werden nicht zweigeschlechtlich geboren (...)*. In: Ders./ Rerrich, Maria (Hrsg.): *Frauen-Männerbilder. Männer und Männlichkeit in der feministischen Diskussion*. Bielefeld: AJZ Verlag, S. 224-235.

King, Vera (2013): *Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz. Individuation, Generativität und Geschlecht in modernisierten Gesellschaften*. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS Verlag.

King, Vera (2020): *Zur Theorie der Jugend. Problemstellungen – Konstitutionslogik – Perspektiven*. In: Heinen, Andreas/Wiezo-rek, Christine/Willems, Helmut (Hrsg.): *Entgrenzung der Jugend und Verjugendlichung der Gesellschaft. Zur Notwendigkeit einer 'Neuermessung' jugendtheoretischer Positionen*. Weinheim und Base: Beltz Verlag, S. 39-53.

Offen, Susanne (2013): *Achsen adoleszenter Zugehörigkeitsarbeit. Geschlecht und sexuelle Orientierung im Blick politischer Bildung*. Wiesbaden: Springer VS Verlag.

Prenzel, Annedore (2019): *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. 4., um ein aktuelles Vorwort ergänzte Auflage. Wiesbaden: Springer VS Verlag.

Tagungsankündigung: WUPO 5 am 15.06.2023 auf dem Campus der Universität Bielefeld (9-16 Uhr)

Universität Bielefeld

Studienganggruppe Unterrichtsfach Pädagogik (SGG UFP)

Arbeitsgruppe 5: Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik

Dieter Kinkelbur (Büro: Z2-316)

Telefon: 0521/106-67816

E-Mail: dieter.kinkelbur@uni-bielefeld.de

Medya Yumusak (Z2-304: Tagungsbüro)

Telefon: 0521/106-6917, Di 15-18 Uhr

E-Mail: wupo2023@uni-bielefeld.de

5. WUPO // Werkstatt Unterrichtsfach Pädagogik Ostwestfalen-Lippe

„Forschend Lehren und Lernen – Wissenschaftspropädeutische Perspektive[n] für Schule und Pädagogikunterricht“

Zielgruppe:

Die 5. Werkstatt Unterrichtsfach Pädagogik OWL (WUPO) richtet sich an alle Interessierten, insbesondere an Lehrer*innen in der Sek. II, Referendar*innen, Student*innen und Dozent*innen des Unterrichtsfaches Pädagogik/EW – einschließlich der Berufskollegs – aus der Region.

Forschendes Lehren und Lernen:

Der Bielefelder Erziehungswissenschaftler Ludwig Huber hat in den 90er Jahren in seinen Überlegungen zum Forschenden Lernen betont, dass „Wissenschaft als sozialer Prozess“, als eine öffentliche Anstrengung und als ein Beitrag zu einer „Bildung durch Wissenschaft“ anzusehen sei. Forschendes Lernen ist zum einen auf Wissenschaftspropädeutik als eine Grundlegung angewiesen, zum anderen ist eine wissenschaftspropädeutische Akzentuierung des Pädagogikunterrichts nicht ohne ein Forschendes Lernen und damit Lehren in der Schule zu denken. Es wird als ein „Lernen und Einüben *in* Wissenschaft, als Lernen und sich Bilden *an* Wissenschaft und als Lernen und Nachdenken *über* Wissenschaft“ bestimmt.

Wissenschaftspropädeutik im Unterrichtsfach Pädagogik (UFP):

Wissenschaftspropädeutische Perspektiven zeigen sich vor allem:

- in der Aneignung wissenschaftlicher Theorien, Modelle als eine „Hermeneutik“ für den Pädagogikunterricht,
- in fächerverbindenden Schwerpunktthemen und forschender Vertiefung in Projektkursen,
- über Fallbeispiele als Medium reflektierter Verfahrensweisen der Erforschung von Erziehungswirklichkeiten,
- insbesondere bei der Anfertigung von Facharbeiten zur wissenschaftlichen Einübung und Vorbereitung auf ein universitäres Studium.

Anmeldung: Eine Anmeldung ist ab dem 01.02.23 bis zum 31.05.23 bei der Bielefelder School of Education (BiSEd) möglich.

