

**Professionelles Handeln von Lehrpersonen im Unterricht mit
Schülern und Schülerinnen mit schwerer Behinderung**

**Die „Forschungswerkstatt“ als Instrument der Lehrerbildung in
arbeitsplatzbezogenen Reflexionsprozessen**

Inauguraldissertation
zur
Erlangung des Doktorgrades
der Humanwissenschaftlichen Fakultät
der Universität zu Köln
nach der Promotionsordnung vom 18.07.2001

vorgelegt von Ursula Böing
geboren in
Emmerich

Köln, Juli 2009

Gutachter:

Erste Gutachterin: Prof. Dr. Barbara Fornefeld, Universität zu Köln

Zweiter Gutachter: Prof. Dr. Werner Helsper, Martin-Luther-Universität, Halle

„Du stellst meine Füße auf weiten Raum“

(Psalm 31,9)

Viele Menschen haben mir Gestaltungsraum, Freiraum und Schutzraum geschenkt, damit diese Arbeit entstehen konnte.

Dafür danke ich an erster Stelle meinen Eltern, Resi und Willi Böing und meiner Tochter Mira Böing.

Meiner Doktormutter, Frau Prof. B. Fornefeld danke ich für all ihren Beistand, besonders für die feinfühlig Balance zwischen strukturierender Hilfe und notwendigem Freiraum, zwischen fachlichen und menschlichen Prioritäten.

Meinem Zweitgutachter Herrn Prof. W. Helsper danke ich für die spontane Bereitschaft zur Unterstützung und die unkomplizierte Begleitung.

Ich danke besonders den Teilnehmerinnen der Forschungswerkstatt. Ohne ihre intensive Mitarbeit und ihr großes Engagement wäre diese Forschungsarbeit nicht entstanden.

Ich danke darüber hinaus Agnes-Miriam Böing, Melanie Eberhardt, Markus Frank, Norbert Heinen, Laura Klaas, Diana Kriwet-Silkenbeumer, Stefanie Müller, Brigitte Paffenholz, Steven Pennings, Karin Terfloth und Frank Westphal-Böing. Sie alle haben mir in unterschiedlichen Bezügen zur Seite gestanden haben und haben so dazu beigetragen, dass diese Arbeit realisiert wurde.

Inhaltsverzeichnis

I Theoretische Grundlagen	4
1. Dimensionen des Forschungsgegenstandes	4
1.1 Problemstellung: Zur Theorie und Praxis einer Pädagogik für schwerbehinderte Schülerinnen und Schüler	4
1.2 Forschungsdesiderata: Möglichkeiten der Lehrerbildung im Handlungsfeld Unterricht mit schwerbehinderten Schülerinnen und Schülern	10
1.3 Forschungsfeld: Projekt Forschungswerkstatt	14
2 Zur spezifischen Struktur pädagogischen Handelns: wissenschaftliche und erkenntnistheoretische Einsichten	18
2.1 Einleitende Bemerkungen	18
2.2 Das Wesen des Handelns: sozialphänomenologische Grundlagen	20
2.2.1 Handeln	20
2.2.2 Alltagsweltliches Handeln	25
2.2.3 Handeln und Wissen	29
2.3 Die Struktur professionellen pädagogischen Handelns	38
2.3.1 Strukturtheorie	39
2.3.2 Die allgemeine Struktur professionellen Handelns	43
2.3.3 Die Strukturproblematik professionellen Lehrerhandelns	45
2.3.4 Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur	49
2.4 Die Bedeutung der Reflexion für pädagogisches Handeln	54
2.4.1 Zur Relevanz der Reflexion: sozialphänomenologische Rückschlüsse	54
2.4.2 Die Bedeutung der Reflexion im Kontext der Professionalisierungsforschung	58
2.4.3 Dimensionen der Reflexion: „theory in practice“	63
2.5 Schlussfolgerungen	65
II Das Projekt Forschungswerkstatt	67
3 Erste Phase: Initiierung reflexiver Prozesse durch Handlungsforschung	67
3.1 Handlungsforschung - Verknüpfung von Handeln und Reflexion	67
3.1.1 Die Idee der Handlungsforschung	67
3.1.2 Handlungsforschung im Kontext von Lehrerbildung	71
3.1.3 Prinzipien und Merkmale	72

3.2 Das Projekt Forschungswerkstatt - Realisation der ersten Forschungsphase	83
3.2.1 Leitgedanken und Konzeption	83
3.2.2 Die Rollen im Forschungsprozess	91
4 Zweite Phase: Datenauswertung	94
4.1 Methodologische und methodische Überlegungen	94
4.1.1 Möglichkeiten und Grenzen des Fremdverstehens	94
4.1.2 Gütekriterien qualitativer Forschung	99
4.1.3 Qualitative Inhaltsanalyse	109
4.2 Datenerhebung und Auswertung	115
4.2.1 Art, Umfang und Inhalt der Datenerhebung	115
4.2.2 Computergestütztes Verfahren zur Auswertung - Interact®	119
4.2.3 Auswertungsregeln	121
4.2.4 Entwicklung des Kategoriensystems	128
4.3 Darstellung des Kategoriensystems	134
4.3.1 Kategorie „Handlungsanforderungen und –bedingungen“	134
4.3.1.1 Oberkategorie Unterricht	134
4.3.1.2 Oberkategorie Schüler	141
4.3.1.3 Oberkategorie Organisationsstruktur	153
4.3.2 Kategorie „Handlungsstrategien“	161
4.3.2.1 Oberkategorie Unterricht	162
4.3.2.2 Oberkategorie Schüler	164
4.3.2.3 Oberkategorie Lehrperson	167
4.3.2.4 Oberkategorie Organisationsstruktur	169
4.3.3 Zur Korrelation der Kategorien „Handlungsanforderungen“ und „Handlungsstrategien“	172
4.3.4 Kategorie „Handlungsforschungsprozess“	173
5 Diskussion und Interpretation der gewonnenen Daten	180
5.1 Untersuchungsschwerpunkt 1: Handlungsanforderungen und –bedingungen	180
5.1.1 Unterricht zwischen Bildungsanspruch, Pflege, Therapie und hauswirtschaftlicher Tätigkeit	181
5.1.2 Unterricht angesichts diagnostischer Unsicherheit und Ungewissheit	189
5.1.3 Unterricht zwischen Heterogenität und Homogenität	197
5.1.4 Unterricht als widersprüchliche Beziehung unterschiedlicher Rollenanforderungen	202
5.1.5 Unterricht zwischen Handlungsentlastung und sozialer Abhängigkeit	207
5.1.6 Unterricht zwischen Erziehung und Selbstbestimmung	210

5.2 Untersuchungsschwerpunkt 2: Handlungsstrategien	215
5.2.1 Handlungsstrategien: Vorbemerkungen	215
5.2.2 Frau L. bearbeitet ihre diagnostische Unsicherheit	217
5.2.3 Frau P. erarbeitet ein pädagogisches Konzept	226
5.2.4 Frau E. entwickelt Beobachtungskompetenz	235
5.2.5 Frau S. reflektiert widersprüchliche Erwartungen	243
5.3 Untersuchungsschwerpunkt 3: Handlungsforschungsprozess	252
5.3.1 Signifikante Erkenntnisse zum phasischen Verlauf der Forschungs- werkstatt	252
5.3.1.1 Überprüfung der Realisierung des Handlungsforschungs- prozesses	252
5.3.1.2 Thematische Korrelationen und Prioritätenänderungen	254
5.3.2 Videoanalysen	267
5.3.3 Bedeutung der Gruppe	274
5.3.4 Arbeit an der eigenen Fragestellung	278
6. Ausblick	283
6.1 Resümee: spezifische Strukturen professionellen Handelns im Unterricht mit schwerbehinderten Schülerinnen und Schülern	283
6.2 Perspektiven für die Lehrerbildung	287
Literaturverzeichnis	296
Verzeichnis der Abbildungen	311

I Theoretische Grundlagen

1 Dimensionen des Forschungsgegenstandes

1.1 Problemstellung: Zur Theorie und Praxis einer Pädagogik für schwerbehinderte Schülerinnen und Schüler

2/35 Frau L.¹

„Und das ist eigentlich wirklich unser Hauptproblem. Das wir ganz viel Zeit haben, ganz viel Möglichkeit haben, /ehm/ aber immer wieder vor Schülern stehen, wo man natürlich erst so ´ne Beziehungsarbeit macht und /ehm/ .. Kontakt aufbaut, aber dann wirklich an so ´nen Punkt kommt und sagt: Mensch, also, wo ist der eigentlich, was braucht der als Nächstes? ... und da würd' ich halt auch ganz gerne einfach mal weitergucken.“²

In diesem einleitenden Zitat offenbart sich ein aktuelles und grundlegendes Problem des Unterrichts mit schwerbehinderten Schülerinnen und Schülern. Frau L. fokussiert ihre praktische Unterrichtstätigkeit als Lehrerin in diesem Handlungsfeld. Ihre Schilderung scheint sich nicht auf einen bestimmten Teilaspekt ihrer Arbeit zu beziehen. Vielmehr rührt ihr Problem an etwas Grundsätzlichem, für das sie den Terminus „Hauptproblem“ zutreffend findet.

Reduziert man das Zitat auf seine zentrale Aussage, so formuliert Frau L. folgende pädagogische Frage:

„Was braucht (m)ein Schüler?“

Implizit zeigt sich in dieser Frage ein fundamentales Problem pädagogisch-professionellen Handelns. Frau L. sucht nach einer Begründung für ihre unterrichtlichen Entscheidungen. Ihr fehlt eine ausreichende Legitimation für ihr Handeln. Diese Schwierigkeit scheint von komplexer, problematischer Natur zu sein und Frau L. vor schwierige Herausforderungen zu stellen.

Meines Erachtens verweist das obige Zitat auf ein zentrales Problem des Unterrichts mit schwerbehinderten Schülerinnen und Schülern. Tragfähige Handlungsbegründungen, die ein solides Fundament für pädagogisch-didaktisches Handeln darstellen, scheinen Lehrpersonen in diesem Handlungsfeld zu fehlen.

Nun ist zu konstatieren, dass die Schwerstbehindertenpädagogik in ihrer inzwischen dreißigjährigen Historie eine Vielzahl von praxisrelevanten Konzepten entwickelt hat.

¹ Die Zahlen markieren die Fundstelle: die vordere Zahl (hier 2) gibt Auskunft, in welcher Sitzung die Aussage gemacht wird, die hintere Zahl (hier 35) zeigt die Kodierstelle innerhalb dieser Sitzung an.

² Frau L. arbeitet in einer Klasse mit schwerbehinderten Schülerinnen und Schülern. Das Zitat stammt aus der Forschungswerkstatt, an der Frau L. teilgenommen hat.

Wie lassen sich - so kann man deshalb einleitend fragen - die Probleme der schulischen Praxis angesichts dieser Konzeptvielfalt erklären und deuten?

Folgende Hypothesen sollen im Folgenden den Problemaufriss in einen erweiterten Kontext stellen.

Hypothese 1:

Die Frage der Legitimation pädagogischen Handelns für den Personenkreis schwerbehinderter Kinder, Jugendlicher und Erwachsener zeigt sich nicht nur in der unterrichtlichen Praxis, sondern prägt auch die theoretische Debatte innerhalb der Schwerstbehindertenpädagogik.

Schwerbehinderte³ Kinder, Jugendliche und Erwachsene rückten erstmalig in den 1970er Jahren in den Fokus der Pädagogik. Bis zu diesem Zeitpunkt galt dieser Personenkreis als nicht erziehungs- und bildungsfähig und verblieb - gesellschaftlich ausgegrenzt - in Anstalten, in denen ihm allenfalls Pflege, Versorgung und Bewahrung zukam (vgl. Heinen/Lamers 2001, 14). Durch die Bemühungen verschiedener Verbände und Institutionen, maßgeblich der Bundesvereinigung Lebenshilfe e.V., erhielten sie erstmalig eine advokatorische Interessenvertretung. Dies führte zur Durchsetzung des Bildungsrechtes und zur Einführung der Schulpflicht für diesen Personenkreis. In Folge der damit einhergehenden Suche nach pädagogischen Konzepten, etablierte sich ein neuer sonderpädagogischer Zweig: die Schwerstbehindertenpädagogik.

In dieser Phase waren für die Professionalisierung der Schwerstbehindertenpädagogik zwei Motive leitend.

Da in den 1970er Jahren keinerlei pädagogische Erfahrungen vorlagen, war es zum einen notwendig, praxisrelevante Konzepte zu entwickeln. Diese rekurrten, meist in Anlehnung an die berufsbiografischen Bezüge ihrer Verfasser, auf Erkenntnissen unterschiedlicher Bezugswissenschaften und gründeten teils auf medizinisch-pflegerischen, teils psychologischen oder therapeutischen Erfahrungen. Bis heute zeigt sich in vielen Konzepten der Schwerstbehindertenpädagogik eine starke Affinität von Therapie, Pflege und Pädagogik. Didaktische Aspekte spielen eine nachgeordnete Rolle. In den ersten zwei Jahrzehnten ist ein umfangreiches Repertoire an unterschiedlichen anwendungsbezogenen Konzeptionen entstanden. Auffallend ist jedoch, dass diese Entwicklung seit

³ In dieser Arbeit werden die in unterschiedlichen sonderpädagogischen Kontexten gebräuchlichen Bezeichnungen für den fokussierten Personenkreis „mehrfachbehindert“, „schwer-mehrfachbehindert“ oder „schwerstbehindert“ durchgängig durch den Terminus „schwerbehindert“ ersetzt.

mehreren Jahren stagniert.⁴ Die Phase der Konzeptentwicklung innerhalb der Schwerstbehindertenpädagogik scheint weitgehend abgeschlossen.

Mit der Entstehung der Schwerstbehindertenpädagogik wird eine Forschung initiiert, die ein tragfähiges Fundament zur Legitimierung pädagogischer Interventionen für diesen Personenkreis sichern hilft. Hervorzuheben sind hier philosophische und anthropologische Überlegungen zum Menschenbild und zum Bildungsrecht (vgl. Fornefeld 1989, 1995²; Stinkes 1999). Auch aus diesen Forschungen gehen Konzepte hervor, die sich an die Praxis richten, mit der Intention, den dort praktisch Tätigen eine Reflexionshilfe an die Hand zu geben.

Gegenwärtig zeigen sich bildungspolitische und gesellschaftliche Veränderungen, die der Frage der Legitimation des Bildungsrechtes schwerbehinderter Kinder, Jugendlicher und Erwachsener aktuelle Bedeutung geben. Diese Veränderungen lassen sich allgemein durch ein wachsendes ökonomisches Denken im Bildungssektor charakterisieren (vgl. Fornefeld 2008, 19). Konkret zeigen sich in der Behindertenhilfe Tendenzen, die individuelle Verantwortung ihres Klientels immer stärker in den Mittelpunkt zu rücken und ein betriebswirtschaftliches Denken in sozialen Bereichen zu etablieren. Die Kehrseite dieser Entwicklung zeigt sich in einer Lockerung bestehender sozialer Netze. Die pädagogische Arbeit mit schwerbehinderten Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen ist angesichts dieses Umbaus der wohlfahrtsstaatlichen Fürsorge gefährdet. Dem inklusiven Leitgedanken der Behindertenhilfe⁵ wohnt tendenziell immer auch eine drohende Exklusion bestimmter Personengruppen inne (vgl. Dederich 2008, 31ff.).

Angesichts dieses Zeitgeistes warnen aktuelle Veröffentlichungen der Schwerstbehindertenpädagogik vor einer erneuten institutionellen Benachteiligung und Ausgrenzung und postulieren das Recht auf Bildung für den hier fokussierten Personenkreis (vgl. Fornefeld 2008, 108ff.; Weiß 2006).

Fornefeld weist bereits zu Beginn der 1990er Jahre auf gesellschaftliche Tendenzen hin, die eine eindeutige Legitimation pädagogischen Handelns vorrangig erscheinen lassen.

„Wenn es der Schwerstbehindertenpädagogik nicht gelingt, sich als Pädagogik zu behaupten und neben der Therapie auch Erziehung und Unterricht mit schwerstbehinderten Kindern zu realisieren, riskiert sie unter zunehmendem sozialökonomischen Druck die Zurücknahme des Erziehungs- und Bildungsanspruches dieser Kinder, den Ausschluss von schulischer Erziehung und die Abschiebung in Elternhäuser, Pflegeheime oder gar psychiatrische Anstalten, weil Pflege und The-

⁴ Eine Ausnahme bildet das in den letzten Jahren entwickelte didaktische Konzept „Bildung mit ForMat“ (vgl. Lamers/Heinen 2006). Dieses steht jedoch nicht in der Tradition klassischer Konzepte der Schwerstbehindertenpädagogik. Mit seiner starken didaktischen Ausrichtung versteht es sich als Gegenpol zu der Vielzahl an pädagogisch-therapeutischen Konzepten und will innerhalb der Schwerstbehindertenpädagogik eine neue Perspektive eröffnen.

⁵ Der inklusive Leitgedanke findet sich aktuell in der 2006 in Kraft getretenen und 2009 von Deutschland ratifizierten UN-Konvention zu den Rechten von Menschen mit Behinderungen.

rapie bzw. Pflege- und Therapiepersonal letztendlich kostengünstiger sind.“ (Fornefeld 1995, 5)

Der Diskurs, den die Schwerstbehindertenpädagogik in diesem Zusammenhang führt, spannt sich - je nach Verfasser - von philosophisch existentiellen Begründungskontexten (vgl. Stinkes 2008, 82ff.) bis hin zu konkreten, bildungstheoretisch fundierten, didaktischen Vorschlägen zur Sicherung des Bildungsrechtes (vgl. Lamers/Heinen 2006, 141ff.).

So ist zu konstatieren, dass die Schwerstbehindertenpädagogik sich auch heute - 30 Jahre nach ihrer Entstehung - in die Notwendigkeit gestellt sieht, das Bildungsrecht ihres Klientels abzusichern, zu legitimieren und zu fundamentieren.

Das eingangs illustrierte Problem - die Frage der Legitimation pädagogischen Handelns - beschäftigt die Schwerstbehindertenpädagogik auf theoretisch-wissenschaftlicher und unterrichtspraktischer Ebene in ähnlicher Weise, ohne dass bislang tragfähige adäquate Antworten gefunden werden konnten.

Eine zweite Hypothese eröffnet eine weitere Perspektive auf die Problemstellung.

Hypothese 2:

Die schulische Wirklichkeit ist aktuell starken Veränderungen unterworfen. Bestehende Konzepte haben für die Bearbeitung dieser strukturellen Probleme nur eine untergeordnete, nachrangige Bedeutung.

Die schulische Realität in verschiedenen sonderpädagogischen Förderbereichen zeigt heute eine veränderte Schülerschaft. Auffallend ist die zunehmende Zahl von Schülern mit schwierigen Verhaltensweisen bei gleichzeitigem Zuwachs der Schüler mit schweren und mehrfachen Behinderungen (vgl. Lelgemann/Fries 2009, 213ff.). Dieses - in ihren Lernvoraussetzungen und Lernbedürfnissen äußerst heterogene Schülerklientel - stellt Lehrpersonen vor besondere Herausforderungen. Konzepte, die in den Anfängen der Schwerstbehindertenpädagogik mit dem Anspruch auf Praxisrelevanz entwickelt wurden, geben möglicherweise keine lösungsdienlichen Antworten auf diese Herausforderungen. Sie entsprechen nicht mehr den Bedürfnissen der heutigen Schulrealität.

Im Rahmen einer breit angelegten empirischen Studie zur „Bildungsrealität von Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung in Baden-Württemberg“ (BiSB)⁶ aus den Jahren 2000 bis 2006 wurden diese Annahmen bestätigt.

⁶ Die Studie bezieht sich flächendeckend auf das Land Baden-Württemberg. Im Rahmen der Studie wurden in einem mehrperspektivischen Forschungsdesign alle Personengruppen, die mit schwerbehinderten Schülern und Schülerinnen im Rahmen der Schule arbeiten, zu verschiedenen Fragenkomplexen befragt. Die Fragebogenerhebung dient dem Ziel, Erkenntnisse über das schulische Angebot, über die berufliche Qualifikation der Personen, die schwerbehinderte Schüler unterrichten und betreuen, über schulische Rahmenbedingungen und über Sichtweisen von Eltern auf die Institution zu gewinnen.

Einerseits zeigt sich, dass die verschiedenen Konzepte in ihrer Mehrzahl zwar durchaus bekannt, innerhalb der Praxis jedoch wenig bedeutsam sind. Fachliche Konzepte werden im Unterricht kaum angewendet⁷ (vgl. Lamers/Janz 2003, 29ff.).

Im Hinblick auf die inhaltliche Ausgestaltung des Unterrichts und die Qualität der unterrichtlichen Angebote zeigt die Untersuchung, dass diese stark von Zufällen „*wie vorhandene(n) Qualifikationen, Einstellungen, Rahmenbedingungen und Vorlieben*“ abhängig sind (Klauß/Lamers/Janz 2006, 314). Beispielsweise werden schwerbehinderte Schüler in weiten Strecken des schulischen Tagesablaufs von nicht pädagogisch qualifiziertem Personal betreut und die Lernzeiten werden nur unzureichend genutzt.

Ferner zeigt die Studie, dass es bei Lehrpersonen eine deutliche Unsicherheit darüber gibt, „*ob und inwieweit die Schule mit ihren Angeboten den individuellen Bedürfnissen und Möglichkeiten von SchülerInnen mit schweren und mehrfachen Behinderungen (...) entspricht*“ (vgl. Klauß et al. 2006, 315). Sie zweifeln daran, ob ihre pädagogischen Kenntnisse für eine qualifizierte Arbeit mit diesem Personenkreis ausreichend sind (vgl. Klauß/Lamers/Janz 2007, 4).

Diese Erkenntnisse werden durch andere europäische Studien untermauert (vgl. Dietrich/Benz/Adler/Wolf/Petitpierre 2006; Maes/Petry/Vlaskamp 2007).

Allerdings haben diese wichtigen und in Teilen „alarmierenden“ Bestandaufnahmen zur Teilhabe von Kindern mit schwerer und mehrfacher Behinderung an schulischer Bildung bislang noch keine Konsequenzen nach sich gezogen.

Die dritte und abschließende Hypothese dieser Problemstellung bezieht sich auf eine spezifische strukturelle Besonderheit. Auf struktureller Ebene stellt die Schwerstbehindertenpädagogik keine eigenständige universitäre Disziplin dar. Aufgrund der möglichen Kumulation von Beeinträchtigungen der betroffenen Personen, positioniert sich die Schwerstbehindertenpädagogik zwischen verschiedenen heilpädagogischen Fachrichtungen. Sie tangiert sowohl die Geistigbehindertenpädagogik als auch die Körperbehinderten- oder die Sinnesgeschädigtenpädagogik (vgl. Fornefeld 2000, 15). Diese enge Anbindung an verschiedene heilpädagogische Felder birgt die Chance, interdisziplinär notwendige Bezüge herzustellen und auf die Erkenntnisse des jeweiligen Fachbereichs zu rekurrieren. Von daher ist sie aus fachlicher Sicht unabdingbar, sinnvoll und notwendig. Dennoch wirkt sich diese strukturelle Besonderheit in Bezug auf die Ausbildungssituation nachteilig aus.

⁷ Eine Ausnahme bildet hier das Konzept der „Basalen Stimulation“, welches einen hohen Bekanntheitsstatus hat und noch am ehesten im schulischen Alltag genutzt wird.

Diese Nachteile lassen sich mit der dritten Hypothese folgendermaßen zusammenfassen:

Hypothese 3

Die besonderen strukturellen Merkmale der Disziplin ‚Schwerstbehindertenpädagogik‘ erschweren eine fundierte Ausbildung.

Die Tatsache, dass die Schwerstbehindertenpädagogik nicht als eigenständige Fachrichtung innerhalb des sonderpädagogischen Fächerkanons gilt, hat zur Folge, dass qualifiziertes Basiswissen für den Unterricht mit diesem Personenkreis nicht systematisch in einem eigenständigen Studiengang abrufbar ist. An vielen Universitäten finden sich im Angebot der genannten affinen Fachrichtungen auch keine „Pflichtkurse“ zur Schwerstbehindertenpädagogik, die von allen Studierenden durchlaufen werden müssen. Letztendlich liegt die Bereitstellung von Lehrangeboten zu dieser Thematik in der Verantwortung und im Interesse des jeweiligen Lehrstuhlinhabers. Der Erwerb von Wissen zur Schwerstbehindertenpädagogik ist innerhalb der Ausbildung an den verschiedenen Studienstätten als Wahlangebot konzipiert und es liegt im freiwilligen Interesse der Studierenden, ob sie sich in verschiedenen Modulen Fachwissen zu diesem Fachbereich aneignen möchten.

Für die Ausbildung von Lehrpersonen im Unterricht mit schwerbehinderten Schülerinnen und Schülern lassen sich zusammenfassend strukturelle Bedingungen erkennen, die eine systematische Aneignung von Wissen erschweren.

Es wäre jedoch verkürzt, aus dieser Feststellung den Rückschluss zu ziehen, dass Studierende in Bezug auf dieses Fachgebiet generell schlecht ausgebildet werden. Die inhaltliche Qualität von Lehrangeboten mag bei Studierenden, die an diesen Angeboten partizipiert haben, durchaus zu einer hohen Qualifikation führen.

Zusammenfassend gilt festzustellen:

Die Theoriebildung innerhalb der Schwerstbehindertenpädagogik vollzieht sich in ihrer noch jungen Geschichte unter gesellschaftlichen und bildungspolitischen Bedingungen, die eine Legitimation des Bildungsrechtes des von ihr advokatorisch vertretenen Personenkreises vordringlich erscheinen lassen. Dies führt zu einer Forschungstätigkeit, in der normativ-ethische Begründungen für die Etablierung einer Pädagogik für Menschen mit schwerer Behinderung notwendig waren und sind. Letztendlich dient diese Theorienentwicklung auch der Sicherung und Etablierung der eigenen Profession.

Gleichzeitig besteht die Notwendigkeit der Entwicklung praxisrelevanter Konzepte.

Diese beiden dringenden Aufgaben führen dazu, dass die Untersuchung der Wirkungsweisen der entwickelten Konzeptionen in der pädagogischen Praxis vernachlässigt wird.

Implizit - so lässt sich vermuten - geht man davon aus, dass die entstandenen Konzepte ihren erhofften Effekt in der Praxis entfalten und den pädagogischen Erfordernissen genüge leisten würden.

Erst in den letzten Jahren wird offenbar, dass die Theoriebildung der Schwerstbehindertenpädagogik in der pädagogischen Praxis nicht zu den gewünschten Entwicklungen führt. Insbesondere durch die empirische Studie aus Baden-Württemberg wird belegt, dass sich die Schwerstbehindertenpädagogik in einem Dilemma befindet, in dem theoretische Fundierungen nicht für die Praxis wirksam werden.

Es zeigt sich:

- Die Schwerstbehindertenpädagogik hat eine Vielzahl von Konzepten entwickelt, die den Anspruch der Praxisrelevanz haben. Dennoch scheinen diese im Unterricht mit schwerbehinderten Schülerinnen und Schülern wenig hilfreich zu sein.
- Die Schwerstbehindertenpädagogik betrachtet es als eine vordringliche Aufgabe, tragfähige Beweisführungen zum Bildungsrecht des von ihr vertretenen Personenkreises hervorzubringen. Dennoch scheint dieses Bildungsrecht auf unterrichtspraktischer Ebene nur unzureichend eingelöst zu werden.

Und schließlich

- Die Schwerstbehindertenpädagogik hat in ihrer noch jungen Geschichte innerhalb der verschiedenen sonderpädagogischen Fachrichtungen ein universitäres Ausbildungssystem etabliert, durch welches sich interessierte Studierende für das besondere Aufgabenfeld des Unterrichts mit schwerbehinderten Schülern und Schülerinnen qualifizieren können. Dennoch fühlen sich die befragten Lehrpersonen im Unterricht mit schwerbehinderten Schülerinnen und Schülern nicht qualifiziert und nur unzureichend auf diese Aufgabe vorbereitet.

1.2 Forschungsdesiderata: Möglichkeiten der Lehrerbildung im Handlungsfeld Unterricht mit schwerbehinderten Schülerinnen und Schülern

Angesichts der beschriebenen Entwicklung ist eine vertiefte Analyse der konkreten Unterrichtsrealität von Lehrpersonen, die diesen Personenkreis unterrichten, notwendig. Die erhobenen Defizite in der pädagogischen Praxis führen unweigerlich zu der Frage, welche Möglichkeiten es gibt, Lehrpersonen für den Unterricht mit schwerbehinderten Schülern und Schülerinnen besser zu qualifizieren.

Die Frage geeigneter Lehrerbildungskonzepte für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen im Unterricht mit schwerbehinderten Schülerinnen und Schülern wurde bislang vernachlässigt. Daraus ergibt sich eine erste These:

These 1:

Es ist Zeit für die Schwerstbehindertenpädagogik, Konzepte der Lehrerfortbildung zu entwerfen.

Aus dieser Erkenntnis entstand der Impuls zur vorliegenden Arbeit. Sie hat die deskriptiven Erhebungen zur Bildungsrealität zum Ausgangspunkt ihres Forschungsinteresses gemacht und diskutiert neue Lösungswege, um die beschriebenen Defizite zu beheben. Ziel der Arbeit ist die Etablierung effektiver Lehrerbildungskonzepte innerhalb der Schwerstbehindertenpädagogik.

Die konzeptionellen Überlegungen knüpfen an das aufscheinende „Theorie-Praxis-Dilemma“ der Schwerstbehindertenpädagogik an. Die aufgezeigten Diskontinuitäten zwischen wissenschafts- und bildungstheoretischen Fundierungen zum Bildungsrecht auf der einen und der mangelhaften Abbildung dieser Erkenntnisse in der schwerstbehindertenpädagogischen Praxis auf der anderen Seite führen zu der Frage, welche Lehrerbildungskonzepte geeignet sind, dieser Diskontinuität wirkungsvoll zu begegnen.

Anders gesprochen: Die aus der bisherigen Ausbildungspraxis resultierende - implizite, nicht näher untersuchte - Annahme einer linearen Verknüpfung von universitärem Wissen und praktischem Können muss aufgegeben werden. Lehrerbildung lässt sich nicht auf die Wissensvermittlung während der Ausbildung reduzieren. Damit wird sie - wie die gegenwärtige nicht befriedigende Unterrichtspraxis zeigt - den Erfordernissen einer ausreichenden Qualifizierung für praktische Handlungsfelder offensichtlich nicht gerecht. Professionelles Lehrerhandeln unterliegt scheinbar verschiedenen Einflussfaktoren und resultiert nicht ausschließlich aus universitär erworbenem Wissen.

Die Schwerstbehindertenpädagogik muss ihren Fokus deshalb auf die Unterrichtspraxis richten und sich fragen, unter welchen Bedingungen Lehrkräfte handeln und welche Einflüsse in der alltäglichen Unterrichtssituation wirksam sind. Sie muss erforschen, wie professionelles Handeln im Alltag durch Maßnahmen der Lehrerbildung unterstützt werden kann.

Zusammenfassend lässt sich die erkenntnisleitende Frage, die innerhalb dieser Arbeit diskutiert wird, folgendermaßen formulieren:

Wie muss Lehrerfortbildung gestaltet werden, damit Lehrkräfte sich für den Unterricht mit schwerbehinderten Schülerinnen und Schülern besser qualifiziert fühlen?

Um in dieser Frage und angesichts des bereits kurz umrissenen Problemfeldes zu begründeten Erkenntnissen zu gelangen, wird auf wissenschaftliche und erkenntnistheoretische Einsichten Bezug genommen.

Dazu werden in einem ersten theoretischen Teil zunächst handlungstheoretische Einsichten der Sozialphänomenologie grundgelegt, um Zusammenhänge von Wissen und Handeln im alltäglichen unterrichtlichen Geschehen zu untersuchen. Diese Erkenntnisse werden - in einer ebenfalls theoretisch-hermeneutischen Untersuchung im ersten Teil der Arbeit - aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive ergänzt und abgesichert, um relevante Einsichten zur Lehrerbildung zu erhalten. Im Mittelpunkt stehen hier die strukturtheoretischen Forschungen von Oevermann (1996) und Helsper (2004).

Die folgende Abbildung zeigt die Anlage der Studie. Die erkenntnistheoretischen Begründungen bilden den äußeren Rahmen.



Abb. 1: Der Aufbau der Studie 1

Die Recherchen zur Lehrerbildung führen über die Sonderpädagogik hinaus. Die allgemeine Pädagogik hat - möglicherweise unter dem öffentlichen Druck schlechter Ergebnisse in den bekannten internationalen Bildungsstudien PISA und TIMSS - in den letzten Jahren eine Forschungsrichtung etabliert, die Fragen der Qualitätsentwicklung von Unterricht und Schule untersucht. Diese Forschungsrichtung lässt sich allgemein als Schulforschung bezeichnen, wobei insbesondere die Abhandlungen zur pädagogischen Professionalität auch auf Erkenntnissen einer nationalen und internationalen erziehungswissenschaftlichen Professionsforschung rekurrieren.

Dieser Forschungszweig der allgemeinen Pädagogik fokussiert sowohl Zusammenhänge zwischen theoretischem Wissen und praktischem Handeln, als auch daraus resultierende Konsequenzen für die Lehrerbildung. Trotz unterschiedlicher wissenschaftstheoretischer Positionen ist diesen aktuellen Forschungen gemein, dass sie zur Beschreibung professionellen Handelns keine Kompetenzkataloge formulieren. Vielmehr betrachten sie die Handlungsbedingungen der unterrichtlichen Praxis, formulieren aus ihrer jeweiligen Perspektive heraus konstituierende Bedingungen dieser Praxis und entwickeln davon ausgehend Erkenntnisse für professionelles Handeln.

Wie oben angedeutet, hat sich diese Forschungstätigkeit weitgehend unter Ausschluss und Nichtbeachtung der Sonderpädagogik vollzogen. Weder hat die Sonderpädagogik bislang an professionstheoretischen Diskursen und Erkenntnissen partizipiert, noch scheint die pädagogische Professionsforschung in ihren vielfältigen Projekten die Sonderpädagogik in ihre Bedeutsamkeit wahrzunehmen.

„Innerhalb der Sonderpädagogik ist die Professionsforschung noch nicht sehr weit vorangeschritten - bislang scheint es, als ob einerseits pädagogische Professionstheorien weitgehend ohne spezifisch sonderpädagogische Bezüge entwickelt werden konnten, und andererseits einschlägige sonderpädagogische Publikationen bislang eher propädeutischen Charakter haben.“ (Moser 2005, 87)

Als Beleg dieser These dient beispielsweise die Arbeit des „Nordverbund Schulbegleitforschung“, einem Netzwerk, in dem verschiedene Einrichtungen der Lehrerbildung, die Schulaufsicht und verschiedene Schulen miteinander kooperieren und praxisbezogene Forschungsprojekte etablieren, um Lehrerbildung und Schulentwicklung zu entwickeln (vgl. Altrichter/Feindt 2004, 424f.; Dirks/Hansmann 2002). In der Durchsicht der inzwischen 174 Projekte dieses Verbundes finden sich lediglich zwei Projekte, in die Förderschulen einbezogen sind, wobei selbst in diesen beiden Projekten der Fokus auf Möglichkeiten der Integration von Schülern und Schülerinnen mit besonderem Förderbedarf liegt. Auch im 2004 herausgegebenen „Handbuch der Schulforschung“ mit insgesamt 39 Beiträgen bezieht sich lediglich ein Beitrag auf Sonderschulen und auch hier unter dem Fokus der Möglichkeiten der integrativen Beschulung (vgl. Helsper/Böhme 2004).

So lässt sich festhalten: Die Forschungstätigkeit in sonderpädagogischen Feldern in Bezug auf die Professionalisierung von Lehrpersonen befindet sich in den Kinderschuhen. Hinsichtlich der Handlungsbedingungen der eigenen Praxis und Möglichkeiten der effektiven arbeitsplatzbezogenen Lehrerbildung existiert ein Forschungsdesiderat.

Eine stärkere Verzahnung der Schul- und Professionsforschung mit sonderpädagogischen Handlungsfeldern ist deshalb für die Sonderpädagogik gewinnbringend. Andererseits können Forschungsprojekte zur spezifischen Professionalität in sonderpädagogischen Feldern auch für die allgemeine Pädagogik bedeutsam sein. Beispielhaft sei hier auf die originären Kompetenzen von sonderpädagogischen Lehrkräften in heterogenen Handlungsfeldern oder im Bereich der Diagnostik verwiesen; zwei Bereiche, die auch in allgemeinpädagogischen Feldern zunehmend an Bedeutung gewinnen. In gemeinsamen Forschungsprojekten könnten die unterschiedlichen Forschungsinstanzen der allgemeinen Pädagogik an diesen Erkenntnissen partizipieren und Synergieeffekte erzielt werden.

Für die Schwerstbehindertenpädagogik lässt sich angesichts der Ausführungen zusammenfassend die zweite These aufstellen.

These 2:

Die Schwerstbehindertenpädagogik kann an den Erkenntnissen der Schulforschung partizipieren. Professionstheoretisch-pädagogische Erkenntnisse lassen sich für die Schwerstbehindertenpädagogik und die Konzeption von Lehrerbildungsangeboten nutzen.

Die vorliegende Studie verortet sich deshalb im Schnittfeld von allgemeinen professionstheoretisch-pädagogischen Erkenntnissen und schwerstbehindertenpädagogischen Erfordernissen. Damit nimmt sie innerhalb der Schwerstbehindertenpädagogik eine neue Perspektive ein. Die Blickrichtung weist über das eigene Handlungsfeld hinaus und entwickelt unter Einbezug einer nationalen und internationalen Schulforschung tragfähige Konzepte zur Lehrerbildung für Lehrpersonen im Unterricht mit schwerbehinderten Schülerinnen und Schülern.

1.3 Forschungsfeld: Projekt Forschungswerkstatt

Innerhalb der vorliegenden Arbeit realisieren sich die obigen Überlegungen in einer qualitativen Studie: dem Projekt Forschungswerkstatt. Die Darstellung dieser Studie bildet in den Kapiteln drei, vier und fünf den zweiten Teil der vorliegenden Arbeit.

Dreh- und Angelpunkt der konzeptionellen Überlegungen ist die erkenntnisleitende Frage, wie Lehrerbildung gestaltet werden muss, damit sich Lehrkräfte für den Unterricht mit schwerbehinderten Schülerinnen und Schülern besser qualifiziert fühlen.

Deshalb erscheint es forschungslogisch sinnvoll, die Lehrpersonen in den Erkenntnisprozess einzubeziehen und sie zu aktiv Handelnden zu machen.

In der Idee der Forschungswerkstatt konkretisiert sich eine wissenschaftliche Forschungsrichtung, die die Perspektive der Lehrpersonen in den Mittelpunkt der Betrachtungen stellt. Diese Forschungsrichtung wird als Handlungsforschung bezeichnet.

Das Handlungsfeld des Unterrichts mit schwerbehinderten Schülerinnen und Schülern wird aus der Perspektive der dort handelnden Lehrer und Lehrerinnen dargestellt und analysiert. Daraus lassen sich Folgerungen zu Handlungsanforderungen und Handlungsstrategien ableiten, die für die Konzeption eines Lehrerbildungsangebotes grundlegend sind. Die vorliegende Studie beleuchtet Möglichkeiten der Lehrerbildung in einem arbeitsplatzbezogenen Weiterbildungsprozess unter Einbezug der dort tätigen Lehrpersonen.

Wesentliches Merkmal von Handlungsforschungsprozessen ist die Verflechtung von Aktion und Reflexion. Die Forschungswerkstatt ist - in Anlehnung daran - als Reflexionsprozess konzipiert. Eine Wissensvermittlung, beispielsweise eine „Unterweisung“ in neuere didaktische Konzepte oder bildungstheoretische Überzeugungen der Schwerstbehindertenpädagogik ist nicht intendiert. Diese Vorgehensweise entspricht den sozialphänomenologischen Erkenntnissen zum Zusammenwirken von Wissen und Handeln. Zentraler Bezugspunkt der Forschungswerkstatt sind die Fragen und Problemstellungen der praktisch Tätigen sowie der Handlungsstrategien, die die Teilnehmerinnen in einem reflexiven Prozess erarbeiten. Mit dieser Konzeption wird der beschriebenen Diskontinuität von theoretischen und praktischen Handlungsfeldern der Schwerstbehindertenpädagogik wirkungsvoll begegnet.

Der Erkenntnisprozess folgt einem Bottom-Up-Modell. Ausgehend von den subjektiv erlebten Anforderungen der Lehrpersonen, werden Erkenntnisse zur Lehrerbildung generiert. Diese Vorgehensweise hat gegenüber einem Top-Down-Modell den Vorteil, dass Lehrerbildung und Unterrichtsentwicklung zu zwei Seiten einer Medaille werden und sich gegenseitig befruchten. Lehrpersonen untersuchen ihren eigenen Unterricht und können die gewonnen Erkenntnisse gleichzeitig in die praktische Arbeit implementieren. Ein Top-down-Modell unterliegt demgegenüber der Gefahr, dass die von wissenschaftlicher Seite generierten Erkenntnisse von den praktisch Tätigen nicht in den Unterrichtsalltag adaptiert werden.

Forschungspraktisch gliedert sich die Studie in zwei zeitlich aufeinanderfolgende Forschungsphasen, die sich in der vorliegenden Struktur der Arbeit abbilden.

Die erste Forschungsphase betrifft die Realisierung der Forschungswerkstatt in einem Handlungsforschungsprozess. 14 Teilnehmerinnen haben sich über den Zeitraum von einem Schuljahr in ca. sechswöchigen Abständen in den Räumlichkeiten der Universität zu Köln getroffen, um Fragen ihres Unterrichts zu erörtern.

Im dritten Kapitel werden deshalb sowohl die Grundlagen und Merkmale der Handlungsforschung als auch die Leitgedanken und Konzeption der Forschungswerkstatt dargestellt.

Die folgende Abbildung gibt einen Überblick über diesen Teil der Studie.

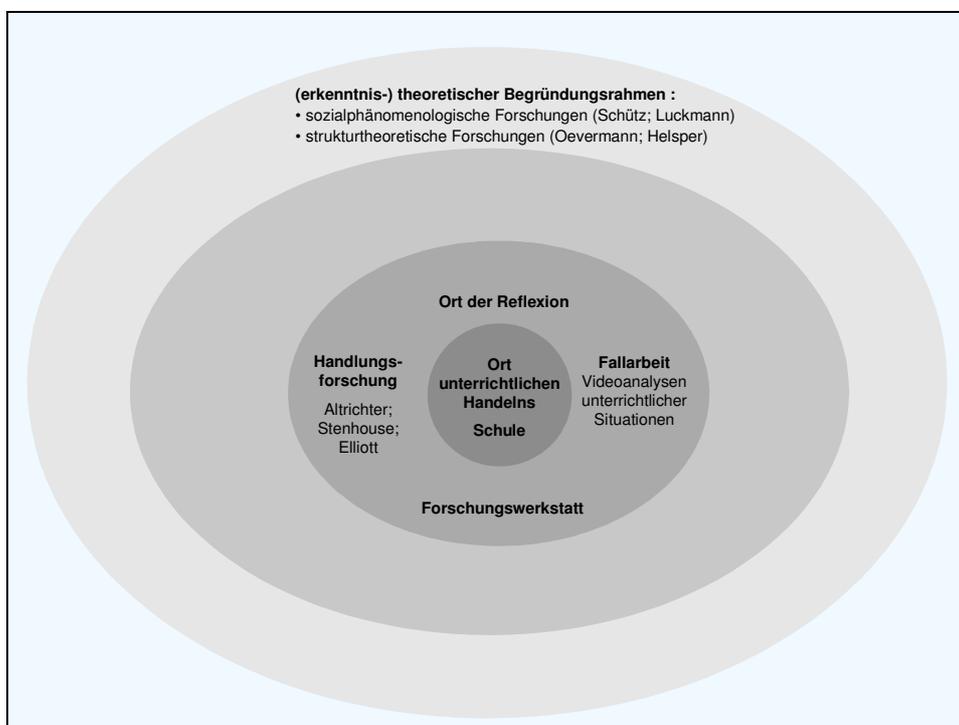


Abb. 2: Der Aufbau der Studie 2

Nach Abschluss der Forschungswerkstatt schließt sich eine zweite Forschungsphase an. Diese bezieht sich auf die Auswertung. Der Handlungsforschungsprozess wird im Zuge dieser wissenschaftlichen Auswertungsphase selbst zum Forschungsgegenstand, um zu analysieren, inwieweit sich wesentliche Kriterien für einen Lehrerbildungsprozess herauschälen lassen. Die einzelnen Sitzungen der Forschungswerkstatt werden mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring 2008¹⁰) ausgewertet. Es wird ein Kategoriensystem entwickelt, welches die Basis für die Interpretation bildet. Ziel der zweiten Forschungsphase ist die Generierung allgemeiner Erkenntnisse über wesentliche Aspek-

te der Lehrerbildung im Handlungsfeld mit schwerbehinderten Schülerinnen und Schülern.

Die Projektauswertung wird in Kapitel vier dargestellt und begründet. Dazu werden sowohl methodologische Fragen des qualitativen Forschungsdesigns diskutiert als auch das konkrete methodische Vorgehen fundiert. Zusätzlich dient die Darstellung des umfangreichen Kategoriensystem in Kapitel 4.3 dazu, den Leser mit den vielfältigen inhaltlichen Aspekten der Auswertung vertraut zu machen und ihm einen Überblick über die Handlungsanforderungen und Handlungsstrategien zu verschaffen, die für die Teilnehmerinnen der Forschungswerkstatt relevant sind.

In Kapitel fünf findet dann die Diskussion und Interpretation der gewonnenen Daten, unter Einbezug der theoretischen Grundlagen, statt.

Die abschließende Grafik gibt einen Überblick über das gesamte Forschungsdesign.

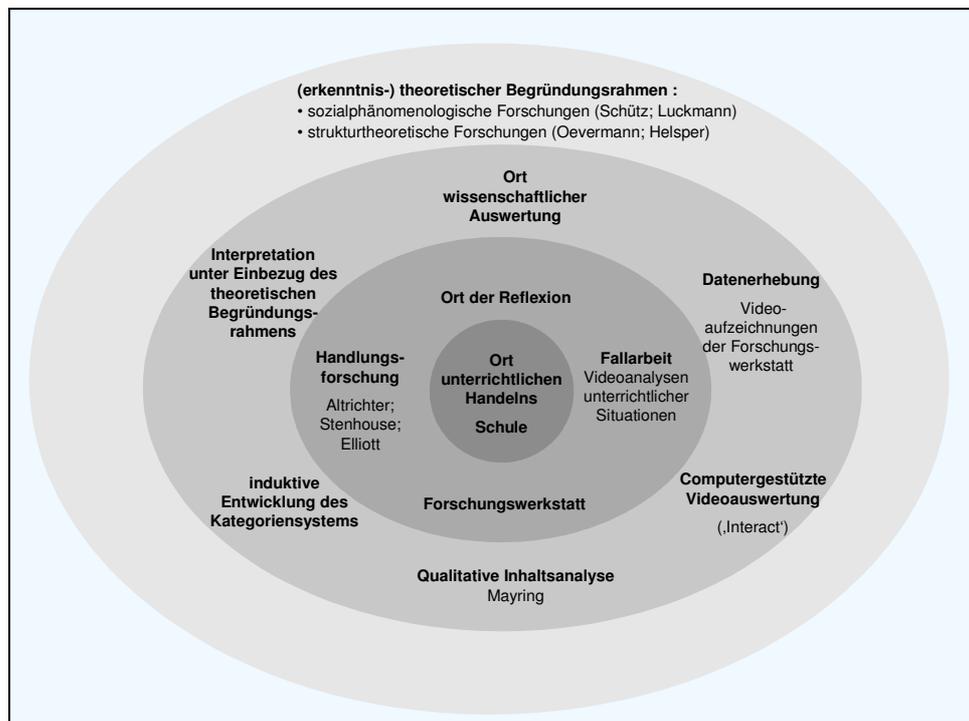


Abb. 3: Der Aufbau der Studie 3

Die qualitative Studie ist weder originär als Professionsforschung zu bezeichnen noch als Handlungsforschung im klassischen Sinn.

In Bezug auf die Professionsforschung ist die metatheoretische Reflexion des professionellen Status' der Schwerstbehindertenpädagogik beispielsweise in Bezug auf Verwissenschaftlichung oder Effizienz nicht Thema der vorliegenden Arbeit. Sie rekurriert vielmehr auf den Erkenntnissen der Professionsforschung und ihren Studien zur Professionalisierung. Mit dem Begriff der Professionalisierung sind qualitative Aspekte pro-

professionellen Handelns verbunden und eine Verbesserung der pädagogischen Handlungskompetenz gemeint (vgl. Rapold 2006, 19f). Das gewählte Forschungsdesign fokussiert subjektiv erlebte Handlungsbedingungen einzelner Lehrpersonen auf der mikrostrukturellen Ebene des Unterrichts mit schwerbehinderten Schülern und Schülerinnen. Unter Einbezug professionstheoretischer Erkenntnisse lassen sich diese subjektiv erlebten Anforderungen auf wissenschaftlicher Ebene diskutieren und es können begründete Aussagen zu den Bedingungen professionellen Handelns in diesem Handlungsfeld getroffen werden.

Auch der Handlungsforschungsprozess, der für die Konzeption der Forschungswerkstatt konstituierend ist, ist nicht originärer Untersuchungsgegenstand der vorliegenden Arbeit. Vielmehr werden Merkmale des Handlungsforschungsprozesses genutzt, um Lehrpersonen an der Entwicklung eines Lehrerbildungskonzeptes zu beteiligen und - angesichts der bestehenden Diskontinuität von wissenschaftlichen Erkenntnissen und praktischer Arbeit - Lehrerbildung und Unterrichtsentwicklung miteinander zu verzahnen.

Das Forschungsdesign der vorliegenden Arbeit bewegt sich in der Schnittmenge von Professionsforschung und Handlungsforschung. Es wird originär für diese Studie entwickelt, um der spezifischen Fragestellung der Lehrerbildung im Unterricht mit schwerbehinderten Schülerinnen und Schülern genüge zu leisten.

Im folgenden Kapitel werden zunächst notwendige erkenntnistheoretische Einsichten zum Wesen des Handelns und wissenschaftliche Bezüge zu spezifisch pädagogisch-professionellen Handlungsbedingungen untersucht. Diese stellen den Begründungsrahmen der Studie dar und bilden gleichsam ihr Fundament.

2 Zur spezifischen Struktur pädagogischen Handelns: wissenschaftliche und erkenntnistheoretische Einsichten

2.1 Einleitende Bemerkungen

In diesem zweiten Kapitel werden - für die vorliegende Fragestellung relevante - handlungs- und professionstheoretische Erkenntnisse dargestellt. Sie ermöglichen eine vertiefte Analyse der Handlungsbedingungen in pädagogischen Kontexten und der konkreten Unterrichtsrealität.

Dazu werden zwei theoretische Bezüge gewählt:

Im Mittelpunkt der Analysen stehen in einem ersten Unterkapitel (2.2) die sozialphänomenologischen Erkenntnisse von Schütz und Luckmann. Das Werk dieser Autoren ist

geeignet, die Determinanten und Strukturen des Handelns zu erhellen und epistemologisch zu fundieren. Ihr Erkenntnisinteresse zielt auf die Strukturen der Lebenswelt; sie untersuchen die spezifischen Bedingungen des Alltagslebens, seine Aufschichtungen und Wirkungsweisen. Unter Rückgriff auf Husserl und Weber entwickeln Schütz und Luckmann eine verstehende Soziologie, in der sowohl die handlungstheoretischen Implikationen Webers als auch die phänomenologischen Erkenntnisse Husserls zur Lebenswelt zum Tragen kommen (vgl. Vetter 2004, 40). Mit diesen epistemologischen Bezügen definieren sie Handeln als Grundlage aller Erkenntnis. Ihre detaillierten Analysen der alltäglichen Lebenswelt geben Auskunft über die spezifischen Bedingungen unter denen Menschen handeln und lassen Rückschlüsse auf das Wesen des Handelns im Kontext der beruflichen Tätigkeit von Lehrpersonen zu.

Darüber hinaus sind im Kontext dieser Arbeit aktuelle Forschungen zur Professionalisierung relevant. Diese werden in einem zweiten Unterkapitel (2.3) expliziert. Die aktuellen Forschungsansätze zur Professionalisierung von Lehrpersonen stellen die Handlungsprobleme der pädagogischen Praxis in den Fokus ihrer Untersuchungen. Innerhalb dieses Diskurses leisten die strukturtheoretischen Erkenntnisse von Oevermann (1996) und Helsper (2004) einen wesentlichen Beitrag. Sie untersuchen die spezifischen Bedingungen pädagogischen Lehrerhandelns. Unter Einbezug institutioneller Rahmenbedingungen fokussieren sie den Umgang von Lehrpersonen mit den komplexen Handlungsanforderungen der Praxis und prüfen, welche Handlungsmuster zur Bewältigung der beruflichen Situation ausgebildet werden. Besondere Relevanz wird dem Umgang mit antinomischen Strukturen, die in dieser Blickrichtung für pädagogisches Handeln als konstituierend erkannt werden, beigemessen. Innerhalb der hier vorliegenden qualitativen Studie dienen die Erkenntnisse von Oevermann und Helsper dazu, die Strukturen des pädagogischen Handelns offenzulegen und angemessen zu interpretieren.

Abschließend wird in einem dritten Unterkapitel (2.4) die Bedeutung der Reflexion für das Handeln und Wissen von Lehrpersonen analysiert und begründet. Aus dieser Untersuchung ergeben sich Konsequenzen für den Aufbau und die Gestaltung der qualitativen Studie als arbeitsplatzbezogenen Reflexionsprozess.

2.2 Das Wesen des Handelns: sozialphänomenologische Grundlagen

2.2.1 Handeln

Schütz unterscheidet zwischen dem Handeln (actio) als sich vollziehendes „Jetzt“ und der Handlung (actum), als das abgeschlossene Ergebnis des Handelns (vgl. Schütz 1981, 50).⁸

Um diese wesentliche Unterscheidung im Kontext der sozialphänomenologischen Analysen zu verstehen, erscheint es sinnvoll, zunächst das ‚Herzstück‘ dieser Argumentation zu betrachten. Der Kern der Schütz’schen Beweisführung in dem letztlich sowohl das Handeln als auch das Wissen verankert wird, ist das subjektive Bewusstsein. In einem kurzen Exkurs werden wesentliche Grundzüge erläutert.

Exkurs: Bewusstsein

In Bezug auf das Bewusstsein unterscheidet Schütz zwei Ebenen⁹ (vgl. Schütz 1981, 62ff; Baumgartner 2000, 11): Die erste Ebene wird als das „*innere Zeitbewusstsein*“, in einigen Veröffentlichungen auch als „*Phänomen der inneren Dauer*“ oder in Anlehnung an Bergson als „*Durée*“¹⁰ bezeichnet.

Diese Ebene bezieht sich auf ein vorbewusstes, präreflexives Erleben, welches sich in einem permanenten irreversiblen Wandlungsprozess vollzieht. Seine charakteristische Eigenart - sofern sich einem in ständiger Wandlung befindlichen Prozess überhaupt eine Eigenart zuschreiben lässt - ist seine Flüchtigkeit und Vergänglichkeit.

Schütz beschreibt dieses Phänomen des Bewusstseinsablaufes als ein „*Hinleben im Erlebnisstrom*“, als ein „*kontinuierliches Werden und Entwerden*“, eine „*Urimpression*“ und als einen „*stetige(n) Übergang von einem Jetzt und So zu einem neuen Jetzt und So*“ (Schütz 1981, 62). Diese ursprüngliche Bewusstseinssebene entzieht sich unseren Gedanken und Begriffen. Sie enthält sich jedweder reflexiven Zuwendung und ist deshalb mit diesen Kategorien nicht zu fassen.

Dem „*inneren Zeitbewusstsein*“ steht eine zweite Ebene, die physikalische Raum-Zeitwelt gegenüber, innerhalb derer wir uns in unserem alltäglichen Leben bewegen. Dieses Leben in der raum-zeitlichen, begrifflichen Welt ist gekennzeichnet durch die intentionale Hinwendung auf einzelne Erlebnisse. Sie macht es möglich, auf das „*Jetzt und So*“ des unumkehrbaren Bewusstseinsstroms zu blicken, es zu beschreiben und

⁸ Darüber hinaus grenzt Schütz (1981) das Handeln auch vom Verhalten ab, dem die Intentionalität des Handelns fehlt.

⁹ Schütz trifft diese Unterscheidung in Anlehnung an Husserl, der der „doppelten Intentionalität des Bewusstseinsstroms“ eingehende Analysen gewidmet hat.

¹⁰ Bergson (1859 – 1941) beschreibt den Lebensstrom und die ihm zugrunde liegende Dauer (durée) als unteilbaren, schöpferischen Fluss, der das Frühere in sich bewahrt und das Kommende trägt (vgl. Kunzmann et al. 1994, 191).

innerhalb einer räumlichen, zeitlichen und sozialen Struktur zu erkennen. Mit diesem Prozess er-innern wir Erlebnisse der inneren Dauer, weil wir ihnen intentionale Bedeutung zuschreiben. Auf dieser Bewusstseinsbene konstituiert sich der vormals fließende Bewusstseinstroms zu einer Abfolge von Ereignissen, die getrennt voneinander betrachtet werden können. Diese Abfolge von Ereignissen gründet, als Bewusstsein einer objektiven Zeit, im ursprünglichen Bewusstsein, in der *durée*.

Den Prozess der „*Er-innerung*“, das Erfassen des Dauerflusses durch intentionales Schauen, beschreibt Schütz¹¹ mit dem Begriff der „*Reproduktion*“ oder „*Wiedererinnerung*“¹² (vgl. ebd., 66; Baumgartner 2000, 12).

Mit dieser Kenntnis über die Grundstruktur des subjektiven Bewusstseins lassen sich nun das Wesen des Handelns und der Unterschied zwischen Handeln und Handlung in der Schütz'schen Argumentation exakter fassen.

Das Handeln, als Ausdruck der Verwobenheit von Mensch und Welt, steht in einer Verbindung zum inneren Strom des Bewusstseins. Es ist Bedingung unseres Bewusstseins der Welt (vgl. Taylor 1986, 204)¹³. Der Mensch erlebt seine Welt handelnd, als Bewegungsablauf in der „*reinen Dauer*“. Handeln ist damit auf den Augenblick bezogen, ein sich vollziehendes „*Jetzt*“ als permanenter Fluss, ein präreflexives Erleben. Der Mensch kann sich diesem Erleben „*als ständig wechselnde Mannigfaltigkeit*“ hingeben (vgl. Schütz 1981, 62).

In dem Moment, in dem dieses präreflexive Erleben des Handelns aus der Bewusstseinsbene der *durée* heraus und in die Ebene der raum-zeitlichen und begrifflichen Welt gehoben wird, wird aus dem Handeln die Handlung. Aus der Urimpression der reinen Bewegung¹⁴ wird ein abgeschlossenes Erlebnis.

Schütz beschreibt diese Gegebenheit mit folgenden Worten:

„Mein Handeln in seinem Ablauf präsentiert sich mir als eine Reihe jetzt seiender, genauer gesprochen, jetzt werdender und entwerdender Erlebnisse, in denen ich lebe, (...) meine abgelaufene vollbrachte Handlung als eine Serie abgelaufener Erlebnisse, denen ich in der Reflexion der Erinnerung zugewendet bin.“ (Schütz 1981, 50)

¹¹ Schütz greift hier auf die Analysen Husserls zum Bewusstsein zurück.

¹² Zwischen dem Erlebnis des unumkehrbaren Dauerablaufes und der Reproduktion, als Wiedererinnerung steht die Retention, als ‚Noch-Bewußtsein‘ der Urimpression.

¹³ Taylor weist auf die enge Verbindung von Handeln und Wahrnehmung hin. Handeln konstituiert sich durch Wahrnehmung. Der Mensch nimmt die Welt wahr, durch das Vermögen in ihr zu handeln. (Taylor 1986, 196 ff).

¹⁴ An dieser Stelle ist darauf hinzuweisen, dass Schütz zwischen verdecktem und offenkundigem Handeln, zwischen einem nicht sichtbaren Handeln, das auf den Handelnden beschränkt bleibt und dem Handeln mittels Körperbewegungen unterscheidet (vgl. Vetter 2004, 251).

Er verweist mit diesem Zitat auf die zeitliche Determiniertheit¹⁵ des Handelns, als einem Geschehen im „Jetzt“ und der Handlung als einem vergangenen Geschehen.

„Handlung ist also immer ein Gehandelt-worden-sein und kann unabhängig von einem Subjekt des Handelns (...) betrachtet werden. Das Handeln, das jedem Gehandelt-worden-sein vorgegeben ist, (...) ist eine Serie sich aufbauender Erlebnisse im konkreten und individuellen Bewusstseinsablauf des Handelnden.“ (Schütz 1981, 51)

Es lässt sich also zunächst festhalten: Die Handlung (actum) entsteht im Bewusstsein erst in dem Augenblick, in dem der Mensch sich seinem Handeln (actio) rückschauend intentional zuwendet. Insofern ist Handlung ein Akt der Reproduktion oder Wiedererinnerung vergangenen Handelns. Actio bezieht sich auf das werdende und sich permanent wandelnde „Jetzt“, actum verweist - in der ersten untersuchten Blickrichtung - auf die Vergangenheit.

Diese Unterscheidung von actio und actum ist Grundlage der Schütz'schen epistemologischen Beweisführung. Actio ist der Erkenntnis vorgeordnet und gründet in der Lebenswelt. Actio ist präreflexives Erleben. Actum, als Wiedererinnerung, ist demgegenüber eine Form der Erkenntnis. Vergangenen Erlebnissen wird durch intentionale Hinwendung Bedeutung zugeschrieben. Aus dem nicht abgegrenzten fließenden Erlebnis (actio) wird ein ins Bewusstsein gehobenes, umgrenztes Ereignis (actum). Diesem Ereignis sind im Gegensatz zum präreflexiven Erleben raum-zeitliche und begriffliche Strukturen immanent. Der Mensch kann es in einem Akt der Reproduktion benennen und in einen bestimmten raum-zeitlichen Kontext einordnen.

Im Zusammenhang dieser Arbeit wird diese grundlegende Unterscheidung von actio und actum in einer anthropologischen Perspektive bedeutsam.

Der Mensch erlebt seine Welt als handelnder Mensch auf einer vorreflexiven Ebene.

Das Handeln in unterrichtlichen Situationen lässt sich demnach zunächst als vorbewusstes Handeln charakterisieren, als ein sich permanent wandelndes Erleben. Roth¹⁶ beschreibt dies sehr treffend, indem er das Erleben seines unterrichtlichen Handelns im Moment des Auftretens als „Flow-Erleben“, einem Gefühl des Eintauchens und Entrücktseins bezeichnet.

„Wenn man sich dem Gegenstand der Praxis hingibt, erlaubt man sich auch, von ihm absorbiert zu werden.“ (Roth 2005, 17)

¹⁵ Es sei erwähnt, dass Handeln und Handlungen nicht nur eine zeitliche Struktur, sondern auch eine räumliche und soziale Struktur besitzen. Diese werden im Exkurs zur Lebenswelt kurz skizziert und im Hinblick auf ihre Idealisierungen, die im Rahmen dieser Arbeit wichtig erscheinen, beschrieben.

¹⁶ Roth (2005) entfaltet in seinem Artikel zum „Video als Mittel der Reflexion über die Unterrichtspraxis“ unter Bezugnahme auf Husserl einen phänomenologischen Reflexionsbegriff.

Die Lehrperson steht im Moment des Erlebens dem unterrichtlichen Geschehen nicht erkennend gegenüber, sondern ist „*im Strudel der Ereignisse gefangen*“ (vgl. Roth 2005, 17). Innerhalb phänomenologischer Betrachtungsweisen wird dieses Phänomen auch als leibliches Erleben bezeichnet.

Das so charakterisierte unterrichtliche Handeln wird erst durch die reflexive Hinwendung der Lehrperson zu einem actum, zu einem Ereignis, welches ins Bewusstsein der Lehrperson rückt. Erst dann steht es dem Bewusstsein als raum-zeitliches Ereignis zur Verfügung und kann nach Beendigung der unterrichtlichen Situation wieder erinnert werden. Diese reflexive Hinwendung während des unterrichtlichen Geschehens ist - dies werden die weiteren Ausführungen zum Zusammenhang von Wissen und Handeln zeigen - der Lehrperson nur begrenzt möglich.

Zunächst gilt es jedoch, sich wieder dem actum zuzuwenden und es in seinem Wesen weiter zu erfassen.

In den obigen Explikationen wird bereits angedeutet, dass dem actum nicht nur eine vergangene Perspektive innewohnt. Es hat noch eine weitere Zeitperspektive, die in die Zukunft weist. In seinem Bewusstsein kann der Mensch nicht nur auf vergangene Erlebnisse blicken und sie damit zu subjektiv bedeutsamen intentionalen Ereignissen werden lassen, sondern er kann eine Handlung auch in einen Horizont des Kommenden stellen und in seinem Bewusstsein vorentwerfen.

Schütz bezeichnet diese Fähigkeit als „*Vorerinnerung*“ oder „*vorblickende Erwartung*“, als „*Protention*“¹⁷ (vgl. Schütz 1981, 75).

In Analogie zur Reproduktion, als Möglichkeit rückwärtsgerichtet reflektierend auf vergangenes Handeln zu blicken, stellt die Protention, als unmittelbare oder mittelbare Erwartung, gleichsam das in die Zukunft gerichtete Gegenstück dar. Das Bewusstsein richtet sich nun nicht auf die Vergangenheit, sondern auf zukünftig erwartete Erlebnisse (vgl. Baumgartner 2000, 14). In dieser Perspektive wird ein Handlungsplan entworfen, ein fertiges zukünftiges Ereignis wird antizipiert als „*Zukünftig-geworden-sein*“.

Diese bezeichnet Schütz in Anlehnung an das futurum exactum der Schulgrammatik als „*modo futuri exacti*“ (vgl. Schütz 1981, 81; Schütz/Luckmann 2003, 465).

Wie verhält sich in dieser zukunftsgerichteten Blickrichtung die antizipierte Handlung (actum) nun zum Handeln (actio)?

Handeln ist in dieser vorblickenden Erwartung immer die Antwort auf eine antizipierte Handlung und damit der antizipierten Handlung zeitlich nachgeordnet. Das Handeln ist das Erleben einer Situation, die das Subjekt in einem Handlungsentwurf als einem Akt der Protention vorentworfen hat.

¹⁷ Analog zur erwähnten Retention im vergangenen Erleben findet sich auch in der zukünftigen Erwartung eine zusätzliche Differenzierung in ‚echte‘ und ‚unechte Protention‘, in ‚mittelbare‘ und ‚unmittelbare‘ Erwartung, die hier aus Gründen der Stringenz vernachlässigt wird.

Der Handlungsplan, mit dem zukünftige Ereignisse antizipiert werden können und das tatsächliche, sich real vollziehende Handeln sind zwei unterschiedliche Bewusstseins-erlebnisse, die als solche zueinander in einem Verhältnis der Erfüllung oder Nicht-Erfüllung stehen (vgl. Schütz 1981, 90). Das Handeln muss demnach keineswegs zur vorab antizipierten Handlung führen. Wesentlich ist, dass sich zwar die Handlung antizipieren lässt, nicht jedoch das Handeln an sich.

„Was entworfen wird, ist nicht das sich schrittweise vollendende Handeln, sondern die Handlung, das „Ziel“ des Handelns, welches durch das Handeln verwirklicht werden soll. (Schütz 1981, 78)

Das „Erleben“ oder deutlicher, das „Handeln während des Vollzugs“ ist auch in dieser zukünftigen Blickrichtung immer ein leiblich gebundenes Erleben. Es kann nicht antizipiert werden.

Mit dieser generellen Unterscheidung von actio und actum scheint innerhalb der Sozialphänomenologie ein epistemologisches Verständnis von Erkenntnis und Wissen auf, welches sich von neuhumanistischen Bildungstheorien unterscheidet.¹⁸ In Letzteren wird - in einer Überbetonung der Rationalität - Erkenntnis an kognitive Prozesse und Sprache gebunden. Der Mensch gilt als Wesen, welches mittels seiner Ratio die ihn umgebende Welt erfassen und erkennen kann und sie durch sein Handeln strukturiert. Erkennen und Wissen sind dem Handeln vorgeordnet.

Innerhalb der Sozialphänomenologie gründet Erkenntnis und Wissen auf präreflexives Erleben. Der Mensch befindet sich in reziproker Abhängigkeit mit der Welt und den ihn umgebenden Objekten. Er kann bestimmend in seine Welt eingreifen und wird gleichzeitig von ihr bestimmt. Handeln wird in die Ungewissheit von Handlungsintention und Handlungsergebnis gestellt und wird nicht im Vorhinein durch rationale Prozesse zu einem planbaren und machbaren Ereignis. Die ursprüngliche Situation, das Erleben, erfährt in dieser Argumentation eine andere Bedeutung.

In Bezug auf das erkenntnisleitende Interesse dieser Arbeit gilt zusammenzufassen:

Das Handeln der Lehrperson im Unterricht erfolgt unter Einbezug der leiblichen Gebundenheit. Wahrnehmend, genießend, wertend und fühlend erlebt die Lehrperson die unterrichtliche Situation in einer sinnlich-leiblichen und intersubjektiven Vielgestaltigkeit. Diese unterrichtliche Situation wird zwar - in der Regel - geplant und folgt damit einer modo futuri exacti vorentworfenen Handlung. Das Handeln hat jedoch einen grundsätzlich anderen Charakter als der ihm zugrunde liegende Handlungsentwurf und kann deshalb auch zu einem anderen - nicht antizipierten - Handlungsverlauf und anderen Handlungsergebnissen führen.

¹⁸ Als einer der Begründer neuhumanistischer Bildungsideale gilt Wilhelm von Humboldt, vgl. Lenzen, (2001⁶)

Nachdem nun die Fundamente des Schütz'schen Gedankenganges und die grundlegende Unterscheidung von *actio* und *actum* skizziert sind, kann nach den konkreten lebensweltlichen Bedingungen gefragt werden, unter denen sich das Handeln vollzieht, sofern sie für diesen Kontext relevant erscheinen.

2.2.2 Alltagsweltliches Handeln

Um zu verstehen, welche alltagsweltlichen Bedingungen das Lehrerhandeln in unterrichtlichen Situationen konstituieren und in welcher Art und Weise ein Zusammenhang zwischen diesem Handeln und theoretisch erworbenem Wissen konstruiert werden kann, ist es notwendig, den sozialphänomenologischen Gedankengang zur Lebenswelt weiter zu explizieren.

Schütz/Luckmann (1981; 2003) beschreiben, in Übereinstimmung mit einer phänomenologischen Denkweise unterschiedliche Sinnprovinzen oder Sinngebiete und bezeichnen damit unterschiedliche Möglichkeiten des „*Zur-Welt-Seins*“ oder die Art und Weise, wie der Mensch sich der Wirklichkeit zuwendet. Diese werden auch als Lebenswelt bezeichnet.¹⁹

Sie benennen im Einklang mit Husserl neben dem Leben in der alltäglichen Welt und der Welt der Wissenschaft das Leben in der Traumwelt und der Phantasiewelt als mögliche Arten des „*Zur-Welt-Seins*“ (vgl. Schütz/Luckmann 2003, 54ff.).

Grundlegend ist die Lebenswelt der Alltagswirklichkeit. Sie wird auch als Welt der natürlichen Einstellung bezeichnet und gilt als „*Archetyp unserer Erfahrung der Wirklichkeit*“ (Schütz 1971 zitiert nach Morel et al. 1999, 82).

„*Die natürliche Einstellung macht die Welt und die Lebensweise aus, in der wir ganz naiv (im positiven Sinn) und spontan existieren.*“
(Danner 1998⁴, 127)

Der Begriff der „*natürlichen Einstellung*“ wird im Sinne Husserls als Bezeichnung für eine vorwissenschaftliche, primäre Welt verstanden. Diese wird abgegrenzt von einer theoretischen, sekundären, wissenschaftlichen Welt.

Diese beiden Lebenswelten entsprechen unterschiedlichen Realitätsbereichen, in denen der Mensch in je spezifischer Weise lebt und handelt. Jede dieser Sinnprovinzen ist gekennzeichnet durch einen bestimmten Erlebnis- und Erkenntnisstil, im Einzelnen durch

- eine spezifische Spannung des Bewusstseins,

¹⁹ Schütz versteht in seiner sozialwissenschaftlichen Analyse den Begriff der Lebenswelt im Sinne ‚alltäglich-praktischer Situationswahrheiten‘, als Boden und Untergrund jeglicher Erkenntnisleistung. Damit folgt er der Husserl'schen Anschauung, wobei er dessen transzendente Dimension nicht in seine Beweisführung übernimmt (vgl. Vetter 2004, 328f).

- eine vorherrschende Form der Spontaneität,
- eine besondere Form der Zuwendung zur Wirklichkeit (Epoché),
- eine bestimmte Form der Sozialität,
- eine spezifische Form der Selbsterfahrung und
- eine spezifische Zeiterfahrung bzw. Zeitperspektive.

(vgl. Schütz/Luckmann 2003, 58ff.; Baumgartner 2000, 9).

Untersucht man nun die „Welt der Wissenschaft“ und die „Welt der natürlichen Einstellung“ im Hinblick auf ihre spezifischen Charakteristika so ergeben sich folgende Unterschiede:

In der „Welt des Alltags“ ist das Bewusstsein ganz auf das Leben und seine Anforderungen gerichtet. Das Bewusstsein ist in einem Zustand „*heller Wachheit*“ (ebd., 58) und fokussiert jenen Bereich der Welt der pragmatisch relevant ist, um die in ihm liegenden Anforderungen zu bewältigen (Morel et al. 1999, 80).

Die „Welt der wissenschaftlichen Theorie“ weist einen geringeren Grad der Bewusstseinsspannung auf. Der Mensch ist nicht am Leben und seinen Anforderungen interessiert, er nimmt vielmehr die Einstellung eines „*unbeteiligten Beobachters*“ ein und prüft, ob seine Erwartungen, seine Hypothesen „... *den Test der Verifizierung (...)* bestehen werden“ (Schütz 1971 zitiert nach Morel et al. 1999, 83).

Weiterhin ist die Zuwendung zur Wirklichkeit - Schütz bezeichnet sie auch als vorherrschende *Epoché* (vgl. Schütz/Luckmann 2003, 72) - in den beiden Lebenswelten verschieden. In der „Alltagswelt“ wird jeglicher Zweifel an der Existenz der Welt außer Kraft gesetzt und die Welt, so wie sie erscheint, als fraglos gegeben hingenommen.

„Die Möglichkeit, dass diese Welt anders sein könnte, als sie mir in der Alltagserfahrung erscheint, wird eingeklammert.“
(Schütz/Luckmann 2003, 70)

Für den Wissenschaftler ist eine andere Zuwendung zur Wirklichkeit vorherrschend. Für ihn besteht geradezu eine Notwendigkeit, Zweifel zu erheben an der Gültigkeit von Theorien und unterschiedliche wissenschaftliche Perspektiven einzunehmen.

In der „Alltagswelt“ besteht ein starkes Handlungsinteresse, um der Realität zu begegnen und in ihr zu bestehen. Diese „*Spontaneität des Wirkens*“ wird in der „*wissenschaftlichen Welt*“ ersetzt durch eine „*theoretische Kontemplation*“, die nicht darauf abzielt, „... *die Welt zu beherrschen, sondern sie zu beobachten und nach Möglichkeit zu verstehen*“ (Schütz 1971 zitiert nach Morel et al. 1999, 83).

In der „Alltagswirklichkeit“ erlebt der Mensch sich als Einheit von Denken, Empfinden und Handeln während er in der „*theoretischen Einstellung*“ Abstand nimmt von unmittelbaren Erfahrungen. Er wird zum Beobachter seiner selbst.

Anhand dieser Ausführungen lässt sich folgern: Der Mensch erlebt seine Welt in verschiedenen Bewusstseinszuständen, in unterschiedlichen Möglichkeiten des „Zur-Welt-Seins“. Diese Bewusstseinszustände zeichnen sich durch einen je spezifischen Erlebnis- und Erkenntnisstil aus. Innerhalb einer einzelnen Sinnprovinz erscheint dieser Stil einheitlich und verträglich. Zwischen diesen Arten des „Zur-Welt-Seins“ ergeben sich jedoch Unverträglichkeiten und Widersprüche. Deshalb sind sie als geschlossen zu betrachten.

Schütz/Luckmann erläutern, dass es keine Möglichkeit gibt, „*ein geschlossenes Sinngebiet auf ein anderes mit Hilfe einer Verwandlungsformel zurückzuführen*“ (2003, 56). Sie führen aus, dass der Übergang von einer Sinnprovinz in eine nächste nur durch einen „*Sprung*“ zu vollziehen ist, einem „*Vertauschen eines Erlebnisstils mit einem anderen*“ (vgl. ebd., 56).²⁰ Dabei kann die Alltagswelt, als Urtypus unserer Realitätserfahrung bezeichnet werden, als die Welt, in die der Mensch im täglichen Ablauf wiederholt eintaucht.

Bezogen auf den inhaltlichen Kontext dieser Arbeit ergibt sich:

In der unterrichtspraktischen Situation agiert die Lehrperson in der Lebenswelt der Alltagswirklichkeit. Kennzeichnend ist eine notwendige „*Aufmerksamkeit auf das Leben*“, d.h. in der Unterrichtssituation korreliert eine hohe Bewusstseinsspannung mit einem ebenso hohen Handlungsinteresse. Ziel ist die Bewältigung der Situation. Zweifel am eigenen Tun erscheinen ebenso hinderlich und ungeeignet wie eine innere, „*meditative*“ Versenkung auf den Bewusstseinsstrom, als einer Abkehr von der äußeren Welt.

Die Erfahrungen in der alltäglichen Lebenswelt werden im Folgenden noch konkretisiert. Der Fokus wird auf die Idealisierungen gelegt, die der Mensch innerhalb der „*alltäglichen Welt*“ vornimmt.

Handeln (actio) als ursprüngliches, vorrationales Geschehen, wird zunächst beeinflusst durch die Idealitäten des „*Und-so-weiter*“ und „*Ich-kann-immer-wieder*“. Diese Idealitäten verweisen auf die begründete Annahme der „*Konstanz der Weltstruktur, der Gültigkeit meiner Vorerfahrung und meines Vermögens, auf die Welt zu wirken*“ (Schütz/Luckmann 2003, 34).

Das heißt:

„Ich vertraue darauf, dass die Welt, so wie sie mir bisher bekannt ist, weiter so bleiben wird und dass folglich der aus meinen eigenen Erfahrungen gebildete und der von den Mitmenschen übernommene

²⁰ Diese Erkenntnis ist bedeutend für die Wissensbestände, die innerhalb der unterschiedlichen Lebenswelten aufgebaut werden. Wissensbestände der einen Lebenswelt sind für eine andere Lebenswelt irrelevant (vgl. Kap. 2.2.3).

Wissensvorrat weiterhin seine grundsätzliche Gültigkeit beibehalten wird.“ (Schütz/Luckmann 2003, 34)

Daraus folgt, „*dass ich meine früheren, erfolgreichen Handlungen grundsätzlich wiederholen kann*“ (ebd., 34). In Bezug auf das Lehrerhandeln bedeuten diese Idealitäten des „*Und-so-weiter*“ und „*Ich-kann-immer-wieder*“ nicht Anderes, als das Lehrpersonen in der unterrichtlichen Situation davon ausgehen, dass ihre routinierten, bekannten Handlungsmuster auch auf ihnen unbekannte Situationen anwendbar sind.

Die handelnde Lehrperson agiert in einem idealisierten Vertrauen darauf, dass sich bisher gemachte Erfahrungen in die Zukunft fortschreiben lassen, dass alles, „*was bisher erfolgreich ausgeführt werden konnte, auch in Zukunft getan werden kann (und das) durch ein bestimmtes Handeln ein entsprechender Sachverhalt zustande gebracht werden kann*“ (Hanke 2002, 40f.).

Hinzu kommt ein weiterer Aspekt, der in der „*alltäglichen Welt*“ das Handeln beeinflusst: die „*Generalthese der wechselseitigen Perspektive*“.

In ihr wirken ebenfalls zwei Idealitäten:

Erstens die „*Idealität der Vertauschbarkeit der Standpunkte*“ und zweitens die „*Idealität der Kongruenz der Relevanzsysteme*“.

Erstere umschreibt die alltägliche Gewissheit, dass die Erfahrungen, die ein Mensch an einem bestimmten Standpunkt macht, identisch sind mit den Erfahrungen, die ein Anderer am gleichen Standpunkt machen würde. Letztere bezieht sich auf die Annahme, dass Unterschiede in der Auffassung und Auslegung einer Situation, die sich aus der Verschiedenheit der Biografien ergibt, für die gegenwärtige Situation irrelevant sind (vgl. Schütz/Luckmann 2003, 98f.).

Setzt man diese „*Generalthese der wechselseitigen Perspektive*“ in Beziehung zu den oben genannten Idealisierungen des „*Und-so-weiter*“ und „*Ich-kann-immer-wieder*“, so ergibt sich die idealisierte Vorstellung einer gemeinsam erlebten sozialen Welt, in der sich vergangene soziale Erfahrungen wiederholen lassen und bestimmte Handlungen auch zukünftig immer wieder zum Erfolg führen werden.

Allgemeiner formuliert: Subjektiv hergestellte Sinnzusammenhänge werden in der Alltagswelt als fraglos gegeben, als objektiv und konstant betrachtet. Mitmenschen und Objekte der direkten Umwelt werden in ihrem Status wahrgenommen, nicht in ihren sich stetig wandelnden Strukturen erfasst.

Begreift man nun Unterricht als soziales Handeln in alltäglichen Lebenswelten, so erhalten diese Ausführungen eine aktuelle Bedeutung für den Kontext dieser Arbeit. Die mentalen Operationen des „*Und-so-weiter*“ und „*Ich-kann-immer-wieder*“ ebenso wie die „*Generalthese der wechselseitigen Perspektive*“ wirken im unterrichtlichen Handeln.

Lehrpersonen leben und handeln in dieser Alltagswelt in der vermeintlichen Sicherheit, dass ihr Erleben und ihre Interpretation der Situation gültig sind und die anderen die Situation in identischer Weise empfinden. Sie handeln im Vertrauen darauf, dass ihr Handeln, welches gestern und vorgestern zur Situationsbewältigung geführt hat auch morgen zum Erfolg führen wird.

Für Unterrichtshandeln ergeben sich angesichts dieser Analysen des Handelns und der „*alltäglichen Lebenswelt*“ zusammenfassend folgende Charakteristika:

- Das Handeln im Unterricht ist eine auf die Zukunft gerichtete Aktivität unter Einbezug der leiblichen Gebundenheit. Dem Handeln liegt ein Handlungsentwurf zugrunde, der grundsätzlich in der Möglichkeit der Erfüllung und Nicht-Erfüllung steht. Daraus ergibt sich eine unausbleibliche Unwägbarkeit des Handelns im Vollzug.
- Das Handeln in der unterrichtlichen Situation wird darüber hinaus durch Idealisierungen konstituiert. Diese reduzieren die Komplexität der Situation im Bewusstsein. Um handlungsfähig zu bleiben „vereinfacht“ die Lehrperson die komplexen Beziehungen und Handlungsanforderungen, die im Unterricht wirksam werden. Das Ziel unterrichtlichen Handelns ist die Bewältigung der Situation und damit untrennbar verbunden mit einem starken Handlungsinteresse.
- Durch reflexive Akte der Rekonstruktion wird dem unterrichtlichen Handeln Bedeutung und Sinn zugeschrieben. Eine reflexive Hinwendung auf die unterrichtliche Situation ist während des Vollzugs nur sehr bedingt möglich.

2.2.3 Handeln und Wissen

Die bisher dargelegten Erkenntnisse zum Handeln werden innerhalb der Sozialphänomenologie im Kontext der Generierung von Wissen untersucht. Innerhalb der vorliegenden Arbeit erscheint die Frage wesentlich, auf welches Wissen Lehrpersonen in ihrer alltäglichen Praxis rekurren und welche Wissens Elemente ihnen zum professionellen Handeln zur Verfügung stehen.

Zunächst sind Handeln und Wissen untrennbar miteinander verbunden.

„Wissen (...) meint nichts anderes als die Sedimentierung ehemals aktueller, situationsgebundener Erfahrung.“ (Baumgartner 2000, 19; vgl. auch Schütz/Luckmann 2003, 149)

Je nach zugreifendem Bewusstsein lässt sich das Wissen in verschiedene Kategorien oder Schichten gliedern. Schütz/Luckmann unterscheiden drei Arten von Wissensquali-

täten und bezeichnen sie als „*lebensweltliches Wissen*“, „*routinemäßiges Wissen*“ und „*biografisch geprägtes Wissen*“ (Schütz/Luckmann 2003, 149ff.).

Zunächst ist Wissen lebensweltlich determiniert. „*Lebensweltliches Wissen*“ ist kein Wissen im engeren Sinne, sondern „*ein Grundelement des Wissensvorrates, (eine) Voraussetzung, die jeder Situation und Erfahrung mitgegeben ist*“ (Baumgartner 2000, 20). Die Begrenzung der Situation, seine zeitliche, räumliche und soziale Gliederung ist dem erlebenden Subjekt unabänderlich auferlegt und geht als „*lebensweltliches Wissen*“ in den Erfahrungshorizont ein (vgl. Schütz/Luckmann 2003, 153). Jede Situation ist durch die Vorgegebenheit meines Leibes, durch zeitliche und soziale Zwangsläufigkeiten begrenzt. Der Mensch hat beispielsweise ein Wissen darüber, dass er nicht an zwei Orten gleichzeitig sein oder das „*gewohnheitsmäßige Funktionieren*“ des Körpers nicht außer Kraft setzen kann (vgl. ebd., 150f.).

Dieses lebensweltliche Wissen bildet „*den Untergrund der Bestimmung jeder konkreten Situation*“ (ebd., 193). Es ist also nicht aus der Sedimentierung spezifischer Erfahrungen hervorgegangen und wird in der natürlichen Einstellung nie als spezifisches Wissen artikuliert (ebd., 155).

Eine weitere Wissensschicht ist das routinemäßige Wissen²¹. Es wird auch als Gewohnheitswissen bezeichnet und differenziert in Fertigkeiten, Gebrauchswissen und Rezeptwissen. In unterschiedlichen Abschattungen weisen alle drei das gleiche Wesensmerkmal auf: Das „*Mitvorhanden-Sein*“ in Situationen. Dieses Wissen ist einer Handlung untergeordnet. Es bezieht sich beispielsweise auf das gewohnheitsmäßige Funktionieren des Körpers, wie das Gehen oder Schlucken oder ist „als ‚Mittel zum Zweck‘ anderen Handlungszielen untergelegt.

Das routinemäßige Wissen in all seinen Unterformen ermöglicht demnach „*standardisierte*“, „*automatische*“ Tätigkeiten, die vom Subjekt nicht mehr beachtet werden müssen (vgl. Schütz/Luckmann 2003, 158). Dieses Wissen ist „*ständig griffbereit*“ und kann in einen Handlungsablauf eingeordnet werden, ohne dass der Mensch ihm dazu besondere Aufmerksamkeit schenken müsste (vgl. ebd. 159). Damit hat es für das Handeln des Menschen eine paradoxe Relevanzstruktur. Eine hohe Relevanz erhält es, weil es für fast alle Handlungen zusätzlich aktiviert wird. Da es aber - aufgrund seines impliziten Charakters - zugleich nicht in den gesonderten Griff des Bewusstseins gelangt, ist seine Relevanz gleichzeitig niedrig.

Das biografisch geprägte Wissen schließlich steht mit der Situationsbezogenheit des Wissensvorrats in unmittelbarem Zusammenhang. Der biografische Wissensvorrat

²¹ Die Bedeutung des Routinewissens wird ebenfalls in internationalen Forschungen herausgearbeitet (vgl. Kap. 2.4.2). Polanyi (1891 – 1976) bezeichnet es in seinem 1966 erschienenen Werk „*The Tacit Dimension*“ als „*implizites Wissen*“ (tacit knowing) (vgl. Taylor 1986, 214). Ryle, ein Vertreter der angelsächsischen, sprachanalytischen Philosophie nutzt in seinem 1949 erschienenen Werk „*The Concept of Mind*“ den Begriff „*knowing how*“ für das implizite Wissen im Gegensatz zum Terminus „*knowing that*“, als regelgeleitetes Wissen (vgl. Bromme 2004, 32). Aktualisiert werden diese Erkenntnisse innerhalb der kognitionspsychologischen Wissensforschung (vgl. Neuweg 2002).

bezieht sich auf diejenigen Wissensanteile, die dem Individuum in einer Situation zur Verfügung stehen und zwar aufgrund seines Aufbaus aus vorangegangenen individuellen Situationen. Die gegenwärtige Situation, in der ein Mensch sich befindet, ist biografisch geprägt, sie ist das Resultat vorangegangener Situationen. Die gemachten Erfahrungen sind in Bezug auf Reihenfolge, Erlebnisnähe, Erlebnistiefe und Erlebnisdauer einzigartig. Der Mensch „weiß“ um diese biografische Prägung, sie ist ein Element seines Wissensvorrats. Damit ist das Wissen, was einem Menschen zur Verfügung steht immer auch biografisch geprägtes, einmaliges Wissen.

Die beschriebenen Wissenskategorien sind keinesfalls als sich gegenseitig ausschließend zu verstehen. In einer Situation sind *alle* Wissensqualitäten wirksam. Das lebensweltliche Wissen bildet die unausgesprochene Basis und Begrenzung der Situation, das routinemäßige Wissen liegt vielen Handlungen implizit zu Grunde und das biografisch geprägte Wissen wird je nach Erfordernis der Situation aktualisiert.

Wie bereits erwähnt, baut sich der Wissensvorrat aus Sedimentierungen ehemals aktueller und situationsgebundener Erfahrungen auf.

Erfahrung wird als das Fundament des Wissenserwerbs charakterisiert. Um den Prozess der Sedimentierung nun schrittweise nachvollziehen zu können, sei an die Betrachtungen zum Bewusstsein erinnert.

Beide Dimensionen des Bewusstseins sind an ihm beteiligt. Zunächst vollzieht sich das Erleben einer Situation als Vorgang in der inneren Dauer, d.h. im Bewusstseinsstrom. Von einem „Jetzt und So“ zum nächsten „Jetzt und So“ bauen sich die Erfahrungen in einer „Unzahl aufeinanderfolgender, sich übereinander lagernder, einander fundierender und sich vielfach verschachtelter Akte“ auf (Schütz 1981, 91). Dieser Vorgang ist in seinem Charakter polythetisch. Erfassen lässt sich jedoch lediglich die „abgewandelte Zusammenfassung“, die nun vollzogene Synthese dieses Prozesses und zwar in einem monothetischen Blick (vgl. Schütz/Luckmann 2003, 174).

Erfahrungen, die der Mensch durch sein Handeln macht, werden - vereinfacht gesprochen - zeitlich nachgeordnet im raum-zeitlichen Bewusstsein zu einem Wissensfundus. Dieser Fundus beinhaltet, aufgrund der Beteiligung unterschiedlicher Bewusstseinssebenen, nicht genau das, was der Mensch erlebt hat. Lediglich der relevante Sinn der „gerafften Erfahrungen“ geht endgültig als merkwürdig in den Wissensvorrat ein (vgl. Schütz/Luckmann 2003, 174).

Man kann auch sagen: Im Moment des Erlebens hat das Erlebte für das Subjekt eine andere Qualität, einen anderen Charakter, als in dem Moment, in dem das Erlebte zum Wissen wird. Erfahrungen sind deshalb objektiv nicht feststellbar (vgl. auch Dederich 2005, 180).

Nun ist der Prozess des Wissenserwerbs damit aber nicht abgeschlossen. Durch die fortschreitende Sedimentierung vormals aktueller Situationen und Erfahrungen im Laufe der Zeit verändert sich das Wissen weiter. Es wird anonymisiert, idealisiert und

typisiert, d.h. es wird dem Kontext seiner Entstehung, seiner es ursprünglich konstituierenden Situation entzogen und verallgemeinert. Aus einer konkreten Erfahrung mit einem bestimmten Menschen wird beispielsweise von Erfahrung zu Erfahrung ein Menschentypus herausgebildet, wobei die Komplexität der Ursprungssituation reduziert und einzelne Charaktermerkmale anonymisiert werden.

Baumgartner beschreibt diesen Prozess folgendermaßen:

„Unsere Erfahrungen werden nicht einfach bloß zu unseren bisherigen Erfahrungen akkumuliert, sondern durch Sinnsetzungsakte abgewandelt. (...) Die konkrete Erfahrung wird dabei strukturell überformt, quasi neutralisiert.“ (Baumgartner 2000, 22)

Dieser Prozess wäre allerdings missverstanden, würde man ihn als Umformung verstehen, hin zu einem Wissen, das statischen Charakter hat. Wissen im Schütz'schen Sinne ist niemals unbeweglich und faktisch gleichbleibend. Durch den sich ständig verändernden Blick mit dem das Subjekt aus seinem spezifischen „*hic et nunc*“ auf seinen jeweiligen Wissensfundus schaut, ist auch das Wissen einem permanenten Wandlungsprozess unterworfen (vgl. Schütz/Luckmann 2003, 176ff.).

Zur genaueren Abgrenzung sei erwähnt: Die Tatsache, dass Erfahrungen im Laufe der Zeit anonymisiert, idealisiert und typisiert werden widerspricht nicht der oben beschriebenen Erkenntnis, dass Wissen immer auch einzigartig biografisch geprägt ist. Obwohl Erfahrungen sedimentiert und in Sinnzusammenhänge eingefügt sind, verweisen sie dennoch auf ihre einzigartige, biografische Konstitution (vgl. ebd., 164).

Die bisherigen Analysen zeigen: In einem sozialphänomenologischen Kontext wird das Wissen des Subjekts an Erfahrung gebunden. In Fortführung der Erkenntnisse zum Handeln aus Kap. 2.2.1 lässt sich folgern:

Erkenntnis und Wissen gründen auf präreflexivem Erleben. Erfahrung geht der Erkenntnis, dem Wissen voraus. Erfahrung und Wissen werden nicht durch eine hierarchische Beziehung charakterisiert. Vielmehr bedingen sie sich in einem wechselseitigen Prozess.

Dederich formuliert dies prägnant:

„Das Subjekt wird durch seine Erfahrungen gemacht, indem es Erfahrungen macht.“ (Dederich 2005, 179)

Erfahrungen und Wissen sind in diesem sozialphänomenologischen Kontext also als wesensmäßig zeitlich und nicht objektivierbar zu beschreiben. Sie lassen sich nicht kontextfrei und aus ihren bedeutungstiftenden Horizonten herausgelöst betrachten.²²

²² Diese Erkenntnis hat Konsequenzen für die methodologische Grundlegung der qualitativen Studie (vgl. Kap. 4.1)

Im Zusammenhang mit der hier vorliegenden Studie bedeutet diese Erkenntnis:

Das Wissen der Lehrpersonen über unterrichtliche Situationen gründet auf biographischen Erfahrungen, die an eine bestimmte Situation gebunden sind. Es wandelt sich in einem Fluss von sich stetig ergänzenden Erfahrungen. Das Handeln der Lehrperson gründet weniger auf theoretischem Wissen.

Um dies zu begründen, erscheint es notwendig, noch einmal auf die Bedingungen des Wissenserwerbs zurück zu schauen.

Es wurde bereits expliziert, dass das Wissen an Situationen gebunden ist. In ihnen kann der Mensch, wie die Betrachtungen zur Lebenswelt zeigen, auf unterschiedliche Sinnprovinzen zurückgreifen, unterschiedliche Arten des „Zur-Welt-seins“ einnehmen.

Die verschiedenen Erlebnis- und Erkenntnisstile der Lebenswelten verhindern einen nahtlosen Übergang des Wissens von einer in andere Sinnprovinzen. Der Wissenserwerb wird unterbrochen durch Übergänge von einer Sinnstruktur zur anderen. Das Problem des einen Wirklichkeitsbereichs ist als Problem nach dem „Sprung“ in den anderen Wirklichkeitsbereich „*verschwunden*“, weil es in diesem keiner weiteren Auslegung mehr bedarf (vgl. Schütz/Luckmann 2003, 182).

Es gibt also einen Bereich des Wissensvorrats der sich auf alltägliche Erfahrungen sowie einen, der sich auf wissenschaftliches Wissen bezieht.²³ Wissen kann deshalb am ehesten aktualisiert werden in Situationen, die der ursprünglichen Situation ähnlich sind.

Ein Zitat von Schütz/Luckmann (2003) soll dies verdeutlichen:

„Übergänge (...) von einem Wirklichkeitsbereich zum anderen [bedingen] Unterbrechungen von thematisch zusammenhängenden Erfahrungsabläufen und Auslegungsvorgängen, folglich bedingen sie auch Unterbrechungen im Fortgang des Wissenserwerbs.“
(Schütz/Luckmann 2003, 181)

So ist also der lebensweltliche Wissensvorrat heterogen, widersprüchlich und nicht systematisch geordnet. Er ist keinesfalls das logische Ergebnis rationaler Denkvorgänge.

Dies ist für die betreffende Person solange unproblematisch, wie die widersprüchlichen Wissens Elemente, die in verschiedenen Situationen erworben und eben auch in verschiedenen Situationen angewandt werden, nicht miteinander in Berührung kommen (vgl. ebd., 220).

Begegnen sich jedoch in neuartigen oder veränderten Situationen heterogene Wissens Elemente, so kommt *„die Relation zwischen Wissens Elementen (...) selbst in den Griff*

²³ Zusätzlich gibt es Wissensvorräte, die sich auf die Traumwelt oder die Phantasiewelt beziehen. Sie sind für den Kontext der Arbeit jedoch nicht relevant.

des Bewusstseins“ (ebd., 220). Die Person wird genötigt, die bisher als fraglos angenommenen Wissensselemente zu vergleichen, sie zu verändern oder aufzuheben.

Dieser Prozess wird auch als Wissenserwerb im engeren Sinne bezeichnet, weil es hier zu „*neuen*“ Auslegungen kommt und nicht nur zur Bestätigung bereits bekannter Wissensselemente.

Diese Erkenntnis ist für die zu untersuchende Fragestellung zur Entwicklung professioneller Strategien relevant. Sie zeigt, wann und unter welchen Bedingungen das Individuum, resp. die Lehrperson neue Wissensselemente erwirbt:

Nicht die alltägliche Routine führt zu einer Generierung neuen Wissens, sondern krisenhafte Situationen, innerhalb derer bekannte Wissensbestände nicht greifen oder sich gegenseitig widersprechen. Krisenhafte Situationen - so lässt sich folgern - sind demnach für eine professionelle Entwicklung das Potenzial für die Entstehung des Neuen. Diese Position wird innerhalb der Strukturtheorie und in professionstheoretischen Forschungen aufgegriffen (vgl. Kap. 2.3.1; Kap. 2.4.2).

Um das Zusammenwirken von Wissen und Handeln in unterrichtlichen Kontexten umfassend darzustellen, soll an dieser Stelle ein zusätzlicher Gedankengang expliziert werden.

Wie bereits mehrfach erwähnt ist der Mensch - um handlungsfähig zu sein - genötigt, eine neue Situation unter Rückgriff auf vorhandene Wissensselemente zu bestimmen. Die Auslegungsmöglichkeiten und Varianten, die er theoretisch nutzen kann, sind prinzipiell unbegrenzt. Der Mensch macht jedoch von dieser Vielfalt an Auslegungsmöglichkeiten nur insofern Gebrauch, wie es die pragmatische Bewältigung der Situation verlangt.

Das Interesse des Subjekts, mit dem es auf die Situation blickt, ist entscheidend dafür, welcher Auslegungsmöglichkeiten es sich bedient. Es werden lediglich die Elemente des aktuell verfügbaren Wissensvorrates herangezogen, die notwendig erscheinen, um die Situation zu definieren und sich in ihr zurechtzufinden.

Der Prozess der Situationsbestimmung ist zu verstehen, als eine Überprüfung der Wissensbestände im Hinblick auf:

- Vertrautheit,
- Relevanz,
- Glaubwürdigkeit und Verträglichkeit, ebenso wie auf
- Bestimmtheit und Klarheit.

(vgl. Schütz/Luckmann 2003, 196ff.)

Die Analyse der Vertrautheit steht am Anfang der Situationsbestimmung. Eine Situation kann dem Subjekt einerseits - und dies ist der häufigere Fall - vertraut und bekannt

erscheinen oder andererseits unvertraut, unbekannt und neu. Je nachdem wie es die Situation bestimmt, wird es auf unterschiedliche Wissensselemente zurückgreifen.

In bekannten Situationen greift der Mensch auf jene Wissensselemente zurück, die in der Wissensstruktur als Routinewissen abgelegt und gefestigt sind. Wie bereits erwähnt kommt es in diesem Fall nicht zu einem Wissenserwerb im engeren Sinne. In diesem Fall können alle ‚offenen‘ Elemente der Situation routinemäßig bestimmt werden.

Macht der Mensch nun neue, unbekannte Erfahrungen, so ist er genötigt, *„neue Deutungsschemata und Typisierungen (zu) entwerfen, um mit der Situation fertig zu werden“* (ebd., 168).

Dazu rekurriert er auf bereits bekannte Wissensselemente, er befragt seinen Wissensvorrat auf Elemente, die auch in dieser neuen Situation lösungsdienlich erscheinen. Das Neue wird in den Horizont von etwas Vertrautem gestellt. Dadurch wird das Neue verstehbar. Dieser Prozess wird solange fortgeführt, wie es die Bewältigung der Situation verlangt. Die Erfahrungen dieses Prozesses werden dann als neues Wissen in den Wissensvorrat eingebracht.

Aus der Perspektive des erlebenden Subjektes werden vertraute und unvertraute Situationen also in verschiedener Weise erfahren. In einer unproblematischen Situation werden die Erwartungen, Vorentwürfe und Vorannahmen bekräftigt, das erlebende Subjekt selbst bleibt von dieser Erfahrung relativ unberührt. Es wird nicht genötigt sich selbst zu verändern. Problematische Situationen hingegen werden zu einer Erfahrung, die uns und unsere Welt verändern.

„In problematischen Situationen, im Gegensatz zu Routine-Situationen, muss ich also neue Wissensselemente erwerben oder alte, aber für die Situation nicht genügend geklärte Wissensselemente auf höhere Klarheitsstufen überführen.“ (Schütz/Luckmann 2003, 169)

Der beschriebene Deutungsprozess vollzieht sich unter den Bedingungen der Relevanz, die das Subjekt der Situation beimisst. Die unzähligen offenen Auslegungsmöglichkeiten einer Situation werden nur insofern aktualisiert, wie es für die Lösung der Situation relevant erscheint.

Die Relevanz bestimmt die Richtung und die Dauer der Auslegungsvorgänge. Der Mensch kann beispielsweise in einen Aspekt der Situation sehr tief eindringen und die Auslegung fortführen, bis sich dieser Aspekt erschöpfend geklärt hat. Er kann seine Auslegung jedoch jederzeit abbrechen, wenn ihm eine weitere Klärung der Situation nicht relevant erscheint.

Das bereits oben angesprochene Problem des Wissenserwerbs in unterschiedlichen Erlebnis- und Erkenntnisstilen kann unter dem Aspekt der Relevanz noch genauer bestimmt werden. Generell können die Wissensselemente des einen Wirklichkeitsbereiches durchaus in einem anderen Wirklichkeitsbereich ausgelegt werden.

„Für alle Unterbrechungen des Erfahrungsablaufs bzw. des Wissenserwerbs, die mit dem Sprung von einem Wirklichkeitsbereich (...) in den anderen zusammenhängen (gilt): Es werden ‚Lücken‘ hinterlassen, die prinzipiell in den Relevanzstrukturen des anderen Wirklichkeitsbereichs ausgelegt werden können.“ (Schütz/Luckmann 2003, 183)

Die Relevanz hierfür ist jedoch häufig nicht gegeben. Ein theoretisches Problem, welches das Subjekt in der Welt der theoretischen Einstellung beschäftigt, hat innerhalb der Alltagswelt wenig Relevanz. Hier gilt es andere Probleme vorrangig zu lösen. Dies stützt die Erkenntnis, dass Wissens Elemente heterogen und widersprüchlich sind, ohne dass dies der betreffenden Person als problematisch erscheint.

„Wenn die Wissens Elemente „nichts miteinander zu tun haben“, wenn sie wechselseitig irrelevant sind, bleibt ihre Geltung (...) unwiderrufen, auch wenn sie ‚theoretisch‘ miteinander unverträglich sind.“ (Schütz/Luckmann 2003, 218)

Resümierend lässt sich festhalten, dass Wissen in Situationen durch Auslegungsvorgänge aktualisiert wird. Auslegungsvorgänge lassen sich als selektiv auf ein situationsbedingtes Problem ausgerichtet charakterisieren. Sie sind in der natürlichen Einstellung von einem pragmatischen Motiv bestimmt. In dem Maße, in dem Auslegungen immer nur solange vorangetrieben werden, wie es die pragmatische Lösung der Situation verlangt, lässt sich immer auch der Horizont miterblicken, an dem die Auslegung abgeschlossen, abgebrochen, unterbrochen oder widerlegt wurde, in dem also das Nicht-Wissen erscheint.

„Der innere und äußere Horizont der Erfahrungen, auf die sich die Auslegungen beziehen, ist prinzipiell unbegrenzt, die Auslegungen selber aber grundsätzlich beschränkt.“ (Schütz/Luckmann 2003, 230)

Prinzipiell lassen sich Situationen nach all ihren offenen Elementen hin auslegen. Praktisch bleiben diese Auslegungen aber begrenzt, so dass Nicht-Wissen ein konstituierendes Element des Wissenserwerbs bleibt.

Überträgt man diese erkenntnistheoretischen Überlegungen auf die diese Arbeit leitende Forschungsfrage, dann ist festzuhalten:

Die Lehrperson schöpft aus einem Wissensfundus, welcher das Ergebnis von Ablagerungsprozessen subjektiver Wahrnehmungen und Erfahrungen ist. Ihr lebensweltlicher Wissensvorrat ist kein Ergebnis rationaler Denkvorgänge oder logischer Einordnungsstrategien (vgl. Baumgartner 2000, 22). Das Wissen, welches die Lehrperson als theoretisches Wissen innerhalb ihrer wissenschaftlichen Ausbildung erworben hat, steht ihr in der alltäglichen Welt des Unterrichts zwar prinzipiell zur Verfügung, jedoch macht sie

davon keinen Gebrauch. Dieses Wissen entstammt einer anderen Bewusstseinssebene, die im unmittelbaren Unterrichtsgeschehen an Bedeutung verliert. Die „*alltägliche Lebenswelt*“ und die „*Welt der Wissenschaft*“ stehen sich komplementär gegenüber. In beiden dominieren unterschiedliche Erlebnis- und Erkenntnisstile, die jeweiligen Wissensbestände werden nicht für Auslegungsvorgänge in der jeweilig anderen Welt aktiviert.

Folgt man dieser Analyse, so kommen Junglehrer also einerseits mit Fachwissen und Ausbildungswissen in die unterrichtliche Situation. In der gelebten Unterrichtswirklichkeit, der „*alltäglichen Lebenswelt*“ agiert diese Lehrperson jedoch nicht nach einem vorgefertigten Plan und ruft deklaratives Wissen ab, um es in der Situation anzuwenden. Sie handelt vielmehr aus einem unmittelbaren, präreflexiven Erleben heraus. Ihr Erleben wird in einem Prozess der Sedimentierung zu Erfahrungen, woraus ein unmittelbar pädagogisch-didaktisches Alltagswissen resultiert. Dieses Wissen bleibt - aufgrund der großen Komplexität der pragmatischen Situation und des ihr immanenten Handlungsdrucks - jedoch relativ unbestimmt. Es fehlt - vereinfacht formuliert - schlichtweg die Zeit für eine tiefer gehende, differenzierte Auslegung und Analyse der Situation. Neue Handlungsanforderungen stoppen und überlagern die Analyse, weshalb der Wissenserwerb lediglich an den pragmatischen Anforderungen der Situationsbewältigung orientiert ist.

Dieses Wissen, welches unter den Bedingungen der alltäglichen Praxis generiert wird, erweist sich in Bezug auf das erworbene universitäre Fachwissen als möglicherweise unverträglich und gegensätzlich.

Es zeigt sich:

Die erkenntnistheoretisch abgeleitete Explikation unterschiedlicher Lebenswelten, führt zu der begründeten Annahme, dass Lehrpersonen in der unmittelbaren unterrichtlichen Situation nicht auf erworbenes Fach- und Sachwissen ihrer Ausbildung zurückgreifen. Dies ist - wie irrtümlicherweise oft angenommen - nicht zwingend ein Versäumnis der ersten Ausbildungsphase, sondern ein strukturelles Merkmal des Wissenserwerbs und seiner Gebundenheit an Situationen.

Wie kann angesichts dieser Erkenntnisse erreicht werden, dass Lehrer ihr Fachwissen stärker in ihre Alltagshandlungen integrieren? Um Wissens Elemente des universitären Erfahrungsbereiches für die Praxis fruchtbar werden zu lassen, erscheinen berufsbegleitende Lernprozesse in handlungsentlastenden Situationen grundlegend notwendig.

Darüber hinaus macht die bisherige Analyse deutlich:

Das einleitend aufgezeigte Problem, dass Lehrpersonen sich für den Unterricht mit schwerbehinderten Schülern und Schülerinnen nicht ausreichend qualifiziert fühlen, lässt sich nicht primär durch eine veränderte Ausbildung oder andere Ausbildungsinhalte lösen. Vielmehr müssen die Anforderungen, die die praktische Unterrichtstätigkeit an

die Lehrpersonen stellt, in den Blick genommen und von dort aus Lösungsmodelle entworfen werden.

Die epistemologischen Untersuchungen bergen jedoch noch eine weitere Erkenntnis:

Ein Wissenserwerb im engeren Sinne erfolgt nur in einer neuen, unvertrauten Situation. Das Subjekt muss seinen Blick auf neue, bisher nicht beachtete Aspekte der Situation lenken und diese als Herausforderung erkennen. Insofern sind nicht Routinesituationen als diejenigen zu bestimmen, die für die Entwicklung professionellen Lehrerhandelns wesentlich sind, sondern die neuen unbekanntes Situationen oder Situationsmerkmale. Nur in ihnen ist die Möglichkeit gegeben, neue Erfahrungen zu machen, Wissen zu erweitern und sich dadurch professionell zu entwickeln. Solange die Lehrperson in gleichbleibender Routine verharrt, wird kein neues Wissen entstehen. Wissenserwerb benötigt problematische Situationen. Nur aus diesen Situationen kann die Lehrperson verändert hervorgehen. Nicht-Wissen erscheint in diesem Zusammenhang nicht länger als individuelles Defizit, sondern als notwendiger Motor für den Wissenserwerb. Das Wissen um das eigene Nicht-Wissen wird zum konstitutiven Merkmal einer professionellen Entwicklung. Dies ist eine wesentliche Erkenntnis aus den bisherigen Untersuchungen. Dieser Einsicht wird im Forschungsdesign durch die Anlage der Studie als Handlungsforschungsprozess entsprochen.

Nach diesen grundlegenden erkenntnistheoretischen Explikationen sollen nun die spezifischen Bedingungen des pädagogischen Handelns fokussiert werden, um weitere Erkenntnisse über strukturelle Merkmale dieser besonderen professionellen Handlungssituation zu generieren. Dazu wird auf Erkenntnisse der Professionalisierungsforschung zurückgegriffen.

2.3 Die Struktur professionellen pädagogischen Handelns

Die Professionalisierungsforschung innerhalb der Erziehungswissenschaft widmet sich der Untersuchung der Binnenstrukturen und der typischen Handlungsprobleme des Lehrerberufs. Äußere Kriterien, statusrelevante Eigenschaften und Kompetenzkataloge werden als nicht ausreichend betrachtet, um die Komplexität professionellen pädagogischen Handelns angemessen zu erfassen. Anstelle deskriptiver Funktionsbeschreibungen werden in aktuellen professionstheoretischen Untersuchungen Strukturen und Funktionen von Professionen und der Prozess der Professionalisierung selbst fokussiert. Konkrete Rekonstruktionen pädagogischer Handlungsfelder dienen dazu, Handlungsgrundlagen und Handlungsmöglichkeiten auf interaktionistischer, organisatorisch-institutioneller und soziologischer Ebene unter Berücksichtigung unterschiedlicher erkenntnistheoretischer Grundlagen zu erhellen. Symbolisch-interaktionistische Konzepte, strukturtheoretische Rekonstruktionen, kognitionspsychologische Forschungen, systemtheoretische Erkenntnisse oder soziologische Theoreme zur Wissensverwendung

stellen aus ihrem je spezifischen Blickwinkel die Spezifik professioneller Tätigkeit dar (vgl. Bauer 2000).

Im Folgenden werden der strukturtheoretische Professionsbegriff und seine Analyse professioneller pädagogischer Praxis skizziert.

2.3.1 Strukturtheorie

Einleitend erscheint es notwendig, in einer kurzen Replik die Grundannahmen der Strukturtheorie wie sie bei Oevermann (1996) grundgelegt sind metatheoretisch in den Blick zu nehmen, Affinitäten oder Widersprüche mit sozialphänomenologischen Erkenntnissen offen zu legen und daraus eine schlüssige Argumentation abzuleiten.²⁴

Den Ausgangs- und Mittelpunkt strukturtheoretischer Betrachtungen bildet das Subjekt und dessen Perspektivität des konkreten Lebens.

Oevermann (1996) beginnt seine Untersuchung zur Professionalisierung mit einer Deskription der Kulturwelt. Innerhalb der Kulturwelt öffnen sich dem Menschen zwei verschiedene Sphären: die „*Sphäre der Wirklichkeit*“ und die „*Sphäre der Möglichkeit*“.

Erstere charakterisiert sich durch das „*im Hier und Jetzt des Handlungsfeldes unmittelbar Gegebene*“ letztere durch eine „*hypothetisch konstruierte Welt von Möglichkeiten, in der das Hier und Jetzt des konkreten Lebens jeweils transzendiert wird*“ (Oevermann 1996, 71).

Dem Subjekt eröffnen sich durch die „*Sphäre der Möglichkeit*“ - vereinfacht gesprochen - Handlungsspielräume. Gleichzeitig ist es dadurch in die Notwendigkeit gestellt, Entscheidungen zu treffen.

Die „*Sphäre der Wirklichkeit*“ darf nicht im Sinne eines ontologischen Realismus missverstanden werden als Welt, in der die Dinge auf ihre objektive und tatsächliche materielle Erscheinungsweise reduziert werden. Sie ist vielmehr eine Welt, die dem Menschen in seiner ihm eigenen Bedeutungs- oder Sinnstruktur erscheint und in der psychische und soziale Aspekte neben material-substantiellen Objekten gleichrangig bedeutsam sind (vgl. Oevermann 1996, 73).

Wie lassen sich nun die „*Handlungsspielräume*“ und „*Entscheidungsnotwendigkeiten*“ innerhalb der Kulturwelt konkretisieren? Oevermann (1996) führt hier den Topos der „*autonomen Lebenspraxis*“ ein. Das Subjekt, dessen Handeln sich unter den Bedingungen der jeweiligen Kultur vollzieht, wird in der Welt der Wirklichkeit konfrontiert mit „*Krisen erzeugenden Überraschungen*“, sog. „*Brute facts*“²⁵ (vgl. ebd., 74). Innerhalb der strukturtheoretischen Analyse sind diese Krisen der eigentliche Gegenstand der Untersuchung. Sie werden - im Gegensatz zu Routinen - als Möglichkeit betrachtet,

²⁴ Diese Analyse wird nur unter den für diese Arbeit relevanten Aspekten betrieben.

²⁵ Oevermann (1996) nutzt den Begriff der ‚brute facts‘ in Anlehnung an Charles Sanders Peirce.

dass gesellschaftliche Problem „*der systematischen Erzeugung des Neuen in der Schließung von Zukunftsoffenheit*“ zu lösen (vgl. ebd., 75). Erst Krisen ermöglichen ein „*manifestes Wieder-Öffnen der Zukunft, wohingegen Routinen immer die Schließung einer ursprünglichen Krise darstellen*“ (ebd., 75). Routinen entstehen, in dem Krisen gelöst werden.

Mit der Fixierung auf die „*Brute facts*“ der wirklichen Welt werden innerhalb der Strukturtheorie also keinesfalls das Vorhandensein und die Bedeutung von Routinen im alltäglichen Leben negiert. Im Gegenteil:

„Für die lebenspraktische Perspektive selbst muss die Krise den Grenzfall und die entlastende Routine (...) den Normalfall bilden. Anders wäre praktisches Leben unter dem Druck knapper Ressourcen bzw. der Endlichkeit des Lebens nicht möglich.“ (Oevermann 1996, 75)

Für die soziologische Analyse sind diese Routinen - mögen sie auch quantitativ häufiger auftreten - von marginalem Interesse, weil sie lediglich die Ableitung einer Krise darstellen. Strukturtheoretisch betrachtet konstituiert sich „*Subjektivität erst in der lebenspraktisch manifesten Krise, wenn angesichts von ‚brute facts‘ die bisherigen ‚Prädizierungen‘ versagen*“ (ebd., 78).

Folgt man nun dieser soziologischen Sichtweise und greift den oben begonnen Faden der subjektiven Handlungsbedingungen auf, so steht das Subjekt innerhalb der Kulturwelt in einer Wirklichkeit der „*Krisen erzeugenden Überraschungen*“.

Die Krisen werden auf der Grundlage der eigenen Sinn- und Bedeutungsstrukturen im Horizont einer hypothetischen Welt betrachtet und ausgelegt. Diese Auslegungsvorgänge konstituieren sich ihrerseits wiederum in der „*objektiv gegebenen Reziprozität der Sozialität*“ (ebd., 75). Durch den Rückgriff auf den Begriff der „*autonomen Lebenspraxis*“ kann der Prozess genauer bestimmt werden:

Zunächst ergibt sich eine Handlungsnotwendigkeit durch eine wirkliche Welt, in der krisenhafte Erfahrungen den Normalfall darstellen. Im Horizont einer immer schon gegebenen Sozialität und ihrer Bedeutungserzeugungen eröffnet sich ein Handlungsspielraum. Gleichzeitig ergibt sich die Notwendigkeit einer Begründbarkeit der Handlung innerhalb dieses Kulturhorizontes. Die Entscheidungsbildung vollzieht sich also im Kontext einer sozialen Welt und „*erfolgt stellvertretend für eine kollektive, bzw. vergemeinschaftete Praxis*“ (ebd., 83).

In der krisenhaften Situation stehen dem Subjekt jedoch keine Routinen zur Verfügung, mit deren Hilfe es eine Entscheidung treffen könnte. Dieses Dilemma führt letztendlich zu einer Entscheidung, in der der Anspruch auf Begründbarkeit nicht mehr einlösbar ist und erst in einer nachträglichen Rekonstruktion gelingen kann. Diese Handlungsnotwendigkeit und der praktische Handlungsvollzug bei gleichzeitiger Nicht-

Begründbarkeit ist konstituierender Bestandteil einer krisenhaften Situation und wird als „*autonom*“ charakterisiert.

Oevermann (1996) entwirft ein Modell der Lebenspraxis, welches sich über den determinierenden Charakter eines unmittelbaren Naturzustandes hinaus, im Dialog mit einer wirklichen und hypothetischen Welt konstituiert. Dieser Prozess ist als reziprok zu bezeichnen, insofern er sich einerseits unter den Bedingungen der vorgegebenen Sozialität vollzieht und andererseits diese Bedingungen mit konstituiert. Die Autonomie besteht nicht in einer Überwindung oder Ignorierung dieser Faktoren, sondern in ihrer Anerkennung als konstitutives Element individuellen Lebens. Durch die Zukunftsoffenheit der Kulturwelt wird der Mensch in eine immerwährende Bewährungsdynamik gestellt. Im Modell autonomer Lebenspraxis spiegelt sich die widersprüchliche Einheit von Entscheidungszwang und Begründungsverpflichtung (vgl. ebd., 77). Der Prozess der Autonomisierung kann niemals abgeschlossen sein.

Aus den bisher analysierten Grundfesten einer strukturtheoretischen Soziologie entstehen bestimmte Implikationen für eine methodische Sozialforschung.

Sie lassen sich zusammenfassen in der Notwendigkeit eines rekonstruierenden Verstehens, welches sich aus der Zukunftsoffenheit und der Skizzierung krisenhafter Situationen ergibt.

Das „*Hier und Jetzt*“ der konkreten Lebenspraxis, ihr subjektiver Charakter bleibt gegenüber einer methodisch kontrollierten wissenschaftlichen Erkenntnis grundsätzlich verschlossen. Lediglich rekonstruktiv ist es dem Wissenschaftler möglich, den Sinn dieser Lebenspraxis nachzuvollziehen.

„So wie Hegel mit dem berühmten Bild der Eule der Minerva, die ihren Flug erst in der Dämmerung beginnt, objektiv zum Ausdruck brachte, dass die wissenschaftliche Erkenntnis immer nur nachträglich rekonstruierend die Geltung dessen überprüfen kann, was die Praxis selbst in der Krisenhaftigkeit und Offenheit ihres Tagewerkes vollbracht hatte, dieses praktische Vollbringen aber nicht ersetzen kann, so gilt auch an der Basis der Professionalisierungstheorie, dass die Erfahrungswissenschaft grundsätzlich die Funktionen der autonomen Lebenspraxis selbst nicht übernehmen, sondern lediglich deren Leistungen rekonstruieren kann.“ (Oevermann 1996, 79)²⁶

Zusammenfassend entwirft die Strukturtheorie mit ihren soziologischen und anthropologischen Implikationen eine verstehende Soziologie, in der

- das Subjekt der Ausgangspunkt aller wissenschaftlichen Erkenntnis ist,

²⁶ Aufgrund dieser Einsicht begründete Oevermann (1993) die Methode der „*objektiven Hermeneutik*“. Sie ist eine Möglichkeit der Erschließung der „*sinnstrukturierten Welt*“ menschlicher Lebenspraxis.

- neues Wissen durch Krisensituationen generiert wird, weil vorhandenes Routinewissen in krisenhaften Situationen versagt,
- das Handeln des Subjekts in das Dilemma einer Begründungsnotwendigkeit bei gleichzeitiger Zukunftsoffenheit gestellt ist, und sich daraus
- die Notwendigkeit einer rekonstruktiven Begründung sowohl in subjektiven Entscheidungssituationen als auch in wissenschaftlichen Erkenntniszusammenhängen ergibt.

An dieser Stelle lassen sich folgende Parallelen zur sozialphänomenologischen Epistemologie aufzeigen. Beide Erkenntnistheorien gründen in Abgrenzung zum Positivismus auf einer ähnlichen Grundhaltung:

Das Handeln des Menschen lässt sich nicht kausal deterministisch erklären. Das menschliche Verhalten muss vielmehr in seinem Sinn verstanden und rekonstruiert werden. Die Lebenswelt oder die Subjektivität der konkreten Lebenspraxis bleibt einer vorgehenden Analyse verschlossen.

Der Handlungsbegriff wird damit in beiden Theorien zu einem zentralen Parameter. Er erscheint in einer zukunfts-offenen, widersprüchlichen und brüchigen Struktur. In der faktischen Auswahl von Handlungsoptionen *„hat die bewusste, auf realistische Informationen und Einschätzungen beruhende Planung, also die subjektive Handlungs-rationalität, nur einen kleinen Anteil“* (Oevermann 1996, 72). Antizipationen - Schütz (1981) spricht von Protentionen - stehen immer unter der prinzipiellen Ungewissheit der Erfüllung und Nichterfüllung.

Damit wird ein teleologisches Handlungsmodell widerlegt und absichtsvolles, regelgeleitetes Handeln als eine in seiner Wirkung überschätzte Möglichkeit zur Problemlösung überführt.

Beide Epistemologien fragen ferner übereinstimmend nach den konstituierenden Momenten der Genese gesellschaftlichen Wissens und betonen das reziproke Verhältnis von Wissen und Handeln ebenso wie das reziproke Verhältnis von gesellschaftlichem Wissen und subjektivem Wissen.

Während Schütz/Luckmann (2003) ihre Erkenntnisse - in Anlehnung an eine phänomenologische Sichtweise - aus einer Analyse des Bewusstseins und seiner unterschiedlichen Erkenntnis- und Erlebnisstile (Lebenswelten) heraus entwickeln, gründet sich die Strukturtheorie auf eine Analyse der Kulturwelt. Dabei wird insbesondere die Krisensituation des Handelns fokussiert. In diesem Licht erscheint die soziale, gesellschaftliche Struktur als jene, die das Subjekt in ein Entscheidungs-dilemma führt. Sie fungiert als *„soziale Kontrollinstanz“*.

Im Gegensatz dazu wird die Bedeutung des gesellschaftlichen Wissens im sozialphänomenologischen Kontext *„neutraler“* bestimmt.

Wie jedoch zu zeigen sein wird, kann insbesondere die strukturtheoretische Fokussierung auf diese Krisensituationen für den Kontext dieser Arbeit zusätzlich erhellend wirken.

Nachdem sich der Vergleich der beiden Theorien zur theoretischen Begründung des Handlungsbegriffs als zielführend erwiesen hat, können die Strukturen professionellen Handelns aus strukturtheoretischer Perspektive eingehender untersucht werden.

2.3.2 Die allgemeine Struktur professionellen Handelns

Oevermann (1996) gründet seine Betrachtungen zum professionellen Handeln, auf das Modell der psychotherapeutischen Beziehung, einer Analyse des Verhältnisses zwischen Therapeut und Klient. Für dieses Verhältnis kennzeichnend ist die widersprüchliche Einheit diffus-ganzheitlicher und spezifisch-rollenförmiger Beziehungsanteile.

Zunächst erscheint eine Klärung dieser Begriffe hilfreich.

Für rollenförmige Sozialbeziehungen sind u.a. die folgenden beiden Merkmale charakteristisch.

Erstens zeichnen sie sich aus durch ein - institutionell ausgehandeltes und abgesichertes - Spektrum an Themen, die die Beziehung fundieren. Zweitens sind sie so konstituiert, dass sie ihre strukturelle Identität auch dann behalten, wenn die Person, die diese rollenförmige Beziehung ausfüllt, wechselt.

Diese rollenförmigen Sozialbeziehungen entstehen jedoch erst aus der Erfahrung nicht-rollenförmiger, diffuser Sozialbeziehungen. Prototyp dieser Beziehungen sind die Dyaden, die innerhalb der Familie existieren, beispielsweise die Gattenbeziehung oder die Mutter - Kind-, bzw. Vater - Kind - Beziehung.

In ihnen ist nicht ein bestimmter gemeinsamer thematischer Kontext die verbindliche Gemeinsamkeit, sondern sie sind durch einen Ausschließlichkeitscharakter der Partner zueinander geprägt. Kommt einer der beteiligten Personen durch Tod oder Trennung „abhanden“ so sind diese diffusen Sozialbeziehungen beendet (vgl. Oevermann 1996, 110).

Im Kontext einer therapeutischen Beziehung sind diese Beziehungsanteile für beide Beteiligten gleichermaßen vorhanden:

Der Klient ist genötigt intime Themen in die Therapie einzubringen; Themen, die sonst nur in der gelebten Praxis einer gelingenden diffusen Sozialbeziehung „*unter der Bedingung ihres bedingungslosen Vertrauens besprochen werden können*“ (ebd., 118).

Der Therapeut sieht sich - durch das therapeutische Element der Übertragung und Gegenübertragung - in der Notwendigkeit, die Empfindungen des Klienten „*nachzuempfinden*“ und insofern „*innerlich*“ an der diffusen Sozialbeziehung zu partizipieren.

Gleichzeitig wird die Beziehung durch rollenförmige Anteile bestimmt, etwa in dem der Klient bestimmte Therapiezeiten einhält und für diese bezahlt. Der Therapeut über-

nimmt diese rollenförmige Beziehung, indem er allen Klienten im gleichen Maße seine Dienstleistung zusichert und die professionell-rollenförmige Distanz wahrt.

Oevermann (1996) wählt dieses Beziehungsmuster gleichsam als Prototypen, um die Strukturen professionellen Handelns in den Blick zu nehmen und davon ausgehend eine Theorie der Professionalisierung zu entwerfen.

„Für die Professionalisierungstheorie sind diese Klärungen nun deshalb so wichtig, weil (...) die professionalisierte Tätigkeit selbst komponentiell an dem Typus der diffusen Sozialbeziehung notwendig teilhat und insofern immer mehr ist als eine bloß rollenförmige Tätigkeit (...).“ (Oevermann 1996, 113)

Damit bekommt sie für die Professionalisierung von Lehrpersonen aktuelle Bedeutung. Doch bevor dies im kommenden Kapitel tiefer analysiert wird, soll die Struktur der therapeutischen Beziehung um ein weiteres wesentliches Merkmal ergänzt werden.

Mit dem Topos „Arbeitsbündnis“ gelingt es Oevermann (1996) das Wesen dieser Beziehung genauer zu fassen. Das Arbeitsbündnis gilt als Grundlage für das Zustandekommen einer Klient-Therapeut-Beziehung, allerdings unter der Bedingung widersprüchlicher Elemente.

Neben der schon beschriebenen Nähe-Distanz-Dialektik diffuser und rollenförmiger Sozialbeziehungen ist das Arbeitsbündnis durch die widersprüchliche Einheit von Autonomie und Abhängigkeit des Patienten gekennzeichnet. Diese ergibt sich - verkürzt gesprochen - auf der einen Seite aus der Freiwilligkeit mit der sich der Klient in die Therapie begibt und mit der er deren Dauer bestimmt und auf der anderen Seite aus der Hilfsbedürftigkeit, mit der er dem Therapeuten „ausgeliefert“ ist. Durch die Freiwilligkeit bleibt seine prinzipielle „*lebenspraktische Autonomie*“ gewährleistet, obwohl die Beziehung zwischen ihm und dem Therapeuten durch asymmetrische Anteile gekennzeichnet ist.

Im Arbeitsbündnis zwischen Klient und Therapeut wird die „*autonome Lebenspraxis*“ des Klienten einerseits als bereits gegeben und andererseits als noch nicht gegeben anerkannt. Dieses widersprüchliche Wesen der Klient-Therapeut-Beziehung beschreibt den Strukturkern einer Professionalisierungstheorie im Sinne Oevermanns.

Sie lässt sich auf alle Bereiche pädagogisch-professionellen Handelns übertragen.

„Primär am professionalisierten Handeln ist also die zugleich diffuse und spezifische Beziehung zum Klienten, dessen leibliche und/oder psychosoziale Beschädigung beseitigt oder gemildert werden soll.“ (Oevermann 1996, 115)

Dieses Zitat führt zu einem weiteren Strukturmerkmal pädagogischen Handelns: Der Notwendigkeit einer stellvertretenden Deutung.

Vergegenwärtigt man sich nochmals die therapeutische Beziehung so wird deutlich, dass der professionell Handelnde stellvertretend für seinen Klienten handelt und Ziele anvisiert. In einem Vorgriff trifft er eine Entscheidung darüber, wie die zukünftig zu erreichende „*lebenspraktische Autonomie*“ des Klienten aussehen soll. Auf dieses Ziel gerichtet muss er therapeutisch tätig werden. Die Ungewissheit des zukünftig zu erwartenden Erfolgs im Sinne der Herstellung relativer Autonomie begleitet ihn während dieser Tätigkeit ebenso, wie das Dilemma, therapeutisch, d.h. „*einwirkend*“ tätig zu sein, ohne die schon erreichte Autonomie zu beschädigen.

Diesem Dilemma ist durch ein Arbeitsbündnis zu begegnen, in dem die grundsätzlich widersprüchlichen Einheiten von Autonomie und Abhängigkeit, von rollenförmigen und sozial-diffusen Beziehungsanteilen als konstitutives Element dieser Beziehung anerkannt sind.

Nachdem nun die spezifische Strukturproblematik professionellen Handelns anhand des Rückgriffs auf das Klient-Therapeut-Verhältnis untersucht wurde, soll es in einen pädagogischen Kontext, in eine Analyse des Verhältnisses von Lehrperson und Educandus überführt werden.

2.3.3 Die Strukturproblematik professionellen Lehrerhandelns²⁷

„In unterschiedlichen Ansätzen der Forschung zum Lehrerberuf finden sich deutliche Hinweise auf „Nicht-Verfügbarkeit“ der erforderlichen Handlungsbasis, auf das Scheitern der Routine und die Routine des Scheiterns: Trotz aller Routine und eingeschliffener Skripts, trotz allem aufgeschichteten langjährigen Erfahrungswissens um Unterricht, Schüler und Lernen, trotz ausdifferenzierter Handlungsrepertoires, trotz Arbeit am Lehrereθος bleibt die Riskanz, die Offenheit, die Unwägbarkeit von Prozessen, von Absichten und intendierten Erfolgen im Unterrichten bestehen.“ (Helsper 2004a, 56)

Dieses Zitat verweist auf die Struktur des Lehrerhandelns als unplanbares und unsteuerbares Geschehen.²⁸ Helsper konkretisiert damit die strukturtheoretischen Rekonstruktionen auf der Ebene des unterrichtlichen Handelns. Die Wirksamkeit der Routine und des Erfahrungswissens wird als nicht ausreichend betrachtet, um im Unterricht professionell

²⁷ Die folgenden Ausführungen beziehen sich im Wesentlichen auf die von Helsper 2004 vorgelegte reformulierte, ausdifferenzierte und systematisierte Fassung seiner strukturtheoretischen Position von 1996, die er jedoch ebenfalls als vorläufigen Entwurf verstanden wissen will (vgl. Helsper 2004, 66 f).

²⁸ An dieser Stelle sei angemerkt, dass mit der Charakterisierung der unterrichtlichen Situation als „unplanbar“ und „unsteuerbar“ nicht die Planbarkeit pädagogischen Handelns, wie beispielsweise durch Unterrichtsentwürfe, generell negiert wird. Es wird mit diesem Zitat lediglich ausgedrückt, dass Unterrichtsplanungen - und seien sie noch so dezidiert und differenziert - immer in die Möglichkeiten der Erfüllung und Nichterfüllung gestellt sind. Die Unmittelbarkeit der pädagogischen Situation sowie deren Folgen können nicht im Vorhinein antizipiert werden.

zu handeln. Die epistemologischen Erkenntnisse der Sozialphänomenologie (Kap. 2.2.3) werden hier aus einer anderen Forschungsperspektive aufgegriffen.

Auf der Grundlage der obigen strukturtheoretischen Grundannahmen leitet sich die Riskanz und Unwägbarkeit aus folgenden Widersprüchen ab:

- der widersprüchlichen Einheit von Autonomie und Abhängigkeit, aus der sich die Notwendigkeit einer stellvertretenden, deutenden und vermittelnden Lebenspraxis ergibt und
- der Nähe-Distanz-Dialektik, wie sie sich in rollenförmigen und sozial-diffusen Beziehungsanteilen zeigt.

Das Verhältnis von Lehrperson und Educandus ist, ebenso wie die Beziehung zwischen Klient und Therapeut von Autonomie und Abhängigkeit geprägt. Dieses Dilemma tritt, durch die Unfreiwilligkeit der Beziehung, die sich aus der Schulpflicht ergibt, verschärft hervor. Die Lehrperson handelt in der Notwendigkeit der Annahme einer bereits bestehenden relativen Autonomie und der Zielgerichtetheit auf eine zukünftig zu erlangende Autonomie.

„Für pädagogisch professionelles Handeln, insbesondere das von Lehrern, gilt, dass die pädagogischen Interaktionen mit den Schülern erst die umfassende Entwicklung lebenspraktischer Autonomie ermöglichen sollen. Dabei dürfen die bereits entfalteten Möglichkeiten lebenspraktischer Autonomie nicht unterboten oder gar gebrochen werden, aber es muss auch eine Überforderung, die notwendigerweise ein Scheitern impliziert, vermieden werden. Dabei greift das professionelle Handeln notwendigerweise (...) in die persönliche Integrität der Adressaten ein; dies in besonderer Weise in den Konstellationen und Situationen, in denen die Adressaten in der vollen Wahrnehmung ihrer lebenspraktischen Autonomie eingeschränkt sind und sich in Abhängigkeiten befinden.“ (Helsper 2004a, 63)

Dem Lehrer kommt innerhalb der pädagogischen Beziehung die Aufgabe zu, stellvertretend und deutend Bildungsziele festzulegen, von denen der Educandus - noch - getrennt ist. Als Bezugspunkt dieser pädagogischen Tätigkeit dient die *„Generierung, Wiederherstellung, Stärkung oder zumindest die teilweise Restituierung lebenspraktischer Autonomie“* (ebd., 63), die größtmögliche Überwindung von Abhängigkeit.

Professionelles Handeln ist eine stellvertretende und deutende Bearbeitung individueller oder sozialer Bildungsprozesse.

Diese stellvertretende Tätigkeit ist charakterisiert durch *„die zukünftige Offenheit seiner Bewährung und damit der Möglichkeit des Scheiterns“* (ebd., 62). Zum Kern professionellen Handelns gehört demnach die Ungewissheit. In unmittelbarer, mittelfristiger und langfristiger Zukunft sind die Folgen der intendierten Handlungen und ihrer Absichten nicht absehbar.

Neben der Ungewissheit gilt die Nähe-Distanz-Dialektik rollenförmiger und diffuser Beziehungsanteile als zweites konstituierendes Merkmal professionellen Lehrerhandelns.

In der Feststellung einer Erziehungsbedürftigkeit ist die „*Unfertigkeit*“ und „*Hilfsbedürftigkeit*“ des zu Erziehenden implizit gegeben. Der pädagogisch Handelnde trifft, ähnlich wie der Therapeut, auf eine Persönlichkeit, die sich selbst noch nicht schützen und ihre schon vorhandene Integrität noch nicht selbst wahren kann (vgl. ebd., 147). Insofern erscheint es „*unvermeidbar, das heißt entwicklungslogisch erzwungen, in die zugleich rollenförmige, spezifische Sozialbeziehung des Schülers mit dem Lehrer Strukturmomente der diffusen, nicht rollenförmigen Sozialbeziehung [einzumischen]*“ (Oevermann 1996, 148).

Damit hat pädagogisches Handeln über die Wissensvermittlung hinaus immer auch eine erzieherische Dimension.

„... dem pädagogischen Handeln [wächst] (...) allein schon deshalb eine erzieherische Funktion zu (...), weil die anlässlich der Wissens- und Normenvermittlung notwendig werdenden Lehrer-Schüler-Beziehungen angesichts (...) der Ungefestigkeit von Autonomie und Rollenhandlungsfähigkeit des Schülers in dieser Phase immer auch folgenreich sind für die Entwicklung des Schülers als ganzer Person.“
(Oevermann 1996, 147)

Aus diesen, nun skizzenhaft beschriebenen, strukturtheoretisch begründeten Merkmalen professionellen Lehrerhandelns leitet sich die Notwendigkeit eines Arbeitsbündnisses ab. Es bildet die Grundlage für die gemeinsame Arbeit zwischen dem Professionellen und dem Educandus. Gegenseitiges Vertrauen, gegenseitige Erwartungen und Verantwortlichkeiten und die reziproke Verpflichtung zur aktiven Beteiligung werden in diesem Arbeitsbündnis ausgehandelt (Helsper 2004a, 64).

Das Arbeitsbündnis wird als „*fortwährender, offener Prozess*“ charakterisiert, „*der faktisch zu jedem Zeitpunkt auch fraglich werden und in die Krise geraten kann*“ (ebd., 64).

Es gilt als Basis professionellen Handelns; die Herstellung dieses Bündnisses darf keinesfalls mit erfolgreichem professionellen Handeln selbst verwechselt werden. Das Arbeitsbündnis ist das Fundament eines sich daran anschließenden Lernprozesses.

Die bisherige Analyse ergibt:

Kernpunkt professionellen Handelns und pädagogischer Tätigkeit ist die Ungewissheit angesichts der noch un abgeschlossenen Entwicklung des Schülers und der daraus resultierenden Notwendigkeit stellvertretender Deutung im Hinblick auf den Schüler als „*ganze*“ Person. Pädagogische Interaktionen sollen die Entwicklung von Autonomie ermöglichen. Da der Educandus sich in Abhängigkeit befindet, erscheint es notwendig

eine gemeinsame Basis, ein Arbeitsbündnis herzustellen, um die gegenseitigen Erwartungen abzustimmen.

Das Arbeitsbündnis und die Abfolge von immer wieder erneuerungs- und aushandlungsbedürftigen Konstellationen müssen als Grundlagen gelingenden professionellen Handelns begriffen werden.

Mit Bollnow spricht Helsper (2004a) auch vom „*pädagogischen Wagnis (...), dass immer wieder das gewonnene preisgegeben (werden muss), um von neuem zu beginnen*“ (Bollnow 1966, zitiert nach Helsper 2004a, 62).

Um den Strukturkern professionellen Lehrerhandelns weiter zu bestimmen, soll die skizzierte intersubjektive Ebene durch „*makrostrukturellen Rahmungen*“ in den Horizont institutioneller, gesellschaftlicher Bedingtheiten gestellt werden.

Bildungsprozesse sind nicht nur interaktiv, sondern auch sozial konstruiert. Professionelles Handeln ist gerahmt durch soziale und kulturelle Bedingungen. Diese sind im Wesentlichen gekennzeichnet durch einen Prozess „*fortschreitender Modernisierung und der Beschleunigung soziokultureller Transformationen*“ (Helsper 2004a, 63).

Daraus ergibt sich für das Lehrerhandeln eine weitere Ungewissheit, die in die intersubjektive Beziehung einfließt. Die stellvertretende Tätigkeit, die sich ihrerseits an kulturell-sozial getroffenen Übereinkünften orientiert, wird angesichts einer möglichen und beschleunigten soziokulturellen Veränderung fragwürdig und fragil.

Im Lehrerhandeln schwingt die Ungewissheit mit, ob die initiierten Bildungsprozesse zu dem antizipierten Ergebnis führen. Diese Unsicherheit entsteht nicht nur angesichts der Brüchigkeit des Arbeitsbündnisses sondern auch in Anbetracht der beschleunigten Transformation sozialer Übereinkünfte. Helsper (2004a) nutzt in diesem Zusammenhang den Begriff der Modernisierungsantinomie.²⁹

In Anlehnung an machttheoretische Positionen weist er (2004a, 66) abschließend darauf hin, dass soziokulturelle Bedingtheiten immer auch Definitionsgewalt haben und „*klassifikatorische Konstruktionen von normal und anormal, von gesund und krank, gebildet und ungebildet*“ hervor bringen, eine Sichtweise, die insbesondere auch in der materialistischen Behindertenpädagogik differenziert erarbeitet wurde.

In dieser Lesart stehen professionell Handelnde durch die Bezugnahme auf zentrale soziokulturelle Güter und Werte in der Gefahr, immanente Macht- und Kontrollpraktiken zu übernehmen und ihrerseits zum Anwender machttheoretischer Konstruktionen zu werden, weshalb Reflexionen zweiten Grades und eine habitualisierte Skepsis gegenüber der eigenen Praxis notwendiger Bestandteil professionellen Handelns sein muss (vgl. Helsper 2004a, 66).

²⁹ Helsper differenziert die Modernisierungsantinomie in vier weitere Antinomien aus, die an dieser Stelle jedoch vernachlässigbar erscheinen (vgl. Helsper 2004a, 68f.).

Die in diesem Kapitel dargelegten theoretischen Grundannahmen zur Strukturproblematik des Lehrerhandelns, münden bei Helsper (2004a) in eine differenzierte Betrachtung antinomischer Handlungsstrukturen, die im Folgenden expliziert werden.

2.3.4 Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur

Die bisherigen Analysen offenbaren in Bezug auf das Lehrerhandeln widersprüchliche, antinomische Strukturen, innerhalb derer die Lehrperson genötigt ist, ihr Handeln auszubalancieren.

Helsper (2004a, 67ff.) differenziert elf Antinomien, die für pädagogisches Handeln konstitutiven Charakter haben und deshalb nicht aufhebbar sind.

Antinomien sind angesiedelt auf der Ebene einer idealtypischen Rekonstruktion des Lehrerhandelns, wo sie einander widersprechende Anforderungen darstellen, die gleichermaßen relevant sind und Anspruch auf Gültigkeit erheben (vgl. ebd., 61).

Antinomien lassen sich auf die oben beschriebenen widersprüchlichen Einheiten von Autonomie und Abhängigkeit bzw. rollenförmigen und sozial-diffusen Beziehungsanteilen rückführen. Sie sind konstitutiv für pädagogisches Handeln und nicht zu verwechseln mit dem pädagogischen Handeln selbst. Aus ihnen erwachsen in der konkreten pädagogischen Einzelfallsituation mögliche Handlungsdilemmata und -ambivalenzen (vgl. ebd., 67). Auf dieser direkten Handlungs- und Interaktionsebene werden *„die konstitutiven Antinomien als spezifisch ausgeformte Strukturvarianten handelnd ausgestaltet“* (Helsper 2004a, 68). Antinomien zeigen sich auf unterrichtspraktisch-handelnder Ebene als Widersprüche und Dilemmata, die in jeder Situation neu ausbalanciert und ausgehandelt werden müssen.

Gerahmt wird dieses Szenario, wie bereits im vorangegangenen Kapitel erwähnt, von makrostrukturellen gesellschaftlichen Kontexten, die für Helsper (2004a) jedoch keinen antinomischen Charakter im engeren Sinne haben, sondern lediglich widersprüchlich erscheinen. Sie sind im Gegensatz zu den Antinomien transformierbar und aufhebbar (vgl. ebd., 67).

Folgende Antinomien hat Helsper in seinen Analysen rekonstruiert:

Begründungsantinomie

Diese antinomische Struktur verweist auf professionelles Lehrerhandeln als stellvertretende und vermittelnde Lebenspraxis, aus der sich - notwendigerweise - die Verpflichtung zur Begründung dieser stellvertretenden Tätigkeit ergibt.

Dies widerspricht jedoch den Eigenheiten und spezifischen Gesetzmäßigkeiten einer pädagogischen Praxis, die sich durch Ungewissheit auszeichnet. Handeln im Unterricht

geschieht zunächst ohne abgesicherte Legitimationsbasis und bedarf ihrer zur gleichen Zeit.

Darüber hinaus bezieht sich die Begründungsantinomie auf den makrostrukturellen Horizont. Angesichts der Tatsache, dass Bildung ein kulturelles Konstrukt darstellt, vollzieht sich jede Bildungspraxis, also die konkrete Umsetzung von Bildungszielen im Unterricht unter dem Legitimationsdruck einer kulturellen Identität, die ihrerseits wandelbar ist und brüchig werden kann.

Praxisantinomie

Theoretisches Wissen kann - auch dies ergaben bisherige Betrachtungen unterschiedlicher Forschungsansätze - nicht einfach in die Praxis transformiert werden. Unterrichtspraktisches Handeln verliert ohne eine wissenschaftliche Legitimation ihren professionellen Charakter und muss im praktischen Handeln dennoch ohne diese Legitimation auskommen.

Subsumtionsantinomie

Professionelles Handeln zeichnet sich - angesichts lebensweltlicher Komplexität - durch die Notwendigkeit aus, Einzelfälle pädagogischer Praxis subsumtiv unter Kategorien zu ordnen und zu typisieren. Diese Ordnungen manifestieren sich in routinierten Handlungen. Bildung ereignet sich jedoch nur dann, wenn der Andere im Dickicht dieser Routinen und Typisierungen nicht verloren geht. Subsumtive Deutungen müssen als solche ins Bewusstsein gerückt werden, um die „*Spezifik des Einzelfalles*“ nicht aus dem Auge zu verlieren. Pädagogische Praxis unterliegt dem Widerspruch einen routinierten Handlungsablauf zu benötigen, in dem dennoch das Besondere des Einzelnen jederzeit erblickt werden kann.

Ungewissheitsantinomie

Die stellvertretende Deutung und vermittelnde Tätigkeit, konstitutive Merkmale des Lehrerhandelns, erfordern die Definition von Bildungszielen. Sie liegen, aufgrund ihres zukünftigen Charakters, in der grundsätzlichen Möglichkeit der Erfüllung und Nicht-Erfüllung. Professionell Handelnde stehen in einem Vermittlungsversprechen. Sie sichern zu, Bildung und Wissen - von denen der Educandus (noch) getrennt ist - vermitteln zu können und können gleichzeitig dieses Versprechen aufgrund der Handlungsoffenheit zukünftiger Situationen nicht garantieren. Strukturelle Ungewissheit ergibt sich aus der letztendlich nicht planbaren, offenen und brüchigen pädagogischen Situation.³⁰

³⁰ In dieser Antinomie konkretisieren sich die epistemologischen Erkenntnisse der Sozialphänomenologie zum Wesen des Handelns (Kap. 2.2.1) ebenso wie die strukturtheoretischen Rekonstruktionen zu den Merkmalen von Professionen (Kap. 2.3.2).

Symmetrie- bzw. Machtantinomie

Es wurde in den vorangegangenen Kapiteln bereits auf die Antinomie von Symmetrie und Asymmetrie verwiesen. Das Verhältnis von Lehrperson und Educandus ist geprägt von einer strukturell gegebenen Asymmetrie. Der Schüler erscheint zuvorderst in seiner Hilfsbedürftigkeit und Unwissenheit, der Lehrer demgegenüber als wissende, überlegene Person. Um jedoch ein Arbeitsbündnis - notwendige Grundlage für einen erfolgreichen pädagogischen Prozess - herzustellen, bedarf es einer symmetrischen Beziehung. Lehrperson und Educandus müssen sich gleichberechtigt und ohne voreinander ein „Schauspiel aufzuführen“ in einen Bildungsprozess begeben, aus dem sie verändert hervorgehen. Dies führt in eine Symmetrie- und Machtantinomie.

Vertrauensantinomie

Um tragfähige Beziehungen als Grundlage eines Arbeitsbündnisses und pädagogischer Intervention zu entfalten, bedarf es einer Vertrauensbasis. Vertrauen wird erschwert, wo Abhängigkeiten evident sind. Je größer die Abhängigkeit des Schülers, desto mehr steht die Lehrperson in der Gefahr, unzulässig in die persönliche Integrität des Schülers einzugreifen. Unter diesen fragilen Bedingungen muss intersubjektiv eine Vertrauensbasis hergestellt werden. Für die Lehrperson ergibt sich die widersprüchliche Anforderung, die persönliche Integrität zu schützen und trotzdem Bildungssituationen zu initiieren, die den Schüler in eine Krise führen, aus der sich für ihn neue Handlungsmöglichkeiten eröffnen.

Näheantinomie

Die vorangegangenen Analysen diffus-sozialer und distanziert-rollenförmiger Beziehungsanteile führen unweigerlich in eine antinomische Struktur von Nähe und Distanz. Der professionell Handelnde soll einerseits emotionale Nähe initiieren, sich selbst als „ganze“ Person zeigen und den Schüler als solche anerkennen, andererseits mit einer distanzierten Haltung Ablösungsprozesse ermöglichen. Darüber hinaus fordert die rollenförmige Beziehung auch die strukturelle Gleichbehandlung eines jeden Schülers, während in der sozialen Beziehung die Individualität des Einzelnen in den Vordergrund rückt.

Sachantinomie

Diese Antinomie bezieht sich auf die widersprüchliche Anforderung an die Lehrperson sich in ihrer Vermittlung von Unterrichtsinhalten sowohl an „*universalistisch gültigen, fachsystematischen Bezügen*“ zu orientieren und dennoch die „*lebensweltlich gültigen, biografisch unterlegten Rahmungen der unterrichtlich behandelten Gegenstände auf dem Hintergrund der konkreten Individualität von Schülern*“ zu beachten (vgl. Helsper 2004a, 78).

Organisationsantinomie

Die Organisationsantinomie bezieht den schulorganisatorischen Horizont mit ein, vor dem sich professionelles Lehrerhandeln vollzieht. Schulorganisatorische Zwänge und Rahmenbedingungen, beispielsweise die räumliche, zeitliche und soziale Struktur stehen in einem Spannungsverhältnis zur notwendigen Offenheit der pädagogischen Situation, in der Bildungsprozesse erst entstehen können. Handlungsentlastende Routinen und Rituale auf schulorganisatorischer Ebene unterliegen der Gefahr Bildungsprozesse zu verhindern, anstatt sie zu strukturieren.

Differenzierungsantinomie

In modernisierten Gesellschaften existiert eine sozial-kulturelle grundsätzliche Übereinkunft, allen Kindern und Jugendlichen gleiche Bildungschancen zu eröffnen. Daraus folgt, dass im Bildungssystem einerseits „*Generalisierungen und Homogenisierungen*“ erforderlich sind, unter denen sich alle Schüler subsumieren lassen, gleichzeitig jedoch individualisierte und pluralisierte Bildungsgänge notwendig erscheinen. Diese Antinomie wird auf verschiedenen strukturellen Ebenen wirksam, nicht zuletzt auf der mikrostrukturellen Ebene der intersubjektiven Beziehung von Lehrer und Schüler. Lehrerhandeln bewegt sich in der Widersprüchlichkeit sowohl individuelle Lernprozesse zu initiieren als auch die strukturelle Homogenität zu beachten.

Autonomieantinomie

Diese Antinomie beschreibt abschließend die Spannung zwischen Autonomie und Heteronomie: Der professionelle Lehrer ist aufgerufen, Selbständigkeit bei seinen Schülern einzufordern. Diese Selbständigkeit gilt jedoch nur in bestimmten Abhängigkeiten, beispielsweise organisatorischen Rahmungen oder abstrakten Regeln. In ihnen wird die Autonomie des Schülers zwangsläufig begrenzt.

Nachdem nun die Antinomien dargestellt worden sind, bleibt zu fragen, welche Intention der Autor mit dieser Rekonstruktion verfolgt. Welchen Sinn hat es, Lehrpersonen vor Augen zu führen, unter welchen widersprüchlichen Bedingungen sie handeln? Werden sie damit nicht als „*tragische Figuren*“ stilisiert, deren Handlungen unausweichlich zum Scheitern verurteilt sind (vgl. Helsper 2004a, 89)? Lassen sich Lehrpersonen - angesichts dieser Erkenntnisse - möglicherweise desillusionieren und demotivieren?

Helsper (2004a) weist ausdrücklich darauf hin, dass mit diesen Explikationen „*Scheitern*“ nicht dramatisiert, sondern entdramatisiert werden soll.

„(...) (In) der Rekonstruktion und Analyse derartiger paradoxer Verstrickungen und ihrer Hintergründe [werden] Lehrer nicht in tragische, ausweglose Situationen geschickt, sondern diese werden

vielmehr als spezifische Strukturvarianten pädagogischen Lehrerhandelns der Reflexion und Auseinandersetzung zugänglich gemacht.“
(Helsper 2004a, S. 90)

Das Wissen um widersprüchliche und antinomische Figuren kann bei Lehrpersonen in reflexiven Kontexten genutzt werden, um eine andere Perspektive auf die unterrichtliche Situation zu bekommen. Es dient der Bewusstwerdung spezifischer Bedingungen und hat eine entlastende Funktion. Lehrpersonen erhalten die Chance, ihr Handeln nicht ausschließlich an pädagogischen Idealen zu messen und daran zu scheitern. Krisenhafte Situationen im pädagogischen Alltag werden nicht im Hinblick auf individuelle Unzulänglichkeiten betrachtet und bewertet, sondern können im Kontext der strukturell wirksamen Antinomien in einem anderen Horizont interpretiert werden. Die Veröffentlichung antinomischer Strukturen wirkt einer Tabuisierung und Individualisierung strukturimmanenter Probleme entgegen. Dies führt - möglicherweise - zu einer veränderten Team- und Kommunikationsstruktur innerhalb der Kollegien (vgl. ebd., 89f.).

Im Kontext dieser Arbeit dienen die Erkenntnisse als Folie, um die Ergebnisse der Studie angemessen zu interpretieren. Es soll gefragt werden, ob und in welcher Weise sich die beschriebenen Antinomien im Unterricht mit schwerbehinderten Schülerinnen und Schülern zeigen.

Die bisherigen Analysen zum Handeln in sozialphänomenologischen und strukturtheoretisch-pädagogischen Kontexten - beispielsweise die Begrenztheit des Handelns in lebensweltlichen Kontexten, die Offenheit und Unwägbarkeit pädagogischen Handelns, das Nicht-Wissen als professionelles Merkmal, die strukturtheoretischen Paradoxien im pädagogischen Feld - werfen die Frage auf, wie diesen Prämissen pädagogischen Handelns angemessen zu begegnen ist.

Konkreter formuliert: Wie lässt sich, angesichts dieser Handlungsbedingungen, professionelles Handeln verwirklichen? Wie können professionelle Strategien entwickelt werden? Nicht zuletzt stellt sich die Frage, welche Konsequenzen sich aus den bisherigen Erkenntnissen für die Lehreraus- und -fortbildung ergeben.

An verschiedenen Stellen wurde bereits darauf hingewiesen, dass der Reflexion hier möglicherweise eine Bedeutung zukommt:

Reflexive, berufsbegleitende Räume, in denen arbeitsplatzbezogene Fragen und Probleme innerhalb einer Fachöffentlichkeit besprochen werden, dienen dazu, dass Lehrpersonen ihr Handeln unter fachwissenschaftlichen Aspekten reflektieren, Idealisierungen und widersprüchliche Strukturen aufdecken und andere Perspektiven auf ihr Handeln generieren können.

Im Folgenden wird dieser Hypothese nachgegangen. Die Bedeutung der Reflexion wird durch den Rückgriff auf die bisher genutzten wissenschaftstheoretischen Bezüge analy-

siert und begründet. Ergänzend dient die „*theory in practice*“ von Schön (1983; 1987) dazu, die Erkenntnisse aus internationaler Perspektive zu belegen und zu untermauern.

2.4 Die Bedeutung der Reflexion für pädagogisches Handeln

2.4.1 Zur Relevanz der Reflexion: sozialphänomenologische Rückschlüsse

In den Betrachtungen zum Wesen des Handelns und zum Verhältnis von Wissen und Handeln in Kapitel 2.1 wurde die Beziehung von Wissen und Handeln durch komplexe, vielschichtige und widersprüchliche Bezüge charakterisiert. Auch wenn die Einführung des Topos der „*Reflexion*“ nicht zu einer Auflösung dieser widersprüchlichen und diskontinuierlichen Strukturen führt, so zeigt sich doch, dass der Reflexion im Zusammenspiel von Wissen und Handeln eine zentrale Bedeutung zukommt.

Im Rückgriff auf die Erkenntnisse des Kapitels 2.1 wird im Folgenden zunächst das Wesen der Reflexion, wie es sich in der sozialphänomenologischen Argumentation darstellt, erhellt. Aus diesen Erkenntnissen lässt sich eine grundlegende Bedeutung für das pädagogische Handeln ableiten.

Reflexion wird in der Schützchen Philosophie allgemein als Sinngebung durch eine Aktivität des Bewusstseins verstanden. Es ist ein „*stellungnehmender Akt*“ des Individuums zu seinem Erleben. Es ist ein Hinblicken auf eine Situation. Vergegenwärtigt man sich den Exkurs über das Bewusstsein und die Differenzierung von *actio* und *actum* so schließt sich hier die Argumentation: Durch die Aufmerksamkeit auf die Situation, durch den „*stellungnehmenden Akt*“ der Reflexion wird ein Erleben zu einem Erlebnis und ein Handeln zu einer wohlumgrenzten Handlung. Das Erleben und Handeln ist zunächst immer sinnlos, wobei „sinnlos“ nicht in seiner alltagssprachlichen Verwendung als „überflüssig“ oder „nutzlos“ zu verstehen ist, sondern vielmehr als „nicht-wertendes“, „vorurteilsfreies Erleben“. Es ist dem inneren Bewusstseinsstrom zugeordnet. *Sinngebung* erfolgt erst in der Reflexion, im erneuten erblicken der Situation.

Während der Bewusstseinsstrom der inneren Dauer prinzipiell unreflektiert ist, gehört die Reflexion selbst „*als Funktion des Intellekts bereits der Raum-Zeit-Welt an, in welcher wir uns im täglichen Leben bewegen*“ (Schütz 1981, 62).

Schütz (1981) unterscheidet - auch hier werden Bezüge zu Kapitel 2.1.1 sichtbar - zwischen vergangenheitsbezogener und zukunftsbezogener Reflexion. Ein vergangenes Erleben kann im Bewusstsein des Individuums erscheinen und erneut betrachtet werden. Dieser Vorgang wird als Reproduktion bezeichnet. Für den Kontext dieser Arbeit sind zwei Differenzierungen der Reproduktion wesentlich, die an dieser Stelle genauer exp-

liziert werden sollen: Reproduktion kann in einem „*schlichten Zugriff*“ auf das Erlebnis oder in einer „*Widererinnerung*“ erfolgen.

In einem „*schlichten Zugreifen*“ wird ein Erlebnis zwar erinnert; das „*wie*“ dieses Erlebnisses entzieht sich jedoch dem Zugriff. Die Erinnerung wird als „*vage*“ bezeichnet. Beispielhaft seien hier leibliche Erlebnisse, wie Muskelspannung und physischer Schmerz oder Stimmungen und Gefühle, wie Trauer, Angst, Freude oder Ekel genannt (ebd., 70; Baumgartner 2000, 12f.). Diese Zustände sind zwar als „*das*“ erinnerbar, aber die ihnen wesenhaft angehörige Empfindung ist der Erinnerung nicht zugänglich.

Die zweite Form der Reproduktion ist die „*nachvollziehende, nacherzeugende, wiederholende Erinnerung, die das Erlebnis selbst wieder aufbaut*“ (Baumgartner 2000, 12). Sie kann auf das abgelaufene und abgeschlossene Erleben zurückblicken und es wiederholt anschauen. Reproduktionen werden in einem permanenten Prozess modifiziert und verändert, je nachdem von welchem „*Jetzt*“ auf die vergangene Situation geblickt wird.

Zukunftsbezogene Reflexionen sind sogenannte Vor-Erinnerungen, Protentionen. Wie die Ausführungen zum Handeln bereits ergaben, kann der Mensch in seinem Bewusstsein ein in der Zukunft liegendes Ereignis als „*Zukünftig-gewesen-sein*“ antizipieren (vgl. Eberle 1984, 27). Dieses Entwerfen einer Handlung ist ein sinngebender Akt und deshalb als Reflexion zu bezeichnen.

„Also auch in der Vorerinnerung können wir reflektieren und uns eigene Erlebnisse, auf die wir in ihr nicht eingestellt waren, als zu dem Vorerinnerten als solchem gehörig bewusst machen: wie wir es jederzeit tun, wo wir sagen, dass wir das Kommende sehen werden, wobei sich der reflektierende Blick dem künftigen Wahrnehmungserlebnis zugewendet hat.“ (Schütz 1981, 75)

Im Unterschied zu Reflexionen, die sich auf vergangene Erlebnisse beziehen, tragen diese Vor-Erinnerungen - wie in Kapitel 2.2.1 erwähnt - die Möglichkeit der Erfüllung oder Nicht-Erfüllung in sich.

Die Klammer zwischen Wissen und Handeln besteht also in der Reflexion, in der Fähigkeit zur Sinngebung.

Ihre Beziehung ist ein wechselseitiger reziproker Prozess. Damit ergibt sich aus der sozialphänomenologischen Analyse ein anderer Wissensbegriff, als in traditionellen kognitivistisch-psychologischen Untersuchungen. Während in letzteren die Beziehung von Wissen und Handeln als hierarchisches Konstrukt gedeutet wird, ermöglicht die Rückführung des Wissens auf Erfahrungen in Situationen, derer wir durch Reflexion gewahr werden, ein gleichberechtigtes, reziprokes Verhältnis von Handeln und Wissen.

Handeln im Sinne von Erleben geht dem Wissen notwendig voraus. Zugleich konstituiert sich das Handeln durch den Wissensvorrat, den das Subjekt in die Situation einbringt. So entsteht ein Kreislauf von Wissen und Handeln, in dem durch Reflexion Handeln verändert und Wissen erweitert wird.

Reflexion ist demnach unentbehrlich, um das eigene Handeln zu verändern. Wissensbestände erweitern sich in dem Maße, in dem über das Handeln reflektiert wird.

Aus diesen Erkenntnissen ergibt sich eine grundlegende Relevanz der Reflexion für pädagogisches Handeln:

- In der reflexiven Hinwendung auf die Situation ist die Lehrperson - im Gegensatz zur alltäglichen Lebenswelt des Unterrichts, in der das Bewusstsein ganz am Leben und seinen Anforderungen interessiert ist - nicht mehr genötigt Zweifel zu eliminieren und Komplexität zu reduzieren. Die spontane Aktivität, die Ausrichtung des Handelns auf die pragmatische Bewältigung der Situation wird ersetzt durch eine kontemplative Hinwendung auf das vergangene Erleben.
- Reflexion ermöglicht ein „*Heraustreten aus der Welt des Alltags*“. Die Welt erscheint dem Bewusstsein nicht mehr als „*seiende*“, „*fertige*“ und „*fraglos gegebene*“ Welt, sondern als eine Welt, die sich immer wieder neu aufbaut, als eine in „*jedem Jetzt neu werdende und vergehende Welt*“ (Schütz 1981, 87). Damit ist es dem Menschen möglich, sich selbst und seinen Mit-Menschen ebenfalls als „*werdend*“ und „*vergehend*“ in den Blick zu nehmen. Die Flüchtigkeit der Situation, des eigenen Selbst und des Anderen wird in einem reflexiven Akt erkannt. Der reflexive Blick gestattet eine andere Einschätzung des pädagogischen Geschehens auf interaktiver Ebene. Weder der Educandus noch die Lehrperson werden nach spezifischen, vermeintlich nicht veränderbaren Merkmalen und Charaktereigenschaften eingeordnet und klassifiziert. In der Reflexion können sie in ihrer Entwicklung und in ihrem Prozess des fortwährenden Wandels wahrgenommen werden. Die Beziehung zum Anderen wird nicht durch ein „*bestimmendes Urteil*“ sondern durch eine reflektierende Haltung bestimmt, in der das Wissen, um die „*unendliche Andersheit des Anderen*“ konstituierendes Merkmal ist (vgl. Wimmer 1996, 435). Aus dieser Perspektive öffnet sich die Situation für neue Sichtweisen, aus denen andere Handlungen entworfen werden können.
- Durch Reflexion lassen sich Handlungsmotive und Idealisierungen aufdecken, die der pädagogischen Situation konstituierend zugrunde liegen. Das Handeln im Unterricht bezieht sich, im Sinne einer Protention, zunächst auf zukünftig antizipierte Ereignisse. Im Interesse eines „*Um-zu-Motivs*“ wird die Lehrperson Unterricht planen und dabei Handlungen phantasieren, die das gewünschte Ergebnis vorwegnehmen. Da jedoch das reale Handeln unter Einbezug der leiblichen Gebundenheit und intersubjektiven Vielgestaltigkeit erfolgt und es insofern von der antizipierten Handlung abweicht, erscheint ein reproduktiver Reflexionsprozess notwendig. In dieser Widererinnerung vorangegangener Situationen können „*Um-zu-Motive*“ überprüft und Abbrüche und Änderungen des Handelns wahrgenommen werden.

- Reflexion bietet die Möglichkeit „*Weil-Motive*“ aufzudecken. Die biografische Bedingtheit und die dem Handeln zugrunde liegenden subjektiv sinngebenden Intentionalitäten können offen gelegt werden.
- Durch Reflexion lässt sich die Genese des gesellschaftlichen Wissens in den Blick nehmen. Sozial übernommene Einstellungen, die im unterrichtlichen Handeln implizit wirksam sind, können identifiziert werden.
- Reflexion ermöglicht eine Betrachtung emotionaler Gestimmtheiten. In der reflexiven Hinwendung auf unterrichtliche Prozesse werden Gemütsverfassungen, die das Erleben der Situation möglicherweise dominiert haben, nicht mehr in gleicher Intensität empfunden. Das leibliche Erleben der Situation im „Jetzt“, die gefühlsmäßige Gebundenheit der Situation kann in der Reflexion rückwirkend gelöst werden. Die Lehrperson kann die vergangene Situation nun unabhängig von ihren damaligen konstituierenden Gefühlen betrachten und andere Perspektiven einbeziehen. Handlungsmöglichkeiten werden sichtbar und können zu einer Veränderung zukünftiger Situationen führen.
- Durch Reflexion können Wissenselemente unterschiedlicher Lebenswelten reflexiv in den Blick genommen werden. Die Theorie der Relevanz hat gezeigt, dass theoretisches, universitär erworbenes Wissen für die unterrichtspraktische Situation nur begrenzt zur Verfügung steht. Unterrichtspraktisches Wissen bleibt - ohne reflexive Hinwendung - unklar und unbestimmt. Die Glaubwürdigkeit mit anderen Wissenselementen bleibt in der Situation ungeprüft. Widersprüchliche Elemente des Wissensvorrats bleiben unverbunden nebeneinander stehen. In der Reflexion wird es möglich, verschiedene Wissenselemente - ohne den Handlungsdruck der ursprünglichen Situation - zu betrachten und Neues zu generieren.

Abschließend sei an die Betrachtungen zum Wissen und Nicht-Wissen erinnert.

Jedes Wissen ist in den Horizont des relativen und absoluten Nicht-Wissens gestellt. Dieses Faktum ergibt sich aus der situativen Bedingtheit des Wissens und der wesensmäßigen Begrenzung der Situation. Wimmer (1996, 422ff.) thematisiert die Bedeutung dieser Begrenzung für ein professionelles Handlungsverständnis und definiert das Nicht-Wissen als Kern pädagogischen Handelns (ebd., 425).

Aus der Situationsgebundenheit und Situationsorientierung pädagogischen Handelns, die es nicht zulassen allgemeine Handlungsstrukturen festzulegen, lässt sich folgern, dass eine pädagogische Situation immer im Horizont dieses Nicht-Wissens erscheint.

Das „*Nicht-Wissen*“ lässt sich demnach nicht als „*Mangel, Defizit und zu überwindendes Problem*“ einer Situation betrachten, „*das durch Wissen aufgelöst werden müsse*“, sondern als „*Spezifik pädagogischen Handelns*“ (ebd., 426).

Die Singularität einer pädagogischen Situation, lässt sie zu einem Ereignis werden, in dem die Kluft zwischen dem irreduziblen Nicht-Wissen und dem pädagogischen Wissen handelnd überwunden werden muss.

Daraus ergibt sich im Hinblick auf die Bedeutung der Reflexion im pädagogischen Kontext:

Die Lehrperson kann ihr relatives Nicht-Wissen als konstituierendes Merkmal ihres Handelns erst durch die Reflexion erblicken. Dadurch wird es ihr möglich, die Situation in den Horizont dieses Nicht-Wissens zu bringen und beispielsweise weitere Auslegungsvorgänge vorzunehmen. Sie kann darüber reflektieren, in welchem Wissen die Situation ursprünglich von ihr konstituiert wurde, kann nun in der erneuten reflexiven Auslegung weitere, andere Wissens Elemente aktivieren, die Situation in einem anderen Kontext deuten und somit neue alternative Handlungen entwerfen. Durch eine wiederholte Betrachtung der Situation wird es möglich, den Horizont des Nicht-Wissens zwar nicht aufzuheben, aber zu erweitern.

Nachdem mit dieser Zusammenfassung die Bedeutung der Reflexion in einer sozialphänomenologischen Argumentation begründet wurde, werden diese Erkenntnisse im Folgenden aus der Perspektive der Professionalisierungsforschung ergänzt.

2.4.2 Die Bedeutung der Reflexion im Kontext der Professionalisierungsforschung

Während anhand der sozialphänomenologischen Analysen der Reflexionsbegriff und die grundsätzliche Bedeutung der Reflexion angesichts der Diskontinuität und situativen Bedingtheit von Wissen und Handeln erarbeitet wurde, soll nun die Diskussion um die Reflexivität innerhalb der aktuellen Professionalisierungsforschung in den Mittelpunkt der Betrachtung rücken.

Ein Blick auf die empirischen und grundlagentheoretischen Forschungen zur Lehrprofessionalität ergibt, über erkenntnistheoretische Grenzen hinweg, eine hohe Relevanz reflexiver Lernprozesse.

Reflexion scheint innerhalb der Professionsforschung - trotz verschiedener und gegensätzlicher theoretischer Rückbezüge - übereinstimmend als ein wesentliches Charakteristikum pädagogischen Handelns bewertet zu werden. Je nach theoretischer Ausrichtung werden jedoch divergente Begründungszusammenhänge sichtbar, aus denen sich unterschiedliche Prioritäten reflektorischen Handelns ableiten lassen.

Im Kontext nationaler und internationaler kognitionspsychologischer Forschungen³¹ dient die Reflexion der Sicherung von Erfahrungswissen. Dieser Ansatz erforscht kog-

³¹ Vertreter der kognitionspsychologischen Professionsforschung (Neuweg 2002; Bromme 2004) stützen sich auf Erkenntnisse von Polanyi, Ryle oder Shulman (vgl. Kap. 2.2.3).

nitionspsychologische Prozesse, die professionellem Handeln zugrunde liegen. Dabei kommt er zu der Erkenntnis, dass der professionell Handelnde in kategorialer Wahrnehmung Situationen deutet und diese mit Handlungen verknüpft. Diese werden in Kategorien abgelegt, die Erfahrungen verdichtet repräsentieren und als Routinewissen in den Wissensvorrat eingehen (vgl. Koch-Priewe, B./ Kolbe, F.-U./ Wildt, J. 2004, 10). Folgt man dieser Forschungsrichtung, so werden in Situationen demnach keine Einzelsituationen wahrgenommen und analysiert, vielmehr werden sie unmittelbar komplex begrifflich erfasst. Die kognitionspsychologische Forschung hat Handlungen aus ihrer Reiz-Reaktions-Mechanik gelöst und in den Kontext der Situation eingebunden.

Das Erfahrungswissen wird als Basis pädagogischen Handelns und zugleich als sein konstituierendes Merkmal gewertet. Diese Argumentation hebt damit den impliziten Charakter des Wissens in Handlungssituationen hervor.

Reflexion verfolgt in dieser Blickrichtung die Intention, Erfahrungswissen aufzubauen und zu sichern. Vertreter der kognitionspsychologischen Forschung schlagen für die Lehrerbildung die Einführung einer Novizen-Experten-Forschung vor, in der eine erfahrene Lehrperson einer jungen Lehrperson an die Seite gestellt wird. Junge Lehrpersonen sollen - so die Idee - an dem routinierten Wissen der erfahrenen Lehrperson partizipieren. Fachwissen soll durch Erfahrungswissen ergänzt werden (vgl. Neuweg 2002, 24).³²

„Eine Konsequenz könnte darin liegen, das Erwerben der professionellen Wahrnehmungsmuster, die im Kontext des ersten Erprobens von Können entstehen, durch begleitende und angeleitete Reflexionen der eigenen Erfahrungen mithilfe wissenschaftlichen Wissens zu unterstützen.“(Koch-Priewe 2002, 4)

Pädagogische Situationen werden gemeinsam reflexiv in den Blick genommen und analysiert, um Routine aufzubauen und ein Erfahrungsspektrum zu erlangen.

Letztendlich dient die Reflexion im Kontext kognitionspsychologischer Betrachtungen der Entwicklung von Handlungsroutine und Handlungssicherheit. Mehr Routinewissen führt, so die Annahme, zu besseren Lösungen in einer besseren Praxis (vgl. Radtke 2004, 111).

Erinnert man sich an die Ausführungen zur Bedeutung krisenhafter Situationen, so ist festzustellen, dass das Lehrerhandeln nicht genügend aufgeschlossen ist, wenn von der routinemäßigen Bewältigung als dem Normalfall ausgegangen wird (vgl. Combe/Kolbe 2004, 835).

Wie die epistemologischen Untersuchungen gezeigt haben, ist die routinemäßige Bewältigung des Alltags nicht geeignet, neues Wissen zu generieren bzw. der offenen, nicht vorhersehbaren pädagogischen Situation ausreichend angemessen zu begegnen.

³² Der Vorschlag einer Novizen-Experten-Forschung gilt als Wiederentdeckung der „Meisterlehreidee“, wie Bollnow sie bereits 1978 gefordert hat.

„Denn „implizites Wissen (...) ist immer auch implizites Vorurteil, implizite Ignoranz und Blindheit“, es stößt „dort an Grenzen, wo Situationen den Rahmen dessen sprengen, was er (der Experte - Anmerkung des Vf.) als normal zu behandeln gelernt hat.“ (Neuweg 2002 zitiert nach Combe/Kolbe 2004, 846)

Andere Forschungsrichtungen³³ nehmen - wie bereits deutlich wurde - im Gegensatz dazu nicht die Routine, sondern die Krisenhaftigkeit als „Normalfall“ der Handlungspraxis in den Blick und leiten mit Fokus auf die Bedeutung der Reflexivität divergente professionstheoretische Forderungen ab.

Aus der Perspektive einer soziologischen wissensverwendungstheoretischen³⁴ Position birgt die Idee einer Novizen-Experten-Forschung die Gefahr einer unreflektierten Übernahme von Regeln und Handlungsmustern (vgl. Koch-Priewe 2002, 4). Der kognitionspsychologischen Forschung fehlt - so die Kritik - der Blick von außen, um „blinde Flecken“ im System erkennen zu können.

Im Gegensatz zu kognitionspsychologischen Forschungen deuten wissensverwendungstheoretische Denkansätze Professionalität im Kontext von Organisationssystemen.

Unter Rückgriff auf organisationstheoretische Erkenntnisse wird Handeln nicht mehr als individuelles Geschehen analysiert, sondern als *„ein organisatorisch ermöglichter, institutionell abgesicherter Ablauf“* (Radtke 2004, 135). Die Erkenntnisse dieser Forschungsrichtungen zielen demnach auf die Weiterentwicklung oder Überwindung institutioneller Determinanten.

Die Umstellung von einer kognitionspsychologischen Handlungstheorie auf eine Organisationstheorie birgt die Erkenntnis, dass Organisationen, unabhängig von den in ihr agierenden Individuen eine eigene Logik haben, innerhalb derer sie sich selbst definieren und erhalten. Das Individuum ist dieser Logik ausgesetzt. Insofern erscheint das Handeln der Lehrperson von vorneherein durch die Organisation determiniert.

In einer *„Reflexion zweiten Grades“* wird deshalb das System und seine Funktion betrachtet. Diese Selbstthematisierungen professioneller Berufstätigkeit fragen nach der Funktion bestimmter Professionen innerhalb der modernen Gesellschaft. Die reflexive Tätigkeit mündet in der Beschreibung von Funktionssystemen. Sie ermöglicht eine Analyse der Organisation in der nicht allein der Einzelne verantwortlich ist für das Gelingen oder Scheitern von Bildungsprozessen.

„Eine wissenschaftliche Lehrerbildung, die sich als Bildung im Medium von Wissenschaft begreift, hätte das Ziel, Wissen über die Perspektivenabhängigkeit und Relativität der Wirklichkeitsdeutungen bereitzustellen, um damit ein reflexives Wissen darüber zu ermöglichen.“

³³ Hierzu zählen u.a. strukturtheoretische, interaktionistische oder auch wissensverwendungstheoretische Forschungen.

³⁴ Als Vertreter dieser Forschungsrichtung gelten u.a. Drewe oder Radtke (vgl. Koch-Priewe 2002).

chen, wie die Praxis selbst und wie man selbst in ihr funktioniert. Das Letztere hätte unbedingt den Vorteil, dass man sich nicht selbst zurechnen muss, was in der Struktur pädagogischen Handelns und der Unlösbarkeit der viel beschworenen Antinomien, Paradoxien und Dilemmata angelegt ist.“ (Radtke 2004, 142)

Dieses Zitat verweist auf den Begründungskontext reflexiver Prozesse innerhalb strukturtheoretischer Erkenntnisse.

Aus der Rekonstruktion professionellen Lehrerhandelns, wie es in den Ausführungen zur Strukturtheorie (Kap. 2.3) analysiert wurde, erwächst die Notwendigkeit zur Reflexion. Die Intention liegt - im Gegensatz zur kognitionspsychologischen Forschung - nicht im Aufbau eines Handlungsrepertoires zur Erlangung von Handlungssicherheit, sondern in der reflexiven Erschließung antinomischer Grundstrukturen.

„Für eine Professionalisierung der Lehrarbeit ist nun die reflexive Erschließung und Handhabung [der] Professionsantinomien zentral. Denn (...) die Antinomien des pädagogischen Lehrerhandelns stellen als konstitutive Strukturmomente professioneller Praxis unaufhebbare Anforderungen dar, die implizit ständige Entscheidungen erfordern. Die Qualität der professionellen Praxis ist damit - wenn auch nicht ausschließlich - von der reflektierten Handhabung der Antinomien abhängig, was wiederum die Fähigkeit voraussetzt, sie rekonstruktiv zu erschließen.“ (Helsper 2000, 42)

Die rekonstruktive Erschließung soll innerhalb der institutionellen Praxis durch zwei formale Aspekte realisiert werden. Erstens wird gefordert, reflexive Kommunikationsstrukturen innerhalb der organisatorischen Struktur der Institution zu verankern. Damit wird verhindert, dass antinomische Strukturen auf individueller Ebene als persönliches Scheitern missgedeutet werden. Die Institution Schule wird zum Ort kommunikativer Reflexivität. Als Möglichkeit einer solchen organisatorisch verankerten Struktur benennt Reh die Schaffung von Teams (Reh 2004, 360).

Methodisch kann - so die zweite Forderung - die Reflexion entlang von Fällen erfolgen. Fallverstehen und Fallrekonstruktion³⁵ sind Wege, sich bestimmten Situationen reflexiv zuzuwenden. Sie dienen als Antwort auf die Ungewissheit und Unplanbarkeit der Situation innerhalb einer antinomischen Grundstruktur.

Konkret arbeiten Fallrekonstruktionen mit aufgezeichneten oder protokollierten Szenen oder Texten, wie sie beispielsweise in Videodokumentationen, Tagebüchern, Interviewprotokollen, Gesprächsaufzeichnungen etc. vorliegen (vgl. Combe/Kolbe 2004, 847).

³⁵ Fallrekonstruktion ist in diesem Kontext nicht als Forschungsmethode auf der Metaebene der Professionsforschung zu verstehen, sondern als angewandte Methode reflexiver Praxis innerhalb der Lehrerbildung.

Das erklärte Ziel einer strukturtheoretisch fundierten Fallrekonstruktion ist es, unter weitgehend handlungsentlastenden Bedingungen, die Sinnstruktur eines Falles zu erschließen und vielfältige Perspektiven zu eröffnen sowie für die im Unterricht wirkenden Antinomien zu sensibilisieren.

Zusammenfassend wird innerhalb der strukturtheoretisch legitimierten rekonstruktiven Lehrerbildung eine berufsbezogene Reflexivität in institutionell verankerten organisatorischen Strukturen anvisiert (vgl. Reh 2004, 368ff.).

Abschließend sei auf die Bedeutung der Reflexion in einem berufsbiografischen Kontext verwiesen. Innerhalb dieser Forschungsrichtung wird die biografische Bedingtheit des unterrichtlichen Handelns fokussiert. Übereinstimmend wird davon ausgegangen, dass die Ausbildung eines „*professionellen Selbst*“ oder eines „*professionellen Habitus*“ eng mit der Entwicklung des Selbst in biografischen Prozessen verwoben ist (vgl. Bastian/Helsper 2000, 176).

Insbesondere Bauer hat in einem berufsbiografischen Ansatz die Bedeutung des „*professionellen Selbst*“ für unterrichtliches Handeln herausgearbeitet.³⁶ Für ihn entsteht das „*professionelle Selbst*“ „*durch einen inneren Prozess, in dem das Subjekt einen Ausgleich zwischen eigenen Wünschen, Zielen und Ansprüchen und den verinnerlichten Erwartungen eines vorgestellten, verallgemeinerten kritischen Beobachters sucht*“ (Bauer 2000, 65).

Reflexion³⁷ hat in diesem Kontext die Aufgabe die „*internen Verarbeitungsprozesse durch (Selbst-) Klärung*“ zu verbessern und den eigenen Horizont zu erweitern. Sie trägt zu einer emotionalen Stabilisierung in schwierigen Situationen bei (vgl. Bauer 2000, 66). Gefühle werden als Ausdruck einer vielleicht noch unbewussten Kenntnis einer sozialen Situation reflexiv in den Blick genommen und damit einer rationalen Überprüfung und Klärung der Situation zugänglich gemacht (vgl. Combe/Kolbe 2004, 848). Professionalisierung erscheint gebunden an die Lehrperson und ihrer Bereitschaft zur Selbstreflexion. Reflexion kommt hier die Funktion zu, den Zusammenhang von persönlicher Involviertheit im beruflichen Handeln, die Affinität von Biografie und professionellem Handeln, aufzudecken.

In den bisherigen Analysen wird die Bedeutung der Reflexion anhand epistemologischer, sozialphänomenologischer Erkenntnisse und nationaler Forschungen zur Lehrprofessionalität begründet. Im Folgenden werden diese Untersuchungen durch eine ausgewählte angloamerikanische Forschung, der so genannten „*theory in practice*“, ergänzt und abgesichert.

³⁶ Der biografische Ansatz wurde neben Bauer auch von Hansmann/Dirks (1999) herausgearbeitet.

³⁷ Bauer verweist in diesem Zusammenhang nicht auf die Reflexion an sich, sondern auf mögliche institutionalisierte Orte reflexiver Prozesse wie Beratung und Supervision (Bauer 2000, 66).

2.4.3 Dimensionen der Reflexion: „theory in practice“

Im angloamerikanischen Raum hat Donald A. Schön in den 1980er Jahren das Verhältnis von Theorie und Praxis auf der Grundlage eines amerikanischen Pragmatismus' im Sinne Deweys analysiert und damit die Debatte um Praxis- und Theoriewissen entscheidend beeinflusst.³⁸ Im Kontext seiner Praxistheorie („*theory in practice*“) hat er - ähnlich wie Schütz/Luckmann (2003) - auf die Diskontinuität von Wissen und Handeln aufmerksam gemacht. Er hat eine Handlungstheorie generiert, innerhalb derer er drei unterschiedliche Handlungstypen unterscheidet und daraus Konzepte einer „*reflective teacher education*“ ableitet. Schön entwickelt seine Handlungstheorie vor dem Hintergrund einer Kritik am „*Modell technischer Rationalität*“.³⁹

Die Kritik richtet sich auf die hierarchische Beziehung zwischen theoretischem und praktischem Wissen und auf die darin implizierte Annahme, dass theoretisches Wissen geeignet sei, praktische Probleme zu lösen.

Demgegenüber wird eingewendet:

„The technology of rigorous research works best when it does not deal with real-time issues (...). This technology of rigorous research (...) cannot cope with properties of effective action under real-time conditions.“ (Argyris/Schön 1976, 4)

Schön (1987) hat in seiner „*Epistemologie der Praxis*“ die praktische Handlungssituation untersucht und sie als „*uncertain*“, „*unique*“ und „*value conflict*“ charakterisiert (vgl. Schön 1987, 6). Aus dieser Erkenntnis leitet er drei unterschiedliche Handlungstypen ab:

- „*knowing-in-action*“
- „*reflecting-in-action*“ und
- „*reflection-on-action*“.

„*Knowing-in-action*“ ist charakterisiert durch spontanes Handeln und Denken ähnlich dem Routinewissen bei Schütz oder dem impliziten Wissen der Kognitionsforschung. Schön interessiert sich im Gegensatz zur Kognitionsforschung weniger für den Prozess, durch den dieses Wissen generiert wird, sondern für die Art und Weise in der dieses Wissen in praktischen Situationen erscheint.

³⁸ Die praktische Handlungstheorie Donald A. Schöns wurde in drei Hauptwerken grundgelegt:
“*Theory in Practice*” (1974) mit Chris Argyris
“*The Reflective Practitioner*” (1983)
“*Educating the Reflective Practitioner*” (1987)

³⁹ Im deutschsprachigen Raum wurde Kritik an einem technischen Erziehungsverständnis unter anderem durch Bollnow (1978, 156) geäußert. Strukturtheoretische Positionen haben diese Kritik ebenso aufgegriffen, wie die Systemtheorie, die von einem Technologiedefizit der Pädagogik spricht.

„The knowing-in-action is tacit, spontaneously delivered without conscious deliberation (...).“ (Schön 1986, 28)

Dieses spontane Handeln lässt sich vom Handelnden selbst also nicht mehr auf spezifische Wissensbestände oder Regeln rückführen. Der Handelnde kann den Lernprozess dieser Wissensbestände nicht mehr ins Bewusstsein holen, sondern lediglich das Ergebnis dieses Prozesses anwenden.

Ohne das Vorhandensein von Routinewissen grundsätzlich in Frage zu stellen, wurde jedoch in einer kritischen Betrachtung bereits hinterfragt, ob dieses Wissen ausreicht, um die komplexe Handlungssituation der Praxis aufzuschlüsseln.

Schön ergänzt seine Theorie deshalb um zwei weitere Handlungstypen, die immer dann wichtig werden, wenn Situationen mit diesem „*impliziten Wissen*“ nicht bewältigt werden können. In diesem Fall greift die Lehrperson auf zwei unterschiedliche Möglichkeiten der Reflexion zurück, dem „*reflecting-in-action*“ oder dem „*reflecting-on-action*“.

„*Reflecting-in-action*“ ist eine reflektierende Konversation mit der Situation, die auf Veränderung der Praxis gerichtet ist.

Schön (1986) hat verschiedene Stufen dieses Prozesses analysiert. „*Reflexion-in-der-Handlung*“ beginnt zunächst mit einer Definition der Situation als „*problematisch*“, ihr geht eine Überraschung, eine Unzufriedenheit oder ein Scheitern der Routinesituation voraus. Anschließend wird diese Situation mit Hilfe vertrauter Handlungsschemata ausgelegt.

Dieser Auslegungsprozess, der wiederholenden Charakter hat, führt letztendlich dann zu einem Ende, wenn die Frage „Do we like what we get?“ zustimmend beantwortet werden kann. (Argyris et al. 1985, zitiert nach Altrichter 2002, 206)

Dies zeigt, dass bereits während des Handelns reflexive Phasen zu einer größeren Klarheit des Geschehens beitragen können. So lassen sich beispielsweise Planungselemente, wie der Einsatz bestimmter Medien, auf ihre situative Tauglichkeit hin überprüfen und je nach Erfordernis verändern. Jedoch können diese Reflexionen immer nur begrenzten Charakter haben, weil sie durch die Gegebenheiten der Situation determiniert werden. Diejenigen Faktoren, die während des Handelns nicht im Bewusstsein der Lehrperson auftauchen - alltagssprachlich formuliert, die von der Lehrperson übersehen werden - können in dieser „*Reflexion-in-der-Handlung*“ nicht betrachtet werden.

Demgegenüber ist „*Reflecting-on-action*“ eine situationsabgelöste Form der Reflexion. Die „*Reflexion-über-die-Handlung*“ ist nicht mehr in die ursprüngliche Situation eingebunden. Dies ermöglicht eine Reflexion, die sich unabhängig von den die Situation ursprünglich determinierenden Faktoren vollzieht.

„Über der primären Handlung wird gleichsam eine sekundäre etabliert, die die primäre reflektiert. (...) Damit eröffnen sich neue Mög-

lichkeiten zur Analyse, Darstellung, Mitteilung, Reorganisation und Optimierung der Handlung.“ (Altrichter 2002, 209)

Diese Möglichkeit der „*Reflexion-über-die-Handlung*“ lässt weitergehende Analysen zu, wie sie erst nachträglich, in einer kontemplativen und reflexiven Haltung möglich sind.

Aus diesen Erkenntnissen leitet Schön (1986) die Forderung nach einer reflexiven Lehrerbildung ab, die durch „*case studies*“ methodisch umgesetzt werden kann.⁴⁰

Für die in dieser Arbeit relevante Fragestellung nach Möglichkeiten der Lehrerbildung angesichts einer Diskontinuität von Theorie und Praxis im Unterricht mit schwerbehinderten Schülerinnen und Schülern untermauert diese internationale Theorie die Notwendigkeit eines arbeitsplatzbezogenen Reflexionsprozesses.

2.5 Schlussfolgerungen

Die bisherigen Analysen lassen in Bezug auf die Fragestellung folgende Schlüsse zu:

- Strukturelle Ungewissheiten, Unwägbarkeiten und die Beschränkungen der Situation im lebensweltlichen Vollzug sind konstituierende Merkmale pädagogischen Handelns. Sie sind auch im Unterricht mit schwerbehinderten Schülern und Schülerinnen wirksam.
- Die Ursache für das einleitend aufgedeckte „Theorie-Praxis-Dilemma“ der Schwerstbehindertenpädagogik liegt in der analysierten Situationsgebundenheit des Wissenserwerbs in unterschiedlichen Lebenswelten und ist kein Versäumnis der ersten und zweiten Ausbildungsphase. Die Differenz der unterschiedlichen Lebenswelten führt dazu, dass in der unterrichtlichen Praxis die Konzepte der Schwerstbehindertenpädagogik so wenig Relevanz haben und dass ein bildungstheoretisch begründetes und ethisch postuliertes Bildungsrecht angesichts der komplexen alltäglichen Handlungsanforderungen aus dem Blick gerät.
- Die subjektiv erlebte, unzureichende Qualifikation von Lehrpersonen im Unterricht mit schwerbehinderten Schülerinnen und Schülern ergibt sich aus den besonderen Strukturmerkmalen professionellen Handelns, den Antinomien und widersprüchlichen Rollenstrukturen, die von den Lehrpersonen bislang jedoch nicht explizit bearbeitet werden können.
- Lehrerbildung für Lehrpersonen im Unterricht mit schwerbehinderten Schülerinnen und Schülern muss arbeitsplatzbezogene, reflexive Räume bereitstellen.

⁴⁰ Damit deckt sich die Forderung von Schön mit strukturtheoretischen Erkenntnissen, die den reflexiven Prozess ebenfalls entlang von Fällen ermöglichen wollen.

- Folgende Aspekte scheinen für die Konzeption des Lehrerbildungsprozesses bedeutsam:
- Reflexion bedarf dialogischer Strukturen. Eine ausschließlich individuell-biografische Rückschau ist nicht ausreichend, um das eigene „Nicht-Wissen“ zu erblicken. Insofern erscheinen organisatorische Bedingungen, die diesen dialogischen Charakter berücksichtigen, notwendig, um in der Reflexion das eigene Wissen zu erweitern und neue Handlungsmöglichkeiten zu entdecken.
- Reflexion bedarf methodischer Strukturen, die eine „*Reflexion-über-die-Handlung*“ unterstützen. Insbesondere die strukturierte Aufzeichnung des unterrichtlichen Geschehens mit Hilfe technischer Medien ermöglicht ein Gewahrwerden situativer Elemente und eine distanzierte Möglichkeit sich selbst während des Handelns wiederholt zu betrachten.
- Um Wissen generieren zu können, ist es sinnvoll, die Reflexion in einen handlungsentlastenden Kontext zu stellen. Nur in einem organisatorischen Rahmen, der frei ist von den Zwängen der ursprünglichen Handlungssituation, erscheint es möglich, Auslegungsvorgänge zur Generierung von Wissen tiefer zu führen und widersprüchliche Wissens Elemente oder Antinomien aufzudecken und zu betrachten. Dies spricht für eine Bereitstellung von Räumlichkeiten außerhalb der Schule.
- Reflexive Prozesse müssen eng an die Handlungsbedingungen der Praxis angelehnt sein. Nur wenn diese Handlungsbedingungen und die dort aufscheinenden problematischen Situationen den thematischen Verlauf bestimmen, erscheint es möglich, neue Perspektiven auf die Situation zu entwickeln.
- Als letztes ist die Bedeutung der Fallarbeit hervorzuheben. Entlang dieser methodischen Struktur wird es möglich, der Singularität des Ereignisses Rechnung zu tragen, ohne den Horizont des Allgemeinen, in dem dieses Ereignis erscheint, zu vernachlässigen.

Abschließend sei auf die epistemologische Bedingtheit verwiesen, dass jedweder Reflexionsprozess durch die Gesetzmäßigkeiten einer räumlich, zeitlich und sozial strukturierten Welt determiniert ist. Erkennen, Sinngebung und Reflexion sind immer begrenzt und vorläufig.

Nicht-Wissen bzw. das Wissen um die Begrenztheit reflexiver Auslegungsvorgänge bleibt auch in der Reflexion konstituierendes Faktum.

Reflexive Prozesse ermöglichen zwar ein Hinblicken auf die vergangene Situation und eine potentielle quantitative und qualitative Zunahme ihrer möglichen Auslegungsprozesse, sie werden jedoch ihrerseits immer determiniert durch die aktuelle Situation, in der das Individuum auf die vergangene Situation blickt. Forschungsmethodisch ist es

deshalb unumgänglich, die Bedingungen, innerhalb derer der Reflexionsprozess stattfindet, mit in die Analyse einzubeziehen.

Im Folgenden wird eine qualitative Studie vorgestellt, die den genannten Kriterien einer arbeitsplatzbezogenen Reflexion entspricht. Dazu wird ein Handlungsforschungsprozess initiiert. In der anschließenden Auswertung und Interpretation wird generiert, wie sich ein solcher Reflexionsprozess auf das professionelle Handeln von Lehrpersonen im Unterricht mit schwerbehinderten Schülerinnen und Schülern auswirkt.

II Das Projekt Forschungswerkstatt

3 Erste Phase: Initiierung reflexiver Prozesse durch Handlungsforschung

3.1 Handlungsforschung - Verknüpfung von Handeln und Reflexion

In dem Projekt der Forschungswerkstatt realisiert sich die Idee eines arbeitsplatzbezogenen Reflexionsprozesses. Um das Handeln in unterrichtspraktischen Feldern und die Reflexion über dieses Handeln in fruchtbarer Weise miteinander zu verknüpfen basiert die Forschungswerkstatt auf dem Konzept der Handlungsforschung.

3.1.1 Die Idee der Handlungsforschung

Die Idee der Handlungsforschung⁴¹ entsteht in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts im Kontext eines liberalen, freiheitlichen amerikanischen Bildungswesens, um demokratische Prozesse für Forschung grundzulegen.

In einem Zeitgeist, in dem John Dewey mit seiner Forderung nach "progressive education" die Demokratisierung innerhalb der Erziehung betreibt, entwickelt Kurt Lewin eine Forschungsrichtung, die emanzipatorischen Charakter hat und auf eine Verbesserung sozialer Verhältnisse zielt. Dieser Forschungstyp, der als „*action research*“ bezeichnet

⁴¹ Der Begriff der Handlungsforschung wird in dieser Arbeit durchgängig verwendet. Darunter subsumieren sich unterschiedliche Strömungen und Entstehungskontexte, die mit unterschiedlichen Begrifflichkeiten operieren. Was in Amerika als „*action research*“ seinen Ursprung hatte, stellt sich heute als verzweigte, vielfältige Forschungsrichtung dar, mit je spezifischen Akzenten und unterschiedlichen Begrifflichkeiten. So wird in deutschsprachigen Veröffentlichungen von Handlungs-, Aktions-, Praxis-, Team-, und Lehrerforschung gesprochen. In anglo-amerikanischer Literatur hat sich neben der Bezeichnung „*action research*“ der Begriff „*teacher research*“ durchgesetzt (vgl. Prengel et al. 2004, 183 ff., Altrichter 2002, 195 ff.).

wird, bricht mit bisherigen Forschungstraditionen, in dem er die Rolle von Forscher und Beforschtem aufhebt, die „Forschungsobjekte“ zu aktiven Subjekten der Forschung macht und die Generierung von Erkenntnissen in praktischen Handlungsfeldern anerkennt (vgl. Altrichter/Feindt 2004, 418f, Prengel et al. 2004, 181ff.).

Eine erste Ausbreitung und Popularität erfährt die Handlungsforschung zunächst in den 1970er Jahren.