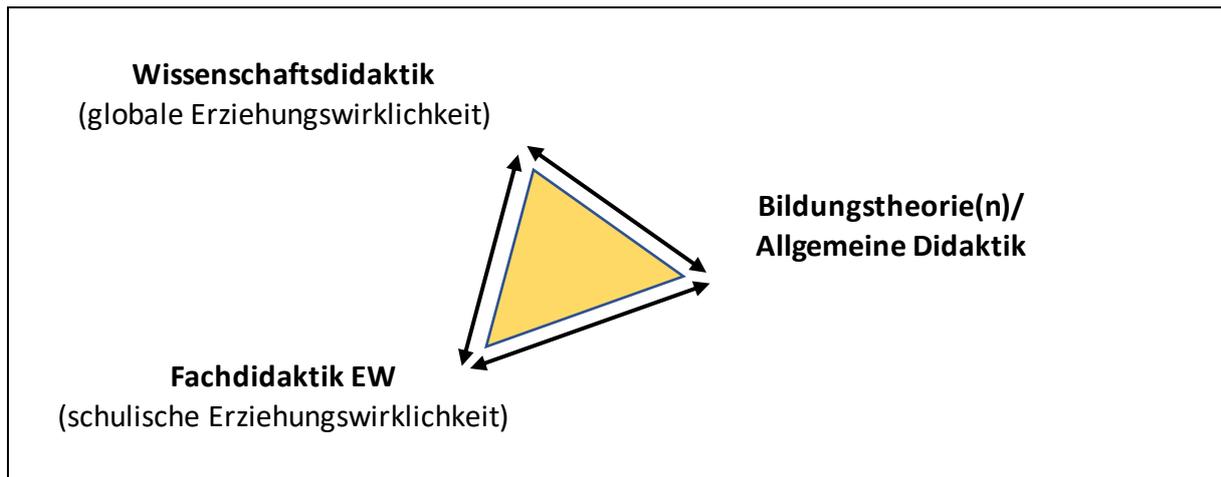


Abbildung: Methodologisches Dreieck der Hochschul- und Fachdidaktik Erziehungswissenschaft, eigene Darstellung.

Zwei Aufgaben sind derzeit in den Bereichen der Theorie und der Theorie-Praxis-Verknüpfung wesentlich und weiterführend bei der Arbeit von Hochschuldozierenden, Lehrbeauftragten und Praxisanleiter*innen:

1. Zum einen ist das immer noch implizite Selbstverständnis des Schulfaches als „Mädchenfach“ aufzubrechen, vor allem entlang der Fragestellung: *Was zeichnet einen intersektionalen Pädagogikunterricht aus, der eine gendersensiblere Fachkultur etabliert?*
2. Zum anderen ist zu verdeutlichen, was Forschendes Lernen in Hochschulehre und in der Schule – insbesondere im Pädagogikunterricht – ausmacht (s. kleine Literaturliste).

Schlussfolgernd dürfen Lehrkräfte im regulären Schulbetrieb den „forschenden Habitus“ **nicht** – zugunsten einer theorievergessenen Praxis – verlieren und ablegen.

Literaturhinweise:

Hahn, Stefan/Meinholz, Sven/Störtländer, Jan-Christoph/Thomas, Christina (2017): *Forschendes Lernen im Pädagogikunterricht*. In: Schüssler, R./Schöning, A./Schwier, V./Schicht, S./Gold, J./Weyland, U. (Hrsg.): *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 328-333.

Meinholz, Sven (2019): *Forschendes Lernen im Unterrichtsfach Pädagogik – Bielefelder Perspektiven*. In: *Praxis-ForschungLehrer*innenBildung. Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung*. Bd. 1, Nr. 2 (2019), S.62–66.
URL: <https://doi.org/10.4119/pflb-1974>.