Zum einen entsteht in England und Australien eine Bildungsreformbewegung, die als „*action research*“ oder „*teacher research*“ bezeichnet, ihre Aufgabe darin sieht, Bildungspraxis unter Einbeziehung der praktisch Tätigen zu verändern und das praktische Wissen für die Erziehungswissenschaft aufzubereiten (vgl. Altrichter/Feindt 2004, 419). Wesentlich vorangetrieben wird diese Forschung durch Lawrence Stenhouse und John Elliott. Sie stellen die Wirksamkeit klassischer Top-Down-Curricula, in der unterrichtsexterne Wissenschaftler Lösungen für Schulentwicklungsprozesse vorgeben, die dann von Praktikern umgesetzt werden sollen, in Frage und entwickeln eine alternative Konzeption der Curriculumentwicklung. Ausgehend von der Erkenntnis, dass die praktisch tätigen Lehrpersonen, diejenigen sind, die curriculare Erkenntnisse in ihre Praxis implementieren, wird - unter Einbezug der Praktiker - der Prozess der Umsetzung selbst Gegenstand der Forschung. Lehrpersonen handeln als Forscherinnen, um Prozesse der Unterrichtsentwicklung zu untersuchen. Sie übernehmen Verantwortung für die Qualität des Unterrichts, indem sie eigene Handlungsbedingungen reflexiv in den Blick nehmen. Durch diese Vorgehensweise gelingt es Stenhouse/Elliott Lehrerweiterbildung und Schulentwicklung als zwei Seiten eines Prozesses miteinander zu verzahnen (vgl. Altrichter 2002, 197f.).

Zur gleichen Zeit etablieren erziehungswissenschaftliche Forscher⁴² in Anlehnung an die ursprünglich politisch gesellschaftskritischen amerikanischen Wurzeln die Handlungsforschung im deutschsprachigen Raum. Im Kontext eines ideologiekritischen Zeitgeistes in den 1970er Jahren und in Folge rasch expandierender erziehungswissenschaftlicher und sozialwissenschaftlicher Handlungsfelder gewinnt diese Forschungsrichtung an Bedeutung, weil sie auf soziale Veränderungen zielt und in demokratischer Weise Praktiker an der Generierung von Wissen beteiligt (vgl. Altrichter et al. 1997 655; Altrichter/Feindt 2004, 418f.). Handlungsforschung wird als Gegenmodell einer traditionell empirisch-analytischen Forschung begriffen, in der sich die bis dato unangefochtene Trennung von Grundlagenforschung und angewandter Forschung aufhebt. Handeln, Forschung und Lernen sind innerhalb der Handlungsforschung ein einheitlicher Prozess, der von gleichberechtigt agierenden Wissenschaftlern und Praktikern initiiert wird (vgl. Moser 1975, 53).

42 Erste Verfechter einer Handlungsforschung im deutschsprachigen Raum sind Klafki (1973), Moser (1978), Heinze et al. (1981) oder Huschke-Rhein (1987).

Beispielhaft für diese Zeit ist die Forschungstätigkeit der Laborschule in Bielefeld, für die von Hentig das Anliegen so formuliert:

„Ich wollte Wissenschaftler und Lehrer in einer relativ kleinen Einrichtung zusammenfassen und zur Zusammenarbeit an dem einen Gegenstand ‚Schule‘ geradezu zwingen. Lehrer sollten zugleich forschen, Forscher zugleich lehren - und zwar beide im gleichen Maß.“ (von Hentig 1982, 38f.)

Nachdem Anfang der 1980er Jahre erkannt wird, dass soziale Veränderungen sich durch Forschung nicht in dem Maße wie erhofft initiieren lassen, nimmt die Attraktivität der Handlungsforschung ab (vgl. Altrichter et al 1997, 655).

Durch unbefriedigende Ergebnisse in den internationalen Vergleichsstudien TIMSS und PISA und einer daraus resultierenden Diskussion um Lehrerbildung und Schulentwicklung, erlebt die Handlungsforschung eine aktuelle Renaissance. Ihre Priorität liegt nun in einer stärker schulbezogenen, pragmatischen Forschung, die sich eher der Tradition von Stenhouse/Elliott verbunden fühlt und insbesondere durch Altrichter im deutschsprachigen Raum publiziert wird.

Ihre Identität gewinnt sie nicht länger als Gegenbegriff in der Kritik empirisch-analytischer Forschung. Sie hat sich als qualitativ anderer, jedoch gleichwertiger Forschungszweig bewährt.

„Sowohl pädagogische Praxisforschung als auch erziehungswissenschaftliche Forschung bewegen sich im Spannungsfeld von individualisierend-kasuistischen und generalisierend-strukturbildenden Denkfiguren. Jeder Ansatz betont dabei eigene Erkenntnisinteressen und -perspektiven. Beide sind in ihren spezifischen Erkenntnisreichweiten unverzichtbar und als legitim anzuerkennen; die Innenperspektive der Praxisforschung mit ihrem handlungsgenerierenden Wissen über Einzelfälle und die Außenperspektive der wissenschaftlichen Forschung mit ihrem in der scientific community zu publizierenden Wissen über regelhafte Strukturen.“ (Prengel 1997, 602f.)

Handlungsforschung wird seither vielfältig in verschiedenen Kontexten genutzt.

Beispielhaft sei hier nochmals auf das Netzwerk: „Nordverbund Schulbegleitforschung“ verwiesen. Hier werden praxisbezogene Forschungsprojekte in gemeinsamer Kooperation von Studierenden der ersten und zweiten Ausbildungsphase, praktisch tätigen Lehrpersonen und Wissenschaftlern realisiert. In Analogie zur englischen Schulforschung wird in diesen Projekten die Verzahnung einer prozessorientierten Schulentwicklung und Lehrerweiterbildung intendiert. Subsumiert sind in diesem Verbund unter anderem das Oldenburger Teamforschungsmodell und das Modell „Bremer Schulbe-

gleitforschung“, zwei innovative Modelle einer schul- und unterrichtsbezogenen Handlungsforschung (vgl. Altrichter/Feindt 2004, 424f.; Dirks/Hansmann 2002).

Der gemeinsame Kern all dieser Projekte besteht in der Feldnähe unter Einbezug der dort handelnden Personen innerhalb einer prozessorientierten Perspektive und unter Aufhebung der methodologischen Trennung von Forschung und Entwicklung. Darüber hinaus haben die unterschiedlichen Projekte zu einem breiten Spektrum verschiedener Konzeptionen und divergierender Methoden geführt, die sich auch in der Vielfalt der verwendeten Begriffe⁴³ abbildet.

Prenzel (2004, 184) unterscheidet zwischen Handlungs- und Praxisforschung, wobei als markantes Unterscheidungsmerkmal der Einbezug von Wissenschaftlern fungiert. Während sie mit dem Terminus „*Handlungsforschung*“ Untersuchungen bezeichnet, in denen Lehrpersonen und Wissenschaftler zusammen arbeiten, um sowohl das pädagogische Handeln in der Praxis zu optimieren und gleichzeitig wissenschaftliche Erkenntnisse zu generieren, wird der Begriff „*Praxisforschung*“ von ihr für Projekte genutzt, die - ohne Beteiligung von Wissenschaftlern - auf die Entwicklung von Unterricht und Schulleben abzielen. Praxisforschung wird von Lehrpersonen selbst betrieben. Wissenschaftler haben - wenn überhaupt - innerhalb der Praxisforschung, wie Prenzel sie versteht, eine unterstützende und keine gestaltende Funktion.

Altrichter (2002) verwendet in seinen Veröffentlichungen in Anlehnung an die englische Tradition neben den Begriffen Handlungs- und Praxisforschung synonym den Terminus „*Aktionsforschung*“.⁴⁴ Die Kooperation mit Wissenschaftlern wird als möglich, jedoch nicht als unerlässlich angesehen (vgl. Altrichter/Feindt 2004).

Demgegenüber betont Moser die Bedeutung der Wissenschaftler innerhalb von Aktionsforschung.⁴⁵

„Aktionsforschung liegt dann vor, wenn Wissenschaft und Praxis gemeinsam ein Projekt entwickeln und durchführen. (...) Handeln, als Tätigkeit der Praktiker und Forschen, als Aufgabe des Wissenschaftlers, sind dabei in einen wechselseitig aufeinander bezogenen Prozess eingebunden.“ (Moser 1995, 45)

Damit formuliert Moser unterschiedliche Rollen im Forschungsprozess. Während die Praktikerinnen ein Handlungskonzept planen und durchführen, geben die Forschenden wissenschaftliche Ratschläge und werten die Forschungsergebnisse aus. Moser begrün-

⁴³ „Handlungsforschung“, „Praxisforschung“, „Aktionsforschung“, „Lehrerforschung“ oder Forschungswerkstatt sind Termini, die im deutschsprachigen Raum für einen ähnlichen Forschungsansatz stehen, unter den sich verschiedene Projekte subsumieren.

⁴⁴ In frühen Veröffentlichungen benutzt Altrichter den Begriff „Lehrerforschung“ synonym zum Begriff „Aktionsforschung“, was dem englischen „teacher research“ entlehnt ist und der gleichen Forschungsrichtung entspricht (vgl. Altrichter, 1990).

⁴⁵ Moser hat in seine frühen Veröffentlichungen zum Thema den Begriff der Aktionsforschung genutzt, in neueren Veröffentlichungen wird dieser Begriff, wenn auch nicht durchgängig stringent, ersetzt durch „Praxisforschung“ (vgl. Moser 1975, 1995, 2003).

det diese klare Rollenverteilung mit der Notwendigkeit, wissenschaftliche Gütekriterien zu erfüllen und durch die funktionale Trennung von Aufgabenstellungen die Komplexität möglicher Probleme zu reduzieren (vgl. ebd., 52).

Für das hier vorliegende Forschungsprojekt wird der Terminus „*Handlungsforschung*“ gewählt. Die Gestaltung der Forschungswerkstatt stellt, innerhalb der vielfältigen Strömungen, eine eigene konzeptionelle Variante dar, die in Kapitel 3.2 dargestellt wird. Zum einen sind Praktikerinnen eingeladen, die Handlungsbedingungen ihrer Unterrichtspraxis zu untersuchen, reflexiv in den Blick zu nehmen und weiter zu entwickeln. Innerhalb dieses Prozesses - der in Anlehnung an Prenzel (1997) mit Praxisforschung bezeichnet werden kann - nimmt die Wissenschaftlerin eine lediglich beratende Funktion ein.

In einer zeitlich nachgeordneten Phase wird dieser Prozess einer wissenschaftlichen Auswertung unterzogen, um Erkenntnisse zum professionellen Handeln im Unterricht mit schwerbehinderten Schülerinnen und Schülern unter den Bedingungen der Forschungswerkstatt zu generieren.

Um den Gesamtprozess dieses Forschungsvorhabens umfassend abzubilden, scheint der Begriff der Handlungsforschung geeignet, weil das übergeordnete Ziel der qualitativen Studie nicht in der Optimierung und Veränderung des praktischen Handelns, sondern in der Generierung von Erkenntnissen zur Lehrerbildung liegt.

3.1.2 Handlungsforschung im Kontext von Lehrerbildung

Wie die Ausführungen in Kapitel zwei gezeigt haben, bedarf es für die vorliegende Fragestellung einer Lehrerbildung, in der reflexive Räume bereitgestellt und die Handlungsbedingungen der Praxis zum Gegenstand der Reflexion gemacht werden. Durch Handlungsforschung können diese arbeitsplatzbezogenen reflexiven Settings realisiert werden.

Handlungsforschung zielt nicht nur auf die Phasen der Ausbildung von Lehrpersonen⁴⁶, sondern auf die gesamte Zeitspanne des beruflichen Wirkens und kann in diesem Bezugsfeld einen wesentlichen Beitrag leisten.

- Handlungsforschung ist eine Möglichkeit, in einem situationslosgelösten Kontext das unterrichtspraktische Handeln aus einer veränderten Perspektive zu betrachten und zu bewerten.

⁴⁶ Anzumerken ist, dass in vielen Handlungsforschungsprozessen die Zusammenarbeit von Studierenden und praktisch tätigen Lehrpersonen genutzt wird, um eine Pluralität der Perspektiven zu erreichen und für die Professionalisierung zu nutzen.

- Handlungsforschung bietet die Chance, Wissen und Handeln - als zwei Seiten einer Medaille - füreinander wirksam werden zu lassen und neues Wissen in das unterrichtspraktische Handeln zu implementieren.
- Durch Handlungsforschung können theoretische Wissensbestände des universitär erworbenen Wissens für die Überprüfung der Praxis zugänglich gemacht werden.
- Handlungsforschung dient als Möglichkeit, Antinomien und strukturelle Ungewissheiten des Unterrichts in den Blick zu nehmen und Umgangsweisen auf unterschiedlichen Ebenen zu entwickeln.

Das Forschungsdesign der Handlungsforschung entspricht einem Professionsbegriff, der die Prozesshaftigkeit, Vorläufigkeit, Offenheit und Situationsgebundenheit pädagogischen Handelns fokussiert. Sie bietet den innerhalb der pädagogischen Praxis wirkenden Akteuren Handlungsspielräume und methodische Hilfen, um ihr unterrichtliches Handeln reflexiv in den Blick zu nehmen, zu verändern und Schule „von innen“ heraus zu entwickeln. Schulentwicklungsprozesse und Professionalisierung von Lehrpersonen werden innerhalb der Handlungsforschung miteinander verschränkt.

Insofern weisen Altrichter et al. (1997, 642) zu Recht darauf hin, dass Handlungsforschung ein Konzept der Professionalisierung komplexer Berufsbereiche darstellt.

Der Handlungsforschung wird für das professionelle Handeln von Lehrpersonen eine grundlegende Bedeutung zugemessen.

„Es gehört zu den Berufsaufgaben der Pädagoginnen und Pädagogen, die komplexen situativen Bedingungen ihrer konkreten Bildungsarbeit zu erkunden, zu analysieren und adäquate Konzeptionen hervorzu- bringen und zu erproben. Handlungsforschung ist die ins schulpäda- gogische (...) Berufshandeln eingelassene Erkundungs- und Analysetätigkeit. (...) Das Wissen über die je spezifischen, je aktuellen Voraussetzungen und die täglichen Wirkungen pädagogischen Han- delns am konkreten Ort kann nicht anders als durch Handlungsfor- schung gewonnen werden. Sie ist darum notwendig, ja unersetzlich.“
(Prengel 1997, 600f.)

3.1.3 Prinzipien und Merkmale

Für Handlungsforschungsprozesse werden in der Literatur⁴⁷ übereinstimmend grundle- gende Prinzipien benannt, die sich auf konkreter Ebene in bestimmten Gestaltungs- merkmale und Methoden manifestieren.

⁴⁷ Vgl. Prengel 1997, 612ff.; Altrichter 2002, 203ff.; Altrichter/Feindt 2004, 420f., Moser 1995; Altrich- ter/Posch 1998³

Forschender Habitus

Vor allen Anderen ist der forschende Habitus aller am Handlungsforschungsprozess Beteiligten konstituierendes Merkmal dieser Forschungsrichtung (vgl. Prengel 1997, 612f.).

Damit steht die Handlungsforschung in der Tradition einer qualitativen Forschung in der Perspektivität, Prozessorientierung und eine Offenheit für neu sichtbar werdende Aspekte keine störenden Determinanten sondern notwendige Grundlage des Forschungsprozesses sind (vgl. Prengel 1997, 599ff.).

Ziel von Handlungsforschungsprozessen ist nicht die Überprüfung bestimmter Sachverhalte mittels deduktiver Methoden. Vielmehr gilt es, durch interpretative Methoden Situationen und Handlungen zu betrachten, zu verstehen und in einen neuen sinngebenden Horizont zu stellen.

Diese forschende Grundhaltung bezieht sich auf unterschiedliche Ebenen.

Zunächst müssen die am Forschungsprozess beteiligten Lehrpersonen bereit sein, ihre praktische und alltägliche Unterrichtssituation aus einem neuen Blickwinkel zu betrachten. Weder das Lernen der Schülerinnen und Schüler, das eigene Lehren oder die äußeren Rahmenbedingungen, die auf das Unterrichtsgeschehen einwirken, sollen davon ausgeschlossen bleiben.

Zweitens müssen die eventuell am Forschungsprozess beteiligten Wissenschaftler den gleichen forschenden Habitus einnehmen. Auch für sie ist es zwingend notwendig ihr Wissen über den Forschungsgegenstand soweit auszublenden, dass der Forschungsprozess nicht von vorneherein zu einer Bestätigung ihres Wissens und ihrer Annahmen führt. Es ist möglich, dass die Probleme und Forschungsfragen der Praktikerinnen andere sind als von den Wissenschaftlern vermutet. Hier gilt es diesen Prozess zu beobachten, nicht einzugreifen und sich offen zu halten für neue Perspektiven des Problems.

Drittens stehen die am Forschungsprozess Beteiligten nicht nur in der Notwendigkeit ihr jeweiliges Forschungsfeld aus einem offenen Blickwinkel zu betrachten, sondern auch sich selbst und ihren Forschungsprozess. Aufgrund eines Wissenschaftsverständnisses, in dem Welterfassung und Erkenntnissuche stets interpretativen Charakter besitzen, müssen die Interdependenzen derer, die Wissenschaft betreiben mit in den Forschungsprozess einbezogen werden. Es gilt, die eigene Forschung und die Methoden derer sie sich bedient, nur vorläufig zu bestimmen und immer wieder neu auf den Prüfstand zu stellen.

Der forschende Habitus durchzieht den gesamten Forschungsprozess in seinen unterschiedlichen Phasen.

Kooperation von Wissenschaft und Praxis

Handlungsforschung hat sich entlang demokratischer Bestrebungen innerhalb der Erziehungswissenschaft entwickelt. Die Abkehr von der traditionellen Arbeitsteilung zwischen Grundlagenforschung und angewandter Forschung hat zur Folge, dass sich der Wissenschaftler in das Untersuchungsfeld begibt, um dieses mit den dort tätigen Akteuren weiterzuentwickeln (vgl. Prenzel et al. 2004, 186). Die Zusammenarbeit beider Gruppen ist gekennzeichnet durch kooperative, demokratische, gleichberechtigte Rollen im Forschungsprozess.

„In Handlungsforschungsprozessen geht es um die Aufhebung des Subjekt-Objekt-Verhältnisses von Forschenden und Praktikern und die Herstellung eines gleichberechtigten kooperativen Kommunikations- und Handlungszusammenhangs.“ (Prenzel et.al. 2004,188)

Diese neuartige Beziehung von Praxis und Forschung beschreibt Klafki in den frühen Jahren der Implementierung von Handlungsforschung im deutschsprachigen Raum als „das Zentralprinzip der Handlungsforschung“ (Klafki 1982, 75).

In verschiedenen Forschungsprojekten jener Zeit wird jedoch deutlich, dass sich dieser Kooperationsprozess als kompliziert erweist. Das unterschiedliche Interesse von Forschern und Lehrern, Qualifikations- und Funktionsunterschiede, entstehende Hierarchien und gegenseitige hohe Erwartungen machen die praktische Forschungsarbeit zunehmend schwierig (vgl. Prenzel et al. 2004, 188).

Diese Erkenntnisse führen in der Folge dazu, dass die Rollen von Forschern und Praktikern klarer definiert und mit unterschiedlichen Anforderungen gefüllt werden, sodass eine eher arbeitsteilige Vorgehensweise dominiert. Beispielsweise weist Moser (1995) - wie bereits ausgeführt - in seiner Konzeption von Handlungsforschung den Wissenschaftlern eine eindeutige Rolle - die der wissenschaftlichen Konzeption und Auswertung - zu, in denen ihre genuinen Kompetenzen als Forscher zum Tragen kommen sollen.

Andere Autoren (Altrichter/Posch 1998; Prenzel 1997; Altrichter/Feindt 2004) umgehen die Kooperation mit der Wissenschaft und verlegen die Forschungsaktivität in die Praxis. Lehrpersonen werden in die Arbeit mit wissenschaftlichen Methoden und Theorien eingeführt, um alle Elemente des Forschungsprozesses in eigener Regie durchzuführen.

Handlungsforschung wird dann als genuine Aufgabe der Praxis beschrieben, als unverzichtbarer Bestandteil eines professionellen Habitus von Lehrpersonen.

In einer dritten Auffassung beschränkt sich die Rolle der möglicherweise beteiligten Wissenschaftler auf beratende, unterstützende Funktionen. Prenzel und Altrichter wählen den Terminus des „kritischen Freundes“, um die wissenschaftliche Position im Forschungsprozess zu bestimmen (vgl. Prenzel et al. 2004, 188; Altrichter 2002, 214).

„Von Fall zu Fall ziehen sie (die forschenden Lehrer, Anm. d. V.) WissenschaftlerInnen und LehrerfortbildnerInnen von außen zur Beratung - als „kritische Freunde“ - hinzu, ohne sich aber die Verantwortung und Kontrolle über Richtung und Dauer des Vorhabens von ihnen abnehmen zu lassen.“ (Altrichter/Posch 1998³, 18)

Im Kontext der unterschiedlichen Rollen und des Einbezugs von Wissenschaftlern in die Handlungsforschung wird die Frage nach der Einhaltung wissenschaftlicher Gütekriterien kontrovers diskutiert.

Einerseits wird der frühen Handlungsforschung in ihrer engen, kooperativen Zusammenarbeit von Wissenschaftlern und Praktikern in praktischen Handlungsfeldern vorgeworfen, „auf ein Strukturmerkmal wissenschaftlichen Handelns, nämlich auf die Entlastung vom alltäglichen Handlungsdruck in der Praxis, zu verzichten“ (vgl. Koring 1997, 68). Damit verlässt die Forschung freiwillig eines ihrer Grundprinzipien, nämlich das der Distanz und Unabhängigkeit von Praxisvollzügen. Die Festlegung auf bestimmte Handlungsziele widerspricht dem Prinzip einer freien, unabhängigen Forschung. Der unerlässliche entdeckende, kritisch forschende Habitus wird zugunsten einer Engführung auf bestimmte Ziele vorschnell aufgegeben (vgl. Koring 1997, 65ff.; Altrichter/Feindt 2004, 427).

Andererseits wird einer Handlungsforschung, die ohne Beteiligung von Wissenschaftlern agiert, vorgeworfen, lediglich eine Art „berufsbezogene Lehrerfortbildung“ darzustellen und keinesfalls den Ansprüchen einer wissenschaftlichen Forschung genüge zu leisten. Prenzel (1997) begegnet diesem Vorwurf mit einer perspektivitätstheoretischen Argumentation. Aus ihrer Sicht ist die Perspektivität und damit auch der spezifische Blickwinkel von Lehrpersonen, die ihre eigene Praxis untersuchen, in erziehungswissenschaftlicher Forschung als nicht zu eliminierende Handlungsbedingung anzuerkennen und gilt keinesfalls als Ausweis mangelnder Wissenschaftlichkeit. Innerhalb der Praxisforschung, so ihre Argumentation, gilt ein spezifisches Erkenntnisinteresse: ein handlungsgenerierendes Wissen über Einzelfälle. Dies unterscheidet sich zwar von erziehungswissenschaftlicher Grundlagenforschung, ist jedoch als gleichwertig zu akzeptieren.

„Der Forschungsprozess zielt nicht auf eine Generalisierbarkeit der Ergebnisse, sondern auf Praxisrelevanz und Realitätsbezug. Die Gütekriterien dieser Forschung lauten entsprechend Praxisrelevanz, Realitätshaltigkeit, Transparenz und Interaktion.“ (Prenzel et al. 2004, 187)

Sie verweist allerdings darauf, dass die Rollenkomplexität, in der Lehrpersonen zugleich Handelnde, Beforschte und Forscher sind, eine reflexive Forschungshaltung unabdingbar macht. Die Lehrpersonen sind angehalten in einem dialogischen Prozess ihre Verflochtenheit zum Feld zu reflektieren (vgl. Prenzel et al. 2004, 189).

Eine weitere Möglichkeit den Forschungskriterien einer qualitativen Forschung innerhalb eines Handlungsforschungsprozesses genüge zu leisten, liegt in der Etablierung zweier zeitlich aufeinanderfolgender Forschungsphasen, wobei in der ersten Forschungsphase die Erkenntnistätigkeit der Lehrpersonen für ihr genuines Praxisfeld dominiert, während die zweite Forschungsphase dazu dient, diesen Prozess für die wissenschaftliche Community auszuwerten und verfügbar zu machen.

„Handlungsforschung wäre dann als sinnvolles Forschungs- und Innovationskonzept denkbar, wenn die Phasen von Forschung und Deutung auf der einen und Innovation und Versuchshandeln auf der anderen getrennt gehalten würden. (...) Für Forschung und Deutung würde die Hauptverantwortung bei der Wissenschaft, für Versuchshandeln und Innovation bei der Praxis zu liegen.“ (Koring 1997, 6)

Damit würde dem Prinzip einer freien, unabhängigen Forschung als Kriterium einer qualitativen Forschung entsprochen, ohne die positiven Aspekte von Handlungsforschung, beispielsweise die Generierung von Wissen aus der Praxis bei einer gleichzeitigen Weiterentwicklung dieser Praxis, aufgeben zu müssen.

Um den demokratischen Charakter von Handlungsforschung nicht aus dem Blick zu verlieren, erscheint es bei dieser Vorgehensweise einer zweiphasigen Forschung notwendig, die Forschungsergebnisse der zweiten Forschungsphase an die Praktiker zurückzuführen. Diese Ergebnisse können wiederum - in einem iterativen Prozess - der Praxis innovative Impulse für weitere Forschungs- und Schulentwicklungsprozesse geben.

Iterative Verschränkung von Aktion und Reflexion

Die iterative Verschränkung von Aktion und Reflexion gilt als das Herzstück von Handlungsforschungsprozessen. Die in traditioneller Forschung gebotene methodologische Trennung von Handlung und Reflexion wird aufgehoben. In schulischen Handlungsforschungsprozessen wird eine wechselseitige Beziehung von praktischem Handeln innerhalb der Schule und einer Reflexion über diese Praxis in externen - zeitlich und räumlich distanzierten - Settings intendiert. Diese enge Verbindung von Aktion und Reflexion ermöglicht nicht nur die Generierung von neuen Erkenntnissen über eine bestimmte Situation, sondern schließt die Entwicklung und Veränderung der untersuchten Praxis mit ein.

Realisiert wird dieses Prinzip von Handlungsforschung durch

- die Beachtung bestimmter Phasen und Schritte während des Forschungsprozesses,
- die Generierung einer Fragestellung aus der schulischen Praxis,
- die Arbeit an Fällen sowie

- die Längerfristigkeit ihrer Forschungs- und Entwicklungszyklen.

Prenzel (1997, 613ff.) benennt im Wesentlichen drei Arbeitsschritte, die in einem Handlungsforschungsprozess durchlaufen werden: Fragestellung und Methoden klären, Handlungskonzepte entwerfen und realisieren sowie neue Deutungen finden und die entstehenden Handlungsalternativen überprüfen.

Dabei differenziert sie folgende Phasen im Forschungsablauf:

a. Fragestellung klären

Entscheidender Bezugspunkt für die Generierung einer Fragestellung ist die eigene unterrichtliche Praxis der Lehrpersonen. Nicht Wissenschaftler übergeben den praktisch Tätigen eine bestimmte vorformulierte Fragestellung, die aus ihrer Perspektive bedeutsam erscheint, vielmehr bedingt der originäre Charakter der Handlungsforschung eine Fragestellung, die für die praktisch Tätigen Relevanz hat.

„PraktikerInnen formulieren eine Fragestellung aus ihrer eigenen Praxis, die sie als bedeutsam für ihre Berufstätigkeit ansehen (und nicht an solchen, die vielleicht gerade in der wissenschaftlichen Diskussion en vogue sind).“ (Altrichter/Posch 1998³, 15)

Die Fragestellungen, die mittels Handlungsforschung in den verstehenden Blick genommen werden, sind Fragen des Unterrichts, beispielsweise die Optimierung von Lernprozessen, Interaktionsprozesse im Unterricht oder didaktische Analysen des Unterrichtsgegenstandes, Fragen nach der Lernausgangslage und der biographischen Situation eines Schülers oder Aspekte der Schulorganisation, wie z.B. die Rhythmisierung des Schultages oder die Optimierung von Kooperations- und Arbeitsprozessen im schulischen Feld (vgl. Prenzel et al. 2004, 183).

Der Ausgangspunkt einer Frage liegt oft in der Erfahrung einer Diskrepanz zwischen Erwartungen und der Realität oder zwischen unterschiedlichen Perspektiven auf pädagogische Situationen. Die Forschungsfragen beziehen sich auf den Handlungsbereich der Lehrperson. Ihnen sollte eine Entwicklungsperspektive immanent sein.

Eine Fragestellung ist in einem bestimmten Feld nicht einfach gegeben, vielmehr ist das Finden der Fragestellung bereits ein konstruktiver Prozess, in dem ein bestimmter zeitlicher Ausschnitt einer Situation ausgewählt, betrachtet und in einer Forschungsfrage präzisiert wird.

Die Fragestellung sollte aus forschungspraktischen Gründen

- der forschenden Person genügend Handlungsspielraum und Einflussmöglichkeit zur Veränderung bieten,
- innerhalb eines bestimmten Zeitraumes bearbeitbar sein und

- mit anderen Aufgaben und Anforderungen der forschenden Person verträglich sein

(vgl. Altrichter/Posch 1998³, 59).

b. Erfahrungen beobachten und beschreiben

In einem zweiten Forschungsschritt wird der gewählte Ausschnitt nun untersucht. Dazu eignen sich verschiedene Methoden. Prengel (1997, 614) nennt hier erstens Beobachtungen, die direkt im Praxisfeld stattfinden und Situationen dokumentieren (z.B. teilnehmende Beobachtung, Videoaufzeichnungen, Tonbandprotokolle, Fotos).

Zweitens können Beobachtungen auch nachträglich erinnert oder zusammengetragen werden, beispielsweise durch nachträgliche Beobachtungsprotokolle oder exemplarische Gegenstände, die eine bestimmte Situation charakterisieren.

Drittens besteht die Möglichkeit, Erfahrungen in einem anderen Kontext zu konstruieren, wie dies in szenischen Spielen realisiert wird.

Beschreibungen können wahlweise in assoziativer Art erfolgen, z.B. in der Methode der „dichten Beschreibung“. So erhält man eine möglichst facettenreiche Darstellung. Sie können sich jedoch auch am phänomenologischen Prinzip der Deskriptivität orientieren und sich einer bewertenden Illustration enthalten.

Ziel dieser Phase ist ein möglichst detaillierter und umfassender Blick auf die Fragestellung und ihre Kontexte.

c. Deutungen finden

- Dieser dritte Schritt erfordert von den forschenden Akteuren ein „Zurücktreten“ aus der Situation, wie sie in ihrer Ausgangsperspektive erscheint.
- Der Einbezug unterschiedlichster Perspektiven ist hier notwendig. Es geht um eine Erweiterung der bisherigen Sichtweise, um ein Überschreiten bisheriger Denk- und Deutungsmuster. Der Forscher soll in diesem Schritt *„bewusst mit Horizonterweiterungen experimentieren und mit ungewohnten Deutungsmotiven (...) erproben, wie der Fall in einem anderen Licht erscheint“* (ebd., 615).

In dieser Phase weitet sich der Forschungsprozess. Es geht explizit nicht um realitätsnahe „Lösungsmuster“ oder „Handlungsalternativen“, sondern um ein erweitertes und verändertes Verständnis der Situation unter Einbezug vielfältiger Kontexte.

„Wenn Handlungsforschung die erhofften Wirkungen in Hinblick auf eine Reflexion und Weiterentwicklung von Praxis zeigen soll, dann müssen sich die Forschenden auf eine „Konversation mit der Situation“ (Schön 1983) einlassen, die durch ‚Offenheit‘ für neu sichtbar werdende Aspekte im Forschungsprozess (...) gekennzeichnet ist.“
(Altrichter/Feindt 2004, 427)

d. Handlungsperspektiven entwickeln und realisieren

Auf Basis der erstellten Deutungsmuster erfolgt in diesem Schritt nun eine Engführung des Forschungsprozesses. Der Forscher wägt die neuen Facetten und Sichtweisen der Situation gegeneinander ab, vernetzt kompatible Ideen, wählt Prioritäten und entwirft auf dieser Grundlage ein realisierbares Handlungskonzept. Dies kann sich sowohl auf veränderte Handlungsmuster, aber auch auf eine veränderte pädagogische Haltung oder einen anderen Habitus beziehen, die im Unterrichtsalltag wirksam werden. Diese Handlungsalternativen werden nun in die praktische Situation implementiert.

e. Handlungsergebnisse prüfen

Ein letzter Schritt im Forschungsprozess bezieht sich auf die Evaluation. Die Wirkungen der realisierten Handlungsalternativen werden betrachtet und dienen als Ausgangspunkt für eine neuerliche Fragestellung.

Dieser fünfphasige Prozess ist spiralförmig angelegt, die Phasen werden während des Forschungsprozesses wiederholt durchlaufen.

Handlungsforschungsprozesse sind in der Regel längerfristig angelegt. Die notwendige Verschränkung aktiver und reflexiver Phasen, die umfangreichen Beobachtungen im Feld und das Entwickeln und Erproben von Handlungsalternativen lassen es sinnvoll erscheinen, Handlungsforschungsprojekte über ein bis zwei Jahre anzulegen (vgl. Altrichter/Feindt 2004, 420).

Um beiden Aspekten des Forschungsprozesses - des Handelns auf der einen und der Reflexion auf der anderen Seite - gerecht zu werden, empfehlen sich unterschiedliche Orte, durch die eine „*situative Distanz*“ zum Forschungsfeld hergestellt werden kann.

Situative Distanz beschreibt die Fähigkeit des Forschers, subjektive Distanz zum Forschungsgegenstand zu schaffen, die persönliche Verflochtenheit mit dem Feld zu reflektieren, um eine Engführung bei der Etablierung von Deutungsmustern, bzw. eine unreflektierte Übernahme impliziter Vorannahmen zu vermeiden (vgl. Altrichter/Feindt 2004, 427).

Dazu erscheint eine zeitliche und räumliche Distanzierung vom Forschungsfeld sinnvoll.

Altrichter sieht in der Verschränkung von Aktion und Reflexion eine Stärke gegenüber traditioneller Forschung. Der Praxiskontakt innerhalb traditioneller Forschung ist auf eine einzelne Phase beschränkt. Der Forscher zieht sich nach seinen Praxisstudien aus dem Feld zurück, um aus einer distanzierten Perspektive Forschungserkenntnisse zu generieren. Dies erleichtert ihm zwar eine interessensunabhängige Perspektive, andererseits ist das Datenmaterial, auf welches er sich stützt, in einem zeitlich beschränkten und diskontinuierlichen Kontext entstanden. Hier liegt der Vorteil der Handlungsfor-

schung, die in Ihrer Längerfristigkeit und ihrer iterativen Verflechtung aktiver und reflexiver Phasen auf kontinuierliche Daten zurückgreifen kann (vgl. Altrichter/Posch 1998³, 333).

Fallarbeit⁴⁸

Um den beschriebenen iterativen Prozess von Aktion und Reflexion wirksam zu realisieren, eignet sich eine exemplarische Erarbeitung entlang konkreter Fälle.

Die Bedeutung dieser kasuistischen Methode für die Professionalisierung von Lehrkräften wird nicht erst seit der Expansion professionstheoretischer Forschungen anerkannt. Sie steht bereits in der Tradition einer geisteswissenschaftlichen Pädagogik der 1970er und 80er Jahre.⁴⁹ Hermeneutisches Verstehen, als Erkenntnisweg geisteswissenschaftlicher Pädagogik, basiert auf der Erschließung von Fällen in pädagogischen Situationen (vgl. Beck et al. 2000, 10).

Allgemeine Erfahrungen oder erlebte Diskrepanzen im pädagogischen Alltag können durch Fallarbeit verdichtet repräsentiert werden. Die konflikthaft erlebten, problematischen Situationen werden zunächst als Einzelfälle in den Blick genommen, beschrieben, gedeutet und analysiert, um anschließend auf eine allgemeine Ebene gehoben zu werden.⁵⁰

„Handlungs-, Praxis- und Evaluationsforschung fokussieren vor allem auf Einzelfälle mit dem Ziel Praxis im Einzelfall zu verbessern und darauf, verallgemeinerbare Erkenntnisse für die Übertragung ähnlich gelagerter Fälle zu erlangen.“ (Prenzel et al. 2004, 184)

Dirks/Feindt (2002, 37ff.) betonen in einer Zusammenschau professionstheoretischer Forschungsansätze die Notwendigkeit einer reflexiven Fallarbeit als „*Brückenschlag zwischen Theorie und Praxis*“.

In ihrer Analyse umfasst die Fallarbeit inhalts-, methoden- und setting-gebundene Aspekte. Auf der Inhaltsebene zielt sie auf einen Erkenntnisgewinn der Beteiligten, der sich z.B. auf unterrichtliche Problemlagen beziehen kann. Auf der Methodenebene birgt die Fallarbeit die Chance, sich durch die unterschiedlichen Aufzeichnungswerkzeuge in eine (selbst-) reflexive Distanz zum Untersuchungsgegenstand zu bringen. Die „*setting-gebundene Ebene*“ zielt auf die Perspektivierung und Pluralisierung des reflexiven Blicks durch eine bestimmte Organisationsform, innerhalb derer die Fallarbeit stattfindet.

⁴⁸ Für verschiedene qualitative Sozialforschungsmethoden (u.a. objektive Hermeneutik, phänomenologische Hermeneutik) stellt die Fallbezogenheit oder die Fallrekonstruktion eine Grundstruktur der Erkenntnisform dar. Der in dieser Studie verwendete Begriff der Fallarbeit oder Fallstudie ist von diesen Sozialforschungsmethoden abzugrenzen.

⁴⁹ Bollnow (1978, S. 156ff) verweist auf die Bedeutung der nachträglichen Rekonstruktion der pädagogischen Situation und auf die Relevanz des ‚Falls‘ in der Pädagogik.

⁵⁰ Innerhalb der Sonderpädagogik hat Lindmeier (2000, 178) unter Rückgriff auf strukturtheoretische Erkenntnisse die Bedeutung der fall-exemplarischen und fallbezogenen Arbeitsweise für die Lehrerbildung analysiert.

det (vgl. Dirks/Hansmann 2002, 39ff.). Insbesondere die Beachtung methoden- und setting-gebundener Aspekte erscheint notwendig, um eine vorschnelle und unprofessionelle Engführung zu vermeiden.

Die Arbeit an Fällen suggeriert, dass die sogenannten „Fälle“ in der praktischen Situation vorgegeben sind. Methodologisch betrachtet ist dies jedoch eine verkürzte und falsche Vorstellung. Die sozialphänomenologischen Analysen verweisen darauf, dass ein problematisch erscheinender Fall erst durch seinen Betrachter, durch sein Wissen bzw. Nicht-Wissen, durch seine biografische Bedingtheit, eben durch die spezifische Art und Weise, mit der er auf die Situation blickt zu einem spezifischen Fall konstruiert wird.

Deshalb unterliegen Fallanalysen der immanenten Gefahr, die impliziten Normalitätswürfe der „Konstruktoren“ abzubilden, sie unter bereits bekannten Interpretationsmustern und Wirklichkeitsdeutungen zu subsumieren und so zu unangemessenen und verkürzten Schlussfolgerungen zu kommen.

Aus diesem Grund sind methodische Settings, die eine (selbst-) reflexive Distanz zum Untersuchungsgegenstand ermöglichen und eine Pluralisierung der Perspektive durch dialogische Betrachtungsweisen unabdingbar.

Aufbau einer „Professional Community“

Mit der Forderung nach einer Pluralisierung der Perspektive wird die Einbettung von Handlungsforschungsprozessen in eine professionelle Gemeinschaft ein letztes wesentliches Kriterium von Handlungsforschung (vgl. Altrichter 2002, 17ff.).

Begründet wird dies mit der Theorie des „*situierten Lernens*“ (Lave/Wenger 1991). In dieser Theorie wird das „*Eingebunden-sein*“ in ein soziales System als wichtiger Aspekt des Lernens betrachtet. Professionelles Lernen ist nicht nur ein individueller, sondern ein sozialer Prozess. Identitäts- und Wissensentwicklung sind eng miteinander verbunden und lassen sich innerhalb einer sozialen Gemeinschaft realisieren. Innerhalb einer beruflichen Bezugsgruppe wird es möglich, unterschiedliche Perspektiven zu kontrastieren und die berufliche Identität zu fördern (vgl. Altrichter/Feindt 2004, 418).

„Wesentliches Merkmal der Werkstattarbeit am Fall ist eine Pluralisierung der Lesarten und damit eine Triangulation von Perspektiven, welche die Standortgebundenheit von Interpretationen ggf. relativieren und korrigieren. In der Konfrontation unterschiedlicher Perspektiven können eigene berufsbiografisch relevante Handlungs- und Deutungsmuster mit anderen kritisch kontrastiert, die individuelle Standortklärung und ein Erkennen des Selbst befördert werden.“
(Dirks/Feindt 2002, 41)

Die Konfrontation von Daten aus mehreren Perspektiven, die sich in diesen Forschungsgemeinschaften realisiert, ist damit ein unerlässliches Kriterium, um den Standards einer qualitativen Forschung genüge zu leisten.

Die Zusammenarbeit im Forschungsprozess wird durch den Begriff der „*kritischen Freunde*“ charakterisiert, wie er bereits in der Zusammenarbeit von Wissenschaftlern und Praktikern eingeführt worden ist.

Durch ethische Vereinbarungen werden die Rollen im Forschungsprozess transparent. Altrichter verweist darauf, dass die Verantwortung und die Kontrolle über den Verlauf des Forschungsprozesses nicht bei den möglicherweise beteiligten Wissenschaftlern, sondern bei den Lehrpersonen liegt, da diese von den Auswirkungen ihrer Forschung im Alltag betroffen sind (vgl. Altrichter 2002, 214f.). Dies kann in einer ethischen Vereinbarung dokumentiert werden. Darüber hinaus werden konkrete Formen der Zusammenarbeit - beispielsweise Regeln für Diskussionsrunden - ausgehandelt.

Empathie, gegenseitige Achtung und Vertraulichkeit sind notwendige ethische Grundlagen, um zu einer unumgänglichen Offenheit und konstruktiven, dialogischen Arbeitshaltung zu gelangen (vgl. Altrichter/Posch 1998³, 18).

Methodische Möglichkeiten und Settings, die diese Form der Zusammenarbeit unterstützen sind reflexive Arbeits- und Beratungsformen, wie beispielsweise die kollegiale Praxisberatung, das Analysegespräch oder die Nominelle Gruppen Technik (NGT) (vgl. Altrichter/Feindt 2004, 428; Altrichter/Posch 1998³, 229).

Für eine effektive Forschungsarbeit ist ein angenehmes soziales Setting grundlegend, indem sowohl das Bedürfnis nach Affektivität als auch die differenzierte Forschungsarbeit ernst genommen werden. Sowohl eine zu hohe Affektivität und ein zu hohes „Wir-Gefühl“, in dem die Forscherinnen sich selbst gegenseitig bestätigen und gegenüber der ‚Nicht-Forschenden‘ Außenwelt abgrenzen, als auch eine zu niedrige Affektivität, in der die Forscherinnen nur in Konkurrenz zueinander handeln und sich selbst profilieren, müssen vermieden werden.

Ein weiteres ethisches Prinzip bezieht sich auf den Umgang mit den Ergebnissen der Forschung.

Einerseits gilt es - im Sinne einer diskursiven Entwicklung innerhalb der scientific community - die Forschungsergebnisse einer Forschungsgemeinschaft zugänglich zu machen. Die Studien von Praktikerinnen können Erkenntnisse liefern, die wiederum zum Ausgangspunkt für andere Handlungsforschungsprojekte oder für Grundlagenforschung innerhalb der Erziehungswissenschaft sein können. Altrichter/Feindt (2004, 428) sehen gerade in der Veröffentlichung ein wesentliches Gütekriterium der Handlungsforschung. Der öffentliche Diskurs vermindert die Gefahr einer „*selbstbestätigenden Nabelschau*“ (Altrichter/Feindt 2004, 428) innerhalb der Forschergruppe und

eröffnet die Möglichkeit, die dokumentierten Phänomene in einen größeren Kontext zu stellen und zu interpretieren.

Andererseits scheint insbesondere das Prinzip der Vertraulichkeit, welches die Zusammenarbeit innerhalb der Forschergruppe prägt und welches notwendig ist, um problematisch erlebte Situationen zu kommunizieren, gegen eine Veröffentlichung zu sprechen. Zumindest gebietet dieses Prinzip, die Entscheidung für oder gegen eine Veröffentlichung in die Hand der beteiligten Lehrpersonen zu legen. Altrichter/Feindt (2004, 430) plädieren für die Idee einer abgestuften Öffentlichkeit. Innerhalb des Forschungsprojektes werden Phasen vereinbart, in denen vertrauensvoll und unter Ausschluss der Öffentlichkeit Fragestellungen erarbeitet und Erkenntnisse generiert werden, die anschließend weiterentwickelt und für eine größere Fachöffentlichkeit zugänglich gemacht werden.

Zusammenfassend wird innerhalb der hier vorliegenden Studie ein Handlungsforschungsprozess initiiert, in dem Lehrpersonen, die schwerbehinderte Schülerinnen und Schüler unterrichten, spezifische Anforderungen ihrer Unterrichtspraxis untersuchen und entwickeln.

Im kommenden Kapitel wird deshalb die Konzeption der Forschungswerkstatt dargestellt und begründet.

3.2 Das Projekt Forschungswerkstatt - Realisation der ersten Forschungsphase

3.2.1 Leitgedanken und Konzeption

Die Realisation der Forschungswerkstatt berücksichtigt die oben beschriebenen Merkmale und Prinzipien eines Handlungsforschungsprozesses und bezieht diese auf das relevante Feld.

Den konzeptuellen und inhaltlichen Kern bildet das gemeinsame Forschen im und über den Unterricht mit schwerbehinderten Schülern und Schülerinnen.

Die Forschungswerkstatt arbeitet nach den Prinzipien der

- iterativen Verflechtung von Aktion und Reflexion,
- der Längerfristigkeit,
- der Arbeit an einer Fragestellung aus der eigenen unterrichtlichen Praxis
- im Kontext einer „professional community“,
- mittels der Methoden der Fallarbeit und der kollegialen Fallberatung,
- unter beratender wissenschaftlicher Begleitung.

Äußere Rahmenbedingungen

Die Forschungswerkstatt ist für die Dauer von einem Schuljahr angelegt. Innerhalb dieses Zeitraums finden in regelmäßigen Abständen von ca. 6 Wochen Sitzungen statt.

Ort dieser Treffen ist die Universität zu Köln. Dort stehen zwei Seminarräume zur Verfügung, ein größerer Raum für die Arbeit im Plenum und ein kleinerer Raum, in dem Gruppenarbeiten stattfinden können. Die Ortswahl entspricht dem Kriterium einer räumlichen Distanz vom schulischen Alltag.

Durch die Gestaltung des Raumes soll in erster Linie der Charakter eines Arbeitstreffens deutlich werden. Andererseits ist bei der Raumgestaltung darauf zu achten, dass die Arbeit in ein angenehmes Setting eingebunden wird. Getränke, Obst und kleinere Dekorationen sorgen für ein physisch-psychisches Wohlbefinden der Teilnehmerinnen und wirken unterstützend beim Aufbau einer angenehmen Arbeitsatmosphäre.

In den äußeren Bedingungen soll die handlungsentlastende Komponente einer nachträglichen Reflexion wirksam werden. Für die Teilnehmerinnen soll ein Kontrast zur oftmals hektischen und belastenden schulischen Praxis erfahrbar sein.

Die dialogische, gleichberechtigte Arbeitsform wird durch einen Stuhlkreis unterstützt.

Die Dauer der Sitzungen beträgt in der Regel vier Zeitstunden. Die genauen Termine werden mit den Teilnehmerinnen abgestimmt. Aufgrund von Absprachen mit Schulleitungen und Schulaufsichtsbehörden ist es möglich, einzelne Treffen der Forschungswerkstatt in die Unterrichtszeit zu legen.

Phasen

Der phasische Verlauf der Forschungswerkstatt und die Verflechtung von schulischem Handeln und reflexiven Phasen werden anhand der folgenden Grafik verdeutlicht.

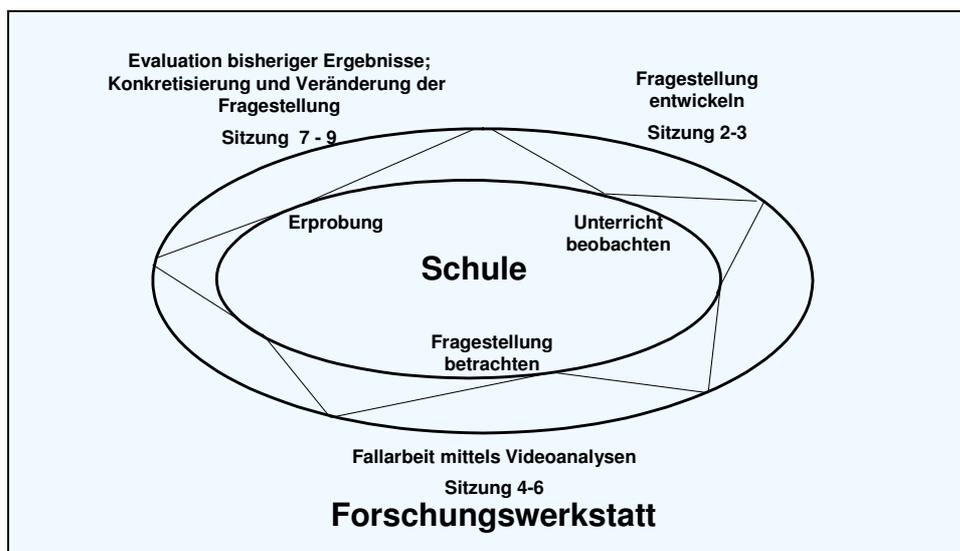


Abb. 4: Phasen der Forschungswerkstatt

Die erste Sitzung dient dem Kennenlernen der Teilnehmer und Teilnehmerinnen untereinander. Darüber hinaus werden die Kolleginnen und Kollegen in die grundlegenden Methoden und Prinzipien eines Handlungsforschungsprozesses eingeführt.

In den Sitzungen 2 und 3 erarbeiten die Teilnehmer und Teilnehmerinnen eine persönliche Fragestellung, die sie aus den Beobachtungen ihrer eigenen unterrichtlichen Praxis entwickeln.

In der sich anschließenden Phase (Sitzungen 4 - 6) wird anhand von Fällen, die Fragestellung betrachtet. Unterrichtssituationen, die für die Fragestellung relevant erscheinen, werden mittels Videoaufnahmen in den reflexiven Blick genommen und aus verschiedenen Perspektiven beobachtet, beschrieben und gedeutet. Schließlich werden in dieser Phase anhand des exemplarischen Falles alternative Handlungsstrategien erarbeitet. In einer abschließenden Phase werden die alternativen Handlungsmuster in den Unterrichtsalltag implementiert. Die Auswirkungen dieser veränderten Handlungspraxis werden in den reflexiven Blick genommen und evaluiert. Fragestellungen werden in dieser Phase modifiziert und bilden den Ausgangspunkt für weitere Forschungen.

Teilnehmer und Teilnehmerinnen

Zur Mitarbeit in der Forschungswerkstatt sind Kolleginnen und Kollegen eingeladen, die innerhalb der Institution Schule mit schwerbehinderten Schülerinnen und Schülern arbeiten. Die Einladung richtet sich in erster Linie an

- Sonderpädagogen/Sonderpädagoginnen mit abgeschlossenem Lehramtsstudium für Sonderpädagogik sowie,
- Fachlehrer/Fachlehrerinnen, die eine praktische Ausbildung haben und sich durch eine zusätzliche Ausbildung für den Schuldienst in sonderpädagogischen Feldern qualifiziert haben.

Sonderpädagogen und Fachlehrer arbeiten oft in gleichberechtigter Weise gemeinsam als Teampartner in den Klassen.

Zusätzlich zu diesen Berufsgruppen steht die Forschungswerkstatt auch weiteren interessierten Berufsgruppen offen, wenn sie innerhalb der Schule mit dem fokussierten Schülerkreis arbeiten. Dies betrifft möglicherweise

- Erzieher/Erzieherinnen mit heilpädagogischer Zusatzausbildung,
- Heilerziehungspfleger und -pflegerinnen,
- Therapeuten (z.B. Physio- oder Ergotherapeuten), die innerhalb der Schule eng mit pädagogischen Kräften kooperieren.

Die Auswahl möglicher Teilnehmer und Teilnehmerinnen geschieht unter dem Aspekt einer größtmöglich herstellbaren Pluralität:

- Einbezug von Schulen unterschiedlicher Förderschwerpunkte, an denen Schüler und Schülerinnen mit schwerer Behinderung unterrichtet werden,
- Einbezug von Schulen mit unterschiedlichen pädagogischen und schulstrukturellen Konzeptionen in der Arbeit mit schwerbehinderten Schülern und Schülerinnen,
- Einbezug von jungen und älteren (Lehr-)personen, die über langjährige, bzw. über wenig Erfahrungen mit diesem Personenkreis und über unterschiedliches Ausbildungswissen verfügen.
- Einbezug von männlichen und weiblichen Lehrpersonen.

Aufbau der Gruppe/Kontaktnüpfung zum Feld

Um den Kreis der Schulen einzugrenzen und die Anfahrtswege für die späteren Teilnehmer und Teilnehmerinnen im Rahmen zu halten, werden Schulen des Regierungsbezirkes Köln für die Teilnahme ausgewählt. Allerdings erfolgt keine flächendeckende Akquise aller möglichen Schulen, vielmehr werden anhand der obigen Kriterien bestimmte Schulen gezielt ausgewählt und angeschrieben.

Der Kontakt zum Feld wird zunächst durch persönliche Gespräche mit den Schulleitungen hergestellt, in denen über Inhalte und Ziel der Forschungswerkstatt informiert wird. Die Schulleitung dient als Multiplikator, um die Idee der Forschungswerkstatt in den Kollegien bekannt zu machen. Zusätzlich erhalten die Kolleginnen schriftliche Informationen in Form von Flyern. In einem zweiten Schritt wird mit interessierten Kollegen und Kolleginnen ein Gespräch in den Schulen vereinbart. Dies dient der ersten persönlichen Kontaktaufnahme, die Kolleginnen und Kollegen können sich über das Projekt informieren. Je nach Bedarf können im Anschluss daran weitere persönliche Einzelgespräche folgen, um die gegenseitigen Erwartungen abzuklären.

Danach erfolgt die persönliche Anmeldung der Teilnehmer und Teilnehmerinnen durch einen Anmeldebogen, in dem die obigen Kriterien abgefragt werden. Je nach Zahl der Anmeldungen erfolgt eine Auswahl. Anvisiert wird eine Teilnehmerzahl von 10 - 15 Personen.

Die Intention dieser intensiven Informationsphase dient der Vermittlung von grundlegenden Prinzipien eines Handlungsforschungsprozesses, um diesen von traditionellen Fortbildungskonzepten abzugrenzen.

Im Vorfeld wird insbesondere

- der zeitliche Rahmen des Projekts verdeutlicht, damit mögliche Interessenten eine realistische Vorstellung vom zeitlichen Aufwand erhalten und mit ihrer persönlichen Lebenssituation abgleichen können,

- die besondere gleichberechtigte und selbstverantwortliche Arbeitsweise thematisiert, um die Rollen im Forschungsprozess abzuklären,
- auf den prozessorientierten und ergebnisoffenen Verlauf der Forschungswerkstatt verwiesen,
- die ethischen Grundregeln vermittelt, durch die die Zusammenarbeit untereinander und Aspekte des Datenschutzes näher bestimmt werden.

Der erfolgreiche Start und Verlauf der Forschungswerkstatt hängt nicht unwesentlich davon ab, mit welchen Erwartungen die Beteiligten an die Forschungsarbeit herangehen. Es gilt, eine stabile Gruppe aufzubauen, in der durch wenig Fluktuation eine vertrauensvolle und kontinuierliche Arbeitsgrundlage ermöglicht wird.

Nach diesen Vorgesprächen haben sich insgesamt 17 Teilnehmerinnen - ausschließlich weiblichen Geschlechts - zur Mitarbeit in der Forschungswerkstatt entschieden. Die Lehrerinnen sind an sieben verschiedenen Schulen tätig. Vertreten sind die Förderschwerpunkte geistige Entwicklung und körperlich-motorische Entwicklung. Die Schulen unterscheiden sich erheblich hinsichtlich ihrer Größe und ihrer Konzeptionen im Hinblick auf den Unterricht und die Förderung schwerbehinderter Schülerinnen und Schüler.

Die folgende Übersicht zeigt das individuelle Profil der Teilnehmerinnen:

Name	Berufsbezeichnung	Schultyp Förderschwerpunkt		Berufserfahrung mit schwerbeh. Sch. in Jahren	Anzahl der schwerbeh. Sch. in der Lerngruppe
		g. E.	k.-m. E		
Frau A.	SsL.		x	20	1 von 13
Frau B.	SsL.		x	18	1 von 11
Frau D.	SsL.	x		17	11
Frau E.	SsL.	x		10	4 von 12
Frau F.	SsL.		x	1/2	9
Frau G.	Physioth.	x		13	-
Frau H.	SsL.	x		2	2 von 12
Frau J.	SsL.	x		2	5 von 11
Frau K.	SsL.	x		5	5 von 10
Frau L.	SsL.	x		17	9
Frau M.	SsL.	x		4	4 von 11

Frau N.	SsL.	x		3	4 von 12
Frau O.	SsL.	x		9	10 - 12
Frau P.	SsL.		x	28	8
Frau S.	SsL.		x	16	5 von 13
Frau T.	SsL.		x	15	4 von 13
Frau V.	SsL.	x		4	6 von 10

Abb. 5: Profil der Teilnehmerinnen

Drei Teilnehmerinnen (Frau F., Frau G. und Frau H.) haben die Forschungswerkstatt im ersten Drittel verlassen. Frau H. und Frau G. nannten persönliche Gründe für das Ausscheiden, Frau F. wurde an eine andere Schule versetzt.

Methoden

Um den Verlauf des Forschungsprozesses in seinen verschiedenen Phasen zu realisieren, werden unterschiedliche Methoden genutzt.

Dies betrifft einerseits Methoden, die sich auf die persönlichen Forschungsprozesse der Teilnehmerinnen beziehen, in den Phasen zwischen den Forschungswerkstatttreffen unterstützend und strukturierend wirken und den Forschungsverlauf dokumentieren. Wesentliche Kriterien für die Auswahl dieser Methoden sind:

- Sie sollen den forschenden Habitus der Lehrpersonen unterstützen,
- sie sollen eine Perspektivenerweiterung oder einen Perspektivenwechsel auf die eigene unterrichtliche Situation ermöglichen,
- sie sollen Distanz zum eigenen Handeln herstellen können,
- sie sollen unterschiedliche Herangehensweisen an den Forschungsprozess ermöglichen und
- im Schulalltag ökonomisch und unkompliziert einsatzfähig sein.

Konkret werden folgende methodische Möglichkeiten zur Dokumentation bestimmter Unterrichtssituationen oder/und des Forschungsprozesses und angeboten:

- Arbeit mit einem Forschungstagebuch,
- Gedächtnisprotokolle/ graphische Rekonstruktionen von relevanten/interessanten Situationen anfertigen,
- assoziative Arbeitsformen wie Cluster oder Collagen nutzen,
- Gespräch mit „kritischen Freunden“ und „Bewohner von fremdem Stern“, die dazu dienen, Perspektivenänderungen zu unterstützen,

- Listen und Karteikarten als prozessorientierte Dokumentations- und Strukturierungshilfen nutzen,
- Arbeit mit Tonaufzeichnungen, Fotografien und Videos, um wichtige Situationen einer nachträglichen und wiederholten Betrachtung zugänglich zu machen.

(vgl. Altrichter/Posch 1998³, 26ff.)

Um die Arbeit zwischen den Werkstattsitzungen und damit die Kontinuität des Forschungsprozesses zu unterstützen, steht den Teilnehmerinnen eine Informationsbörse im Internet zur Verfügung, die neben grundlegenden Informationen zum Handlungsforschungsprozess und organisatorischen Hinweisen auch verschiedene methodische Arbeitsvorschläge und Anregungen enthält (<http://www.ursula-boeing.de/>).

Darüber hinaus kommen innerhalb der Werkstattsitzungen bestimmte Methoden zum Tragen, die eine reflexive, forschende Haltung und dialogische Kommunikationsstrategien unterstützen. Je nach Forschungsphase und Intention werden unterschiedliche Methoden genutzt.

Zur Entwicklung einer Fragestellung wird ein Setting bevorzugt, das den Austausch innerhalb der Gruppe fördert. Die ersten Dokumente, mit denen die Teilnehmerinnen aus ihrer Praxis kommen und in denen Problemfelder beschrieben sind, werden zunächst inhaltlich vorstrukturiert. So ergeben sich mehrere Kleingruppen, die ähnliche „Problemfelder“ in ihrem Unterricht identifiziert haben. Die sich anschließende Arbeit in den Kleingruppen dient der Klärung des Forschungsausgangspunktes und der Konkretisierung der Fragestellung. Dazu werden den Teilnehmerinnen Reflexionsfragen an die Hand gegeben.

Diese Fragen

- helfen, die Forschungsausgangslage genauer und umfassender zu analysieren, (Was geschieht in der problematisch erlebten Situation? Welche Ereignisse, Handlungen, Situationsmerkmale sind von Bedeutung?)
- erlauben eine kontext- und systembezogene Darstellung der Situation, (Wie kommt es zu dieser Situation? Welche wichtigen Zusammenhänge zwischen Merkmalen, Faktoren, Handlungen usw. gibt es? Wie ist meine persönliche Erklärung der Situation?)
- erhellen das Handlungsinteresse mit der diese Situation als Frage in die Forschungswerkstatt eingebracht wird. (Was ist mein Interesse? Was möchte ich besser verstehen? Was möchte ich verändern/verbessern?)

(vgl. Altrichter/Posch 1998³, 51ff.)

Die Kleingruppenarbeit wird abschließend innerhalb des Plenums veröffentlicht. Dabei steht nicht nur die Ergebnisdokumentation im Fokus, sondern der Prozess der Entwicklung der Forschungsfrage. So erhalten die Teilnehmerinnen ein Wissen über differente oder ähnliche Probleme bei der Generierung der Fragestellung.

Methodische Regeln der Gesprächsführung unterstützen die inhaltliche Arbeit. Wesentlich sind hier die Notwendigkeit der Akzeptanz und der Pluralität unterschiedlicher Sichtweisen sowie die Konzentration auf die Beschreibung problematischer Situationen. Tipps oder Ratschläge zu vermeintlich geeigneten Handlungsstrategien sollen in dieser ersten Forschungsphase vermieden werden. Sie verhindern ein vertieftes Verständnis des Problems und unterliegen der Gefahr eines vorschnellen, nicht lösungsadäquaten Handelns.

Zur **Analyse und Deutung des Problems und zur Entwicklung von Handlungsalternativen** werden konkret exemplarische Situationen (Fallarbeit) genutzt. Diese werden mittels Video dokumentiert und innerhalb der Forschungswerkstatt in Anlehnung an die Methode der Kollegialen Fallberatung⁵¹ ausgewertet.

Die **Kollegiale Fallberatung** ist ein strukturiertes lösungsorientiertes Beratungsgespräch in einer Gruppe, in dem ein Teilnehmer von den übrigen Teilnehmern nach einem feststehenden Ablauf beraten wird. Kollegiale Fallberatung zielt auf die Entwicklung von Handlungsstrategien für eine konkrete berufliche Schlüsselfrage oder spezifische Praxisprobleme. Sie nutzt die differenzbetonte Kommunikation unterschiedlicher Perspektiven um ein pluralistisches Bild der Situation, der Kontexte der Situation sowie möglicher Handlungsalternativen zu entwickeln. Die Kollegiale Fallberatung eignet sich als Beratungsmethode innerhalb von Kollegenkreisen. Ihre festgelegte Struktur ermöglicht eine zielführende Zusammenarbeit ohne externe Anleitung eines Supervisors oder Fortbildners (vgl. Tietze 2003, 11).

Videoaufnahmen stellen einen besonderen Zugang zur eigenen Erfahrung dar. Das Video bietet die Möglichkeit, den Unterricht von seinem ursprünglich intentionalen, zeitlichen Charakter der gelebten Situation zu lösen und in einen neuen unbestimmten und offenen Bedeutungshorizont zu stellen. Vergegenwärtigt man sich nochmals die phänomenologischen Analysen, so wird deutlich, dass in der Reflexion niemals das ursprüngliche Ereignis abgebildet wird. In der Reflexion wird das ursprüngliche Ereignis wieder erblickt und ausgelegt. Das Verhältnis zwischen dem ursprünglichen Ereignis und seiner Wiederdarstellung mittels Videoaufzeichnung ist konstruiert, es basiert auf Auslegungsvorgängen des Betrachters. Deshalb ist die Bedeutung, die durch die reflexive Betrachtung möglich wird, eine andere Bedeutung als die, die in der ursprünglichen Situation prägend war. Die Reflexion kann zu neuen Interpretationen und Er-

⁵¹ Die Methode der Kollegialen Fallberatung ist eine anerkannte Methode reflexiver, arbeitsplatzbezogener Fortbildung und Supervision. Die Vorgehensweise innerhalb der Forschungswerkstatt wurde in Anlehnung an Jenni (2001), Miller (1998); Altrichter/Posch (19983) und Tietze (2003) entwickelt und modifiziert.

kenntnissen führen. Die situative Distanz führt zu einer anderen Perspektive, zu einer Distanz „mir selbst gegenüber“:

„Durch das Video objektiviere ich mich - auf Zelluloid festgehalten werde ich das Objekt meiner eigenen Betrachtung, stehe ich mir selbst gegenüber, werde ich Gegenstand meiner selbst. Ich fange an, dieses Ich als jemand anderen zu sehen, als anderes Ich - mich selbst als einen anderen. Das „Um-zu“ der Gegenwart - über meine Lehrpraxis zu lernen - die mein jetziges Sehen, Fühlen und Erfahren bestimmt, unterscheidet sich von dem „Um-zu“ der im Video dargestellten Person, die einen naturwissenschaftlichen Unterricht leitet, was eine andere Sichtweise, ein anderes Fühlen und Erfahren beinhaltet.“ (Roth 2005, 12)

Die Fragestellung, mit der ein Video in der Forschungswerkstatt betrachtet wird, verändert die Perspektive auf die Situation, das handlungsentlastende Setting führt zu einem anderen Erleben. Damit bietet das Video als exemplarische Darstellung von Fallsituationen eine sinnvolle Möglichkeit zur Generierung neuer Erkenntnisse.

Zur **Evaluation und Modifizierung der Fragestellung** in den Sitzungen 7 - 9 wird in Analogie zur Phase der Entwicklung einer Fragestellung ein ähnliches Setting hergestellt. Die Teilnehmerinnen arbeiten in Kleingruppen anhand reflektierender Fragen:

- Was hat sich verändert?
- Anhand welcher Kriterien mache ich dies fest?
- Welche intendierten und nicht intendierten Auswirkungen hat das veränderte Handeln? Wie bewerte ich diese?
- Was möchte ich zukünftig verändern?

3.2.2 Die Rollen im Forschungsprozess

Die Rollen im Forschungsprozess sind innerhalb der Forschungswerkstatt eindeutig definiert.

Im Sinne der Idee der „Praxisforschung“ (vgl. Prengel, 2004 in Kap 3.1.1) liegt die Verantwortung für den Forschungsprozess alleinig bei den beteiligten Lehrpersonen. Ziel der Forschung ist die Fokussierung von problematischen Situationen innerhalb der schulischen Praxis und die Erweiterung des Handlungsspielraums innerhalb dieser Situationen. Jede Teilnehmerin entwickelt für ihr spezifisch schulisches Feld eine Fragestellung und bearbeitet diese im Laufe des Forschungsjahres in eigener Regie.

Die Rolle der wissenschaftlich Forschenden beschränkt sich auf die methodische Anleitung des Handlungsforschungsprozesses.

Wesentliche Aufgaben sind:

- Aufbau und Zusammensetzung der Gruppe,
- Räumlichkeiten und äußere Rahmenbedingungen bereit stellen,
- in die Arbeitsweise der Handlungsforschung einführen,
- den phasischen Verlauf der Forschungswerkstatt strukturieren und die einzelnen Treffen methodisch vorbereiten,
- methodische Hilfen für die Zeiträume zwischen den Treffen bereitstellen,
- auf die Wahrung der Gesprächsregeln und der ethischen Vereinbarungen achten.

Insbesondere bei methodischen Fehlern oder der Nichteinhaltung bestimmter Regeln des Handlungsforschungsprozesses ist es Aufgabe des Wissenschaftlers strukturierend und vor allem auch korrigierend einzugreifen und klare Leitlinien vorzugeben.

Bezüglich der inhaltlichen Begleitung ist - im Gegensatz dazu - eine hohe Sensibilität von Nöten. Hier darf der Forscher keinesfalls dominierend auftreten, sondern nimmt eine beratende und begleitende Funktion ein. So ist die didaktische Funktion als Hilfe zur Selbsthilfe zu begreifen. Der Wissenschaftler formuliert und präzisiert Probleme, macht auf etwaige Stolperfallen im Forschungsprozess aufmerksam oder verdeutlicht Entscheidungsalternativen.

Wesentlich und unabdingbar müssen jedoch alle inhaltlichen Entscheidungen ausschließlich von den beteiligten Lehrpersonen getroffen werden.

Trotz dieser klaren Rollendefinition ist die Rolle des beteiligten wissenschaftlichen Forschers nicht unproblematisch und bedarf einer gesonderten Betrachtung, um den Gütekriterien einer qualitativen Forschung genüge zu leisten.

Das Forschungsprojekt umfasst zwei zeitlich aufeinander folgende Phasen. Erstens, die Phase der Forschungswerkstatt, in der der Wissenschaftler in der Funktion ist, den Forschungsprozess methodisch zu strukturieren und zweitens die Phase der Auswertung, in der er Erkenntnisse über Chancen und Grenzen dieses Handlungsforschungsprozesses generiert.

Diese Doppelrolle birgt die Gefahr, dass der Wissenschaftler während der Forschungswerkstatt so in die Forschungsprozesse der einzelnen Teilnehmerinnen eingreift, dass sowohl die identifizierten Problemfelder, als auch die angestrebten Lösungen die Erwartungen und Wünsche des Wissenschaftlers abbilden. Erschwerend kommt hinzu, dass in der vorliegenden Studie die Verfasserin über eigene biografische Erfahrungen im Feld verfügt und damit eine Trennung von wissenschaftlichem Handeln und biografischem Wissen noch problematischer wird.

Deshalb ist es zwingend erforderlich, in den Forschungsprozess Instrumente zu installieren, die diese Gefahr möglichst gering halten.

Sie beziehen sich auf die Person des Wissenschaftlers und seiner Haltung zum Forschungsprozess, auf die Arbeitsweise innerhalb der Forschungswerkstatt und auf den Forschungsprozess selbst.

Der wissenschaftlich Forschende

- reflektiert eigene implizite Erwartungen,
- nutzt eine vom Forschungsprojekt unabhängige Supervision, um mögliche „blinde“ Flecken in Bezug auf eigene Erwartungen aufzudecken und die eigene Rolle im Forschungsprozess kritisch zu reflektieren,
- grenzt sich gegenüber inhaltlichen Erwartungen von Teilnehmerinnen ab.

Innerhalb der Forschungswerkstatt

- werden die Rollen im Forschungsprozess mit den Teilnehmern offen thematisiert und geklärt.
- wird eine außenstehende Person, ohne spezifisches persönliches Erkenntnisinteresse als Moderatorin in die Evaluationsphase der Forschungswerkstatt einbezogen, die Erfahrung in Fortbildungen von kollegialen Gruppen hat und Selbstreflexionsprozesse initiieren kann. Durch die Installation dieser Moderatorin kann der wissenschaftlich Forschende in die Beobachterrolle gehen und greift nicht in den Forschungsprozess der Teilnehmerinnen ein.

Im Forschungsprozess selbst werden die Forschungsergebnisse der zweiten Forschungsphase an die Teilnehmerinnen rückgeführt. Die Außenperspektive der Wissenschaft verlangt im Sinne der Validität qualitativer Sozialforschung Anschluss an die Binnenperspektive der „beforschten“ Subjekte (vgl. die Ausführungen zur kommunikativen Validität in Kap. 4.1.2). Diese Rückführung wäre allerdings missverstanden, würde man sie lediglich als Einverständnis der „Beforschten“ mit den Forschungsergebnissen verstehen. Dieses Gütekriterium verweist weniger auf das demokratische Element von Handlungsforschung, sondern vielmehr auf die wissenschaftliche Notwendigkeit einer Anbindung der Forschung an die subjektive Lebenswelt der handelnden Akteure, im Sinne eines rekonstruktiven Herausschälens der ursprünglichen Bedeutung.

4 Zweite Phase: Datenauswertung

4.1 Methodologische und methodische Überlegungen

Wissenschaftliche Forschung und Erkenntnisproduktion unterliegt einer komplexen Mehrdimensionalität, in der sich metatheoretische, begriffliche, methodische und anthropologische Aspekte verbinden.

In diesem Kapitel wird das Forschungsdesign zunächst mittels einer metatheoretischen Perspektive einer kritischen Reflexion unterzogen, um anschließend anhand von Gütekriterien qualitativer Forschung eine mögliche methodische Vorgehensweise zu begründen.

4.1.1 Möglichkeiten und Grenzen des Fremdverstehens

Methodologisch betrachtet birgt das hier gewählte Forschungsdesign in seiner Komplexität mehrere Hürden, die methodische Antworten erfordern.

Betrachtet man den Handlungsforschungsprozess in seiner Gesamtheit und seiner chronologischen Abfolge, so gründet er zunächst auf die Situationen im Unterricht. Bestimmte Situationen treten als „problematische unterrichtliche Erfahrung“ in das Bewusstsein der Teilnehmerinnen. Diese Erfahrungen werden von den Teilnehmerinnen zu Dokumenten verarbeitet (bsp. zu Tagebuchaufzeichnungen, Videos etc.) und in einem zeitlichen Abstand als spezifische Fragestellung innerhalb der Forschungswerkstatt präsentiert. Anschließend betrachten die Teilnehmerinnen in einem methodisch strukturierten und nach bestimmten Regeln ablaufenden Diskurs diese Dokumente und entwickeln alternative Handlungen.

Dieser reflexive Prozess innerhalb der Forschungswerkstatt wird mittels Video aufgezeichnet, um später - im Sinne eines „second order research“ - aus diesem Material Erkenntnisse zu generieren. Das Erkenntnisinteresse zielt dabei auf den reflexiven Prozess, auf Äußerungen zu den Handlungsbedingungen und -anforderungen der Praxis sowie auf mögliche Perspektivänderungen der handelnden Personen und mündet damit letztendlich wiederum in der spezifischen Unterrichtssituation.

Zusammenfassend bezieht sich das Forschungsdesign auf mehrere, miteinander verwobene Ebenen, innerhalb derer unterschiedliche Personen mit je spezifischem Erkenntnisinteresse handeln.

Es gilt diese Verwobenheit aus einer metatheoretischen Perspektive genauer zu betrachten. Als nützlich erweisen sich dazu die einleitenden Explikationen der Sozialphänomenologie. Um die unterschiedlichen Ebenen des Forschungsprozesses zu erhellen, eignen sich die Ausführungen zu den Ordnungen der Sozialwelt.

In unterschiedlichen Bewusstseinszuständen erlebt der Mensch mannigfaltige Wirklichkeiten, in denen je verschiedene Prinzipien, Erlebnis- und Erkenntnisstile dominieren.

Wissensbasis ist die Welt des Alltags, die auch als Welt der natürlichen Einstellung bezeichnet wird, eine vorwissenschaftliche, primäre Welt innerhalb derer der Mensch in einer pragmatischen Grundhaltung lebt und handelt. In dieser Welt wird das Handeln des Menschen erst durch die Hinwendung des Bewusstseins auf eben dieses Handeln zu einer *bewussten* Handlung: dem Handeln wird Bedeutung zugeschrieben. Dieser Akt ist ein sinngebender, konstruktiver Akt des Bewusstseins. Ereignisse, Gegenstände oder Tatsachen der natürlichen Welt werden erst durch diese Sinnggebung für den Menschen zu einer relevanten Erfahrung. *Welchen* Ereignissen und Situationen letztendlich Bedeutung zugeschrieben wird, hängt von der individuellen biografischen Bedingtheit der jeweiligen Person und der Relevanz der Situation ab. Methodologisch zeichnet sich für das vorliegende Forschungsdesign ab, dass bereits die Handlungen der Lehrpersonen im Unterricht ebenso wie deren Reflexionsprozesse in der Forschungswerkstatt Konstruktionsprozesse darstellen, die von außen nicht in ihrer „ursprünglichen Bedeutung“ erfasst werden können.

Von der natürlichen Welt des Alltags ist die Welt der Wissenschaft abzugrenzen. Hier dominiert eine forschende Grundhaltung. Das Bewusstsein ist nicht auf die pragmatische Bewältigung der Situation gerichtet, sondern auf die Generierung von Erkenntnis. Der forschende Wissenschaftler vollzieht ebenfalls einen Konstruktionsprozess. Er betrachtet die Äußerungen der Teilnehmerinnen der Forschungswerkstatt mit einer spezifischen Intention und aus einer eigenen Perspektive. Sein Forschungsinteresse gründet jedoch auf der Welt des Alltags. Das Erkenntnisinteresse der Sozialwissenschaften bezieht sich explizit auf den Menschen in der primären Lebenswelt.

Damit - so konstatiert Schütz (1981) - stellen die Sozialwissenschaften eine Konstruktion zweiten Grades dar. Sie sind „*Konstruktionen von Konstruktionen jener Handelnden im Sozialfeld*“ (Schütz (1981) nach Flick et al. 2003², 57). Ihr Untersuchungsgegenstand sind die alltäglichen Erfahrungen des Menschen, die ihrerseits - wie gezeigt wurde - alltägliche Konstruktionen des Bewusstseins sind.

Bezogen auf das hier vorliegende Forschungsdesign liegt demnach ein vielfacher Konstruktionsprozess vor, der sich ausgehend von der Konstruktion problematischer Unterrichtssituationen über die Widerdarstellung dieser Situationen mittels exemplarischer Videosequenzen, bis hin zur erneuten Aufzeichnung dieser Situation und deren Auswer-

tung seitens der Wissenschaftlerin erstreckt, die ihrerseits aus einem spezifischen Erkenntnisinteresse Bedeutungen konstruiert.

Methodisch stellt sich an diesem Punkt die Frage, welche Aussagekraft die möglichen Erkenntnisse angesichts dieser vielfältigen Konstruktionsprozesse überhaupt haben, bzw. wie ein Auswertungsdesign hergestellt werden kann, welches diesen Erkenntnissen angemessen begegnet.

Methodologisch betrachtet kommt erschwerend hinzu, dass jede Erfahrung, die als Konstruktionsprozess im Bewusstsein einer Person erscheint, eine Veränderung bewirkt. Personen „machen“ nicht einfach Erfahrungen und sammeln diese gleichsam unabhängig von ihrer Person als „Wissensvorrat“ an, sondern diese sind mit dem Subjekt der Erfahrung verschränkt. Das Subjekt steht seiner Welt nicht erkennend gegenüber, vielmehr wird es durch Erfahrung erst zu dem, der es ist. Dieser Prozess ist als nicht abgeschlossene, sich stetig wandelnde einzigartige und biografisch bedingte Entwicklung zu begreifen.

Für die hier vorliegende Studie stellt sich an dieser Stelle das methodische Problem des Fremdverstehens.

Die Videodokumente, auf denen die Auswertung basiert, werden im Hinblick auf die Äußerungen der Teilnehmerinnen analysiert. Grundlage der Untersuchung sind somit Aussagen der Teilnehmerinnen, die sich aufgrund ihrer einzigartigen biografischen und stetig wandelnden Bedingtheit unmöglich in ihrer Gesamtheit und ursprünglichen Bedeutung erfassen lassen.

Fremdverstehen ist somit immer ein Prozess der Annäherung an die ursprüngliche Bedeutung, mit der eine Person eine bestimmte Aussage in einem bestimmten zeitlichen Kontext tätigt.

Welches Vorgehen erscheint angesichts dieser komplexen Bedingtheiten nun angemessen, um dem Anspruch einer wissenschaftlich aussagekräftigen Analyse zu genügen? Bevor im nächsten Kapitel die Vorgehensweise anhand der Gütekriterien qualitativer Forschung konkretisiert wird, lassen sich zunächst drei allgemeine wesentliche Merkmale identifizieren:

Forschend-ethischer Habitus⁵²

Ähnlich wie dies bereits als forschende Grundhaltung für den Handlungsforschungsprozess beschrieben wird, geht mit der Anerkennung der Grenzen des Fremdverstehens ebenfalls eine Erkenntnishaltung einher, die ihre Forschungsbedingungen nicht ignoriert, sondern konstruktiv in den Forschungsprozess einbezieht.

„Die grundlegende Erkenntnishaltung des empathischen Fremdverstehens ...rangiert erkenntnislogisch - gewissermaßen als epistemische

⁵² Vgl. auch Kap. 3.1.3 zu den Prinzipien und Merkmalen der Handlungsforschung

Metaperspektive vor jeder spezifischen Wahl von Methodentechniken.“ (Schütze 1994, zitiert nach Prengel 1997, 613)

Dieser Habitus bezieht sich im vorliegenden Forschungsdesign wesentlich auf die Forschungswerkstatt und der Haltung mit der den Aussagen der Teilnehmerinnen begegnet wird, sowie deren Auswertung in der zweiten Forschungsphase.

Diese Haltung benötigt ihrerseits eine Reflexionsinstanz, mittels derer Wissensbestände hinterfragt und überprüft werden. Dederich (2005) verortet die Reflexion der Forschungstätigkeit und des forschenden Habitus in der Philosophie.

„In diesem Zusammenhang kann die Philosophie stärker in den Blick rücken, dass der Prozess der Forschung und Erkenntnisgewinnung wesentlich als ein Umlernen zu deuten ist und dass Forschung (...) keineswegs ein schlichtes ‚Erfinden‘ oder ‚Konstruieren‘ ist, sondern responsiv ist, also eine Antwort auf vorgängige Ansprüche darstellt.“ (Dederich 2005, 171)

Dederich verweist hier auf die ethische Dimension der Forschung. Forschung ist kein Selbstzweck, sondern gründet und legitimiert sich letztendlich durch den Anderen, den „Beforschten“, dessen Ansprüchen durch die Forschung genüge geleistet werden muss. Ethisch betrachtet gilt es innerhalb des vorliegenden Forschungsvorhabens in erster Linie die vorgängigen Ansprüche

- der schwerbehinderten Schüler und Schülerinnen zu berücksichtigen, beispielsweise die Achtung ihrer Menschenwürde, das Recht auf Bildung, Selbstbestimmung oder Selbstverwirklichung und
- der Forschungsteilnehmerinnen und deren schulischen Situation zu achten.

Darüber hinaus gilt es zu bedenken, dass von dieser Forschung auch weitere Personen betroffen sind. Dies sind Kollegen und Kolleginnen der Forschungsteilnehmerinnen sowie andere Personen, mit denen diese interdisziplinär zusammen arbeiten und deren berufliches Handeln durch die Forschung tangiert werden kann, ebenso wie Eltern und Angehörige der Schüler und Schülerinnen, die Auswirkungen der Forschung, z.B. ein möglicherweise veränderter Habitus der forschenden Lehrperson gegenüber dem Schüler und seinem Lebensumfeld, zu spüren bekommen.

Verschränkung von Konstruktion, Rekonstruktion und Interpretation

Die vorherige Analyse des hier vorliegenden Forschungsdesigns ergab mehrere, miteinander verwobene Ebenen, innerhalb derer unterschiedliche Personen mit je spezifischem Erkenntnisinteresse handeln. Diesen vielfältigen Konstruktionsprozessen kann angemessen begegnet werden, indem konstruktive und rekonstruktive Elemente in die Auswertung einfließen.

Die Teilnehmerinnen der Forschungswerkstatt haben als Lehrpersonen einen durch subjektiv-problematische Erfahrungen ausgelösten intentionalen Blick sowohl auf das Unterrichtsgeschehen als auch auf die Arbeit in der Forschungswerkstatt. Der Innenperspektive mit der die Lehrpersonen sich und ihre Unterrichtswirklichkeit begreifen steht eine Außenperspektive gegenüber, nämlich die des wissenschaftlichen Beobachters, der versucht Struktur und Kausalitätszusammenhänge herzustellen.

Der Wissenschaftler ist in diesem Analyseprozess genötigt, Handlungseinheiten zu konstruieren, die für das Handeln der Lehrpersonen in der Forschungswerkstatt zwar konstitutiv sind, ihnen - aufgrund ihres notwendigerweise konstruierten Charakters - jedoch niemals entsprechen können. Im Forschungsprozess muss also die Außenperspektive des Wissenschaftlers durch rekonstruktive Elemente an die Binnenperspektive der Teilnehmerinnen angeschlossen werden (vgl. Kellner/Heuberger 2003, 74).

Dieser Prozess der Rekonstruktion von Erfahrungen und ihrer konstruktiven Neuordnung auf einer allgemeineren Ebene bedarf einer interpretativen Forschungstätigkeit, in der durch Verstehensprozesse und Bedeutungszuschreibungen der allgemeine Sinn einer Handlung herausgeschält werden kann (vgl. Flick et al. 2003², 58).

Ziel dieser Forschung sind keine uneingeschränkten immergültigen Wahrheiten oder eine Abbildung vermeintlich faktischer Gegebenheiten, sondern eingeschränkte Deutungsangebote, die zwar weiter reichen als Alltagstheorien, aber keine Allgemeingültigkeit besitzen.

Zirkuläre Vorgehensweise

Den oben beschriebenen konstitutiven Bedingungen qualitativer Forschung - entspricht ein Forschungsdesign, welches durch eine zirkuläre Vorgehensweise einen entdeckenden Charakter erhält. Grundlegend ist eine enge wiederholende Verzahnung von Erhebung, Diskussion, Interpretation und daraus abzuleitenden Entscheidungen. Mit diesem Modus wird sowohl der Konstruktion von Wirklichkeit, als auch der Begrenztheit des Fremdverstehens - als Grundbedingung forschender Tätigkeit - Rechnung getragen.

Letztendlich geht es nicht um die Überprüfung vorhandener Theorien, sondern um eine Theoriegenerierung mittels deduktiver - diskursiver Verfahren, häufig entlang einer Fallanalyse.

Bekannt und verbreitete methodische Verfahren sind die Grounded Theorie, die objektive Hermeneutik, die Diskursanalyse oder auch narrative Analysen, die eine sequenzielle Analyse betreiben. Im Unterschied dazu arbeiten die „*Qualitative Inhaltsanalyse*“ oder verschiedene Kodierungsverfahren - als weitere methodisch anerkannte Verfahren - mit der Bildung von Kategorien.

Insgesamt zeigt sich, dass das vorliegende Forschungsprojekt und die methodologisch aufgezeigten Grenzen des Fremdverstehens ein Forschungsdesign erfordern, welches

qualitativen Kriterien entspricht. Diese werden im Folgenden zunächst expliziert und anschließend im Hinblick auf ihre Bedeutung und Umsetzung innerhalb dieser Studie begründet.

4.1.2 Gütekriterien qualitativer Forschung

Innerhalb der qualitativen und quantitativen Sozialforschung werden Gütekriterien genutzt, um Aussagen zur Angemessenheit eines Forschungsdesigns in Bezug auf das jeweilige Erkenntnisziel sowie seiner empirischen Gegebenheiten zu treffen. Dabei werden unterschiedliche Prioritäten gesetzt.

Innerhalb der quantitativen Forschung werden die eingesetzten Methoden anhand der Gütekriterien

- Gültigkeit (Validität)
- Zuverlässigkeit (Reliabilität)
- Objektivität und
- Generalisierbarkeit und Repräsentativität beurteilt.

Dabei bezieht sich die Überprüfung sowohl auf die Art und Weise der Datenerhebung, als auch auf den Prozess der Auswertung. Während jedoch für einen quantitativen Forschungsprozess insbesondere in der Art der Datenerhebung Gültigkeitsgefährdungen zu vermuten sind, wird in einem qualitativen Forschungsdesign, die Auswertung und Interpretation stärker in den Blickpunkt der Überprüfung gerückt (vgl. Lamnek 2005⁴, 149).

Für die qualitative Forschung betrachten einige Wissenschaftler die Gütekriterien der quantitativen Forschung als grundsätzlich gültig. Jedoch besteht weitestgehende Einigkeit darüber, dass sie für die Felder qualitativer Forschung modifiziert werden müssen (vgl. Mayring 2002⁵, 140ff.; Lamnek 2005⁴, 142 ff.; Bortz/Döring 2006⁴ 334ff.). Im Folgenden werden die vier grundlegenden Gütekriterien in ihrer Bedeutung und Wirksamkeit für qualitative Forschungsdesigns beschrieben.

Validität

Die Validität überprüft die Gültigkeit der Erkenntnisse. In der qualitativen Forschung bezieht sie sich sowohl auf den Datenerhebungsprozess als auch auf die Interpretation der Daten.

Lamnek (2005⁴, 155) benennt unterschiedliche Validitätsformen qualitativer Forschung. Die ökologische Validierung bezieht sich auf die „*Gültigkeit im natürlichen Lebensraum der Untersuchten bzw. der Gruppe*“. Der Prozess der Datenerhebung soll den natürlichen Lebensraum in seinen spezifischen Eigenheiten abbilden und möglichst wenig verfremden. In Bezug auf die interpretative Analyse der gewonnenen Daten,

verlangt die ökologische Validierung eine kontextbezogene Interpretation und kein analytisch isolierendes Vorgehen.

Die kommunikative Validierung zielt auf die intersubjektive Überprüfung der generierten Erkenntnisse. Durch erneutes Befragen der Untersuchten wird die Stimmigkeit und Gültigkeit der Analyse überprüft. Wie in Kap. 3.2.2 bereits beschrieben, geht es hier weniger um das demokratische Element des Einverständnisses der Beforschten mit den Forschungsergebnissen, sondern um eine Anbindung der Forschung an die subjektive Lebenswelt der handelnden Akteure, im Sinne eines rekonstruktiven Herausschälens der ursprünglichen Bedeutung (vgl. Bortz/Döring 2006⁴, 334; Lamnek 2005⁴, 156).

Die kommunikative Validierung bezieht sich darüber hinaus auf die Einbeziehung weiterer Personen der scientific community in den Analyseprozess bzw. auf die Einbeziehung weiterer Personen und Situationen aus dem Untersuchungsfeld.

Die prozedurale Validierung bezeichnet eine reflexive Grundhaltung des Forschers, die den Forschungsprozess begleitet. Dazu zählt beispielsweise das Prinzip der Selbstbeobachtung, des Zuhörens, der Offenheit für die Situation aber auch eine möglichst detaillierte Dokumentation oder der Einbezug theoretischer Erkenntnisse in den Interpretationsprozess.

Als nächstes benennt Lamnek (2005⁴) die Triangulation als mögliche Form der Validierung qualitativer Forschungsprozesse, wobei die Triangulation sich auf

- die Kombination verschiedener Datenquellen,
- die Interpretation des Forschungsgegenstandes mittels unterschiedlicher theoretischer Modelle,
- die Hinzuziehung verschiedener Forscher, um subjektive Einflüsse auf die Untersuchungsergebnisse auszugleichen oder
- die Kombination verschiedene Methoden miteinander bezieht.

Abschließend sei auf die von Lamnek (2005⁴, 160) angeführte Validierung durch analytische Induktion verwiesen, in der durch eine gezielte Analyse abweichender Fälle und durch eine Fokussierung widersprüchlicher oder unerwarteter Ergebnisse der Komplexität sozialer Wirklichkeit Rechnung getragen werden soll.

Reliabilität

Der Anspruch der Reliabilität stammt aus der quantitativen Forschung, in der anhand von Standardisierungen und Testverfahren eine Zuverlässigkeit erreicht werden soll. Zuverlässigkeit wird dabei mit einer Unabhängigkeit vom Anwender der Methode und von den Kontexten der Situation assoziiert (vgl. Lamnek 2005⁴, 169).

Lamnek erkennt in diesem Anspruch nach Unabhängigkeit ein Ausschlusskriterium für qualitative Forschungsvorhaben, weil insbesondere die Kontextgebundenheit ein Qualitätsmerkmal qualitativer Forschung darstellt.

„Die Unabhängigkeit der Methode vom Anwender, die allgemein mit Zuverlässigkeit assoziiert wird, kann kein erstrebenswertes Ziel für die qualitative Forschung sein, die stets um die Integration subjektiver Anteile im kommunikativen Forschungsprozess bemüht ist. An die Stelle der Replizierbarkeit von Untersuchungsbedingung und Forschungsergebnis tritt im interpretativen Paradigma die Betonung der situativen Kontextgebundenheit von Datenerhebungs- und Auswertungsergebnissen.“ (Lamnek 2005⁴, 169)

Anstatt durch Unabhängigkeit oder Standardisierungen sieht Lamnek die Zuverlässigkeit durch die Faktoren der

- Stimmigkeit,
- Offenheit und des
- Diskurses gewährleistet.

Die Stimmigkeit zielt auf die Vereinbarkeit von Zielen und Methoden der Forschungsarbeit, die Offenheit beachtet die Komplexität der sozialen Forschungssituation und mittels des Diskurses, kann die scientific community die Daten gemeinsam hinterfragen und interpretieren (vgl. ebd. 171).

Mayring (2003⁸) hat sich im Kontext der „Qualitativen Inhaltsanalyse“ ebenfalls mit dem Gütekriterium der Reliabilität auseinandergesetzt und sieht diese durch die Kriterien der

- Stabilität
- Reproduzierbarkeit und
- Exaktheit verwirklicht.

Stabilität lässt sich durch die wiederholte Datenanalyse erreichen, wobei - um dem Kriterium der Reproduzierbarkeit zu entsprechen - unterschiedliche Analytiker zu ähnlichen Ergebnissen kommen sollen. Der Exaktheit wird durch die begründete Auswahl der Auswertungseinheiten, durch die genaue Analyse der Kategorien und ihrer Differenzierung, sowie durch Intercoderreabilität entsprochen (vgl. Mayring 2003⁸, 111 ff.).

Auf den ersten Blick widerspricht Mayring insbesondere mit dem Kriterium der Reproduzierbarkeit der situativen Kontextgebundenheit und damit der Einmaligkeit der erhobenen Daten. Bei genauerer Betrachtung zielen die dargestellten Reliabilitätskriterien von Lamnek (2005⁴) und Mayring (2003⁸) auf unterschiedliche Analyseebenen ab und sind deshalb als einander ergänzend zu betrachten.

Während Lamnek in seiner Argumentation primär die Datenerhebung und ihren spezifischen situationsgebundenen Kontext fokussiert, der aufgrund seines einmaligen Charakters eine wiederholte Datenerhebung ad absurdum führt, bezieht sich Mayring

ausschließlich auf die Auswertung. Mayring's Argumentation gründet auf einer kategorienbasierten Analyse. Die Reproduzierbarkeit bezieht sich ausschließlich auf die erneute Anwendung des bereits entwickelten Kategoriensystems auf das Datenmaterial.

Demgegenüber gelten für die Entwicklung des Kategoriensystems auch bei Mayring Gütekriterien wie Offenheit, Diskurs und Stimmigkeit.

Beide stimmen darin überein, dass eine möglichst exakte Beschreibung der Vorgehensweise bei der Datenanalyse ein wesentliches Gütekriterium darstellt.

Objektivität

Das Gütekriterium der Objektivität umschreibt nicht den Anspruch auf eine allgemeingültige Wahrheit. Vielmehr geht es um die Herstellung eines interpersonalen Konsenses oder einer interindividuellen Zuverlässigkeit (vgl. Lamnek 2005⁴, 172).

Lamnek führt den Begriff der emergentistischen Objektivität ein.

„Objektivität entsteht aus der Subjektivität durch den Prozess der Analyse.“ (Lamnek 2005⁴, 176)

Im fortschreitenden Auswertungsprozess wird aus der zunächst singulären und kontextgebundenen Analysesituation eine intersubjektiv nachvollziehbare und gegenstandsbezogene Theorie.

Im Kontext der methodologisch erhobenen „Fallstricke“ des hier vorliegenden Forschungsdesigns - insbesondere der Rekurrerung auf verschiedene sozial - konstruierte Wirklichkeiten - erhält der emergentistische Objektivitätsbegriff eine entscheidende Bedeutung. Der subjektive Charakter sozialer Realität wird grundsätzlich anerkannt. Die Bedeutungszuschreibungen der Teilnehmerinnen der Forschungswerkstatt, die beispielsweise eine unterrichtliche Situation erst zu einem „problematischen Fall“ innerhalb der Forschungswerkstatt werden lassen, gelten angesichts dieses Gütekriteriums nicht länger als zu eliminierender Störfaktor, sondern als Grundbedingung sozialer Situationen. Anhand einer regelgeleiteten Analyse wird es möglich, diesen Fall aus seinem ursprünglichen Kontext zu lösen und eine gegenstandsbezogene Theorie zu konstruieren.

Um diesem Kriterium der Objektivität gerecht zu werden, ist es unabdingbar den Forschungsprozess, seine Schritte und Methoden offen zu legen. Transparenz ist ein wichtiges Merkmal von Objektivität innerhalb der qualitativen Sozialforschung, da sonst der Prozess vom Fall zur intersubjektiven Theorie nicht nachvollziehbar wird.

Repräsentativität und Generalisierbarkeit

Die Gütekriterien der Repräsentativität und Generalisierbarkeit zielen darauf, den Forschungsergebnissen den Charakter des Zufälligen oder Irrelevanten zu nehmen.

Zunächst ist zu konstatieren, dass diese Kriterien in der qualitativen Forschung insofern weniger bedeutsam sind, weil das Interesse weniger „auf die zahlenmäßige Verteilung bestimmter Merkmale als auf die Erkenntnis wesentlicher und typischer Zusammenhänge, die sich an einigen wenigen Fällen aufzeigen lassen“ gerichtet ist (Lamnek 2005⁴, 183).

Um diese Zusammenhänge herauszuarbeiten, werden inhaltliche Strukturen fokussiert, Typen gebildet und abstrahiert, verschiedene Fälle miteinander kontrastiert, verglichen und als exemplarisch gedeutet sowie durch Triangulation in ihrer Vielfalt und Verschiedenheit betrachtet. Durch diese methodischen Vorgehensweisen wird eine gegenstandsbezogene Theorie entwickelt, die allgemeine Züge trägt und das Wesentliche einer Situation zum Vorschein bringt. Innerhalb der qualitativen Sozialforschung wird das Allgemeine im Besonderen gefunden und nicht umgekehrt, etwas Begrenztes auf Allgemeines übertragen.

Um zu prüfen, ob die entwickelten Aussagen den Ansprüchen der Repräsentativität und Generalisierbarkeit entsprechen, werden rekonstruktive Verfahren genutzt.

Durch die Rekonstruktion soll überprüft werden, welche „Standards, Regeln oder selektiven Mechanismen im Forschungsprozess wirksam geworden sind“ (ebd., 184).

Mit diesem Schritt wird gleichsam eine Metaebene in den Forschungsprozess installiert. Der Prozess selbst wird durch den rekonstruktiven Blick zum Gegenstand der Betrachtung.

Mit Mayring (2002⁵) lassen sich zusammenfassend folgende Prinzipien herausarbeiten, die für die Güte qualitativer Forschungsprozesse ausschlaggebend sind (Mayring 2002⁵, 144 ff.):

- **Verfahrensdokumentation**

Der Forschungsprozess muss in all seinen Schritten genau expliziert und für andere nachvollziehbar gemacht werden.

- **Argumentative Interpretationsabsicherung**

Innerhalb der qualitativen Forschung spielt die Interpretation eine entscheidende Rolle. Interpretationen müssen deshalb in einem argumentativen Diskurs theoriegeleitet und schlüssig werden.

- **Regelgeleitetheit**

Qualitative Forschung bedarf bestimmter Verfahrensregeln, anhand derer das Material einer systematischen Analyse unterzogen wird. Die Qualität der Interpretation wird durch ein schrittweises sequenzielles oder kategoriebildendes Vorgehen abgesichert.

- **Nähe zum Gegenstand**

Qualitative Forschung knüpft an die natürliche Lebenswelt und an die konkreten Probleme und Interessen der Beforschten an.

- **Kommunikative Validierung**

Die Gültigkeit der Ergebnisse wird durch eine Rückführung an die Beforschten überprüft.

- **Triangulation**

Triangulation als wichtiges Gütekriterium qualitativer Forschung kann sich auf verschiedene Datenquellen, unterschiedliche Interpreten oder die Kombination unterschiedlicher Theorieansätze und Methoden beziehen.

Dem hier vorliegenden komplexen Forschungsdesign und seine in methodologischer Hinsicht erscheinenden Hürden wird in Anlehnung an die genannten Gütekriterien sowohl in der Phase der Datenerhebung - während der Forschungswerkstatt - als auch in der Phase der Datenanalyse, -auswertung und -interpretation in folgender Weise sinnvoll begegnet:

1. Phase der Datenerhebung

Die Grundlage für eine valide Analyse des Forschungsprojektes wird bereits in der Phase der Datenerhebung gelegt. Die Art und Weise dieser Erhebung entscheidet über die Brauchbarkeit und die Verlässlichkeit der erhobenen Daten und damit über die Aussagekraft der späteren Analyse und Interpretation.

Innerhalb eines qualitativen Forschungsdesigns ist ein Forschungsfeld so anzulegen, dass es in seiner Natürlichkeit und seinen spezifischen Eigenheiten abgebildet und möglichst wenig verfremdet wird.

Im Kontext dieses Forschungsvorhabens ist demnach zu fragen, welches Erkenntnisinteresse für den Forschungsprozess leitend ist, d.h. auf welches Forschungsfeld und welchen „natürlichen Lebensraum“ die spätere Analyse rekurriert und wie der Zugang zu diesem Forschungsfeld methodisch realisiert wird.

Hier gilt zu differenzieren, dass nicht die schulische Lebenssituation der Lehrpersonen im Fokus des Forschungsinteresses steht, sondern die subjektive Wahrnehmung dieser Situation aus der Perspektive der Lehrperson. Im Sinne einer zuverlässigen Validierung gilt, diese subjektiv empfundenen alltäglichen Belastungen, Fragen und Probleme im beruflichen Handeln - unter den genannten methodologischen Beschränkungen des Fremdverstehens - möglichst unverfälscht zu erheben.

Dazu werden verschiedene Validierungsinstrumente eingesetzt.

Durch die Initiierung der Forschungswerkstatt als Handlungsforschungsprozess, werden die Fragestellungen der Teilnehmerinnen und ihr subjektiver Blick auf die schulische Situation zum Ausgangspunkt der Forschung gemacht. Innerhalb der Forschungswerkstatt thematisieren die Teilnehmerinnen ihr unterrichtliches Handeln.

Die Fragestellungen entwickeln sich aus ihrer Unterrichtswirklichkeit. Die Methode der Handlungsforschung impliziert, dass die Untersuchungsperson selbst den Prozess ihrer Forschung steuert und dass dieser Prozess nicht durch externe Wissenschaftler eingengt oder entfremdet wird. Insofern lassen sich durch die Analyse des Handlungsforschungsprozesses authentische Daten erfassen, die die verschiedenen subjektiven Perspektiven der Teilnehmerinnen spiegeln und auf die subjektiv empfundene schulische Lebenswirklichkeit zurückweisen.

Der methodische Rückgriff auf die Handlungsforschung lässt sich demnach als Gütekriterium bezeichnen, welches die Glaubwürdigkeit und Verlässlichkeit der erhobenen Daten erhöht.

Darüber hinaus zielt die Forschungswerkstatt durch ihren Charakter als „Professional Community“ auf die Pluralisierung der Perspektiven. Auch dies ist ein wesentlicher Baustein einer validen Erfassung subjektiv erlebter Unterrichtswirklichkeit. Die Erhebung begnügt sich nicht mit einzelnen Äußerungen, sondern nutzt verschiedene Perspektiven verschiedener Schulwirklichkeiten. Durch geeignete Methoden der Gesprächsführung, wie beispielsweise der „Kollegialen Fallberatung“, werden eine differenzbetonte Kommunikation unterschiedlicher Blickwinkel und ein pluralistisches Bild auf unterrichtliche Situationen ermöglicht. Dies führt im Sinne einer kommunikativen Validierung zu einer Vielfältigkeit und einer breiten Streuung möglicher Perspektiven und damit zu einer Verlässlichkeit der erhobenen Daten.

Als dritter Baustein einer validen Datenerhebung ist der lange Zeitraum zu nennen, über den sich die Forschungswerkstatt erstreckt. Innerhalb eines Jahres finden 10 Treffen statt. Zwischen den Terminen überprüfen die Teilnehmerinnen ihre reflexive Tätigkeit immer wieder in ihrer Unterrichtspraxis, korrigieren und präzisieren ihre Fragestellung oder erproben Handlungsalternativen. Insofern geben die Daten keinen punktuellen Einblick in das Erleben der Unterrichtswirklichkeit, sondern bilden einen längerfristigen Prozess ab. Dadurch werden singuläre Ereignisse relativiert und lassen sich im Verlauf des Prozesses in ihrer tatsächlichen Bedeutsamkeit bestimmen.

Der vierte Baustein, der die Verlässlichkeit der erhobenen Daten erhöht, ist die Installation einer zusätzlichen Moderatorin, für einzelne Sitzungen der Forschungswerkstatt. Diese Moderatorin handelt ohne eigenes erkenntnisleitendes Interesse und entlastet die Verfasserin in ihrer Doppelfunktion als methodische Leitung der Forschungswerkstatt und Forscherin während der Auswertungsphase (vgl. Kap. 3.2.2). Diese methodische Entscheidung wurzelt in einer selbstreflexiven Haltung der Forscherin, welches ebenfalls als Validitätskriterium gelten kann (vgl. Lamnek 2005⁴, 161).

Forschungskritisch sind jedoch zwei Variablen zu beachten, die die Daten möglicherweise verfälschen. Erstens sind die Methode der Handlungsforschung und die Arbeit an einer eigenen Forschungsfrage, für die Teilnehmerinnen neu und ungewohnt. Die fremde Arbeitsweise könnte die Themenwahl oder die Art wie über bestimmte schulische Problemfelder gesprochen wird, verändern.

Zweitens wird die Arbeit in der Forschungswerkstatt durch gruppensdynamische Prozesse beeinflusst. Die Gruppe ist neu gebildet, sodass sich die Teilnehmerinnen untereinander grostenteils nicht kennen. Im Sinne einer zuverlässigen Validierung ist zu fragen, welchen Einfluss eine fremde Gruppe auf die Äußerungen und die Themenwahl der Teilnehmerinnen hat.

Forschungsmethodisch wird diesen Einwänden folgendermaßen begegnet:

Der erste Einwand wird durch die längerfristige Erhebungsphase entkräftet. Zwar ist die Methode der Handlungsforschung für die Teilnehmerinnen ungewohnt; der Zeitraum über den sich die Entwicklung der Fragestellung erstreckt (ca. drei Monate) und die iterative Verflechtung von schulischem Handeln und Reflexion bietet aber die Möglichkeit, die eigene Forschungsfrage allmählich zu entwickeln, immer wieder neu zu überprüfen und somit auf ein solides Fundament zu stellen.

Um - im Sinne einer gültigen Validierung - dennoch mögliche Veränderungen der inhaltlichen Themen durch die ungewohnte Forschungsarbeit zu erfassen, werden in der späteren Analyse und der Erstellung des Kategoriensystems u.a. Äußerungen erfasst, die sich auf die Arbeit an der eigenen Fragestellung beziehen. In diesen Äußerungen spiegelt sich der metaperspektivische Blick der Teilnehmerinnen auf ihren eigenen Forschungsprozess. Damit wird ein weiteres Uberprufungsinstrument installiert, mit dem - aus Sicht der Teilnehmerinnen - etwaige Veränderungen ihrer natürlichen unterrichtlichen Lebenswelt durch den Forschungsprozess erfasst werden können.

Der zweite forschungskritische Einwand gegen eine valide Datenerhebung - der Einfluss der fremden Gruppe auf die Themenwahl - scheint schwerer entkräftet werden zu können.

Innerhalb der Sozialforschung belegen psychologische Studien zu gruppensdynamischen Prozessen und Interaktionen in der Erwachsenenbildung, dass die sozial-emotionale Dimension von großer Bedeutung für den Arbeitserfolg innerhalb der Gruppe ist (vgl. Krapp/Weidenmann 2001⁴, 406ff.).

In Bezug auf die Arbeitsfähigkeit in Gruppen werden mehrere Phasen identifiziert (vgl. ebd., 408ff.):

Neue Gruppen befinden sich zuerst in einer Gruppenfindungsphase, in der sich die Teilnehmerinnen orientieren und Sicherheit gewinnen. Hier zeigen die Studien, dass Themen dominieren, mit denen eine Gemeinsamkeit erzielt werden kann und die auf die Akzeptanz der anderen Mitglieder stoßen. Um konstruktiv arbeitsfähig zu werden, durchlaufen Gruppen nach diesem ersten Kennenlernen eine Phase der Differenzierung, in der Positionen, Erwartungen und Meinungen geklärt und eigene Interessen verdeutlicht werden. In dieser Phase helfen offene Kommunikationsformen und Gruppenregeln eine spezifische Gruppenstruktur und ein Wir-Gefühl zu erzeugen. Erst in einer dritten Phase, der Phase der Arbeitsfähigkeit, werden Beziehungen geklärt und eine Gruppen-

stabilität hergestellt. In dieser Phase differenzieren die Teilnehmer ihre Themen und entwickeln ein individuelles Profil.

In Anbetracht dieses Wissens werden in der Forschungswerkstatt, zur Unterstützung eines konstruktiven Arbeitsklimas, folgende Aspekte beachtet:

- Die methodische Bindung an die Handlungsforschung unterstützt eine klare methodische Struktur, in der die Rollen und die methodische Vorgehensweise geklärt sind. Die Gruppenleitung, die für die methodische Struktur und die Moderation verantwortlich ist, kann den Prozess direktiv steuern, ohne die Teilnehmerinnen inhaltlich zu begrenzen. Dies erhöht die Sicherheit der Teilnehmerinnen und trägt zur Entwicklung einer stabilen Gruppenstruktur bei (vgl. ebd., 408).
- Auf dem ersten Treffen werden ethische Regeln und Absprachen vorgestellt und verbindlich vereinbart. So wird die Grundlage für ein vertrauensvolles Klima geschaffen, in welchem sich die Teilnehmerinnen orientieren und Sicherheit gewinnen.
- Der Zeitraum und die Anzahl der Sitzungen der Forschungswerkstatt sind so breit angelegt, dass alle Phasen des gruppenspezifischen Prozesses durchlaufen und eine konstruktive Arbeitsfähigkeit erreicht werden kann. Aus gruppenspezifischer Perspektive kann deshalb begründet angenommen werden, dass in den Äußerungen der Teilnehmerinnen individuelle Themen hervor scheinen und sich nicht nur Themen abbilden, die eine große Akzeptanz innerhalb der Gruppe herstellen.

Zusammenfassend zeigt die bisherige Analyse, dass die gewählte Methode der Handlungsforschung geeignet ist, Daten zur Erfassung der subjektiven Deutung von Unterrichtswirklichkeit zu erheben. Damit ist ein Gütekriterium qualitativer Sozialforschung - die Stimmigkeit und Vereinbarkeit von Zielen und Methoden der Forschungsarbeit - erfüllt (vgl. Lamnek 2005⁴, 171).

Die bisher beschriebenen Maßnahmen beziehen sich größtenteils auf die Validierung der Datenerhebung. Um dem Gütekriterium der Gültigkeit zu entsprechen, kommen auch innerhalb der zweiten Auswertungsphase bestimmte forschungsmethodische Aspekte zum Tragen.

2. Phase der Datenauswertung

Wesentlich ist hier zunächst die Art der Dokumentation des Datenmaterials. Die Arbeit in der Forschungswerkstatt wird durch Videoaufnahmen erfasst und so einer Auswertung zugänglich gemacht. Für die umfangreiche Analyse des Materials steht ein Computerprogramm zur Verfügung (Interact®, vgl. Kap. 4.2.2)

Diese Art der Dokumentation bietet im Sinne qualitativer Gütekriterien folgende Vorteile:

- Videoaufnahmen ermöglichen einen wiederholten retrospektiven Blick auf die ursprüngliche Situation. Die auswertende Person kann dabei bewusst unterschiedliche Perspektiven einnehmen und die gleiche Situation aus verschiedenen Blickwinkeln betrachten.
- Die Kategorisierung erfolgt sehr eng entlang des Ausgangsmaterials.
- Verschiedene, zeitlich voneinander unabhängige Situationen aus unterschiedlichen Sitzungen, können nebeneinander gestellt, immer wieder neu kombiniert und unter verschiedenen Blickwinkeln betrachtet werden. Dies erleichtert den Vergleich, die Kontrastierung oder die Zusammenfassung typisierender Äußerungen.

Als weitere Merkmale einer validen Datenauswertung, kommen in diesem Forschungsvorhaben kommunikative und theoretische Validierungsstrategien zum Tragen.

Das dokumentierte Material wird mittels einer induktiven Analyse in ein Kategoriensystem überführt und so interpretiert, dass eine gegenstandsbezogene Theorie entsteht. Diese gegenstandsbezogene Theorie wird unter Einbeziehung professionstheoretischer und sozialphänomenologischer Erkenntnisse in einen fundierten wissenschaftlichen Kontext gestellt, wodurch sich Widersprüche, Übereinstimmungen, Ergänzungen etc. aufdecken lassen und die Generalisierbarkeit der Ergebnisse erhöht wird.

Kommunikative Validierungsstrategien beziehen sich einerseits auf eine Rückführung der Ergebnisse an die Beforschten und andererseits auf einen diskursiven Austausch über die Ergebnisse der Analyse innerhalb einer Fachöffentlichkeit.

In einem Diskurs verständigen sich die handelnden Akteure und die Forscher über die erhobene Alltagspraxis und überprüfen die Gültigkeit im Sinne einer subjektiven Interpretation. Dabei geht es keinesfalls um einen argumentativen Schlagabtausch über die Gültigkeit der Analyseergebnisse im Sinne einer Zustimmung oder Ablehnung, sondern um eine Erweiterung der Perspektive aus Sicht der Beforschten. Die Ergebnisse werden vielmehr in Bezug auf ihre subjektive Geltung, ihren möglichen Hintergrund, ihre Ursachen und vor allem auch auf die Konsequenzen für die alltägliche Wirklichkeit diskutiert. Damit werden - im Sinne einer validen Forschung - die Interpretationsprodukte in den Kontext ihrer Entstehung gestellt (vgl. Mayring 2003⁸, 112).

Ferner erscheint es wesentlich, das erstellte Kategoriensystem und die möglichen interpretativen Rückschlüsse innerhalb einer Fachöffentlichkeit vorzustellen und dort zu diskutieren.

Das zentrale Mittel, welches unter den Bedingungen qualitativer Sozialforschung die Reliabilität und Validität der Auswertung sichert sowie objektive und repräsentative Aussagen ermöglicht, ist das gewählte Auswertungsverfahren.

Innerhalb dieses Forschungsdesigns wird nach eingehender Analyse unterschiedlicher Möglichkeiten die „Qualitative Inhaltsanalyse“ als regelgeleitetes Verfahren genutzt. Dieses wird im Folgenden dargestellt und in seiner Bedeutung für das vorliegende Forschungsvorhaben konkretisiert.

4.1.3 Qualitative Inhaltsanalyse

Für das hier dargestellte Forschungsvorhaben wird ein Auswertungsverfahren benötigt, welches - neben den bereits explizierten Gütekriterien - den methodologischen Forderungen nach

- einer Verschränkung konstruktiver, rekonstruktiver und interpretativer Elemente entspricht,
- einen offenen, diskursiven und ethisch-vertretbaren forschenden Habitus und
- eine zirkuläre Vorgehensweise ermöglicht.

Die „Qualitative Inhaltsanalyse“ erfüllt - wie zu zeigen sein wird - diese Kriterien in besonderer Weise. Sie ist ein Auswertungsverfahren, welches einer geisteswissenschaftlichen, verstehenden Forschungshaltung entspringt (vgl. Mayring 2003⁸, 17).

Das ihr zugrundeliegende Wissenschaftsverständnis charakterisiert soziale Phänomene als vielfältige und komplexe Konstruktionen handelnder Akteure, die aus unterschiedlichen Perspektiven interpretierbar sind. Mit dieser Sichtweise akzeptiert sie nicht nur den subjektiven, einmaligen und situativ gebundenen Charakter einer Forschungssituation, sondern sie erkennt zugleich die Perspektivgebundenheit sozialer Forschung als konstituierendes und essentielles Merkmal an (vgl. ebd.,18).

Das Ziel einer „Qualitativen Inhaltsanalyse“ ist es daher, soziale Zusammenhänge und Prozesse zu verstehen, sich in sie *„hineinzusetzen, sie nachzuerleben oder sie zumindest nacherlebend sich vorzustellen“* (Mayring 2003⁸, 17). Mittels der „Qualitativen Inhaltsanalyse“ wird das Besondere, das Einmalige oder auch das Individuelle eines Forschungsfeldes oder einer beforschten Person zum Vorschein gebracht. Keinesfalls geht es um eine Analyse oder eine Überprüfung allgemeingültiger Prinzipien anhand eines bestimmten Falls. Die „Qualitative Inhaltsanalyse“ zielt auf Erkenntnisse, die die natürliche Alltagswelt der „Beforschten“ mit all ihren Facetten, Widersprüchen und Eigenheiten rekonstruieren.

Methodisch lässt sich die „Qualitative Inhaltsanalyse“ als induktives, kausales, kontextbezogenes und bedeutungsgenerierendes Verfahren charakterisieren.

Die kurze Deskription zeigt, dass dieses Verfahren geeignet ist, die subjektiven Einstellungen der Teilnehmerinnen der Forschungswerkstatt in Bezug auf die erlebte Unter-

richtswirklichkeit unter Einhaltung erforderlicher Gütekriterien regelgeleitet zu rekonstruieren.

Darüber hinaus begründen folgende Merkmale die Entscheidung für dieses Auswertungsverfahren.

- Die „Qualitative Inhaltsanalyse“ ist ein Verfahren zur Theoriegenerierung. Ziel des vorliegenden Forschungsvorhabens ist keine Überprüfung theoretischer Hypothesen zur Unterrichtswirklichkeit im Kontext des Unterrichts mit schwerbehinderten Schülern, sondern die begründete Darstellung subjektiver „Handlungsanforderungen“ im Unterrichtsgeschehen und deren Bearbeitung in reflexiven Prozessen. Im Wesentlichen gilt es, neue Erkenntnisse aus einer bisher nicht erforschten Perspektive zu gewinnen und diese zur Entwicklung von Fort- und Weiterbildungsstrategien innerhalb der Lehrerbildung zu nutzen. Für diesen Zweck bietet sich die „Qualitative Inhaltsanalyse“ als sinnvolles Verfahren an.
- Die „Qualitative Inhaltsanalyse“ ist ein Verfahren zur Feststellung von Bedeutung. Ziel ist die Erfassung einer bestimmten Perspektive. Das Material wird ausgehend von einer gegenstandsbezogenen Fragestellung unter einer bestimmten Perspektive betrachtet und interpretiert. Während des gesamten Auswertungsprozesses wird die Bedeutung unter Rückgriff auf dieses erkenntnisleitende Interesse herausgeschält. Damit zielt die „Qualitative Inhaltsanalyse“ auf einen perspektivgebundenen Bedeutungsbegriff. Sie entspricht auch mit diesem Erkenntnisinteresse der Intention des vorliegenden Forschungsvorhabens und grenzt sich von weiteren qualitativen Verfahren wie der „Objektiven Hermeneutik“, die auf die Offenlegung latenter Sinnstrukturen oder der „Diskursanalyse“, die auf die Erarbeitung einer breit gefächerten Bedeutungsvielfalt zielt, ab.
- Die „Qualitative Inhaltsanalyse“ entspricht mit ihrem systematischen und regelgeleiteten Vorgehen den Forderungen einer validen und reliablen Forschung, ohne die Gegenstandsangemessenheit zu vernachlässigen. Mit dieser Verbindung von regelgeleiteter Systematik und materialangepasster Flexibilität lässt sich - forschungspraktisch betrachtet - das vorliegende Material einerseits ökonomisch und andererseits mit der gebotenen Gründlichkeit auswerten.
- Nicht zuletzt spricht, ebenfalls aus forschungspraktischen Gründen, für die „Qualitative Inhaltsanalyse“, dass sie sich zur Interpretation größerer Datenmengen, wie sie in diesem Forschungsvorhaben durch die Videoaufnahmen vorliegen - eignet (vgl. Mayring, 2002⁵, 121).

Im Sinne einer gültigen Forschung bietet die „Qualitative Inhaltsanalyse“ folgende Vorteile:

Mittels der „Qualitativen Inhaltsanalyse“ wird eine Kategorisierung vorgenommen, mit der die Daten in ihrem Entstehungskontext betrachtet und in der perspektivgebundene

Bedeutungen herausgeschält werden können. Der Text wird innerhalb seines Kontextes interpretiert. Die Kategorienbildung erfolgt eng an den zugrundeliegenden Textpassagen. Im Sinne einer ökologischen Validierung ermöglicht dieses Verfahren eine Auswertung entlang des „natürlichen Lebensraums der Gruppe“ (vgl. Lamnek 2005⁴, 155).

Die „Qualitative Inhaltsanalyse“ bezieht eine argumentative Interpretationsabsicherung in den Auswertungsprozess ein. Gefordert wird die Installierung einer zweiten Auswertungsperson, um die Beliebigkeit der Kategorienzuordnung im Sinne hoher Interkoderreliabilität zu reduzieren. Interkoderreliabilität wird in aktuellen Forschungen weniger durch quantitative Vergleiche von Übereinstimmungen kodierter Textstellen durch zwei unabhängig voneinander agierende Kodierer zu erreichen versucht. Vielmehr wird im Sinne einer begründeten diskursiven Validierung die enge Zusammenarbeit beider Kodierer als Qualitätsmerkmal anerkannt. Ziel ist eine begründete Zuordnung von Textpassagen zu bestimmten Kategorien.

Die „Qualitative Inhaltsanalyse“ fordert in ihrem Verfahrensablauf einen wiederholten Materialdurchgang. Das bereits entwickelte Kategoriensystem wird einer erneuten Überprüfung anhand des Ausgangsmaterials unterzogen und anhand dieses ursprünglichen Datenmaterials modifiziert. Dadurch erhöhen sich die Genauigkeit und die Schärfe des zu entwickelnden Kategoriensystems.

Das Verfahren der „Qualitativen Inhaltsanalyse“ ist intersubjektiv nachvollziehbar. Durch die systematisierte und regelgeleitete Auswertung wird jeder Analyseschritt begründet offen gelegt. Damit wird der für qualitative Forschung geforderten emergentistischen Objektivität entsprochen.

Folgende **Prinzipien** kennzeichnen die „Qualitative Inhaltsanalyse“:

Gegenstandsbezug und theoriegeleitete Analyse

Der Gegenstandsbezug und die theoriegeleitete Analyse entsprechen der Forderung nach einer Offenlegung theoretischer Grundannahmen sowie einer begründeten und nachvollziehbaren Vorgehensweise. Forschungspraktisch steht zu Beginn der Auswertung ein chronologischer Dreischritt:

- Festlegung des Materials

Zunächst wird definiert, welches Material aufgrund des erkenntnisleitenden Interesses in die Analyse einbezogen wird. Aufgrund der Perspektivgebundenheit der Fragestellung ist es insbesondere bei einer größeren Datenmenge möglich und sinnvoll nur eine bestimmte Auswahl des Materials in die Auswertung einzubeziehen.

- Analyse der Entstehungssituation

In diesem Schritt wird im Sinne einer nachvollziehbaren Analyse offengelegt, wie, von wem und unter welchen Bedingungen das Datenmaterial entstanden ist.

- Formale Charakteristika des Materials

Schließlich wird expliziert, in welcher Form das Material vorliegt. Wird beispielsweise ein Tonbandtext in ein schriftliches Textdokument umgewandelt, müssen an dieser Stelle die Transkriptionsregeln veröffentlicht werden, um den Umwandlungsprozess zu dokumentieren.

(vgl. Mayring 2003⁸, 47)

Zusammenfassend weist Mayring darauf hin, dass der Gegenstandsbezug und die theoretische Bezugnahme als Gütekriterium qualitativer Forschung zu verstehen sind, in der das Material nicht bestimmten Techniken und festgelegten Verfahren unterworfen und dadurch der ursprüngliche, natürliche Charakter zerlegt wird. Um kausale Sinnzusammenhänge und Besonderheiten der Forschungssituation zu rekonstruieren soll sich die Adäquatheit der einzelnen Analyseschritte am Material erweisen und das Verfahren auf die konkrete Studie hin modifiziert werden können.

Kategorienbildung

In der qualitativen Sozialforschung werden grundsätzlich zwei Auswertungsmöglichkeiten unterschieden. Zum einen die sequenziellen Analysen und zum anderen die Verfahren der Kodierung und Kategorisierung. Sequenzielle Analysen bearbeiten den Text in einer schrittweisen Analyse, wobei die Auswertung auf den gesamten Zusammenhang aufeinanderfolgender Interaktionen zielt. Ihre Stärke und ihr Vorzug liegen eindeutig in der offenen Interpretation, der Rekonstruktion latenter Sinnstrukturen und tiefer liegender, subjektiver Bedeutungen anhand von Fällen (vgl. Lamnek 2005⁴, 514f.).

Sequenzielle Verfahren eignen sich in der Regel für überschaubare Datenmengen, da der Prozess der Interpretation zeitaufwändig ist und eher zu einer Zunahme des Textmaterials führt.

Im Gegensatz dazu steht im Mittelpunkt der „Qualitativen Inhaltsanalyse“ ein kategorisierendes Verfahren. Durch die Kategorisierung wird der ursprüngliche Text durch Reduktion, Explikation oder Strukturierung in ein anderes Abstraktionsniveau überführt. Die Daten werden in eine andere Systematik gestellt und damit überschaubar. Ausgehend von einer erkenntnisleitenden Fragestellung und mittels eines strukturierenden und regelgeleiteten Vorgehens werden Aussagen so kategorisiert, dass sie den Forschungsgegenstand erhellen. Bedeutungen werden nicht auf ihre Vielfältigkeit und ihre verborgene Form hin betrachtet, sondern in ihrer offenen, sich oberflächlich zeigenden Aussagestruktur in Beziehung zur relevanten Forschungsperspektive gestellt.

Die Kodierung kann anhand zweier unterschiedlicher Vorgehensweisen erfolgen. Mittels der deduktiven Kodierung wird unter Bezugnahme auf den Gegenstand und der theoretischen Grundannahmen ein Kategoriensystem erstellt und auf das Material angewandt. In einer induktiven Vorgehensweise werden die Kategorien - im Sinne einer theoriegenerierenden Analyse - erst durch das Material entwickelt.

Während die historischen Wurzeln der Inhaltsanalyse in einer quantitativen Forschungstradition liegen und deshalb zu Beginn insbesondere deduktive, hypothesenprüfende Verfahren zum Einsatz kamen, hat sich das Interesse in aktuellen Forschungen durch die zunehmende Bedeutung qualitativer Verfahren immer mehr zur induktiven, materialnahen und deskriptiven Kategorienentwicklung verlagert.

„Für die qualitative Inhaltsanalyse ist nun die zweite Vorgehensweise (gemeint ist die induktive Kategoriendefinition, Anm. d.V.) sehr fruchtbar. Induktives Vorgehen hat eine große Bedeutung innerhalb qualitativer Ansätze. Es strebt nach einer möglichst naturalistischen, gegenstandsnahen Abbildung des Materials ohne Verzerrungen durch Vorannahmen des Forschers, eine Erfassung des Gegenstandes in der Sprache des Materials.“ (Mayring 2003⁸, 75)

Um ein einheitliches Kategoriensystem zu erstellen, gehen sowohl einer deduktiven als auch einer induktiven Kategoriendefinition formale Verfahrensschritte voraus.

In einem ersten Schritt werden die Analyseeinheiten festgelegt, damit nachfolgend ein einheitliches Abstraktionsniveau bestimmt werden kann.

Die Analyseeinheit wird aus drei Elementen konstruiert:

- Die Kodiereinheit legt fest, welches der kleinste Materialbestandteil ist, der ausgewertet werden darf. Mit der Kodiereinheit wird die minimalste Texteinheit festgelegt, die innerhalb einer Kategorie kodiert werden darf.
- Im Gegensatz dazu bezieht sich die Kontexteinheit auf den größten Textbestandteil, der unter eine Kategorie fallen darf.
- Schließlich wird mittels der Auswertungseinheit festgelegt, in welcher Reihenfolge das Material ausgewertet wird, d.h. welche Textteile nacheinander analysiert werden.

(vgl. Mayring 2003⁸, 53)

Danach wird das Abstraktionsniveau bestimmt. Als Faustregel für eine induktive Vorgehensweise gilt, dass ein möglichst konkretes Abstraktionsniveau gewählt wird, welches sich eng an die Textpassagen anlehnt und aus ihnen heraus formuliert wird (vgl. Mayring 2005, 11). Dies beugt einer verzerrenden und verfälschenden Darstellung des Materials vor.

Im Anschluss an diese formalen Verfahrensschritte erfolgt nun der eigentliche Auswertungsprozess im Sinne eines systematischen und regelgeleiteten Vorgehens.

Systematisches, regelgeleitetes Vorgehen

In allen Veröffentlichungen werden übereinstimmend drei unterschiedliche Techniken genannt, mittels derer das Kategoriensystem entwickelt werden kann (vgl. Mayring 2005, 11; Mayring 2003⁸, 56ff.; Flick et al. 2003, 471ff.; Lamnek 2005⁴, 517ff.):

- **Zusammenfassung**

Die Zusammenfassung dient dem Ziel, aus der Datenmenge einen überschaubaren Corpus zu machen. Das Material wird durch Selektion, Bündelung, Konstruktion, Zusammenfassung und Integration der Aussagen reduziert. Dabei sollen die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben und lediglich in einer veränderten - die Forschungsfrage erhellenden - Systematik erscheinen. Zur besseren Handhabung und Vergleichbarkeit der unterschiedlichen Textstellen, sollen diese vorab paraphrasiert und in ein einheitliches Abstraktionsniveau überführt werden. Wiederholende, ausschmückende und nichtinhaltstragende Textbestandteile werden gestrichen und auf eine einheitliche Sprachebene gebracht um anschließend reduziert werden zu können.

Bei größeren Datenmengen werden die Teilschritte von der Paraphrasierung bis hin zur Reduktion in einem Schritt zusammengefasst.

Forschungspraktisch bedeutet dies, dass die Paraphrasierung entfällt und anstelle dessen die Analyseeinheit festgelegt wird (vgl. Mayring 2003⁸, 61). Der Prozess der Reduktion findet bereits während der ersten Kodierphase statt. Durch eine computergestützte Auswertung kann diese Form der Analyse erheblich ökonomisiert werden.

- **Explikation**

Die Explikation ist das Gegenteil der Zusammenfassung und dient dem tieferen Verständnis einzelner Textteile. Sie ist als Kontextanalyse zu verstehen. Zur Deutung kann zunächst der enge Kontext der Textstelle hinzugezogen werden. Dieser lässt Rückschlüsse auf die interpretationsbedürftige Stelle zu, indem er erklärende, beschreibende, ausschmückende oder auch modifizierende Informationen gibt (vgl. Mayring 2002⁵, 118). Darüber hinaus können weitere Kontexte, wie beispielsweise Informationen über den Textverfasser, den Adressaten, die Entstehungssituation etc. Aufschlüsse über das Verständnis einzelner Textpassagen geben.

- **Strukturierung**

Die Strukturierung zielt darauf, eine bestimmte Struktur aus dem Material herauszufiltern. Dazu werden entweder Ordnungskriterien an das Material herangetragen (deduktive Vorgehensweise) oder aus dem Material heraus entwickelt (induktives Vorgehen). In beiden Fällen ist es zwingend notwendig, Kategorien genau zu definieren und anhand von Ankerbeispielen zu veranschaulichen. Zusätzlich werden bestimmte Kodierregeln entwickelt, die bei Abgrenzungsproblemen helfen, eine Zuordnung zu treffen.

Die Strukturierung kann unterschiedliche Intentionen verfolgen:

- Die formale Strukturierung hat das Ziel, diejenigen Strukturen herauszufiltern, die das Material in einer bestimmten Weise untergliedern oder schematisieren. Dies können sowohl syntaktische Aspekte sein, als auch dialogische Gesichtspunkte, wie die Abfolge einzelner Gesprächsbeiträge.
- Ziel inhaltlicher Strukturierungen ist es, Themen, Inhalte und Aspekte aus dem Material herauszufiltern und zusammenzufassen.
- Typisierende Strukturierungen fokussieren besonders markante Bedeutungsgegenstände.
- Die skalierende Strukturierung schließlich lehnt sich an quantitative Aspekte an. Das Material wird anhand von Ordinalaspekten (bsp. viel - mittel - wenig) strukturiert.

(vgl. Mayring 2003⁸; 82 ff.)

Zusammenfassend ist allen vorgestellten Techniken ein Prozesscharakter immanent in dem zirkuläre Schritte für eine valide und reliable Absicherung sorgen. Nicht eindeutig zuzuordnende Äußerungen werden durch Kontextanalysen oder theoretische Betrachtungen in einem diskursiven Prozess einer erneuten Kontrolle unterzogen. Reliabilitätsprüfungen führen zu einer schrittweisen Differenzierung und Konkretisierung des Kategoriensystems.

Die bisherigen Ausführungen zeigen, dass durch die „Qualitative Inhaltsanalyse“ der methodologischen Forderung nach Rekonstruktion, Konstruktion und Interpretation entsprochen wird.

Nachdem nun die Grundzüge der „Qualitativen Inhaltsanalyse“ und eine Begründung für dieses Verfahren skizziert sind, werden im Folgenden der genaue Analyseprozess und die einzelnen Verfahrensschritte des hier dargestellten Forschungsprozesses nachgezeichnet.

4.2 Datenerhebung und Auswertung

4.2.1 Art, Umfang und Inhalt der Datenerhebung

Datenerhebung

Die Intention des Forschungsvorhabens liegt weder in der Überprüfung der individuellen Handlungsforschungsprozesse, die die Teilnehmerinnen im Verlauf der Forschungswerkstatt eigenverantwortlich durchlaufen haben, noch in einer Erhebung von

Veränderungen der Unterrichtspraxis der Teilnehmerinnen. Es geht einzig und allein darum, qualitative Aussagen über subjektive „Handlungsanforderungen“ und „Handlungsstrategien“ von Lehrpersonen im Kontext eines arbeitsplatzbezogenen Reflexionsprozesses zu erheben.

Aufgrund dieser Intention muss sich die Datenerhebung auf die Arbeit in der Forschungswerkstatt beziehen und diese angemessen dokumentieren.

Nach eingehender Prüfung wird die Forschungswerkstatt durch Videomitschnitte aufgezeichnet. Dies hat - forschungspraktisch - den Vorteil, dass durch die Visualisierung eine einfache Zuordnung von Aussagen zu einer bestimmten Person möglich ist. Außerdem können bei Aussagen, die in der Kategorisierung nicht eindeutig sind, zusätzliche Kontextfaktoren, wie Blickrichtung, Gestik oder Bezugnahme zu vorhergehenden Äußerungen einfacher in die Analyse einbezogen werden.

Prinzipiell stehen für die Datenerhebung auch schriftliche Dokumente zur Verfügung. Dies sind persönliche Dokumente der Teilnehmerinnen, die deren Forschungsprozess dokumentieren, wie beispielsweise Tagebücher, Unterrichtsprotokolle oder Gesprächsnotizen. Darüber hinaus können auch alle Aufzeichnungen, die während der Treffen der Forschungswerkstatt entstanden sind, zum Beispiel Protokolle der Fallarbeit, Zusammenfassungen von Gruppenarbeiten für die Analyse herangezogen werden.

Aus folgenden Gründen wird auf die Einbeziehung dieser schriftlichen Dokumente verzichtet:

- Die Intention der Analyse bezieht sich nicht auf Veränderungen im Unterricht einzelner Teilnehmerinnen, sondern auf den reflexiven Prozess innerhalb der Forschungswerkstatt. Deshalb scheinen Dokumente, die sich spezifisch auf die Alltagsrealität einer Teilnehmerin beziehen nicht zwingend grundlegend für die Analyse.
- Nur durch eine direkte Dokumentation kann die ursprüngliche und natürliche Situation, in der die beforschten Personen innerhalb der Forschungswerkstatt agieren, aufgezeichnet werden und die Analyse eng entlang dieser Situation erfolgen. Der Rückgriff auf zusätzliche schriftliche Dokumente stellt aus methodologischer Sicht eine zusätzliche Hürde der Rekonstruktion dar.
- Die Teilnehmerinnen der Forschungswerkstatt haben ihren Handlungsforschungsprozess eigenverantwortlich durchgeführt und sind mit unterschiedlicher Intensität und Arbeitsaufwand in die Erarbeitung der Fragestellung eingestiegen. Insofern lässt sich anhand von Tagebüchern und anderen individuellen Dokumenten zwar das Ausmaß der individuellen Involviertheit bestimmen, gleichzeitig besteht jedoch die Gefahr, dass der Blick auf die Gesamtheit der Gruppe und auf die Qualität des reflexiven Gruppenprozesses durch diese Dokumente verfälscht wird.

- Gruppendynamische Besonderheiten innerhalb der Sitzungen der Forschungswerkstatt und der Einfluss der professional community auf den Forschungsprozess werden bei einer Auswertung der individuell erstellten Materialien möglicherweise nicht erfasst.
- Forschungspraktisch betrachtet, ist der Umfang des Datenmaterials bereits durch die Videoerhebung sehr hoch. Eine zusätzliche Auswertung weiterer Materialien würde den Analyseprozess möglicherweise so verlängern, dass die Relation von Forschungsaufwand und Erkenntnisgewinn nicht mehr gewahrt ist.

Dennoch sei an dieser Stelle erwähnt, dass in den schriftlichen Dokumenten ein Erkenntniswert liegt, der mit den Mitteln der Videodokumentation nicht zugänglich ist, und dass diese Dokumente bei einer anderen Forschungsperspektive oder sich zukünftig ergebenden Forschungsfragen durchaus nützlich sein können.

Nachdem nun die Entscheidung für die Videodokumentation aus forschungspraktischen und methodischen Überlegungen einer validen Forschung gefällt ist, wird für die Videomitschnitte folgende Vorgehensweise gewählt:

Im Raum werden zwei Kameras installiert. Diese sind fest auf Stativen fixiert, stehen sich im Raum gegenüber und werden durch zwei Filmer bedient. Beide Kameras sollen möglichst wenig schwenken oder zoomen, sondern eher die Totalperspektive des Stuhlkreises aus ihrer Blickrichtung erfassen.

Dies hat folgende Vorteile:

- Mit zwei Kameras in gegenüberliegender Anordnung können gleichzeitig alle Teilnehmerinnen im Raum erfasst werden.
- Die feste Installation lässt die Kameras für die Teilnehmerinnen zu einem Teil der Raumgestaltung werden, sodass eine möglichst natürliche Umgebung entsteht und die Teilnehmerinnen durch die Kameras wenig abgelenkt werden.
- Die Totalperspektive ermöglicht in Gesprächssituationen eine schnelle Identifikation der jeweiligen Sprecherin.
- Die studentischen Hilfskräfte sind für die technische Durchführung verantwortlich, sodass sich sowohl Teilnehmerinnen als auch Forscherin ganz auf ihre Aufgaben konzentrieren können.

Nach Beendigung der Forschungswerkstatt entstand so ca. 80 Stunden Videomaterial, wobei jede Situation in doppelter Form - aus der Perspektive der jeweiligen Kamera - vorliegt.

In einem ersten Schritt werden diese 80 Stunden so zusammengeschnitten, dass der gesamte Verlauf der Forschungswerkstatt nur noch in einmaliger Form vorliegt.

Dazu werden die Videobänder digitalisiert und mittels eines Videoschneideprogramms bearbeitet. Dieser Schritt ist kein Teil der Auswertung. Es geht keinesfalls um eine interpretative und konstruktive Auswahl bestimmter Videosequenzen im Hinblick auf die Fragestellung. Entscheidungskriterium für die Auswahl der einen oder anderen Kameraperspektive ist einzig und allein die technisch bessere Erfassung der jeweiligen Sprecherin, um ein visuell und auditiv eindeutiges Ausgangsmaterial zu erhalten.

Bestimmung des Ausgangsmaterials

Nachdem so der gesamte Ablauf aller zehn Treffen der Forschungswerkstatt in chronologischer Reihenfolge und digitalisierter Form vorliegt, beginnt der erste Analyseschritt, die Bestimmung des Ausgangsmaterials, in der erstens die Auswahl des Materials erfolgt, zweitens die Entstehungssituation und drittens die formalen Charakteristika des Materials offen gelegt werden.

- **Auswahl des Materials**

Anhand des Materials sollen Erkenntnisse zur subjektiven Sicht der Teilnehmerinnen auf die Unterrichtsrealität sowie Erkenntnisse über Chancen und Grenzen der Lehrerbildung in einem arbeitsplatzbezogenen Reflexionsprozess erhoben werden. Ausgehend von dieser Forschungsintention wird die erste Sitzung nicht in die Auswertung einbezogen. Diese diente dem Kennenlernen der Teilnehmerinnen untereinander und einer Einführung in die methodische Arbeit eines Handlungsforschungsprozesses und ist deshalb für die Forschungsperspektive nicht relevant.

Für die Materialauswahl sind drei inhaltliche Aspekte leitend. In die Analyse einbezogen werden:

- Aussagen, in denen Probleme/Handlungsanforderungen benannt werden,
- Aussagen, in denen Lösungen/Handlungsstrategien benannt werden und
- Aussagen, die sich auf den Handlungsforschungsprozess beziehen.

Der Auswahlprozess folgt demnach nicht dem Kriterium einer bestimmten Repräsentativität, sondern begründet sich allein aus der aus wissenschaftlich bestimmten Forschungsdesideraten abgeleiteten Forschungsintention.

Aufgrund der obigen Kriterien werden in einer Materialdurchsicht alle Videostellen herausgeschnitten, die sich darauf nicht beziehen. Dies betrifft insbesondere Videosequenzen, die organisatorische oder methodische Absprachen zeigen. Alle anderen Videosequenzen werden im Folgenden einer weiteren Bearbeitung zugänglich gemacht.

- **Analyse der Entstehungssituation**

Nachdem die Materialauswahl begründet erfolgt ist, wird die Entstehungssituation des Materials beleuchtet. An dieser Stelle genügt ein Hinweis auf das Kapitel 3.2 zur

Entstehung und zur methodischen und inhaltlichen Struktur der Forschungswerkstatt. Hier sind alle wesentlichen Informationen zum Aufbau und zur Durchführung der Forschungswerkstatt enthalten. Sie geben Auskunft über das Setting, in dem die Videobänder entstanden sind.

- **Analyse formaler Charakteristika**

Im Videomaterial werden fast ausschließlich die mündlichen Äußerungen der Teilnehmerinnen zur Auswertung herangezogen. Nonverbale Verhaltensweisen der Teilnehmerinnen werden nur in Ausnahmefällen - insbesondere zur diskursiven Klärung einer Kategorienzuordnung in Zweifelsfällen - in die Analyse einbezogen.

Da die Auswertung computergestützt mittels eines Videoauswertungsprogramms stattfindet, ist eine vorherige Transkription der Äußerungen für den Analyseprozess nicht notwendig. Die Transkription erfolgt zu einem späteren Zeitpunkt und dient nicht als Basis der Auswertung, sondern der Dokumentation des Kategoriensystems in Form von Ankerbeispielen bzw. um die Interpretation anhand von Textstellen zu belegen.

Da die Transkription für die Auswertung keinen eigenen Konstruktionsschritt darstellt und die Materialanalyse nicht aufgrund schriftlicher Aufzeichnungen, sondern direkt anhand der digitalisierten Videobänder erfolgt, wird an dieser Stelle auf eine Begründung der Transkriptionsregeln verzichtet. Die Regeln können im Anhang nachgelesen werden.

Im Folgenden wird die Auswahl und die Arbeit mit dem Auswertungsprogramm „Interact®“ begründet.

4.2.2 Computergestütztes Verfahren zur Auswertung - Interact®

Für eine effektive, ökonomische Auswertung, die gleichzeitig eine genaue und detaillierte Analyse ermöglicht und den Güterkriterien qualitativer Sozialforschung entspricht, ist, angesichts des großen Materialumfangs, eine computergestützte Analyse unumgänglich.

Dazu steht den Forschern eine Vielzahl unterschiedlicher Programme zur Verfügung, die Mehrzahl dieser Programme basiert jedoch auf digitalisierten schriftlichen Dokumenten (z.B. ATLASTi, WinMAX, MaxQDA; vgl. Kukartz 2004, 16). Der Rückgriff auf diese Programme hätte eine unökonomische und zeitaufwändige Transkription des gesamten Materials erfordert, weshalb aus forschungspraktischen Erwägungen eine Software gesucht wird, die eine direkte videobasierte Auswertung zulässt.

INTERACT[®] ⁵³ ist ein umfangreiches und anerkanntes Videoauswertungsprogramm zur Verhaltens- und Kommunikationsanalyse, welches insbesondere in psychologischen und pädagogischen Studien breite Anwendung findet.

INTERACT[®]

- ist methodenunabhängig konzipiert, d.h. es unterstützt sowohl kategorisierende als auch sequenzielle Verfahren und kann für quantitative und qualitative Analysen herangezogen werden,
- ermöglicht die Erstellung eines eigenen Kategoriensystems, eigener Beobachtungsmethoden, einer hierarchischen Organisation von Ereignissen und einer Gruppierung in logische Einheiten,
- gestattet eine unbegrenzte Definition von Verhaltenscodes in beliebiger Länge und Form,
- erlaubt die Definition von Codes, Inhaltsbeschreibungen und die Zuordnung von Ankerbeispielen zu ausgewählten Videosequenzen und sichert damit eine sofortige und sichtbare Verknüpfung,
- berechtigt mehrere Benutzer mit derselben Beobachtungsliste oder demselben Kategoriensystem zu arbeiten, bereits notierte Daten zu ändern und neue Beobachtungsdaten hinzuzufügen, sodass die Intercoderreliabilität direkt am Ausgangsmaterial überprüft werden kann,
- ermöglicht eine variable und flexible Prozessanalyse, innerhalb derer kodierte Ereignisse, Kategoriendefinitionen und Kategoriensysteme aufgrund neuer inhaltlicher Erkenntnisse jederzeit wieder veränderbar sind,
- unterstützt die parallele und verknüpfende Analyse mehrerer Videos und das unkomplizierte und bildgenaue Springen zu jeder beliebigen Szene,
- ermöglicht ein automatisches und einzelbildgenaues Anspringen und Abspielen von Ereignissen im Video, wodurch eine wiederholte Betrachtung unkompliziert und schnell erfolgen kann und Analyseeinheiten exakt und ökonomisch bestimmbar sind,
- vereinfacht eine schriftliche Transkription ausgewählter Videosequenzen,
- erlaubt eine statistische Datenauswertung unter verschiedensten qualitativen und quantitativen Aspekten.

(vgl. Mangold 2004)

⁵³ INTERACT[®] ist nicht für private Einzelnutzer konzipiert, sondern zielt auf eine Verbreitung in unterschiedlichen institutionalisierten wissenschaftlichen Kontexten. Das System ist im Vergleich zu einfacheren textbasierten Softwareprogrammen komplexer.

Trotz der umfangreichen Möglichkeiten ist die Handhabung von INTERACT[®] benutzerfreundlich und auch ungeübten Anwendern nach kurzer Einarbeitungszeit möglich. Zusätzlich steht ein technischer Support zur Verfügung, der bei Fragen behilflich ist, Tipps und Anwendungsbeispiele gibt und so eine genaue, sachrichtige und am Material orientierte Auswertung ermöglicht.

Aus den oben angeführten Nutzungsmöglichkeiten, wird deutlich, dass die Software für den hiesigen Forschungskontext ein sinnvolles und ökonomisches Auswertungsprogramm darstellt.

4.2.3 Auswertungsregeln

„Die Zuordnung der Kategorien zu den Textstellen geschieht nicht automatisch, sondern stellt ein Interpretationsakt dar. Jedoch soll diese Interpretation so regelgeleitet und explizit wie möglich sein.“ (Mayring 2005, 11)

Aufgrund dieser Maxime werden für den Auswertungsprozess zunächst folgende Regeln expliziert.

Erste Auswertungsregel: Die Kategorienbildung erfolgt unter inhaltlich strukturierenden und zusammenfassenden Aspekten. Es dominiert eine induktive Generierung.

Ziel der Forschung ist es, die Perspektive der Teilnehmerinnen auf ihren Unterricht zu generieren. In der Konsequenz bedeutet dies, dass sowohl die wissenschaftliche Perspektive auf das Forschungsfeld, als auch das praktische Vorwissen der Forscherin für das Analyseverfahren möglichst ausgeklammert werden müssen. Dazu bietet sich ein induktives Vorgehen an, da in deduktiv festgelegten Kategorien immer die eine oder andere - nicht erwünschte Perspektive - durchscheint.

Analog zu den drei erkenntnisleitenden Fragestellungen, die die Materialauswahl bestimmen, werden innerhalb des Kategorienschemas drei Schwerpunkte gebildet:

- Die Kategorie „*Handlungsanforderungen und -bedingungen*“ subsumiert alle Äußerungen, in denen die Teilnehmerinnen über diesen Aspekt ihrer Arbeit Auskunft geben,
- die Kategorie „*Handlungsstrategien*“ erfasst Aussagen zu realisierten oder geplanten Handlungsveränderungen,
- die Kategorie „*Handlungsforschungsprozess*“ vereinigt alle Äußerungen, die die Teilnehmerinnen in Bezug auf die gewählte Forschungsmethode der Handlungsforschung tätigen.

Die ersten zwei Kategorienschwerpunkte werden ausschließlich mittels induktiver Vorgehensweise ermittelt. Eine Ausnahme scheint im Kodierungsprozess an den Stellen angemessen, an denen die Teilnehmerinnen Aussagen über den dritten Schwerpunkt, den Handlungsforschungsprozess, machen. Diese Aussagen unterscheiden sich in ihrem formalen Charakter von anderen Aussagen, weil ihnen eine Bewertung immanent ist. Gesucht wird nach Äußerungen, in denen Teilnehmerinnen den Handlungsforschungsprozess bewerten. Da der Handlungsforschungsprozess eine verbindliche methodische Vorgehensweise impliziert, können die methodischen Prinzipien als Kategoriebegriffe übernommen werden. Die Analyse wird hier zunächst mittels deduktiver Kategorien vorgenommen.

Folgende Prinzipien eines Handlungsforschungsprozesses liegen dem vorliegenden Forschungsvorhaben zugrunde und können als verbindliche deduktive Kriterien eingesetzt werden:

- Aktion und Reflexion
- Bedeutung der Gruppe
- Fallarbeit anhand exemplarischer Videoanalysen
- eigene Fragestellung
- Moderatorin
- Längerfristigkeit

Nachdem Äußerungen zum Handlungsforschungsprozess zunächst mittels dieser Oberkategorien kodiert werden, gilt es in einem zweiten Schritt, die Effizienz des Handlungsforschungsprozesses im subjektiven Erleben der Teilnehmerinnen zu ermitteln. Gesucht werden Kriterien, die bewertenden Charakter haben. Dazu erscheint es sinnvoll, wiederum induktiv vorzugehen. Eine deduktive Skala - beispielsweise anhand der beiden Kategorien „sinnvoll“ und „nicht-sinnvoll“ - wird dem individuellen Charakter der Bewertungen nicht gerecht. Das induktive Vorgehen sichert an dieser Stelle wieder eine umfassende Erhebung der Sichtweisen entlang der gemachten Äußerungen.

Die Kategorienbildung erfolgt mittels inhaltlicher Strukturierungen (vgl. Mayring 2003⁸, 89ff.). Fundstellen, in denen sich Themen finden, die den forschungsleitenden Fragen entsprechen, werden aus dem Material herausgefiltert und unter einer Kategorie abgelegt. Weitere Fundstellen werden nun unter den bereits bestehenden Kategorien subsumiert oder es wird eine neue Kategorie generiert. Zu jeder Kategorie werden eine genaue Definition und ein Ankerbeispiel entwickelt.

Für die Aufnahme einer neuen Kategorie sind quantitative Faktoren irrelevant. Eine Aussage kann auch dann zur Erstellung einer zusätzlichen Kategorie führen, wenn sie lediglich von einer einzelnen Teilnehmerin in einer bestimmten Sitzung geäußert wird,

aber eine neue Facette der Forschungsperspektive darstellt. Diese Vorgehensweise sichert eine umfassende Erhebung aller Themen.

Die inhaltliche Nähe bestimmter Kategorien zueinander wird innerhalb der Definition offen gelegt, da diese Daten für eine angemessene Interpretation notwendig sind. Zusätzlich werden Abgrenzungskriterien festgelegt, um eine möglichst einwandfreie Zuordnung zu ermöglichen.

Die Analyse hat zusammenfassenden Charakter. Nur bei nicht eindeutig zuordnenden Aussagen werden explizierende Strategien (vgl. Mayring 2003⁸, 77ff.) angewendet und der Kontext der Aussage in die Analyse einbezogen.

Mit Hilfe der computergestützten Auswertung werden zusätzlich die folgenden allgemeinen Aspekte erfasst:

- Wer trifft eine bestimmte Aussage?
- In welcher Sitzung wird diese Aussage getroffen?
- Welcher Phase der Forschungswerkstatt (Erhebung einer Fragestellung, Entwicklung von Handlungsstrategien mittels der Videoanalysen, Evaluation) ist diese Sitzung zuzuordnen?

Mit diesen Daten lassen sich qualitative Rückschlüsse ziehen, die möglicherweise für eine nachfolgende Interpretation aufschlussreich sein können. Beispielsweise wird erkennbar, welche Themen in welchen Sitzungen dominieren oder ob in bestimmten Phasen der Forschungswerkstatt unterschiedliche Themen führend sind.

Zweite Auswertungsregel: Die Analyseeinheiten werden unter inhaltlichen und formalen Gesichtspunkten festgelegt.

Bevor mit der schrittweisen induktiven Kategorienbildung begonnen werden kann, gilt es, formal die Analyseeinheiten und den Abstraktionsgrad des Materials zu bestimmen. Damit wird ein Selektionskriterium installiert, anhand dessen die Kodierer das Material formal bestimmen können. Auf eine Paraphrasierung der Äußerungen wird aufgrund des Materials umfanges verzichtet. Anstelle dessen werden folgende Schritte durchgeführt:

- Festlegung der Kodiereinheit
- Festlegung der Kontexteinheit
- Festlegung der Auswertungseinheit
- Bestimmung des Abstraktionsniveaus

Die Kodiereinheit, als kleinster Materialbestandteil, wird in diesem Forschungsvorhaben definiert als kleinste bedeutungstragende Einheit innerhalb einer Aussage. Dies bedeutet, dass eine Aussage immer dann innerhalb einer Kategorie kodiert werden darf,

wenn sich in ihr - bezogen auf die Fragestellung - ein bedeutungstragender Inhalt verbirgt. Eine Kodiereinheit kann sich auf einzelne Satzteile beziehen oder auch über mehrere Sätze erstrecken. Es ist demnach möglich, die Aussage einer Teilnehmerin für die Kodierung zu zergliedern und die verschiedenen Bedeutungseinheiten unter unterschiedliche Kategorien zu codieren. Dies erscheint deshalb sinnvoll, weil sich innerhalb einer Aussage häufig verschiedene Themen verbergen, die nur durch diese getrennte Kodierung exakt erfasst werden können.

Wie bei den Erläuterungen zur Kategorienbildung bereits expliziert, werden verschiedene Hauptkategorien gebildet. Diese begründen sich einerseits durch das erkenntnisleitende Interesse, andererseits impliziert die Festlegung der Kodiereinheit auf bedeutungstragende inhaltliche Elemente einer Äußerung eine getrennte Kodierung von „*Handlungsanforderungen*“ und „*Handlungsstrategien*“, da hier unterschiedliche thematische Aspekte benannt werden. Damit wird im Kodiersystem der Kontext von individueller Fragestellung und einer sich daraus ableitenden Handlungsstrategie aufgehoben. „*Handlungsstrategien*“ werden isoliert von „*Handlungsanforderungen*“ kodiert. Diese Entscheidung wird nach Abwägung der Vor- und Nachteile getroffen. Einerseits besteht die Gefahr, dass der inhaltliche Zusammenhang und die ursprüngliche Bedeutung einer Aussage verloren gehen. Andererseits ist jedoch nicht der individuelle Handlungsforschungsprozess der einzelnen Teilnehmerinnen erkenntnisleitend, sondern eine zusammenfassende Gegenüberstellung subjektiv erlebter „*Handlungsanforderungen*“ und „*Handlungsstrategien*“. Deshalb wird - trotz dieses berechtigten Einwurfs - an dieser Vorgehensweise festgehalten. Im Übrigen lassen sich die individuellen Entwicklungsverläufe aufgrund der computergestützten Auswertungsmöglichkeiten zu einem späteren Zeitpunkt wieder rekonstruieren.

Zur Festlegung der Kontexteinheit stehen in Bezug auf das vorliegende Forschungsvorhaben zwei Möglichkeiten zur Verfügung, die zu Beginn der Auswertung ebenfalls gegeneinander abgewägt werden.

Erstens ist es möglich, den größten Textbestandteil, der unter eine Kategorie fallen darf, auf die größte bedeutungstragende Einheit festzulegen. Die Kontexteinheit kann dann fortgeführt werden, solange sie sich auf einen inhaltlichen Aspekt bezieht. Sobald ein Thema endet und - in Bezug auf die Fragestellung - ein neues Thema auftaucht, endet die Kontexteinheit. Bei dieser Vorgehensweise wäre es unerheblich, ob das Thema lediglich von einer Sprecherin eingebracht oder durch eine zweite Sprecherin fortgeführt wird. Es wäre gesichert, dass der Diskussionsverlauf inhaltlich nicht zergliedert, sondern in seinem chronologischen Verlauf und seinem inhaltlichen Zusammenhang abgebildet wird. Priorität haben die thematischen Bezüge, die sich im Diskussionsverlauf zeigen, unabhängig davon, ob sie nur durch eine Teilnehmerin geäußert oder durch eine zweite Teilnehmerin fortgeführt werden.

Obwohl das Kategoriensystem nicht unter quantitativen Aspekten ausgewertet wird und deshalb quantitative Gesichtspunkte bei der Festlegung von Kodiereinheit und Kontext-

einheit zu vernachlässigen sind, wird mit dieser Vorgehensweise sichtbar, welche Themen in welcher Häufigkeit auftauchen.

Die zweite Möglichkeit besteht darin, die Kontexteinheit nicht unter bedeutungstragenden Aspekten, sondern unter formalen Gesichtspunkten zu bestimmen. Bei diesem Vorgehen wird die Aussage einer Teilnehmerin zur größtmöglichen Kontexteinheit definiert. Die Einheit endet, wenn der Redebeitrag einer Teilnehmerin beendet ist. Wird die Teilnehmerin in ihrer Aussage lediglich kurz unterbrochen und setzt ihre Argumentation danach direkt fort, so kann die gesamte Aussage als Kontexteinheit gewertet werden, wobei der Zwischenruf in die Interpretation miteinbezogen wird.

Greift eine nachfolgende Sprecherin das gleiche Thema auf, so wird es erneut kodiert. Jede Aussage wird für sich als Kodiereinheit gewählt. Gegen diese Vorgehensweise lässt sich einwenden, dass dadurch der Diskussionsverlauf zerstückelt und nicht mehr in seinem inhaltlichen Zusammenhang abgebildet wird. Außerdem werden unter quantitativen Aspekten inhaltsgleiche Themen - sobald sie von zwei Sprecherin eingebracht werden - auch doppelt kodiert. Dies führt zu einer Häufigkeit, in der nicht die Themen abgebildet sind, sondern die Themen, wie sie durch einzelne Teilnehmerinnen in die Forschungswerkstatt eingebracht werden.

Nach Abwägung beider Möglichkeiten wird - trotz dieser Bedenken - die letztere formal bestimmte Kontexteinheit auf eine Sprecherin als Grundlage für die Analyse gewählt. Dafür sprechen die folgenden Gründe:

Erstens scheint die Gefahr einer Zerstückelung des Diskussionsverlaufs weitgehend entkräftet werden zu können:

Das zu entwickelnde Kategoriensystem soll die Forschungswerkstatt und die Themen, die in der Forschungswerkstatt benannt werden, möglichst natürlich abbilden. Die ursprüngliche, unverfälschte Situation der Forschungswerkstatt soll sich dort wieder finden. Wie bereits ausgeführt, arbeitet die Forschungswerkstatt mit Kommunikationsstrategien, die einen non-direktiven Dialog und eine pluralistische Perspektive auf bestimmte inhaltliche Aspekte unterstützen. Ziel ist die gemeinsame Entwicklung von Handlungsstrategien und nicht ein Schlagabtausch, in dem Argumente in konfrontativer Weise gegeneinander gestellt werden.

Aufgrund dieser Priorität und eines zu erwartenden Gesprächsverlaufs, in dem in additiver Weise verschiedene Aussagen aneinandergereiht sind, wird der Gesamtzusammenhang der Diskussion vernachlässigbar. Für ein Kategoriensystem, welches die natürliche Situation der Forschungswerkstatt abbilden soll, sind dann die einzelnen Aussagen der Teilnehmerinnen wesentlich, weil sich darin ihre subjektiv erlebte Unterrichtswirklichkeit widerspiegelt und die pluralistische Perspektive erhalten bleibt.

Ein zweiter Grund, der für die Bindung der Kontexteinheit an den Redebeitrag spricht, ist die größere Flexibilität in Bezug auf die nachfolgende Interpretation. Aufgrund der induktiven, theoriegenerierenden Vorgehensweise ist zu Beginn der Analyse nicht

abschätzbar, unter welchen Aspekten eine nachfolgende Interpretation möglichst aussagekräftig erfolgen kann. Deshalb erscheint es sinnvoll, für die Kodierung eine Vorgehensweise zu favorisieren, die eine Interpretation unter verschiedenen Aspekten ermöglicht. Mit der Bindung der Kontexteinheit an die jeweils sprechende Teilnehmerin, wird ein Kodiersystem erstellt, in der die Entwicklungsverläufe der einzelnen Teilnehmerinnen nachgezeichnet werden können. Es kann überprüft werden, welche Teilnehmerin, welches Thema mit welcher Häufigkeit einbringt und welche spezifischen Handlungsstrategien im Verlauf der Forschungswerkstatt dazu entwickelt werden. Bei einer Vorgehensweise, in der die Kontexteinheit sich über mehrere Sprecherin erstrecken kann, ginge diese Rückführung auf bestimmte Teilnehmerinnen verloren.

Durch die gleichzeitige Bestimmung der Kodiereinheit, als kleinste bedeutungstragende Einheit kann so ein Kodiersystem entwickelt werden, indem sowohl eine thematische Differenzierung erfolgt und gleichzeitig eine Rückführung bestimmter Themen auf die Teilnehmerinnen möglich ist. Würde man hingegen sowohl die Kodiereinheit als auch die Kontexteinheit an die bedeutungstragenden Themen binden, wäre eine Interpretation ausschließlich unter thematischen Gesichtspunkten möglich.

Obwohl zu Beginn der Analyse noch nicht abschätzbar ist, ob die Rückführung von Themen auf einzelne Teilnehmerinnen zu aussagekräftigen Interpretationen führt, scheint es zu diesem Zeitpunkt sinnvoll, sich diesen größeren Interpretationsspielraum zu bewahren und nicht durch eine Festlegung der Kontexteinheit vorzeitig zu verbauen.

Aus den genannten Gründen ist es sinnvoll, die Kontexteinheit formal an die Sprecherin zu binden. Eine Kodiereinheit endet dann, wenn die jeweilige Sprecherin ihre Aussage beendet hat.

Als Drittes wird nun die Auswertungseinheit festgelegt, d.h. es wird entschieden, in welcher Reihenfolge das Material ausgewertet wird.

Jede Sitzung der Forschungswerkstatt wird chronologisch anhand der drei leitenden Fragen ausgewertet. Zunächst werden alle Aussagen kodiert, die „*Handlungsanforderungen und -bedingungen*“ betreffen, in einem zweiten Schritt werden dann die Äußerungen kodiert, die sich auf „*Handlungsstrategien*“ beziehen und abschließend werden in einem erneuten Analysedurchgang Aussagen zum „*Handlungsforschungsprozess*“ in das Kategoriensystem abgelegt.

Für die Reihenfolge der verschiedenen Sitzungen (Sitzung 2 bis Sitzung 9) erscheint es sinnvoll, die unterschiedlichen Phasen der Forschungswerkstatt bei der Auswertung zu berücksichtigen.

Begonnen wird demnach mit der zweiten Sitzung, in der die Teilnehmerinnen beginnen, die Fragestellung zu entwickeln, danach erfolgt die Analyse der vierten Sitzung, weil mit dieser Sitzung die zweite Phase der Forschungswerkstatt - die Fallarbeit - beginnt. In einem dritten Schritt wird die siebte Sitzung, als erste Sitzung zur Evaluation, kodiert. Dieses Vorgehen wird aus ökonomischen und inhaltlichen Gründen gewählt.

Eine erste Reliabilitätsprüfung und eine Überprüfung des Kodiersystems soll nach der Durchsicht von ca. 30% des Materials erfolgen. Deshalb erscheint es sinnvoll, zu diesem Zeitpunkt bereits ein erstes Kodiersystem entwickelt zu haben, welches zwar noch überarbeitet und differenziert werden muss, aber den Forschungsverlauf bereits in all seinen Phasen abbildet.

Erst nach dieser Reliabilitätsprüfung beginnt die Auswertung der übrigen Sitzungen in der genannten Reihenfolge.

In Bezug auf das abschließend zu wählende Abstraktionsniveau gilt, dass ein möglichst konkretes Niveau gewählt wird, welches sich eng an die Textpassagen anlehnt und aus ihnen heraus formuliert wird (vgl. Mayring 2005, 11). Insofern werden für das Kategoriensystem und für die Bezeichnung unterschiedlicher Kategorien, Begriffe gewählt, die die Teilnehmerinnen in ihren Äußerungen selbst nutzen.

Die durch diesen Prozess generierten Fundstellen werden durch zwei Zahlen, z.B. (3/35), so markiert, dass sie jederzeit wieder auffindbar sind. Die vordere Zahl gibt Auskunft, in welcher Sitzung die Aussage gemacht wird (hier Sitzung 3), die hintere Zahl zeigt die Kodierstelle innerhalb dieser Sitzung an (Äußerung 35 in Sitzung 3).

Dritte Auswertungsregel: Im Verlauf der Analyse werden immer wieder diskursive Phasen eingeschoben.

Anhand der genannten Strategien werden die Sitzungen unabhängig voneinander von zwei Kodiererinnen ausgewertet. Beide sind mit dem Material vertraut und kennen den Entstehungszusammenhang.

Alle Sitzungen werden unabhängig voneinander kodiert, wobei es immer wieder diskursive Phasen der Verständigung gibt. Diskursive Phasen sind für die Qualität des zu entwickelnden Kategoriensystems von entscheidender Bedeutung.

Deshalb wird ihnen innerhalb des Analysevorgangs viel Zeit eingeräumt.

Geplant sind zunächst drei Phasen:

Zu Beginn der Analyse, werden in einer Art „Probelauf“ Ausschnitte der ersten auszuwertenden Sitzung gemeinsam kodiert. Kurze Sequenzen werden von jeder Kodiererin ausgewertet und die jeweilige gewählte Vorgehensweise wird sofort gemeinsam überprüft. Dieser „Probelauf“ scheint aus vier Gründen sinnvoll:

- Es wird erprobt, ob die Kodier- und Kontexteinheit klar genug definiert und als Selektionskriterium konkret gefasst ist, so dass beide Kodiererinnen ähnliche Analyseeinheiten wählen.
- Es wird verglichen, ob das gewählte Abstraktionsniveau zu ähnlichen Kategorien führt.
- Die induktive Kategorienbildung kann erprobt und angeglichen werden.

- Beide Kodiererinnen können sich mit dem Computerprogramm vertraut machen und formale Fehler der Zuordnung vermeiden, die später zeitintensive Korrekturen nach sich ziehen würden.

Die zweite diskursive Phase ist geplant, nachdem die Sitzungen zwei, vier und sieben unabhängig voneinander kodiert worden sind. Nachdem zu diesem Zeitpunkt nun ein erstes noch undifferenziertes Kategoriensystem vorliegt, welches alle Phasen der Forschungswerkstatt abbildet, gilt es, die entstandenen Kodiersysteme miteinander zu vergleichen und im Zuge einer diskursiven Validierung eine erste Reliabilitätsprüfung vorzunehmen.

Ziel ist sowohl die Aufdeckung differenter Kodierungen als auch die Generierung eines einheitlichen Kodiersystems, anhand dessen die weitere Auswertung erfolgen kann. Es geht zu diesem Zeitpunkt weniger um eine formale Überprüfung der Interkoderreliabilität. Die hier gewählte diskursive Validierung ist - im Gegensatz zur Bestimmung der Interkoderreliabilität - zwar ein weiches und weniger strikt überprüfbares Verfahren, es entspricht jedoch eher den qualitativen Kriterien der Analyse. Durch die Gegenüberstellung und den Vergleich der beiden Auswertungsperspektiven und durch den gemeinsamen Diskurs wird die Qualität der Kodierung überprüft und die Kategorien werden geschärft (vgl. Mayring 2005, 13).

Die dritte Phase, in der die Kodiererinnen ihre Ergebnisse vergleichen, erfolgt nach Beendigung der Auswertung, d.h. nachdem das gesamte Material von jeder Kodiererin erfasst und in einem Kategoriensystem abgebildet worden ist. Nachdem in der zweiten diskursiven Phase ein gemeinsames Kategoriensystem erstellt wurde, an dem sich die folgende Auswertung orientiert, geht es in dieser Phase eher um eine summative Reliabilitätsprüfung, in der Nicht-Übereinstimmungen aufgedeckt werden.

Zusätzlich können in jeder Phase der Auswertung entstehende Fragen miteinander geklärt werden.

Erst im Anschluss an diesen Analyseprozess lässt sich über die weitere Vorgehensweise entscheiden. Zeigen sich im Vergleich der beiden Kodierungen wesentliche Abweichungen, erfolgt eine erneute Überprüfung der gewählten Analyseeinheiten und ein erneuter Analysedurchgang. Dies ist jedoch aufgrund der Zwischenabstimmungen nicht zu erwarten. Ansonsten können differente Kodierungen anhand der Einbeziehung zusätzlicher Kontextfaktoren geklärt werden.

4.2.4 Entwicklung des Kategoriensystems

Nachdem nun begründet expliziert ist, welches Datenmaterial anhand welcher Auswertungsregeln für die Kategorienbildung genutzt wird, erfolgt der eigentliche Auswertungsprozess.

Zu Beginn der Auswertung ergibt eine erste Materialsichtung, dass „*Handlungsanforderungen*“ auf unterschiedlichen Handlungsebenen geäußert werden. Sie betreffen problematisch erlebte Situationen in Bezug auf

- die Schüler,
- die Heterogenität der Klasse,
- die Unterrichtsmethoden,
- das Team,
- die Zeit,
- die Organisationsstruktur des Unterrichts sowie
- den Personalsschlüssel.

Die genannten Aspekte werden als Unterkategorien zunächst in einer Oberkategorie „*Handlungsanforderungen und -bedingungen*“ zusammengefasst.

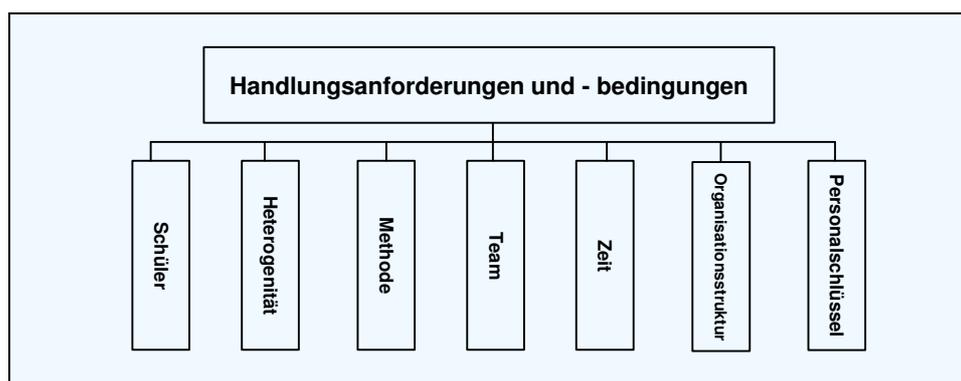


Abb. 6: Kategorie Handlungsanforderungen und -bedingungen; erste Version

Gleichzeitig finden sich bereits in dieser ersten Sichtung im Material mit signifikanter Häufigkeit Aussagen, die sich nicht auf die genannten „externen“ Faktoren, die Bedingungen der Handlungssituation beziehen, sondern in welchen das Selbsterleben der Lehrperson in den Fokus rückt. Diese Äußerungen beziehen sich auf Unsicherheiten und Ungewissheiten, auf Nicht-Wissen oder auf eine gewisse Orientierungslosigkeit im Kontext unterschiedlichster Situationen.

Das Problem lässt sich beispielhaft anhand einer Aussage aus der dritten Sitzung der Forschungswerkstatt konkretisieren:

3/25 Frau J.

„Ich glaube, (unv.) die eigene Unsicherheit, weil ich glaub, die hab'n wir irgendwie alle, also wir sind uns alle nicht sicher, ob das /ehm/ reicht, ob es das Richtige is, was wir tun .. also ich glaub, das Problem is echt, glaub ich, ne eigene Unsicherheit.“

In diesen Aussagen scheint sich der Kern des beschriebenen Problems nicht auf die methodisch-didaktische Struktur des Unterrichts, auf ein bestimmtes, als problematisch erlebtes Schülerverhalten oder auf die bestehende Organisationsstruktur innerhalb der Schule zu beziehen. Thematisiert wird vielmehr die Unsicherheit in Bezug auf das eigene pädagogische Handeln, wie es bereits in der Problemstellung dieser Arbeit (Kap. 1) kurz umrissen wird.

Um dieses Problem im Kategoriensystem angemessen abzubilden, wird deshalb zunächst innerhalb der Oberkategorie „*Handlungsanforderungen und -bedingungen*“ zusätzlich zu den oben aufgelisteten Kategorien eine weitere Unterkategorie aufgestellt und mit „Ungewissheit“ benannt. Diese wird folgendermaßen kodiert:

Kategorie „Ungewissheit“

Diese Kategorie wird dann als vorliegend kodiert, wenn eine Teilnehmerin ihre persönliche Ungewissheit in Bezug auf das eigene pädagogische Handeln thematisiert. Die Ungewissheit kann sich auf verschiedene Aspekte beziehen (Schüler, Unterrichtsinhalte, Methoden, Diagnostik, Arbeit im Team etc.). Die Kategorie wird jedoch ausschließlich dann gewählt, wenn der Kern der Aussage die persönliche Ungewissheit und einen Zweifel an der Richtigkeit des eigenen Denkens und Handelns thematisiert.

Das Kategoriensystem in Bezug auf die „*Handlungsanforderungen*“ stellt sich nun wie folgt dar.

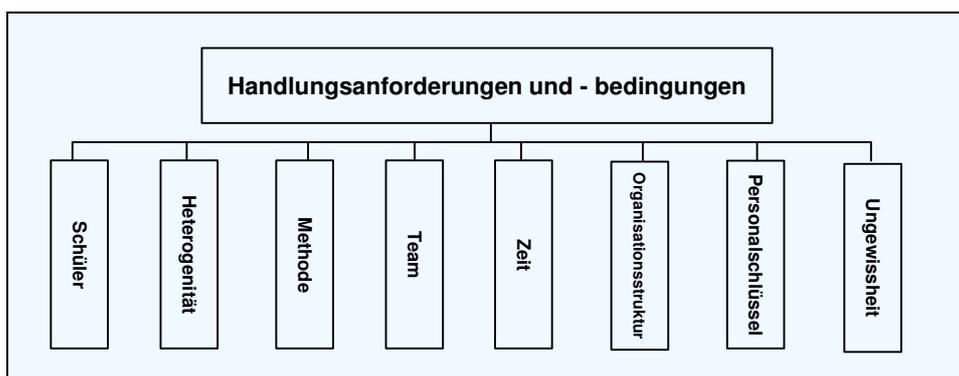


Abb. 7: Kategorie Handlungsanforderungen und -bedingungen; veränderte erste Version

Dieses Kategoriensystem wird mehrfach einer Fachöffentlichkeit⁵⁴ präsentiert, um innerhalb dieses Diskurses offene Fragen zu klären, die ermittelten Kategorien auf ihre

⁵⁴ Am 12./13. April 2007 in Landau beim interfakultativen Doktorandenkolloquium; am 08. Mai 2007 in Halle sowie am 22.06.2007 während eines internen Doktorandenkolloquiums.

Stimmigkeit und ihren Aussagegehalt zu überprüfen und eventuelle Schwachstellen offen zulegen.

Dabei werden folgende Fragen diskutiert:

- Sind die Kategorien in Bezug auf den darzustellenden Sachverhalt schon genügend konkretisiert, sodass sich aussagekräftige Rückschlüsse auf die erforschte Thematik ziehen lassen? Kann eine weitere Aufschlüsselung und Ausdifferenzierung der Kategorien zu einer spezifischeren Darstellung führen? Bildet das Kategoriensystem die besonderen Strukturen des Forschungsgegenstandes bereits in genügender Weise ab?
- Lässt sich die signifikant hohe Anzahl an Aussagen zum Selbsterleben und zur Unsicherheit der Lehrpersonen in einer eigenen Kategorie angemessen darstellen? Führt dies evtl. zu einer einseitigen Darstellung und Interpretation der Aussagen? Stehen die Aussagen zum Selbsterleben im Kontext mit anderen Themen, beispielsweise Aussagen über den Schüler oder den Unterricht und lassen sich in diesem Kontext angemessener erfassen?
- Umschreibt der Terminus „Ungewissheit“ das Selbsterleben der Teilnehmerinnen in exakter Weise oder müsste in Anbetracht der zugrunde liegenden strukturtheoretischen Erkenntnisse von „Unsicherheit“ gesprochen werden?

Diese Fragen führten im Prozessverlauf zu einem erneuten Kodierungsdurchgang und einem veränderten und erweiterten Kategoriensystem, welches sich durch folgende Kriterien auszeichnet:

- Das Kategoriensystem wird im Hinblick auf seinen spezifischen Aussagegehalt in Bezug auf den Forschungsgegenstand überarbeitet und ausdifferenziert. Es werden in Bezug auf die Kategorie „*Handlungsanforderungen und -bedingungen*“ drei Hauptkategorien gebildet („*Unterricht*“; „*Schüler*“; „*Organisationsstruktur*“) unter denen sich alle weiteren Ober- und Unterkategorien subsumieren lassen.
- Die Kategorie „Ungewissheit“ wird aufgehoben. Die Aussagen dieser Kategorie werden inhaltlich unter den verschiedenen Kategorien zu „Handlungsanforderungen und -bedingungen“ subsumiert. Hierdurch wird bereits im Kategoriensystem eine kontextbezogene⁵⁵ Darstellung gewählt, die in der Interpretation eine situationsadäquate Analyse ermöglicht. Die Handlungsfelder, in denen die Lehrpersonen das Selbsterleben von Unsicherheit besonders häufig thematisieren, können so anhand der Kodierung identifiziert und im Sinne einer qualitativen Forschung in einem inhaltlichen Zusammenhang diskutiert werden.

⁵⁵ An dieser Stelle zeigt sich bereits, dass innerhalb der Auswertung häufiger auf explizierende Kontextfaktoren zurückgegriffen wird, als es in den Auswertungsregeln zunächst festgelegt wird. Verschiedenen Äußerungen lassen sich nur durch die Kontextanalyse in ihrer Bedeutung erfassen.

- Der Terminus „Ungewissheit“ wird in den Kategoriebeschreibungen genutzt und weiter ausdifferenziert. Er wird durch die Begriffe „Unsicherheit“ und „fehlende Orientierung“ ergänzt. Sie führen themenspezifisch zu einer differenzierteren Aussage und bilden die notwendige Grundlage für eine fundierte Interpretation.

An diesem Vorgang zeigt sich bereits, dass - im Gegensatz zu den ursprünglich formulierten Auswertungsregeln, wie sie in Kap. 4.2.3 dargestellt sind - für eine angemessene Auswertung nicht nur zusammenfassende Strukturierungen, sondern auch explizierende Techniken der „Qualitativen Inhaltsanalyse“ zum Tragen kommen.

In diesem Zusammenhang treten während der weiteren Kategorienentwicklung zusätzliche Fragen auf, die den Umgang mit der festgelegten Analyseeinheit betreffen und einer diskursiven Klärung bedürfen. Dies betrifft alle Äußerungen, in denen die Themen nicht - idealistisch - in chronologischer Reihenfolge aufeinanderfolgen, sondern sich verschachtelt und aufeinander bezogen präsentieren.

Die Verschachtelung besteht einerseits darin, dass ein Grundthema in mehreren Kontexten erscheint oder - andererseits - mehrere Themen zur Explikation eines Hauptthemas dienen.

In beiden Fällen erscheint es notwendig, weitere Kontextfaktoren im Sinne einer explizierenden Analyse in die Auswertung mit einzubeziehen.

Ersteres wird am Beispiel von Äußerungen zur Pflege in der Hauptkategorie „Handlungsanforderungen und -bedingungen“ verdeutlicht.

In den Aussagen zum Thema Pflege werden verschiedene Probleme angesprochen. Einerseits wird Pflege unter pädagogischen Aspekten problematisiert. Dort wird beispielsweise die Frage besprochen, ob Pflegesituationen als „Unterricht“ definiert werden können. Andererseits wird Pflege unter klassenorganisatorischen Gesichtspunkten thematisiert. Diese Äußerungen beziehen sich beispielsweise auf den zeitlichen Umfang der Pflege. Das Thema Pflege ist demnach unterschiedlichen inhaltlichen Kontexten zuzuordnen. Bei der Auswertung ist es deshalb notwendig, diese beiden Bereiche zu trennen und dazu verschiedene Kategorien zu generieren. Das Thema Pflege im obigen Beispiel wird darum sowohl unter der Oberkategorie „*Unterricht*“ als auch unter der Oberkategorie „*Organisationsstruktur*“ abgelegt.

Ein anderes Problem bezieht sich auf Aussagen, innerhalb derer zwar mehrere Themen auftauchen, die dennoch nicht alle im Kategoriensystem abgebildet werden müssen, weil verschiedene „Unterthemen“ ausschließlich der Explikation des „Hauptthemas“ dienen.

So wird beispielsweise innerhalb der Handlungsanforderung „*Heterogenität*“ das Thema „Personalmangel“ angesprochen, um zu verdeutlichen, dass schwerbehinderte Schüler unter Personalmangel kein Lernangebot erhalten. Da jedoch nach Sichtung der Kontextfaktoren (hier: die vorangegangene und nachfolgende Aussage) geklärt werden kann, dass die Hauptintention der Sprecherin darin liegt, die Heterogenität und nicht

den Personalmangel als zuvorderst ursächlich für das mangelnde Lernangebot zu benennen, wird unter der Kategorie „*Heterogenität*“ keine zusätzliche Unterkategorie „Personalmangel“ eingeführt.

Während der Entwicklung des Kategoriensystems tritt darüber hinaus die Frage auf, durch welche Kategoriebezeichnungen sich die Beziehung zwischen den beiden Hauptkategorien „*Handlungsanforderungen und -bedingungen*“ und „*Handlungsstrategien*“ angemessen abbilden lässt. Grundsätzlich besteht hier die Möglichkeit, für die zu generierenden Unterkategorien entweder unterschiedliche Termini oder möglichst gleiche Bezeichnungen zu finden. Die erste Vorgehensweise hat den Vorteil, dass beide Hauptkategorien klar voneinander abgegrenzt werden und die gleichzeitige Verwendung des gleichen Terminus in beiden Kategorien nicht zur Verwirrung führt. Die zweite Möglichkeit bietet den Vorteil, die inhaltlichen Verflechtungen beider Perspektiven zu betonen und ein vergleichbares Instrumentarium zu bekommen.

Für die Interpretation der Ergebnisse erscheint es sinnvoll, die zweite Möglichkeit zu wählen. Deshalb wird vereinbart, Kodierbezeichnungen, die im Kontext von „*Handlungsanforderungen und -bedingungen*“ gewählt werden, nach Möglichkeit auch für „*Handlungsstrategien*“ zu verwenden.⁵⁶ Diese Vorgehensweise ergibt sich aus dem spezifischen Forschungsdesign und soll exemplarisch an folgendem Beispiel erläutert werden.

Die Kodierbezeichnung „*fach- und inhaltsorientierter Unterricht*“ taucht sowohl unter der Hauptkategorie „*Handlungsanforderungen und -bedingungen*“⁵⁷ auf, als auch als Unterkategorie in der Hauptkategorie „*Handlungsstrategien*“. Im ersten Fall wird das Finden fach- und inhaltsorientierter Unterrichtsgegenstände problematisiert. Die Teilnehmerin empfindet es als problematisch, fachorientierte Unterrichtsinhalte zu finden, die als Lerninhalt für schwerbehinderte Schüler geeignet sind. Im zweiten Fall wird die gleiche Kodierbezeichnung unter der Hauptkategorie „*Handlungsstrategie*“ kodiert. Hier äußert die Teilnehmerin, dass sie einen fach- bzw. inhaltsorientierter Unterrichtsgegenstand gewählt hat, um das eigenaktive Verhalten eines Schülers zu entfalten. In diesem Fall hält sie einen fachbezogenen Inhalt für sinnvoll, um die Handlungsfähigkeit eines Schülers zu fördern und benennt damit eine Handlungsstrategie und nicht - wie im ersten Fall - ein Problem.

Die Unterkategorie „*fach- bzw. inhaltsorientierter Unterricht*“ kann, wie das Beispiel zeigt, also gleichermaßen als „*Handlungsanforderung*“ und „*Handlungsstrategie*“ kodiert werden.

Ähnliches gilt für die Kodierbezeichnung „*Kooperation*“. Die Kooperation im Team wird in vielen Äußerungen einerseits als Handlungsbelastung empfunden. Andererseits

⁵⁶ Darüber hinaus werden - bei inhaltlichen Divergenzen zwischen Handlungsanforderung und -strategie - auch neue, zusätzliche Kategorien gebildet.

⁵⁷ Zwischen der Hauptkategorie „*Handlungsanforderung*“ und der Unterkategorie „*fach- bzw. inhaltsorientierter Unterricht*“ stehen die Zwischenkategorien „*Unterricht*“ „*Inhalte*“.

wird insbesondere die Kooperation als wichtige Handlungsstrategie benannt, um mit unterschiedlichsten „*Handlungsanforderungen*“ angemessen umzugehen. Auch hier gilt, dass der gleiche Begriff in beiden Hauptkategorien auftaucht.

Im folgenden Kapitel wird das Kategoriensystem in seiner abschließenden Form präsentiert. Die Erläuterungen dienen dazu, das Kategoriensystem inhaltlich vorzustellen und kritische Punkte und Beziehungen der einzelnen Kategorien zueinander offen zu legen. Zur Illustration werden zu wichtigen Unterkategorien Erläuterungen und Ankerbeispiele aufgeführt. Diese Systematik ersetzt nicht die Kategoriedefinitionen. Sie sind im Anhang der Arbeit nachzulesen. Überschneidungen, die sich durch diese Vorgehensweise ergeben, sind beabsichtigt. Erstens lässt die Komplexität des Kategoriensystems es notwendig erscheinen, im folgenden Kapitel, Kategorien anhand kodierter Aussagen zu veranschaulichen. Zweitens kann aus formalen Gründen im Anhang auf Ankerbeispiele zu den Kategoriedefinitionen nicht verzichtet werden.

4.3 Darstellung des Kategoriensystems

4.3.1 Kategorie „Handlungsanforderungen und –bedingungen“

In der Hauptkategorie „*Handlungsanforderungen -bedingungen*“ werden alle Themen erfasst, die von den Teilnehmerinnen als Problem; Fragestellung oder Schwierigkeit in Bezug auf ihren Unterricht bewertet werden. Sie teilt sich zunächst in drei Oberkategorien:

- **Unterricht**
- **Schüler**
- **Organisationsstruktur**

Jeder dieser Oberkategorien sind auf zwei Ebenen weitere Unterkategorien zugeordnet, sodass es sinnvoll erscheint, die Struktur jeder Oberkategorie gesondert darzustellen.

4.3.1.1 Oberkategorie Unterricht

In Bezug auf ihren Unterricht diskutieren die Teilnehmerinnen folgende Fragestellungen:

- Welche Kriterien sind leitend, um **Unterrichtsinhalte** auszuwählen? **Was** für Inhalte sollen den Schülern und Schülerinnen angeboten werden?
- Welche **Methoden** eignen sich im Unterricht? **Wie** lässt sich der Inhalt vermitteln?
- Welche Anforderungen an Planung und Gestaltung ergeben sich aus der **Heterogenität** der Klasse?

- Welche Schwierigkeiten ergeben sich durch den Einsatz von **Medien zur Unterstützten Kommunikation**?

Aus diesen vier Fragestellungen ergeben sich entsprechend die folgenden vier Unterkategorien

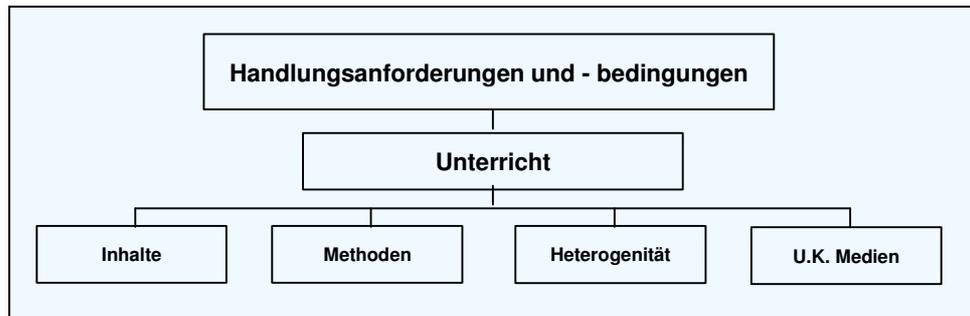


Abb. 8: Handlungsanforderungen und -bedingungen Oberkategorie Unterricht

Zu allen vier Themen finden sich im Material wiederum verschiedene Aspekte, die von den Teilnehmerinnen als problematisch benannt werden.

Aus Gründen der Übersichtlichkeit werden im Folgenden alle vier Kategorien nacheinander mit den entsprechenden Untergliederungen dargestellt und erläutert.⁵⁸

Unterkategorie Inhalte

Alle Aussagen, die besondere „*Handlungsanforderungen*“ bei der Auswahl von Unterrichtsinhalten beschreiben, werden in dieser Kategorie subsumiert.

Bei der Durchsicht des Materials können folgende fünf Unterkategorien identifiziert werden, die problematische Kriterien für die Auswahl von Inhalten darstellen:

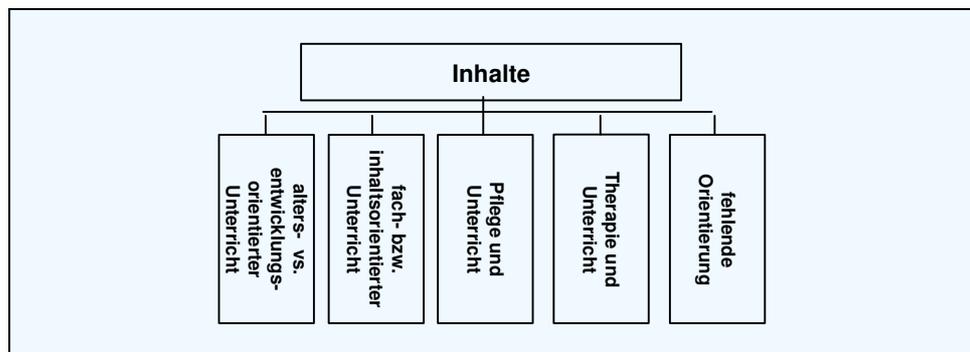


Abb. 9: Handlungsanforderungen und -bedingungen Unterkategorie Inhalte

⁵⁸ Die Erläuterungen stellen keine Kategoriedefinitionen dar, sondern geben den inhaltlich relevanten Aspekt der Kategorie wieder. Die genauen Kategoriedefinitionen und Ankerbeispiele finden sich im Anhang der Arbeit.

Die Wahl geeigneter Bezeichnungen wird während des Kodierungsprozesses in unterschiedlichen Diskursen immer wieder erörtert. Die letztendlich gewählten Termini der Kategorien verdeutlichen, dass die besondere Problematik bei der Auswahl von Unterrichtsinhalten von den Teilnehmerinnen oft in einem Spannungsfeld verschiedener Handlungsfelder thematisiert wird.

Dies gilt insbesondere für die Kategorien „*alters- vs. entwicklungsorientierter Unterricht*“, „*Pflege und Unterricht*“ sowie „*Therapie und Unterricht*“.

Innerhalb der Kategorie „*Pflege und Unterricht*“ wird beispielsweise die Pflegebedürftigkeit der Schülerinnen und Schüler als Handlungsbedingung thematisiert und es wird diskutiert, ob pflegerische Tätigkeiten Unterrichtsinhalte darstellen.

2/7 Frau N.

„und dann ist mir ziemlich schnell klar geworden, dass /ehm/ ich so meine größten Fragen hab' im Bereich Pflege. Wo ich jetzt, .. wo ich unsicher war, ob es überhaupt hier reingehört, aber wir ha'm halt in der Klasse .. sieben Wickelschüler .. und /ehm/ dann hab ich gedacht, o.k., wenn man die Pflegesituation nicht mit zum Unterricht zählt, dann bleibt auch nicht mehr viel Unterricht über.“

Ebenso benennen die Teilnehmerinnen „*Handlungsanforderungen*“ in Bezug auf die Einbeziehung therapeutischer Inhalte in den Unterricht. Diskutiert wird die Legitimation therapeutischer Inhalte im Unterricht.

3/72 Frau B.

„Ist das überhaupt Pädagogik, was wir machen, ist das nicht Therapie und so, ne?“

Auch das Spannungsfeld zwischen einer Alters- bzw. Entwicklungsorientierung und der jeweiligen Gewichtung wird von den Teilnehmerinnen als schwierige Handlungsanforderung bei der Auswahl von Inhalten erlebt.

3/48 Frau F.

„Ne .. wie kann ich schwerstbehinderten Schülern .. altersentsprechende Angebote machen?“

Frau B.

„Ja eben, muss das altersgemäß oder entwicklungsgemäß sein?“

In den Kategorien „*fach- bzw. inhaltsorientierter Unterricht*“ und „*fehlende Orientierung*“ werden Aussagen subsumiert, in denen die Auswahl von Unterrichtsinhalten nicht im Zusammenhang mit verschiedenen Spannungsfeldern als problematisch erlebt, sondern eher im Kontext fehlender didaktischer Konzepte oder fehlender administrativer Vorgaben diskutiert werden.

Die Äußerungen beziehen sich auf Schwierigkeiten, geeignete Bildungsinhalte für den Personenkreis zu finden.

6/33 Frau O.

„Ja, eben noch ... Ansätze, oder /ehm/ ich Ideen gerne hätte, wie man Bildungsinhalte für den Personenkreis der Schwerstmehrfach /eh/ - behinderten finden kann, welches sind vielleicht dankbare Themen oder wo kann ich auch in der Literatur Hinweise finden /ehm/ ja.“

Im Kontext der fehlenden Orientierung sind ferner Aussagen subsumiert, in denen die Teilnehmerinnen es als problematisch empfinden, dass ihre subjektiven Kriterien der einzige Anhaltspunkt für die Auswahl von Inhalten sind, weil Schüleräußerungen zu eigenen Interessen und Vorlieben oft fehlen.

3/9 Frau E.

„Also, (...) /ehm/ das, das was grad bei Euch auch so'n bisschen kam, also was ich jetzt davon mitgekriegt hab. Ich such 'en Inhalt aus .. und den biet' ich jetzt an, ne? Und so: ‚friss oder stirb‘, friss jetzt diesen Inhalt /ehm/ und das will ich, das will ich eben nicht (...)“

Unterkategorie Methoden

Alle Aussagen, die besondere „*Handlungsanforderungen*“ in Bezug auf die methodische Gestaltung des Unterrichts aufwerfen, sind in dieser Kategorie zusammengefasst. Der Begriff „Methode“ wird innerhalb dieses Kategoriensystems als Sammelbegriff genutzt für alle Aspekte, die sich auf das „**Wie**“ der Planung und Durchführung von Unterricht beziehen. Unterschiedliche Ebenen, beispielsweise Methoden, die eng mit bestimmten didaktischen Überzeugungen verknüpft sind und übergeordneten Charakter haben (Beispiel: Offener Unterricht) oder Methoden, die eher die konkrete Handlungsebene des Unterrichts betreffen, wie die Entscheidung über Partner- oder Einzelarbeit, werden im Kontext dieser Arbeit als gleichrangig behandelt. Implizit sind in den Äußerungen der Teilnehmerinnen über das Für und Wider bestimmter Methoden didaktische Überzeugungen leitend. Es wäre jedoch nicht zielführend, diese impliziten Leitvorstellungen herauszuarbeiten. Vielmehr geht es um die Darstellung subjektiv erlebter Handlungsanforderungen im Unterricht mit schwerbehinderten Schülerinnen und Schülern.

Auffallend ist, dass die Teilnehmerinnen eher selten Äußerungen⁵⁹ machen, innerhalb derer die Methodik des Unterrichts problematisiert wird. Die Kategorie „Methoden“ ist in drei Unterkategorien differenziert, denen im gesamten Material lediglich jeweils ein bis drei Aussagen zugeordnet werden können.

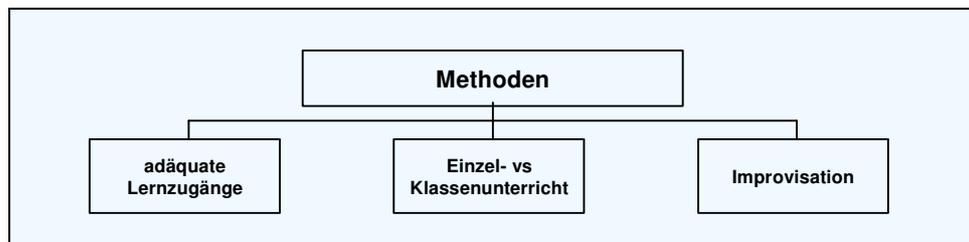


Abb. 10: Handlungsanforderungen und -bedingungen Unterkategorie Methoden

In der Kategorie „*adäquate Lernzugänge*“ fragen die Teilnehmerinnen danach, wie den schwerbehinderten Schülerinnen und Schülern adäquate Lernzugänge und damit eine aktive Teilnahme am Unterricht und ein aktives Lernen ermöglicht werden kann. In den Äußerungen ist die Frage leitend, mit welchen Methoden die Schülerinnen und Schüler sich aktiv in das Unterrichtsgeschehen einbinden lassen.

2/18 Frau K.