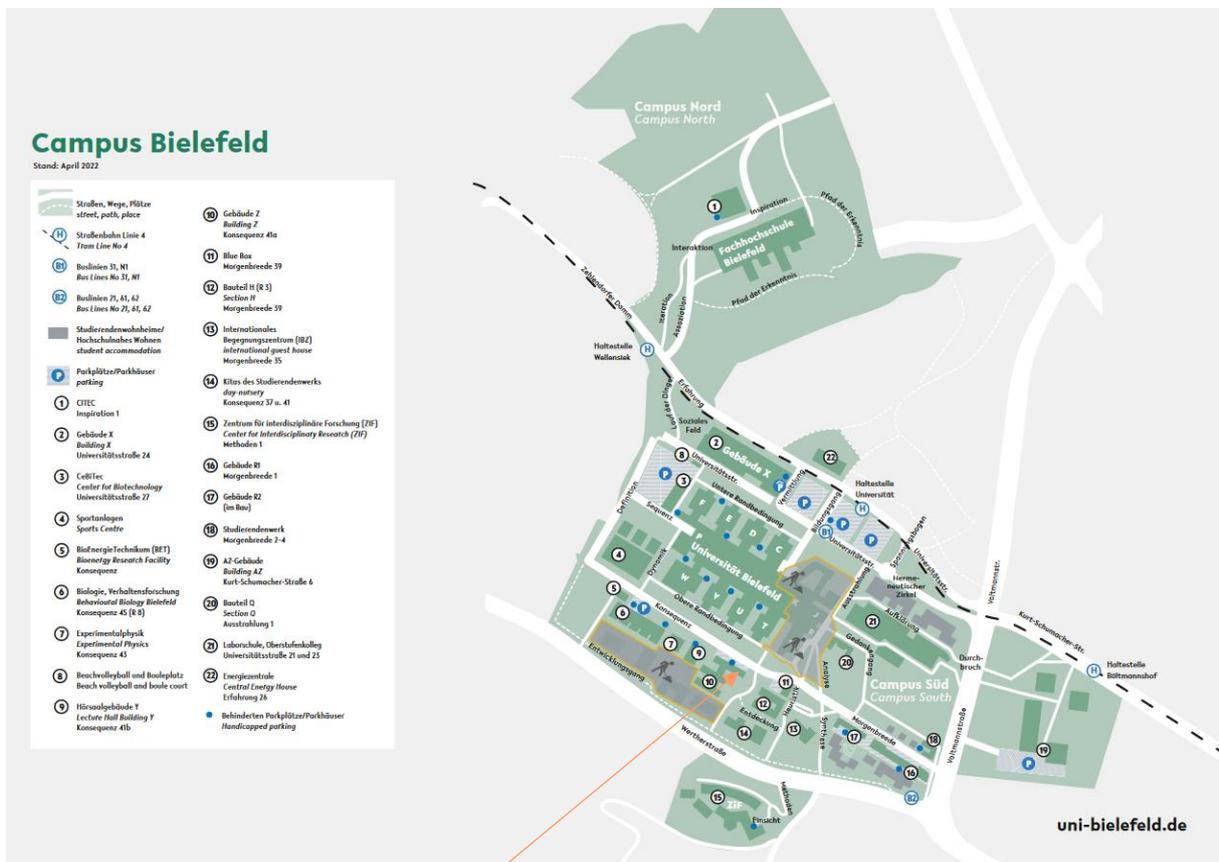
Mertens, Claudia/Basten, Melanie/Wischer, Beate (2019): *Ein Leitbild – viele Konzepte? Eine vergleichende Analyse der Profile Forschenden Lernens*. In: *PraxisForschungLehrer*innenBildung. Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung*. Bd. 1, Nr. 2 (2019), S. 124-145. URL: <https://doi.org/10.4119/pflb-1985>.

Impressum:

© 2022 Universität Bielefeld – Studiengangsgruppe Unterrichtsfach Pädagogik (Hrsg.): *Texte zur Wissenschafts- und Fachdidaktik Erziehungswissenschaft* (Reihe 1: Texte – Theorien)

Redaktion:

Franzke, Marie-Luise/Höft, Mathis/Kinkelbur, Dieter
Alle Rechte liegen bei den Autor*innen.



UNI BIE UFP
Studiengangsgruppe
Unterrichtsfach Pädagogik
Arbeitsgruppe 5: Schulpädagogik
und Allgemeine Didaktik

Gebäude Z: Z2-316 und Z2-317