„Und /ehm/ wie kann ich sie einfach auch noch mal anders /ehm/ ins Geschehen mit einbeziehen? Also gerade, wenn ich jetzt thematisch .. arbeite, /eh/ jetzt ha'm wir ja Sankt Martin gemacht oder so, wie kann ich das machen, das die dann auch auf ihre Art und Weise am bestimmten Thema irgendwie .. teil haben, ja. Das waren so meine ... ((zuckt mit den Schultern)) Fragestellungen .. eigentlich, die mich am meisten beschäftigt haben.“

In den Äußerungen der Kategorie „*Einzel- vs. Klassenunterricht*“ wird - ähnlich wie in verschiedenen Kategorien zum Unterrichtsinhalt - die Entscheidungsfindung zwischen zwei gegensätzlichen methodischen Möglichkeiten problematisiert.

Unterkategorie Heterogenität

Die Aussagen zur Heterogenität beziehen sich häufig auf die vermutete unterschiedliche Lernausgangslage der Schülerinnen und Schüler, die eine besondere Handlungsanforderung darstellt. In einigen Aussagen wird jedoch auch eine heterogene Altersstruktur als besondere Handlungsanforderung benannt.

Die Teilnehmerinnen benennen folgende „*Handlungsanforderungen*“:

⁵⁹ In Sitzung 2 sind lediglich 12,9% aller Äußerungen zur Handlungsanforderung und -bedingung „Unterricht“ der Unterkategorie „Methoden“ zuzuordnen.

- Wie kann **gemeinsames Lernen** initiiert werden?
- Wie können angesichts der heterogenen Gruppe **Lernangebote für die schwerbehinderten Schüler** bereitgestellt werden?
- Wie können die **unterschiedlichen Interessen und Fähigkeiten** der Schüler und Schülerinnen angemessen berücksichtigt werden?

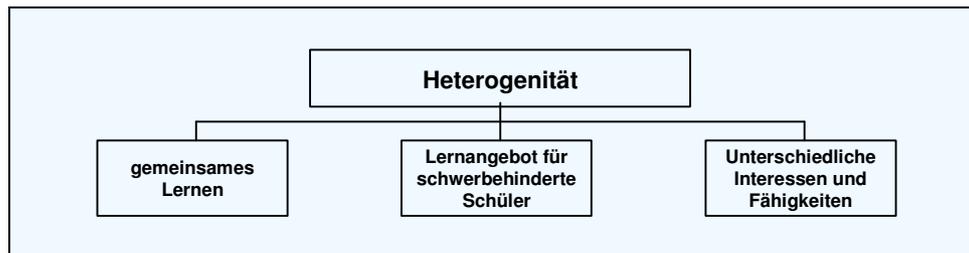


Abb. 11: Handlungsanforderungen und -bedingungen Unterategorie Heterogenität

In den Äußerungen der Kategorie „*gemeinsames Lernen*“ thematisieren die Lehrerinnen die Bedeutung des sozialen Lernens und die Frage, wie der schwerbehinderte Schüler gemeinsam mit den anderen Schülern lernen kann.

3/8 Frau M.

„Hab’ ich mir aufgeschrieben, weil das ja jetzt gerade so in die Richtung geht, wie meine Fragestellung eigentlich ging, was ich schon die letzten Wochen auch immer gemerkt hatte, dass war dann .. so die Frage, wie kann ich, /ehm/ den Schülern die Möglichkeit bereiten, miteinander zu lernen oder miteinander etwas zu erleben.“

Darüber hinaus erschwert oder verhindert eine heterogene Gruppe die Bereitstellung eines Unterrichtsangebotes für diesen Personenkreis und führt tendenziell dazu, die Gruppe der schwerbehinderten Schüler vom Unterricht auszuschließen, bzw. sie passiv „dabei-sein“ zu lassen. Ein Lernangebot speziell für schwerbehinderte Schüler und Schülerinnen ist angesichts von Heterogenität nicht selbstverständlich.

Im Zusammenhang mit dem Thema „*Heterogenität*“ finden sich im Material darüber hinaus Aussagen, in denen sich aus den „*unterschiedlichen Interessen und Fähigkeiten*“ der Schülerinnen und Schüler besondere „*Handlungsanforderungen*“ für die Lehrperson ergeben. Die Teilnehmerinnen benennen sowohl das Problem geeignete Inhalte zu finden, als auch eine erhöhte Anforderung an die Lehrperson, allen Schülern gerecht zu werden.

Unterkategorie U.K. Medien⁶⁰

In dieser vierten Kategorie, die entwickelt wird, um die „*Handlungsanforderungen*“ in Bezug auf den Unterricht angemessen darzustellen, sind alle Aussagen erfasst, in denen die Teilnehmerinnen den Einsatz von Medien zur Unterstützten Kommunikation als Handlungsanforderung im Unterricht beschreiben. Bei der Durchsicht des Materials wird deutlich, dass alle Aussagen, die Handlungsanforderungen in Bezug auf den Medieneinsatz im Unterricht erwähnen, sich ausschließlich auf Medien zur Unterstützten Kommunikation beziehen. Deshalb wird dieser Terminus als Kategoriebezeichnung gewählt.

In den Aussagen wird offenbar, dass U.K. Medien mit dem Ziel eingesetzt werden, schwerbehinderten Schülerinnen und Schülern adäquate Lernzugänge, eine aktive Teilnahme am Unterricht und ein gemeinsames Lernen mit anderen Schülern zu ermöglichen.

Die „*Handlungsanforderungen*“, die in diesem Zusammenhang benannt werden, beziehen sich einerseits auf „*technische Probleme*“ und den „*Aufwand*“, den der Einsatz von Geräten zur den Unterstützten Kommunikation für die Lehrpersonen darstellt.

Außerdem wird betont, dass sich die Handlungsanforderung auch auf die Entscheidungsnotwendigkeit bezieht, in welchen Situationen, für welchen Schüler, welches U.K. Medium sinnvoll ist, d.h. es werden Entscheidungen über den „*Einsatz*“ getroffen.

Für die Kategorie U.K. Medien ergibt sich demnach folgende Untergliederung:

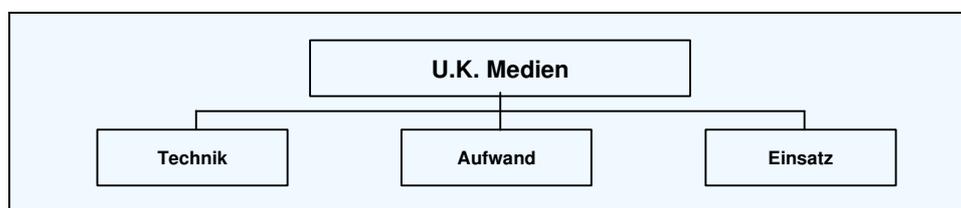


Abb. 12: Handlungsanforderungen und -bedingungen Unterkategorie U.K. Medien

⁶⁰ Unterstützte Kommunikation ist ein Ansatz zur Förderung der Kommunikation nichtsprechender Menschen mittels körpereigener, nicht-technischer oder technischer Medien.

In einer abschließenden Übersicht lassen sich die entwickelten Kategorien der Oberkategorie „*Unterricht*“ innerhalb der Hauptkategorie „*Handlungsanforderungen -und bedingungen*“ wie folgt darstellen:

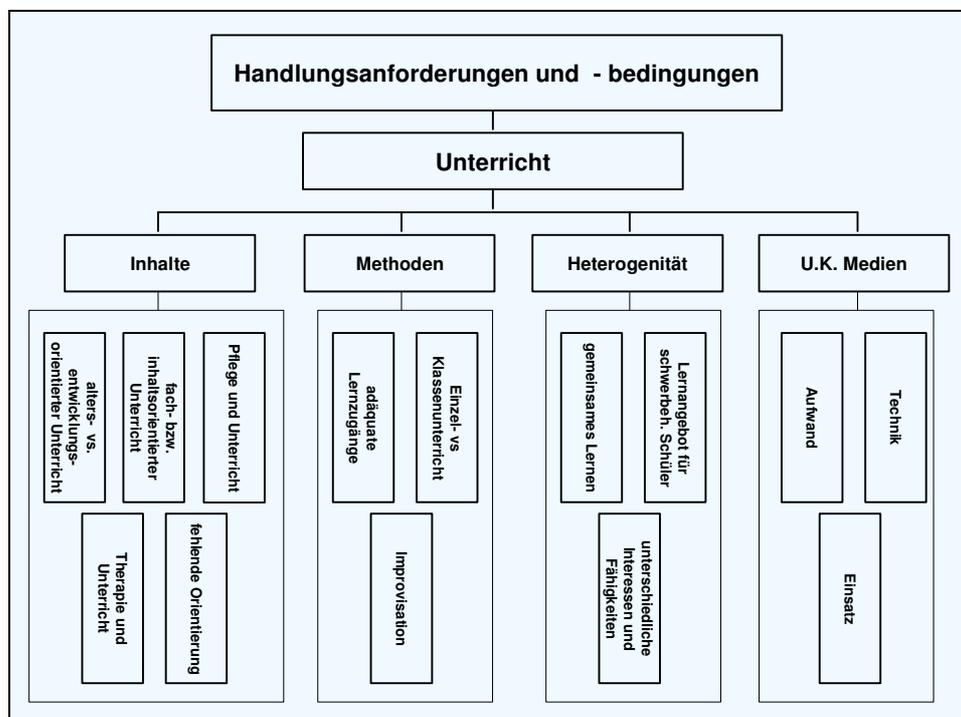


Abb. 13: Handlungsanforderungen und -bedingungen Oberkategorie Unterricht

Im Folgenden werden die Kategorien dargestellt, die sich auf „*Handlungsanforderungen und -bedingungen*“ in der Oberkategorie „*Schüler*“ beziehen.

4.3.1.2 Oberkategorie Schüler

Zunächst werden in dieser Oberkategorie Aussagen subsumiert, in denen die Teilnehmerinnen bestimmte Verhaltensaspekte der Schüler als Handlungsanforderung beschreiben. Diese Verhaltensaspekte können nach Durchsicht des Materials in vier Kategorien untergliedert werden.

- „*Handlungsanforderungen*“, die sich auf das eingeschränkte **eigenaktive Verhalten** der Schülerinnen und Schüler beziehen.
- „*Handlungsanforderungen*“, die sich aus als **besonders erlebten Verhaltensaspekten** der Schülerinnen und Schüler ergeben.
- „*Handlungsanforderungen*“, die sich auf das **kommunikative Verhalten** der Schülerinnen und Schüler beziehen.

- „*Handlungsanforderungen*“, die sich aus der erlebten **sozialen Abhängigkeit** der Schülerinnen und Schüler ergeben.

Damit ergibt sich zunächst die folgende Systematik:

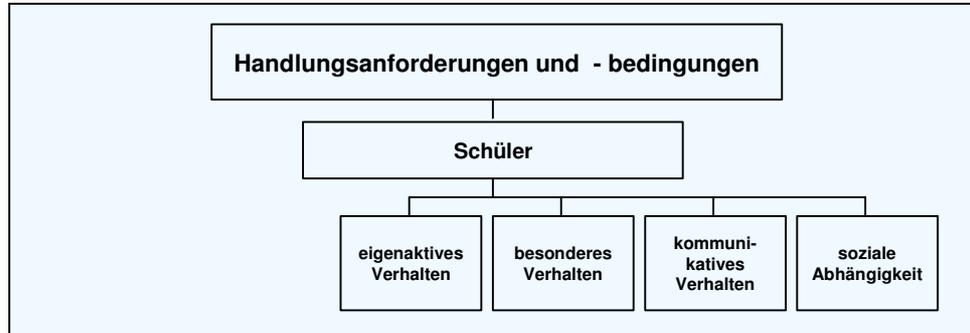


Abb.14: Handlungsanforderungen und -bedingungen Oberkategorie Schüler I

Des Weiteren werden im Material Aussagen gefunden, die sich nicht auf das Verhalten der Schüler und Schülerinnen, sondern auf bestimmte Lehrerkompetenzen im Umgang mit den Schülerinnen und Schülern beziehen. Diese Ausführungen wurden ebenfalls unter der Oberkategorie „*Schüler*“ gefasst und in zwei Unterkategorien gegliedert.

- „*Handlungsanforderungen*“, die sich auf die diagnostische Kompetenz der Lehrperson beziehen.
- „*Handlungsanforderungen*“, die sich aus der notwendigen Versorgung der Schülerinnen und Schüler mit therapeutischen Hilfsmitteln ergeben.

Die Grafik lässt sich demnach wie folgt ergänzen:

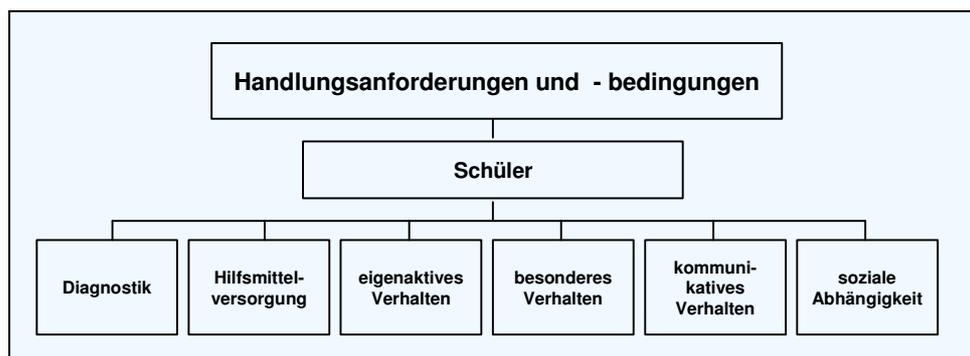


Abb.15: Handlungsanforderungen und -bedingungen Oberkategorie Schüler II

Mit Ausnahme der Handlungsanforderung „*Hilfsmittelversorgung*“ haben sich zu allen weiteren Kategorien im Material Aussagen gefunden, die eine weitere Unterdifferenzierung sinnvoll erscheinen lassen.

Deshalb soll im Folgenden zunächst die Kategorie „*Hilfsmittelversorgung*“ dargestellt, bevor anschließend die übrigen Kategorien mit ihren jeweiligen Unterkategorien gezeigt werden.

Unterkategorie Hilfsmittelversorgung

In den Aussagen zur Hilfsmittelversorgung wird der Zwiespalt zwischen einer therapeutischen Versorgung mit Hilfsmitteln und pädagogischen Bedürfnissen des Schülers, zwischen seinem körperlichen Wohlbefinden und seinen Lernbedürfnissen angesprochen und als widersprüchliche Handlungsanforderung thematisiert.

2/103 Frau T.

„Dann /ehm/ ja, Eigenaktivität, schön und gut, aber, gerade an den KB-Schulen /ehm/ oftmals Orthesen, Mieder, korrekte Sitzschale, Korrektur, Korrektur, Korrektur in vielen Bereichen, die alle Sinn machen, die alle im Einzelnen nicht in Frage gestellt werden können, die aber oftmals auch Eigenaktivität .. erschweren oder zum Teil verhindern .. oder auch so viel .. an .. Aufmerksamkeit .. des Schülers abfordern, dass diese Aufmerksamkeit an Angebote schon nicht mehr, für Angebote nicht mehr da ist oder halt diese Körpereigenwahrnehmung auch en Stück weit vielleicht verändern. Und dann die Frage, /ehm/ ist es auch legitim, dann zu, zeitweise zu sagen, dann bleib ma' weg mit den Orthesen und drissegal wie der Schüler jetzt gerade liegt oder sitzt (...).“

Unterkategorie Diagnostik

Diese Kategorie stellt in quantitativer Hinsicht ein großes Feld dar. Im Material finden sich im Vergleich zu anderen Kategorien sehr häufig Aussagen⁶¹, die der Diagnostik zugeordnet werden können.

Zur Kategorie „*Diagnostik*“ werden vier Unterkategorien subsumiert:

- der **Zeitaufwand** für diagnostische Beobachtungen wird als problematisch erlebt und lässt sich im Unterricht schlecht realisieren,
- die Bestimmung der **Lernausgangslage** des Schülers wird als schwierig empfunden,
- es **fehlen geeignete Instrumentarien** für diagnostische Tätigkeiten und
- die Notwendigkeit der **Interpretation** erschwert die diagnostische Arbeit.

⁶¹ In Sitzung 2 werden 67,5% aller Aussagen zur Oberkategorie Schüler der Unterkategorie „Diagnostik“ zugeordnet.

Es ergibt sich folgende Übersicht:

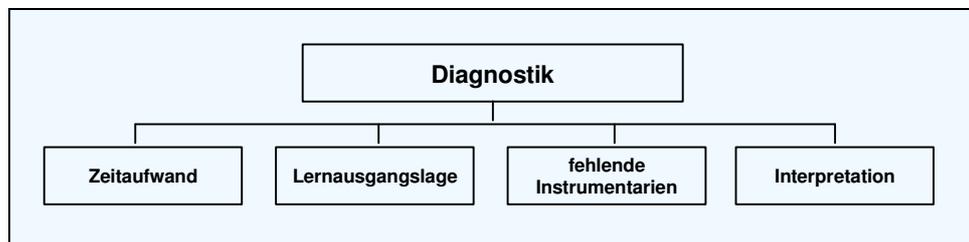


Abb. 16: Handlungsanforderungen und -bedingungen Unter­kategorie Diagnostik

Die folgenden Beispiele zeigen auf, inwiefern der „Zeitaufwand“ für Diagnostik und die Bestimmung der „Lernausgangslage“ als problematisch erlebt wird:

2/54 Frau H.

„Man müsste eigentlich /ehm/ die Ruhe haben im Unterricht um einfach mal .. sich ... die .. also die Zeit nehmen zu können sich neben ´en Schüler zu setzen und zu sagen, von mir aus jetzt, wir haben eine Woche Joline-Woche und gucken mal in allen Unterrichtsfächern des Stundenplans und so was /eh/ wie .. wie verhält sie sich, was gefällt ihr .. also so. .. Aber diese Zeit, die fehlt einfach, ne? Aber die, also die Beobachtung so in Ruhe zu machen .. das man da nicht immer diese Zack-Zack-Ideen bekommt, sondern .. das mal .. in Ruhe mit Sinn und Verstand zu machen. ... Das fehlt.“

2/34 Frau L.

„Und genau da liegt eigentlich unser Problem. Wie stellen wir ´ne richtige Lernausgangslage bei diesen schwerbehinderten Schülern fest, wie mach’ ich das diagnostisch, .. um dann wirklich da hin zu kommen zu dem Punkt /ehm/ was braucht der Schüler .. und was kann ich ihm anbieten?“

In der Unter­kategorie „fehlende Instrumentarien“ wird das Fehlen einer Orientierungsgrundlage für diagnostisches Handeln bemängelt. In diesen Aussagen wird nach einer eindeutigen Legitimationsgrundlage für eigenes Handeln gesucht.

2/60 Frau L.

„Wobei es dann immer aus dem Bauch, also wir machen ja ((Unruhe im Raum)) aber wir machen immer ((laut)) aus dem Bauch heraus. .. Und dann denk’ ich: ‚Mein Gott, ist das, werd’ ich da den Schülern gerecht?’ Überall hab’ ich ansonsten irgendwelche Entwicklungspsychologien oder .. irgendwelche Sachen, die von der Thematik her vorgegeben ist. Ich hab’ immer ´ne Grundlage. Bei den Schwerstbehinderten mach’ ich’s aus dem Bauch heraus (...).“

Für die Unterkategorie „*Interpretation*“ ist die folgende Aussage typisch:

3/4 Frau O.

„Wenn Du das jetzt nicht wirklich in Worte fassen kannst, ist es wieder *Interpretation*, dass ich denke, der hat sich trotzdem, obwohl er krumm oder wie gelegen hat, wohl gefühlt oder für den war es ein tolles Ereignis. .. Aber, ne, das ist dann auch *Interpretation*. Du bleibst mit Deinem .. Gefühl alleine, wo Du es einordnest.“

In den drei Kategorien „*Interpretation*“, „*Lernausgangslage*“ und „*fehlende Instrumentarien*“ dominieren Aussagen zum Selbsterleben, in denen das eigene „Nicht-Wissen“ und die persönliche Unsicherheit thematisiert werden (vgl. Kap. 4.2.4 zur Entwicklung des Kategoriensystems und zur Überarbeitung des Systems im Hinblick auf die häufig thematisierte Unsicherheit). In diesen Beiträgen wird der Wunsch thematisiert, gesichertes Wissen über den Schüler zu erhalten und dazu geeignete Instrumente an die Hand zu bekommen. Die Teilnehmerinnen hoffen, durch gesichertes Wissen eine Legitimationsgrundlage für das eigene Handeln zu bekommen. Unsicherheit und Hilflosigkeit wird als Zeichen mangelnder Professionalität gewertet.

Implizit zeigt sich dies auch in der folgenden Aussage, die der Unterkategorie „*fehlende Instrumentarien*“ zugeordnet ist. Die fehlende Handlungslegitimation wird als Ausweis mangelnder Professionalität gewertet.

2/79 Frau H.

„Was ich noch /ehm/ wichtig find' für meine Arbeit ist auch so'n bisschen, die /ehm/ .. ja, Legitimation ist zu offiziell, aber so, dass ich mal mich hinstellen kann, auch 'ne Mutter, die ihr Kind total in den Himmel lobt, dass ich auch ma' sagen kann *ne, aber .. *ich .. *weiß .. *so und so, das is' jetzt .. also auch, wenn das ma' gegen das geht vielleicht, was die Mutter (unv.), so dass ich auch ma' so ne Sicherheit habe .. zu sagen: ‚Ne, das ist jetzt aber *richtig, was ich hier tue oder .. lassen 'se das mit dem, mit dem Talker noch 'en Jahr, weil .. klappt jetzt noch nich' und die Mutter sagt ich will's aber trotzdem'. Also, das ich (...) ja, so ne Legitima, ja, ne also, dass ich irgendwas habe, worauf ich mich ma' berufen kann und zu sagen, dass is' jetz' nicht nur mein Bauchgefühl, was mir sagt, wir lassen's jetzt besser noch mal 'en Jahr ruhen, sondern, .. das hat Hand und Fuß, was ich hier erzähle.“

*(klatscht mit dem Handrücken der linken Hand in die Handinnenfläche der offenen rechten Hand.)

Im Folgenden werden die Kategorien dargestellt, die systematisieren, in welcher Art und Weise die Lehrerinnen „*Handlungsanforderungen*“ in Bezug auf bestimmte Verhaltensaspekte der Schülerinnen und Schüler benennen.

Die obige Abbildung 14 (Oberkategorie Schüler I) verdeutlicht, dass den Schülerinnen und Schülern vier Verhaltensaspekte zugeordnet werden.

Die Durchsicht des Materials und die Analyse der Aussagen zeigt jedoch, dass die Teilnehmerinnen sich nicht damit begnügen, dass Schülerverhalten deskriptiv darzustellen. Vielmehr setzen sie es in verschiedene Kontexte, aus denen sich bestimmte „*Handlungsanforderungen*“ ergeben:

1. Zusätzlich zum Schülerverhalten werden verschiedene Lernziele für die Schülerinnen und Schüler beschrieben und danach gefragt, wie diese Lernziele zu erreichen sind. In diesem Bereich werden drei Lernziele in den Aussagen erkennbar:

- **Lernziel Handlungsfähigkeit**
- **Lernziel soziale Integration**
- **Lernziel Emotionalität**

2. Zusätzlich zum Schülerverhalten werden Anforderungen an das eigene Handeln als Lehrperson formuliert. Diese sind in drei Kategorien untergliedert.

- **Geduld**
- **Erziehung vs. Selbstbestimmung**
- **Interpretation**

Die Bezeichnung der Kategorie „*Erziehung vs. Selbstbestimmung*“ wurde erst nach einem intensiven Diskurs zwischen den Kodiererinnen festgelegt. Zur Diskussion standen ebenfalls die Begriffe „*Autonomie vs. Abhängigkeit*“ bzw. „*Nähe vs. Distanz*“.

In dieser Kategorie erwies es sich als schwierig, den geeigneten Abstraktionsgrad zu bestimmen. Während sich die Kategoriebezeichnungen meist sehr eng an den gewählten Begriffen der Teilnehmerinnen anlehnen, weicht diese Bezeichnung von diesem Prinzip ab. Formuliert wird ein allgemeines und grundlegendes Dilemma der Pädagogik. Die Entscheidung für dieses Vorgehen wurde nach eingehender Beratung und Sichtung der relevanten Aussagen getroffen, weil in allen Aussagen die Erziehungsbedürftigkeit der Schülerinnen und Schüler im Verhältnis zu ihrem Recht auf Selbstbestimmung diskutiert wird.

Im Kodierprozess erwies sich ferner die erneute Aufnahme der Kategorie „*Interpretation*“ im Kontext des Schülerverhaltens als problematisch, da diese Kategorie bereits als Unterkategorie zur „*Diagnostik*“ besteht. Diskutiert wurde die Frage, ob sich diese Aussagen nicht auch unter der Kategorie „*Diagnostik*“ subsumieren lassen. Folgende Gründe sprechen jedoch gegen dieses Vorgehen:

Im Kontext von Diagnostik wird die Notwendigkeit der Interpretation im Zusammenhang mit der persönlichen Handlungsunsicherheit thematisiert und als unbefriedigend empfunden. In Bezug auf das Schülerverhalten wird die Notwendigkeit der Interpretation hingegen inhaltlich spezifiziert. Im Zentrum der Aussagen steht nicht das Selbsterle-

ben der Lehrperson, sondern die Frage, wie das kommunikative oder besondere Verhalten der Schülerinnen und Schüler angemessen interpretiert werden kann.

Für die Diskussion der Forschungsergebnisse erscheint es deshalb sinnvoll, diese Aspekte zu trennen und in verschiedenen Kategorien zu systematisieren.

Die Abbildung 14 lässt sich deshalb folgendermaßen ergänzen:

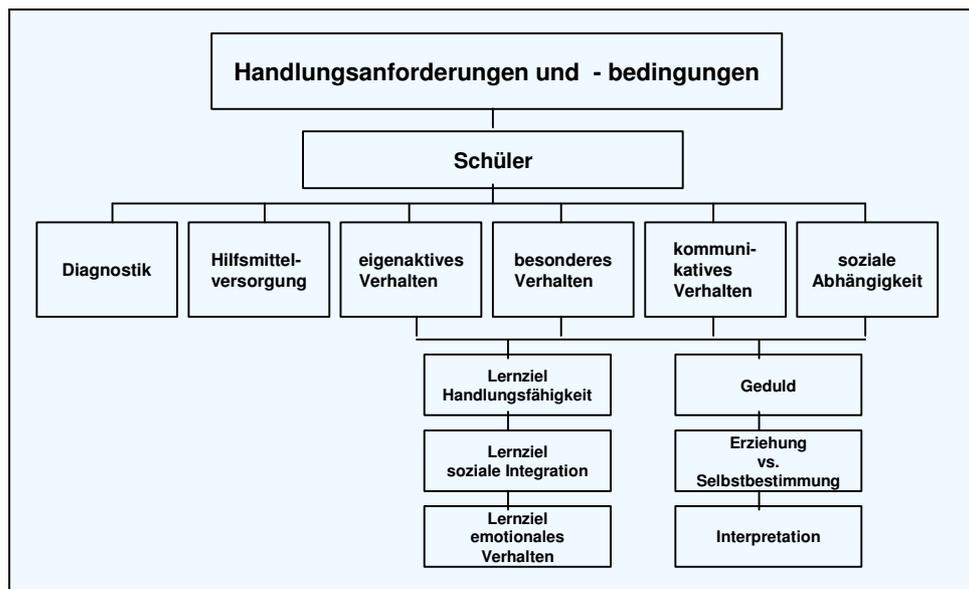


Abb. 17: Handlungsanforderungen und -bedingungen Oberkategorie Schüler III

Die zusätzlichen sechs Kategorien zu den Lernzielen und zum Lehrerhandeln sind hier nicht als Unterkategorien im klassischen Sinn zu verstehen, sondern als zusätzliche Kategorien, die mit den vier Verhaltenskategorien in enger Korrelation stehen.

Im Folgenden werden die vier Kategorien, in denen alle Äußerungen kategorisiert sind, in denen ein bestimmtes Schülerverhalten als problematisch beschrieben wird, in ihren Wechselbeziehungen mit bestimmten Lernzielen und Anforderungen an die Lehrperson dargestellt.

Unterkategorie eigenaktives Verhalten

Im Mittelpunkt der Äußerungen, die der Kategorie „*eigenaktives Verhalten*“ zugewiesen werden, steht die Frage, wie Eigenaktivität ermöglicht werden kann. Als „*eigenaktives Verhalten*“ werden Handlungen der Schülerinnen und Schüler bezeichnet, in denen sie aus eigenem Impuls handelnd tätig werden. Alle drei Lernziele werden von den Teilnehmerinnen im Kontext von Eigenaktivität thematisiert. Besonders bedeutsam ist die Frage, wie die Schülerinnen und Schüler ihr Handlungsrepertoire erhalten bzw. erweitern können („*Lernziel: Handlungsfähigkeit*“).

3/10 Frau O.

„Ja, also, ich find halt auch wichtig, dass die sich selber was suchen, .. also selber entscheiden /ehm/, womit möchten sie sich beschäftigen, aber ich hab' zum Beispiel so einen Schüler vor Augen, der kann sich super irgendwie selber beschäftigen, also mit Wasser, Plastiksachen, haste nich' gesehen, find' ich auch schön, wenn er dann da hin rutscht und hin läuft und sich da was holt, oder so /ehm/. Da ist dann nicht so das Problem dann zu sagen, so o.k der ist nicht eigenaktiv oder so, da würde ich dann gerne ansetzen und so sagen: O.K., mit so Plastikgedöns, das macht er ja alles, aber ich hätte ihn auch gerne mal in 'ner anderen Richtung eigenaktiv, ne? Das wär' dann schon wieder 'en Schritt weiter.“

Weiterhin wird diskutiert, wie der Schüler durch eigenaktives Verhalten in seine soziale Umgebung integriert werden („Lernziel: soziale Integration“) und inwieweit der Schüler durch eigenaktives Verhalten emotionale Zufriedenheit („Lernziel: emotionales Verhalten“) erreichen kann.

3/6 Frau E.

„Aber in wie weit ist es eben, dann in der Gruppe eben so dieses Problem, ich integrier' ja auch je nach dem nur oder will in 'ne Kleingruppe jemand integrieren, wie, wer nimmt da mit wem Kontakt auf? Über wen läuft das dann immer? ... Und /ehm/ bin ich dann immer nur diejenige .. über die das läuft? Das möcht' ich ja eigentlich gar nicht.“

7/61 Frau O.

„So wie Du bei Deiner Lernausgangslage* ((allgemeines Lachen)), bin ich bei meiner Eigenaktivität geblieben. /ehm/ Ich möchte gerne .. Voraussetzungen schaffen, um entwicklungsfördernde, beziehungs-trächtige Eigenaktivität mit dem richtigen Anspruch zu schaffen oder zu ermöglichen. .. Und, dass ich mein Ziel erreicht habe, erkenne ich daran /ehm/, dass sich die Schüler eigenaktiv, dass die Schüler eigenaktiv .. zufrieden sind oder dass ich sie so erlebe .. also nicht nur irgendwas .. tut, sondern auch, dass ich so das Gefühl hab', sie sind zufrieden mit dem was sie tun (...).“

*Wendet sich an Frau L.

Die Zweifel und Unsicherheiten, die die Lehrpersonen im Kontext des „eigenaktiven Verhaltens“ in Bezug auf das eigene Handeln formulieren, beziehen sich - wie die obige Grafik zeigt - sowohl auf die Kategorie „Geduld“ als auch auf die Kategorie „Erziehung vs. Selbstbestimmung“.

In Bezug auf die Unterkategorie „Geduld“ findet sich folgendes Ankerbeispiel:

3/17 Frau K.

„Ja, so Zeitempfinden, das find' ich auch ganz wichtig. Das hast Du eben schon mal kurz angesprochen, ne? .. Und /ehm/ da .. hab' ich auch gedacht: Klar, das vergess' ich auch oft. Das die einfach mehr Zeit brauchen, um auch auf was zu reagieren, um was wahrzunehmen, ne, um sich vielleicht auf was einzulassen und das .. mich das dann auch oft an meine Grenze bringt, ne? Also, genau, das was Du sagst. Für die reicht's im Grunde noch nicht und ich denk' irgendwie so: Oh, komm ((genervter Tonfall)).“

Die Kategorie „Erziehung vs. Selbstbestimmung“ wird durch folgende Aussage illustriert:

3/14 Frau H.

„Ist jede Eigenaktivität die Aktivität, die wir haben wollen? ((Zustimmendes Gemurmel)) Und dürfen wir das überhaupt bestimmen? Ist das denn die bessere Aktivität für das Kind?“

Unterkategorie besonderes Verhalten

Innerhalb der Kategorie „*besonderes Verhalten*“ sind Aussagen subsumiert, in denen die Teilnehmerinnen Handlungen der Schülerinnen und Schüler beschreiben, die sie in Bezug auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler als kontraproduktiv und störend erleben. Die Teilnehmerinnen nennen folgende Verhaltensweisen

- selbstverletztes Verhalten,
- stereotypes Verhalten und Fixierungen,
- großes Schlafbedürfnis.

Die Lehrerinnen erleben das „*besondere Verhalten*“ in folgenden Kontexten als problematisch:

- „*Erziehung vs. Selbstbestimmung*“,
- „*Interpretation*“,
- „*Lernziel Handlungsfähigkeit*“ und
- „*Lernziel Emotionalität*“.

In den Äußerungen zum „*Lernziel Handlungsfähigkeit*“ wird die Frage thematisiert, wie Schülerinnen und Schüler mit besonderen Verhaltensweisen ihr Handlungsrepertoire nutzen und erhalten bzw. erweitern können.

3/68 Frau H.

„Also, ich häng' noch ´en bisschen an Stereotypen. /Ehm/ Das ist bei meiner Schülerin so extrem, dass sie sich dadurch selber im Weg steht. Also die Entwicklungsförderung, .. die ich für sie denke, kann nicht funktionieren, solange sie so, so dieses Hände lutschen so extrem macht.“

Ferner betrachten die Teilnehmerinnen es als Herausforderung, Schülerinnen und Schüler in ihrer emotionalen Entwicklung zu unterstützen und durch emotionale Stabilität das besondere Verhalten zu verändern.

7/67 Frau E.

„Also übrig geblieben als Ziel is' jetzt halt, als eins, was ich jetzt ausgesucht hab: Die Schülerin soll sich in der Gruppe wohl fühlen, egal, ob das jetzt die Klasse oder die Kleingruppe ist. Und /ehm/ als Indikatoren also is' schon, dass dieses provokante Verhalten überflüssig wird, /ehm/ das heißt, also, so zur Tür geh'n und die ständig knallen, bis irgend jemand reagiert oder irgendwas, alles, wirklich alles essen, alles, was irgendwo auf ´em Boden oder wer weiß wo rumliegt, wo man dann eingreifen muss, also ich dann.“

Im Kontext der widersprüchlichen Beziehung von Erziehungsbedürftigkeit und Selbstbestimmung rückt die Ungewissheit der Lehrperson in den Fokus der Äußerungen. Das Dilemma von Erziehung als unzulässigem Eingriff in die persönliche Integrität und Erziehung als Notwendigkeit zur Erlangung zukünftiger Autonomie konkretisiert sich in den Entscheidungen alltäglicher Erziehungssituationen und wird als problematisch erlebt.

3/12 Frau H.

„(...) Da hab'n wir auch überlegt, unterbrechen wir jetzt die Stereotypie, damit sie was arbeitet? Dürfen wir das überhaupt? Was, was bedeutet diese Stereotypie für das Kind, ne mit. Da sind wir vielleicht auch bei dieser Kosten - Nutzen - Rechnung, irgendwo wieder. (...) Es ist halt schwierig, schwierig da zu gucken.“

In der Kategorie „*Interpretation*“ werden „*Handlungsanforderungen*“ systematisiert, die von der Notwendigkeit sprechen, besonderes Verhalten zu interpretieren, um es angemessen zu verstehen. In diesen Äußerungen sind die Fragen: „Warum zeigt der Schüler ein besonderes Verhalten?“ und „Wie kann ich es deuten?“ relevant.

5/2 Frau N.

„Ja dann geht's mir noch so um sein .. auffälliges Verhalten, da ich sag mal jetzt so in Führungszeichen auffälliges Verhalten oder provokatives Verhalten. /eh/ Wann zeigt er das? Warum zeigt er das? ... Und .. ja, .. wie zeigt er das?“

Unterkategorie kommunikatives Verhalten

In dieser Kategorie werden Äußerungen zusammengefasst, die „*Handlungsanforderungen*“ im Zusammenhang mit dem kommunikativen Verhalten des Schülers beschreiben. Problematisch erscheint einerseits die Notwendigkeit der Interpretation dieses Verhaltens. In vielen Äußerungen dieser Kategorie wird über die kommunikative Absicht eines bestimmten Verhaltens „spekuliert“.

3/53 Frau D.

*„Was .. drückt die aus .. durch .. ihr Verhalten, durch ihr /eh/ * So- sein. Ja. ... Die .. Antwort .. ist ´ne /ehm/ ... das ist wieder ´ne Vermu (...). Also wir können da ja auch jetzt drauf antworten. Wir hab´n ja Vermutungen. Du für Deine Schülerin und ich für meine. Aber, dass is´ ´ne Interpretation.“*

**Frau F.: „Das ist ja ´ne Kommunikation im weitesten Sinne.“*

Andererseits ist die Frage relevant, wie der Schüler sein kommunikatives Handlungsrepertoire erhalten bzw. erweitern kann („*Lernziel Handlungsfähigkeit*“).

4/4 Frau F.

„Ja, dann /eh/ das Ziel dabei soll eigentlich sein, dass sie ihr kommunikatives Repertoire erweitert, dass sie damit /ehm/ ihre Umwelt beeinflussen kann, /eh/ einfach .. feststellen kann, dass sie da /eh/ ..Sachen entscheiden kann, die .. vielleicht ihrem Interesse dann entsprechen .. und .. ja einfach /eh/ etwas bewegen kann.“

Unterkategorie soziale Abhängigkeit

Entscheidendes Kriterium für die Zuordnung zur Kategorie „*soziale Abhängigkeit*“ sind Äußerungen, in denen die Lehrerinnen schildern, dass ein Schüler die Zuwendung der Lehrperson benötigt und/oder einfordert. Aus der von den Lehrpersonen erlebten sozialen Abhängigkeit der Schülerinnen und Schüler ergibt sich fast zwangsläufig eine besondere Herausforderung in Bezug auf Entscheidungen im Kontext von Erziehung und Selbstbestimmung. Diskutiert wird die Erziehungsbedürftigkeit der Schülerinnen und Schüler im Verhältnis zu ihrem Recht auf Selbstbestimmung. Auch in dieser Kategorie rückt in den Äußerungen das Selbsterleben der Lehrperson in den Fokus. Die soziale Abhängigkeit führt zu einer Unsicherheit in Bezug auf das Lehrerhandeln.

Die Fragen: „Welche Möglichkeiten hat der Schüler sein Recht auf Selbstbestimmung trotz sozialer Abhängigkeit wahrzunehmen?“ „Wann darf oder muss ich in die Integrität des Schülers eingreifen?“ sind hier relevant.

2/104 Frau T.

„Selbstbestimmung ist das ja auch wieder ´en ganzes Stück weit. Wir bestimmen .. lange Phasen des Schulalltags über den Schüler. Was für ihn gut ist, ohne, dass er das kognitiv immer nachvollziehen kann, weil wir einfach weiter sehen können, aber wie ist es mit /ehm/ Rückmeldung des Schülers? Wie weit geben wir dem Raum?“

Zusammenfassend lassen sich die Interdependenzen zwischen den vier Verhaltensaspekten und den Kategorien zu den Lernzielen und zum Lehrerhandeln wie folgt systematisieren:

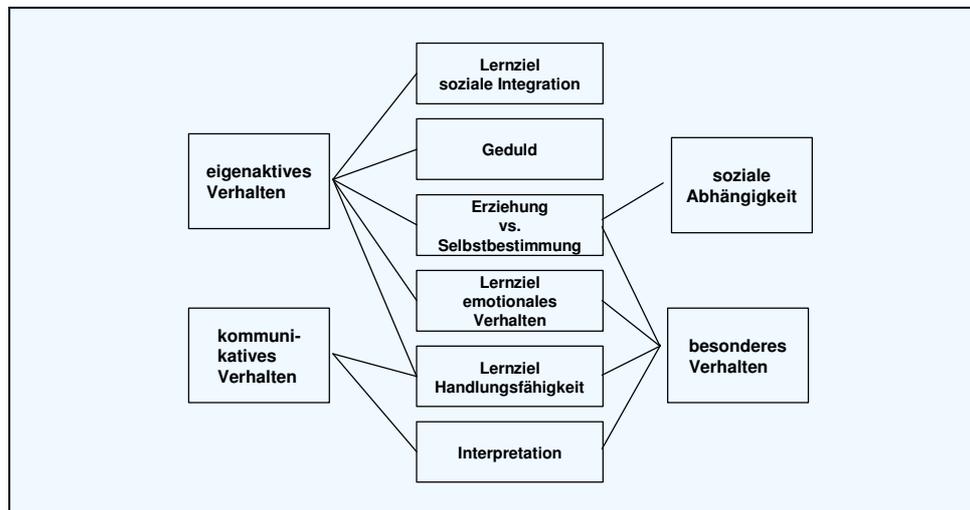


Abb 18: Interdependenzen in der Unterkategorie Schüler

In einer abschließenden Übersicht lassen sich die entwickelten Kategorien der Oberkategorie „Schüler“ innerhalb der Hauptkategorie „Handlungsanforderungen und -bedingungen“ wie folgt darstellen:

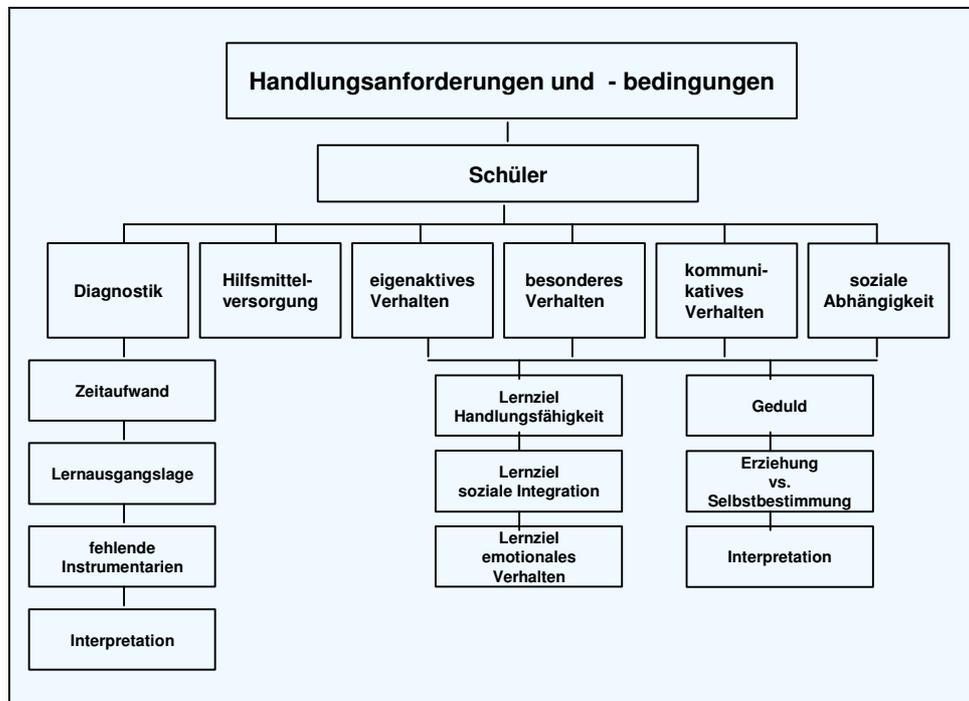


Abb. 19: Handlungsanforderungen und -bedingungen Oberkategorie Schüler

Im Folgenden werden die Kategorien dargestellt, die sich auf „Handlungsanforderungen und -bedingungen“ in der Oberkategorie „Organisationsstruktur“ beziehen.

4.3.1.3 Oberkategorie Organisationsstruktur

In diese Oberkategorie sind alle Aussagen zusammengefasst, die sich auf „Handlungsanforderungen“ innerhalb der Organisationsstruktur beziehen.

Diese Anforderungen beziehen sich auf unterschiedliche Organisations- und Interaktionsebenen des Systems Schule. Die gewählten Unterkategorien bilden dieses System nicht umfassend ab. Ausschlaggebend für die Genese einer Unterkategorie ist die subjektiv erlebte Belastung, die eine Lehrperson einer bestimmten Organisations- oder Interaktionsstruktur zumisst und innerhalb der Forschungswerkstatt thematisiert. So ergeben sich zunächst folgende Unterkategorien:

- „Handlungsanforderungen“, die sich aus der **Kooperation** klasseninterner Teams oder klassenübergreifender interdisziplinärer Berufsgruppen ergeben.
- „Handlungsanforderungen“, die sich auf die **Organisation der Klasse** und notwendige, spezifische Tätigkeiten in der Klasse beziehen.

- „*Handlungsanforderungen*“, die sich aus der organisatorischen **Struktur der Schule** ergeben.
- „*Handlungsanforderungen*“, die sich aus dem vorhandenen **Personalschlüssel** in den Klassen ergeben.

Aus diesen Fragestellungen ergeben sich entsprechend die folgenden vier Unterkategorien:

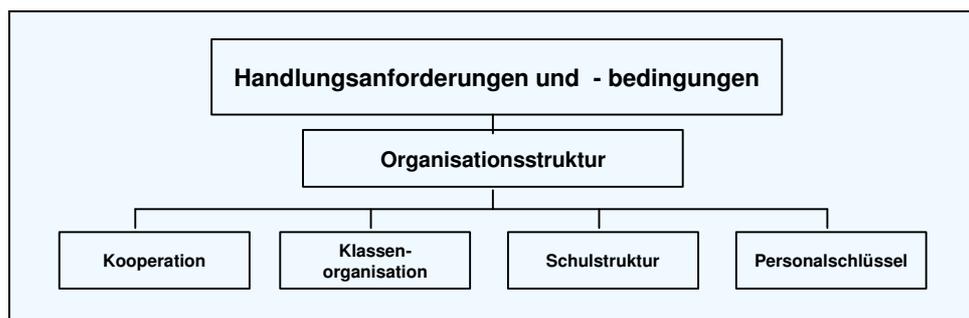


Abb. 20: Handlungsanforderungen und -bedingungen Oberkategorie Organisationsstruktur

Zu allen vier Themen finden sich im Material wiederum verschiedene Aspekte, die von den Teilnehmerinnen als problematisch benannt werden.

Unterkategorie Kooperation

Die Kategorie „*Kooperation*“ wird zunächst als Sammelbecken genutzt für alle Äußerungen, die „*Handlungsanforderungen*“ beschreiben, die sich auf die unterschiedlichen Facetten der Zusammenarbeit verschiedener Professionen sowie des Lehrerteams innerhalb der Klasse beziehen.

Dabei können folgende Unterkategorien identifiziert werden:

- „*Handlungsanforderungen*“, die sich aus der **interdisziplinären Zusammenarbeit** verschiedener Berufsgruppen ergeben,
- „*Handlungsanforderungen*“, die die **Anleitung von Hilfspersonal** betreffen,
- „*Handlungsanforderungen*“, die durch die **Teamarbeit** innerhalb der Klasse entstehen.

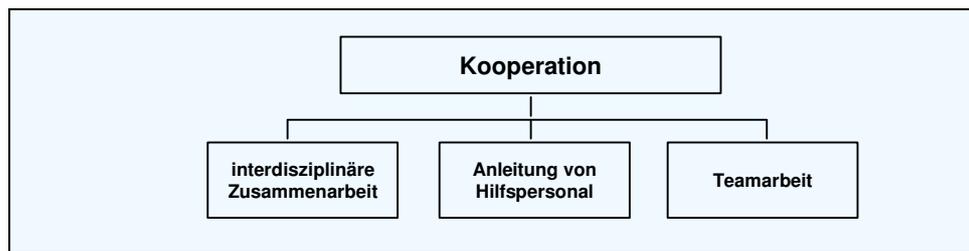


Abb. 21: Handlungsanforderungen und -bedingungen Unterkategorie Kooperation

Innerhalb der Kategorie „*Interdisziplinäre Zusammenarbeit*“ werden Aussagen zusammengefasst, die auf die Kooperation mit anderen Berufsgruppen, wie Physio-, Ergo- und Sprachtherapeuten, Krankenschwestern oder Krankenpfleger, abzielen. Thematisiert werden sowohl Meinungsverschiedenheiten der unterschiedlichen Fachdisziplinen oder allgemein eine mangelnde interdisziplinäre Zusammenarbeit im Zusammenhang mit der Bereitstellung und Durchführung geeigneter Unterrichtsangebote.

2/56 Frau L.

„Wo Du gerade sagst, Krankengymnastik, /ehm/ ich denke man müsste eigentlich so interdisziplinär arbeiten. Also wir machen ganz viel dann auch mit Bewegung, den Körper spüren, die Wirbelsäule, dass die überhaupt merken, dass da Bewegung möglich ist. Ich denke, da bräuchte ich ganz oft Rückmeldung von den Krankengymnasten oder ich bräuchte Rückmeldung von der Logopädin. Mach die und die Mundstimulation. Also, es gibt ja so viele Bereiche und /ehm/ ja.“

Die Kategorie „*Anleitung von Hilfspersonal*“ wird dann als vorliegend kodiert, wenn eine Teilnehmerin den Umgang mit und die Anleitung von Hilfspersonal als Handlungsanforderung thematisiert.⁶² Als Hilfspersonal werden in den Äußerungen Zivildienstleistende, Frauen im sozialen Jahr und auch sog. Schulbegleitungen benannt. Die Handlungsanforderung für die Teilnehmerinnen ergibt sich aus der Notwendigkeit, das Hilfspersonal im pädagogischen Umgang mit dem Schüler zu qualifizieren.

2/11 Frau N.

„Denk ich immer, es ist ja auch ´ne hohe Verantwortung, weil ich ja auch Personen hab, die mir anvertraut sind, wie Zivis. Die ja drauf angewiesen sind, dass sie von mir auch angeleitet werden.“

„*Handlungsanforderungen*“ im Bereich der „*Kooperation*“ betreffen in einer dritten Unterkategorie auch die „*Teamarbeit*“ im engeren Sinn. Als Team werden alle Personen bezeichnet, die innerhalb der Klasse zusammenarbeiten. Die Aussagen betreffen inhaltlich sowohl allgemein den hohen Kommunikationsbedarf zwischen den Teammitglie-

⁶² Die Teilnehmerinnen erleben das Hilfspersonal durchaus auch als entlastend für das eigene Handeln. vgl. Kap. 4.3.3

dem, als auch Handlungsanforderungen, die sich aus unterschiedlichen Sichtweisen ergeben.

7/60 Frau P.

„Ich hab das ...also ich finde das bei uns im Team oft schwierig, ne da is' also /ehm/ bei bestimmten Sachen, wenn ich da was anspreche ... ja, weiß nich', gerade weil wir hab'n, da is' ein Krankenpfleger, 'ne Krankenschwester, die sind glaub' ich anders im, im .. in der Reflexion so 'ne. .. Ich hab das Gefühl, da sag ich dann was und dann verpufft das (...).

Unterkategorie Klassenorganisation

Aussagen der Teilnehmerinnen, die organisatorische „Handlungsanforderungen“ innerhalb der Klasse beschreiben, werden in dieser Kategorie zusammengefasst. Die Aussagen lassen sich auch hier nochmals in drei verschiedene Aspekte untergliedern.

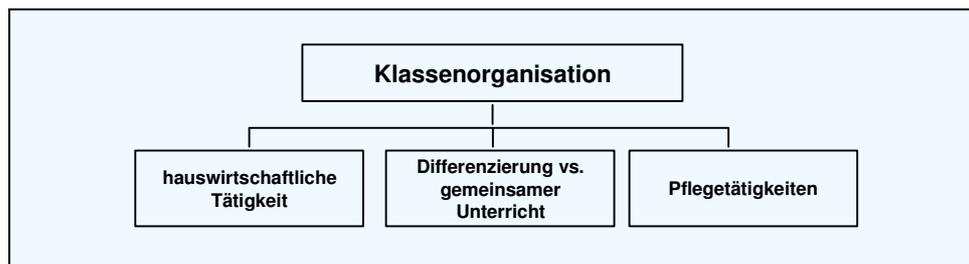


Abb. 22: Handlungsanforderungen und -bedingungen Unterkategorie Klassenorganisation

Exemplarisch für die Kategorie „hauswirtschaftliche Tätigkeit“ ist die folgende Aussage:

2/15 Frau N.

Die ganzen .. Tätigkeiten, die sind an unserer Schule aber auch höher als ich es sonst kennen gelernt hab'. .. So /ehm/ Frühstück vor- und nachbereiten, wir waschen auch unsere Wäsche selber und so was und so, dass ich mich dann frage, /ehm/ ... ja dieser Unterricht .. den .. gibt's bei uns oft nicht so viel.“

Die Aussagen beziehen sich vor allem auf die Anforderung, die hauswirtschaftlichen Tätigkeiten so in den Tagesablauf zu integrieren, dass für Unterricht genügend Zeit bleibt. Ähnliches gilt für das Handlungsfeld „Pflegetätigkeiten“.

2/14 Frau N.

„Der Pflegeaufwand ist so groß, der Pflegeaufwand (...) Da bleibt wenig Zeit“.

Während des Kodierprozesses wurde kontrovers diskutiert, inwieweit sich die Äußerungen zum Handlungsfeld Pflege auch innerhalb der Oberkategorie „*Unterricht*“ darstellen lassen, da hier bereits eine Kategorie „*Pflege und Unterricht*“ im Kontext von „*Unterrichtsinhalten*“ existiert. Die Entscheidung fiel jedoch für eine differenzierte Darstellung der Äußerungen und die Zuordnung zu verschiedenen Kategorien.

So wird einerseits deutlich, dass das Handlungsfeld Pflege sowohl Fragestellungen aufwirft, die den Unterricht und die Legitimation von Pflege als Unterrichtsinhalt betreffen. Andererseits ergibt sich die Anforderung, dieses spezifische Handlungsfeld in die Klassenorganisation und den Tagesablauf zu integrieren.

Die dritte Unterkategorie im Bereich der Klassenorganisation bezieht sich auf Äußerungen zur Organisation des Unterrichts. Auch hier wäre prinzipiell eine Zuordnung zur Oberkategorie „*Unterricht*“ möglich gewesen. Das Problem, welches in den Äußerungen der hier verorteten Kategorie „*Differenzierung vs. gemeinsamer Unterricht*“ aufscheint, hat durchaus Bezüge zur Handlungsanforderung „*Heterogenität*“. Dennoch haben sich die Kodiererinnen nach intensivem Diskurs auch an dieser Stelle für eine differenzierte Darstellung in unterschiedlichen Kategorien entschieden.

Während innerhalb der Oberkategorie „*Unterricht*“ methodisch-didaktische Fragen des gemeinsamen Lernens erörtert werden, sollen hier die Aussagen zu den organisatorischen Anforderungen zusammengefasst werden, die das gemeinsame Lernen sowie die Differenzierung mit sich bringen.

So wird bereits im Kategoriensystem sichtbar, dass die Frage des gemeinsamen Lernens sowohl eine pädagogische als auch eine organisatorische Handlungsanforderung darstellt. Das Ermöglichen gemeinsamer Unterrichtszeiten ist eine Handlungsanforderung, die auf organisatorischer Ebene aufgrund von Differenzierungsgruppen oder aufgrund von Therapie- und Pflegezeiten als problematisch erlebt wird.

Die Äußerungen zeigen das Dilemma von notwendiger Differenzierung bei gleichzeitig erforderlicher Gemeinsamkeit. Hier manifestiert sich auf der Organisationsebene die widersprüchliche Anforderung, allen Schülern durch individuelle Lernangebote gerecht zu werden und gleichzeitig die soziale Struktur der Klasse nicht zu gefährden.

2/20 Frau E.

So, die Fragestellung ist für mich, /ehm/ eigentlich ab ,nem anderen Punkt. Also, es hat mich darin bestärkt, dass wir auf jeden Fall in den Förderplänen .. überhaupt eben gucken, dass die /ehm/ möglichst .. viel Zeit auch in (unv.) jeden Tag eigentlich auch in der Klasse sind .. im ganz, im Klassenverbund sind. Man was gemeinsam macht. .. Und /ehm/ was eben manchmal durch Therapiesituationen und so schwierig ist zu organisieren, also da darauf zu gucken, dass, das /ehm/ das uns das als Klasse bleibt (...).“

Darüber hinaus tauchen unter dem Aspekt der Organisation eines differenzierten Unterrichts Fragen auf, die sich mit den unsicheren Zuordnungskriterien befassen, die einen Schüler für die eine oder andere Differenzierungsgruppe geeignet erscheinen lassen. Hier dominieren wiederum Aussagen, die die Unsicherheit der Lehrperson in den Fokus stellen.

2/42 Frau H.

„Ja, das is so'n bisschen mein Problem inhaltlich, wo /ehm/ nehm' ich denen 'ne Chance, wenn ich sie, .. wenn ich diese Differenzierungsgruppen anbiete oder geb' ich denen ganz viel .. Gutes oder, 'ne, wer bin ich, dass zu entscheiden?“

In einigen Aussagen wird die Öffnung des Unterrichts durch die Schaffung von Differenzierungsgruppen und die damit erlebte höhere Kontrolle der eigenen Tätigkeit als belastend empfunden.

3/73 Frau S.

„Also, so es gibt eben Klassen, da passiert ganz viel an basaler Stimulation und ne? So, .. und da da wenig klassenübergreifend gearbeitet wird, gibt's auch nich' so'n, .. ich sag mal, so'n .. Kontrollmechanismus. Bei uns, wir arbeiten so viel klassenübergreifend, da kann man sich gar nicht erlauben, nicht nicht vorbereitet zu sein, oder irgendwie, ne? (...)

Unterkategorie Schulstruktur

Die Äußerungen, die sich innerhalb der Oberkategorie „Organisationsstruktur“ auf die als problematisch erlebten Aspekte der Schulstruktur beziehen, lassen sich - wie die folgende Übersicht zeigt - in zwei Unterkategorien ausdifferenzieren.

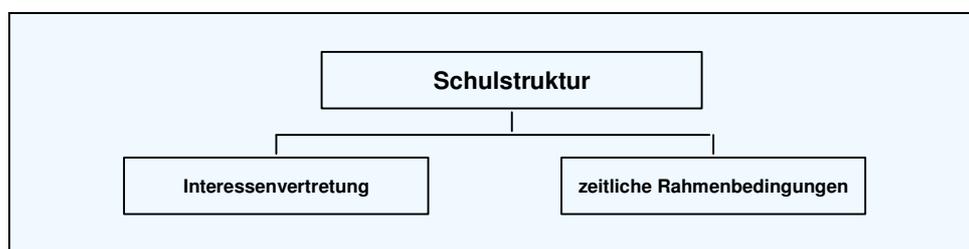


Abb. 23: Handlungsanforderungen und -bedingungen Unterkategorie Schulstruktur

In den Aussagen dieser Kategorie benennen die Teilnehmerinnen zum einen die Notwendigkeit eine „Interessenvertretung“ für die schwerbehinderten Schüler auf schulorganisatorischer Ebene zu etablieren.

2/32 Frau A

„Nein aber das eben die Geistigbehinderten und die Schwerstmehrfachbehinderten in vielen Entscheidungen einfach unten durchfallen .. und da noch nicht mal diskutiert wird, was ist gut für die, genau das was ihr angesprochen habt, und dass das viel mehr in den Mittelpunkt gerückt werden muss und wenn ich dann höre von andern Schulen, wie sehr die Schwerstmehrfachbehindertenförderung in den Mittelpunkt gestellt wird oder wirklich dieser Pool, die vielen Lehrerstunden, die die eigentlich .. uns bringen, aber .. die die nie kriegen .. das kann mich immer ärgern.“

Zum anderen werden die „zeitlichen Rahmenbedingungen“ der Schule als problematisch in Bezug auf den Unterricht mit schwerbehinderten Schülerinnen und Schülern thematisiert. Dies betrifft insbesondere den 45-minuten-Rhythmus, der an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung vorherrscht.

2/28 Frau A.

„Ne Doppelstunde Unterricht oder 45 Minuten Unterricht mit diesen Kindern. Das geht überhaupt nicht. Gerade angefangen, dass die wirklich, ich stand auf ´ner Fußbank und da musste ich aufhören, weil die andern schon reinkamen. So ungefähr. * Ja, das ist .. phhhhhh.“

*Moderatorin: „Du meinst 45 Minuten?“

Unterkategorie Personalschlüssel

Die Unterkategorie Personalschlüssel differenziert sich in „hoch“ und „gering“. Die Teilnehmerinnen erleben entweder die hohe Anzahl oder die geringe von Lehrpersonen und Hilfspersonal innerhalb der Klasse als belastend bei der Durchführung von Unterricht.

3/63 Frau J.

„(...) sondern den Nachmittagsbereich, wo ich alleine bin .. mit zwölf Schülern, also wie kann ich´s in diesem Rahmen einfach auch .. möglich machen.

8/19 Frau T.

„Es sind .. die ganzen Erwachsenen in dem Raum, die machen Privatgespräche zwischendurch, ´ne mal eben noch das und das und jenes (unv.) so. Und /ehm/ ja, .. das Sagen und das Umsetzen, dass sind völlig unterschiedliche .. weil .. ich hab doch nur ma eben, ne? Aber die Gesamtsumme, die wird .. gar nicht erlebt und /eh/ das ist kein Unterschied, ob es jetzt ein Zivildienstleistender, ´ne Schulbegleitung oder ´en Sonderschullehrer ist, alle quatschen ´se drauf los, weil .. man is´ ja so wichtig und man muss das eben noch regeln und das gibt einen also so ´ne richtige *Lärmkakophonie (unv.) Es is´ nicht ... Wenn ich dann unsere Schüler sehe, .. die .. ja sofort weg sind vom Angebot und eben mal dahin gucken und dann verlang ich von denen, die sollen

sich konzentrieren und sie sollen sich ausrichten auf ein Angebot. Wie denn, wie denn?“

* dreht die Arme in Kreisbewegungen nach oben.

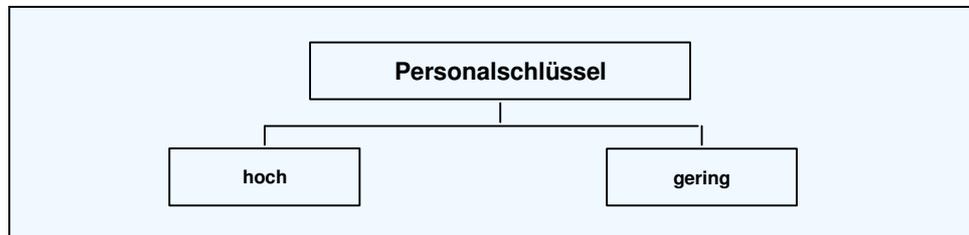


Abb. 24: Handlungsanforderungen und -bedingungen Unterkategorie Personalschlüssel

Zusammenfassend zeigt das bisher dargestellte Kategoriensystem: Aus der Perspektive der Lehrpersonen werden die folgenden Handlungsbedingungen im Unterricht mit schwerbehinderten Schülerinnen und Schülern als problematisch erlebt:

- Eine enge Verzahnung von Therapie, Pflege und Unterricht,
- die Erhebung diagnostischer Erkenntnisse und die Ermittlung von Lernvoraussetzungen,
- die Tätigkeit in einem sehr heterogenen Handlungsfeld,
- die Kooperation in der Teamarbeit und in der interdisziplinären Zusammenarbeit,
- der hohe bzw. niedrige Personalschlüssel in den Klassen,
- die pädagogische Anleitung von Hilfspersonal,
- die hauswirtschaftlichen Tätigkeiten im unterrichtlichen Alltag,
- die Interessenvertretung für schwerbehinderte Schüler und Schülerinnen,
- der Einsatz von Medien zur Unterstützten Kommunikation.

Bei den identifizierten Handlungsfeldern handelt es sich um Handlungsanforderungen und -bedingungen, die spezifisch im Unterricht mit dem genannten Personenkreis auftreten. Sie werden in Kapitel 5.1 unter Einbezug strukturtheoretischer Erkenntnisse einer detaillierten Analyse unterzogen, um zu verstehen, warum sich Lehrpersonen für diesen Unterricht nur unzureichend qualifiziert fühlen.

Im Folgenden werden zunächst die Kategorien dargestellt, die im Bezug auf die Handlungsstrategien ermittelt werden können.

4.3.2 Kategorie „Handlungsstrategien“

Innerhalb der Forschungswerkstatt werden „*Handlungsstrategien*“ im Rahmen des persönlichen Handlungsforschungsprozesses entwickelt, den jede Teilnehmerin in unterschiedlicher Intensität gestaltet. Sie stehen demnach in einem engen Zusammenhang mit den persönlichen Fragestellungen. Wie bereits erläutert (vgl. Kap 4.2.4), ist es für die Intention dieser Arbeit jedoch durchaus sinnvoll, den Zusammenhang von persönlicher Fragestellung und Handlungsstrategie im Kategoriensystem aufzubrechen, um einen Überblick über alle benannten Strategien, die sich im Rahmen einer Forschungswerkstatt generieren lassen und die professionelles Handeln möglicherweise stützen können, zu erhalten.

Auf Grund dieser Implikationen entsteht diese Hauptkategorie während des Kodierprozesses entlang der Frage, welche „*Handlungsstrategien*“ von den Beteiligten, angesichts der erlebten „*Handlungsanforderungen*“ im Unterricht, innerhalb der Forschungswerkstatt benannt werden.

In der Kategorie „*Handlungsstrategien*“ werden alle Aussagen subsumiert, in denen die Teilnehmerinnen formulieren, welche Handlungsmöglichkeiten ihnen sinnvoll erscheinen. Darunter fallen sowohl Handlungsmöglichkeiten, die für zukünftiges Handeln als lösungsdienlich bewertet werden, als auch positiv bewertete Handlungen, die bereits erprobt und realisiert sind.

Die benannten „*Handlungsstrategien*“ beziehen sich auf sehr unterschiedliche Ebenen. Ein sehr konkreter Erprobungsvorschlag für ein bestimmtes Medium, welcher in einer Fallstudie erarbeitet wird, wird innerhalb der Kodierung beispielsweise genauso als „*Handlungsstrategie*“ bewertet, wie eine allgemeine pädagogische Haltung, die in einer anderen Sitzung als sinnvoll benannt wird.

Wie bereits in Kapitel 4.2.4 erwähnt, korrelieren die Kategoriebezeichnungen der entwickelten „*Handlungsstrategien*“ mit den Kategoriebezeichnungen für die „*Handlungsanforderungen*“.

Gemäß diesen Erläuterungen lassen sich vier Oberkategorien identifizieren:

- **Unterricht**
- **Schüler**
- **Organisationsstruktur**
- **Lehrperson**

Neben diesen drei Kategorien, die mit identischen Bezeichnungen bereits in der Hauptkategorie „*Handlungsanforderungen und -bedingungen*“ verwendet werden, zeigen sich im Material viele Aussagen, die sich auf die Selbstkompetenzen und das Selbsterleben der Lehrperson beziehen und in diesem Kontext „*Handlungsstrategien*“ benennen.

Diese Aussagen werden in einer zusätzlichen Oberkategorie subsumiert. Die Kategorie wird als „*Lehrperson*“ bezeichnet.

Jede dieser vier Oberkategorien ist, analog zu den Handlungsanforderungskategorien, in mehrere Unterkategorien gegliedert, sodass auch hier eine Darstellung entlang der einzelnen Oberkategorien sinnvoll erscheint.

4.3.2.1 Oberkategorie Unterricht

In dieser Oberkategorie finden sich Strategien, die sich auf die „*Inhalte*“ des Unterrichts und auf die „*Medien*“ beziehen.

Insofern ergibt sich zunächst folgende Struktur:

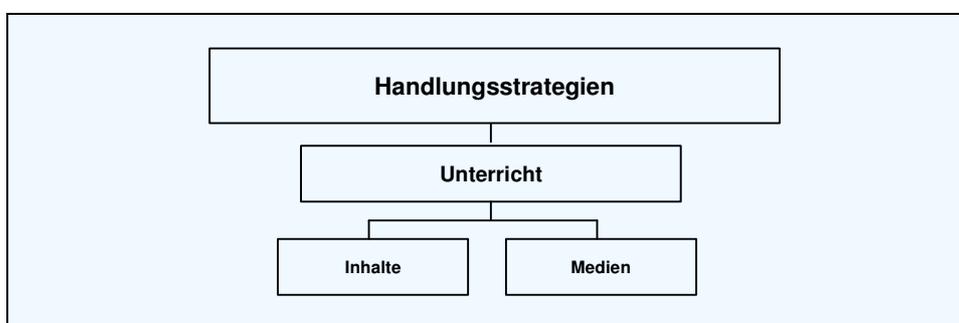


Abb. 25: Handlungsstrategien Oberkategorie Unterricht

Diese Kategorisierung ist in einem Diskurs zwischen den Kodiererinnen einer kritischen Analyse unterzogen worden, weil die Äußerungen zur Medienauswahl im Unterricht durchaus auch als Unterkategorie zu den „*Inhalten*“ firmieren könnte. Es stellte sich insbesondere die Frage, ob es legitim ist, die „*Medien*“ als gleichwertige Kategorie neben den „*Inhalten*“ zu platzieren, während beispielsweise Äußerungen zur Veränderung der zeitlichen Struktur des Unterrichts eine Unterkategorie zur Kategorie „*Inhalte*“ bilden. Die Logik der Unterrichtsplanung würde eher der zeitlichen Struktur und den Medien eine gleichwertige Bedeutung zugestehen.

Dennoch führte der Diskurs dazu, der Kategorie „*Medien*“ den gleichen Stellenwert einzuräumen, wie der Kategorie „*Inhalte*“. Erstens, weil sich mit dieser Vorgehensweise eine Analogie zu dem Categoriesystem „*Handlungsanforderungen*“ erstellen lässt und für die spätere Auswertung detaillierte Bezüge gefunden werden können, zweitens weil nach quantitativen Gesichtspunkten beiden Kategorien eine ähnliche Bedeutung zukommt, während die Veränderung zeitlicher Strukturen im Kontext der Entwicklung von „*Handlungsstrategien*“ von eher marginaler Bedeutung ist.

Unterkategorie Inhalte

Dieser Kategorie werden Äußerungen zugeordnet, in denen Ideen zur Auswahl und zur Umsetzung von Unterrichtsinhalten formuliert werden. Diese Ideen lassen sich in folgende Unterkategorien differenzieren.

a. Äußerungen, in denen **fachlich-inhaltliche** Aspekte und die Veränderungen von Unterrichtsinhalten als hilfreich bewertet werden,

7/6 Frau P.

*„Das Zweite, .. war ja diese Idee, das man auch Geschichten machen kann, wo ich die Kinder einbinden kann, wo dieser Vorschlag mit dem Bärenjagdbuch war, das hab' ich mir inzwischen auch gekauft, hatte aber schon vorher mir was anderes ausgedacht, wir ha'm so'ne so'ne*es gibt doch diese Puppen (unv.) ja und Rudi heißt unsere und jetzt gibt es immer irgendwas oder mit Rudi, da ha'm die da auch Spaß dran, dass ich da Handlungs /eh/ Geschichten so kleine Sachen mir ausdenke.“*

b. Äußerungen, in denen die Arbeit an einem **gemeinsamen Lerngegenstand** für die gesamte Lerngruppe als sinnvoll betrachtet wird,

4/8 Frau T.

„Ich mein, mir ist das schon wichtig, dass das Angebot nicht völlig .. losgelöst ist von dem, was im Unterricht mit den anderen gemacht wird.“

c. Äußerungen, die eine Veränderung **zeitlicher Strukturen** des Unterrichts als positiv bewerten.

7/37 Frau N.

„So, Indikatoren, dass ich mein Ziel erreicht habe, erkenne ich daran, dass ich jedem Schüler täglich eine 15-minütige Fördereinheit einrichten kann, .. dass muss jetzt nicht unbedingt 'ne Einzelförderung sein.“

Es ergibt sich für die Unterrichtsinhalte folgende schematische Darstellung:

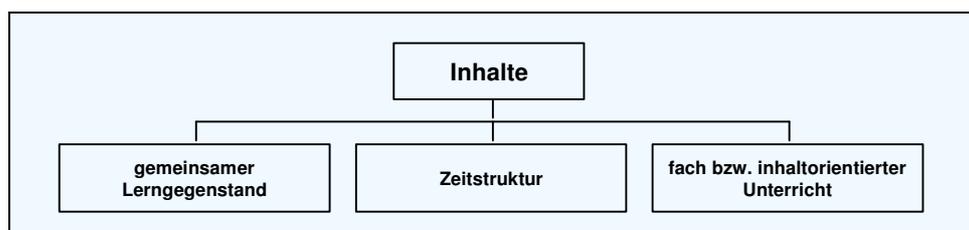


Abb. 26: Handlungsstrategien Unterkategorie Inhalte

Unterkategorie Medien

Diese Kategorie wird dann als vorliegend kodiert, wenn eine Teilnehmerin Vorschläge macht für die Veränderung oder Einführung bestimmter Unterrichtsmedien. In dieser Kategorie wird auf weitere Unterkategorien verzichtet. Im Gegensatz zur Hauptkategorie „*Handlungsanforderungen und -bedingungen*“ in der ausschließlich U.K. Medien im Unterricht als besondere Anforderung und Belastung benannt werden, werden im Kontext von „*Handlungsstrategien*“ verschiedene Medien aufgeführt, die im Unterricht hilfreich sein können.

6/25 Frau T.

„Leuchtkugeln, die bei Berührung .. die Farbe verändern, die man sich auch, die also auch so .. leicht sind ´ne, als pulsierendes Herz oder als Leuchtkugel. Durch Berührung ändern die die Farbe oder man kann es so einstellen, dass die Farbe sich verändert.“

Zusätzlich werden durchaus auch „*Handlungsstrategien*“ für den Einsatz der U.K. Medien benannt.

7/3 Frau A.

„und .. mit dem Bic Mäck, das ist auch besser geworden .. und in Erarbeitung mit dem U.K. Team, was es bei uns an der Schule gibt, wird jetzt im Moment ein Prototyp eines U.K.-Tisches für Manuel eingerichtet, der dann /eh/ so sein soll, wie es für alle .. Kinder sein soll, die U.K.-Geräte haben.“

4.3.2.2 Oberkategorie Schüler

Die Kategorie „*Schüler*“ ist in drei Unterkategorien ausdifferenziert:

a. Vorschläge zur **Hilfsmittelveränderung**,

6/21 Frau T.

„Und könnte das aber auch vielleicht Sinn machen, wenn beide in Sitzschalen sitzen, also korrigiert sitzen und sich mit Material beschäftigen können, ob dann nicht noch ´ne intensivere .. Wahrnehmung voneinander da ist, wenn der Körper nicht so ... im Vordergrund der Wahrnehmung steht.“

b. Ideen zur Veränderung der **sozialen Kontakte**,

7/5 Frau P.

„Und /eh/ eine Sache ist, dass jetzt wirklich auch alle mehr drauf achten, dass wenn wir die Kinder lagern, dass die so liegen, dass /eh/ dass sie in Kontakt miteinander sind.“

c. Ideen zur **Anregung der Eigenaktivität**

In dieser Kategorie werden alle Äußerungen subsumiert, die „*Handlungsstrategien*“ benennen, die den Schüler in seinem eigenaktiven Verhalten unterstützen. Die Kategorie „*Eigenaktivität*“ wird in zwei Unterkategorien unterteilt:

- Aktivität ermöglichen
- Distanz/Passivität wahren

Während des Kodierprozesses wurde in Bezug auf die Unterkategorie „*Distanz/Passivität wahren*“ diskutiert, in wie weit sich diese Äußerungen nicht sinnvoller in der Oberkategorie „*Lehrperson*“ systematisieren lassen. Schließlich handelt es sich hier um Äußerungen, die die Teilnehmerinnen im Hinblick auf ihre Selbstkompetenzen treffen. Die Lehrperson möchte Distanz wahren und durch eigene Passivität dem Schüler Handlungsspielraum zur Eigenaktivität ermöglichen. Die Kodierung in die Oberkategorie „*Schüler*“ ist also durchaus strittig und keinesfalls eindeutig.

Da unter Einbezug des Kontextes jedoch ersichtlich ist, dass die hier subsumierten Aussagen ausschließlich im direkten Zusammenhang mit der Unterstützung der Eigenaktivität des Schülers getroffen werden, lässt sich die Zuordnung in diese Oberkategorie begründen.

8/41 Frau J.

„Bestimmt auch wirklich /ehm/ so die Idee, dass man sich immer wieder mal auch zurücknimmt. (...) Das man einfach mal die Schüler auch machen lässt, weil .. oft kommen die auf Ideen, die man selber gar nicht hat und hab'n da auch 'en Feingefühl.“

Darüber hinaus äußern die Teilnehmerinnen viele Strategien, die den Schüler in der Entwicklung eigenaktiven Verhaltens unterstützen sollen, in dem ihm Aktivität ermöglicht wird.

Die Äußerungen beziehen sich zum Beispiel darauf, die Stärken des Schülers zu nutzen.

6/4 Frau B.

„Und gerade die, seine Aufnahmekapazitäten im verbalen Bereich, meine ich am Stärksten sind. So das man das eben bei allem, wie man reagiert oder was man anbietet dann auch /ehm/ immer, ja immer im Gedächtnis behält“.

In anderen Aussagen möchten die Teilnehmerinnen Eigenaktivität erhöhen, indem sie dem Schüler Möglichkeiten der Mitarbeit anbieten oder ihm Entscheidungsmöglichkeiten zugestehen.

2/92 Frau P.

„Da ist ein Junge, der kann so minimal, der ist so hypoton, sich minimal anspannen und dann .. sag ich dem jetzt: .. /eh/ ‚Kannst Du mir helfen, wenn ich Dich aus ´em Rollstuhl raushole?‘ Und dann strahlt der und spannt sich an und .. hebt den so’n Popo vielleicht um, um .. um ´en paar Millimeter, aber er hat das Gefühl, oder er ist an diesem Prozess mit beteiligt.“

6/6 Frau B.

„Aber ich denke, dass Handlungsmuster, was man entwickelt muss so sein, dass er immer ´ne Entscheidung hat, dass er sich für was entscheiden kann. (...) Und das ist, denk’ ich, was ganz wichtiges, ´ne? Egal, was man macht, ob das jetzt im Kreis oder sonst. Er muss entscheiden können.“

Für die Oberkategorie „Schüler“ ergibt sich im Kontext der „Handlungsstrategien“ demnach folgende Struktur:

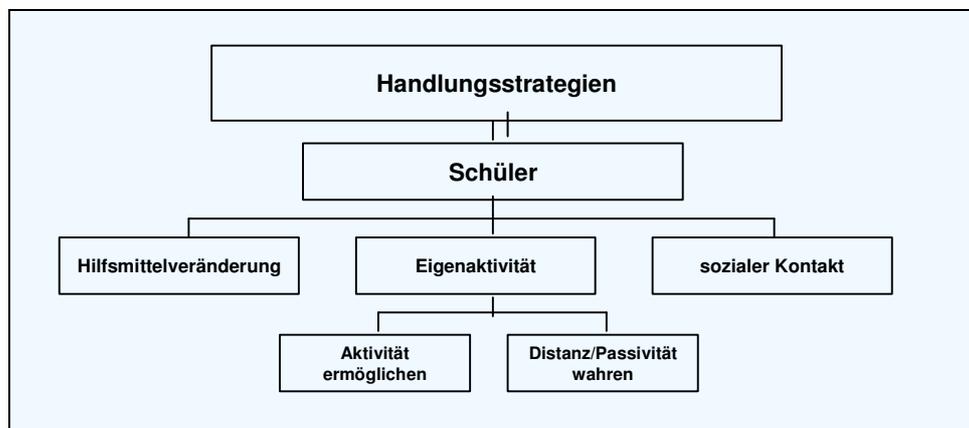


Abb.27: Handlungsstrategien Oberkategorie Schüler

4.3.2.3 Oberkategorie Lehrperson

Die in dieser Oberkategorie zusammengefassten Handlungsstrategien beziehen sich auf das Selbsterleben und die Selbstkompetenzen der Teilnehmerinnen, insbesondere auf

- die **Beobachtungskompetenz**,
- verschiedene Formen der **Selbstreflexion**, die sowohl das professionelle Selbstverständnis oder die pädagogische Haltung betreffen als auch auf

- die Aneignung von **Wissen**.

Folgende Struktur wurde für diese Kategorie entwickelt:

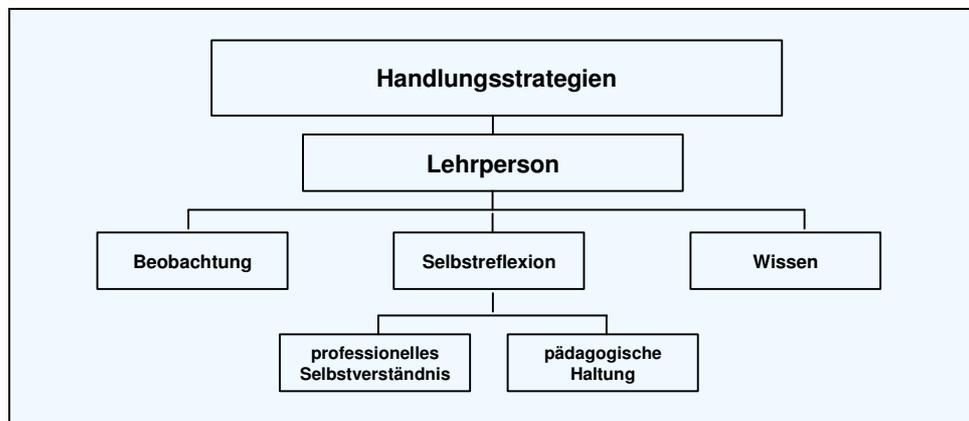


Abb. 28: Handlungsstrategien Oberkategorie Lehrperson

Die Kategorie „*Beobachtung*“ wird durch folgendes Ankerbeispiel illustriert:

6/19 Frau E.

„Ich denk schon oft /ehm/ wie gut es wäre, wenn ich mehr, mir mehr Zeit zum Beobachten nehmen würde, weil es dann letztendlich zu so ganz konkreten Dingen führt, /ehm/ die mich vielleicht, also die mich.. zufriedener machen, also, als wenn ich dann denke: ‚Ach, ich muss jetzt Unterricht machen, ich muss jetzt Unterricht machen, ich muss jetzt Unterricht machen (hektisches, schnelles sprechen).“

In die Kategorie „*Selbstreflexion*“ werden Äußerungen gefasst, in denen die Teilnehmerinnen darüber reflektieren,

- welches professionelle Selbstverständnis⁶³ sie haben, wie sich dies entwickelt oder inwieweit es sich durch die Arbeit in der Forschungswerkstatt verändert hat oder
- welche pädagogische Haltung sie gegenüber dem Schüler oder in ihrer Sicht auf unterrichtliche Prozesse einnehmen oder ob sich in diesem Bereich durch die Arbeit in der Forschungswerkstatt Änderungen ergeben haben.

In quantitativer Hinsicht finden sich im Material viele Aussagen, die in der Kategorie „*Selbstreflexion*“ erfasst werden können.⁶⁴ Deshalb werden zu jeder Unterkategorie

⁶³ Professionelles Selbstverständnis ist definiert als ein spezifischer Habitus, den sich die betreffende Person zu Eigen macht, um sich als Lehrperson zu definieren und das eigene Handeln zu legitimieren (vgl. Rapold 2006).

⁶⁴ In der Oberkategorie „Lehrperson“ können in Sitzung vier 65% aller Äußerungen dieser Unterkategorie „Selbstreflexion“ zugeordnet werden.

mehrere wesentliche Aussagen dargestellt, in denen verschiedene Aspekte zu Tage treten.

Kategorie „*Professionelles Selbstverständnis*“:

7/73 Frau K.

„Das ich Grenzen bei mir selbst und meinen Schüler erkenne und annehme. Wobei ich denke, dass das auch oft das Problem ist, das ich irgendwie ´ne hohe Zielsetzung hab´, dass ich dann nicht sehe, ja, da ist für mich ´ne eigene Grenze oder da ist jetzt einfach bei meinen Schülern ´ne Grenze und deshalb geht´s nich´.“

Diese Kategorie wird auch dann kodiert, wenn eine Teilnehmerin darüber nachdenkt, wie das professionelle Selbstverständnis für Andere transparent werden kann.

8/57 Frau P.

„Ja, ich denke, die Vorarbeit, die ich leisten muss, ist einmal, dass ich mein Konzept, was ja sehr pädagogisch .. geleitet ist, schriftlich und auch grafisch so darstelle. Ich stell mir da auch so ´ne Scheibe vor, mit den Anteilen so, ne? Welche Anteile /ehm/ wie ich das jetzt genau mache, weiß ich noch nicht, aber wo einfach so, .. dies ganze Paket, was machen wir den Tag über mit den Kindern, wir hab´n ja alle was im Hinterkopf, dass ich so meinen Hinterkopf mal versuche /ehm/ darzustellen.“

Unter dem Terminus „*pädagogische Haltung*“ sind all jene Aussagen zusammen gefasst, in denen die Teilnehmerinnen, von einem veränderten Bewusstsein berichten, welches für die Gestaltung von Unterricht hilfreich erscheint.

7/81 Frau J.

„Ich glaub´ mir hat es ´en bisschen das Bewusstsein gegeben, .. also auch mal locker zu lassen und einfach auszuprobieren und ma´ zu warten, denn .. oft passiert schon in der Kommunikation der Schüler untereinander so viel .. und oft steh ich dem vielleicht auch im Weg, weil ich denk´:´ Oh, jetzt musst Du aber mal eingreifen und jetzt musst Du es in ´ne Richtung lenken, die Du gerne hättest.´ Und ich denke, manchmal muss man ´en bisschen uns Zeit lassen und /ehm/ ja das Bewusstsein hab´ ich hier auf jeden Fall schon mitgenommen.“

7/88 Frau L.

„Mir ist heute noch mal deutlich geworden, dass ich die Ansprüche reduzieren muss und auch bei mir kleinschrittiger vorgehen muss.“

Auch Äußerungen, in denen die Teilnehmerinnen eine veränderte Haltung in Bezug auf einen Schüler oder eine Schülerin beschreiben, werden in dieser Kategorie zusammengefasst.

7/31 Frau E.

„Ich kann mich kurz anschließen, mit dem was ich sagen wollte, weil sich meine Ziele vom Inhalt total geändert hat. Weil in dem ich /eh/ so das Augenmerk auf eine Schülerin hatte, die genauer beobachtet habe, bin ich dann dahin gekommen zu sagen, boa, das ist (lacht) eigentlich im Moment, die ist total eigenaktiv, so, das was, die macht ganz viel von sich aus und ist in sich zufrieden, mit sich zufrieden und (lachen) Ja, was will ich überhaupt (lachen) an der rum ändern und so?“

Die dritte Kategorie, die im Kontext der Äußerungen zur Selbstkompetenz der Lehrperson generiert wird, bezieht sich auf das „Wissen“. In diesen Aussagen wird thematisiert, dass sich eine Teilnehmerin zu einem bestimmten Thema Wissen aneignen möchte oder angeeignet hat. In quantitativer Hinsicht ist diese Kategorie wenig bedeutsam. Im gesamten Material finden sich drei Aussagen, die sich hier zuordnen lassen. In allen Aussagen möchten sich die Teilnehmerinnen zusätzliches diagnostisches Wissen anhand von Literatur zur Diagnostik aneignen.

7/20 Frau L.

„(...) aber trotzdem kommen auch immer wieder Anfragen an die mobile Förderung: ‚Mensch, könnt’ ihr nicht mal diagnostisches Inventar vorstellen. Wie macht ihr das eigentlich?’ /ehm/ Und da sind wir halt im Moment auf dem Wege, zu gucken, was gibt es an Diagnosemitteln? /ehm/ Ja.“

4.3.2.4 Oberkategorie Organisationsstruktur

Die Oberkategorie „*Organisationsstruktur*“ bezieht sich auf Veränderungen in

- **der Kooperation,**
- **der Schulstruktur,**
- **der Klassenorganisation.**

Zu den „*Handlungsstrategien*“ „*Schulstruktur*“ und „*Klassenorganisation*“ werden keine weiteren Unterkategorien gebildet.

Die folgenden Aussagen illustrieren einen Vorschlag zur Veränderung der Klassenorganisation bzw. der Schulstruktur.

8/60 Frau P.

„(...) und wie kann ich Situationen auch schaffen, in denen wirklich aufmerksam .. und konzentriert gelernt wird? Das wir uns vielleicht den Tagesablauf auch noch mal angucken, weil so Zeiten des sozialen Zusammenseins sind ja auch wichtig, wo auch alle erzählen dürfen, aber das man genau weiß, jetzt ist das erlaubt /eh/ und jetzt ist /eh/ eine Phase, wo wirklich ganz konzentriert gearbeitet wird.“

7/10 Frau B.

„Vielleicht kann ich noch ergänzen, dass das eigentlich bei uns auch so in die Stufenkonferenz MB eingeflossen ist und das .. so der Diskussionspunkt war, wir hab'n da ´ne Mathedifferenzierung und was passiert in der Zeit mit den Schwerstbehinderten (...).“

In Analogie zur Kategorienbildung im Kontext der „*Handlungsanforderungen*“ erscheint es für die Kategorie „*Kooperation*“ sinnvoll, die folgenden drei Unterkategorien zu nutzen:

- interdisziplinäre Zusammenarbeit
- Einbindung von Hilfspersonal
- Teamarbeit

Die folgende Aussage bezieht sich auf die „*Teamarbeit*“:

10/23 Frau L.

„Dadurch ist bei uns wirklich ´ne ganze Menge in Gang gekommen. Das wir uns immer wieder unterhalten haben und wirklich Teamsitzungen einberaumt haben (...).“

In der Kategorie „*Teamarbeit*“ sind auch Aussagen enthalten, die inhaltliche Aspekte des Austauschs benennen oder geeignete Umgangsformen im Austausch beschreiben.

8/58 Frau P.

„*¹Das ich das bei einem Teamgespräch´ oder wirklich speziell auch zu diesem Thema ein Teamgespräch /ehm/ ... vereinbare, wo auch alle wissen, worum's geht und *¹, dass die Mitglieder des Teams das aufnehmen, Fragen stellen, Anmerkungen machen, /ehm/ auch Kritik äußern und durch ihre Sichtweise ergänzen´. Und das wir dann, auf Grund der Anmerkungen der Teammitglieder /ehm/ die Hauptmerkmale der Förderung anschließend .. gemeinsam formulieren beziehungsweise, dass wir uns also auf ´ne gemeinsame Formulierung .. einigen, ´ne? Das sich vielleicht manches verschiebt.“

*¹Frau P. liest aus ihren Unterlagen vor.

In der Unterkategorie „*interdisziplinäre Zusammenarbeit*“ werden alle Äußerungen kodiert, in denen die Zusammenarbeit mehrerer Berufsgruppen als notwendig erkannt wird und Vorschläge gemacht werden, wie diese Arbeit inhaltlich und strukturell organisiert werden kann.

7/24 Frau L.

„Ich denke, wir sind auf Therapeuten zugegangen, wir sind auf Kollegen zugegangen. Wir hab'n eigentlich unsere Arbeit .. mehr .. veröffentlicht. Sonst hab'n wir in unserem Team gearbeitet und in der

mobilen Förderung mit ganz wenig Austausch mit den Kollegen und es ist jetzt mehr nach außen gegangen.“

In der dritten Unterkategorie sind Aussagen zusammengefasst, die eine sinnvolle „*Einbindung von Hilfspersonal*“ thematisieren.

7/84 Frau K.

*„Weil ich würde zum Beispiel zu meinem einen Indikator sagen, also da hab´ ich ja geschrieben: *¹ ‚Das L. /eh/ in Phasen mit ´nem Lächeln dabei ist‘, *² dass ich da die Schulbegleitung bitten würde, einfach stärker drauf zu achten, weil ich ja dann doch auch .. eingebunden bin so im Unterrichtsprozess und so und das dann vielleicht auch nicht so mitkriege .. und dann, also.“*

*¹ schaut auf ihre Unterlagen.

*² schaut wieder auf.

Es ergibt sich für die Kategorisierung der „*Handlungsstrategien*“ zu Veränderungen der Organisationsstruktur die folgende Übersicht:

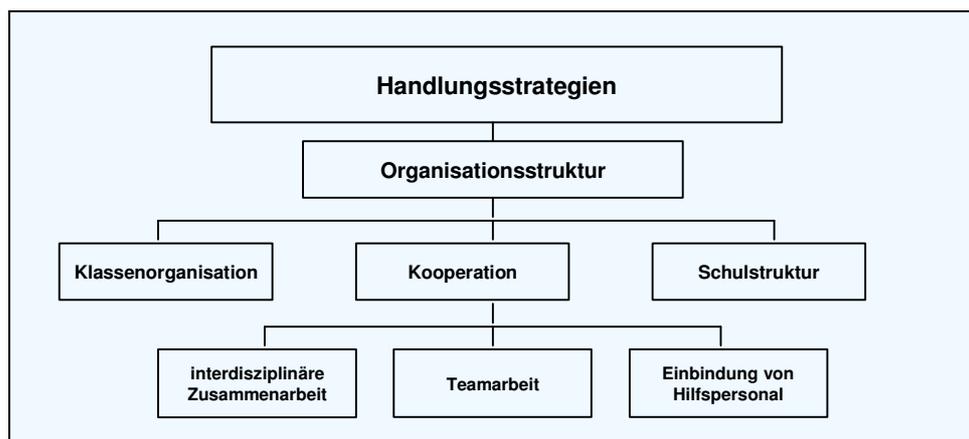


Abb. 29: Handlungsstrategien Oberkategorie Organisationsstruktur

Zusammenfassend zeigt dieser Teil des Kategoriensystems folgende Ergebnisse:

Handlungsstrategien werden auf unterschiedlichen Handlungsebenen entwickelt.

Im konkreten Unterricht beziehen sie sich auf die Entwicklung konkreter methodisch-didaktischer Unterrichtsideen und auf die Optimierung der Medien für die Schüler.

In Bezug auf den Schüler favorisieren die Lehrpersonen Strategien, die ihm soziale Kontakte ermöglichen, seine Hilfsmittelversorgung optimieren oder sein eigenaktives Verhalten unterstützen. In diesem Zusammenhang werden die persönliche Distanz der Lehrperson und deren „abwartende Haltung“ als wesentlicher Erfolgsgarant bewertet.

Die überwiegende Mehrzahl der Äußerungen bezieht sich auf Handlungsstrategien, die das Selbsterleben und die Selbstkompetenz der Lehrperson betreffen. Neben der Ent-

wicklung von Beobachtungskompetenz und der Aneignung von Wissen, die als sinnvolle Handlungsstrategien verwirklicht werden, zeigen die Lehrpersonen eine selbstreflexive Tätigkeit, in der sie ihr professionelles Selbstverständnis und ihre pädagogische Haltung überprüfen.

All dies führt zu Handlungsstrategien, die eine Veränderung der Organisationsstruktur intendieren. In diese Kategorie fallen Vorschläge zur Optimierung der kooperativen Tätigkeit, ebenso wie Vorschläge zur Veränderung der Klassenorganisation und der Schulstruktur.

Nachdem das Categoriesystem in den beiden Hauptkategorien „*Handlungsanforderungen -bedingungen*“ (Kap. 4.3.1) und „*Handlungsstrategien*“ (Kap. 4.3.2) dargestellt wurde, sollen nun erste Korrelationen zwischen beiden aufgedeckt werden.

4.3.3 Zur Korrelation der Kategorien „Handlungsanforderungen“ und „Handlungsstrategien“

Der Abgleich von „*Handlungsanforderungen*“ und „*Handlungsstrategien*“ offenbart Übereinstimmungen und Differenzen, die Auskunft geben über genutzte Strategien der Teilnehmerinnen.

Vergleicht man die beiden Kategorien, so sind drei Aspekte auffallend:

- Viele Termini sind übereinstimmend für Kategorien sowohl in dem einen als auch in dem anderen Bereich gewählt worden. Betrachtet man jedoch die Beziehungen dieser Kategorien detaillierter, so lässt sich feststellen, dass zu einer Handlungsanforderung - beispielsweise der Suche nach fachbezogenen Unterrichtsinhalten - von den Teilnehmerinnen nicht ausschließlich Strategien entwickelt werden, die sich darauf beschränken fachbezogene Inhalte zu finden. Anders gesprochen: Ein bestimmtes Problem wird nicht zwingend mit einer Strategie aus der gleichen Kategorie bearbeitet. Vielmehr zeigt sich, dass - um im Beispiel zu bleiben - die Schwierigkeiten bei der Auswahl fachbezogener Inhalte auf der Kooperationsebene mit anderen Teammitgliedern bearbeitet werden. „*Handlungsstrategien*“ werden auf anderen Handlungsebenen und in anderen Handlungsfeldern entwickelt als die ursächlichen „*Handlungsanforderungen*“.
- Das Categoriesystem zu den „*Handlungsanforderungen und -bedingungen*“ ist umfangreicher und umfasst wesentlich mehr Unterkategorien als das Categoriesystem zu den „*Handlungsstrategien*“.
- Aus dieser Tatsache lässt sich möglicherweise schließen, dass sich für eine Vielzahl von Problemstellungen ähnliche Handlungsstrategien als lösungsdienlich erweisen. Die unterschiedlichen Handlungsanforderungen, die von den Teilnehmerinnen benannt werden, können mit den gleichen Strategien bearbeitet werden.

Beispielsweise lassen sich Handlungsanforderungen im Bereich der Klassenorganisation genauso effektiv mittels kooperativer Strategien bearbeiten wie Handlungsanforderungen, die sich auf den Schüler beziehen.

- In beiden Bereichen sind die Hauptkategorien „*Unterricht*“, „*Schüler*“ und „*Organisationsstruktur*“ kodiert. Allerdings tritt im Bereich der „*Handlungsstrategien*“ zusätzlich die Kategorie „*Lehrperson*“ auf. Diese Tatsache verweist darauf, dass im Unterricht erkannte Handlungsanforderungen, die sich auf das Verhalten des Schülers beziehen, von den Teilnehmerinnen durch Selbstreflexion, Beobachtung oder Wissensaneignung bearbeitet werden.

4.3.4 Kategorie „Handlungsforschungsprozess“

In Anbetracht der Forschungsfrage nach Möglichkeiten und Grenzen von Handlungsforschungsprozessen als Instrument der Lehrerbildung, ist es unabdingbar, nicht nur nach den inhaltlichen Anforderungen und Strategien zu fragen, die von den Teilnehmerinnen in ihrem Prozess benannt werden, sondern auch die methodische Gestaltung der Forschungswerkstatt einer kritischen Betrachtung zu unterziehen. Zu diesem Zweck wird die Hauptkategorie „*Handlungsforschungsprozess*“ eingeführt.

Im Kodierprozess nimmt diese Hauptkategorie gegenüber den anderen beiden eine Sonderstellung ein, da sie sowohl mit deduktiven als auch mit induktiv ermittelten Kategorien arbeitet (vgl. Kap.4.2.4) Aspekte, die für einen Handlungsforschungsprozess wesentlich sind (vgl. Kap. 3.1) werden für diese Kategorie aufgegriffen, um zu überprüfen, ob diese Prinzipien für die Teilnehmerinnen der Forschungswerkstatt subjektiv bedeutsam waren und wie sie diese für ihren eigenen Entwicklungsprozess innerhalb der Forschungswerkstatt erlebt haben.

Dazu werden die Merkmale des Handlungsforschungsprozesses in folgende Kategorien gefasst:

Kategorie: „*Aktion und Reflexion*“

Diese Kategorie wird dann als vorliegend kodiert, wenn eine Teilnehmerin die Verbindung von Reflexion in der Forschungswerkstatt und Aktion in der Schulpraxis oder Aspekte dieser Verbindung, wie z.B. Zeiträume zwischen Aktion und Reflexion, thematisiert und diese bewertet.

Kategorie: „*Bedeutung der Gruppe*“

In den Äußerungen, die dieser Kategorie zugeordnet werden, thematisiert und bewertet eine Teilnehmerin die Bedeutung der Gruppe für ihren eigenen Lernprozess.

Kategorie: „*Videoanalyse*“

Diese Kategorie dient dazu, Aussagen, die im Hinblick auf die Fallarbeit mittels Videoanalysen getätigt werden und in denen diese Arbeit bewertet wird, zusammenzufassen.

Kategorie: „*eigene Fragestellung*“

Diese Kategorie wird dann kodiert, wenn eine Lehrperson sich zur Arbeit an einer eigenen Fragestellung äußert und dieses methodische Prinzip der Forschungswerkstatt bewertet.

Kategorie: „*Moderatorin*“

In den Äußerungen, die dieser Kategorie zugeordnet werden, wird die Rolle der Wissenschaftlerin als Moderatorin bewertet.

Kategorie: „*Längerfristigkeit*“

Diese Kategorie erfasst alle Aussagen, in denen die auf ein Schuljahr angelegte Dauer der Forschungswerkstatt bewertet wird.

Um die Bewertung qualitativ zu erfassen, werden induktiv ermittelte Unterkategorien genutzt:

- hilfreich
- ambivalent
- unrelevant
- ungewohnt
- modifiziert (Die Teilnehmerin beschreibt eine Modifizierung/Veränderung dieses Aspektes des Handlungsforschungsprozesses.)
- nicht kontinuierlich (Die Lehrperson berichtet, dass sie ihre Arbeit an einem Aspekt nicht kontinuierlich durchgeführt hat.)

Eine erste Übersicht zeigt, welches Merkmal der Forschungswerkstatt in den Äußerungen mit welchen Bewertungskriterien belegt wird.

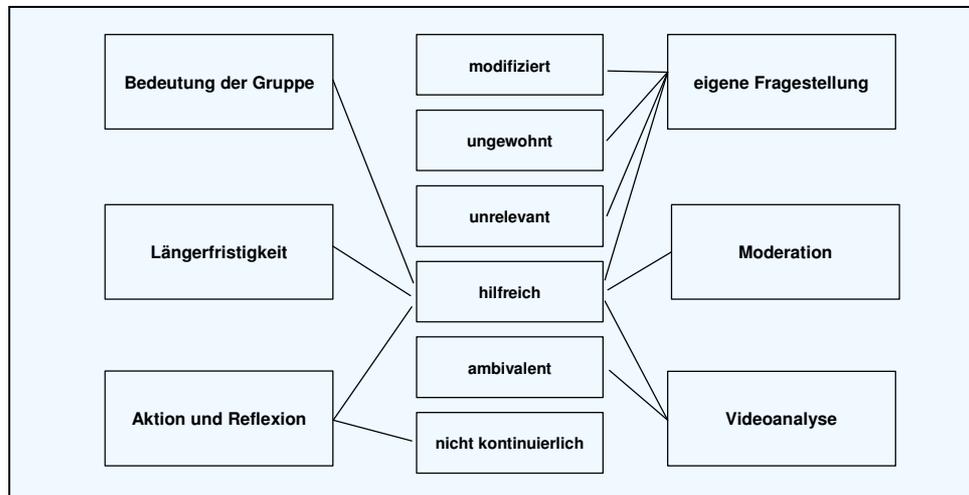


Abb. 30: Bewertung des Handlungsforschungsprozesses

Aktion und Reflexion

Dieses Merkmal des Handlungsforschungsprozesses wird von den Teilnehmerinnen einerseits als hilfreich bewertet. Thematisiert wird die enge Verzahnung von Reflexion in der Forschungswerkstatt und Aktion in der Schulpraxis sowie die Lernmöglichkeiten und subjektiven Entlastungen, die sich daraus ergeben.

3/26 Frau G.

„Also, ich bin Dir sehr dankbar, dass Du das sagst, weil ich merke, dass nimmt mir total den Stress.. ´ne? Weil ich sonst immer schon: ‚Ja, was .. mach ich denn jetzt und wie krieg ich die Lösung und wie´ .. Das bringt noch mal so´n, so´n ruhigen .. Level irgendwie rein. So wir gucken erstmal, was ist Sache oder so.“

**Vorangegangen war der Hinweis der Moderation, dass es in dieser Sitzung (Sitzung drei), um die Entwicklung von Fragestellungen geht und noch nicht um das Finden von „Handlungsstrategien“.*

Andererseits werden im Kontext von „Aktion und Reflexion“ Aussagen gefunden, die beschreiben, dass es in der praktischen Arbeit schwer ist, kontinuierlich am Forschungsprozess zu arbeiten.

8/2 Frau S.

„/Ehm/ also ich fand den Zeitraum jetzt auch ganz kurz, so die Möglichkeit für ´ne Beobachtung zu machen, einfach weil vor den Ferien waren´s nur ca. zwei Wochen, da waren meine Schüler ´ne Woche im Praktikum und /eh/ ich war sehr involviert mit .. AOSF, wo ich also mehrfach unterwegs war und deswegen hab´ ich jetzt gar nicht so die-

ses .. und ich war halt auch noch gar nicht wieder in der Schule /ehm/ so vor Augen /eh/ meinen Fokus oder, ja.“

Bedeutung der Gruppe

Innerhalb der Oberkategorie „*Bedeutung der Gruppe*“ werden im Material ausschließlich Aussagen gefunden, in denen die Arbeit in der Gruppe als hilfreich bewertet wird. Diese positive Bewertung wird unterschiedlich begründet. Einerseits hilft die Gruppe bei der Entwicklung von „*Handlungsstrategien*“ im Kontext der Fallstudien.

4/25 Frau F.

„Erstmal find’ ich’s /eh/ sehr .. ja, oder ich muss mich ja fast bedanken, dass ihr alle für mich jetzt mitgedacht habt (lacht).“

Zweitens hat die Gruppe eine entlastende Funktion.

6/18 Frau S.

„Und ich find’ das entlastet schon, wenn man das so sieht, dass es .. anderen genauso geht.“

Drittens finden sich viele Aussagen, die herausstellen, dass der Austausch mit Kolleginnen aus anderen Schulen anregend ist.

7/25 Frau V.

„Also, ich bin so mit ganz viel Neugier hierhin gekommen und hab’ gedacht, ich find’s ganz spannend andere Systeme kennen zu lernen, andere Arbeitsweisen kennen zu lernen, mit Kollegen zusammen zu arbeiten von andern Schulen, dass sich so der Horizont mal ’en bisschen .. erweitert und man so neue Impulse bekommt (...).“

Videoanalysen

Die Videoanalysen, die in der Phase der Fallarbeit von den Teilnehmerinnen durchgeführt wurden, werden aus unterschiedlichen Perspektiven als hilfreich bewertet. Zunächst äußern sich Teilnehmerinnen positiv, die selbst eine Videosequenz mitgebracht haben.

4/28 Frau F. *¹

„(...) und vielleicht /ehm/ macht es das auch noch mal einfacher, dass man jetzt die Ziele nicht so, so hoch setzt oder also so, so unkonkret da irgendwie ja, .. weiterkommen will, sondern so Schritt für Schritt und .. man kann ja auch einiges ausschließen, was jetzt irgendwie die Situation eher .. schwierig macht, das find ich jetzt eigentlich auch alles sehr konkret und ich kann da viel mit anfangen (...).“

*¹ Frida hat in der vierten Sitzung eine Videoanalyse durchgeführt.

Andererseits finden sich in dieser Kategorie auch Aussagen von Lehrerinnen, die Videosequenzen anderer Teilnehmerinnen analysiert haben und diesen Prozess hilfreich bewerten.

4/29 Frau D.

„Du hast uns ja ermöglicht durch Deine /eh/ kurzen Sequenzen /eh/ noch mal genau hinzugucken. Ganz vieles können .. wir oder kann ich jetzt auch übertragen. /ehm/ Mir ist an vielen Stellen, sind mir unsere Schüler eingefallen, wo ich dachte: ‚Ach ja, genau.‘ /ehm/ Also, ja, vielen Dank.“

Die Arbeit mit Videoanalysen trägt dazu bei, dass einige Teilnehmerinnen in ihrer Arbeit positiv bestärkt werden.

7/80 Frau J.

„Bei mir ist das eigentlich ähnlich mit diesem /eh/ mit dem Video. Das wir ja das geguckt haben oder das ich das geguckt hab’ und gemerkt hab’, was alles schon läuft. Natürlich auch, wo man noch ansetzen kann, ganz viel, aber was einfach schon läuft.“

Schließlich wird der exemplarische und lösungsorientierte Charakter einer Videoanalyse als hilfreich für das eigene Lernen bewertet.

10/18 Frau A.

„Das ist ja auch durch diese Videoanalysen zum Teil passiert, weil es da ganz konkret war und jeder und jede das dann so vorgetragen hat, also /eh/ zusammengetragen hat. Was, was ist da an Lösungen, was, was, was kann, ist da möglich und so.“

Videoanalysen werden in anderen Äußerungen jedoch auch als ambivalent bewertet. Kritisch wird insbesondere das festgelegte Verfahren⁶⁵ und die Dauer einer Videoanalyse beurteilt.

6/14 Frau E.

„Ich find’s immer wieder /ehm/ schwierig, nicht in die Diskussion zu kommen, so. Also sich da wirklich /eh/ wenn man, weil ich, wenn ich dann hinterher merke /eh/ in dem, .. so, so sehr einen das Schema in ein Korsett packt, /ehm/ aber es kommt irgendwie ja dann doch und /eh/ ... Ja, das find ich total schwierig.“

7/9 Frau A.

„Da hab’n wir ja letztes Mal gesagt, dass es o.k. ist, aber dass das einfach so aufwändig ist und so, so viel Zeit in Anspruch nimmt, dass man das, so was nie mit ’nem Team machen kann, weil so viel Zeit für ’en Einzelnen ist einfach nicht da. Und wenn ich dann sehe, dass wir

⁶⁵ Die Videoanalysen werden in Anlehnung an die Methode der Kollegialen Fallarbeit durchgeführt.

dann noch mal wieder zweieinhalb Stunden oder so gesessen haben mit so vielen und wir hier alle, also dass ist einfach unrealistisch, nicht alltagstauglich.“

eigene Fragestellung

Die Aussagen zur Arbeit an einer eigenen Fragestellung geben ein sehr vielschichtiges Bild ab. In dieser Kategorie finden sich Äußerungen zu vier Unterkategorien.

Zunächst gilt die Arbeit an einer eigenen Frage und einem konkreten Ziel als ungewohnt.

7/90 Frau O.

„und dann noch mal so ´ne schwierige Aufgabe /ehm/ so viel über sich selbst also zu reflektieren, um noch mal so ganz .. für sich klar zu kriegen /ehm/ wie will ich ganz konkret weiter vorgehen, um meine .. Ziele, wie auch immer wie kleinschrittig zu verfolgen, also das ist schon /eh/ sehr schwierig und dann so ins /ehm/ Blaue hinein. .. Also, ich weiß ja, dass ich das Ziel so noch nicht erreiche und welche Indikatoren würde ich wählen, woran könnte ich es erkennen, war mir jetzt erst mal für mich sehr fremd und von daher sehr anstrengend, aber .. wo ich sagen muss, ich geh jetzt schon mit ´ner Überlegung nach Hause, wie ich einiges /eh/ .. an Instrumentarien einsetzen .. könnte, in bestimmten Situationen und bin meinem eigenen Ziel jetzt erst mal im Moment näher gekommen wieder, also.“

Darüber hinaus zeigen verschiedene Aussagen, dass die kontinuierliche Beschäftigung mit einer konkreten Fragestellung zu Überlegungen führt, aufgrund derer die eigene Frage immer wieder modifiziert wird.

8/43 Frau D.

„Und /ehm/ mir ist aufgefallen, ich muss dass noch /ehm/ .. konkreter fassen, also (unv.) ((lachen)). Also /ehm/ den /ehm/ ersten Schüler zu dem ich was formuliert habe, hab´ ich ja geschrieben: ‚altersentsprechend, basales Lernangebot‘, das ist viel zu schwammig und zu .. /eh/ groß gegriffen. /ehm/ Ja, das muss, muss ich konkretisieren.“

Als Drittes finden sich im Material Aussagen, in denen die Beschäftigung mit einer eigenen Frage als hilfreich für den Lernprozess beschrieben wird.

10/9 Frau B.

„Durch diese Art, dann eben so bei den Problemen des Einzelnen vorzugehen, ´ne? Das also jeder so sein ganz persönliches Problem hat und hatte das Gefühl, die andern hab´n alle Interesse daran und auch das richtige Fachwissen. Man hätte das ja auch allgemeiner halten können, aber ich glaub´ das wär´ nicht so fruchtbar gewesen.“

Schließlich findet sich eine Aussage, in der die Teilnehmerin beschreibt, dass sie nicht an einem bestimmten Problem arbeitet und insofern die eigene Fragestellung als irrelevant einschätzt.

7/26 Frau V.

„(...) aber nicht .. ich hab' jetzt .. keinen Leidensdruck in Anführungsstrichen, ich bin nicht unzufrieden mit bestimmten Dingen, die in meinem Alltag laufen und an denen will ich .. nicht unbedingt was .. ändern. Also, es, ich hab' gerade auch gedacht, ich hab' gedacht so mmh, das hört sich dann so .. so irgendwie so unbeschwert an oder irgendwie ((lachen)).“

Moderatorin

Im Material finden sich eher selten Aussagen⁶⁶, die sich auf die Rolle der Moderatorin beziehen. An einzelnen Stellen wird die Moderation als hilfreich und unterstützend beschrieben.

10/8 Frau P.

„Wo ich da auch schon finde, dass U. das, ja, Du hast das einfach toll geleitet. Dass Du so unsern Prozess begleitet hast und uns so gelassen hast und /ehm/ Dich jetzt nicht, dass war meine Angst /ehm/ so, so wie im Studium oder da gibt's jetzt irgendwelche Ziele, irgendwas was ich lernen muss und wobei ich mich immer ganz schlecht fühle, weil ich das dann sowieso nicht kann und sowieso nie machen kann, wie irgendwelche tollen Leute das können, in irgendwelchen Fortbildungen, sondern /ehm/. Ja, weiß nicht. Wir konnten uns einfach, ja in Ruhe hier .. gemeinsam 'en Stückchen entwickeln und Du hast uns dabei begleitet, immer wieder geklärt und /eh/ .. wenn wir uns verwickelt haben in irgendwas oder Hilfen gegeben und Unterstützung.“

In dieser Aussage wird die Rolle der Moderatorin als „begleitend“, „klärend“ und „unterstützend“ beschrieben. Diese Attribute entsprechen den Rollenanforderungen, wie sie für die Moderatorin in Kapitel 3.2.2 konzipiert worden sind. Diese Art der Moderation wird von der Teilnehmerin positiv bewertet.

Längerfristigkeit

Die zeitliche Anlage der Forschungswerkstatt auf ein Schuljahr wird ebenfalls nur von wenigen Teilnehmerinnen angesprochen. Es finden sich dabei nur Aussagen, die diesen Aspekt hilfreich beurteilen.

⁶⁶ In Sitzung 10 beziehen sich lediglich 5,38% aller Aussagen zum Handlungsforschungsprozess auf die Kategorie „Moderation“.

Exemplarisch sei die folgende Äußerung aufgeführt:

8/5 Frau P.

„Ich bin die Nummer zehn mit dem Team. Und /ehm/ also das ist .. für mich auch eine .. längerfristige Sache, wo .. ich auch jetzt erst mal für mich noch mal .. wirklich schauen möchte, so .. ich denke, dass sich viel jetzt rundet auch durch dieses Jahr.“*

* Die Teilnehmerinnen haben ihre Ziele in der vorangegangenen Sitzung auf Plakaten notiert. Diese sind zur besseren Zuordnung mit Nummern versehen worden.

Zusammenfassend zeigt die Analyse des Handlungsforschungsprozesses ein zwiespältiges Bild. Während die Gruppe im Sinne einer „professional community“ von elementarer Bedeutung für den Forschungsprozess zu sein scheint, sind andere Facetten durchaus ambivalent bewertet worden. Insbesondere die eigene Fragestellung und die Videoanalysen werden von den Teilnehmerinnen diskutiert und in ihren Vor- und Nachteilen beleuchtet.

Das in diesem Kapitel dargestellte Kategoriensystem ermöglicht einen differenzierten Einblick in die relevanten Inhalte der Forschungswerkstatt.

Im folgenden Kapitel werden diese Themen unter Einbezug theoretischer Erkenntnisse interpretiert.

5 Diskussion und Interpretation der gewonnenen Daten

5.1 Untersuchungsschwerpunkt 1: Handlungsanforderungen und -bedingungen

Das Kategoriensystem eröffnet einen Blick auf spezifische Handlungsfelder, Handlungsanforderungen und -bedingungen im Unterricht mit schwerbehinderten Schülerinnen und Schülern, die im Kapitel 4.3 aufgeführt sind. Ein Abgleich mit fachwissenschaftlichen Veröffentlichungen⁶⁷ zeigt, dass die aufgedeckten Handlungsfelder und spezifischen Handlungsanforderungen - bis auf einzelne Ausnahmen - bereits

⁶⁷ Zum Zusammenhang von Bildung, Pflege und Therapie vgl. Fornefeld, B. (1995²); Lamers/Heinen (2006); Klauß et al. (2006), Klauß (2003). Zur interdisziplinären Zusammenarbeit vgl. Janz (2008). Diagnostisches Material für den hier fokussierten Personenkreis wurde u.a. von Fröhlich/Haupt (2004⁷) und Nielsen (2002) entwickelt. Feuser (1989) hat didaktische Notwendigkeiten angesichts von Heterogenität publiziert. Zu Möglichkeiten der Unterstützten Kommunikation für diesen Personenkreis finden sich bei Boenisch/Sachse (2007) und Wilken (2006²) Ausführungen.

in der Fachöffentlichkeit wahrgenommen sind.⁶⁸ Wo wird dann - so lässt sich angesichts dieser Analyse fragen - anhand der ermittelten Handlungsanforderungen ein Erkenntnisgewinn sichtbar? Unter welchen Gesichtspunkten erscheint es lohnenswert eine vertiefte Analyse und Interpretation voranzutreiben?

Es zeigen sich bereits im Kategoriensystem widersprüchliche Strukturen, mit denen die handelnden Lehrpersonen konfrontiert sind. Die Folie, vor der die Teilnehmerinnen die - in der Mehrzahl bekannten - Handlungsfelder thematisieren, überrascht. Es werden Ambivalenzen und Widersprüche, Unsicherheiten und Ungewissheiten in Bezug auf unterrichtliches Handeln sichtbar. Deshalb ist es gegebenenfalls erkenntnisreich die Interpretation an diesem Punkt anzusetzen. Die professionelle Struktur des Lehrerhandelns, das Geflecht zwischen alltäglichen Entscheidungen, Rollenanforderungen und Begründungsverpflichtungen scheint sich - dies deutet sich in der ersten Analyse der Handlungsfelder an - komplexer und komplizierter darzustellen, als bislang aufgrund fachwissenschaftlicher Veröffentlichungen zu vermuten gewesen wäre. In den folgenden Kapiteln werden diese Zusammenhänge deshalb genauer analysiert.

„Wer sagt denn, dass Lagerung nicht Pädagogik ist?“

5.1.1 Unterricht zwischen Bildungsanspruch, Pflege, Therapie und hauswirtschaftlicher Tätigkeit

Das Spannungsverhältnis zwischen Unterricht, Pflege und Therapie ist, wie bereits erwähnt, ein Feld, welches in der Fachwelt umfassend thematisiert und auf dem, je nach erkenntnistheoretischer Überzeugung, konzeptionellen Bezügen und persönlich-biografischen Bezügen, unterschiedlich und teilweise gegensätzlich argumentiert wird (vgl. Lamers/Janz 2003).

Was sich jedoch auf wissenschaftlicher Ebene als ein durchaus verträgliches Miteinander eigentlich unverträglicher Positionen erweist - beispielsweise Pflege sowohl als bildungssicherndes als auch als bildungsgefährdendes Handlungsfeld zu charakterisieren - gerät in der Praxis zu einem Dilemma.

Diese These lässt sich durch die sozialphänomenologischen Erkenntnisse untermauern. Schütz unterscheidet, wie in Kapitel 2.2 dargestellt, zwischen einer alltäglichen Lebenswelt und einer wissenschaftlichen Welt. Diese entsprechen unterschiedlichen Realitätsbereichen, in denen der Mensch in je spezifischer Weise lebt und handelt und in denen je spezifische Erlebnis- und Erkenntnisstile dominieren. Die wissenschaftliche

⁶⁸ Die Ausnahmen beziehen sich auf die Anleitung und den Umgang mit Hilfspersonal, auf die hauswirtschaftlichen Tätigkeiten und die Interessensvertretung für den Personenkreis der schwerbehinderten Schüler und Schülerinnen. Hier ist die Disziplin möglicherweise gefordert, Stellung zu beziehen und Strukturen zu schaffen, die diesen Anforderungen Rechnung tragen.

Welt ist durch Kontemplation geprägt. Unterschiedliches, auch widersprüchliches Wissen kann zueinander in Beziehung gebracht, Vor- und Nachteile können ohne Handlungsanforderung abgewogen werden. Wissensbestände werden aus dem Kontext ihrer Entstehung, der konkreten Erfahrung herausgehoben und idealisiert.

Anders in der Alltagswelt. Hier dominiert ein hoher Handlungs- und Entscheidungsdruck, um auftretende Situationen zu bewältigen. Zweifel am eigenen Tun erscheinen ebenso hinderlich wie ungeeignet. Unterschiedliche widersprüchliche Wissensbestände können nur solange nebeneinander bestehen, wie sie in unterschiedlichen Situationen aktualisiert werden.

Unterrichtspraktisches Handeln ist alltägliches Handeln. Das Ziel der Lehrperson ist die Bewältigung der Situation. Werden in einer Unterrichtssituation widersprüchliche Wissensbestände aktualisiert, so wird mit hoher Wahrscheinlichkeit dem Wissen Vorrang gegeben, welches am effektivsten eine Bewältigung der Situation verspricht. Das Dilemma, welches bereits durch das Auftauchen der unterschiedlichen Wissensbestände entsteht, wird, im Unterschied zur wissenschaftlichen Welt nicht durch eine am Ideal orientierte, sondern durch eine ökonomische, praktikable und lösungsdienliche Vorgehensweise entschärft.

Aus strukturtheoretischer Perspektive formuliert Helsper:

„Denn das professionelle Handeln ist erstens ein durch starken Handlungs- und Entscheidungsdruck belastetes Handeln, das gerade jene strukturell erforderliche Handlungsentlastung nicht beinhaltet, die wiederum konstitutive Voraussetzung für die Generierung von Theorie ist. Allerdings bedarf es zu seiner Begründung und Legitimation theoretischer, wissenschaftlicher Erkenntnisse, die methodisiert angeeignet und abrufbar sein müssen. Diese theoretischen Wissensbestände sind nun aber gerade nicht einfach um- oder übersetzbar in Praxis.“
(Helsper 2004a, 72)

Konkreter auf das hiesige Forschungsfeld formuliert: Während der fachwissenschaftliche Diskurs in aller Ruhe Position bezieht, Argumente austauscht und am Ende eine antinomische Figur von Pflege sowohl zur Bildungssicherung als auch als Gegenpol von Bildung konstruiert, geraten die Praktikerinnen unter zeitlichem Handlungsdruck in ein Entscheidungs-dilemma zwischen Pflege und Bildung.

Das Dilemma, welches die Teilnehmerinnen beschreiben, bezieht sich darauf, die Beziehung der unterschiedlichen Handlungsfelder untereinander zu klären und Prioritäten setzen zu müssen, obwohl alle Handlungsfelder als grundsätzlich notwendig erkannt werden.

Bevor dieses Handeln vor einem strukturtheoretischen Horizont interpretiert wird, soll es anhand einiger Aussagen aus der Forschungswerkstatt rekonstruiert werden. Dabei treten verschiedene Varianten dieses Dilemmas hervor.

Zunächst wird in einigen Aussagen deutlich, dass ein **zeitliches Dilemma** besteht. Der beträchtliche Zeitaufwand für Pfl egetätigkeiten, therapeutische Versorgung der Schüler mit Hilfsmitteln oder auch hauswirtschaftliche Tätigkeit wird im Zwiespalt zur Unterrichtszeit erlebt.

2/12 Frau N.

„ (...) oder würd' man .. diese ganzen Pflegesituationen versuchen noch mehr zu reduzieren, um einfach auch mehr Zeit für .. klassischen Unterricht zu haben?“

Eine ähnliche zeitliche Ambivalenz beschreibt Frau F. in Bezug auf Therapie und Unterricht, bzw. Frau N. in Bezug auf die hauswirtschaftlichen Tätigkeiten.

3/40 Frau F.

„Also, mir fällt so dazu ein, dass bei .. ja auch bei meinen Schülern, ähnlich vielleicht bei Deinen, so die körperlichen Voraussetzungen ja oft /ehm/ erstmal geschaffen werden müssen, also so 'ne Art .. /eh/ Wohlfühllage um, also damit die Schüler in der Lage sind, sich auf .. Angebote, die jetzt darüber hinaus gehen, wie jetzt motorische Sachen oder Kommunikation oder Emotionales, um sich darauf einlassen zu können. Also, das ist bei mir auch immer so'n Zwiespalt, so /eh/ schaff' ich jetzt erst ma' die Voraussetzungen, das dauert aber manchmal so lange, dass man nicht mehr dazu kommt, das Andere eigentlich noch umzusetzen, aber sonst wär's, ja wahrscheinlich auch nicht sinnvoll, 'ne?“*

* bezieht sich auf Frau L.

2/15 Frau N.

„Die ganzen .. Tätigkeiten, die sind an unserer Schule aber auch höher als ich es sonst kennen gelernt hab'. .. So /ehm/ Frühstück vor- und nachbereiten, wir waschen auch unsere Wäsche selber und so was und so, dass ich mich dann frage, /ehm/ ... ja dieser Unterricht .. den .. gibt's bei uns oft nicht so viel.“

Das praktische Dilemma, welches in all diesen Äußerungen formuliert wird, ist die Entscheidung zwischen zwei Handlungsfeldern innerhalb einer limitierten zeitlichen Struktur.

Obwohl der Schulalltag mit schwerbehinderten Schülerinnen und Schülern nicht in 45-Minuten-Einheiten gegliedert und eine flexiblere zeitliche Einteilung realisierbar ist, sind die Gestaltungsmöglichkeiten innerhalb einer bestimmten schulorganisatorischen Struktur begrenzt. Um allen benannten Handlungsfeldern in gleicher Weise Beachtung zu schenken, steht nicht ausreichend Zeit zur Verfügung, weshalb sich die Lehrpersonen mit der Entscheidung für ein Handlungsfeld gleichzeitig gegen die anderen entscheiden.

Neben diesem zeitlichen Dilemma besteht, wie die Äußerungen belegen, ein weiteres, inhaltliches Konfliktfeld. Dies lässt sich sowohl am Handlungsfeld Pflege, als auch am Handlungsfeld Therapie aufzeigen.

Das Handlungsfeld Pflege wird als wichtig beschrieben, weil es die Grundversorgung der Schüler und Schülerinnen sichert. Am Beispiel von Frau N. wird deutlich, dass Lehrpersonen darüber nachdenken, welche Pflegestandards zu beachten sind.

2/8 Frau N.

„Und, ja .. von daher ergibt sich in dem Bereich so für mich so Fragestellungen: /ehm/ ... Welchen Hygienestandard, welchen Intimsphärenschutz kann ich durchsetzen, sollte ich durchsetzen?“

Gleichzeitig - und hier offenbart sich die antinomische Struktur - führt das Handlungsfeld Pflege zu einer Gefährdung der professionellen Legitimation. Pflegerische Tätigkeiten werden von den Teilnehmerinnen nicht als originäre Aufgaben von Lehrpersonen angesehen, da sie in qualitativ gleichwertiger Weise von anderen Professionen übernommen werden können. Nehmen pflegerische Tätigkeiten einen überwiegenden Teil der eigenen Zeit als Lehrperson in Anspruch, so wird die eigene professionelle Identität fragwürdig.

Insofern wird das Handlungsfeld Pflege in einem pädagogischen Kontext von den Teilnehmerinnen einerseits als wichtig und zur gleichen Zeit als ‚nicht-wichtig‘ deklariert. Ähnlich verhält es sich mit der Therapie.

Die Einbeziehung therapeutischer Inhalte in den Unterricht wird als Handlungsanforderung thematisiert. Diskutiert wird das Verhältnis von Therapie und Pädagogik bzw. die Legitimation therapeutischer Inhalte im Unterricht.

3/43 Frau L.

*„Aber das ist dann wirklich schon ´ne Ausgrenzung. Und * .. da bin ich im Moment, .. ja, dass Du sagst, ich möchte nicht nur therapeutisch arbeiten, sondern ich möchte auch pädagogisch arbeiten. Und da sind wir im Moment /eh/ also in unserer Klasse, wo wir so denken, dass sind so viele Therapieinhalte, die ich da übernehme .. und ist das nicht auch pädagogisch?(...)*

*Frau F.: „Wie ´ne Ausgrenzung?“

3/44 Frau B.

„Da .. weiß ich nicht, ob das jetzt von ´ner .. /eh/ Festlegung so ist, dass das keine Pädagogik ist. .. Wer sagt denn, dass Lagerung nicht Pädagogik ist?“

Frau L. und Frau B. beschreiben hier zunächst, dass therapeutische Inhalte Bestandteil ihres Unterrichts sind. Gleichzeitig besteht eine Unsicherheit bezüglich dieser Praxis.

Die Auswahl scheint nur dann gerechtfertigt zu sein, wenn das Etikett „pädagogisch“ nicht verloren geht.

Ähnlich lässt sich auch die folgende Aussage von Frau E. lesen.

2/85 Frau E.

„Was, was bei mir da ganz konkret ist, /eh/ sind so Fragen von /ehm/ da /eh/ sind wir ´en bisschen wieder da bei KG /eh/ Orthesen und solche Sachen /ehm/ also bei Schülern, die oder Korsett und also teilweise kann ich das /eh/ vom medizinischen her verstehen, wenn also, wenn ich weiß /eh/ ´ne Schülerin kann nicht mehr /eh/ atmen, wenn sie eben kein Korsett trägt, .. dann /eh/ muss ich eben abwägen und da kann ich mich dann für das Korsett entscheiden. Ich kann mich aber nicht für Orthesen entscheiden, wenn ich ´ne Schülerin hab´, die /ehm ganz viel /eh/ sich selber auch wahrnimmt über ihre /ehm/ Extremitäten und /eh/ die dann aber .. 24 Stunden am Tag in Orthesen eingezwängt sind, so.“

Auch hier zeigt sich, dass therapeutische Inhalte, die Versorgung mit orthopädischen Hilfsmitteln, Teile des Unterrichtsalltags sind. Dennoch besteht eine Unsicherheit, ob diese therapeutischen Tätigkeiten pädagogisch verantwortbar sind. Offensichtlich fordert das professionelle Selbstverständnis eine Priorität pädagogischer Inhalte.

Die Unsicherheit bezieht sich in diesen Beispielen jedoch nur vordergründig auf die Auswahl der Inhalte.

Das Dilemma, welches dahinter aufscheint, tangiert ein anderes Problem. Es lässt sich als „**Identitätsdilemma**“ bezeichnen.

Damit rückt, ähnlich wie im Handlungsfeld Pflege, eine weit reichende, gewissermaßen existentielle Frage in den Mittelpunkt. Hier werden nicht einfach nur Vor- und Nachteile bestimmter Inhalte für den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler abgewogen.

Nein, die Unsicherheit bezieht sich auf die Kernfrage, welche Inhalte Unterricht *überhaupt* als Unterricht ausweisen und damit geeignet sind, die professionelle Identität der Lehrperson zu sichern.

Die zugrunde liegenden Fragen, mit der sich die Lehrpersonen konfrontiert sehen, lauten: „*Gilt meine Tätigkeit überhaupt als Unterricht, wenn ich diesen oder jenen Inhalt anbiete?*“ Konkreter: „*Gilt meine Tätigkeit als Unterricht, wenn ich pflegerisch handle oder therapeutische Hilfestellungen gebe?*“

Die Teilnehmerinnen treffen permanent Entscheidungen darüber, welche Inhalte *pädagogisch* legitim sind, d.h. sie begründen über ihre Inhalte letztendlich ihre eigene Profession.

Das „Identitätsdilemma“ beschreibt die Brüchigkeit und Unsicherheit gegenüber der eigenen professionellen Identität. Lehrpersonen im Unterricht mit schwerbehinderten Schülern und Schülerinnen sichern über die Auswahl und die Begründung der Unter-

richtsinhalte ihre eigene Identität. Sie stehen in der permanenten Spannung ihr Handeln im Handeln zu legitimieren.

Einerseits ist es unter einem Handlungszwang im lebensweltlichen Alltag notwendig Gewissheit im Handeln zu zeigen. Gleichzeitig herrscht jedoch eine tiefe Verunsicherung darüber, ob dieses Handeln zur Sicherung der eigenen Identität beiträgt oder ob die professionelle Identität nicht sogar durch das eigene Handeln in pflegerischen und therapeutischen Feldern ausgehöhlt wird. Frau P. beschreibt dies treffend als „*innere Zerrissenheit*“.

3/71 Frau P.

„Das ist auch so'n inneres Zerrissensein zwischen diesem Bildungsanspruch und...Therapie.“

Verstärkt wird dieses Dilemma durch die Notwendigkeit hauswirtschaftlicher Tätigkeit, die im Unterricht mit schwerbehinderten Schülerinnen und Schülern kaum pädagogisch legitimierbar ist, jedoch angesichts des hohen Zeitaufwandes zu einer weiteren Brückigkeit der professionellen Identität beiträgt.

Die bisher rekonstruierten dilemmatischen Strukturen, das zeitliche und das inhaltliche Dilemma, welche in eine fortwährende ‚Identitätskrise‘ münden, werden gerahmt durch zwei zusätzliche Aspekte, die im Kategoriensystem sichtbar werden: der fehlenden Orientierung und der Beliebigkeit bei der Auswahl der Inhalte.

Die Bedeutung dieser Aspekte für die professionelle Grundstruktur des Lehrerhandelns wird unter Rückgriff auf die strukturtheoretischen Überlegungen (vgl. Kap. 2.3) deutlich: Die Ausführungen haben gezeigt, dass die Ungewissheit, die jedem unterrichtlichen Geschehen als Strukturmerkmal zu eigen ist, auf die „*Gleichzeitigkeit von Gewissheitsunterstellung und Ungewissheitshorizont*“ zurückzuführen ist (vgl. Helsper 2003, 146).

„Die Sicherheit und Gewissheit, dass (...) Bildung auf Seiten der Schüler, der „Aneignerseite“ umfassend erfolgt, ist nicht gegeben, weil erstens die Basis aller Bildungsprozesse interaktiv und sozial konstituiert ist, zweitens Bildung auf dieser Grundlage ein innerer psychischer Konstruktionsprozess und damit nie erreichbar oder beeinflussbar ist und schließlich drittens die Beschleunigung kultureller Transformationen und die Generierung neuen Wissens heute lebenslange Bildungsprozesse erforderlich werden lässt.“ (Helsper 2004a, 63)

Die Auswahl der Unterrichtsinhalte gerät vor dem Hintergrund, „*dass Lehrer sich selten darüber klar sind, was ihre Schüler wissen und lernen*“, zu einer Handlungsanforderung, die ihrerseits wiederum durch Widersprüche gekennzeichnet ist (vgl. Floden/Clark 1991, 194). Sich um die Erreichung eines Unterrichtsziels zu bemühen bedeutet bei-

spielsweise, ein anderes (zumindest vorläufig) zurückzustellen, wobei durchaus mehrere Wege zielführend sein können, so dass keine Handlung eindeutig vorzuziehen ist.

Es ist zu folgern, dass *„der einzelne Lehrer (...) sich unausweichlichen Unsicherheiten hinsichtlich Umfang und Akzentuierung von Inhalten gegenübergestellt sieht“* (ebd., 197).

Um diese Unsicherheit angesichts struktureller Ungewissheit zu minimieren, stehen den Lehrpersonen in anderen Handlungsfeldern Fachdidaktiken, Schulbücher, Richtlinien und Lehrpläne zur Verfügung, anhand derer sie ihr Handeln legitimieren können.

Nicht so im Unterricht mit schwerbehinderten Schülerinnen und Schülern. Hier existiert kaum fachdidaktische Literatur. Richtlinien und Lehrpläne⁶⁹ oder schulinterne Curricula stehen als praxisunterstützende und strukturierende Wegweiser selten zur Verfügung.

Dies wirkt, wie die folgenden Äußerungen zeigen, destabilisierend und verunsichernd.

Als problematisch werden fehlende curriculare und fachdidaktische Vorgaben benannt.

Frau O. fehlen Literatur und Ideen zur Umsetzung von Bildungsinhalten.

6/31 Frau O.

„Ja, das ist wirklich was und das ist auch irgendwie so'n Stück also immer noch meine unbeantwortete Frage, na klar, man nähert sich so'n bisschen dem Ziel, aber so, so dann denk ich immer, oh ((gedehnt)), wo ist dieses Buch, wo man sagt ((lacht)), /ehm/ ich hab dieses Thema umgesetzt und diese Möglichkeiten gibt es, irgendwie so was, weil da also, da fehlt mir dann denk ich schon mal der Bildungsinhalt, weißte“?

Auch Frau T., die eine Klasse mit schwerbehinderten Jugendlichen und jungen Erwachsenen unterrichtet, fehlen Hinweise auf mögliche Inhalte, die sie den Schülern und Schülerinnen anbieten kann.

2/4 Frau T.

„Welche Inhalte gibt es da, .. über die Inhalte, die ich bis jetzt kenne und wo ich das Gefühl hab', ich dreh' mich so'n bisschen im Kreis? (...)

Als Folge fehlender Kriterien bei der Auswahl von Inhalten thematisieren sowohl Frau L. als auch Frau H. eine Orientierung an persönlichen Vorlieben der Lehrperson, die in ihrer Ausschließlichkeit als problematisch empfunden wird.

⁶⁹ Die Umsetzung der KMK-Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung von 1994 wurde in den verschiedenen Bundesländern unterschiedlich realisiert. In NRW existieren bis heute keine Richtlinien und Lehrpläne für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, die sich auf diese Empfehlungen beziehen.

2/75 Frau L.

„Ja, ich hab' zum Beispiel 'en Faible für Bewegung, ich mache ganz viel mit Feldenkrais und im .. im ..krankengymnastischen Bereich, also mach ich auch ganz viel an Angebot in Bewegungsbereichen. Dann gibt's 'ne Kollegin, die macht gerne Musik ((stark gestikulierend)), die macht natürlich den musischen Bereich, aber .. et handelt so jeder aus seinem Bauch heraus. Nach seinen Schwerpunkten. ... Und es gibt nirgendwo so 'nen Punkt, wo man sagt, /ehm/ guck mal, da steht der Schüler /ehm/ ja.“

2/61 Frau H.

„Ja und da bestimme ich im Endeffekt, ne? Also ich, ich .. /ehm/ dadurch, dass ich ihm ja das alles anbiete, ist es ja ganz viel von mir abhängig, was da .. läuft im Unterricht. Da kann ich eigentlich nur hoffen und mit der Kristallkugel da sitzen und denken, hoffentlich trifft es das.“

Die hier von den Lehrpersonen konstatierte „Beliebigkeit“ der Unterrichtsinhalte, wird durch die eingangs zitierte Studie zur Bildungsrealität von Kindern mit schwerer Behinderung (vgl. Klauß et al. 2006) bestätigt.

„Die Angebotspalette der schulischen Angebote ist sehr variabel; schon die Bezeichnungen auf den Stundentafeln variieren zwischen den Schulen und Klassen erheblich. Häufig handelt es sich um Eigenbegriffe, deren Bedeutung für den Außenstehenden kaum eindeutig zu klären ist. Die Ergebnisse sprechen außerdem dafür, dass sich auch die inhaltliche Ausgestaltung von Schule zu Schule und von Klasse zu Klasse sehr stark unterscheidet. Die Schulen und Klassen nutzen hier ihren vorhandenen Spielraum und organisieren ihre Angebote für diese Kinder und Jugendlichen so, wie sie es für notwendig und adäquat halten. (...)Diese Situation wirft jedoch die Frage auf, ob soviel gestalterische Autonomie nicht auch dazu führen kann, dass die Qualität der Angebote stark von Zufällen wie vorhandenen Qualifikationen, Einstellungen, Rahmenbedingungen und Vorlieben abhängt.“ (Klauß et al. 2006, 314)

Zusammenfassend lässt sich konstatieren: Unterricht mit schwerbehinderten Schülerinnen und Schülern unterliegt aufgrund des erforderlichen Zusammenspiels pädagogischer, therapeutischer und pflegerischer Tätigkeiten besonderen antinomischen Strukturen. Neben einem zeitlichen Dilemma geraten Lehrpersonen in ein Identitätsdilemma und arbeiten permanent unter der Gefahr, ihre eigene professionelle Legitimation auszuhöhlen. Bestehende pädagogisch-therapeutische oder auch didaktische Konzepte der Schwerstbehindertenpädagogik (vgl. Kapitel 1) werden angesichts dieser dilemmatischen Strukturen von den Lehrpersonen als nicht lösungsdienlich wahrgenommen. Sie konstatieren fehlende didaktische und curriculare Orientierungen, durch die sich die strukturell bedingte professionelle Ungewissheit zusätzlich erhöht.

„Bei den Schwerstbehinderten mach’ ich’s aus dem Bauch heraus (...).“

5.1.2 Unterricht angesichts diagnostischer Unsicherheit und Ungewissheit

In Bezug auf die Planung und Durchführung von Unterricht wird - dies zeigen die vorangegangenen Untersuchungen - eine fehlende didaktische Orientierung beklagt.

Unterricht wird jedoch nicht nur unter Einbezug fachlich-didaktischer Aspekte geplant. Auch die Schülerinnen und Schüler, ihre Lernausgangslage, Interessen und Bedürfnisse sind wesentlicher Bestandteil einer Unterrichtsplanung. Insofern kommt der Diagnostik und der Bestimmung der Lernausgangslage im Kontext von Unterricht ein hoher Stellenwert zu.

Um zu zeigen, welche hohe subjektive Belastung der Themenbereich „*Diagnostik*“ darstellt, ist die folgende quantitative Abbildung der Themenhäufigkeit der Kategorie „*Handlungsanforderungen und -bedingungen*“ „*Schüler*“ aufschlussreich.

Die Grafik⁷⁰ zeigt, dass die Kategorie „*Diagnostik*“ in der zweiten Sitzung, in der die Handlungsanforderungen thematisiert werden⁷¹, mit 67,5 Prozentpunkten quantitativ sehr häufig auftritt. Die Teilnehmerinnen erleben das Handlungsfeld offensichtlich als mit hohen Handlungsanforderungen belastet.

⁷⁰ Die Grafik ist durch das Computerprogramm „Interact[®]“ erstellt. Die Einteilung am linken Rand ist nicht bedeutsam. Wesentlich sind die Prozentzahlen an den Säulen.

⁷¹ Die zweite Sitzung dient der Generierung der Fragestellung. In dieser Sitzung sammeln die Teilnehmerinnen Themen, die sie als belastend empfinden.

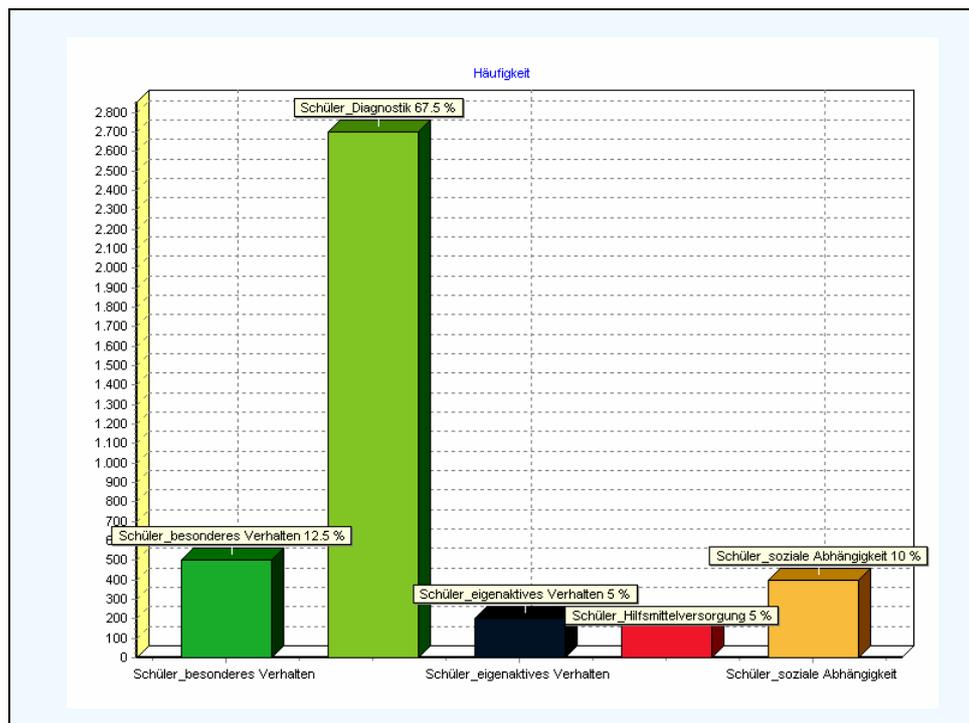


Abb. 31: Sitzung 2 Häufigkeit der Handlunganforderungen in der Oberkategorie Schüler

Welche Fragen haben die Teilnehmerinnen im Handlungsfeld „*Diagnostik*“ formuliert?
Worin bestehen die größten Unsicherheiten?

Die Subkategorien „*Lernausgangslage*“, „*fehlende Instrumentarien*“, „*Zeitaufwand*“ und „*Interpretation*“ geben Hinweise auf problematische Aspekte.

Vorrangig formulieren die Teilnehmerinnen Unsicherheiten in Bezug auf Lernvoraussetzungen und Lernbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler angesichts schwer zu deutender Verhaltensweisen.

Zunächst ein Beispiel in dem das Problem diagnostischer Unsicherheit als Fragestellung für die Forschungswerkstatt benannt wird:

7/39 Frau D.

„Also, ich hab’ hier angefangen mit dem Ziel /ehm/ Bestimmung oder ´en Instrumentarium zu bekommen, zu erlangen zur Bestimmung der /eh/ Lernausgangs .. lage für bestimmte Schüler oder für die Schüler, die ich betreue.“

Fehlende Orientierungen und fehlende geeignete diagnostische Kriterien, mittels derer eine Lernausgangslage genau bestimmt werden könnte, werden als Grund für die diagnostischen Schwierigkeiten benannt.

Dies zeigen die Aussagen von Frau F. und Frau L.

3/36 Frau F.

„Und /ehm/ .. das Schwierige find' ich, dass es da ja auch kein, kein eindeutiges Konzept gibt, wie man das jetzt diagnostiziert, ne? Klar durch irgendwie alle möglichen Fragestellungen und ganz individuelle Beobachtung des Schülers und so .. aber .. ha, das find' ich so schwierig.“

2/72 Frau L.

„Ich finde schon, dass ich sinnvolle Arbeit mache. ... Also /ehm/ .. aber was ich mir wirklich so wünsche is', dass ich irgendwo 'ne Grundlage habe, wo ich sagen kann, so, *da ist Maurice .. und Maurice, der ist jetzt, .. der hat *Das und *Das und *Das, der *kann Das und Das und Das, der hat daran Spaß und darum mache ich Das mit ihm. ... Und das fehlt so'n bisschen“.

* (Klatscht mit dem Handrücken der rechten Hand in die Handinnenfläche der offenen linken Hand.)

Diese Aussagen können möglicherweise auf mangelndes diagnostisches Wissen der Lehrpersonen hindeuten. Eventuell haben die Teilnehmerinnen sich nicht genügend mit der Diagnostik befasst und kennen keine aktuelle Literatur zum Thema. Vielleicht ist es - zur Bearbeitung ihrer Unsicherheit - ausreichend, ihnen diagnostisches Werkzeug an die Hand zu geben.

Die mangelnde Information über diagnostisches Material scheint - dies zeigen die folgenden Aussagen von Frau L. und Frau D. - jedoch nicht den Kern der beschriebenen Unsicherheit zu berühren.

2/36 Frau L.

„Und in aller Literatur, die ich lese /eh/ denke ich immer, da fallen die durch. ..Das sind so große Raster, die greifen nicht /ehm/ (...)"

3/56 Frau D.

„Also, Du kannst ja den ../eh/ PERM anwenden, zum Beispiel /eh/ .. wo du dich ab .. arbeiten kannst, also, den du abarbeiten kannst. .. * (unv.) Ja genau, das gibt es und trotzdem bringt es uns nicht weiter.“

*Frau L.: „Aber das ist ja auch nicht hilfreich.“

Frau L. hält die ihr bekannten diagnostischen Instrumentarien für den Personenkreis der schwerbehinderten Schülerinnen und Schüler für ungeeignet, weil diese Schüler nicht die beschriebenen Entwicklungsvoraussetzungen für diese Instrumentarien besitzen.

Auch Frau D. erkennt den von ihr benannten diagnostischen Test als nicht hilfreich bei der Bearbeitung ihrer Unsicherheit.⁷²

Frau L. bringt die fehlende Orientierung auf den Punkt, indem sie erklärt, dass die Entscheidung über Lernbedürfnis und Unterrichtsinhalt letztendlich „aus dem Bauch heraus“ getroffen wird.

2/60 Frau L.

„Wobei es dann immer aus dem Bauch, also wir machen ja ((zustimmendes Gemurmel im Raum)) aber wir machen immer ((laut)) aus dem Bauch heraus. .. Und dann denk' ich: ‚Mein Gott, ist das, werd' ich da den Schülern gerecht?‘ Überall hab' ich ansonsten irgendwelche Entwicklungspsychologien oder .. irgendwelche Sachen, die von der Thematik her vorgegeben ist. Ich hab' immer 'ne Grundlage. Bei den Schwerstbehinderten mach' ich's aus dem Bauch heraus (...).“

Professionelles Handeln ist eine stellvertretende und deutende Bearbeitung individueller Bildungsprozesse. Ungewissheit gehört zu seinem strukturellen Kern. (vgl. Helsper 2004a, 62). Dies haben die grundlagentheoretischen Abhandlungen zur Strukturtheorie bereits gezeigt.

Angesichts dieser bestehenden strukturellen Ungewissheit, scheint es für Lehrpersonen wichtig zu sein, sich über die Passgenauigkeit und Adäquatheit von Lerninhalten rückzuversichern. Dazu nutzt die Lehrperson, neben Fachdidaktiken und Richtlinien, in der Regel die Schülerinnen und Schüler, der ihr verbal oder über ihr Verhalten Auskunft darüber geben, inwiefern sie den Lerninhalt interessant, relevant und ihren Lernmöglichkeiten und Lernbedürfnissen entsprechend empfinden. Diese Vorgehensweise bleibt - dies darf nicht unerwähnt bleiben - letztendlich auch strukturellen Ungewissheiten unterworfen. Die Lehrperson kann weder Gewissheit darüber erlangen, ob die Auskunft der Schülerinnen und Schüler aufrichtig ist und aus welcher Motivation heraus dieser agiert, noch kann sie wissen, welche unmittelbaren und mittelbaren Lernerfolge der Schüler erzielt (vgl. Floden/Clark 1991, 196). Dennoch nutzt die Lehrperson die Möglichkeit der Kommunikation mit den Schülerinnen und Schülern, um gemeinsame Rahmungen für den Unterricht auszuhandeln. Helsper und Oevermann beschreiben diese Kommunikation, die in einem sog. Arbeitsbündnis mündet, als notwendige Antwort und als konstruktiven Umgang mit struktureller Ungewissheit (vgl. Helsper 2003, 145; Oevermann 1996).

Im Unterricht mit schwerbehinderten Schülerinnen und Schülern verändert sich der Prozess der stellvertretenden Deutung. Die überwiegende Mehrzahl der schwerbehinderten Schüler und Schülerinnen benötigt Unterstützung beim Austausch von Mitteilun-

⁷² Würde die Unsicherheit aus mangelndem diagnostischen Wissen resultieren, hätten die Teilnehmerinnen vermutlich Lösungsstrategien entwickelt, die darauf abzielen innerhalb der Forschungswerkstatt verschiedene diagnostische Instrumentarien kennen zu lernen. Die Ausführungen in Kap 5.2 zeigen jedoch, dass hier offensichtlich kein Handlungsbedarf bestand.

gen. Ihre somatischen Ausdrucksweisen erhalten nur dann Mitteilungscharakter, wenn professionell Tätige diese zu deuten in der Lage sind.

Die schwierige kommunikative Beziehung im Unterricht mit schwerbehinderten Kindern und Jugendlichen ist ein innerhalb der fachwissenschaftlichen Disziplin seit langem erkanntes Thema.

Bereits 1995 konstatiert Fornefeld:

„Charakteristisch ist für die aufgeführten Forschungsprojekte, dass in ihnen, trotz ihrer unterschiedlichen Fragestellungen, die Kommunikation von zentraler Bedeutung war, was zeigt, dass die Erziehungssituation mit Schwerstbehinderten vor allem durch die kommunikativen Schwierigkeiten von Schüler und Lehrer geprägt scheint, dies zu Überlastungen des Personals und zur Gefahr des Ausgrenzen der Behinderten führt.“ (Fornefeld 1995, 18)

Die Interpretation des Verhaltens wird dabei offensichtlich als besonders belastend empfunden.

„Die relative Unsicherheit, was die SchülerInnen ausdrücken wollen, hängt wesentlich damit zusammen, dass sprachliche Kommunikation mit ihnen nur sehr begrenzt möglich ist, so dass ihr Verhalten interpretiert werden muss, um herauszufinden, was sie ausdrücken könnten.“ (Klauß et al. 2006, 119)

Diese Interpretation oder stellvertretende Deutung ist ein Prozess, der am ehesten gelingt, je klarer, eindeutiger und einfacher die zu kommunizierenden Inhalte sind.

Während allgemeines Wohlbefinden anhand von Lachen noch relativ eindeutig interpretierbar scheint, ist die Tatsache, ob ein Schüler einem Unterrichtsangebot zustimmt viel schwerer zu erkennen. Klauß et. al (2006) verweisen darauf, dass Lachen, Entspannung und Lautieren noch am ehesten als Zustimmung zu einem Angebot interpretiert werden (vgl. ebd., 121). Auch die Ablehnung eines Angebotes kann bei fehlender verbaler Mitteilungsmöglichkeit nur gedeutet werden. Hier gelten Anspannung, motorische Unruhe, selbstverletzendes Verhalten und Stereotypen als die Verhaltensweisen, die am ehesten eine Ablehnung signalisieren (vgl. ebd. 121).

Als Fazit kann gefolgert werden:

„Je differenzierter die zu kommunizierenden Inhalte werden und je mehr es darum geht, dass die Person selbst einen Wunsch entwickeln und ausdrücken müsste, desto seltener und vor allem auch uneindeutiger werden offensichtlich die Verstehensmöglichkeiten“ (ebd., 128).

In der Konsequenz bedeutet dies für das professionelle Lehrerhandeln, dass der Deutungsprozess im besonderen Maße in die Gefahr des Missdeutens gestellt ist.

Interpretation beinhaltet in ihrem Wesen mehrere Interpretationsmöglichkeiten, weshalb eine Interpretation niemals eindeutig sein kann und Missinterpretationen einschließt. Schülerverhalten kann nicht so eindeutig interpretiert werden, dass die Lehrperson diese Äußerung als befriedigende Rückversicherung auf ihren Unterricht erleben würde. Ein wichtiges Steuerungsinstrument für den Unterricht und zur Herstellung des Arbeitsbündnisses fällt damit weg. Die erschwerte Kommunikation wird im diagnostischen Kontext von den Teilnehmerinnen der Forschungswerkstatt deshalb als besonders belastend erlebt.

Sie beschreiben ihre Ungewissheit in Bezug auf das kommunikative Verhalten der Schülerinnen und Schüler folgendermaßen.

2/41 Frau H.

„Und /ehm/ ... das find ich so schwer(ig), ich kann denen nicht hinter die Stirn gucken, nur weil ´se jetzt schwerstbehindert sind, brauchen sie bestimmt Wahrnehmungsangebote, aber ich weiß nicht, ob sie jetzt nur durch ihre körperlichen Einschränkungen, das nur nicht zeigen können, dass sie das durchaus verstehen, was ich denen anbiete.“

Angesichts einer „körperlichen Einschränkung“, ist das kommunikative Verhalten der Schülerinnen und Schüler so verändert, dass die Rückmeldung nur schwer zu deuten ist. Die Art und Weise, in der die Schülerinnen und Schüler sich äußern, wird als schwer verstehbar erlebt, wie die Äußerung von Frau F. zeigt.

3/35 Frau F.

„Oder auch: Ja - Nein, ein bisschen zeigen. Aber es ist absolut nicht gesichert. Wenn man zum Beispiel sie vor ´ne Entscheidung stellt, so möchtest du das oder das, .. dann /eh/ och, guckt sie überall hin und reagiert da irgendwie gar nicht. Also da, das is´ so ganz schwierig jetzt raus zu finden, wie kann man da ´ne .. Kommunikation, irgendwie, ja .. finden?“

Das Verhalten der Schülerin wird von Frau F. als so unspezifisch erlebt, dass klare und eindeutige Deutungen und Interpretationen nicht möglich sind.

Wie schwierig die Erfassung von Lernvoraussetzungen im Einzelfall sein kann, beschreibt Frau B. bezüglich des Verhaltens einer nichtsprechenden Schülerin im Fach Mathematik. Thema ist die Addition anhand anschaulicher, konkreter Materialien. Die Schülerin hat in einer der vorangegangenen Stunden die Addition mit Hilfe von Kugeln erfolgreich geübt. In dieser Stunde hat sich Frau B. für das Üben mit Ein-Euro-Münzen entschieden. Die Ergebnisse kann die Schülerin mit Hilfe eines Talkers anzeigen.

3/33 Frau B.

„Nur, es ist dann oft so die Situation, jetzt auch an diesem Vormittag dann, .. dass ich ihr dann zwei Geldstücke hinlege und eins dazu lege und dann drückt sie alle möglichen Ergebnisse und ich sitze jetzt da

und denke: ‚Kann die das vielleicht mit den Kugeln und mit den Geldstücken nicht? Hat die überhaupt jetzt Lust auf ihren Talker zu drücken und was sie drückt is’ ihr völlig egal ((lachen)) oder will die einfach nur bezwecken, dass man sich wieder ganz alleine mit ihr beschäftigt und diese Sozialsituation is’ für sie nicht angenehm, möchte se gerne anders und das damit erreichen?’ Ja, solche Fragen tauchen dann einfach immer wieder auf und ich denke mir: Wie krieg ich jetzt wirklich raus, was will dieses Kind, ne oder was ist jetzt mit dem? Kann die das? Kann die das nicht? Will die das nich’?“

Die strukturelle Ungewissheit bezüglich des Schülerverhaltens wird auch nicht durch den Einbezug unterschiedlicher Sichtweisen überwunden. Sie können die Problematik unter Umständen sogar verschärfen.

2/66 Frau L.

„Ich denk’ auch Austausch im Team. Also bei uns im Team is’ es dann wirklich manchmal so, dass einer sagt: ‚Bah, der hat heute ein provozierendes Schreien ((schlägt die Hände auf die Oberschenkel)) drauf. Ich kann .. .Und der andere sagt: ‚Wieso provozierend? Der ist doch t o t a l gut drauf heute!’ Und dann sitzen wir da echt und raufen uns die Haare. Wir meinen ein und denselben Schüler, ne?“

Die Notwendigkeit und die Schwierigkeit einer stellvertretenden und deutenden Bearbeitung des Bildungsprozesses erscheint, wie anhand dieser Äußerungen rekonstruiert werden kann, im Unterricht mit schwerbehinderten Schüler in einem größeren Horizont von Unsicherheit und struktureller Ungewissheit.

Daraus folgt eine besondere Vorläufigkeit und Brüchigkeit der gewonnenen Erkenntnisse.

2/68 Frau G.

„Die Folgerung ist doch, dass die Diagnostik immer mit ´nem dicken Fragezeichen steht, also Du diagnostizierst .. er gibt .. wenn Du das machst hat er die Reaktion, die Laute .. aber immer mit nem Fragezeichen .. was bedeutet es nun wirklich, positiv, negativ, wie auch immer. Das man eigentlich diese Sachen immer wieder noch mal .. an anderen Tagen, in anderen Situationen nochmal überprüfen sollte.“

Um handlungsfähig bleiben zu können, müssen diese unterschiedlichen Deutungsmöglichkeiten der Lernvoraussetzungen dennoch in eine konkrete Annahme münden, aus der die nächsten Handlungsschritte resultieren.

Anders ausgedrückt: Trotz unsicherer und vager Deutungsversuche müssen alltägliche Entscheidungen im praktischen Unterrichtshandeln permanent getroffen und begründet werden. Helsper formuliert dies mit dem Begriff „*Als-Ob-Gewissheit*“:

„Die Ungewissheitsantinomie besteht also darin, dass Lehrer einerseits davon ausgehen müssen, wissen zu können, was ihr handeln bewirkt, andererseits aber keine ‚Technologie‘ besitzen, um ihre Absicht sicherstellen zu können. Sie müssen also im Modus des „Als-ob“ Gewissheit simulieren, da ansonsten ihr Handeln grund- und haltlos wäre.“ (Helsper 2003, 146)

Die Lehrperson empfindet diese Ungewissheit letztendlich als unbefriedigend.

3/4 Frau O.

„Wenn Du das jetzt nicht wirklich in Worte fassen kannst, ist es wieder Interpretation, dass ich denke, der hat sich trotzdem, obwohl er krumm oder wie gelegen hat, wohl gefühlt oder für den war es ein tolles Ereignis. .. Aber, ne, das ist dann auch Interpretation. Du bleibst mit Deinem .. Gefühl alleine, wo Du es einordnest.“

So schließt Frau D. in einer Zusammenfassung wesentlicher Inhalte der dritten Sitzung mit dem folgenden Satz, der das Dilemma der Ungewissheit diagnostischer Erkenntnisse zusammenfasst.

3/69 Frau D.

„Ein Bauchgefühl, oder die Frage, die uns auch lenkt, ein Bauchgefühl reicht uns nicht aus, /ehm/ wir hätten gern ´ne Sicherheit bei der Erarbeitung von /eh/ dem was wir tun oder bei der Entwicklung von Förderplänen.“

Resümierend kann festgestellt werden: Die individuelle Unsicherheit der einzelnen Lehrperson in Bezug auf ihr diagnostisches Handeln ist bei genauer Analyse ein strukturelles Merkmal professionellen Lehrerhandelns, welches sich aus der Notwendigkeit der Interpretation des Schülerverhaltens ergibt. Es ist ein zusätzliches strukturelles Merkmal in der Arbeit mit schwerbehinderten Schülerinnen und Schülern. Während der Terminus „Unsicherheit“ auf ein individuelles Nicht-Wissen oder ein Defizit verweist, welches durch eine erfolgreiche Bearbeitung in „Sicherheit“ überführt werden kann, wird durch den Terminus „Ungewissheit“ verdeutlicht, dass es sich um ein Strukturmerkmal der professionellen Tätigkeit handelt, welches auch mit größter individueller Anstrengung nicht auflösbar ist. Diagnostisches Handeln im Sinne einer genauen Beobachtung und Interpretation von Verhalten steht strukturell in der Möglichkeit einer Fehlinterpretation dieser Deutungsprozesse.

„Damit die (...) nicht ganz unten durchfallen.“

5.1.3 Unterricht zwischen Heterogenität und Homogenität

Leistungshomogenität ist immer ein Konstrukt, welches nicht der komplexen Wirklichkeit und den individuellen Schülerpersönlichkeiten entspricht. Dies gilt insbesondere für die Personengruppe, die in den Schulen unter der Bezeichnung „schwerbehindert“ oder „mehrfachbehindert“ zusammengefasst wird.

„Diese Personengruppe ist immer heterogen und die einzelnen Menschen sind so individuell, dass ein optimales Lernen generell nur möglich ist, wenn die Lernvoraussetzungen bei jedem beachtet und die vorgeschlagenen Lernwege dem angepasst werden.“ (Klauß et al. 2006, 168)

Ungeachtet dieser Tatsache werden auf verschiedenen Ebenen schulorganisatorische Entscheidungen über Art und Zusammensetzung von Lerngruppen getroffen, die sich im Spannungsfeld von Heterogenität und Homogenität bewegen. Damit einher gehen Handlungsanforderungen, die von den beteiligten Lehrpersonen als ambivalent und widersprüchlich erlebt werden.

Zunächst lassen sich drei Aspekte herauskristallisieren:

- Das individuelle Lernbedürfnis der Schülerinnen und Schüler wird im Widerspruch zu ihrem Recht auf soziale Integration betrachtet.
- Das individuelle Lernbedürfnis der Schülerinnen und Schüler wird im Widerspruch zu einer angestrebten Gleichbehandlung aller Schüler erlebt.
- In Gruppen, in denen ausschließlich schwerbehinderte Schülerinnen und Schüler zusammengefasst sind, kompensiert die Lehrperson die sich daraus ergebende mangelnde soziale Integration der Schülerinnen und Schüler.

Die soziale Integration schwerbehinderter Schülerinnen und Schüler wird von den Teilnehmerinnen als wichtige schulische Aufgabe begriffen. Weil die Schüler und Schülerinnen soziale Kontakte nur in sehr begrenztem Umfang selber initiieren und Aufrecht erhalten können, wird dies als pädagogische Aufgabe betrachtet und stellt für die Lehrperson eine zusätzliche Handlungsanforderung dar.

Frau F. arbeitet in einer Klasse mit Schülern, die ausschließlich als schwerbehindert gelten und beschreibt ihre Unzufriedenheit in Bezug auf die mangelnde soziale Integration der Schüler.

2/53 Frau F.

„Dritter Punkt ist .. eigentlich dann, knüpft so an eure Stufe dann an, dass halt unsere .. Schüler innerhalb dieser Schwerstbehinderten-gruppe, ja wenig Anregung von .. anderen Schülern bekommen, auch*

wenig .. Interaktion innerhalb der .. Schule so stattfindet, Pausenzeiten werden ja dann für Lagerung und .. Pflege /eh/ genutzt, sodass da auch in der Pause nicht unbedingt irgendwie ´en Austausch stattfindet und .. das /eh/ fehlt, glaub ich, .. den Schülern und auch .. dem Team oder den Kollegen und mir und .. ja. Wie kann man vielleicht da, ../eh/ noch mehr .. Anregung .. finden? Also, es findet schon ´ne gewisse Kooperation statt auch mit anderen Klassen und Stufen, aber das ist, .. für meine Verhältnisse noch zu wenig ((lacht)).“

* Blickkontakt mit Frau T.

Frau F. sieht das Recht auf soziale Integration, auf Kontaktmöglichkeiten ihrer Schülerinnen und Schüler mit anderen Mitschülern der Schule, nicht ausreichend verwirklicht. Sie konstatiert einerseits, dass dieser soziale Kontakt den Schülerinnen und Schülern fehlt. Andererseits spricht sie davon, dass der mangelnde Austausch auch ihr persönlich und dem Team fehlt. Hier zeigt sich möglicherweise die persönliche Belastung, die aus der pädagogischen Verantwortung erwächst, diese fehlenden sozialen Kontakte durch eigenes Verhalten zu kompensieren. Während in heterogenen Gruppen die schwerbehinderten Schülerinnen und Schüler verschiedene soziale Kontaktmöglichkeiten haben, begrenzt sich dies in homogenen Gruppen auf die Lehrpersonen, die alleiniger Kommunikationspartner sind. Dies erlebt die Lehrperson einerseits deshalb als belastend, weil sie damit die alleinige Verantwortung für eine entsprechende soziale Zufriedenheit der Schülerinnen und Schüler übernimmt und andererseits weil ihr selber dadurch vielfältige Kontaktmöglichkeiten genommen werden.

Umgekehrt beschreibt Frau A. eine Situation, in der ein schwerbehinderter Schüler in einer heterogenen Klasse sozial integriert ist. Dies erlebt sie als durchaus positiv, gleichzeitig ist sie aber unsicher, ob der Schüler in dieser Lerngruppe genügend Lernmöglichkeiten erhält.

2/24 Frau A.

„Es gibt so viele Situationen, .. wo ich dann nicht weiß, ist es jetzt mein hoher Anspruch, ist es das, reicht es eigentlich schon, wie die Kinder ihn integrieren? Weil ´se ständig irgendwie mit ihm lachen oder irgendwas, da läuft eigentlich vieles, /eh/ vieles, was ich auch gar nicht so mitkriege, ist das ausreichend oder /eh/ eh/ ja (hebt die Arme).“

Das Dilemma, welches in diesen beiden Äußerungen aufscheint, besteht darin, dass die Lehrperson einerseits ein möglichst heterogenes Lernumfeld schaffen möchte, in dem die schwerbehinderten Schülerinnen und Schüler aufgrund der Verschiedenheit viele Anregungen erhalten, und sich als Teil einer Klassen- oder Schulgemeinschaft erleben können, andererseits die Lehrperson jedoch das individuelle Lernbedürfnis der Schülerinnen und Schüler in einer „homogenen“ Lerngruppe eher verwirklicht sieht.

Fragen, die von den Teilnehmerinnen der Forschungswerkstatt immer wieder benannt werden, beziehen sich auf diese Ambivalenz von sozialer Teilhabe bei gleichzeitiger Beachtung der Lernmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler.

Auch Frau K. arbeitet mit einer heterogenen Gruppe und äußert Unsicherheiten in Bezug auf die Bereitstellung adäquater Lernangebote für die schwerbehinderten Schülerinnen und Schüler im Klassenunterricht.

2/18 Frau K.

„Und /ehm/ wie kann ich sie (die schwerbehinderten Schüler, Anm. d. V.) einfach auch noch mal anders /ehm/ ins Geschehen mit einbeziehen? Also gerade, wenn ich jetzt thematisch .. arbeite, /eh/ jetzt ha'm wir ja Sankt Martin gemacht oder so, wie kann ich das machen, das die dann auch auf ihre Art und Weise am bestimmten Thema irgendwie .. teil haben, ja. Das waren so meine ... ((zuckt mit den Schultern)) Fragestellungen .. eigentlich, die mich am meisten beschäftigt haben.“

Im Gegensatz zu fachwissenschaftlicher Literatur, in der Modelle des gemeinsamen Unterrichts entworfen werden, die ein Lernen am gemeinsamen Gegenstand auf verschiedenen Lernniveaus favorisieren (vgl. Feuser 1989), scheint dies im praktischen Kontext als problematisch bewertet zu werden.

Zu diesem Ergebnis kommen auch Klauß et al. (2006).

„Theoretisch lässt es sich durchaus einleuchtend begründen, dass es möglich sein sollte, dass SchülerInnen auf extrem unterschiedlichen Lern- und Entwicklungsniveaus am gleichen Gegenstand in Kooperation miteinander lernen (vgl. Feuser 1989). Praktisch bedeutet dies aber eine Herausforderung an die Pädagogik (und ihre Kooperation mit anderen Professionen), etwa durch eine Differenzierung, die eine Beteiligung an derselben Sache auch dann ermöglicht, wenn die möglichen Aktivitätsformen sehr unterschiedlich sind.“ (Klauß et al. 2006, 168)

Noch expliziter wird das Problem in einigen anderen Äußerungen evident. Die Schwierigkeit bezieht sich in diesen Aussagen nicht nur darauf, den schwerbehinderten Schülerinnen und Schülern in einer heterogenen Gruppe ein *adäquates* Lernangebot zu machen, sondern auch darauf, ob den Schülern in dieser heterogenen Gruppe *überhaupt* ein Lernangebot gemacht werden kann.

2/19 Frau E.

„und /eh/ da war dann erstmal klar, ja die werden irgendwie,.. die (die schwerbehinderten Schüler, Anm. d. V.) stehen halt dabei, diese Beiden sind mit Sitzschalen versorgt, die stehen dann also wirklich dabei .. und /ehm/ zwei andere schwerbehinderte Schüler waren dann /eh/ zeitweilig in Kur, ((lacht)) /eh/ also irgendwie denkt man dann so: ‚Zum Glück sind die nicht da‘ und /ehm/ dann /eh/ hab' ich dann ge-

dacht, so, wenn dann mal eine Kollegin, die mit ´en paar Stunden in der Klasse ist, /ehm/ da war, dass die dann auch wirklich mit ihrer schwer, also mit diesen schwerbehinderten Schülern rausgegangen ist, ihr Normales /ehm/ ja, normalen Unterricht mit denen gemacht hat, in dieser Kleingruppe, damit die wenigstens /ehm/ ´en bisschen von dem hatten, was für sie normal ist und /eh/ sie nicht ganz unten durchfallen.“

Frau E. beschreibt sehr deutlich, dass ihr ein Lernangebot innerhalb der heterogenen Lerngruppe nicht möglich erscheint. Die schwerbehinderten Schülerinnen und Schüler „stehen halt dabei“. Nur in einer äußeren Differenzierung, d.h. in der Bildung von homogenen Kleingruppen erscheint Unterricht für diese Schüler realisierbar. Innerhalb der Klassengemeinschaft fallen sie „unten durch“.

Auch in der fachwissenschaftlichen Literatur finden sich Hinweise auf dieses Problemfeld.

„Die Aufnahme von Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung in Schulen gewährleistet nicht, dass diese dort auch wirklich dazu gehören und am gemeinsamen Lernen teilhaben. In der Diskussion zur schulischen Integration aller Kinder wird gelegentlich von ‚Beistellkindern‘ gesprochen, die zwar anwesend, aber nicht wirklich beteiligt sind.“ (Klauß et al. 2006, 259)

Während der rekonstruierte Widerspruch zwischen individuellem Lernbedürfnis und sozialer Integration auf handlungspraktischer Ebene in Erscheinung tritt und es theoretisch denkbar wäre, dieses Dilemma zu überwinden, stellt der nun folgende Widerspruch zwischen individuellem Lernbedürfnis und Gleichbehandlung aller Schüler eine Ambivalenz dar, die als antinomische Struktur des Lehrerhandelns bewertet werden kann.

Helsper (2004a, 56) bezeichnet dies als einen „Widerstreit von Fürsorge und Gerechtigkeit“ oder als Differenzierungsantinomie und damit als

„Spannung zwischen einer homogenisierten, generalisierten Gleichbehandlung aller Schüler (...) und der Notwendigkeit zwischen Schülergruppen und einzelnen Schülern differenzieren zu müssen und die Pluralität von Lernbiographien und Bildungsvoraussetzungen zu beachten.“ (Helsper 2004a, 82)

Frau S. bringt dieses Dilemma wiederholt als ihre Fragestellung in die Forschungswerkstatt ein. Sie arbeitet in einer Schule mit dem Förderschwerpunkt motorische Entwicklung in einer Klasse in der sich einerseits Schüler befinden, die einen Hauptschulabschluss machen und andererseits Schüler, die als schwerbehindert gelten.

3/31 Frau S.

„(...) Weil ich häng' immer noch an dieser Diskrepanz, jetzt in meiner Rolle /eh/ wir sind ja jetzt sehr vom Schüler immer ausgegangen, also diese Diskrepanz wie forder' ich zum Beispiel jetzt Hauptschüler, die noch 'en Abschluss machen sollen und habe dann aber die Schwerstbehinderten mit dabei, ne, die Eigenaktivität zeigen sollen.“

Sie bekräftigt diese Aussage im Verlauf der Sitzung noch einmal.

3/32 Frau S.

(...) „Das ist, ich meine, mein Hauptthema, mit dem ich hier in dieser Fortbildung bin, diese Diskrepanz zwischen .. dem Fördern und Fordern bei den Schwerstbehinderten und bei den, sag ich mal, die noch 'en Schulabschluss schaffen sollen.“

Frau S. beschreibt ihre Situation als „Diskrepanz“ zwischen den unterschiedlichen Lernbedürfnissen der beiden von ihr zu unterrichtenden Schülergruppen. Sie sieht sich nicht in der Lage allen Schülern gleichermaßen gerecht zu werden und empfindet diese Situation als so belastend, dass sie sich durch die Teilnahme an der Forschungswerkstatt eine Klärung erhofft.

Die Realisierung eines Unterrichtsangebotes für schwerbehinderte Schülerinnen und Schüler angesichts einer heterogenen Schülergruppe korreliert offensichtlich auch mit der Zahl des vorhandenen Personals. Dies wird bereits in der Aussage von Frau E. (2/19) durch den Einschub *„wenn dann mal eine Kollegin, die mit 'en paar Stunden in der Klasse ist“* deutlich.

Auch Frau J. (3/63) spricht an anderer Stelle von der Problematik *allen* Schülern ein Unterrichtsangebot machen zu können, und bezieht sich auf *„den Nachmittagsbereich, wo ich alleine bin .. mit zwölf Schülern (...)“*.

In der Studie von Klauß et al. (2006) wird in diesem Kontext nochmals auf die Notwendigkeit einer interdisziplinären Zusammenarbeit verwiesen.

„Auf interprofessionelle Zusammenarbeit sind diese SchülerInnen schließlich auch deshalb angewiesen, weil es für eine einzelne Person eine Überforderung darstellen kann, einer auf Grund der Besonderheit jedes Kindes notwendigerweise sehr heterogenen Gruppe von SchülerInnen gleichzeitig adäquate Lernangebote zu machen und zugleich jedem Kind die individuell begleitende Unterstützung zu geben, die es braucht.“ (Klauß et al. 2006, 33)

Zusammenfassend kann festgehalten werden: Die drei rekonstruierten dilemmatischen Strukturen entstehen angesichts einer Heterogenität, die in allen schulischen Handlungsfeldern gegeben ist, die jedoch in der Arbeit mit schwerbehinderten Schülerinnen und Schülern besonders augenfällig wird.

Anzumerken bleibt, dass das Thema „Differenzierung“ als Antwort auf Heterogenität im sonderpädagogischen Kontext ein vertrautes Thema ist. Insbesondere die Aufnahme von schwerbehinderten Schülerinnen und Schülern in die Bildungsanstalten hat diese Thematik in den Blickpunkt rücken lassen. Es lässt sich vermuten, dass der Umgang mit der Differenzierungsantinomie Lehrpersonen im sonderpädagogischen Kontext in gewisser Hinsicht vertrauter ist, als Kolleginnen und Kollegen der sog. Regelschule. Innerhalb der Sonderpädagogik stehen didaktische Konzepte zum Umgang mit Heterogenität zur Verfügung⁷³, die inzwischen von der Regelpädagogik adaptiert werden.

Die Annahme, dass durch diese Konzepte das Dilemma überwunden oder gar gelöst werden kann, ist eine idealistische Vorstellung. Auf handlungspraktischer Ebene zeigt sich - dies hat die Rekonstruktion ergeben - dass Unterricht nur in der widersprüchlichen Struktur von besonderem, individuellem und allgemeinem Lernbedürfnis realisiert werden kann.

„Ja, wie finde ich dann die passende Grenze heraus, ne?“

5.1.4 Unterricht als widersprüchliche Beziehung unterschiedlicher Rollenanforderungen

Lehrpersonen im Unterricht mit schwerbehinderten Schülerinnen und Schülern befinden sich in einem Rollenkonflikt zwischen diffusen und rollenförmigen Beziehungsanteilen, sowie in einem spezifischen Konflikt zwischen Nähe und Distanz. In keinem anderen schulischen Handlungsfeld treten diese Konfliktfelder derart explizit in Erscheinung.

Drei Thesen sollen unter Rückgriff auf die strukturtheoretischen Erkenntnisse rekonstruiert werden.

- Erstens ist von einer Dominanz sozial-diffuser Beziehungsmuster auszugehen, die in einem habituellen Konflikt münden.
- Das ungleiche Verhältnis zwischen Nähe und Distanz, dies wird die zweite Rekonstruktion zeigen, erzwingt eine Suche nach universal-distanzierten Haltungen, um den Schülerinnen und Schülern Entfaltung zu ermöglichen und die eigene Profession zu sichern.
- Darüber hinaus wird drittens eine besondere Brüchigkeit der sozial-diffusen Beziehung herausgearbeitet, die ihrerseits die situative Unsicherheit der Lehrpersonen verstärkt.

⁷³ Gemeint sind hier alle Formen eines individualisierenden, handlungsorientierten Unterrichts, wie er beispielsweise in offenen Lernformen realisiert wird.

Viele Ansätze, die innerhalb der Schwerstbehindertenpädagogik entwickelt werden, weisen der nahen, emotionalen und empathischen Beziehung zwischen dem Pädagogen und dem Educandus einen grundlegenden Stellenwert zu (vgl. Heinen/Lamers 2001, 23ff.).

In körperorientierten Ansätzen, beispielsweise der „Basalen Stimulation“ bezieht sich die Nähe auf direkten körperlichen Kontakt (vgl. Fröhlich 2001³). Menschen mit schwerer Behinderung lernen über den Körper. Berührungen sind notwendig, um vielfältige sensorische Erfahrungen zu ermöglichen. Die Auseinandersetzung mit der Welt, mit Bildungsinhalten setzt voraus, dass ausgewählte Medien direkt in körperliche Reichweite gebracht und über den Körper haptisch-taktil erfahren werden.

Darüber hinaus bietet ein enger körperlicher Kontakt die Chance emotionale Nähe zu stiften und eine Beziehung herzustellen. Das Konzept der „Basalen Kommunikation“ (vgl. Mall 2004⁵) nutzt dies, um einen empathischen Austausch zu ermöglichen.

Diffus-partikulare Rollenmuster werden auch in verschiedenen Ansätzen zur Kommunikationsförderung betont. In diesen Ansätzen wird explizit auf die frühe Beziehung zwischen Mutter bzw. Vater und Säugling rekurriert. Der schwerbehinderte Mensch soll in diesen kommunikativen Beziehungsmustern lernen, handelnd in seine Welt einzugreifen und Kontakte zu initiieren. Fröhlich's somatischer Dialog betont beispielsweise die Notwendigkeit des sog. „Baby-Talks“, um angemessen mit schwerbehinderten Menschen zu kommunizieren (vgl. Fröhlich/Simon 2004).

Ganz gleich ob direkter Körperkontakt, empathische Nähe oder „Baby-Talk“, all diese Kommunikationsmöglichkeiten entsprechen Rollenmustern, wie sie in Mutter- bzw. Vater-Kind-Beziehungen zu finden sind.

Diese erste noch theoretische Analyse zeigt: Die Lehrperson befindet sich überwiegend in Situationen, in denen emotional-diffuse Haltungen gegenüber den Schülerinnen und Schülern gefordert sind.

Dies kann - so die These - zu einem habituellen Konflikt führen. Angesichts hoher diffuser Rollenanteile schwindet die spezifische Identität als Lehrer oder Lehrerin. In der Folge beobachtet Kleinbach eine Tendenz zur „*unreflektierten Übertragung familiärer Beziehungsmuster auf die Berufsarbeit*“ (Kleinbach 2003, 184). Er geht davon aus, dass sich die sonderpädagogische Profession insbesondere für Frauen in idealtypischer Weise anbietet, weil sie als „*Nischen für Emotionalität in einer gefühlsfeindlichen Gesellschaft*“ erscheint (vgl. ebd., 184).

In dieser Lesart wird Unterricht ersetzt durch familiäre Beziehungsmuster.

Vergegenwärtigt man sich angesichts dieser Erläuterungen das in Kapitel 5.1.2 rekonstruierte Identitätsdilemma, in dem Lehrpersonen durch pflegerische und hauswirtschaftliche Tätigkeiten der besonderen Gefahr unterliegen ihre eigene Profession zu unterlaufen, so wird deutlich, dass zwischen emotional-sozialen und rollenförmigen Beziehungsanteilen eine zweite antinomische Struktur zu Tage tritt, die in dieser beson-

deren Form nur im Unterricht mit schwerbehinderten Schülerinnen und Schülern existiert und das professionelle Selbstverständnis brüchig werden lässt.

In welcher Form zeigt sich nun dieses widersprüchliche Verhältnis von Distanz und Nähe bei den Teilnehmerinnen der Forschungswerkstatt?

Zunächst ist festzustellen, dass sich im Kategoriensystem keine Kategorie findet, in der die körperliche Nähe oder die besondere Art der Beziehung als Handlungsanforderung thematisiert wird. Dies ist irritierend. Es kann möglicherweise als Indiz dafür gewertet werden, dass die Teilnehmerinnen die besonderen sozial-emotionalen Kontakte zu ihren Schülern und Schülerinnen als Teil ihrer professionellen Tätigkeit akzeptieren und als befriedigend erleben. Sie scheinen - vordergründig - keine besondere Belastung darzustellen.

Dennoch zeigen sich im Kategoriensystem Hinweise, die darauf schließen lassen, dass das Verhältnis von Distanz und Nähe, von rollenspezifischen und sozial-diffusen Beziehungsanteilen für die Lehrpersonen im unterrichtlichen Alltag eine wichtige Rolle spielt.

Insbesondere die Kategorien zum Schülerverhalten („*eigenaktives*“, „*besonderes*“ und „*kommunikatives Verhalten*“ sowie „*soziale Abhängigkeit*“), die sich daraus ergebenden Konsequenzen für das Lehrerhandeln („*Geduld*“, „*Erziehung vs. Selbstbestimmung*“) und den Lernzielen für die Schülerinnen und Schüler („*Handlungsfähigkeit*“, „*soziale Integration*“, „*Emotionalität*“) (vgl. Kap. 4.3) zeigen an, dass all diese Bereiche dem Ziel untergeordnet sind, die Abhängigkeit der Schülerinnen und Schüler von der Lehrperson zu verringern. In all diesen Kategorien ist auffallend, dass die Lehrerinnen angesichts einer hohen Heteronomie immer wieder die Frage aufwerfen, wie den Schülerinnen und Schülern Raum für eigene Entfaltung gegeben werden kann. Die Teilnehmerinnen suchen nach Möglichkeiten, die Schülerinnen und Schüler immer wieder frei zu setzen, Abhängigkeiten zu verringern und eigene Entwicklungen zu ermöglichen. Damit gelingt es den Lehrpersonen sich auf rollenspezifische Handlungsmuster zurück zu ziehen. Der Dominanz sozial-diffuser Beziehungsanteile wird - so die Interpretation - mit Hilfe dieser eher pädagogisch-distanzierten Haltung entgegengewirkt.

Dies zeigen beispielsweise die Äußerungen in den Kategorien zum eigenaktiven Verhalten oder zum besonderen Verhalten.

Frau J. beschreibt es als sinnvoll, soziale Abhängigkeit zu verringern und dem Schüler innerhalb einer Gruppe „*Raum zu schaffen*“ für Eigenaktivität.

2/94 Frau J.

„Das (unv.) is halt noch drüber nachdenke, is', dass wir viel gesagt haben, dass Eigenaktivität auch braucht, dass wir zum Beispiel daneben sitzen und die Eigenaktivität auch wahrnehmen. Meine Frage ist immer noch, wie entwickle ich auch Eigenaktivität oder wie kann ich Raum schaffen, auch in 'ner Gesamtklasse, ohne, dass ich

daneben sitz.. Das ist so oft mein Problem, wo ich denke, wo werd' ich den Schülern dann wirklich im Alltag auch gerecht, wenn ich ganz viele andere habe, dann muss ich auch die Möglichkeit allein schaffen Eigenaktivität oder auch aktives Lernen zu ermöglichen. Also: Wie geht's auch in der Gruppe, ohne mich und /ehm/ ja, da denk' ich halt die ganze Zeit drüber nach .. , dass es auch da, .. ja irgendwie Möglichkeiten .. geben muss.“

Die Äußerung von Frau J. zeigt, dass es ihr wichtig ist, nicht nur „daneben“ zu sitzen, sondern sich selbst in eine distanzierte Haltung zum Schüler zu bringen. Dazu scheint es ihr ein vordringliches Ziel zu sein, dem Schüler zu mehr Eigenaktivität zu verhelfen, damit er „aktiv“ - eben ohne direkte Zuwendung der Lehrperson - Lernprozesse initiiert.

Das folgende Beispiel bezieht sich auf eine Schülerin mit selbstverletzendem Verhalten. Die geforderte distanzierte Haltung der Lehrperson, die Abhängigkeiten verringern und den Schülerinnen und Schülern Entfaltungschancen ermöglichen soll, gerät angesichts dieses besonderen Verhaltens unter besonderen Verantwortungsdruck.

2/88 Frau K.

*„Ja, aber das find' ich schon ganz wichtig, weil ich .. auch so erlebe, dass ich /eh/ schnell innerlich und äußerlich an 'ne Grenze komme, so auch bei so Punkten, bei sich selbst sein, oder so. Ich möchte die ja auch bei sich selbst sein lassen, ne? Ich würde dann in dem Fall von N. auch sagen, klar die soll da auch stundenlang, da .. an den Tischbeinen sein, oder ich hab' eine Schülerin, die haut immer mit dem Kopf irgendwo gegen, dann denk' ich auch so, ja, klar /ehm/ sollst Du das irgendwie ja auch machen können, aber wo hört das auf, das darf ja nicht /eh/ zur Verletzung führen, ne. Selbst, wenn das Kind das dann irgendwie angenehm findet, also, das find' ich .. ganz schwer.
Ja, die hat schon richtig den Kopf, den vorderen Kopf verkrustet, ne weil das einfach so ihre Art ist, zu sich selbst zu finden und bei sich selbst zu sein und. Ja, wie finde ich dann die passende Grenze heraus, ne?“

*Frau M.: „Die hat ja auch richtig hier schon so Kruste.“

Frau K. interpretiert das selbstverletzende Verhalten ihrer Schülerin als eine Form „*bei sich selbst zu sein und zu sich selbst zu finden*“. In „normalen“ pädagogischen Bezügen würde diese positive Interpretation zu einer dem Schüler Raum gebenden, distanzierten Haltung der Lehrperson führen. Anders jedoch angesichts dieses besonderen selbstverletzenden Verhaltens. Hier gerät Frau K. in das Dilemma einerseits Raum geben zu wollen und andererseits durch eine „gewaltsame“ Unterbrechung des selbstverletzenden Verhaltens in die Integrität der Schülerin einzugreifen. Sie sucht nach Wegen, die „*passende Grenze*“ zwischen den verschiedenen Rollen zu finden.

Es zeigt sich bereits in diesen Ausführungen: Die widersprüchliche Beziehung von Nähe und Distanz, von Raum gebender Freiheit und lernförderlicher Nähe tritt im Unterricht mit schwerbehinderten Schülern aufgrund ihrer hohen sozialen Abhängigkeit und ihrer Angewiesenheit auf körpernahe Formen der Vermittlung explizit in Erscheinung und muss situativ immer wieder neu ausgelotet werden.

Diese These lässt sich aus einer anderen Perspektive untermauern.

Auf existentieller Ebene sind sozial-diffuse Rollenbeziehungen unerlässlich, um Gemeinsamkeiten zu entdecken (vgl. Fröhlich/Simon 2004), Seins- und Selbstbestätigung zu erfahren (vgl. Fornefeld 1989) und in einem reziproken Prozess und in der Dynamik des gegenseitigen Abgrenzens dem Schüler zu ermöglichen, zu dem zu werden, der er ist (vgl. Fornefeld 2001, 135). Nur vor diesem ethischen Horizont ist zu verstehen, warum die sozial-ganzheitliche Beziehung zwischen Lehrperson und Schüler als wesentliche Bedingung gelingender Bildungsprozesse betrachtet wird (vgl. Helsper 2004a, 77).

Im Unterricht mit schwerbehinderten Schülerinnen und Schülern unterliegt nun eben diese sozial-emotionale Beziehung besonderen erschwerten Bedingungen.

Aus den Äußerungen der Teilnehmerinnen zur Kommunikation konnte ein hoher Unsicherheitsfaktor rekonstruiert werden. Schüler und Schülerinnen reagieren nicht erwartungsgemäß auf Kontakt- und Lernangebote, sie äußern sich selten durch verbale Mitteilungen, sondern kommunizieren mittels ihrer somatischen Möglichkeiten. Gewohnte Kommunikationsmuster greifen nicht und führen zu Missverständnissen. Veränderte Kommunikationsformen irritieren und verunsichern den Kommunikationspartner.

Neben der schon herausgearbeiteten Dominanz sozial-diffuser Rollenanteile kann - so zeigt diese Argumentation - eine qualitative Veränderung dieser Rollenmuster aufgrund veränderter kommunikativer Strukturen angenommen werden. Die sozial-diffuse Beziehung ist angesichts dieser Strukturen brüchig und unterliegt der latenten Gefahr des Scheiterns und des Abbruchs.

Fornefeld (2001) hat herausgearbeitet, dass die Arbeit mit schwerbehinderten Menschen immer wieder die Grenze unseres Verstehens tangiert und überschreitet. Das Verhältnis zwischen Erzieher und schwerbehindertem Menschen ist häufig durch eine Beziehungsstörung gekennzeichnet, in deren Folge sich beide Partner isoliert und unverstanden fühlen und sich auf sich selbst zurückziehen (vgl. Fornefeld 2001, 135).

Schwere Behinderung wird definiert als eine

„Beziehungsstörung zwischen dem schwerstbehinderten Menschen und seiner personalen (und materialen) Umwelt, die sich im Ausbleiben oder durch die unerwartete Gestaltung von Antworten in einem Kommunikationsprozess äußert.“ (Fornefeld 1989, 142)

Lehrer und Schüler unterliegen angesichts einer brüchigen, veränderten Kommunikation der Gefahr, sich zu isolieren, sich aus der Beziehung zurückzuziehen und letztendlich - um die strukturtheoretische Begrifflichkeit aufzugreifen - die sozial-diffuse Beziehung zu beenden.

Deutlich wird dies in der Belastung, die sich aus einem besonderen Verhalten ergeben kann, wie es beispielsweise Frau H. in der Forschungswerkstatt beschreibt.

3/11 Frau H.

„Wir hab’n ´ne Schülerin, die lutscht .. in einer Tour, an wirklich bis zu den Handgelenken an der Hand und /ehm/ kommt vor lauter Lut-schen nicht dazu, mal was .. zu arbeiten, beziehungsweise wenn sie arbeitet, dann immer nur einhändig, weil mit der anderen Hand muss sie ja wichtig .. an der Hand lutschen.“

3/14 Frau H.

„Also, ich häng’ noch ´en bisschen an Stereotypen. /Ehm/ Das ist bei meiner Schülerin so extrem, dass sie sich dadurch selber im Weg steht. Also die Entwicklungsförderung, .. die ich für sie denke, kann nicht funktionieren, solange sie so, so dieses Hände lutschen so extrem macht.“

An diesen beiden Aussagen wird evident, dass das sozial-diffuse Beziehungsmuster zwischen einem schwerbehinderten Schüler und seiner Lehrperson mit vertrauten und gewohnten Regeln bricht und immer in der Gefahr des Misslingens steht. Frau H. kann das Verhalten ihrer Schülerin nicht verstehen und wertet es als „Stereotypie“, durch die eine „Entwicklungsförderung nicht funktionieren kann“. Angesichts dieses Unverständnisses und dieser Ratlosigkeit wird ein möglicher Lernerfolg in Frage gestellt. Die soziale Beziehung, das vertrauensvolle Verhältnis zwischen Lehrperson und Schülerin - ist durch das besondere Verhalten der Schülerin belastet und gestört.

Die Brüchigkeit sozial-diffuser Beziehungsmuster ist - dies zeigen die obigen Ausführungen - angesichts einer schweren Behinderung als strukturell belastendes Merkmal der Beziehung anzuerkennen.

„Wo dieses schwerbehinderte Kind, auch ohne das ich ständig Handlanger bin, .. was machen kann.“

5.1.5 Unterricht zwischen Handlungsentlastung und sozialer Abhängigkeit

Es ist bereits mehrfach darauf hingewiesen worden: Die Lebenssituation schwerbehinderter Menschen ist durch hohe soziale Abhängigkeit gekennzeichnet. Insbesondere Hahn beschreibt schwere Behinderung als ein „Mehr an sozialer Abhängigkeit“, in

dessen Folge der Freiheitsraum für selbständiges Handeln abnimmt und durch Assistenz kompensiert werden muss (vgl. Hahn 2003, 43).

Klauß et al. (2006) haben im Rahmen ihres Forschungsprojektes herausgearbeitet, dass *„das soziale Leben der allermeisten von ihnen (gemeint sind schwerbehinderte Schülerinnen und Schüler) (...) dadurch gekennzeichnet (ist), dass sie häufig oder ständig auf Assistenz beim Austausch von Mitteilungen angewiesen sind“* (Klauß et al. 2006, 113f.). Aus sozialer Abhängigkeit, aus veränderten kommunikativen Möglichkeiten, resultiert offensichtlich ein besonderer Unterstützungsbedarf.

„Kinder, die häufig nicht erwartungsgemäß auf Kontakt- und Lernangebote reagieren, die sich nicht durch aktive Sprache, sondern eher durch Laute oder mittels somatischer Erscheinungen ihres Leibes auszudrücken vermögen (...) sind zur Verwirklichung ihrer Wünsche und Bedürfnisse in besonderer Weise auf das Verstandenwerden seitens der Bezugspersonen angewiesen.“ (Fornfeld, 1995², 34)

Die Teilnehmerinnen der Forschungswerkstatt beschreiben diese hohe soziale Abhängigkeit in unterschiedlichen Zusammenhängen.

Für Frau L. resultiert aus dem vermeintlichen Unvermögen der Schülerinnen und Schüler *„selber Wünsche zu äußern“* eine besondere Verantwortung an sich selbst. Das eigene Handeln muss immer wieder neu überprüft und legitimiert werden.

3/39 Frau L.

„Das ist eigentlich bei allen von, von meinen fünf Schülern immer wieder die Frage, weil die alle so schwer behindert sind und sich überhaupt, also fast keine Möglichkeit haben, selber Wünsche zu äußern. Immer wieder zu gucken: Ist das, was ich da mache jetzt wirklich angesagt, oder hab' ich 'en .. völlig schrägen Blickwinkel und muss noch mal von 'ner anderen Seite gucken?“

Damit bezieht Frau L. sich auf eine ethische Dimension, die sie für ihr eigenes pädagogisches Handeln angesichts dieser besonderen Abhängigkeit der Schülerinnen und Schüler als Notwendigkeit erachtet.

Frau N. schildert eine andere unterrichtliche Situation, in der die Frage der eigenen Handlungsbelastung angesichts sozialer Abhängigkeit aufscheint.

Die Schülerin, die sie beschreibt, ist auf besondere personelle Unterstützung angewiesen, um am Unterricht zu partizipieren.

3/29 Frau N.

„Also, ich hab' eine Schülerin, /eh/ ((lachen, der anderen)), ja, die, wenn ich der Arbeitsmaterial vorstelle, zum Beispiel so was zum Sortieren, die kann das .. wenn man das eins zu eins mit ihr macht. Dann muss man aber wirklich fast Handführung /ehm/ dann macht die das

*auch. Aber .. so von sich aus .. *la, lala, lala.“*

** Schaut nach unten und macht wedelnde Armbewegungen dazu.*

Diese intensive personelle Unterstützung stellt nicht die Ausnahme sondern die Regel im Unterricht mit schwerbehinderten Schülern dar.

„Hinzu kommt, dass ein sehr großer Teil dieser Kinder und Jugendlichen bei nahezu allen ihren Aktivitäten, also auch bei denen, von denen Lernergebnisse erwartet bzw. erhofft werden können, auf qualifizierte Assistenz angewiesen sind. Ein bloßes Dabei-Sein, bei dem keine Anregungen, Hinweise und Konzentrationshilfen, manuelle Unterstützungen, Ermunterungen bis hin zur intensiven Hilfestellung stattfinden, kann kaum als tatsächliche Beteiligung am Unterricht gewertet werden.“ (Klauß et al. 2006, 168)

Frau T. wiederum erweitert die Thematik um einen dritten Aspekt. Die soziale Abhängigkeit der Schülerinnen und Schüler kann durch falsch verstandene pädagogische Hilfe verstärkt werden.

2/6 Frau T.

„Und, wie gesagt, oft dieses Problem, dass sie sich an, ja diese Erwachsenenbindung, diese anerzogene, von uns leider ja auch geförderte und anerzogene Erwachsenenbindung. Es gibt also nicht die Situation, dass ein Schüler mit einem ändern was macht, immer warten sie auf Erwachsene.“

Frau T. beschreibt eine „*anerzogene Erwachsenenbindung*“, wobei es ihr weniger, um eine Ursachenanalyse, sondern eher um die erlebte negative Konsequenz dieses Verhaltens geht: Die besondere Handlungsbelastung, die sich daraus für die Lehrperson ergibt. Da kein „*Schüler mit einem ändern was macht*“ sind die Lehrpersonen alleiniger Ansprechpartner für die Schüler und Schülerinnen. Daraus erwächst eine besondere Verantwortung und Belastung.

In allen drei Beispielen formulieren die Teilnehmerinnen Anforderungen, ethische Verantwortlichkeiten und Handlungsnotwendigkeiten, die sich aus der sozialen Abhängigkeit ergeben.

Gleichzeitig wird von den Teilnehmerinnen der Wunsch nach eigener Handlungsentlastung formuliert, insbesondere im Zusammenhang mit einer gewünschten sozialen Integration und einer Zunahme des eigenaktiven Verhaltens der Schülerinnen und Schüler.

3/60 Frau P.

„Wie kann ich ein schwerbehindertes Kind /eh/ aktiv beteiligen, oder vielleicht sogar ´en /eh/ Spiel initiieren, wo dieses schwerbehinderte Kind, auch ohne das ich ständig Handlanger bin, .. was machen kann.“

Die bisherigen Ausführungen zeigen, dass die Lehrperson durch die besondere soziale Abhängigkeit der Schülerinnen und Schüler innerhalb der Klasse eine zentrale Position erhält, weil viele Kommunikationsprozesse über sie initiiert werden und fast alle Handlungen von ihr ausgehen. Charakteristisch für das Handeln der Lehrperson ist eine sehr hohe Aktivitätsfrequenz. Die Lehrpersonen versuchen dieser Tendenz durch die Förderung von Eigenaktivität entgegen zu steuern.

Welch hohe Belastung die Lehrpersonen aufgrund sozialer Abhängigkeit erleben, wird auch in den Äußerungen evident, in denen die Teilnehmerinnen die Fähigkeit zur Geduld herausstreichen. Am Beispiel von Frau K. wird dies deutlich.

3/17 Frau K.

„Ja, so Zeitempfinden, das find' ich auch ganz wichtig. Das hast Du eben schon mal kurz angesprochen, ne? .. Und /ehm/ da .. hab' ich auch gedacht: Klar, das vergess' ich auch oft. Das die einfach mehr Zeit brauchen, um auch auf was zu reagieren, um was wahrzunehmen, ne, um sich vielleicht auf was einzulassen und das .. mich das dann auch oft an meine Grenze bringt, ne? Also, genau, das was Du sagst. Für die reicht's im Grunde noch nicht und ich denk' irgendwie so: Oh, komm ((genervter Tonfall)).“

Die Belastung, die Frau K. hier beschreibt, besteht darin „Zeit zu geben“, „Reaktionen abzuwarten“ und dadurch letztendlich Lernen zu ermöglichen.

Aus der sozialen Abhängigkeit resultiert demnach nicht nur eine Belastung, die durch erhöhte Aktivität ausreichend gekennzeichnet ist, sondern die sich auch in der Notwendigkeit einer passiven, abwartenden Haltung zeigt, die die Lehrperson an „*persönliche Grenzen*“ bringt.

Das Nachdenken über die soziale Abhängigkeit führt abschließend zu einem weiteren Dilemma, welches im folgenden Kapitel rekonstruiert wird.

„Dürfen wir das ertragen oder müssen wir da eingreifen?“

5.1.6 Unterricht zwischen Erziehung und Selbstbestimmung

„Eines der größten Probleme der Erziehung ist, wie man die Unterwerfung unter den gesetzlichen Zwang mit der Fähigkeit, sich seiner Freiheit zu bedienen, vereinigen könne. Denn Zwang ist nötig! Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“ (Kant 1778, zit. nach Helsper 2004a, 58)

Mit diesem Zitat wird das Verhältnis von Erziehung und Selbstbestimmung als „*Grundantinomie des Pädagogischen*“ bestimmt.

Spätestens mit der Aufklärung zielt pädagogisches Handeln auf individuelle Freiheit, auf die Ermöglichung von Autonomie, auf Selbstverwirklichung und die Selbstgestaltung des eigenen Lebens.⁷⁴

„Bezugspunkt der professionellen und insbesondere der pädagogischen Tätigkeit ist (...) die Autonomie der Lebenspraxis, die entweder noch nicht entfaltet, vorübergehend beeinträchtigt oder längerfristig erschwert bzw. blockiert ist. Dabei zielt das professionelle Handeln auf die Generierung, Wiederherstellung, Stärkung oder zumindest teilweise Restituierung lebenspraktischer Autonomie.“ (Helsper 2004a, 63)

Der Heranwachsende befindet sich in einem Zustand der Abhängigkeit und Angewiesenheit gegenüber seinen Erziehern. Ihm wird durch Erziehung - also durch Eingriff in seine persönliche Integrität - zu Autonomie verholfen.

„Einerseits ist der Professionelle in einer überlegenen, mächtigen Position: etwa dadurch, dass er über Wissensbestände, Ressourcen und Kompetenzen verfügt, von denen der Schüler (noch) ausgeschlossen und damit auf den Lehrer angewiesen ist, um die lebenspraktische Handlungsfähigkeit zu sichern oder zu erweitern. Daraus resultiert die Überlegenheit und Dominanz des Professionellen und die asymmetrische Struktur der Beziehung.“ (Helsper 2004a, 65)

Lehrer müssen demnach zur Autonomie auffordern und Autonomie ermöglichen, trotz oder gerade aufgrund einer noch faktisch gegebenen Abhängigkeit.

Lindmeier (1999) widmet sich diesem Grundproblem von Freiheit und Einflussnahme in der Pädagogik und fragt, *„ob und wie im Werdegang des Heranwachsenden (...) Selbstbestimmung durch Fremdbestimmung zu erreichen ist“* (Lindmeier 1999, 215). Für ihn löst sich dieses Dilemma nicht, durch ein Erziehungsverständnis, *„als einer prozesshaften und im Laufe der Lebensgeschichte sich vollziehenden Überführung des Heranwachsenden in die vermeintliche ‚Reife‘ des Erwachsenenseins“* (Lindmeier 1999, 216).

Er verweist demgegenüber auf die situative, konkrete Verhaftung des Bildungsprozesses im ‚Hier und Jetzt‘ und bezeichnet diesen als einen *„existentiellen Prozess (...) der Selbstüberschreitung und des Selbstgewinns“* (ebd., 216). Die Freiheit oder Autonomie des Menschen kann und muss in dieser Situation geweckt und beachtet werden. Sie kann nicht vom Individuum allein, in einem Akt der Selbstbestimmung, sondern nur in einem Prozess der Provokation und Evokation gewonnen werden. Lindmeier verdeutlicht, dass das Individuum Autonomie erhält, in dem der Erzieher vollakzeptierend und

⁷⁴ Auf die idealistische Struktur dieser Philosophie verweist Stinkes und stellt Bildung in den Kontext von Passivität und Angewiesenheit (vgl. Stinkes 1999, 25).

zugleich herausfordernd handelt (vgl. ebd., 219). Sie ermöglicht dem Educandus einen Daseinsgewinn im ‚Hier und Jetzt‘.

In Übereinstimmung mit einer strukturtheoretischen Position konstatiert Lindmeier, dass sich das pädagogische Dilemma von Autonomie und Erziehung nicht in einer einseitigen permissiven Haltung gegenüber dem Educandus löst.

Die Verantwortung des Erziehers gegenüber dem Zu-Erziehenden liegt in der Akzeptanz eines strukturellen Dilemmas von Autonomie und Abhängigkeit.

„Für pädagogisch professionelles Handeln, insbesondere das von Lehrern, gilt, dass die pädagogischen Interaktionen mit den Schülern erst die umfassende Entwicklung lebenspraktischer Autonomie ermöglichen sollen. Dabei dürfen die bereits entfalteten Möglichkeiten lebenspraktischer Autonomie nicht unterboten oder gar gebrochen werden, aber es muss auch eine Überforderung, die notwendigerweise ein Scheitern impliziert, vermieden werden. Dabei greift das professionelle Handeln notwendigerweise (...) in die persönliche Integrität der Adressaten ein; dies in besonderer Weise in den Konstellationen und Situationen, in denen die Adressaten in der vollen Wahrnehmung ihrer lebenspraktischen Autonomie eingeschränkt sind und sich in Abhängigkeiten befinden.“ (Helsper 2004a, 63)

Dieser kurze theoretische Exkurs hat für die Interpretation der hier vorgestellten Studie folgende Relevanz: Der fokussierte Personenkreis der Schüler und Schülerinnen mit schwerer Behinderung ist in besonderem Maße sozial abhängig. Daraus ergibt sich eine Schutzlosigkeit, die bis in die intimsten und elementarsten Lebensvollzüge reicht. Je mehr die Schülerinnen und Schüler der handelnden Lehrperson ausgeliefert ist, desto mehr erhöht sich das mögliche Machtpotenzial dieser Bezugsperson. Die Lehrperson muss unter Umständen tief in die persönliche Integrität der Schülerinnen und Schüler eingreifen, ohne diese anzugreifen oder gar zu zerstören.

Dieses Dilemma wird in vielen Zusammenhängen von den Teilnehmerinnen der Forschungswerkstatt formuliert und in der Kategorie *„Erziehung vs. Selbstbestimmung“* expliziert.

Zunächst wird das Problem allgemein von Frau T. nach einer Gruppenarbeitsphase zusammengefasst:

2/102 Frau T.

„Also, wir bestimmen ja sehr viel über den Schüler. .. Aber, wo gibt, wo hat er Möglichkeiten selbst zu bestimmen und wie kann er sie äußern und wie .. nehmen wir sie wahr?“

2/104 Frau T.

„Selbstbestimmung ist das ja auch wieder ´en ganzes Stück weit. Wir bestimmen .. lange Phasen des Schulalltags über den Schüler. Was für ihn gut ist, ohne, dass er das kognitiv immer nachvollziehen kann, weil

wir einfach weiter sehen können, aber wie ist es mit /ehm/ Rückmeldung des Schülers? Wie weit geben wir dem Raum?“

Ähnlich wie die Aussage von Frau K. (2/88) zum selbstverletzenden Verhalten gezeigt hat, entspinnt sich besonders im Zusammenhang mit dem besonderen Verhalten der Schülerinnen und Schüler die Frage nach dem Verhältnis von Selbstbestimmung und Erziehung.

Frau S. betont beispielsweise die Notwendigkeit der Erziehung, die mit der stetigen Suche nach dem „passenden“ Angebot verbunden ist.

2/89 Frau S.

„Ja, wo man auch Alternativen schafft, weil es ist eine Sache, ´en Kind da drin zu lassen,ne oder Angebote zu .. gestalten, die so´n Kind vielleicht irgendwann mal aufgreift. Ich glaub´, dass ist auch so die Schwierigkeit, weil .. ich finde, es muss auch immer ´en Stück /eh/ wirklich Erziehung mit reinspielen. Also weil so Kinder da drin zu lassen ist ja auch, was wir eben ja auch gesagt haben, vielleicht machen wir nicht das Angebot, was es zu dem Zeitpunkt braucht, ne?“*

*(gemeint ist selbstverletzendes Verhalten)

Frau H. beschreibt das Dilemma zwischen Eingriff in die persönliche Integrität des Kindes zum Zwecke einer zukünftigen Wiederherstellung lebenspraktischer Autonomie als schwierigen Abwägungsprozess.

3/12 Frau H.

„(...) Da hab´n wir auch überlegt, unterbrechen wir jetzt die Stereotypie, damit sie was arbeitet? Dürfen wir das überhaupt? Was, was bedeutet diese Stereotypie für das Kind, ne mit. Da sind wir vielleicht auch bei dieser Kosten - Nutzen - Rechnung, irgendwo wieder. (...) Es ist halt schwierig, schwierig da zu gucken.“

Der verwendete Begriff einer „Kosten - Nutzen - Rechnung“ bezieht sich auf die Abwägung, ob es legitim ist, die Stereotypie zu unterbrechen und damit in die Integrität einzugreifen, weil sich dadurch ein zukünftiger Nutzen für die Schülerin ergibt, der allerdings zum jetzigen Zeitpunkt noch nicht abschätzbar ist.

Ähnlich wie Lindmeier Bildung nur dann erfolgreich realisiert sieht, wenn der Pädagoge „vollakzeptierend und zugleich herausfordernd handelt“ wird in strukturtheoretischer Perspektive gefordert, dass dem strukturellen Ungleichgewicht zwischen dem wissenden Lehrer und dem unwissenden Schüler eine symmetrische Beziehung entgegengesetzt wird, um Vertrauen herzustellen und dem Schüler Entwicklung zu ermöglichen (vgl. Helsper 2004a, 75).

Die Entscheidung zwischen Herausforderung und Akzeptanz zeigt sich auf unterrichtspraktischer Ebene ganz deutlich als Handlungsdilemma. Dies zeigen die Äußerungen von Frau T.:

2/105 Frau T.

„Stereotypien - auch /ehm/ ja, is’ ne Art von Eigenaktivität. Aber is’ das ´ne Sackgasse .. für manche Schüler? Können .. wir das ertragen, was manche Schüler an Stereotypien haben? Dürfen wir das ertragen oder müssen wir da eingreifen? Auch ´ne Frage.“

Frau T. bringt abschließend noch einen zusätzlichen Aspekt mit in die Diskussion. Das Bedürfnis Helfen zu wollen ist insbesondere bei nicht pädagogisch qualifiziertem Personal eine entscheidende Motivation für die Arbeit mit schwerbehinderten Kindern und Jugendlichen. Das diese Motivation in Bezug auf das Klientel eher zu einer verstärkten Abhängigkeit, Unselbstständigkeit und Passivität, denn zu mehr selbstbestimmten, eigenaktiven Verhalten führen kann, zeigt die folgende Äußerung.

2/95 Frau T.

„Wo Eigenaktivität auch behindert wird, dass erleb ich oft, .. dadurch dass wir ständig .. Leute in der Klasse haben, Praktikanten, /eh/ /also/ /ach/ ... ständig, .. ständig neue Leute, es ist ein Kommen und Gehen .. und /ehm/ .. immer wieder der Punkt, wo ich sag, Leute nehmt ihr Euch zurück, damit überhaupt Eigenaktivität möglich ist, weil in diesem Hilfebedürfnis stülpt man sich ´nem Schüler über.“

Abschließend kann festgestellt werden, dass sich das Dilemma von Herausforderung und Akzeptanz in erzieherischen Situationen mit schwerbehinderten Schülern aufgrund ihrer hohen sozialen Abhängigkeit als besonders markant erweist.

Zusammenfassend zeigt die Interpretation in diesem Kapitel:

Durch den Einbezug strukturtheoretischer Erkenntnisse werden bereits bekannte und identifizierte Handlungsfelder und Handlungsbedingungen des Unterrichts mit schwerbehinderten Schülerinnen und Schülern in eine neue Erklärungsdimension überführt. Die besonderen Handlungsanforderungen im Unterricht mit schwerbehinderten Schülerinnen und Schülern bilden sich in verschiedenen Dilemmata und Antinomien ab.

Die einleitend aufgeworfene Problemstellung (vgl. Kapitel 1.1) und die Schlussfolgerungen in Kapitel 2.5 lassen sich angesichts dieser Analyse konkretisieren:

- Das aus fachwissenschaftlicher Perspektive philosophisch-ethisch oder didaktisch postulierte und fundamentierte Bildungsrecht muss auf unterrichtspraktischer Ebene in widersprüchlichen und antinomischen Strukturen realisiert werden. Dies führt im konkreten Handlungsvollzug zu Unsicherheiten in Bezug auf die Prioritätensetzung. Dies zeigt sich beispielsweise in Bezug auf Entschei-

dungsnotwendigkeiten im Verhältnis von Pflege, Therapie und Bildung. Es zeigt sich auch in der Realisation des Bildungsrechtes angesichts heterogener Strukturen, aus denen verschiedene antinomische Figuren resultieren. Ferner zeigt es sich im Dilemma von Autonomie und sozialer Abhängigkeit, von Nähe und Distanz im Kontext besonderer Verhaltensweisen und erschwerter kommunikativer Bedingungen.

- Die entwickelten Konzepte der Schwerstbehindertenpädagogik haben wenig unterrichtspraktische Relevanz, weil sie keine adäquaten Antworten im Umgang mit den herausgearbeiteten Antinomien und Widersprüchen formulieren. Im Gegenteil: Durch ihre oftmals spezifische therapeutische, körper- oder beziehungsorientierte Ausrichtung verschärfen sie das Identitätsdilemma und die widersprüchliche Beziehung unterschiedlicher Rollenanforderungen und führen zu einem brüchigen professionellen Selbstverständnis.
- Die subjektiv erlebte, unzureichende Qualifikation von Lehrpersonen ergibt sich aus strukturellen Ungewissheiten - beispielsweise der Notwendigkeit der Interpretation von Verhalten und der daraus resultierenden Unsicherheit bei der Festlegung von Lernvoraussetzungen. Da sie jedoch nicht reflexiv bearbeitet werden, wird dieses strukturelle Merkmal professionellen Lehrerhandelns als individuelles Defizit und Nicht-Wissen gedeutet und verschärft somit die subjektiv erlebte Unzulänglichkeit.

Nachdem nun verschiedene Facetten der besonderen Handlungsstruktur im Unterricht mit schwerbehinderten Schülerinnen und Schülern und die ihr immanenten antinomischen Figuren rekonstruiert wurden, gilt es im Folgenden die Handlungsstrategien, die in arbeitsplatzbezogenen Reflexionsprozessen entwickelt werden, herauszuarbeiten.

5.2 Untersuchungsschwerpunkt 2: Handlungsstrategien

5.2.1 Handlungsstrategien: Vorbemerkungen

Um die Handlungsstrategien, die die Lehrpersonen im Verlauf der Forschungswerkstatt entwickelt haben angemessen zu analysieren und zu interpretieren sind zunächst einige Vorbemerkungen hilfreich.

Zunächst sollen in einem kurzen retrospektiven Exkurs auf den Verlauf der Forschungswerkstatt meine persönlichen Erwartungen als Moderatorin in Bezug auf zu entwickelnde Handlungsstrategien reflektiert und erhellt werden.

Mit der Initiierung der Forschungswerkstatt, der Einladung der Teilnehmerinnen und der Planung der methodischen Grundstruktur als Handlungsforschungsprozess verband sich für mich die implizite - und durch die fachwissenschaftliche „Bildungsdebatte“ (vgl. Kapitel 1.1) genährte - Erwartung, dass die Teilnehmerinnen diesen Diskurs als Handlungsanforderung aufgreifen und nach methodisch-didaktischen Umsetzungsmöglichkeiten auf konkreter Handlungsebene suchen würden.

Aus dieser Annahme folgerte ich, dass im phasischen Verlauf der Forschungswerkstatt, insbesondere während der Evaluation zum Jahresabschluss, für die Lehrpersonen ein konkretes Ergebnis auf unterrichtspraktischer Ebene sichtbar werden würde. Fragen, die die Teilnehmerinnen zu Beginn der Forschungswerkstatt in Bezug auf ihren Unterricht formulierten - so die implizite Erwartung - würden am Ende der Forschungswerkstatt durch die reflektorische Arbeit in einem Handlungsforschungsprozess geklärt und abschließend beantwortet sein.

Nach Durchführung der ersten Sitzungen, innerhalb derer die Teilnehmerinnen ihre Forschungsfragen formulierten, wurde deutlich, dass sich die Fragen weniger auf konkret methodisch-didaktische Aspekte des Unterrichts bezogen. Vielmehr formulierten die Lehrerinnen überwiegend Widersprüche und Dilemmata, die ihnen in ihrer alltäglichen handlungspraktischen Arbeit begegnen und suchten nach Möglichkeiten des Umgangs mit ihnen (vgl. Kap. 4.3.1 und Kap. 5.1).

Mir, als Moderatorin, wurde im Verlauf der Werkstatt klar, dass diese Widersprüche durch die reflektorische Arbeit innerhalb der Forschungswerkstatt nicht würden aufgehoben werden können. Die ursprüngliche Erwartung, dass die Teilnehmerinnen ihre Fragen durch die Arbeit in der Forschungswerkstatt konkret beantworten und lösen würden, schien in Anbetracht der von den Teilnehmerinnen eingeführten Themen unrealistisch.

Diesem Erkenntnisprozess folgte eine Verunsicherung. Was würden die Teilnehmerinnen am Ende der Forschungswerkstatt gelernt haben? Welche Ergebnisse würden sie mitnehmen? Was könnte der Gewinn der Forschungswerkstatt sein, wenn keine „Lösungen“ gefunden werden konnten?

Würde sich mit zunehmender Dauer nicht eine Unzufriedenheit einstellen, weil es für die benannten Probleme offensichtlich keine klaren Antworten gab?

Die ursprünglich idealistische Erwartung wich im Verlauf der Forschungswerkstatt einer anderen Akzentuierung. In der Entwicklung von Handlungsstrategien im Umgang mit Dilemmata und Unsicherheiten zeigt sich, dass nicht eine Überwindung und Eliminierung derselben das Ziel eines reflektorischen Prozesses sein kann. Vielmehr geht es um die Entwicklung von Strategien, um diesen Belastungen im Unterricht wirkungsvoll begegnen zu können.

Das Kategorienschema offenbart, dass im Vergleich zu den „Handlungsanforderungen“, weniger Kategorien in der Hauptkategorie „Handlungsstrategien“ entwickelt

wurden. Wie bereits in Kapitel 4.3.4 ausgeführt, deutet diese Tatsache darauf hin, dass sich für eine Vielzahl von Problemstellungen ähnliche Handlungsstrategien als lösungsdienlich erweisen.

Im Folgenden werden diese Strategien anhand der Entwicklungsverläufe von vier Teilnehmerinnen nachgezeichnet, deren persönlicher Forschungsprozess unterschiedliche Facetten der beschriebenen Handlungsanforderungen abbildet. Diese Analyse konkreter Fälle ermöglicht einen detaillierten Blick auf verschiedene Strategien angesichts vielfältiger Anforderungen, ohne den gebotenen ökonomischen Aspekt zu vernachlässigen.

Es wird darauf verwiesen, dass die nachgezeichneten Entwicklungsprozesse nicht den Anspruch auf Vollständigkeit erheben. Sicherlich gibt es bei jeder Teilnehmerin Nebenstränge und Nebenthemen, die zur Analyse nicht herangezogen werden. Es handelt sich eher um Darstellungen, anhand derer das charakteristische und wesentliche einer Entwicklung offen gelegt werden kann.

Ziel dieser Analyse ist es nicht, die Entwicklung professioneller Strategien anhand bestimmter Merkmale oder anhand eines Kompetenzkataloges zu überprüfen und in Kategorien von „richtig“ oder „falsch“ zu ordnen. Im Sinne eines qualitativen Forschungsansatzes geht es vielmehr darum, individuelle und subjektive Entwicklungsverläufe nachzuzeichnen und offen zu legen, an welchen Stellen und durch welche Ereignisse sich eine Veränderung der Teilnehmerinnen vollzogen hat.

Strukturtheoretische und sozialphänomenologische Implikationen dienen als Fundament dieser Interpretation.

5.2.2 Frau L. bearbeitet ihre diagnostische Unsicherheit

Frau L. arbeitet an einer Schule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Für die schwerbehinderten Schüler und Schülerinnen der Schule wurde ein Modell entwickelt, welches Frau L. als „mobile Förderung“ bezeichnet. Aus allen Stufen werden dort schwerbehinderte Schülerinnen und Schüler zusammengefasst, um spezifische Angebote zu erhalten. Frau L. arbeitet gemeinsam mit zwei Teamkolleginnen in dieser „mobilen Förderung“.

Das Hauptanliegen, mit dem Frau L. an der Forschungswerkstatt teilnimmt, ist die Bearbeitung einer diagnostischen Unsicherheit. Sie beschreibt in der zweiten und dritten Sitzung ihre Schwierigkeit eine „richtige“ Lernausgangslage festzustellen, um den Schülerinnen und Schülern auf dieser Basis ein angemessenes Lernangebot bereitzustellen zu können.

2/34 Frau L.

„Und genau da liegt eigentlich unser Problem. Wie stellen wir ´ne richtige Lernausgangslage bei diesen schwerbehinderten Schülern fest, wie mach´ ich das diagnostisch, .. um dann wirklich da hin zu

kommen zu dem Punkt /ehm/ was braucht der Schüler .. und was kann ich ihm anbieten?“

Frau L. vermisst thematische oder fachgebundene Inhalte, an denen sie sich in ihrer Planung orientieren kann.

2/39 Frau L.

„Aber eigentlich sind wir von den Inhalten her nich', nich' fachgebunden. Sondern, wir machen wirklich ganz viel basal, .. in, in, in basaler Stimulation, in Wahrnehmungsförderung, in .. auch Kommunikation .. aber in ganz basalen Ebenen. Und da steh ich dann wirklich manchmal und denk', also sonst hab ich wenigstens noch Klammerthema Herbst oder Mathematik oder Les(en), also ich hab irgend 'en Grundthema, wo ich drüber nachdenk', aber das fällt bei uns weg. Wir hab'n kein Klammerthema. Wir hab'n kein Klammerthema Herbst oder Karn Frau E. I oder Frühling oder Sankt Martin, .. sondern es ist 'ne Fördereinheit .. und wo fange ich an und wie baue ich es auf?“

Sie verweist an verschiedenen Stellen darauf, dass ihr auch die Literatur keine Orientierung gibt.

3/54 Frau L.

„ (...) Und ich denke da kriegst Du auch über Literatur /ehm/ kriegst Du keine Klarheit, ne?“

2/58 Frau L.

„Aber, wenn Du (unverständlich) in der Entwicklungspsychologie zum Beispiel liest. .. Ich finde, da fallen die Schüler einfach raus, .. also da sind die Schritte so groß beschrieben, wir gucken bei uns also von 0 - 3 Monaten .. les ich dann, was die alles kö (nnen) .. und es passt überhaupt .. also, die sind noch ganz woanders.“

Deutlich wird darüber hinaus, dass eine Diagnose und die Auswahl von Lerninhalten durch die Kumulation verschiedener Beeinträchtigungen bei den Schülerinnen und Schülern als erschwerend erlebt werden.

2/55 Frau L.

„Wirklich, das Problem bei uns ist: /ehm/ Ich sehe, ich sehe, wie der Schüler sich verhält, ich sehe was er kann und weiß dann vielfach nicht, wie ich aufbauen soll. Was kommt als nächster Schritt? Weil denk, ich so basal ... /ehm/ .. oder wir so basal ansetzen müssen, da is' 'ne Tetraspastik, da is' 'ne Blindheit, da is' 'ne geistige Behinderung, da is' 'en vermindertes Hörvermögen, da is' wirklich in allen Sinnesbereichen so behindert ein Schüler, dass ich überhaupt nicht, ich weiß wirklich nicht, wie geh' ich weiter vor?“

Eine erste Analyse ergibt: Die diagnostische Grundunsicherheit, mit der Frau L. in die Forschungswerkstatt kommt und die sie in ihren Äußerungen thematisiert, wird begründet durch

- fehlende diagnostische Grundlagen, auf die sie sich beziehen könnte,
- die Kumulation verschiedener Beeinträchtigungen beim Schüler.

Zusammengefasst beschreibt Frau L. ihr Handeln in der zweiten Sitzung als ein agieren „aus dem Bauch heraus“ (2/60). Mangelndes faktisches Wissen über die Schülerinnen und Schüler wird kompensiert durch intuitives Wissen und intuitives Handeln. Dies empfindet Frau L. problematisch und unbefriedigend.

Bei Frau L. zeigt sich insgesamt ein professionelles Selbstverständnis, welches durch gesichertes Wissen, eindeutige Fakten und greifbare Tatsachen besticht. Handlungssicherheit gilt in diesem professionellen Sinn als positive Eigenschaft und als Ausweis für Kompetenz. Nicht-Wissen und Unsicherheit wird als unprofessionell klassifiziert. Gleichzeitig dominiert die Überzeugung, dass sich aus bestimmten diagnostischen Erkenntnissen *eindeutige* Handlungsrichtlinien und Handlungsmuster ergeben, gewissermaßen nach dem Muster: Wird A festgestellt, so folgt daraus zwangsläufig Handlung B. Dieser Glaube an die Linearität pädagogischen Handelns zeigt sich auch in der klaren Orientierung Frau L.'s an entwicklungspsychologischen Erkenntnissen. Lernen wird in diesen Konzepten im Wesentlichen als lineare Entwicklung verstanden, ausgehend von sensomotorischen Erfahrungen hin zu abstrakten Denkopoperationen.

Frau L. möchte, dies zeigt die folgende Äußerung, ihr pädagogisches Handeln auf ein entwicklungspsychologisches Stufenmodell ausrichten, um die Schülerinnen und Schüler schrittweise zu fördern.

2/44 Frau L.

„Ja, wo ich nich' weiß, wo stehen die und was, wie bau' ich's sinnvoll auf. Was kommt als nächster Schritt? Gehe ich nicht schon zehn Schritte weiter und es fehlen mir acht Schritte, die eigentlich gemacht werden müssten, ne?“

Wie sich in den obigen Aussagen jedoch zeigt, wird diese Erwartung nicht erfüllt. Frau L. findet keine klare Orientierung, an der sie ihr Handeln ausrichten könnte.

Der Kern dieses „Scheiterns“ liegt in einem Dilemma, welches Helsper (2004a) in seiner idealisierten Rekonstruktion als „Begründungsantinomie“ bezeichnet.

Diese Antinomie verweist auf professionelles Lehrerhandeln, welches sich einerseits notwendigerweise durch begründetes wissenschaftliches Wissen legitimieren muss.

„Denn die Stellvertretung (...) ist der professionalisierten Praxis nur in dem Maße möglich, in dem sie sich auf eine methodisch kontrollierte und nach expliziten Geltungskriterien bewährte erfahrungswissenschaftliche Wissensbasis berufen kann.“ (Oevermann 1996, 124)

Dies widerspricht - hier zeigt sich die antinomische Struktur - gleichzeitig jedoch den Eigenheiten und spezifischen Gesetzmäßigkeiten einer pädagogischen Praxis, die sich - wie die epistemologischen Analysen ergeben haben - durch Handlungsdruck, durch typisiertes und idealisiertes Handeln auszeichnen und eben nicht durch explizit begründetes Handeln. Handeln im Unterricht geschieht ohne abgesicherte Legitimationsbasis und bedarf ihrer zur gleichen Zeit.

Bei Frau L. variiert dieses Dilemma insofern, als das ihr unbefriedigendes „*Bauchgefühl*“ nicht nur während des Handlungsvollzugs im Unterricht auftritt. Auch in der nachträglichen Suche nach Begründungszusammenhängen findet Frau L. kein abgesichertes Wissen, um ihr Handeln zu rechtfertigen.

Die problematische Situation, in der Frau L. sich befindet, lässt sich zusätzlich anhand einer weiteren Argumentationslinie rekonstruieren.

In Frau L.'s Unterricht dominieren nach eigenen Angaben basale, therapeutische Inhalte. Dies lässt sich möglicherweise aus ihrer entwicklungspsychologischen Orientierung und ihrem professionellen Selbstverständnis, aus dem eine Suche nach klaren Vorgaben und „Rezepten“ resultiert, erklären.

Dieser inhaltliche Schwerpunkt scheint allerdings in ein Identitätsdilemma zu führen, welches in der folgenden - schon in Kap. 4.3 zitierten - Äußerung sichtbar wird.

3/43 Frau L.

*„Aber das ist dann wirklich schon ´ne Ausgrenzung. Und * .. da bin ich im Moment, .. ja, dass Du sagst, ich möchte nicht nur therapeutisch arbeiten, sondern ich möchte auch pädagogisch arbeiten. Und da sind wir im Moment /eh/ also in unserer Klasse, wo wir so denken, dass sind so viele Therapieinhalte, die ich da übernehme .. und ist das nicht auch pädagogisch? Muss ich, muss ich mir wirklich da ((führt die Hände an die Schläfen)) Gedanken drüber machen, dass dat kein Unterricht ist, den ich da mache, sondern, dass einer, wenn einer von außen guckt sagt: ‚Hör mal: Wat macht Ihr denn da, Ihr macht doch Körpergymnastik oder wat macht Ihr da mit den Kindern?‘*

*Frau F.: „Wie ´ne Ausgrenzung?“

Frau L. handelt offensichtlich unter einem Legitimationsdruck. Um sich selbst professionell zu bestätigen, muss ihr Handeln als „Unterricht“ und müssen ihre Inhalte als „pädagogisch“ gelten. Manifest wird dies in der imaginären Person, die „von außen“ auf ihren Unterricht schaut, diesen als „*Körpergymnastik*“ abqualifiziert und damit einer pädagogischen Begründbarkeit entzieht.

Frau L. muss sich allerdings nicht nur gegen eine imaginäre Person in ihrer professionellen Rolle bestätigen. Sie empfindet auch gegenüber Kollegen das Bedürfnis sich als „*Fachkraft*“ für den Unterricht mit schwerbehinderten Schülern auszuweisen.

2/35 Frau L.

„Weil ich denke, das geht .. ganz viele Kollegen kommen dann zu uns und sagen: ‚Mensch, ihr seid doch Fachkräfte, du machst das jetzt schon seit vier Jahren, was mach‘ ich hier mit dem Schüler? Wie (...)?’ Und /eh/ ich bin dann eigentlich nicht viel schlauer, ne? Ich, ich weiß es dann manchmal wirklich auch nicht.“

Damit wird deutlich: Frau L. befindet sich zu Beginn der Forschungswerkstatt in einer Situation, die geprägt ist durch eine diagnostische Unsicherheit. Sie kann ihr Handeln im Unterricht, trotz ihrer Bemühungen sich fachwissenschaftlich abzusichern, nicht begründen und steht darüber hinaus in der Gefahr, ihre professionelle Identität als Lehrperson oder „*Fachkraft*“ zu verlieren.

Nachdem nun die problematische Situation rekonstruiert ist, soll im Folgenden die Entwicklung von Frau L. innerhalb der Forschungswerkstatt nachvollzogen werden. Von Interesse ist die Frage, welche Strategien Frau L. angesichts ihrer dilemmatischen Situation favorisiert.

Dazu werden die Äußerungen in den Sitzungen sieben und zehn analysiert, in denen inhaltlich die Evaluation bisheriger Erkenntnisse und die Entwicklung alternativer Handlungsstrategien erarbeitet wurden.⁷⁵

Zunächst konstatiert Frau L. zu Beginn der Sitzung sieben:

7/18 Frau L.

„Ich hänge immer noch an der Bestimmung der Lernausgangslage. Wie bei unserer ersten Sitzung (...)“

Frau L. hat ihre Priorität zwischen Sitzung drei, in der sie ihr Problem für sich eingrenzt und Sitzung sieben, wo es zum ersten Mal darum geht, Ergebnisse zu reflektieren, nicht verändert.

Daraus abzuleiten, dass das Problem ‚erstarrt ist und sich in seiner Struktur genauso zeigt, wie in der dritten Sitzung, wäre jedoch zu kurz gegriffen. Bei Hinzuziehung einer weiteren Äußerung offenbart sich ein beginnender Wandel.

7/19 Frau L.

„Also, es hat sich schon von dem Schwerpunkt her so’n bisschen gewandelt. Ich muss nicht die Lernausgangslage bestimmen, um mein Bauchgefühl zu rechtfertigen, auch unser Team mittlerweile nicht mehr /ehm/ da hab’n wir uns von befreit.“

Wie ist diese Äußerung zu interpretieren? Die Wortwahl „*befreit*“ könnte eine Erleichterung ausdrücken; der Legitimations- und Rechtfertigungsdruck des eigenen Handelns scheint verringert; intuitives Handeln löst weniger Unsicherheit aus. Offensichtlich hat

⁷⁵ Da Frau L. in der achten Sitzung erkrankt war, liegen nur Äußerungen aus den Sitzungen sieben und zehn vor.

Frau L. an beruflichem Selbstbewusstsein gewonnen, wobei die Äußerung keine Auskunft darüber gibt, wodurch diese Veränderung ausgelöst wird. Klar wird, dass das neue Selbstbewusstsein noch nicht gefestigt ist, sondern zunächst noch vage als „so'n bisschen“ beschrieben wird.

Analysiert man die weiteren Aussagen in der siebten und den folgenden Sitzungen, so lassen sich drei Kernstrategien rekonstruieren, die Frau L. genutzt hat, um ihre professionelle Identität zu festigen:

- Der Austausch im Team,
- die Öffnung der Problematik nach Außen und
- die Aneignung von zusätzlichem Wissen.

Auf die Frage, ob sie Gründe bestimmen kann, die die Veränderung ausgelöst haben, konstatiert Frau L.: „Das ist die Auseinandersetzung im Team gewesen.“(7/20) und beschreibt anschließend zunächst die Ausgangssituation des Teams zu Beginn der Forschungswerkstatt.

7/22 Frau L.

„Als die Werkstatt hier angefangen hat, haben wir uns überlegt: 'Mensch, was kann ich hier machen, für unser Team 'ne'? Und wir haben alle irgendwie in fünf Jahren Berufserfahrung mit Schwerstbehinderten immer so das Gefühl: Ach, wir machen da irgendwas, aber es ist /ehm/ .. aber es ist nicht so ganz richtig greifbar (lacht) /ehm/“

Interessant ist, dass bereits die geplante Teilnahme an der Forschungswerkstatt zu einem zusätzlichen Austausch im Team geführt hat, um ein möglichst effizientes Ergebnis für das gesamte Team zu erzielen. Frau L.'s Arbeit in der Forschungswerkstatt soll „für unser Team“ sinnvoll sein. Dies kann als Auslöser für eine verstärkte Teamreflexion über die eigene Arbeit gewertet werden, den Frau L. in der Aussage weiter konkretisiert.

7/22a Frau L.

„Und ich denke darüber, dass wir ganz viel miteinander gesprochen haben, was wir denn machen, /eh/ hat, is, is jede Kollegin irgendwie so zu dem Punkt gekommen: ‚Mensch, das ist doch eigentlich in Ordnung, das, was wir machen‘. .. Auch wenn Anfragen von den Kollegen kamen und wir /ehm/ den Inhalt dargestellt haben, dass wir dann auch von den Kollegen die Rückmeldung gekriegt haben: ‚Ach, das stimmt mit dem Förderplan überein, den wir in der Klasse haben.‘ Also ich denke, es ist über den Austausch gekommen. Das wir mehr miteinander gesprochen haben, über unsere Arbeit.“

Zwei Aspekte scheinen für Frau L. wesentlich zu sein. Erstens der intensive Austausch über die eigene Arbeit, die dazu führt, dass „Inhalte“ auch gegenüber anderen Kollegen

„dargestell“ werden’ und zweitens die Absicherung dieser Inhalte durch eine Übereinstimmung mit den Kollegen.

Innerhalb der siebten Sitzung spezifiziert Frau L. an anderer Stelle, welche Inhalte im Team besprochen werden.

7/55 Frau L.

„*¹ ‘Im Team einzelne Schülerinnen gemeinsam ansehen und darüber im Austausch sind.’ /eh/ Das ist im Moment so’n Prozess, der gut läuft. Also dieses gemeinsame ansehen und dann halt auch der Austausch. Deswegen hab’ ich *² da noch mal unterstrichen.“

*¹Die Teilnehmerinnen werden in dieser Phase gebeten, den Ist-Stand ihres Forschungsprozesses und die Ziele zu notieren und anschließend den anderen Teilnehmerinnen vorzustellen. Frau L. liest diese Äußerung von ihren Notizen ab.

*² Frau L. zeigt auf ihre Notizen.

Frau L. hat ihr Ziel nicht aus dem Blick verloren. Nach wie vor geht es ihr um die diagnostische Arbeit. Diagnostische Erkenntnisse werden von ihr nun weniger anhand von genauen Handlungsanweisungen in der Literatur erwartet. Der Schwerpunkt liegt vielmehr darin, sich „*einzelne Schülerinnen gemeinsam an (zu) sehen*“, d.h. Beobachtungen aus verschiedenen Perspektiven zu nutzen, um zu diagnostischen Erkenntnissen zu gelangen.

Der hier als wesentlich empfundene Austausch findet nicht, dies zeigen Aussagen in der zehnten Sitzung, zwischen „Tür und Angel“ statt, sondern hat durch Teamsitzungen und Videoaufnahmen eine klare organisatorische und inhaltliche Rahmung.

10/23 Frau L.

„Dadurch ist bei uns wirklich ‘ne ganze Menge in Gang gekommen. Das wir uns immer wieder unterhalten haben und wirklich Teamsitzungen einberaumt haben (...)“.

10/24 Frau L.

„(...) und wir gucken noch mal und wir machen Videoaufnahmen. Also wirklich auch in Richtung Diagnostik (...)“

Die professionelle Sicherheit hat sich ferner verstärkt durch eine Öffnung gegenüber der schulinternen Öffentlichkeit. Während Frau L. in der dritten Sitzung noch den Anspruch der Kollegen ihr gegenüber betont und sie damit in ein professionelles Dilemma gerät, akzentuiert sie nun eher die gemeinsame Verantwortung *aller* Kollegen für ihre „Problematik“.

7/24 Frau L.

„Ich denke, wir sind auf Therapeuten zugegangen, wir sind auf Kollegen zugegangen. Wir hab’n eigentlich unsere Arbeit .. mehr .. veröffentlicht. Sonst hab’n wir in unserem Team gearbeitet und in der

mobilen Förderung mit ganz wenig Austausch mit den Kollegen und es ist jetzt mehr nach außen gegangen.“

An dieser Aussage zeigt sich deutlich, wie sich Frau L.'s professionelles Selbstverständnis verändert. Ihre Kompetenz liegt für sie nun weniger darin, dass sie allein die „wissende Fachkraft“ verkörpern muss, sondern, dass Kompetenz auch im Team und in der Übernahme einer kollektiven Verantwortlichkeit des Kollegiums liegen kann.

Dies zeigt sich auch deutlich in der folgenden Äußerung.

7/23 Frau L.

„Und trotzdem ist der Wunsch immer noch im .. /eh/ Hinterkopf, auch so vom, vom Gesamtkollegium, von der Schule: Es muss für die Schwerstbehinderten doch auch irgendwas Verbindliches geben. Es kann doch nicht sein, dass die darauf angewiesen sind, wer da gerade mit ihnen arbeitet.“

Die Suche nach curricularen Vorgaben und größerer diagnostischer Sicherheit ist durch die transparente Öffnung der Problematik zu einer Herausforderung geworden, der sich das „Gesamtkollegium“ stellen soll. Denkbar wäre, dass eine Fortführung dieses Prozesses zur Entwicklung eines schulinternen Curriculums für den Personenkreis der schwerbehinderten Schülerinnen und Schüler führt.

Noch ein dritter Faktor hat zu Frau L.'s professioneller Entwicklung beigetragen.

Sie ist die einzige Teilnehmerin der Forschungswerkstatt, die darüber berichtet, dass sie sich mit ihrem Team auf die Suche nach zusätzlichem Wissen gemacht hat.

7/56 Frau L.

*„/Ehm/ *¹, Dass wir verschiedene Diagnoseverfahren suchen'. .. Das ist im Moment der Prozess, in dem wir uns befinden, bis wir uns erst mal aufgemacht haben und geguckt haben. Mein Gott, was ist überhaupt angeboten, ist ganz viel Zeit verstrichen und .. es ist total aufwändig überhaupt /eh/ Diagnoseverfahren zu finden, ... und .. *¹ 'Dass wir diese Verfahren auswerten und in der Praxis erproben.' Das ist eigentlich so die Zielsetzung von unserem Team und von der Fachgruppe. Das wir verschiedene Diagnoseverfahren /eh/ auswählen und wirklich auch im Alltag erproben.“*

*¹ Liest von ihren Notizen ab.

Die Hinzuziehung von Literatur zur Diagnostik ist nach anfänglicher Skepsis erst im Laufe des Forschungsprozesses als lösungsdienlich erkannt worden. Auch hier hat offensichtlich ein Wandel in Frau L.'s Beurteilung stattgefunden. Wie lässt sich dies erklären? Die genaue Betrachtung zeigt, dass sich Frau L.'s Erwartung an die Literatur, analog zu ihrer professionellen Entwicklung, verändert hat. Zu Beginn des Forschungsprozesses, dies ergaben die Ausführungen zum professionellen Selbstverständnis, wird

von Frau L. die Forderung erhoben, durch die Literatur „Klarheit“ (3/54) zu gewinnen, d.h. detaillierte Handlungsanweisung zu bekommen.

In ihrer aktuellen Aussage zur diagnostischen Literatur ist eine andere Zielstellung benannt. Es geht nun um eine „Erprobung“ diagnostischer Verfahren. Etwas zu „erproben“ impliziert, dass Bewertungsmaßstäbe entwickelt sein müssen, mit der - in diesem Fall - das Diagnoseinstrument selbst auf den Prüfstand gestellt und auf seinen Nutzen überprüft werden kann. Damit bekommt es eine andere Wertigkeit für das pädagogische Handeln. Frau L. ordnet ihr Handeln nicht länger - bedingungslos - einer vermeintlichen Handlungsanweisung unter, sie sucht nicht mehr nach einer „Grundlage“ für ihr Handeln. Die diagnostische Literatur dient in diesem veränderten Selbstverständnis als unterstützendes Werkzeug ihres Handelns; Grundlage ist offensichtlich ein Bewertungsmaßstab, der im Dialog mit dem Team und der Schulöffentlichkeit gefunden und - möglicherweise - immer wieder neu ausgehandelt wird. Der Expertenstatus, den Frau L. anfangs der diagnostischen Literatur zugebilligt hat, wird nun dem Team, der Schulöffentlichkeit und damit auch ihr persönlich zugestanden. Dies spiegelt sich sehr deutlich in einem abschließenden Zitat.

10/25 Frau L.

„Auch, wenn das en ganz andern Weg gegangen ist, weil wir mittlerweile auch denke ich /eh/ erkannt haben, dass wir selber Kompetenz haben. Und das wir, was wir immer so in Frage gestellt haben im Team. Wir hab'n immer Hilfe von außen einfordern wollen und jemanden, der dann sagt: ‚Mensch und jetzt macht das und dann wisst ihr.‘ Aber so dieses Gefühl zu kriegen, hier auch in der Gruppe, wir selber sind kompetent und wir brauchen eigentlich niemand von außen, der noch mal wieder sagt, so müsst ihr's machen, sondern im Gemeinsamen können wir Dinge erarbeiten, die sind gut und die können so bleiben /ehm/ fand ich sehr angenehm.“

Zusammenfassend lässt sich unter Einbezug der Erkenntnisse aus Kap. 5.1 anhand von Frau L. konstatieren:

Diagnostische Ungewissheit ergibt sich aus dem Dilemma von Begründungsnotwendigkeit bei gleichzeitiger Begründungsunsicherheit im Handlungsvollzug. Dies führt im Kontext des Unterrichts mit schwerbehinderten Schülerinnen und Schülern, angesichts der engen Verzahnung therapeutischer und pädagogischer Inhalte, zusätzlich in ein Identitätsdilemma. Die professionelle Identität scheint durch eigenes Handeln permanent gefährdet.

Angesichts dieser professionellen Struktur erscheint es lösungsdienlich, das Dilemma nicht als persönliches Scheitern zu begreifen, sondern in einem dialogischen Prozess innerhalb des Teams und des Kollegiums professionelle Identität zu entwickeln. Intuiti-

ves, nicht faktisch belegbares Handeln kann durch dialogische Prozesse im Team abgesichert werden.⁷⁶

Die Forschungswerkstatt fungiert - dies hat die Analyse gezeigt - einerseits als Auslöser für einen schulinternen Austausch. Darüber hinaus hat Frau L. „*hier auch in der Gruppe*“ erfahren „*wir selber sind kompetent*“. Die professionelle Entwicklung wird offensichtlich durch die zusätzliche schulübergreifende Kommunikation innerhalb der Forschungswerkstatt unterstützt. Professionelle Identität verändert sich durch den arbeitsplatzbezogenen Reflexionsprozess.

5.2.3 Frau P. erarbeitet ein pädagogisches Konzept

Frau P. arbeitet an einer Schule mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung in einer Eingangsklasse, in der sie fünf Schülerinnen und Schüler unterrichtet, die alle als schwerbehindert gelten. Sie ist in ihrem Team die einzige Sonderschullehrerin, zusätzlich arbeiten eine Krankenschwester und ein Krankenpfleger als verantwortliches Personal in der Klasse.

Frau P. hat zu Beginn der Forschungswerkstatt am Thema „Eigenaktivität“ der Schülerinnen und Schüler gearbeitet und daraus eine zunächst noch unspezifische Fragestellung für sich entwickelt.

2/96 Frau P.

„Obwohl ich dieses mit, mit dem Abwarten, so, das kann ich auf meine Klasse auch übertragen. Das ich einfach, also, das ist so im Moment etwas, was mich auch sehr .. sehr beschäftigt, also dieses mich selber immer mehr zurücknehmen und auch, wenn ich nur mit Schwerbehinderten zusammen bin.“

Frau P. konstruiert in dieser Aussage einen Zusammenhang zwischen ihrem Handeln als Lehrperson und der schweren Behinderung ihrer Schülerinnen und Schüler. Für sie scheint die schwere der Behinderung den Impuls nach besonders hoher Aktivität in ihrem eigenen Handeln auszulösen. Die „Passivität“ des Schülers verlangt, so die wahrscheinliche Annahme, eine besondere Handlungsinitiative. Dies lässt sich durch die Verwendung des Wortes „*auch*“ vermuten.

Gleichzeitig scheint sie von dieser ursprünglichen These bereits selbst nicht mehr überzeugt. Sie „beschäftigt“, die Frage, inwieweit sie sich auch als Lehrperson passiv verhalten, „*abwarten*“ und sich „*selber zurücknehmen*“ soll. Im Rückgriff auf Kapitel 5.1.4

⁷⁶ Oevermann betrachtet das Krisenhafte der pädagogischen Handlungspraxis und damit auch ein mögliches Scheitern als Normalfall. Insofern ist es ein Zeichen professioneller Souveränität, diese Krisen nicht als persönliches Scheitern zu werten (Oevermann 2000, zitiert nach Helsper 2004, 73.).

zeigt sich hier das Dilemma von Nähe und Distanz, von widersprüchlichen Rollenanforderungen angesichts hoher sozialer Abhängigkeit.

Es zeigt sich aber auch ein zweites Dilemma. Nicht nur die hohe soziale Abhängigkeit verlangt aus der Sicht von Frau P. nach Aktion und Handlungsinitiative. Zieht man zwei andere Aussagen in die Betrachtung mit ein, so wird augenfällig, dass Frau P. mit diesem „Tatendrang“ auch ihre professionelle Identität zu sichern versucht.

3/23 Frau P.

*„Obwohl ich dieses, dieses andere auch wichtig finde, so, was Du, also dieses würdigen. Ich hab' das Gefühl, dass wir Lehrer, wir steh'n ja immer *, wir hab'n so hohe Ziele und immer das Gefühl, dass .. und immer 'en schlechtes Gewissen, was wir nicht erreicht hab'n und .. da weg zu kommen, das find' ich unheimlich wichtig und das zu seh'n was wirklich da ist und auch und auch zu schätzen, 'ne, also.“*

* führt den Arm hoch über den Kopf

3/24 Frau P.

„Während meine Unzufriedenheit, weil ich immer das Gefühl habe, es reicht eigentlich immer noch nicht, da is' ja schon der nächste Schritt, .. das spürt das Kind ja auch.“

In beiden Aussagen lässt sich zunächst übereinstimmend das Problem der Unzufriedenheit mit eigenen Ansprüchen und Zielen aufdecken. Offensichtlich gibt es eine Diskrepanz zwischen den persönlichen Ambitionen auf der einen Seite und ihrer Realisierbarkeit auf der Anderen. Es ist anzunehmen, dass sich in diesen Aussagen das widersprüchliche Verhältnis von Idealität und Wirklichkeit manifestiert. Das theoretische Wissen um pädagogische Prozesse und Unterricht bricht sich an der komplexen und offenen Realität. Idealität wird niemals erreicht, darf aber zumindest wenn man professionellen Ansprüchen genügen und eigenes Handeln begründen will, auch nicht aufgegeben werden. Diese Grundantinomie des Lehrerhandelns gilt es auszuhalten.

In der Art und Weise, wie eigenes Handeln legitimiert wird, kristallisiert sich der Kern von Frau P.'s professionellem Selbstverständnis heraus. Frau P. fixiert dabei weniger ein theoretisch begründbares Ideal, sondern, so die These, den Lernerfolg der Schüler und Schülerinnen.

In der Aussage „es reicht eigentlich immer noch nicht, da is' ja schon der nächste (Entwicklungs-)Schritt“ offenbart sich die Abhängigkeit zwischen professioneller Bestätigung und Lernfortschritt der Schülerinnen und Schüler.

Erst wenn die pädagogischen Bemühungen um die Schülerinnen und Schüler Früchte zeigen, wenn Entwicklungsschritte nachweisbar und Lernerfolge sichtbar werden, hat sich die Richtigkeit des eigenen Handelns bestätigt. Diese Sichtweise führt zu der latenten Gefahr einer überschäumenden Aktivität. Entwicklungsschritte bei den Schülerinnen und Schülern sollen durch eigene Aktivität gleichsam „erzwungen“ werden. Um sich

selbst als Lehrperson zu bestätigen, werden die Schülerinnen und Schüler von Lernziel zu Lernziel „getrieben“.

Dieses Handeln, hier zeigt sich das Dilemma, ist jedoch zum Scheitern verurteilt. Erstens gibt es keinen direkten Zusammenhang von Lehrerhandeln und Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler. Der Eigensinn mit dem Schülerinnen und Schüler ein Lernangebot nutzen oder die Art, wie sie ihren Bildungsprozess gestalten, ist nie direkt beeinflussbar. Helsper (2004a, 73) verweist darauf, dass Lernen als interaktiver Prozess nur unter Mitwirkung der Schülerinnen und Schüler und nicht einseitig durch den Lehrer steuerbar ist. Zweitens kann gerade die Fixierung auf einen Lernerfolg die notwendige Vertrauensbasis zwischen Lehrer und Schüler zerstören und damit Lernen verhindern. Das Arbeitsbündnis, in strukturtheoretischer Perspektive Grundlage erfolgreichen professionellen Handelns, lässt sich nicht durch Druck aufrechterhalten. Entwicklung kann nicht erzwungen oder eingefordert werden. Das Arbeitsbündnis benötigt gegenseitiges Vertrauen und Akzeptanz, um gegenseitige Erwartungen abzustimmen und Lernziele auszuhandeln (vgl. Helsper 2004a, 64). Geschieht dies nicht, werden sich die Schülerinnen und Schüler den an ihn gerichteten Anforderungen entziehen. Dies gilt auch für den Unterricht mit schwerbehinderten Schülerinnen und Schülern. Frau P.'s Anmerkung: „*das merken die Schüler ja auch*“ (3/24) verweist letztlich auf dieses pädagogische Problem.

Vergleicht man das professionelle Selbstverständnis von Frau L. und Frau P., so wie es sich zu Beginn des Handlungsforschungsprozesses zeigt, wird erkennbar, dass Frau P., im Gegensatz zu Frau L., die eine zielsichere Anwendung von Wissen in den Mittelpunkt stellt, die eigene professionelle Legitimität aus der Entwicklung der Schülerinnen und Schüler ableitet. Wie die Analyse gezeigt hat, führen beide Strategien nicht dazu, strukturelle Probleme des Lehrerhandelns erfolgreich zu bewältigen. Vor dem Hintergrund des besonderen „Klientels“ schwerbehinderter Schülerinnen und Schüler, die im hohen Maße sozial abhängig sind und deren Kommunikationsmöglichkeiten oft vieldeutige Interpretationen zulassen, wird dieses professionelle Selbstverständnis noch stör anfälliger.

Dies soll zur Problemanalyse zunächst genügen.

Bereits in den Äußerungen der ersten Sitzungen - dies wurde in der bisherigen Betrachtung zunächst vernachlässigt - wird erkennbar, dass Frau P. ihr Handeln hinterfragt und weiterentwickeln möchte. Sie möchte „*weg kommen*“ von dem Leistungsdruck den sie sich selbst und den Schülerinnen und Schülern auferlegt, möchte „*das sehen, was wirklich da ist*“ und schließlich die Schülerinnen und Schüler „*würdigen*“ und „*schätzen*“ (3/23). Diese Äußerungen betreffen die Frage nach dem richtigen Verhältnis von Aktivität und Passivität im Lehrerhandeln. Sie stehen jedoch im Verlauf der weiteren Sitzungen zunächst nicht im Fokus. Frau P. greift stattdessen das Thema des „eigenaktiven Schülerhandelns“ für sich auf.

In der sechsten Sitzung bringt sie eine Videosequenz in die Forschungswerkstatt ein. Sie möchte durch die Fallarbeit Ideen erhalten, wie das eigenaktive Verhalten dreier Schülerinnen und Schüler verstärkt werden könnte. Dieses Ziel hatte sie zur Vorbereitung der Sitzung in Form von zwei Fragen vorab schriftlich für die Mitglieder fixiert. Sie lauten:

„Welche Eigenaktivität der Schüler ist zu beobachten?“

„Wie können Situationen geschaffen werden, die Eigenaktivität unterstützen und in denen die Schüler sich gegenseitig wahrnehmen können?“

Frau P. geht es also vordergründig um die Beobachtung des Schülerverhaltens und die Entwicklung von eigenaktivem Verhalten.

Gleichzeitig liegt hinter diesem Anliegen ein weiteres Motiv. Die Subjektivität, die zeitliche und situierte Begrenztheit ihrer eigenen Wahrnehmung ist das Thema, mit dem Frau P. sich beschäftigt. Der retrospektive Blick, gemeinsam mit anderen, ermöglicht weitere Deutungen und Interpretationsmöglichkeiten, sichert die eigene Wahrnehmung ab oder eröffnet neue Perspektiven. Dies zeigt die folgende Aussage, die zu Beginn der Fallarbeit getroffen wurde und in der Frau P. die eingeschränkte Perspektive der eigenen Wahrnehmung als „*Urfrage*“ bezeichnet.

6/39 Frau P.

„Also, meine, meine Urfrage und das ist schon was, was mich immer wieder beschäftigt und was ich auch, nach dem was die C. mir von dem Film erzählt hat, wo sich das bestätigt hat, dass da was abgelaufen ist, was wir beide überhaupt nicht wahrgenommen haben. Und ich finde, bei diesen Kindern, ich meine jetzt aufgrund der kleinen Gruppe ist es so, kann ich eigentlich viel beobachten und viel wahrnehmen, wenn ich es kann, so ne? (...) Wär' mir glaub' ich dann wichtig, dass ihr die Kinder auch beobachtet, was beobachtet ihr bei den Kindern, weil dadurch, ja, genau.“

Die reflexive Hinwendung auf die unterrichtliche Situation, die durch die Videoanalyse möglich wird, dient dazu „sonst verschlossene Merkmale des praktischen Handelns (zu) erhellen“ (vgl. Roth 2005, 27). Was in der Situation durch eine notwendigerweise eingeschränkte und auf die Bewältigung der Lage gerichtete Intentionalität „überhaupt nicht wahrgenommen“ (Frau P 6/39) wird, lässt sich in der gemeinsamen Reflexion erneut und unter verschiedenen Aspekten betrachten (vgl. Kapitel 2.4).

Welche Erkenntnisse zieht Frau P. aus diesem Prozess? Ohne den Verlauf der Fallarbeit im Einzelnen darzustellen, lässt sich das Fazit anhand einer Äußerung von Frau P. im Anschluss an die Fallarbeit rekonstruieren.

6/36 Frau P.

„Ja, ich hatte mich ja für die Gruppe ‚Eigenaktivität‘ entschieden und merke wie sehr sich dieser Begriff inzwischen /ehm/ differenziert bei

mir, wie sich das geöffnet hat, wie das viel weiter geworden ist da /eh/. Am Anfang war ich sehr fixiert auf /ehm/ ja, so wie Kinder, wie A., die sehr fordern und denen geb' ich irgendwas und dann /ehm/ machen die halt was damit. So alleine etwas machen. Und inzwischen seh' ich immer mehr /ehm/ ja, was Eigenaktivität alles beinhaltet. Das, das wirklich, jeder Impuls ist, jede .. oder Laut, jede /ehm/ .. wie es in dem Film auch noch mal ganz deutlich geworden ist und das Eigenaktivität /eh/ zum Kontakt dazu gehört, den Kontakt aufzubauen, den Kontakt zu halten /ehm/ und wie wesentlich, wie zentral auch Kontakt für Kinder ist. /eh/ Die müssen auch das andere lernen, dass ich mich nicht immer um die kümmern kann, aber trotzdem ist das /eh/ lebenserhaltende oder lebendig machende ist, ist Kontakt, ist für mich auch. Ist /eh/ ja. Von daher seh' ich .. Eigenaktivität jetzt ja noch ganz, ganz anders. Ich hab' mal nachgeguckt, woher das Wort ,eigen' kommt und das /eh/ kommt von ,haben', .. das heißt doch im Grunde genommen, kann ich ihnen ja durch mein Angebot /ehm/ helfen, ihr Verhaltensrepertoire zu erweitern. Das sie also mehr .. zur Verfügung .. stehen haben, ja.“

Der gemeinsame retrospektive Blick auf die Schüler hat Frau P.'s Perspektive verändert. Sie sieht die Schülerinnen und Schüler und ihr eigenaktives Verhalten differenzierter, bezieht verschiedene Verhaltensfacetten in ihre Beobachtung ein. Ein „Laut“ wird von ihr nun beispielsweise als Initiative der Schülerinnen und Schüler gewertet, als intentionale Handlung mit der er Einfluss nimmt auf die ihn umgebende soziale Welt. Die Schülerinnen und Schüler, so lässt sich folgern, werden eher in ihrer Kompetenz als in ihrer Hilfsbedürftigkeit wahrgenommen. Frau P. entwickelt - so die These - einen pädagogischen Blick. Diese These lässt sich anhand der folgenden Aussagen belegen. Zunächst bestätigt Frau P. in der siebten Sitzung ihren veränderten Blick auf die Schülerinnen und Schüler.

7/13 Frau P.

„Ja, das ist es schon und ich hab' das Gefühl, dass ich die Kinder jetzt anders sehe.“

Daraus resultieren einerseits sehr konkrete Änderungen des eigenen Handelns im Unterricht.

7/5 Frau P.

„Und /eh/ eine Sache ist, dass jetzt wirklich auch alle mehr drauf achten, dass wenn wir die Kinder lagern, dass die so liegen, dass /eh/ dass sie in Kontakt miteinander sind.“

7/6 Frau P.

„Das Zweite, .. war ja diese Idee, das man auch Geschichten machen kann, wo ich die Kinder einbinden kann, wo dieser Vorschlag mit dem Bärenjagdbuch war, das hab' ich mir inzwischen auch gekauft, hatte

aber schon vorher mir was anderes ausgedacht, wir ha'm so 'ne, so 'ne, es gibt doch diese Puppen (unv.). Ja und Rudi heißt unsere und jetzt gibt es immer irgendwas oder ne mit Rudi, da ha'm die da auch Spaß dran, dass ich da Handlungs /eh/ Geschichten, so kleine Sachen mir ausdenke.“

Andererseits greift Frau P. an diesem Punkt ihr ursprüngliches Thema wieder auf, das Verhältnis von Aktivität und Passivität des Lehrerhandelns im Unterricht und beschreibt ihre Entwicklung anhand von folgendem Beispiel.

8/9 Frau P.

„/Ehm/ Was mir gestern aufgefallen ist, so die Verzahnung, mein erstes Ziel war ja, /eh/ das ich Schüler genauer beobachte und da, kam ich ja nicht mit weiter, so dieses .. unvoreingenommene Beobachten /ehm/ .. und .. gestern, da hat' ich das Gefühl, da waren zwei Situationen, ich tu' das. Ich kann einfach sitzen und die Kinder mal lassen, ohne hinzuspringen, ohne zu kommentieren, sondern einfach mal: Wie verhalten die sich in dieser Situation?“

8/10 Frau P.

„(...) und ich war richtig glücklich über mich, dass mir das jetzt endlich gelingen ist. Ich hab', also hatte, wir hab'n ja so wenig Kinder im Moment und dann hatte ich eine Situation, da hatte ich dann letztendlich nur eine Schüler, einen Schüler, das mach ich mit mehreren, das wir so mit mit mit /eh/ Schaltern und so einfach so'n so'n Schnellpudding machen. So dieses Pulver und Milch anrühren und die Kinder drücken den Schalter. Dabei A. und /ehm/ da bin ich wirklich dann .. hab', der saß da mit seinem Schalter, solange er drückt, läuft die Küchenmaschine. Und dann bin ich wirklich weggegangen, der hat mich im Blickfeld, also so im Grunde genommen ein Schritt weiter, wie diese Situation mit diesen Instrumenten¹, wo ich ja noch kommentiert habe und habe überhaupt nichts gesagt. Und A. fing wirklich an zu experimentieren. Drücken. Weg. .. Und er registrierte und freute sich.“

¹Hier verweist Frau P. auf die Videoanalyse, die eine Unterrichtssequenz mit Instrumenten zeigte und in der Frau P. ihr Lehrerhandeln kritisch reflektiert hat.

In diesen Beispielen zeigt sich deutlich: Frau P. legt in ihrem Unterricht neue und andere Prioritäten.

Die Kompetenz, die Frau P. den Schülerinnen und Schülern in der Folge der Videoanalyse zuschreibt und die differenziertere Bewertung des eigenaktiven Schülerhandelns führen zu einem Unterricht, der die Schülerinnen und Schüler mit anderen Inhalten konfrontiert, sie aber vor allen Dingen aktiver beteiligt und ihnen mehr Lernmöglichkeiten eröffnet. Das Vertrauen in die Schülerinnen und Schüler ist gewachsen. Lehreraktivität wird zugunsten von Schüleraktivität zurückgenommen.

Als Zwischenfazit lässt sich zunächst festhalten. Frau P. hat im Verlauf ihres Forschungsprozesses die Perspektive auf die Schülerinnen und Schüler verändert. Sie gesteht ihnen mehr Handlungsspielraum, mehr Entfaltungsmöglichkeiten zu. Damit einher geht eine Veränderung ihres Verständnisses von Professionalität. Offensichtlich ist nicht mehr der sichtbare Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler der Ausweis ihrer eigenen Professionalität. Die Chancen und Möglichkeiten, die sich *in* einer Bildungssituation entwickeln, erhalten Priorität vor einem zukünftig zu erwartenden Kompetenzzuwachs der Schülerinnen und Schüler.

An dieser Stelle ist die Entwicklung, die Frau P. innerhalb der Forschungswerkstatt gemacht hat, noch nicht ausreichend analysiert. In der Folge der bisher beschriebenen Entwicklung taucht in den Sitzungen acht bis zehn ein neues Problemfeld auf.

Frau P. hat die Ergebnisse der Fallarbeit aus der sechsten Sitzung „*auch im Team weitergeben*“ (7/19) und berichtet über die Schwierigkeiten, die daraus erwachsen.

7/44 Frau P.

„Ja, was mir noch so eingefallen ist, was ja oft zu ... zu Abwehrhaltungen führt. Also, ich denke auch, als ich diese Vorschläge eingebracht hab', die im Film kamen, is' /eh/, dass jeder sich ganz schnell .. kritisiert fühlt und dass das keine Kritik ist, sondern dass das ja Anregungen sind und dieses und das ist ja 'ne Abwehrhaltung, wenn alle sagen: ‚Ja, das ist ja schön, aber wir machen das.‘ (ärgerlich) Natürlich machen wir das auch, aber man kann es trotzdem noch mal ganz bewusst /ehm/ aufnehmen und sagen: O.K. /ehm/ und das /ehm/ ja, weiß ich nicht, ist einmal 'ne Sache, die man im Team /eh/ leisten kann, aber das ist auch 'ne Sache, die jeder für sich persönlich, das ist ja auch 'ne Arbeit an meiner Persönlichkeit, die jeder im Grunde genommen .. für sich auch leisten muss, wo ich auch nichts dran machen kann bei einem andern. So. Wo er steht oder wie er sich da auseinandersetzt. ... Ich kann 'ne Basis schaffen, dass da 'ne offene Atmosphäre ist, aber.“

Zunächst schildert Frau P. die von ihr wahrgenommene Reaktion der Teammitglieder als „*Abwehrhaltung*“. Sie erlebt Grenzen der eigenen Einflussmöglichkeit auf die Teammitglieder und ärgert sich darüber. Ihre einzige Gestaltungschance sieht sie in der Schaffung einer „*offenen Atmosphäre*“.

Als mögliche Ursache des Problems sieht sie die unterschiedliche Ausbildung der Teammitglieder, die zu anderen Prioritäten führt.

7/60 Frau P.

„Ich hab das ...also ich finde das bei uns im Team oft schwierig, ne da is' also /ehm/ bei bestimmten Sachen, wenn ich da was anspreche ... ja, weiß nich', gerade weil wir hab'n, da is' ein Krankenpfleger, 'ne Krankenschwester, die sind glaub' ich anders im, im .. in der Reflexion so 'ne. .. Ich hab das Gefühl, da sag ich dann was und dann ver-

pufft das, vielleicht, wenn ich das jetzt konkreter mache, wird das vielleicht auch klarer.

In der siebten Sitzung dominiert jedoch nicht nur der Ärger über die Reaktion des Teams und die Benennung möglicher Ursachen. Die letzte Sequenz „*wenn ich das jetzt konkreter mache, wird das vielleicht auch klarer*“ verweist bereits auf mögliche Handlungsstrategien.

Unterstützt wird diese Tendenz durch die Intention dieser siebten Sitzung, in der ein bisheriger Forschungsstand evaluiert und die eigenen Ziele modifiziert und neu formuliert werden sollen. Frau P. entwickelt hier die Idee ein pädagogisches Konzept auszuarbeiten.

7/58 Frau P.

„Und dass ich mein Ziel erreiche, erkenn' ich daran, dass ich /eh/ mein Konzept, also mir das auch mal bewusst mache und mir das schriftlich und grafisch darlege, weil ich hab' ja auch was im Hinterkopf“.

Um dem Konflikt mit dem Team zu begegnen, erkennt Frau P. es als vordringliche Aufgabe, ein Konzept zu entwickeln, dieses innerhalb des Teams zu veröffentlichen und als Arbeitsgrundlage für einen Austausch zu nutzen. Diese Idee greift Frau P. in der nächsten Sitzung erneut auf und konkretisiert ihre Vorstellungen.

8/57 Frau P.

„Ja, ich denke, die Vorarbeit, die ich leisten muss, ist einmal, dass ich mein Konzept, was ja sehr pädagogisch .. geleitet ist, schriftlich und auch grafisch so darstelle. Ich stell mir da auch so 'ne Scheibe vor, mit den Anteilen so, ne? Welche Anteile /ehm/ wie ich das jetzt genau mache, weiß ich noch nicht, aber wo einfach so, .. dies ganze Paket, was machen wir den Tag über mit den Kindern, wir hab'n ja alle was im Hinterkopf, dass ich so meinen Hinterkopf mal versuche /ehm/ darzustellen.“

8/58 Frau P.

*„*¹ Das ich das bei einem Teamgespräch' oder wirklich speziell auch zu diesem Thema ein Teamgespräch /ehm/ ... vereinbare, wo auch alle wissen, worum's geht und *¹, dass die Mitglieder des Teams das aufnehmen, Fragen stellen, Anmerkungen machen, /ehm/ auch Kritik äußern und durch ihre Sichtweise ergänzen'. Und das wir dann, auf Grund der Anmerkungen der Teammitglieder /ehm/ die Hauptmerkmale der Förderung anschließend .. gemeinsam formulieren beziehungsweise, dass wir uns also auf 'ne gemeinsame Formulierung .. einigen, 'ne? Das sich vielleicht manches verschiebt.“*

*¹ Frau P. liest aus ihren Unterlagen vor.

Die in dieser Aussage angesprochene Hoffnung auf ein „gemeinsames“ Konzept wird von Frau P. durchaus ambivalent bewertet. In anderen Äußerungen betont Frau P. eher die Verschiedenheit der Teammitglieder und die berechtigte Akzeptanz unterschiedlicher Sichtweisen.

7/43 Frau P.

„Was ich ganz wichtig finde, /ehm/ ist das jeder sich seiner Rolle und seiner Aufgabe auch bewusst ist, weil jeder ja was anderes annimmt und dass das auch ganz klar ist ... Und .. ja und wir dadurch in einen, ja in einen Dialog kommen, jeder auf seine, .. seiner eigenen Sichtweise, weil wir ja alle aus unterschiedlichen Berufsgruppen kommen.“

Abschließend wird jedoch deutlich, dass Frau P. ihre pädagogische Professionalität, die sie im Verlauf des Forschungsprozesses weiterentwickelt hat und in der sie sicherer geworden ist, zukünftig in die Teamarbeit einbringen will.

8/11 Frau P.

„Aber, ich denke, ich hab' viel gelernt von den anderen, so ihre Sichtweise, dass das jetzt an mir ist, in das Team die pädagogische Sichtweise reinzubringen.“

An Frau P.'s Beispiel zeigt sich insbesondere die Bedeutung der Fallarbeit für den eigenen Erkenntnisprozess. Wie bereits in den epistemologischen Analysen gezeigt werden konnte, unterliegt das praktische Unterrichtshandeln einer bestimmten Struktur. Die Intentionalität der Lehrperson richtet sich auf die erfolgreiche Situationsbewältigung, die ihrerseits wieder durch starken Handlungsdruck geprägt ist. Die Wahrnehmung des Geschehens ist notwendigerweise begrenzt, idealisierte und typisierte Betrachtungsweisen dominieren.

Darüber hinaus ist die Lehrperson u. U. von einem bestimmten Erleben, einer emotionalen Regung, einer sozialen Situation gefangen. Roth (2005, 17) spricht von einer Art „Flow-Erleben“.

„Wenn man sich dem Gegenstand der Praxis hingibt, erlaubt man sich auch, von ihr absorbiert zu werden“ (Roth 2005, 17).

Damit verweist er auf den Umstand, dass eine Situation letztendlich nicht nur von der handelnden Person dominiert wird, sondern umgekehrt, dass die Situation das handelnde Subjekt ebenso beeinflusst. Die Lehrperson ist der Situation immer auch ausgeliefert.

„Ich war im Strudel der Ereignisse gefangen, die Umstände sowohl bestimmend, als auch von ihnen bestimmt, sowohl ziehend als auch gezogen.“ (ebd., 17)

Von daher ist es nur folgerichtig, wenn Frau P. erkennt, dass bestimmte Aspekte der unterrichtlichen Situation oder des Schülerhandelns von ihr „*überhaupt nicht wahrgenommen*“ (6/39) wurden.

Die Fallarbeit und die reflexive Hinwendung auf das Geschehen mittels einer Videoanalyse ermöglichen, das eigene Verhalten, die Schülerinnen und Schüler oder die Situation aus einer Perspektive zu betrachten, die sich von der erlebten situativen Erfahrung unterscheidet. Diese Rückschau wird von einer anderen Intention bestimmt. Mit Roth (2005) formuliert: Das „*Um-zu*“ der unterrichtlichen Situation, in der die handelnde Person Unterricht durchführt, unterscheidet sich vom „*Um-Zu*“ des rückwärtsgewandten Blickes, in der die Person etwas lernen will über das Verhalten der Schüler oder über ihr eigenes Verhalten (vgl. Roth 2005, 12, vgl. auch die Ausführungen in Kap. 2.2).

Innerhalb der Forschungswerkstatt erhält Frau P. den Raum und die Zeit sich einer reflexiven Betrachtung des Unterrichts in dieser veränderten Intentionalität zuzuwenden. Sie ist nicht mehr der Zeitlichkeit der Ereignisse im Klassenzimmer ausgeliefert. Ihre Aufmerksamkeit kann sich ganz auf das Video richten und wird nicht durch andere Handlungsnotwendigkeiten abgelenkt.

Das Verständnis für die Situation kann so vertieft werden. Insbesondere dann, wenn die Reflexion gemeinsam mit anderen erfolgt, werden neue Perspektiven erkennbar und können neue Zusammenhänge konstruiert werden.

Reflexion über den eigenen Unterricht kann dazu beitragen, eigenes Handeln zu verändern.

Frau P. hat im Rahmen der Forschungswerkstatt einen Erkenntnisprozess durchlaufen. Ausgelöst durch die Fallarbeit entsteht ein zunehmend pädagogisches Verständnis des Unterrichts mit schwerbehinderten Schülerinnen und Schülern, welches selbstbewusst in die Teamarbeit getragen wird.

5.2.4 Frau E. entwickelt Beobachtungskompetenz

Frau E. arbeitet an einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. In ihrer Klasse, einer Mittelstufe, gelten vier Schüler und Schülerinnen als schwerbehindert, wobei zwei Schülerinnen aufgrund ihres besonderen Verhaltens diesen Status zugewiesen bekommen haben.

Frau E. legt zu Beginn der Forschungswerkstatt ihren Fokus auf das eigenaktive Verhalten. Dieses Ziel wird - dies zeigen die folgenden Äußerungen - mit einer bestimmten Absicht anvisiert.

3/66 Frau E.

„Also, Möglichkeiten oder Voraussetzungen für Eigenaktivitäten zu schaffen, die sie für sich /eh/ (unv.) und dann eben in Zeiten /ehm/*

sich beschäftigen kann mit solchen Dingen, die /eh/, wo eben /ehm/ auch der Schwerpunkt des Lehrers auf ´ner anderen Gruppe liegt, .. in der Zuwendung.“

**eine schwerbehinderte Schülerin, Anm. d. V.*

3/67 Frau E.

„Dass ich Voraussetzungen schaffen kann, dass so, in die Richtung von Deinem, was Du gesagt hast ging, dass sie* in der Arbeitsgruppe integriert ist, in sofern, dass ich nicht immer, was ich eben gesagt hab', diejenige bin über die die Kommunikation läuft.“*

**zeigt auf eine andere TN.*

** eine schwerbehinderte Schülerin, Anm. d. V.*

Welche Intention begründet den Wunsch nach höherer Eigenaktivität?

Auffallend ist, dass in beiden Zitaten die Eigenaktivität der Schülerin im Kontext des Lehrerhandelns erörtert wird. Dies lässt die Vermutung zu, dass Frau E. die soziale Abhängigkeit der Schülerin als sehr gravierend und belastend erlebt.

Diese Belastung zeigt sich - in Bezug auf die anderen schwerbehinderten Schülerinnen und Schüler - auch im folgenden Zitat.

2/19 Frau E.

„und /eh/ da war dann erstmal klar, ja die werden irgendwie,.. die stehen halt dabei, diese Beiden sind mit Sitzschalen versorgt, die stehen dann also wirklich dabei .. und /ehm/ zwei andere schwerbehinderte Schüler waren dann /eh/ zeitweilig in Kur, ((lacht)) /eh/ also irgendwie denkt man dann so: ‚Zum Glück sind die nicht da‘(...).

Die schwerbehinderten Schülerinnen und Schüler werden von Frau E. in dieser Situation als passiv wahrgenommen. Sobald die Aufmerksamkeit der Lehrperson nicht auf diese Schüler gerichtet ist, stehen „*die halt dabei*“. Dies führt bei Frau E. zu dem Wunsch nach Handlungsentlastung, was in dem Ausspruch „*Zum Glück sind die nicht da*“ manifest wird und sowohl durch eine Erhöhung der Eigenaktivität als auch durch die soziale Integration in die Lerngruppe erreichbar erscheint.

Im Wesentlichen findet sich in den Äußerungen von Frau E. das Dilemma, welches bereits in Kap. 5.1.5 aufgedeckt und diskutiert wurde: Die soziale Abhängigkeit der Schülerinnen und Schüler erfordert einen erhöhten Aktionismus der Lehrperson. Diese Lehreraktivitäten stellen jedoch gleichzeitig einen Eingriff in die Integrität der Schülerinnen und Schüler dar und unterliegen der latenten Gefahr soziale Abhängigkeit zu erhöhen und Entwicklung zu verhindern.

Bei Frau E. dominiert der Wunsch nach einer Verringerung der sozialen Abhängigkeit.

3/6 Frau E.

„Aber in wie weit ist es eben, dann in der Gruppe eben so dieses Problem, ich integrier' ja auch je nach dem nur oder will in ´ne

Kleingruppe jemand integrieren, wie, wer nimmt da mit wem Kontakt auf? Über wen läuft das dann immer? ... Und /ehm/ bin ich dann immer nur diejenige .. über die das läuft? Das möcht' ich ja eigentlich gar nicht.“

Ihre bisherige Strategie besteht in Versuchen bei den Schülerinnen und Schülern Eigenaktivität zu entwickeln und Kontakte zwischen ihnen zu initiieren.

Darüber hinaus wird in den ersten Sitzungen der Forschungswerkstatt bei Frau E. ein weiteres Problem offenbar, welches das Dilemma von Erziehung und Selbstbestimmung tangiert.

3/9 Frau E.

„Also, ich, ich seh' dass auch weniger so als .. /eh/ /eh/ Problem zwischen Kopf und Bauch, sondern /ehm/ das, das was grad bei Euch auch so'n bisschen kam, also was ich jetzt davon mitgekriegt hab. Ich such 'en Inhalt aus .. und den biet' ich jetzt an, ne? Und so: ‚friss oder stirb‘, friss jetzt diesen Inhalt /ehm/ und das will ich, das will ich eben nicht (...)“

Mit der Redewendung „friss oder stirb“ veranschaulicht Frau E. prägnant, die Asymmetrie der Beziehung zwischen ihren Schülerinnen und Schülern und sich selbst. Aufgrund der ihr zugewiesenen Position im institutionellen Kontext, aber auch aufgrund der ungleichen Beziehung, die sich auf Lehrerseite durch ein Mehr an Wissen und Kompetenz und auf der Schülerseite durch Angewiesenheit, Unwissen und soziale Abhängigkeit typisieren lässt, entsteht ein Machtgefälle. Frau E. hat das Recht und die Möglichkeit einen Lerninhalt für ihre Schülerinnen und Schüler festzulegen und diesen durchzusetzen. Frau E. lehnt diesen Einfluss und diese Autorität jedoch ab, sie „will das eben nicht“. Es lässt sich vermuten, dass sie den Schülerinnen und Schülern mehr Handlungsspielraum beim Lernprozess zugestehen will und eine symmetrische Beziehung als sinnvolle Arbeitsgrundlage anerkennt.

Angesichts des besonderen Verhaltens der Schülerinnen und Schüler und der hohen sozialen Abhängigkeit scheint sie jedoch ratlos, wie dieser Weg erfolgreich zu gehen ist. Verstärkt wird dieses Dilemma durch die begrenzt zur Verfügung stehende Zeit.

3/65 Frau E.

„Also einmal, das sie, dass ich /ehm/ die Voraussetzungen schaffen, /eh/ ja schaffen kann, .. dass sie* Zeit hat, die Eigenaktivitäten, die sie* eben .. /eh/ hat oder ausübt oder auch andeutet, dass sie* die wirklich /eh/ durchführen kann, dieser Zeitfaktor, was ich vorhin auch angesprochen hatte (...)“*

* eine schwerbehinderte Schülerin, Anm. d. V.

Dieses Zitat verdeutlicht augenfällig, den konstruierten Zusammenhang von Lehrerhandeln und Schülerhandeln. Schülerhandeln erscheint nur dann möglich, wenn die Lehr-

person dies - zum Beispiel über den Faktor Zeit - ermöglicht. Zweitens scheint hier jedoch auch das Dilemma von Individualität und Gleichbehandlung auf. Die zur Verfügung stehende Zeit soll möglichst gerecht auf alle Schülerinnen und Schüler verteilt werden. Dies lässt sich zumindest angesichts der folgenden Äußerung, in der die Notwendigkeit der Zeitorganisation im Kontext der Klasse betont wird, vermuten.

3/22 Frau E.

„Kann ich mir die Zeit jetzt nehmen? Wieviel Geduld hab' ich jetzt? Wieviel Geduld hab'n die Mitschüler? Was passiert jetzt in der Zeit in der Klasse? Wie kann man dass im Team und in der Klasse so organisieren, dass diese Zeit, für diese Schülerin oder jetzt in der Situation da ist, dass sie das auch in Ruhe machen kann.“

Die bisherige Analyse zeigt: Bei Frau E. dominiert der Wunsch nach mehr eigenaktivem Verhalten ihrer Schülerinnen und Schüler. In diesem Wunsch repräsentiert sich sowohl das Dilemma des adäquaten Umgangs mit dem Beziehungsgefälle, als auch das Dilemma von eigener Handlungsentlastung angesichts hoher sozialer Abhängigkeit.

Angesichts dieser dilemmatischen Struktur differenziert Frau E. - wie im Folgenden gezeigt werden wird - in den folgenden Sitzungen der Forschungswerkstatt ihre Beobachtungskompetenz weiter aus.

Dazu grenzt sie ihre Fragestellung nochmals ein und fokussiert eine bestimmte schwerbehinderte Schülerin, um deren eigenaktives Verhalten zu stärken.

Angestoßen durch die Fallarbeitssitzungen⁷⁷ in den Sitzungen vier und fünf, innerhalb derer durch detaillierte und differenzierte Beobachtung von Videosequenzen konkrete Handlungsalternativen entworfen werden, konstatiert Frau E. in der sechsten Sitzung:

6/19 Frau E.

„Ich denk schon oft /ehm/ wie gut es wäre, wenn ich mehr, mir mehr Zeit zum Beobachten nehmen würde, weil es dann letztendlich zu so ganz konkreten Dingen führt, /ehm/ die mich vielleicht, also die mich.. zufriedener machen, also, als wenn ich dann denke: ‚Ach, ich muss jetzt Unterricht machen, ich muss jetzt Unterricht machen, ich muss jetzt Unterricht machen‘ (hektisches, schnelles sprechen).“

Frau E. erwägt, eine beobachtende Haltung im Unterricht einzunehmen und grenzt diese ab von einem Aktionismus, der sich in der Wiederholung der Satzsequenz „Ich muss jetzt Unterricht machen“ ausdrückt.

Hier zeigen sich Parallelen zu Frau P., die in ihrem professionellen Selbstverständnis den eigenen Aktionismus zunehmend als nicht befriedigende Strategie erkennt und durch eine abwartende, beobachtende Haltung ersetzt.⁷⁸

Bei Frau E. führt die neu erkannte Priorität und Handlungsstrategie „Beobachten“ - wie im Folgenden gezeigt wird - zu folgenden Veränderungen:

- ihre Sichtweise auf die Schülerin verändert sich,
- ihre Zielsetzung wird konkretisiert,
- die Beziehung zu der Schülerin wird intensiviert und
- der Handlungsspielraum für die Schülerin wird erhöht.

Zunächst zeigt sich sehr klar, dass das anfängliche Problem der mangelnden Eigenaktivität einer Schülerin in ein anderes Licht rückt. Frau E. äußert in der siebten Sitzung:

7/31 Frau E.

„Ich kann mich kurz anschließen, mit dem was ich sagen wollte, weil sich meine Ziele vom Inhalt total geändert hat. Weil in dem ich /eh/ so das Augenmerk auf eine Schülerin hatte, die genauer beobachtet habe, bin ich dann dahin gekommen zu sagen: ‚Boh, das ist (lacht) eigentlich im Moment, die ist total eigenaktiv, so, das was, die macht ganz viel von sich aus und ist in sich zufrieden, mit sich zufrieden und (lachen) Ja, was will ich überhaupt (lachen) an der rum ändern und so?“

Der Teufelskreis von eigenem Aktionismus auf der einen und der Zuschreibung von Passivität und Abhängigkeit auf der anderen Seite wird - so beschreibt Frau E. - durch detaillierte Beobachtung durchbrochen. Der Blick richtet sich auf die Handlungsmöglichkeiten der Schülerin und nicht auf die Handlungsdefizite. Die Gefahr, zu tief in die persönliche Integrität eines Schülers einzugreifen und damit Abhängigkeit zu manifestieren, anstatt Entwicklung zu ermöglichen wird durch diesen veränderten Blick verringert.

In Frau E.'s Prozess führte dies zu einer Veränderung des eigenen Zieles innerhalb ihres Handlungsforschungsprozesses. Ihr Blick richtet sich auf eine andere Schülerin. Interessanterweise kann Frau E. bei der Erarbeitung von Lösungsstrategien für dieses neue Problem bereits von ihren bisherigen Erkenntnissen profitieren. Sie beginnt direkt mit einer systematischen und zielgerichteten Beobachtung und kommt dadurch in kurzer Zeit bereits zu konkreteren Zielen und ersten Erkenntnissen.

⁷⁷ Frau E. hat in diese Fallarbeitssitzungen kein eigenes Videomaterial mitgebracht. Sie partizipiert an den Analysen anderer Teilnehmerinnen und zieht daraus Erkenntnisse für ihre Situation.

⁷⁸ Frau P. hat in der fünften Sitzung eine Videoanalyse durchgeführt, in der es insbesondere um das Beobachten von Schülerverhalten ging, mit dem Ziel, daraus Erkenntnisse für die eigene Arbeit zu ziehen. Frau E. erkennt angesichts dieses Beispiels den Wert der Beobachtung und überträgt diese Erkenntnis auf ihr Handlungsfeld.

7/32 Frau E.

„*Hatte ich dann aber so ´ne andere Schülerin /ehm/ mehr so in den Blickpunkt, in meinen Blickpunkt rückte und mit einer /ehm/, wo ich erst dachte, ist es so ´ne ähnliche Zielsetzung, hat sich dann aber doch ´en Stück verschoben, also das aber auch nur durch diese durch das Beobachten und dann noch mal die Ziele angucken, auch auf diese Reflexionsbögen noch mal wieder drauf gucken.*“

Frau E. benennt im Gegensatz zur ersten Schülerin nun nicht mehr das Ziel „Erhöhung der Eigenaktivität“. Wichtiger erscheint ihr nun, mit der Schülerin Handlungsstrategien zu entwickeln, die die Schülerin als befriedigend erlebt.

7/67 Frau E.

„*Also übrig geblieben als Ziel is’ jetzt halt, als eins, was ich jetzt ausgesucht hab: Die Schülerin soll sich in der Gruppe wohl fühlen, egal, ob das jetzt die Klasse oder die Kleingruppe ist. Und /ehm/ als Indikatoren also is’ schon, dass dieses provokante Verhalten überflüssig wird, /ehm/ das heißt, also, so zur Tür geh’n und die ständig knallen, bis irgend jemand reagiert oder irgendwas, alles, wirklich alles essen, alles, was irgendwo auf ´em Boden oder wer weiß wo rumliegt, wo man dann eingreifen muss, also ich dann.*“

Die „emotionale Zufriedenheit“ der Schülerin wird als neues Ziel anvisiert. Dieses Ziel - so wird möglicherweise vermutet - führt offensichtlich eher zu einem „eigenaktiven Handeln“ und zu einer Lösung aus sozialer Abhängigkeit als der Handlungsaktionismus der Lehrperson.

Dies zeigt sich auch deutlich in der folgenden Äußerung.

8/49 Frau E.

„*Ja, und .. ein Indikator, wäre halt eben, dass sie in Entspannungsphasen für sich selber so was findet, /ehm/, dass sie sich, .. ja das sie eben zufrieden ist und ich sie eben lassen kann, so dass wir nicht .. uns gegenseitig provozieren müssen, oder (unv.), dass sie nicht meine Aufmerksamkeit provozieren will, weil sie eigentlich sehr zufrieden ist, erstmal ausgelastet im Gegensatz zu dem was sie vorher war, und /ehm/ ja sich da jetzt selber genug ist.*“

Im weiteren Verlauf der Sitzung konkretisiert Frau E. ihre Zielsetzung im Hinblick auf die Art des Angebotes und der gewählten Vorgehensweise.

7/68 Frau E.

„*Dass ich ihr ein Repertoire oder Material /ehm/ anbieten kann .. zu Eigenaktivitäten, aus denen sie sich dann Beschäftigung raus, auswählen kann, die für sie befriedigend sind, so dass sie dieses /ehm/ ,Ich mach jetzt auf mich aufmerksam und forder’ Dich ein’ eben nich’*“

mehr braucht, weil da was ist, was sie jetzt eben /eh/ unabhängig von, von dem Lehrer (...).“

Neben diesem Ziel, sich konkret mit der Auswahl geeigneter Medien zu befassen, entwickelt Frau E. systematische Beobachtungsstrategien.

8/27 Frau E.

„Das ist halt jetzt so die Phase, wo jetzt, wo sie Dinge angeboten bekommt und ich auch von ihr erwarte, dass sie /ehm/ ´ne bestimmte, ja das, oder auch mehr so beobachte, wie lang bleibt die denn jetzt so konzentriert dabei (...).“

8/48 Frau E.

„Also, ich bin dann eben .. ´ne Liste, /ehm/ also das würde sich für mich eben jetzt daran fest machen, dass ich halt, weiterhin Material ausprobiere, auf das sie sich einlassen kann und darüber ´ne Liste .. mache, so was sie jetzt eben, /eh/ womit sie eben zufrieden ist (...).“

8/51 Frau E.

„Eben auch .. /eh/ doch noch mal jemanden zu bitten, darauf zu gucken, wie .. verhalte ich mich ihr gegenüber und wie verhält sie sich mir gegenüber?“

Konkrete Beobachtungsziele, wie das Beobachten von Situationen, in denen die Schülerin mit einem bestimmten Material umgeht, als auch konkrete Beobachtungsstrategien, wie das führen einer Liste, werden von Frau E. als hilfreich bei der Umsetzung ihrer Ziele bewertet. Zusätzlich wird die Unterstützung durch weitere Personen als nützliche Strategie benannt, um den Beobachtungsprozess zu intensivieren und verschiedene Perspektiven einzubeziehen.

Diese veränderte Sicht auf die Schülerin sowie die konkrete Zielsetzung führen, wie Frau E. beschreibt, zunächst zu einer Intensivierung der Beziehung.

8/30 Frau E.

„Weil ich glaub schon, dass das einfach ist, das ich die ja jetzt, dass ich /eh/ die V. jetzt in den letzten Monaten einfach, .. also mich mit ihr intensiver auseinandersetze und, dass wir, dass unsere Beziehung intensiver geworden ist als vorher, als sie vorher war. Und /ehm/ ja das ich dadurch auch .. /eh/ ja einiges entwickelt hat. ... Das sie mit mir anders umgehen kann .. und ich .. auch mit ihr anders umgehen kann. ..und mit ihrem Verhalten.“

Beobachtung kann, so lässt sich an Frau E.'s Beispiel zusammenfassend resümieren, ebenso zu einer Verhaltensänderung führen, wie aktives Handeln am oder mit dem Schüler.

Interessanterweise konstatiert Frau E. Verhaltensänderungen auf beiden Seiten. Nicht nur Frau E. hat ihr Handeln in Bezug auf die Schülerin verändert, sondern der Schülerin ist es umgekehrt auch möglich geworden, ihre Handlungsmuster zu verändern. Dies wird von Frau E. als eine Intensivierung der Beziehung erlebt. Es entspinnt sich eine Wechselwirkung zwischen anderer Sichtweise, verändertem Verhalten der Lehrperson und anderen Handlungsmöglichkeiten des Schülers, die dann wiederum in einer veränderten Sicht des Geschehens auf Seiten der Lehrerin münden. Diesen Kreislauf von Beobachtung, Handlung und Reflexion und seine positiven Auswirkungen auf die Beziehung, den Lernprozess der Schülerin und die eigene professionelle Zufriedenheit bestätigt Frau E. in den folgenden Aussagen.

8/33 Frau E.

„Oder, was Du eben auch sagtest, so mehr, mehr lassen und .. ja, ich lass ja nicht nur, aber es ist eben so'n ständiger .. Ich reflektier' das dann wieder und lasse wieder und mach, es gibt wieder 'en Input und /ehm/ so dass und dadurch /eh/ ist nachher so am Ende, ja .. mehr Befriedigung auf allen Seiten und 'ne Entwicklung möglich, .. dadurch, dass man .. im Grunde erstmal das Gefühl hat, ich vertu' meine oder ich investier zu viel Zeit auf .. so Kleinigkeiten, oder.“

8/29 Frau E.

„Und /ehm/ und dann aber, wo ich dann auch gemerkt hab' /ehm/, dass ich dann auch zu anderen Zeiten einfach lockerer .. selber glaub' ich dann /ehm/ ja entspannter mit den Situationen umgegangen bin, dass sie dann so im Anschluss /eh/ sich eben was anderes gesucht hat und sich dann auch so in Anführungsstrichen harmlose Sachen gesucht hat, wie ich guck jetzt zum Fenster raus (...).“

Zum Abschluss greift Frau E. nochmals das zeitliche Dilemma auf, in dem sie sich befunden hat. In Sitzung drei dominierte eine große Unsicherheit in Bezug auf die Frage, wie viel Zeit sie der schwerbehinderten Schülerin „zugestehen“ darf. Nun, in Sitzung acht, kann Frau E. aufgrund der beschriebenen professionellen Entwicklung, selbstbewusster mit diesem Dilemma umgehen.

8/32 Frau E.

„Klar, ist es dann natürlich auf der andern Seite so, /ehm/ dass .. ich mich in dem Moment mit andern Schüler nicht so intensiv befassen kann. Aber /ehm/ die Zeit ist eben nicht, .. ja, ich find' sie ist gut investiert /ehm/ so.“

In Sitzung zehn fasst Frau E. ihren Lernprozess und die Entwicklung ihrer Beobachtungskompetenz folgendermaßen zusammen.

10/5 Frau E.

„Was Du sagtest mit der Selbsterfahrung auch so dieses, dass ich das Gefühl hab', dass ma(...), dass ich so im Umgang mit den Schülern noch langsamer geworden bin, wobei ich .. denke, dass ich nicht irgendwie so wahnsinnig schnell war, also, aber .. irgendwie noch langsamer zu sein, ruhiger und nicht, .. sich eben auf die einzulassen und /ehm/ ja sensibler dafür zu werden, was jetzt da in der Situation an Kommunikation passiert und dadurch eben auch, ja davon zu profitieren wieder im, im, auch im Blick auf die Fragestellung, .. da weiter zu gucken.“

5.2.5 Frau S. reflektiert widersprüchliche Erwartungen

Frau S. arbeitet an einer Schule mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung. Sie bringt bereits in der zweiten Sitzung eine sehr klare Fragestellung in die Forschungswerkstatt ein und beschreibt dabei zugleich das Handlungsfeld, in dem sie arbeitet.

2/46 Frau S.

„Also, ich hab' so bei meiner Bemühung meinen Unterricht mir anzugucken, hab' ich zwei Sachen so für mich festgestellt, mir geht's um .. Differenzierung, eigentlich dass, was alles schon Thema war und zwar einmal, ich nenn's mal die äußere Differenzierung. Also, ich bin auch in 'ner .. Abschlussstufe, jetzt /ehm/ Werkstatt, Vorbereitung auf, 'ne berufliche Findung. Das sind .. /eh/ 15- bis 18-jährige Schüler, wir hab'n 'ne ganz heterogene Mischung, also drei Schwerstbehinderte, /eh/ neun Schüler sind das, drei Schwerstbehinderte, insgesamt sechs Rollstuhlfahrer, also drei Läufer /ehm/ sieben davon brauchen ganz viel Pflege, also auch Toilettengänge, Füttern zum Teil /ehm/. Ja und mir geht's einmal, darum, .. wir machen sehr viel Differenzierung, (...) also versuchen .. den Schülern gerecht zu werden, in dem wir eben in dieser, diese Heterogenität in den Klassen so weit es geht auch immer wieder aufheben. Dadurch hab'n wir aber nur noch sehr wenig im Klassenverband, was ich als 'en ganz, ganz großes Manko erlebe. Du sagtest eben dreimal die Woche, dreimal die Woche hab'n wir speziell Angebote, aber ich erleb's sogar fünf mal die Woche hab'n wir im Grunde immer irgendwelche wechselnden Gruppen. Also wir hab'n vielleicht noch gerade den Morgenkreis und ja vielleicht an drei Tagen den Nachmittag gemeinsam, aber sonst ist immer irgend ein Wechsel, irgendwelche Fördereinheiten oder was übergreifend, was angeboten wird, was zum Teil sehr gut ist, was zum Teil aber eben

auch so, /ehm/ ja ich finde gar nicht so'n Klassenverband oder so'n, so'n Gefühl in der Klasse entstehen lässt. Also das nenn' ich mal die Problematik dieser äußeren Differenzierung (...)“.

2/49 Frau S.

„Ich merke so, dieses komplexe Arbeiten und immer wieder zu gucken also hier wird differenziert und da, /ehm/ ich für mich für meine Lehrerhygiene, für mich ist das ganz schwer und ich denke mir, dass kann für die Kinder eigentlich auch nicht viel leichter sein, wenn die dauernd irgendwelche .. /eh/ tja .. neuen Überlegungen und so und .. ja das is so .. ((seufzt)) so meine Fragestellung: Wie kommt man mit dieser Differenzierung klar.“

Frau S. problematisiert in beiden Aussagen übereinstimmend die Differenzierung angesichts hoher Heterogenität. Einerseits will sie allen Schülerinnen und Schülern gerecht werden und ihnen individuelle Lernmöglichkeiten bieten, was ein differenziertes Lernangebot zur Folge hat, andererseits entsteht durch die Differenzierung eine Struktur, die Lernen möglicherweise erschwert. Zunächst sollen drei Aspekte rekonstruiert werden, die von Frau S. bei diesem Thema als besonders belastend empfunden werden:

- Die fehlende soziale und emotionale Struktur als Klasse,
- die komplexen, widersprüchlichen Handlungsanforderungen,
- die hohe Fremdkontrolle.

Frau S. attestiert dem ausgeklügelten Differenzierungssystem durchaus, dass damit den individuellen Förderbedürfnissen „zum Teil“ entsprochen wird, jedoch die Zeiten im Klassenverband erheblich reduziert sind, was sie „als ´en ganz, ganz großes Manko“ erlebt. Frau S. äußert, dass das konstruierte Differenzierungssystem und die speziellen Angebote „ja ... gar nicht so'n Klassenverband oder so'n, so'n Gefühl in der Klasse entstehen lässt.“

Die emotionale Sicherheit wird von Frau S. offenbar als wesentlicher Faktor für gelingende Lernprozesse bewertet. Dies lässt sich anhand einer anderen Aussage, die eigentlich das Problem des Talker-Einsatzes im Unterricht beinhaltet, ebenfalls aufzeigen.

2/50 Frau S.

„(...)und ich hab' jetzt schon oft, (unv.) in ´ner Besprechung gesagt, ich hab' das Gefühl, durch diese /ehm/ durch diesen Talker kommt man überhaupt nicht mehr an dieses Kind ran. Es ist vielleicht was, was er .. nutzen könnte, aber nicht .. nutzt und /ehm/ (...) gerade mit diesen Talkern, da hab' ich immer das Gefühl, .. ich kann überhaupt keine Nähe mehr aufbauen zu dem Schüler. Ist alles verkompliziert und schwierig (...).“

Die Entscheidung für oder gegen einen Talker wird in dieser Aussage gekoppelt an die Möglichkeit, eine emotionale Beziehung und eine persönliche Bindung zu den Schüle-

rinnen und Schülern herstellen zu können. Wird diese Beziehung durch den Einsatz des U.K-Gerätes gestört, so wird sein Nutzen in Frage gestellt.

Dies bekräftigt: emotionale Sicherheit und soziale Gemeinschaft stellen für Frau S. entscheidende Faktoren eines gelingenden Lernprozesses dar.

Rekonstruiert man das hier aufscheinende Dilemma, so zeigt sich: Nicht das individuelle Lernbedürfnis und das damit konkurrierende Recht auf Gleichbehandlung tritt hier als Problemfeld in Erscheinung. Vielmehr ist der hier zu Tage tretende Konflikt ein Widerspruch zwischen dem Recht der Schülerinnen und Schüler auf individualisiertem Lernen und seinem Recht auf sozialer Teilhabe und emotionaler Sicherheit innerhalb einer Klassengemeinschaft. Angesichts der schulorganisatorischen Rahmenbedingungen, in denen Modelle der äußeren Differenzierung favorisiert werden, wird dieser Widerspruch als Problem sichtbar.

Der Verweis auf die „*Lehrerhygiene*“ deutet darauf hin, dass Frau S. die fehlende emotionale und soziale Stabilität nicht nur im Hinblick auf den Lernprozess der Schülerinnen und Schüler, sondern ebenso in Bezug auf die eigene berufliche Zufriedenheit bemängelt.

Als zweites belastendes Moment lassen sich die komplexen Handlungsanforderungen, die sich aus dieser Differenzierung ergeben, heraus kristallisieren. Frau S. nutzt in den obigen Zitaten den Terminus „*komplexes Arbeiten*“ um zu umschreiben, dass „*wechselnde Gruppe*“, „*neue Überlegungen*“ und die Notwendigkeit „*spezielle Angebot*“ vorzubereiten, für sie eine hohe Belastung darstellen.

Die Komplexität zeigt sich jedoch nicht nur in der Differenzierung und den ständig wechselnden Gruppen, sondern auch in den Handlungsanforderungen, die sich innerhalb der (heterogenen) Klassengemeinschaft ergeben. Frau S. schildert dies in der dritten Sitzung folgendermaßen:

3/31 Frau S.

„Ich hab’ noch ein, noch eine Sache geht mir durch den Kopf, ich denke, man kann eigentlich .. diese Kombination, immer nur fördern, indem man auch fordert, .. also, ne, das kennt ihr ja alle. Weil ich häng’ immer noch an dieser Diskrepanz, jetzt in meiner Rolle /eh/ wir sind ja jetzt sehr vom Schüler immer ausgegangen, also diese Diskrepanz wie forder’ ich zum Beispiel jetzt Hauptschüler, die noch ’en Abschluss machen sollen und habe dann aber die Schwerstbehinderten mit dabei, ne, die Eigenaktivität zeigen sollen.“

3/32 Frau S.

„Mein Problem ist meine Rolle dabei. Das ist, ich meine, mein Hauptthema, mit dem ich hier in dieser Fortbildung bin, diese Diskrepanz zwischen .. dem Fördern und Fordern bei den Schwerstbehinderten“

und bei den, sag ich mal, die noch ´en Schulabschluss schaffen sollen.“

In beiden Aussagen weist Frau S. ihre „Rolle“ als das Problem aus, mit dem sie sich beschäftigt. Diese Rolle scheint angesichts des heterogenen Lernfeldes nicht mehr eindeutig definiert zu sein, divergierende Rollenanforderungen werden von ihr als widersprüchlich erlebt. Wie definiert Frau S. ihre Rolle? Aus den bisherigen Aussagen lässt sich rekonstruieren: Frau S. möchte allen Schülerinnen und Schülern „gerecht werden“, jeden optimal „fördern“. Dazu erscheint es ihr notwendig, jeden Schüler individuell zu „fordern“. Schüler und Schülerinnen mit schwerer Behinderung benötigen offenbar eine andere „Förderung“ als lernbehinderte Schülerinnen und Schüler.

Es lässt sich an dieser Stelle nicht eindeutig rekonstruieren, welche Prioritäten Frau S. in Bezug auf die unterschiedlichen Schülergruppen favorisiert. Deutlich wird lediglich, dass sie gegenüber lernbehinderten Schülerinnen und Schülern eine andere Rolle herausstellt, als im Unterricht mit schwerbehinderten Schülerinnen und Schülern. Es ist zu vermuten, dass in dem ersten Fall eine eher rollenförmig, distanzierte Haltung, in denen die Wissensvermittlung dominiert, favorisiert wird und im zweiten Fall sozial-diffuse Beziehungsmuster einen höheren Stellenwert erhalten.

Letztendlich zeigt sich, dass Frau S. erfolgreiches Lernen zum größten Teil von dem erfolgreichen Einsatz ihrer je spezifischen Rolle abhängig macht. Sie scheitert an der Konstruktion divergierender Rollenmuster, die sie angesichts verschiedener Schülergruppen ausmacht und die sie in einer Person offensichtlich nicht gleichzeitig erfüllen kann. Hier zeigt sich die widersprüchliche Beziehung unterschiedlicher Rollenanforderungen, die Frau S. bezüglich eines heterogenen Bedingungsfeldes ausmacht.

Zu dieser widersprüchlichen Rollenanforderung und der fehlenden emotionalen Stabilität tritt nun noch das Problem der hohen Fremdkontrolle auf und potenziert die erlebte Belastung.

3/73 Frau S.

„Also, so es gibt eben Klassen, da passiert ganz viel an basaler Stimulation und ne? So, .. und da da wenig klassenübergreifend gearbeitet wird, gibt’s auch nich’ so’n, .. ich sag mal, so’n .. Kontrollmechanismus. Bei uns, wir arbeiten so viel klassenübergreifend, da kann man sich gar nicht erlauben, nicht nicht vorbereitet zu sein, oder irgendwie, ne? Man muss, .. äh ich will das jetzt auch nicht negativ, aber .. es ist schon so, viele machen .. da so in ihrem Eingemachten und keiner guckt da so richtig rein, ne?“

In dieser Aussage wird den Kolleginnen und Kollegen eine Kontrollfunktion zugeschrieben. Die äußere Differenzierung bringt eine Öffnung des eigenen Unterrichts mit sich. Das unterrichtliche Handeln wird von einer breiteren schulinternen Öffentlichkeit verfolgt. Frau S. erlebt dies als „Kontrollmechanismus“.

Die folgende Aussage zeigt, dass diese Kontrollfunktion auch Eltern zugeschrieben wird.

3/74 Frau S.

„Es ist schwierig, weil wir hab'n natürlich auch Eltern, die sagen: „Ja, dann muss ich mein Kind von der Schule nehmen, wenn der hier keinen Hauptschulabschluss mehr macht“, ne (...)?) (...)“

Zusammenfassend zeigt sich bei Frau S. das Problem widersprüchlicher Rollenanforderungen angesichts von Heterogenität im Kontext eines als instabil erlebten sozialen Umfeldes und einer hohen Kontrollfunktion innerschulischer und außerschulischer Felder.

Wie geht Frau S. im Verlauf der Forschungswerkstatt mit dieser Aufgabe um? Wie begegnet sie diesen Handlungsanforderungen, so dass sich eine höhere Berufszufriedenheit ergibt? Welche Strategien hält sie für tauglich? Um diese Frage zu untersuchen werden die Sitzungen sieben, acht und zehn in die Interpretation einbezogen.

Zunächst untermauert Frau S. in Sitzung sieben ihre bisherige Zielstellung:

7/69 Frau S.

„/Ehm/ Also, ich halt auch noch immer an meinem obersten Ziel fest, den Unterricht entsprechend der Lernausgangslage und Bedürfnisse der Schüler thematisch etc. zu strukturieren, so dass alle Schüler etwas davon haben. Ich hab' ja so 'ne sehr gemischte Klasse (...).

Mit der folgenden Äußerung bahnt sich jedoch eine andere Strategie des Umgangs mit dieser Problematik an.

7/70 Frau S.

„Ganz, ganz wesentlich, dass ich zufrieden bin, dass bin ich leider oft nicht, ... /ehm/ aber ich denk' es hat auch was mit meinem Anspruch zu tun, das ich eben nicht auf die .. einzelnen kleinen Dinge gucke, sondern immer sofort auf das Ganze und dann .. ist klar, das ist 'en Fass ohne Boden.“

Frau S. hat erkannt, dass neben den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler und ihrem Recht auf optimale Förderung auch ihre eigene Befindlichkeit ein wichtiger Indikator für professionelle Zufriedenheit darstellt.

Dies wird in einer weiteren Aussage bestätigt.

7/28 Frau S.

„Und mir ist .. so ganz deutlich geworden, dass es für mich wirklich zwei Bereiche wichtig gibt. Ich dachte immer, es geht vor allem um die Schüler, aber mir ist auch nach dem was Du jetzt gesagt hast auch noch mal so deutlich geworden, es geht natürlich auch um die Schüler, Ausgangslage und was weiß ich, aber, ich hab' das eben ,Mein

persönliches Konzept' genannt und ich merk' immer wieder, ich hab' dauernd dieses Gefühl ,Ich bin unzulänglich', wir hab'n jetzt 'ne neue Schülerin, da weiß ich wieder überhaupt nicht, was ich mit der machen soll .. und ich merke, es geht für mich ganz viel darum, wie ist mein persönliches Konzept oder was ihr eben auch gesagt habt /eh/ die Legitimation dafür wie ich arbeite, 'ne oder immer diese Frage: ,Gibt es das Beste?', oder ,Was ist die Diagnose?', also ,Wo fang ich an?' Und ich glaub, so lang ich das nicht habe, auch so das mir.. zu erlauben, dass ich so wie ich arbeite auch .. gut arbeite, .. dreh ich mich immer wieder im Kreis. So und das, das sind diese beiden Bereiche, die sind mir sehr deutlich geworden jetzt auch dadurch, dass ich Dir das mitteilen .. konnte“.*

**Wendet sich an Frau B., mit der sie vorher in einer Partnerarbeit persönliche Zielsetzungen ausgetauscht hatte.*

Welche Strategien verfolgt Frau S., um berufliche Zufriedenheit zu erreichen? Im Wesentlichen lassen sich anhand der Aussagen zwei Kernstrategien rekonstruieren:

- Die gesetzten Ziele werden kleinschrittiger,
- die Akzeptanz des eigenen Handelns wird verstärkt und löst die bisherige Fremdbewertung ab.

Die Veränderung der eigenen Zielsetzung wird bereits in der obigen Aussage formuliert. Frau S. möchte auf die „kleinen Dinge gucken“ und nicht immer sofort auf das „Ganze“. Sie konkretisiert ihre Ziele, um angesichts der beschriebenen Komplexität nicht in eine Handlungsunfähigkeit und Resignation zu verfallen.

Frau S. bestätigt dies nochmals in der achten Sitzung.

8/61 Frau S.

*„Also, ich bin die sechs *.. und ich hab' so überhaupt im Laufe des .. ganzen Prozesses gemerkt, dass ich echt /ehm/ immer mehr gucken muss, Ziele .. nicht zu groß zu setzen, da ging's mir so ähnlich wie der Frau T. (...)“.*

** An der Wand hängen Plakate, auf denen die TN ihre individuellen Ziele formuliert haben und die zur besseren Übersicht mit Nummern versehen wurden.*

Berufliche Zufriedenheit geht in diesem Fall einher mit einer Veränderung des professionellen Selbstverständnisses.

Frau S. entdeckt, dass Professionalität sich nicht ausschließlich im Handeln mit den Schülerinnen und Schülern zeigt. Vergewärtigt man sich die Schwerpunkte in der dritten Sitzung, so wurde dort die eigene Legitimation aus den Erfolgen geschöpft, die Schüler optimal zu fördern und zu fordern. In dieser Aussage erschließt Frau S. eine zusätzliche Handlungsstrategie. Sie erkennt, dass sie offensichtlich auch an sich selbst

und ihren eigenen Ansprüchen arbeiten muss, um zu mehr beruflicher Zufriedenheit zu kommen.

Diese Strategie ist ein heikles Thema, weil sie leicht missgedeutet werden kann und wohl auch oft missbraucht wird. Die Reduzierung der eigenen Ansprüche beinhaltet möglicherweise eine Verflachung des Unterrichts, eine Aufgabe eigener Ideale, eine Resignation und eine Verminderung von Professionalität.

Betrachtet man jedoch Frau S.'s Aussage im Kontext ihrer bisherigen Entwicklung, so zeigt sich, dass Frau S. mit dieser Äußerung durchaus Professionalität erwirbt und nicht aufgibt. Erstens setzt sie die Selbstbewertung verstärkt vor die Fremdbeurteilung. Sie betont, dass sie sich *„erlaubt, dass ich so wie ich arbeite auch .. gut arbeite, ..“*.

Zweitens liegt der Ausweis eigener Professionalität bei Frau S. nicht mehr vorwiegend im Erreichen von Idealen und optimalen Unterrichtsverläufen. Dieses falsch verstandene professionelle Selbstverständnis wird zugunsten eines Selbstbildes aufgegeben, in dem Dilemmasituationen als notwendiger und produktiver Bestandteil betrachtet werden.

Eine Tendenz hin zu diesem neuen Selbstverständnis zeigt sich in der folgenden Aussage.

6/17 Frau S.

„Ja, was ich auch immer wieder halt merke, ist so dieses .. Du hattest ja auch beide Fragestellungen, sind sie sozial und inhaltlich integriert, also ob man, ob wir, ob ich damit leben darf, wenn ich sage: 'O.K. es ist halt nur der eine Bereich in Anführungsstrichen 'nur' der eine. Das ist ja immer wieder die Frage, 'ne?‘“

Frau S. trachtet nicht länger danach, das Dilemma zwischen dem Recht auf sozialer Teilhabe und individuellem Lernbedürfnis, welches als Handlungsanforderung bereits herausgearbeitet wurde, zu überwinden, sondern beginnt, damit zu „leben“, dass es Situationen gibt, in denen das Recht auf sozialer Teilhabe im Mittelpunkt steht, während in anderen Situationen eher die inhaltliche Vermittlung von Wissen in den Vordergrund rückt. Sie balanciert diese beiden Handlungsanforderungen in jeder Situation neu aus. All diese Äußerungen lassen auf einen veränderten Umgang mit den widersprüchlichen Rollenanforderungen schließen. Der eigene überhöhte Anspruch zeitgleich allen individuellen Lernbedürfnissen Rechnung tragen zu müssen, wird aufgegeben zugunsten einer situativen Prioritätensetzung.

Abschließend stellt sich die Frage, in wie weit die Forschungswerkstatt diese professionelle Entwicklung begünstigt hat. Zunächst lässt sich vermuten, dass die Konkretisierung der eigenen Ziele, ähnlich wie bei Frau E., durch die Fallarbeit vorangetrieben wurde. Dadurch, dass exemplarische Fälle verdeutlicht haben, wie erfolgreich eine Hinwendung auf die einzelne Situation sein kann, wird diese Handlungsstrategie für das unterrichtliche Handeln übernommen.

Wesentlicher für ihre Entwicklung erkennt Frau S. allerdings einen anderen Aspekt der Forschungswerkstatt.

10/01 Frau S.

„Ja, also, würd' ich gern was sagen. Ich merke so, ganz wichtig, hab ich auch zum Schluss grad aufgeschrieben, ist so dieser Austausch mit allen verschiedenen Schulen oder überhaupt nicht verschiedenen Schulen. Also, das, das Du uns dadurch diese Möglichkeit geschaffen hast, das ma' so zu machen /eh/ auch über 'en längeren Zeitraum, also das war für mich eigentlich so das .. allerwesentlichste in der gesamten Arbeit. Immer so Möglichkeiten zu haben, zu hören, wie machen's die anderen, wir hab'n alle ähnliche Themen und .. sind so auf'm Weg und /ehm/ also das war für mich wirklich die ganz ... große ... Quintessenz. .. Sehr bereichernd.“

Zusammenfassend lässt sich anhand von Frau S. konstatieren, dass das Dilemma unterschiedlicher und komplexer Rollenanforderungen angesichts einer hohen Heterogenität sich durch die Bereitstellung von Austauschmöglichkeiten bearbeiten lässt. Dieser Austausch führt zu einer Veröffentlichung problematischer Handlungsfelder und wirkt - so paradox dies klingen mag - Identitätssichernd. Professionelle Identität wird offensichtlich nicht nur durch größtmögliches erfolgreiches, optimales Handeln erreicht. Vielmehr kann die Thematisierung widersprüchlicher Strukturen, komplexer, antinomischer und brüchiger Handlungsanforderungen innerhalb einer Gruppe von Betroffenen, die berufliche Identität nachhaltiger sichern. Im Fall von Frau S. erhöht sich ihr Zutrauen in eigenes Handeln.

Die erkenntnisleitende Fragestellung dieser Arbeit erfährt anhand der dargestellten Fallbeispiele dieses Kapitels folgende Erhellung:

Zunächst lässt sich feststellen, dass der arbeitsplatzbezogene reflexive Prozess geeignet ist, pädagogisches Handeln in den Blick zu nehmen und Veränderungen zu unterstützen.

Veränderungen zeigen sich insbesondere:

- In einer Pluralisierung und Flexibilisierung der Sichtweisen auf die Schülerinnen und Schüler. Sie werden stärker in ihren Fähigkeiten, in ihrem Wandel und in ihren Entwicklungsmöglichkeiten wahrgenommen.
- In einer Überprüfung und Veränderung der pädagogischen Haltung, insbesondere einer Zunahme an passiv-abwartendem Verhalten, um den Handlungsspielraum der Schüler und Schülerinnen zu erweitern.
- In der inhaltlichen und medialen Gestaltung des Unterrichts, die den Schülerinnen und Schülern mehr soziale Kontakte und mehr Eigenaktivität ermöglicht.

- In einer Stärkung des Selbstbewusstseins der Lehrpersonen. Fremdbewertungen erhalten weniger Bedeutung. Die Akzeptanz des eigenen Handelns erhöht sich. Wird zu Beginn des Handlungsforschungsprozesses beispielsweise die diagnostische Unsicherheit als mangelnde Kompetenz und individuelles Scheitern begriffen, lernen die Teilnehmerinnen diese im Verlauf der Forschungswerkstatt als widersprüchliche Struktur und Handlungsbedingung ihrer professionellen Tätigkeit zu akzeptieren und mit geeigneten Strategien zu bearbeiten.

Diese Strategien zeigen sich in Veränderungen auf unterschiedlichen Ebenen: Erstens ist eine Veränderung der Beobachtungskompetenz zu verzeichnen. Diagnostischer Ungewissheit wird mit einer detaillierten Beobachtung begegnet. Zweitens ist eine Zunahme dialogischer Strukturen im Team und vereinzelt eine Veröffentlichung der eigenen Arbeit und ihrer problematischen Strukturen in der Schulöffentlichkeit zu beobachten. Drittens wird mit der Aneignung von zusätzlichem Wissen eine reflexive Verschränkung von Wissen und Handeln erreicht.

Insgesamt zeigt sich, dass die Aufdeckung spezifischer Strukturen zu einer Handlungsentlastung führt. Die subjektiv erlebte unzureichende Qualifikation von Lehrpersonen kann sich unter diesem Prozess verändern. Die schwerbehinderten Schüler und Schülerinnen werden verstärkt aus einer pädagogischen Perspektive betrachtet und erhalten Unterrichtsangebote, die sich eher an pädagogischen als an therapeutischen Maßstäben orientieren.

Abschließend bleibt zu fragen, welche Aspekte des Handlungsforschungsprozesses für die Teilnehmerinnen bedeutsam sind und sich für einen arbeitsplatzbezogenen Reflexionsprozess besonders eignen. Dazu werden im folgenden Kapitel, verschiedene Aspekte dieses Prozesses analysiert.

5.3 Untersuchungsschwerpunkt 3: Handlungsforschungsprozess

5.3.1 Signifikante Erkenntnisse zum phasischen Verlauf der Forschungswerkstatt

5.3.1.1 Überprüfung der Realisierung des Handlungsforschungsprozesses

Innerhalb der Forschungswerkstatt werden im Verlauf des Jahres drei Phasen durchlaufen:

- Fragestellung entwickeln (Sitzungen 2 - 3)
- Fallarbeit mittels Videoanalysen (Sitzungen 4 - 6)
- Evaluation (Sitzungen 7 - 9)

Um eine solide Basis für die folgende Interpretation zu erhalten, gilt es zunächst zu überprüfen, ob dieser geplante phasische Verlauf tatsächlich realisiert worden ist. Es ist festzustellen, ob der Handlungsforschungsprozess überhaupt in der geplanten Struktur⁷⁹ stattgefunden hat oder ob die Teilnehmerinnen in den verschiedenen Sitzungen von dieser Struktur abgewichen sind. Dazu wird exemplarisch aus jeder der drei Phasen eine Sitzung in den Fokus gerückt. So werden im Folgenden die Sitzungen zwei, vier und acht im Hinblick auf das quantitative Auftreten der drei Hauptkategorien: „*Handlungsanforderungen und –bedingungen*“⁸⁰, „*Handlungsstrategien*“ und „*Handlungsforschungsprozess*“ analysiert (siehe Abb. 32). In Analogie zum Forschungsprozess müssten in der zweiten Sitzung überwiegend „*Handlungsanforderungen*“ kodiert sein, während in den Sitzungen vier bzw. acht „*Handlungsstrategien*“ überwiegen.

⁷⁹ vgl. Ausführungen in Kap. 3.1.3 zu den Prinzipien und Merkmalen eines Handlungsforschungsprozesses.

⁸⁰ Im Folgenden wird die Kategorie „*Handlungsanforderungen und –bedingungen*“ aus Gründen der Übersichtlichkeit mit „*Handlungsanforderungen*“ benannt.

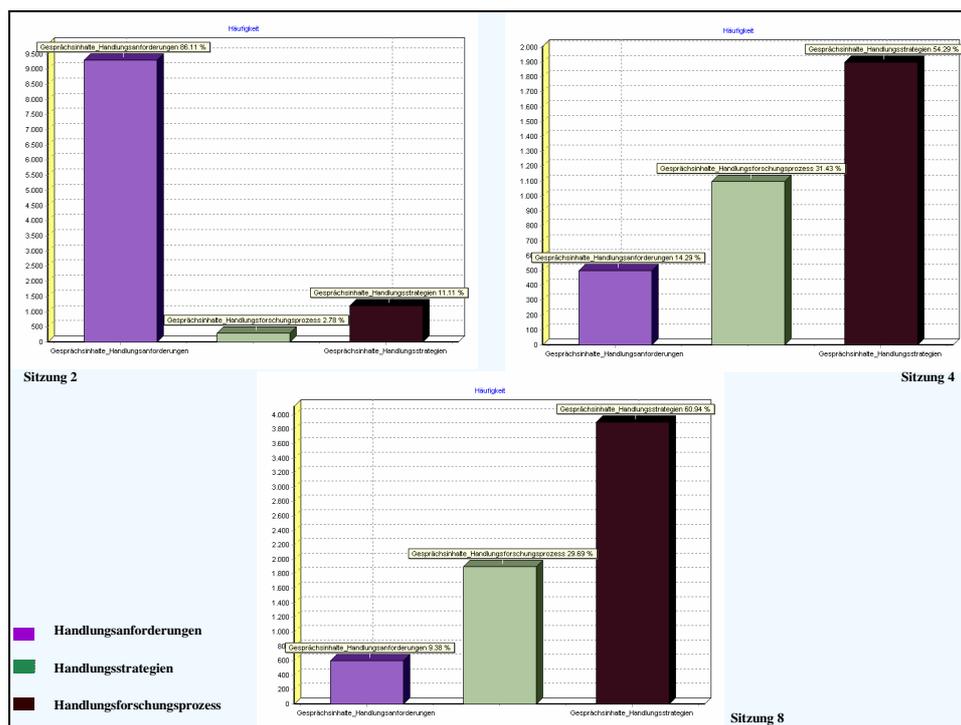


Abb. 32: Quantitative Darstellung der Zuordnung zu den drei Hauptkategorien Sitzung 2, 4 und 8

In der **zweiten Sitzung** wird der „*Handlungsforschungsprozess*“ in 2,78% aller Aussagen kodiert, „*Handlungsstrategien*“ werden in 11,11% von den Teilnehmerinnen geäußert und 86,11% aller Aussagen betreffen die Kategorie „*Handlungsanforderungen*“. Dies zeigt, dass die Teilnehmerinnen in dieser Sitzung größtenteils an der Entwicklung eigener Fragestellungen gearbeitet haben.⁸¹ Dies entspricht dem geplanten phasischen Verlauf.

Für die **vierte Sitzung** (Fallarbeit) zeigt die Abbildung folgendes Bild. Die Teilnehmerinnen thematisieren am häufigsten „*Handlungsstrategien*“ (54,29%), gefolgt von Äußerungen zum „*Handlungsforschungsprozess*“ (31,43%). Die Kategorie „*Handlungsanforderungen*“ wird in 14,29% aller Äußerungen kodiert.

In quantitativer Hinsicht zeigt sich, dass die Teilnehmerinnen in der vierten Sitzung innerhalb der Fallarbeit überwiegend lösungsorientierte Handlungsstrategien erarbeitet haben. Auch dies stimmt mit dem geplanten Verlauf der Forschungswerkstatt überein.

In der **achten Sitzung**, der Evaluation, bestätigt die quantitative Analyse ebenfalls die Orientierung der Teilnehmerinnen an den methodisch-strukturellen Vorgaben des Handlungsforschungsprozesses. „*Handlungsanforderungen*“ werden in dieser Sitzung lediglich noch in 9,38% der Aussagen kodiert, der „*Handlungsforschungsprozess*“ wird in

⁸¹ Dieses Ergebnis wird in der dritten Sitzung bestätigt. Dort lassen sich 83,78% aller Äußerungen in die Kategorie „*Handlungsanforderungen*“ kodieren.

29,69% thematisiert und in 60,94% aller Äußerungen benennen und entwickeln die Teilnehmerinnen „*Handlungsstrategien*“.

5.3.1.2 Thematische Korrelationen und Prioritätenänderungen

Nachdem dieser quantitative Blick gezeigt hat, dass das Grundmuster des Handlungsforschungsprozesses innerhalb der Sitzungen realisiert worden ist und sich die Teilnehmerinnen in ihrer Arbeit an den methodischen Vorgaben orientiert haben, werden die Äußerungen in den drei Sitzungen nun im Hinblick auf ihre thematischen Interdependenzen und Prioritätenverschiebungen im phasischen Verlauf interpretiert und verglichen.

Die Analyse bezieht sich dabei auf die Häufigkeit und die Chronologie des Auftretens bestimmter Kategorien und leitet daraus interpretative Schlüsse ab. Exemplarisch bezieht sich diese Untersuchung wieder auf die Sitzungen zwei, vier und acht.

Sitzung 2: Analyse der Aussagen zu „*Handlungsanforderungen*“

In der zweiten Sitzung zeigt sich eine große Streuung verschiedener Themen, die sich sowohl

- auf den „*Unterricht*“ (33,33%),
- auf den „*Schüler*“ (43,01%) und
- die „*Organisationsstruktur*“ (23,66%) beziehen.

Diese Streuung offenbart, dass die Teilnehmerinnen zu Beginn der Forschungswerkstatt eine große Bandbreite von Problemfeldern und möglichen Fragestellungen in die Forschungswerkstatt einbringen. Eine Schwerpunktsetzung ist zu diesem Zeitpunkt noch nicht erfolgt. Die Äußerungen stellen eine Art Themensammlung dar, in der die Teilnehmerinnen ihre Handlungsfelder auffächern und sich innerhalb der Gruppe orientieren.

Dennoch zeichnen sich innerhalb der drei benannten Oberkategorien („*Unterricht*“, „*Schüler*“, „*Organisationsstruktur*“) einige Themen ab, die häufig kodiert werden, weshalb bei diesen Themen von einer besonderen Relevanz für die Teilnehmerinnen ausgegangen werden kann.

Im Kontext der Kategorie „*Unterricht*“ werden die „*Inhalte*“ (54,84%) in Bezug auf

- „*Pflege und Unterricht*“,
- „*fachorientierter Unterricht*“ und
- „*fehlende Orientierung*“ codiert.

In der Kategorie „*Schüler*“ ist das Thema „*Diagnostik*“ (67,5%) im Zusammenhang mit den Problemfeldern

- „*Erziehung vs. Selbstbestimmung*“ und dem
- „*Lernziel Handlungsfähigkeit*“ dominant.

In der Kategorie „*Organisationsstruktur*“ identifizieren die Teilnehmerinnen sowohl

- die „*Klassenorganisation*“ (54,55%) (Dilemma von Differenzierung und gemeinsamem Unterricht angesichts heterogener Strukturen) als auch
- die „*Kooperation*“ (36,36%) als Bereiche, in denen sich spezifische Handlungsanforderungen ergeben.

Obwohl also in dieser zweiten Sitzung noch keine eindeutigen inhaltlichen Prioritäten in Bezug auf Handlungsanforderungen identifiziert werden können, bilden sich in der Bandbreite bereits die spezifischen Handlungsfelder und Handlungsbedingungen des Unterrichts mit schwerbehinderten Schülern und Schülerinnen ab. Aus Sicht der Lehrpersonen betrifft dies die Frage der Diagnostik, bzw. die Unsicherheit in Bezug auf die Feststellung der Lernausgangslage, die Frage nach dem passenden Unterrichtsangebot und der Unterrichtsorganisation angesichts heterogener Strukturen.⁸²

Sitzung 2: Korrelation von „*Handlungsanforderungen*“ und „*Handlungsstrategien*“

Obwohl die Äußerungen zu den „*Handlungsstrategien*“ (11,11%) in dieser zweiten Sitzung quantitativ als nachrangig bewertet werden können, da die Teilnehmerinnen an der Entwicklung einer Fragestellung („*Handlungsanforderungen*“) gearbeitet haben, soll an dieser Stelle kurz ein bedeutsamer Aspekt herausgearbeitet werden. Dazu wird die Beziehung von „*Handlungsanforderungen*“ und „*Handlungsstrategien*“ untersucht und es werden die Fundstellen beider Hauptkategorien im chronologischen Verlauf der Forschungswerkstatt miteinander verglichen. Hier zeigt sich, dass die Äußerungen zu Handlungsstrategien nicht nur in einer bestimmten Phase der zweiten Sitzung auftreten, sondern immer im Anschluss an eine Aussage, in der „*Handlungsanforderungen* und Probleme thematisiert werden. Handlungsstrategien - dies wird aus der chronologischen Nummerierung der Kodierstellen ersichtlich - treten ausschließlich im Kontext von Handlungsanforderungen auf. Eine weitere Überprüfung ergibt, dass sich die genannten Handlungsstrategien auch inhaltlich auf die vorangegangenen Beschreibungen des Problemfeldes beziehen. Wie lässt sich nun erklären, dass die Teilnehmerinnen - trotz einer methodischen Einführung in den Handlungsforschungsprozess und einer eindeutigen Zuordnung dieser Sitzung zur Entwicklung von Fragestellungen - im Verlauf der Sitzung immer mal wieder von dieser Intention abweichen und bereits Handlungsstrategien benennen?

⁸² Die Auswertung der dritten Sitzung – in der es auch um die Entwicklung der Fragestellung geht, ergibt ein ähnliches Bild. Auch hier ist eine breite Themenstreuung zu erkennen, in der sich bereits die spezifischen Themen der Schwerstbehindertenpädagogik abbilden. Eine zusätzliche Akzentuierung ergibt sich in der Kategorie „*Schüler*“. Hier wird neben der Diagnostik das eigenaktive Verhalten des Schülers häufig kodiert.

Greift man für die Analyse dieses Phänomens auf sozialphänomenologische Erkenntnisse zurück, so zeigt sich in dieser Vorgehensweise der Teilnehmerinnen möglicherweise eine Strategie, die Lehrpersonen unter dem Handlungsdruck der Praxis entwickeln.

Dieser Handlungsdruck im Unterrichtsalltag macht die sofortige Bereitstellung von situativ lösungsdienlichen Handlungen erforderlich. Zeit und Raum für eine genaue Problemanalyse, für eine tiefer gehende Reflexion der Situation besteht nicht. Unter dem Aspekt der pragmatischen Relevanz dominiert eine situativ angemessene - oberflächliche - Problemlösungsstrategie. Dies führt bei Lehrpersonen zu einem bestimmten Handlungsmuster. Problematische Situationen werden sofort unter dem Aspekt möglicher Handlungsstrategien untersucht.

In dieser Koppelung liegt möglicherweise die Ursache für das beschriebene Phänomen. In dieser ersten Phase der Forschungswerkstatt zeigt sich, dass die reflexive Beschäftigung mit einer bestimmten Fragestellung der Unterrichtspraxis für die Lehrpersonen ungewohnt ist. Es existieren offensichtlich kaum Organisationsformen, innerhalb derer Lehrpersonen sich diesen Fragen in einem handlungsentlastenden Kontext reflexiv zuwenden können.

Sitzung 2: Analyse der Aussagen zum „Handlungsforschungsprozess“

Die Hauptkategorie „*Handlungsforschungsprozess*“ ist in dieser zweiten Sitzung nur in 2,78% aller Aussagen kodiert. Die Aussagen beziehen sich auf die Bedeutung der Gruppe und zeigen, dass die Zusammenarbeit und der Austausch mit Lehrpersonen von anderen Schulen offensichtlich eine Motivation zur Mitarbeit in der Forschungswerkstatt darstellt.

Sitzung 4: Korrelation zwischen den drei Hauptkategorien

Für die **vierte Sitzung** (Fallarbeit mittels Videoanalysen) ergibt die quantitative Übersicht eine Kodierung

- von „*Handlungsstrategien*“ in 54,29%,
- von „*Handlungsanforderungen*“ in 14,29% und
- von Äußerungen zum „*Handlungsforschungsprozess*“ in 31,43% aller Aussagen.⁸³

Bei Einbezug der chronologischen Nummerierung der Kodierstellen ist auffallend, dass sich die Fundstellen mit bestimmten Phasen dieser Sitzung decken. Zu Beginn der Videoanalyse finden sich Kodierungen zur „*Handlungsanforderung*“, im mittleren Teil

⁸³ Sitzung 5 bestätigt diese Themenschwerpunkte im Kontext der Fallarbeit: „*Handlungsanforderungen*“ (23,53%), „*Handlungsforschungsprozess*“ (29,41%), „*Handlungsstrategien*“ (47,06%).

der Sitzung sind „*Handlungsstrategien*“ kodiert, während am Ende Kodierungen zum „*Handlungsforschungsprozess*“ dominieren.

Diese Blockaufteilung im Kontext der Fallarbeit lässt interpretative Schlüsse zu, die im folgenden aufgeschlüsselt werden.

Sitzung 4: Analyse der Aussagen zu den „*Handlungsanforderungen*“

Die Handlungsanforderungen beziehen sich nahe liegender Weise auf die Fragestellung, mit der die Lehrperson ihr Videomaterial innerhalb der Forschungswerkstatt bearbeiten möchte. Zu Beginn der Videoanalyse beschreibt die Teilnehmerin die Fragestellung, die zur Erstellung des Videos geführt hat. Diese sind als „*Handlungsanforderungen*“ im Kategoriensystem codiert.

Für die Auswertung ist relevant, welche Handlungsanforderungen und Problemfelder in den Videos aufscheinen.

Die kodierten Unterkategorien zeigen, dass sich die Fragestellungen der Videoanalyse in Sitzung vier

- zu 80% auf den „*Schüler*“ und
- zu 20% auf den „*Unterricht*“ beziehen.⁸⁴

In der Oberkategorie „*Schüler*“ wird ersichtlich, dass die Äußerungen sich auf das „*kommunikative Verhalten*“ der Schülerinnen und Schüler beziehen.

4/3 Frau F.

„Und über diesem Ganzen steht eigentlich auch die Frage, /eh/ wie weit reicht ihr Sprachverständnis aus, um auf Fragen zum Beispiel zu reagieren und .. Entscheidungen überhaupt treffen zu können, also das .. steht eigentlich über .. allem, noch.“

Die Videosequenz in Sitzung vier zeigt eine nichtsprechende Schülerin. Die Lehrperson erlebt die Deutung ihres Verhaltens als problematisch und erhofft sich von der Videoanalyse innerhalb der Forschungswerkstatt Anregungen zur Interpretation der kommunikativen Fähigkeiten, zum Sprachverständnis dieser Schülerin.

Dies ist gekoppelt mit einer weiteren Intention:

4/4 Frau F.

„Ja, dann /eh/ das Ziel dabei soll eigentlich sein, dass sie ihr kommunikatives Repertoire erweitert, dass sie damit /ehm/ ihre Umwelt beeinflussen kann, /eh/ einfach .. feststellen kann, dass sie da /eh/

⁸⁴ In Sitzung 5 beziehen sich die Handlungsanforderungen zu 100% auf die Oberkategorie „*Schüler*“. Die Teilnehmerinnen möchten anhand der Videosequenzen diagnostische Erkenntnisse gewinnen und Interpretationshilfen für das besondere Verhalten eines Schülers erhalten.

..Sachen entscheiden kann, die .. vielleicht ihrem Interesse dann entsprechen .. und .. ja einfach /eh/ etwas bewegen kann.“

In dieser Aussage verbirgt sich der Wunsch nach einer Erhöhung der Handlungsfähigkeit dieser Schülerin durch eine Erweiterung des kommunikativen Repertoires.

In der Oberkategorie „*Unterricht*“ bezieht sich die Handlungsanforderung auf den Einsatz von Medien zur Unterstützten Kommunikation.

4/8 Frau F.

„Ja und der zweite Bereich, ist /ehm/ wie kann ihre .. oder, ja wie können .. Hilfsmittel der Unterstützten Kommunikation .. angewandt werden und wie kann sie da /eh/ ja ihre Ansteuerung .. da irgendwie verbessern, festigen .. so.“

Diese Beispiele zeigen, dass in der Fallarbeit konkrete Problemstellungen benannt werden, sodass innerhalb dieses exemplarischen und verdichteten Falles anschauliche Lösungsmuster entwickelt werden können. Für eine Fallrepräsentation scheinen insbesondere Probleme geeignet, die sich auf einer konkreten Ebene abbilden lassen. Dies kann ein bestimmtes Schülerverhalten betreffen oder sich - wie im zweiten Beispiel - auf einen Einzelaspekt des Unterrichts beziehen. Fragestellungen, die die Organisationsstruktur betreffen, scheinen weniger zweckdienlich, um sie exemplarisch anhand von Videoanalysen zu bearbeiten.

Ein Vergleich der Aussagen zu „*Handlungsanforderungen*“ in Sitzung zwei und vier ergibt:

Während in der zweiten Sitzung eine breite Streuung von Themenfeldern in Bezug auf Handlungsanforderungen dominieren, zeigt sich in Sitzung vier eine Konkretisierung auf bestimmte Themen.

Sitzung 4: Analyse der Aussagen zu „*Handlungsstrategien*“

Im Mittelteil der vierten Sitzung - gegen Ende der Videoanalyse - finden sich die kodierten Äußerungen zu den „*Handlungsstrategien*“.

Die Teilnehmerinnen sammeln in dieser Phase alternative Handlungsmuster.

Welche Handlungsstrategien werden durch eine Fallarbeit entwickelt?

Analog zu den Handlungsanforderungen lassen sich die Handlungsstrategien inhaltlich den Kategorien

- „Unterricht“ („Unterrichtsinhalte“ „Medien“) und
- „Schüler“ („soziale Kontakte“ „Hilfsmittel“) zuordnen.⁸⁵

Die folgenden Beispiele zeigen, dass die Teilnehmerinnen sehr konkrete Lösungsvorschläge entwickeln.

4/13 Frau N.

„Konkret zum Beispiel, wenn jemand den Raum betritt und man sieht, dass die irgendwie dann mit dem Kopf dahin guckt, dass man dann sagen würde: ‚Ach, guck ma, da kommt .. der M. rein. * .. Ja genau, soll die mal zu Dir kommen? Ja M. geh’ mal hin’.“

*Frau V.: „Die Person muss zu ihr gehen. Genau. Genau.“

4/8 Frau T.

„Ich mein, das ist schon wichtig, dass das Angebot nicht völlig .. losgelöst ist von dem, was im Unterricht mit den anderen gemacht wird“.

4/21 Frau A.

„Aber ich dachte jetzt eher, dass sie zum Beispiel auslöst mit ihrem Schalter, dass sie Musik anmacht oder was weiß ich , also da aktiv is’ und Reaktionen von anderen kriegt (...)“

Vergegenwärtigt man sich nochmals die Fragestellung, die der Fallarbeit in Sitzung vier zugrunde liegt, die Interpretation kommunikativen Verhaltens und die Suche nach einer Erweiterung der Handlungsfähigkeit einer Schülerin, so zeigt sich, dass die Teilnehmerinnen in der Erweiterung sozialer Kontakte und in gemeinsamen Unterrichtsinhalten Lösungspotenzial erkennen. Spezifische Hilfsmittel werden angeführt, um diesen Prozess zu unterstützen. Unter Rückbeziehung auf die herausgearbeiteten antinomischen Strukturen in Kapitel 5.1.3 ist diese Lösungsstrategie besonders relevant. Unterricht mit einer heterogenen Gruppe führt - so zeigten die Äußerungen in diesem Problemfeld - zu einer dilemmatischen Struktur von individuellem Lernbedürfnis und sozialer Integration. Entweder macht die Lehrperson innerhalb einer Einzelfördersituation ein individuell passendes Lernangebot oder der Schüler verbleibt - ohne passgenaues Angebot - innerhalb der Gruppe und partizipiert am sozialen Miteinander. Nun zeigt sich in den entwickelten Handlungsstrategien eine gegenläufige Tendenz. Offensichtlich bewerten die Teilnehmerinnen die Bedeutung des gemeinsamen Unterrichts für das individuelle Lernen in einem konkreten Fallbeispiel positiv. Dem gemeinsamen Lerngegenstand wird hier eine entwicklungsfördernde Funktion für die schwerbehinderten Schülerinnen

⁸⁵ Die Unterkategorien werden jeweils in folgender Häufigkeit codiert:
„sozialer Kontakt“ (77,5%); „Hilfsmittelveränderung“ (22,5%);
„Inhalt“ (42,86%); „Medien“ (57,14%)

und Schüler zuerkannt. Die Perspektive des Einzelfalls ist geeignet, konkrete Ideen zu entwickeln, und die dilemmatische Grundstruktur in dieser realen Situation aufzuheben.

Sitzung 4: Analyse der Aussagen zum „Handlungsforschungsprozess“

Die Äußerungen zum Handlungsforschungsprozess finden sich - wie die Kodierstellen zeigen - chronologisch zusammenhängend am Ende der Sitzung. Hier liegt die Vermutung nahe, dass die Teilnehmerinnen die Methode der Fallarbeit per Videoanalyse reflektieren. Dies lässt sich anhand der kodierten Unterkategorien bestätigen. In Sitzung vier werden 81,02% der Äußerungen zum „Handlungsforschungsprozess“ der Unterkategorie „Videoanalyse“ zugeordnet, wobei die Bewertungen durchaus ambivalent sind. Die übrigen Äußerungen zum „Handlungsforschungsprozess“ (18,98%) beziehen sich auf die Kategorie „Bedeutung der Gruppe“. Die Teilnehmerinnen weisen der Gruppe im Kontext einer Videoanalyse offensichtlich eine wichtige Funktion zu.⁸⁶

Sitzung 8: Korrelation zwischen den drei Hauptkategorien

In dieser achten Sitzung dominieren Äußerungen zu „Handlungsstrategien“ (60,94%). Die Überprüfung des bisherigen Forschungsprozesses und anvisierter Ziele führt offensichtlich dazu, dass die Teilnehmerinnen sich veränderter oder zu verändernder Handlungsstrategien bewusst werden und diese hauptsächlich thematisieren. Bevor die Handlungsstrategien einer detaillierten Untersuchung unterzogen werden, soll ein Blick auf die kodierten Äußerungen zu

- „Handlungsanforderungen“ (9,38%) und zum
- „Handlungsforschungsprozess“ (29,69%)

Aufschluss geben über Themenprioritäten und mögliche Interpretationen in diesen Bereichen.

Sitzung 8: Analyse der Aussagen zu den „Handlungsanforderungen“⁸⁷

Handlungsanforderungen werden in dieser abschließenden Phase der Forschungswerkstatt am häufigsten auf der Ebene der „Organisationsstruktur“⁸⁸ benannt. Hier taucht die „Anleitung von Hilfspersonal“ ebenso als problematisches Thema auf, wie die Effektivität der „Teamarbeit“. Auffallend ist, dass die „Interessensvertretung schwerbehinderter Schüler“ als neues Thema angesprochen wird.

⁸⁶ Eine genauere inhaltliche Analyse zur Bedeutung der Gruppe und zur Videoanalyse findet sich in Kapitel 5.3.2, bzw. 5.3.3.

⁸⁷ Um eine umfassendere Aussage treffen zu können, werden hier auch Aussagen aus der Sitzung sieben einbezogen.

⁸⁸ Sitzung 7: 56,89%, Sitzung 8: 100%

Ein Vergleich der Handlungsanforderungen in Sitzung zwei und Sitzung acht zeigt eine Prioritätenverschiebung der aufgeworfenen Themen. Während - wie untersucht - in der zweiten Sitzung die Analyse der Handlungsanforderungen einerseits eine große Bandbreite aller Kategorien aufweist und andererseits ein Schwerpunkt in der Diagnostik und in der Unsicherheit bei der Auswahl festgestellt werden kann, zeigt sich jetzt in den Sitzungen zur Evaluation, dass sich die Handlungsanforderungen eher auf schulorganisatorische Ebenen, insbesondere auf die Zusammenarbeit im Kollegium, im Team und innerhalb der unterschiedlichen Fachdisziplinen beziehen. Diese sichtbare Prioritätenänderung im Bereich der Handlungsanforderungen zwischen dem Anfang und dem Ende der Forschungswerkstatt lässt sich, wie folgt, interpretieren:

Zunächst kann man schlussfolgern, dass es sich bei den in Sitzung zwei und drei häufig kodierten Kategorien „Schüler“ und „Unterricht“ um vordringliche Probleme des Schulalltags handelt, in denen ein alltäglicher hoher Handlungsdruck besteht, der zu Beginn des Forschungsprozesses von den Teilnehmerinnen in die Forschungswerkstatt eingebracht wird. Erst durch die Bearbeitung dieser Themen im Verlauf der Forschungswerkstatt erweitert sich der Blick der Teilnehmerinnen. Die benannten Anforderungen und die möglicherweise geeigneten Umgangsstrategien damit erscheinen in einem größeren Horizont. Das System „Schule“ gerät in den Blickpunkt.

In einem Beispiel verdeutlicht: Es scheint sich für die Teilnehmerinnen nicht nur als lösungsdienlich zu erweisen, die Schülerinnen und Schüler mit ihrem „*besonderen Verhalten*“ verändern zu wollen und sie an eine gegebene Schulstruktur anzupassen, vielmehr erscheint es sinnvoll, die Schule in ihrer jeweiligen organisatorischen Struktur in den Blick zu nehmen und von hier aus Veränderungen für die Schülerinnen und Schüler zu entwerfen. Damit wandert der Fokus weg von individuellen Problemen und richtet sich auf systemische Besonderheiten und Unzulänglichkeiten. Gleichzeitig lässt sich an dieser Prioritätenverschiebung - ähnlich wie anhand der in Kapitel 5.2 analysierten exemplarischen Entwicklungsverläufe - auch eine Veränderung des professionellen Habitus der Teilnehmerinnen erkennen. Als Professionell wird derjenige identifiziert, der ein „Problem“ nicht als persönliche Unzulänglichkeit oder gar persönliches Scheitern betrachtet, sondern, der in der Lage ist, dieses Problem zu kommunizieren und dazu beiträgt miteinander Handlungsstrategien zu entwickeln. Dies führt dazu, Handlungsanforderungen im Team und in der Schulorganisation zu benennen und auf dieser Ebene an alternativen Handlungsstrategien zu arbeiten.

Belegt wird dies durch Aussagen von Frau A., die im schulorganisatorischen Bereich eine neue Handlungsanforderung formuliert, bzw. von Frau L., die beschreibt, wie sich die interdisziplinäre Arbeit verändert.

7/75 Frau A.

„Also, * ich möchte, dass im .. System unserer Schule Verantwortlichkeit für die Schwerstmehrfachbehinderten auf mehrere Schultern verteilt werden.’

* liest von ihren Unterlagen ab.

7/24 Frau L.

„Ich denke, wir sind auf Therapeuten zugegangen, wir sind auf Kollegen zugegangen. Wir hab’n eigentlich unsere Arbeit .. mehr .. veröffentlicht. Sonst hab’n wir in unserem Team gearbeitet und in der mobilen Förderung mit ganz wenig Austausch mit den Kollegen und es ist jetzt mehr nach außen gegangen.“

Zusammenfassend belegt der Vergleich der Äußerungen zur Hauptkategorie „Handlungsanforderungen“ in Sitzung zwei und Sitzung acht, dass die anfängliche Unsicherheit und das Gefühl der Inkompetenz mit der die Teilnehmerinnen in die Forschungswerkstatt kommen, zunehmend einer systemischen Problemanalyse auf institutioneller Ebene weichen.

Sitzung 8: Analyse der Aussagen zu den „Handlungsstrategien“

Die Betrachtung der kodierten Kategorien im Kontext der „Handlungsstrategien“ ergibt für Sitzung acht folgendes Bild:

- Aussagen, die sich auf das Selbsterleben und die Selbstkompetenzen der Lehrperson beziehen (52,63%),
- Äußerungen zu Veränderungen der Organisationsstruktur (26,32%) und
- Vorschläge, die dem Schüler gelten (21,05%).⁸⁹

Vergleicht man die Handlungsstrategien, die während der Fallarbeit (Sitzung vier) entwickelt werden, mit denjenigen, die in der Evaluation (Sitzung acht) offensichtlich werden, so ergeben sich signifikante Unterschiede. Dazu sei auf die unterschiedliche Intention der beiden Sitzungen verwiesen:

Die Fallarbeit mittels Videoanalyse hat immer beispielhaften Charakter. Sie bezieht sich auf einen exemplarischen Fall, den die Teilnehmerin ausgewählt und dokumentiert hat,

⁸⁹ Auch hier weichen die Ergebnisse der siebten Sitzung nicht gravierend von der achten Sitzung ab. Am häufigsten werden auch hier Handlungsstrategien entworfen, die die Selbstkompetenz der Lehrperson fokussieren (46,3%); gefolgt von Vorschlägen auf schulorganisatorischer Ebene (31,48%) und Hilfen für den Schüler (11,11%). Zusätzlich werden in der siebten Sitzung Lösungsmöglichkeiten für den Unterricht entworfen (11,11%).

um ihre Fragestellung zu verdeutlichen und gemeinsam mit den anderen Teilnehmerinnen Lösungsstrategien zu entwickeln.

In den Sitzungen zur Evaluation wird diese Verdichtung des Problems in einem Fall aufgehoben und in den Kontext der Gesamtentwicklung gestellt.

Die Forschungswerkstatt bietet in ihrem phasischen Verlauf die Möglichkeit auf verschiedenen Reflexionsebenen zu arbeiten.

Offensichtlich führt diese unterschiedliche Intention zur Generierung verschiedener Handlungsstrategien.

In den Sitzungen zur Fallarbeit finden sich die Kategorien „Schüler“ und „Unterricht“. Es werden in der Kategorie „Schüler“ Empfehlungen zur „Hilfsmittelveränderung“, zur Ermöglichung „sozialer Kontakte“ oder „Eigenaktivität“ gegeben. In Bezug auf den „Unterricht“ wird eine Veränderung der eingesetzten „Medien“ vorgeschlagen.

6/24 Frau T.

„Es gibt doch diese .. Stillkissen, gefüllt mit Styropor. Die gibt's ja in verschiedensten Formen, also als Kissen, die gibt es ja auch als Knautschsack oder ähnliches, die zwischen zwei Kinder gelagert, die noch 'ne Möglichkeit zur Eigenaktivität haben, das raschelt, die können das aufeinander zu bewegen /eh/ ohne das da 'ne großartige Verletzungsgefahr besteht, da tut sich auch was, vom Material her, das verändert sich und es gibt 'en Geräusch.“

Die Aussage zeigt beispielhaft, dass in der Fallarbeit konkrete Strategien entwickelt werden, die in der exemplarischen Situation hilfreich erscheinen.⁹⁰

Im Gegensatz dazu dominieren in den Sitzungen zur Evaluation Handlungsstrategien, die sich auf andere Reflexionsebenen beziehen. Hier überwiegen Aussagen zur „Lehrperson“ und zur „Organisationsstruktur“.

Die Teilnehmerinnen fokussieren in der Kategorie „Lehrperson“ ihr Selbsterleben und sprechen beispielsweise über eine veränderte pädagogische Haltung, die sich für bestimmte Handlungsanforderungen als sinnvoll erweist.

Beispielhaft sei hier auf Frau E. verwiesen, die in ihrem Handlungsforschungsprozess das besondere Verhalten einer Schülerin fokussiert und dazu in Sitzung acht folgende Handlungsstrategie benennt.

8/29 Frau E.

„Und /ehm/ und dann aber, wo ich dann auch gemerkt hab' /ehm/, dass ich dann auch zu anderen Zeiten einfach lockerer .. selber glaub ich dann /ehm/ ja entspannter mit den Situationen umgegangen bin, dass sie [die Schülerin] dann so im Anschluss /eh/ sich eben was an-

⁹⁰ Gestützt wird diese These durch die Betrachtung einzelner Subkategorien, die ausschließlich in den Sitzungen zur Fallarbeit kodiert wurden. Hierzu zählt die Kategorie „Medien“ ebenso wie die Kategorie „Hilfsmittelveränderung“ im Kontext unterrichtlicher Handlungsstrategien.

deres gesucht hat und sich dann auch so in Anführungsstrichen harmlose Sachen gesucht hat, wie ich guck jetzt zum Fenster raus (...)“.

Frau E. beschreibt ihre veränderte Haltung mit den Begriffen „lockerer“ und „entspannter“.

Auch die Reduktion der persönlichen Ziele ist eine Selbsterkenntnis, die in den Sitzungen zur Evaluation thematisiert werden.

7/73 Frau K.

¹„Dass ich Grenzen bei mir selbst und meinen Schüler erkenne und annehme. ²Wobei ich denke, dass das auch oft das Problem ist, das ich irgendwie 'ne hohe Zielsetzung hab', dass ich dann nicht sehe, ja, da ist für mich 'ne eigene Grenze oder da ist jetzt einfach bei meinen Schülern 'ne Grenze und deshalb geht's nich'.“

¹Frau K. liest von ihren Unterlagen ab, auf denen die Ziele für die nächsten Sitzungen festgehalten sind.

²Frau K. erläutert ihre Zielsetzung.

Während die Fallarbeit offensichtlich überwiegend Lösungen hervorbringt, die dem Schüler konkrete Hilfen und Entwicklungschancen ermöglichen, entwickeln die Teilnehmerinnen in der Evaluation des gesamten Forschungsprozesses vornehmlich Handlungsstrategien, die ihr Selbsterleben und ihre Selbstkompetenzen oder das schulische System betreffen.

In dieser Analyse offenbaren sich zunächst die unterschiedlichen Reflexionsebenen, die von den Teilnehmerinnen genutzt werden, um Handlungsstrategien zu entfalten. Diese werden - so konnte belegt werden - durch den phasischen Verlauf der Forschungswerkstatt unterstützt.

Dennoch stehen die Erkenntnisse der verschiedenen Reflexionsebenen keineswegs isoliert nebeneinander. In verschiedenen Aussagen wird deutlich, dass die Teilnehmerinnen durch die Erfahrungen in exemplarischen Situationen ihre pädagogische Haltung verändern oder das erworbene Wissen aus einer Videoanalyse in kooperative Strukturen einbringen.

6/34 Frau E.

„Also aufgrund dessen, was der, der Beobachtung oder Videoanalysen, bei denen ich jetzt mit dabei war, auch so heute hat das wieder 'en Stück bestätigt, ist /ehm/ dass, dass ich /eh/ getrost einige Sachen in den Hintergrund stellen kann.“

7/1 Frau A.

„Also, ich hab' nach dieser /eh/ Beratung von Euch /eh/ ein großes Team einberufen und hab' das noch mal so alles vorgestellt, so Eure Ideen auch und /eh/ Ergebnisse (...)“.

Insgesamt wird anhand der vergleichenden Untersuchung von Handlungsstrategien in den Sitzungen zur Fallarbeit und den Sitzungen zur Evaluation erkennbar, dass es im Verlauf der Forschungswerkstatt thematische Prioritätensetzungen gibt, die sich aus der gewählten methodischen Struktur der Forschungswerkstatt ergeben und bei der Generierung neuer Handlungsmuster unterstützend wirken.

Bei der Betrachtung exemplarischer Unterrichtssituationen werden von den Teilnehmerinnen andere Strategien als während der Evaluationsphase favorisiert.

Den Medien, den therapeutischen Hilfsmitteln, den Maßnahmen zur Unterstützung von Eigenaktivität und dem sozialen Kontakt kommen im Kontext eines konkret gelingenden Unterrichts hohe Prioritäten zu. Dies sind Bereiche, die den praktischen Handlungsvollzug betreffen. Es ist zu vermuten, dass diese Reflexionsmuster, parallel zu ihrem Auftreten in Videoanalysen innerhalb der Fallarbeitssitzungen, auch im Unterrichtsalltag aktiviert werden. Sie zielen auf sofortige Veränderung und Bewältigung einer Situation.

Andere Erkenntnisse, wie sie hier in der Evaluationsphase im Bereich des Selbsterlebens, in der Veränderung pädagogischer Haltungen oder in einer Reflexion über schulorganisatorische Strukturen generiert werden, bedürfen vermutlich eher langfristig angelegter Reflexionsräume außerhalb des Unterrichts und seiner komplexen Handlungsanforderungen.

Sitzung 8: Analyse der Aussagen zum „Handlungsforschungsprozess“

Abschließend wird nun die Hauptkategorie „Handlungsforschungsprozess“ in der achten Sitzung analysiert.

Eine Analyse der Unterkategorien zeigt, dass die Teilnehmerinnen in dieser Sitzung unterschiedliche Aspekte des Handlungsforschungsprozesses fokussieren:

- Arbeit an einer „*eigenen Fragestellung*“ (52,63%)
- Prozess von „*Aktion und Reflexion*“ (21,05%),
- „*Längerfristigkeit*“ des Forschungsprozesses (10,53%),
- „*Videoanalyse*“ (10,53%)
- „*Moderation*“ (5,26%).

An diesen Daten wird deutlich, dass die Teilnehmerinnen gegen Ende der Forschungswerkstatt verstärkt über die positiven und problematischen Aspekte des Handlungsforschungsprozesses nachdenken. Während in den vorangegangenen Sitzungen jeweils nur der gegenwärtig aktuelle Aspekt des Forschungsprozesses betrachtet wird, werden zum Abschluss die verschiedenen Facetten der Handlungsforschung einer kritischen Reflexion unterzogen.

Im Folgenden werden die genannten Aspekte des Forschungsprozesses einer genaueren Analyse unterzogen.

5.3.2 Videoanalysen

Im Verlauf der Forschungswerkstatt werden in den Sitzungen vier bis sechs im Kontext der Fallarbeit vier Videoanalysen durchgeführt. Die Videos zeigen jeweils eine kurze unterrichtliche Situation. Die Teilnehmerin, die das Video erstellt, hat in Bezug auf diese unterrichtliche Situation eine konkrete Fragestellung erarbeitet, die für sie im Kontext ihres Forschungsprozesses relevant ist.

Im Einzelnen werden folgende Fragestellungen in den Videoanalysen bearbeitet:

1. Diagnostik

Welche kommunikativen Fähigkeiten hat die Schülerin?

Welche Interpretationsmöglichkeiten ergeben sich aus einem Schülerverhalten?

2. eigenaktives Verhalten

Welche Möglichkeiten zur Eigenaktivität hat der Schüler? Wie wird dem Dilemma von Autonomie und sozialer Abhängigkeit begegnet?

3. Heterogenität

Welche Möglichkeiten der Integration eines schwerbehinderten Schülers in den Mathematikunterricht einer heterogenen Klasse gibt es?

4. eigenaktives Verhalten/ Diagnostik

Welche Handlungsmöglichkeiten hat der Schüler? Wie lassen sich Kontakte zu Mitschülern initiieren?

Da die inhaltlichen Erkenntnisse, die mittels der Videoanalysen gewonnen werden konnten, bereits in den vorangegangenen Kapiteln 5.2 und 5.3.1 analysiert wurden, soll an dieser Stelle die Bewertung der Methode Videoanalyse im Mittelpunkt der Untersuchung stehen.

Der Kategorie „*Videoanalyse*“ können zwei weitere Unterkategorien zugeordnet werden. Die Teilnehmerinnen haben die Videoanalysen entweder als hilfreich bewertet oder haben in einer ambivalenten Stellungnahme sowohl hilfreiche als auch erschwerende, kritische Aspekte benannt. Für eine differenzierte Analyse erscheint es notwendig, zu überprüfen, aus welcher Perspektive die Bewertung erfolgt.

Zum einen lässt sich fragen, wie die Teilnehmerinnen, die ein Video ihres eigenen Unterrichts in die Forschungswerkstatt eingebracht haben, diese Arbeit bewerten.

Davon zu unterscheiden ist die Perspektive der Teilnehmerinnen, die kein eigenes Video vorgestellt, sondern an der Analyse einer „fremden“ Unterrichtssequenz mitgewirkt haben.

Betrachtet man zunächst die Aussagen der Teilnehmerinnen, die ihre Forschungsfrage mit einem Video aus ihrem Unterricht betrachten, so lassen sich folgende als positiv erlebte Aspekte herauskristallisieren.

Die Videoanalysen

- konkretisieren die eigene Fragestellung und ermöglichen eine anschauliche Ableitung von Zielen, zukünftigen Handlungsschritten und Handlungsstrategien,
- erweitern die eigene Perspektive, verändern die Sichtweise auf die Fragestellung, verhelfen zu anderen Deutungs- und Handlungsmustern,
- bestätigen die eigene Handlungsweise und machen positive Aspekte des Unterrichts sichtbar.

Frau F., die in der vierten Sitzung ein Video analysiert hat, betont am Ende der Sitzung den Aspekt der Konkretisierung als besonders hilfreich.

4/27 Frau F.

„Also, vieles von den Sachen, die /ehm/ waren mir so irgendwo vage schon vielleicht klar, aber jetzt ist mir das noch mal .. ja .. deutlicher geworden, auch die Handlungsschritte, das ist jetzt irgendwie recht konkret dadurch.“

Frau N., die in der fünften Sitzung ihre Fragestellung anhand eines Videos bearbeitet hat, betont insbesondere, dass die Videoanalyse ihr neue Sichtweisen auf das Problem eröffnet.

5/13 Frau N.

*„Aber es hat mir trotzdem^{*1} auch sehr viel, also ich glaub' auch Hilfe gegeben .. und auf jeden Fall sehr viel neue Sichtweisen geöffnet.“*

^{*1} Frau N. beschreibt vorher, dass einige Ergebnisse der Videoanalyse aufgrund der nur geringen Zeit, die sie in dieser Klasse verbringt, möglicherweise nicht durchsetzbar sein werden.

Frau P., die ihre Forschungsfrage nach Möglichkeiten des eigenaktiven Schülerhandelns ebenfalls in einer Videosequenz analysiert hat, bestätigt in Sitzung sieben, dass sich ihre Perspektive auf den Schüler durch die differenzierte Betrachtung des Videos verändert hat.

8/13 Frau P.

„Aber da hab ich das Gefühl, da ist in mir so'n, so'n Knoten geplatzt, jetzt. Das ich mir das gut angucken kann und auch sehe: ‚Boh, da is 'en Problem.‘ Und da hat der Film ganz viel gebracht. Das ich den-*

ke: ‚Boh, das Kind hat die Fähigkeit sich mit dem Problem auseinanderzusetzen.‘ Das ich den Kindern viel mehr vertraue. Deshalb denk’ ich hier ist der Film wichtig. (...)“

*Frau P. bezieht sich auf die vorangegangene Diskussion, in der das Dilemma von Nähe und Distanz, in dessen Folge die Lehrperson den Schülern oft zu wenig Handlungsspielraum zu gesteht, thematisiert wird.

Die genauere Analyse zeigt, dass Frau P. nicht nur ihre Sichtweise auf den Schüler durch das Video verändert hat, sondern auch das eigene Handeln in Bezug auf den Schüler in einem neuen Licht betrachtet. Dies wird offenbar, wenn der Kontext der Aussage in die Analyse einbezogen wird. Frau P.’s Äußerung schließt sich an einen Redebeitrag an, in dem das Lehrerhandeln und der Handlungsspielraum des Schülers in dem Dilemma von Nähe und Distanz thematisiert werden.

Die von ihr verwendete Phrase: *„Boh, da is ´en Problem“* im ersten Teil ihrer Äußerung, bezieht sich deshalb nicht auf den Schüler, sondern auf ihr eigenes Lehrerhandeln. Frau P. benutzt das Bild vom „Knoten, der geplatzt ist“. Der Kontext zeigt, dass mit dem Bild des „Knotens“ das Dilemma von Nähe und Distanz symbolisiert wird. Frau P. drückt aus, dass sich für sie eine Verstrickung löst, sich die Perspektive auf dieses Dilemma wandelt und sich andere Handlungsmöglichkeiten auftun. Der bereits im Kapitel 5.1.6 analysierte *Circulus vitiosus* von vermeintlich geringer Schüleraktivität und erhöhtem Lehrerhandeln, aus dem wiederum eine geringere Schüleraktivität resultiert, wird in Frau P.’s Fall durch die Videoanalyse durchbrochen. Der Erkenntnisprozess ermöglicht einen anderen Umgang mit dem Dilemma. Frau P. kann es sich nun ‚gut anschauen‘. Bezogen auf ihre eigene Handlungsaktivität hat sie mithilfe der Videoanalyse ein Problembewusstsein entwickelt, welches ihr neue Handlungsstrategien ermöglicht.

Neben dieser Ermöglichung neuer Sichtweisen und alternativer Handlungsstrategien kann die Videoanalyse auch helfen, eigenes Handeln zu bestätigen. Dies zeigt sich insbesondere in Frau J.’s Äußerung in Sitzung sieben.

7/80 Frau J.

„Bei mir ist das eigentlich ähnlich mit diesem /eh/ mit dem Video. Das wir ja das geguckt haben oder das ich das geguckt hab’ und gemerkt hab’, was alles schon läuft. Natürlich auch, wo man noch ansetzen kann, ganz viel, aber was einfach schon läuft.“

Während die Teilnehmerinnen, die eine Videoanalyse anhand eigener Unterrichtsbeispiele durchgeführt haben, eine Veränderung oder Bestätigung der eigenen Sichtweise und eine Konkretisierung zukünftiger Handlungsstrategien als positiven Aspekt der Videoanalyse betonen, lassen sich die Argumente der übrigen Teilnehmerinnen für eine Videoanalyse folgendermaßen zusammenfassen:

Die Videoanalyse

- ist eine sinnvolle Beobachtungshilfe,
- hat exemplarischen Charakter und birgt Erkenntnisse, die für andere Situationen fruchtbar gemacht werden können.

Frau O. betont zunächst allgemein, dass ihr die Videoanalyse als Beobachtungshilfe „wertvoll“ erscheint.

7/78 Frau O.

„Und /ehm/ hab', merke da aber, dass ich mich .. von meiner /ehm/ von meinem beobachten .. umgestellt habe. A, find' ich dieses Medium Video, was ich /ehm/ ja, eigentlich erst mal sehr befremdlich fand und gedacht hab', jedes Wort, was ich da so .. sage, was mir vielleicht auch .. klemmen könnte, wird da festgehalten, /ehm/ fand ich komisch, aber find' ich sehr wertvoll, also /ehm/ einfach ist mir dies Medium damit /ehm/ viel näher gekommen und wird, also setz ich mehr ein, nehm' ich mir auch vor noch mehr einzusetzen (...).

Darüber hinaus wird von den übrigen Teilnehmerinnen oft der exemplarische Charakter einer Videoanalyse betont, dessen Erkenntnisse generalisierbar sind.

4/29 Frau D.

„Du hast uns ja ermöglicht durch Deine /eh/ kurzen Sequenzen /eh/ noch mal genau hinzugucken. Ganz vieles können .. wir oder kann ich jetzt auch übertragen. /ehm/ Mir ist an vielen Stellen sind mir un-sere Schüler eingefallen, wo ich dachte: ‚Ach ja, genau.‘ /ehm/ Also, ja, vielen Dank.“

Noch offensichtlicher wird diese Möglichkeit der Generalisierung auf die eigene unterrichtliche Situation in Frau O.'s Äußerung.

6/29 Frau O.

„Unabhängig davon, dass man bei jedem Beispiel was man irgendwie .. durcharbeitet von der Filmsequenz, dass man immer .. irgend 'en eigenen Schüler oder ähnliche Situation im Hinterkopf hat und man denkt: ‚Ja, o.k. /ehm/ .. muss ich auch noch mal überdenken oder /eh/ was .. hab' ich jetzt auch 'ne Anregung gekriegt, was ich noch anders machen kann.‘ Also, viele Dinge überschneiden sich. Das ich schon finde, dass /ehm/, dass jede Sitzung, dass man davon profitiert und irgendwas mitnimmt.“

Hier zeigt sich, dass jede Situation, einerseits unikal und einzigartigen Charakter hat, andererseits Merkmale aufweist, die universell sind. In jeder Situation lassen sich offensichtlich ähnliche zugrunde liegende Strukturen finden.

Diese Strukturen bleiben der handelnden Person in der realen Situation verborgen. Das Erkenntnisinteresse der handelnden Person wird durch praktische Handlungsanforderungen und einem hohen Entscheidungsdruck notwendigerweise eingeschränkt. Das Erleben der Situation, die emotionalen Befindlichkeiten und soziale Interaktionen determinieren den subjektiven Blick auf das Geschehen und verleihen ihm seinen einzigartigen Charakter.

Die Videoanalyse hingegen, scheint eine Perspektive zu eröffnen, in der universelle Strukturen offen gelegt werden können. Vorherrschend sind nicht länger die erfolgreiche Situationsbewältigung und die emotionale Determiniertheit des Handelns. Durch den reflexiven Blick auf den Unterricht verändern sich Intentionalität und Horizont. Allgemeine Strukturen der Situation werden sichtbar wodurch unterschiedliche Personen an den Erkenntnissen partizipieren.

Diesen Aussagen, in denen das Instrument der Videoanalyse als hilfreich bewertet wird, stehen einige Äußerungen gegenüber, in denen das Mittel der Videoanalyse ambivalent beurteilt wird.

Diskussionspunkte ergeben sich aufgrund

- des Zeitaufwandes, der für eine Videoanalyse benötigt wird,
- der hohen Arbeitsdichte und der Komplexität einer Videoanalyse und der daraus resultierenden hohen Konzentration sowie
- der Regeln, denen sich die Teilnehmerinnen unterordnen müssen.

Die hohe Arbeitsdichte und Konzentration wird von vielen Teilnehmerinnen bestätigt, unabhängig davon, ob sie an einer eigenen Fragestellung arbeiten oder das Video einer anderen Teilnehmerin analysieren.

Frau F. äußert in der Reflexion ihrer Videoanalyse

4/26 Frau F.

„(...) und /eh/ es war jetzt schon sehr, sehr komplexe Sache.“

Frau D. unterstreicht diese Aussage durch den Satz:

4/30 Frau D.

„Ja, das war heute' unheimlich anstrengend, ja.“

Es gilt allerdings zu bedenken, dass diese Aussagen sich auf die erste Videoanalyse beziehen, die innerhalb der Forschungswerkstatt stattgefunden hat. Im weiteren Verlauf der Sitzungen wird eine gewisse Gewöhnung an diese Arbeitsform beschrieben.

6/15 Frau K.

„Weil ich auch denke, also je öfter man das gemacht hat, desto leichter ist es auch, also ich war zum Beispiel jetzt letztes Mal nicht da, irgendwann hat man ja dann auch das Schema ´en bisschen mehr im Kopf, ´ne, wie es denn jetzt abläuft, dann ist es sicherlich noch mal leichter.“

Als ambivalent werden der hohe Zeitaufwand und damit die Alltagstauglichkeit dieses Instrumentes bewertet. Während einige Teilnehmerinnen aussagen, die Videoanalyse in ihrem Alltag übernehmen zu wollen und diesem Reflexionsinstrument sogar einen relativ geringen Aufwand bescheinigen, halten andere Teilnehmerinnen die differenzierte Analyse mittels Video für zu zeitaufwändig und damit für wenig alltagstauglich.

Frau T. wägt Zeitaufwand und Nutzen gegeneinander ab und bewertet dies als durchaus gerechtfertigt.

6/28 Frau T.

„Also, erst mal, überhaupt dieses, diese Arbeit, dieses Arbeitsmittel. Da /eh/ sicherer zu werden .. in der Perspektive, dass man weiß, kann man in der Schule jetzt .. mit relativ geringem Aufwand, brauch´se ´ne Kamera und ´ne Filmsequenz, ´ne Fragestellung und es ist .. gut anzuwenden und ist .. ´en sehr gutes Ergebnis. Aufwand, Ergebnis .. stehen .. im guten Zusammenhang.“

Frau A. hingegen stellt die Alltagstauglichkeit in Frage und sucht nach Möglichkeiten den Zeitaufwand zu verringern.

4/32 Frau A.

„Also, ich hab´ gedacht, ob das Schreiben uns nicht manchmal behindert. .. Also, ob, das dauert so unendlich lang, ob nicht das, weil hier ja aufgenommen wird, ob es das nicht wert ist, das man hinterher guckt und .. das Du die Aufgabe dann vielleicht hast ((lacht)) es aufzuschreiben, aber .. einfach es mal auszuprobieren, ob dann nicht der Fluss .. besser da ist, weil es ist alles schon gesagt worden und dann hast Du gesagt : ‚Oh, moment mal wir müssen noch schreiben‘, also ob nicht da .. und wenn wir mal ´ne Sequenz einfach ausprobieren, wir lassen das schreiben, wir machen das nur mal nur verbal, versuchen da vielleicht noch andere Formen zu finden und dann .. ist zwar hinterher das mühsamer, das vielleicht auf´s Papier zu bringen, aber.“

In dieser Aussage plädiert sie dafür, die Äußerungen der Teilnehmerinnen nicht zu verschriftlichen.⁹¹

⁹¹ Die Verschriftlichung dient dem Zweck, die Komplexität und Varianz sowohl der Problemanalyse als auch möglicher Handlungsstrategien darzustellen und zu fixieren und der Flüchtigkeit des gesprochenen Wortes entgegenzuwirken.

Dies wird innerhalb der Gruppe kontrovers diskutiert. Gegenargumente sind u.a. die notwendige und sinnvolle Strukturierung, die durch den Schreibprozess entsteht.

4/32 Frau K.

„Ja, wollt' ich auch sagen. Dadurch hab'n wir das nämlich dann auch gleichzeitig für uns strukturiert, 'ne und überlegt und so.“*

* gemeint ist das Aufschreiben

Frau E. plädiert ähnlich. Aus der Perspektive der Protokollantin, die sie in der ersten Videoanalyse übernommen hat, betrachtet sie die Verschriftlichung als sinnvollen Arbeitsschritt, um Aussagen zu präzisieren.

4/34 Frau E. *

„Also, ich find' es, es /ehm/ es diszipliniert 'en bisschen, also es stört, hat mich selber auch gestört, wo ich dann da stand und ihr wart dann .. nicht, weil ihr weiter wart, sondern weil ich das Gefühl hab' ich behinder' Euch jetzt, aber andererseits hat ich das Gefühl, wir müssen uns auch noch mal in kurze Worte fassen /eh/ in präg .. , also möglichst prägnant, um es /ehm/ .. noch mal vor Augen zu haben, weil es waren dann .. auch so'n bisschen witzig, also es war wie hier so, wirklich eindeutige wenige Worte, um es klar noch mal zu kriegen.“*

*Frau E. hat in Sitzung vier die Rolle der Protokollantin während der Videoanalyse übernommen und die Aussagen auf Flip-Charts verschriftlicht und für alle zugänglich gemacht.

Es lässt sich konstatieren, dass die Verschriftlichung der Aussagen während der Videoanalyse ambivalent diskutiert wird. Während einerseits der damit verbundene hohe Zeitaufwand nicht gerechtfertigt erscheint und die Alltagstauglichkeit erschwert, wird dem Schreibprozess andererseits eine klärende, präzisierende und strukturierende Funktion zugebilligt.

Insgesamt zeigen die Aussagen, dass der Aspekt der Ökonomie bei der Etablierung reflexiver Prozesse einen hohen Stellenwert hat.

Die strikte methodische Vorgehensweise wird von den Teilnehmerinnen ebenfalls ambivalent bewertet. Die Videoanalyse arbeitet mit klaren methodischen Vorgaben und Regeln der kollegialen Fallberatung. Die Teilnehmerinnen müssen sich dieser Struktur ungeachtet persönlicher Interessen unterordnen. Eine wichtige Grundregel besteht darin, Stellungnahmen in Bezug auf Teilnehmeräußerungen zu unterlassen und Bewertungen zu vermeiden. Es erfolgt keine Diskussion. Die Teilnehmerin, die ihre Fragestellung anhand des Videos bearbeitet, darf Lösungswege und Handlungsvorschläge der übrigen Teilnehmerinnen, ohne Angabe von Gründen, verwerfen und lediglich die ihr lösungsdienlich erscheinenden Vorschläge verwerten.

Dies führt u. U. zu einer Frustration der Teilnehmerinnen, die ihre Mitarbeit ob dieser Vorgehensweise möglicherweise nicht genügend anerkannt und beachtet sehen. Die folgende Aussage zeigt, dass diese methodische Regel zumindest eine hohe Toleranz und Selbstdisziplin der übrigen Teilnehmer erfordert.

6/16 Frau S.

„Wobei man natürlich über Menschen spricht, man ist selber Mensch und deswegen find' ich das so dieses reine Fakten sammeln auch wirklich schwierig, 'ne also, .. sich ganz zurückzunehmen in seinen Erfahrungen und was weiß ich, das ist schon auch wirklich 'ne hohe Anforderung.“

Dennoch wird insbesondere die fehlende Bewertung als positiv erlebt.

4/35 Frau T.

„Ich fand das auch sehr angenehm, dass das in keinster Weise wertend war, weder von den Beobachtungen, noch von den Vorschlägen, 'ne? Es kam nie so'n: ‚Hättest Du mal so gemacht. Weiß man doch.‘, 'ne?“

Diese Äußerung zeigt, dass sich erst in einer emotional sicheren Atmosphäre, in der die eigene Äußerung nicht verteidigt, diskutiert und legitimiert werden muss, die notwendige Vielfalt und Kreativität entfaltet, mit der neue Handlungsstrategien entdeckt und erarbeitet werden können.

Zusammenfassend hat die Untersuchung gezeigt: Die Videoanalyse wird für das eigene unterrichtliche Handeln von den Teilnehmerinnen grundsätzlich als gewinnbringend erlebt. Zweifel bestehen lediglich in Bezug auf den Zeitaufwand und der damit in Frage gestellten Alltagstauglichkeit des Prozesses.

Die klare methodische Strukturierung stellt Anforderungen an die Selbstdisziplin der Teilnehmerinnen. Sie birgt andererseits jedoch erst die Möglichkeit konkrete, zielorientierte Erkenntnisse zu generieren.

Professionelles Handeln wird - dies hat die Untersuchung gezeigt - durch die Videoanalyse begünstigt. Sie ermöglicht einen reflexiven Blick auf das Unterrichtsgeschehen. Handlungsstrategien werden überdacht und verändert, der eingeschränkte Blick auf noch nicht Erreichtes, wird durch eine kompetenzorientierte Perspektive ergänzt. Letztendlich erhöht sich berufliche Zufriedenheit und lässt mehr Handlungsspielraum für Lehrer und Schülerhandeln entstehen.

Darüber hinaus ist nicht zu verkennen, dass eine Videoanalyse ihren erkenntnisgenerierenden Charakter nur entfaltet, wenn Lehrpersonen bereit sind unterrichtliche Probleme innerhalb einer Gruppe von Fachleuten zu veröffentlichen und diese Gruppe in einer bestimmten methodischen Struktur miteinander arbeitet. Professionalität zeigt sich in

einer Öffnung des eigenen Unterrichts und in der Offenlegung seiner dilemmatischen Strukturen, die immer auch ein mögliches Scheitern implizieren. Professionelle Entwicklung vollzieht sich nicht in einer „Einzelkämpfermentalität“. Sie bedarf kollegialer Gruppenstrukturen.

5.3.3 Bedeutung der Gruppe

Ein wesentliches Kriterium für den Handlungsforschungsprozess ist die Bereitstellung einer „professional community“, eine heterogen zusammengesetzte Gruppe, welche durch unterschiedliche Perspektiven Pluralität schafft und als Stützsystem fungiert.

Betrachtet man die Kategorie „*Bedeutung der Gruppe*“, so ist auffallend, dass dieser Kategorie lediglich eine einzige Unterkategorie zugeordnet wird. Die Bedeutung der Gruppe wird von den Teilnehmerinnen ausschließlich als hilfreich erlebt.

Aus den Äußerungen der Teilnehmerinnen lassen sich unterschiedliche Gründe herausarbeiten:

- Verschiedene Handlungs- und Deutungsmuster in der Arbeit mit schwerbehinderten Schülerinnen und Schülern wahrnehmen und den eigenen Standpunkt neu positionieren,
- Ideen sammeln für den eigenen Unterricht,
- Hilfe erhalten im Umgang mit bestimmten Handlungsanforderungen,
- Gleichgesinnte finden, Solidarität und Entlastung erleben.

Insbesondere die Punkte eins und zwei waren für einige Teilnehmerinnen die ausschlaggebende Motivation an der Forschungswerkstatt teilzunehmen. Sie sind mit der Erwartung gekommen, unterschiedliche Systeme und Möglichkeiten der Arbeit mit schwerbehinderten Schülerinnen und Schülern kennen zu lernen, ihre eigene Position zu überdenken und neue Ideen für den Unterricht oder für die schulische Organisation des Unterrichts mit diesem Personenkreis mitzunehmen. Exemplarisch für diese Haltung sind die Äußerungen von Frau V. und Frau A..

7/25 Frau V.

„Also, ich bin so mit ganz viel Neugier hierhin gekommen und hab' gedacht, ich find's ganz spannend andere Systeme kennen zu lernen, andere Arbeitsweisen kennen zu lernen, mit Kollegen zusammen zu arbeiten von andern Schulen, dass sich so der Horizont mal 'en bisschen .. erweitert und man so neue Impulse bekommt (...).“

2/33 Frau A.

„Obwohl viele schulorganisation, organisatorische Dinge ja rauskommen, also, jede Schule macht es ja auch anders. Und das zu hö-

ren, find ich schon sehr interessant, einfach, .. um noch mal andere Ideen zu kriegen.“

Diese Erwartung wird in der Forschungswerkstatt durchaus erfüllt, wie die folgende Äußerung von Frau V. in der siebten Sitzung zeigt.

7/51 Frau V.

„’Ich möchte mit Kollegen aus andern Systemen zusammenarbeiten, um Impulse zu bekommen, also neue, und um andere Konzepte, Systeme kennen zu lernen.’ ... Und /ehm/ da sich ja .. das zum Teil schon hier .. erfüllt hat, also, ich hab’ .. hier andere Schulsysteme kennen gelernt und ich bin im Austausch mit Kollegen aus andern Schulen (...).“*

* Frau V. liest aus ihren Aufzeichnungen vor.

Die Heterogenität der Teilnehmer an einer Forschungswerkstatt, die Einbeziehung unterschiedlicher Schulen und Schulorganisationen erhöht die Pluralität und damit die Chance Impulse für die eigene Arbeit zu erhalten.

Ein weiteres Argument, mit dem die Bedeutung der Gruppe positiv bewertet wird, ist die Möglichkeit der Unterstützung, die im Umgang mit bestimmten Handlungsanforderungen als konstruktiv erlebt wird.

Die Bedeutung dieser Unterstützung durch andere Teilnehmerinnen wird sowohl auf der konkreten Ebene der Videoanalyse als auch allgemein für den eigenen Forschungsprozess verbalisiert. Frau F. formuliert im Anschluss an ihre Videoanalyse folgenden Satz:

4/25 Frau F.

„Erstmal find’ ich’s /eh/ sehr .. ja, oder ich muss mich ja fast bedanken, dass ihr alle für mich jetzt mitgedacht habt (lacht).“

Der explizite Dank verweist möglicherweise darauf, dass im schulischen Alltag konstruktive Hilfen eher selten erlebt werden.

Dies bestätigt sich durch Frau P.’s Aussage.

7/17 Frau P.

„Genau, aber das heißt ja, wenn ich etwas sage, dass lassen die anderen zu, die nehmen das auf und bewegen das in sich, während /eh/ so .. oft in so ’nem Schulalltag ist ja, da hab’ ich immer das Gefühl wie so, so Badminton, wo so ’n Ball sofort zurück geschossen wird, ’ne?“

Der pädagogische Diskurs im Alltag wird von Frau P. eher als ein Schlagabtausch erlebt. Es gilt, eigene Standpunkte zu verteidigen, zu sichern und gegenüber den Kollegen und Kolleginnen abzugrenzen. Ein konstruktiver, vertrauensvoller Diskurs, in dem Fragen offen gelegt und gemeinsam bearbeitet werden, scheint im schulischen Alltag eher unüblich zu sein.

Diese Analyse wird durch die folgende Aussage untermauert. Nach einer Phase der Partnerarbeit, in der die bisherigen Forschungsziele benannt und reflektiert wurden, konstatiert Frau P.:

7/15 Frau P.

„Wie es mir so geht, das war auch bei, bei dem Film und jetzt auch als ich Dir das wieder erzählt habe, mich rührt das sehr, /eh/ zu hören, wie mir /ehm/ zugehört wird hier und Menschen da sind, die dann, ja .. mir helfen oder mit überlegen. Das ist /eh/. Ich denke in der Schule sind andere Strukturen, wo jeder so seine Rolle hat oder seine Sachen einbringt und /ehm/ ja, eigentlich wenig zum Zuhören.“

Frau P. benennt in dieser Aussage zwei Situationen, in denen sie die Gruppe als hilfreich erlebt: die Mitarbeit während der Videoanalyse („*bei dem Film*“) und im allgemeinen Austausch über die eigene Fragestellung („*als ich Dir das wieder erzählt habe*“).

Darüber hinaus spezifiziert sie, welche Strukturen sie als hilfreich erlebt. Sowohl das „*mit überlegen*“ als auch das „*Zuhören*“ unterstützen den eigenen Lernprozess.

Beide Termini verweisen auf eine partizipierende und unterstützende Haltung. Es werden keine Ratschläge, Tipps und Erfahrungsberichte erfolgreicher eigener Strategien abgegeben, sondern Frau P.'s Fragestellung und ihre Situation stehen im Vordergrund des Austausches. Diese Interpretationsmöglichkeit bestätigt sich in einer Aussage, die Frau P. in der zehnten Sitzung in Bezug auf die Moderation trifft und in der sie ihre Befürchtungen zu Beginn der Forschungswerkstatt offen legt.

10/8 Frau P.

„Wo ich da auch schon finde, dass U. das, ja, Du hast das einfach toll geleitet. Dass Du so unsern Prozess begleitet hast und uns so gelassen hast und /ehm/ Dich jetzt nicht, das war meine Angst /ehm/ so, so wie im Studium oder da gibt's jetzt irgendwelche Ziele, irgendwas was ich lernen muss und wobei ich mich immer ganz schlecht fühle, weil ich das dann sowieso nicht kann und sowieso nie machen kann, wie irgendwelche tollen Leute das können, in irgendwelchen Fortbildungen, sondern /ehm/. Ja, weiß nicht. Wir konnten uns einfach, ja in Ruhe hier .. gemeinsam 'en Stückchen entwickeln und Du hast uns dabei begleitet, (...)“

Was hier in Bezug auf den Moderationsprozess geäußert wird, lässt sich auf die Gruppe und die Hilfen, die sie gegeben hat übertragen. Entscheidende Stichworte sind hier „*begleite*“, „*uns so lassen*“, und nicht „*irgendwelche Ziele*“ vorgeben. Diese Unterstützungsmechanismen werden als hilfreich erlebt, während Ratschläge den eigenen Lernprozess stören und dazu führen, dass „*ich mich immer ganz schlecht fühle*“.

Eine Kultur des „Zuhörens“ scheint sich im schulischen Alltag wenig zu entwickeln. Dies hat sicherlich vielerlei Gründe, die nicht auf persönlicher Ebene begründet liegen, sondern durch den institutionellen Charakter begünstigt werden.

Zwei Ursachen seien an dieser Stelle benannt, die sich aus der bisherigen Analyse ableiten lassen.

Erstens eröffnen die Komplexität des Alltags und die hohe Handlungsanforderung keinen Raum, in dem die Kultur des Zuhörens ausgebildet werden könnte. Unter permanentem Handlungsdruck ist aktives Zuhören nicht möglich.

Zweitens scheint ein falsch verstandenes professionelles Selbstverständnis dazu beizutragen, dass sich innerhalb der Schule andere kommunikative Strategien ausgebildet haben. Lehrpersonen gelten als kompetent, wenn sie über Wissen zur erfolgreichen Bewältigung von Situationen verfügen. Im Umkehrschluss wird die Offenlegung problematischer Strukturen als eigenes Versagen, als mangelnde Professionalität aufgefasst. Deshalb wird in kommunikativen Situationen verstärkt eigenes Wissen kommuniziert und eigenes Nicht-Wissen versteckt. Diese Kommunikationsstruktur vergleicht Frau P. mit einem Badmintonspiel „*wo so ´n Ball sofort zurück geschossen wird*“. Zuhören trägt in dieser Struktur nicht zur Sicherung der eigenen Professionalität bei. Innerhalb des Handlungsforschungsprozesses, in dem die Offenlegung eigener Fragen zum Grundprinzip erhoben wird, scheint sich - so lässt sich abschließend rückschließen - die Kultur des Zuhörens ausprägen zu können.

Ein letztes Argument unterstreicht die Bedeutung der Gruppe in einem Handlungsforschungsprozess. Die Teilnehmerinnen finden in den Anderen Gleichgesinnte und erleben Solidarität untereinander. Die Offenlegung problematischer Strukturen und der Austausch innerhalb der Gruppe werden als entlastend für die eigene berufliche Situation erlebt.

Das Gefühl der Solidarität untereinander als auch gegenüber ihrer „Klientel“ beschreibt Frau A. in der abschließenden zehnten Sitzung als „*Basis*“ der gemeinsamen Arbeit.

10/29 Frau A.

„Ich denk’, dass was Frau B. sagt, dass ist genau das. Das Interesse und die Bedeutung, die wir dem beimessen und denen geben und das Gefühl haben, die anderen, die hier sitzen haben das auch so. Und das ist, das gibt schon so ´ne, ja, so, so ´ne Basis, wo einfach was drauf passiert.“*

* gemeint sind die Schüler und Schülerinnen mit schwerer Behinderung.

Die Möglichkeit des Austauschs und der darin liegende Gewinn für die eigene Arbeit werden in verschiedenen Äußerungen immer wieder deutlich.

Frau S. hebt in der sechsten Sitzung die persönliche Entlastung hervor.

6/18 Frau S.

„Und ich find' das entlastet schon, wenn man das so sieht, dass es .. anderen genauso geht.“

Frau J. betont die sich eröffnenden neuen Wege, die in einem Austausch liegen.

7/30 Frau J.

„Ich find' das lernt man auch im Austausch. Auch weil man merkt: ‚Oh, bei anderen ist es ähnlich‘ und man guckt noch mal genau hin und sieht: ‚Aha‘. Also, das ist schon ´en Weg zumindest.“

Frau K. betont ebenfalls den entlastenden Charakter.

7/71 Frau K.

„Also, ich hab' mich sehr in Euren Zielen auch zum Teil wieder gefunden, also grade bei Euch da hinten, so in Punkto ‚Eigenaktivität‘. Das hat mir so .. aus der Seele gesprochen, weil ich so gedacht hab': ‚Ja, aber das ist es ja eigentlich auch für mich‘ (...).“

Die große Bedeutung, die die Gruppe während des gesamten Handlungsforschungsprozesses hat, wird durch ein abschließendes Statement von Frau S. aus der zehnten Sitzung nochmals offensichtlich.

10/01 Frau S.

„Ja, also, würd' ich gern was sagen. Ich merke so, ganz wichtig, hab ich auch zum Schluss grad aufgeschrieben, ist so dieser Austausch mit allen verschiedenen Schulen oder überhaupt. Also, das, dass Du uns dadurch diese Möglichkeit geschaffen hast, das ma´ so zu machen /eh/ auch über ´en längeren Zeitraum, also das war für mich eigentlich so das .. allerwesentlichste in der gesamten Arbeit. Immer so Möglichkeiten zu haben, zu hören, wie machen's die anderen, wir hab'n alle ähnliche Themen und .. sind so auf'm Weg und /ehm/ also das war für mich wirklich die ganz ... große ... Quintessenz. .. Sehr bereichernd.“

5.3.4 Arbeit an der eigenen Fragestellung

Ein wesentliches Charakteristikum von Handlungsforschung ist die Arbeit an Fragestellungen aus der eigenen Praxis.

„Der erste Schritt eines Forschungsprozesses besteht im Finden und Formulieren eines geeigneten Ausgangspunktes für das Vorhaben, auf das man sich einlassen will.“ (Altrichter1998, S. 51)

Diese Fragestellung begleitet die Arbeit in der Forschungswerkstatt in den unterschiedlichen Phasen. Forschende Lehrpersonen benennen aktuelle berufliche Probleme, kon-

kretisieren diese in einer Forschungsfrage, betrachten das Problem in Fallstudien, erarbeiten in einer „professional community“ Handlungsstrategien, Evaluieren den Prozess und modifizieren die Fragestellung. Dies geschieht in einem iterativen Wechselspiel reflexiver Settings der Forschungswerkstatt und praktischer Handlungsfelder des Unterrichts.

Die Auswertung zeigt, dass die Teilnehmerinnen der Forschungswerkstatt diese Anforderung sehr unterschiedlich bearbeitet und bewertet haben. Die Bandbreite der kodierten Unterkategorien⁹² zeugt von einer intensiven Auseinandersetzung mit diesem Aspekt des Forschungsprozesses.

Zunächst ist zu konstatieren, dass die Teilnehmerinnen mit unterschiedlicher Intensität an ihrer Forschungsfrage gearbeitet haben. Dies erwächst aus den differenten Intentionen, mit denen die Lehrerinnen an der Forschungswerkstatt teilnehmen. Einige Teilnehmerinnen sind bereits mit einer bestimmten Fragestellung in die erste Sitzung gekommen, andere waren zu diesem Zeitpunkt eher an einem allgemeinen Austausch interessiert.

Erwähnt sei in diesem Zusammenhang, dass eine Teilnehmerin den Wunsch nach Austausch während des gesamten Forschungsprozesses als Ziel benennt und deshalb im Verlauf des Prozesses auch keine Fragestellung entwickelt.

Andere Teilnehmerinnen haben intensiv an ihrer Forschungsfrage gearbeitet und den Prozess fortlaufend in Tagebüchern dokumentiert.

Dennoch wird in vielen Äußerungen deutlich, dass die Beschäftigung mit einer eigenen Forschungsfrage für die Teilnehmerinnen „*ungewohnt*“ ist.

Zu Beginn des Forschungsprozesses in der zweiten Sitzung äußern sich Frau O. und Frau N. folgendermaßen:

2/98 Frau O.

„Sag’ mal habt ihr denn jetzt ´ne Kernfrage? Also ich meine, wir sind ja mehr oder weniger ((lacht)) dazu gezwungen worden, noch mal ´ne Kernfrage zu entwickeln. (lacht)“

2/99 Frau N.

„Wobei unsere Kernfrage eigentlich, noch mehr .. Verwirrung .. dann gestiftet hat (lachen) als wir .. würde ich mal sagen hatten, als wir damit begonnen haben, (allgemeines lachen) ... oder?“

Die Frage zu Beginn von Frau O.’s Äußerung und der gewählte Terminus: „*gezwungen*“ deuten an, dass die Generierung einer Forschungsfrage sehr ungewohnt ist und „*Verwirrung*“ stiftet. Während die Teilnehmerinnen im Verlauf der Sitzung lebhaft problemati-

⁹² Im Kontext der Kategorie „*eigene Fragestellung*“ sind folgende Unterkategorien identifiziert worden: „*ungewohnt*“, „*modifiziert*“, „*unrelevant*“, „*hilfreich*“ (vgl. Kap. 4.3.5)

sche Aspekte des Unterrichts sammeln, fiel es ihnen sichtlich schwer, diese in eine Forschungsfrage zu kleiden.

Hier sei nochmals darauf verwiesen, dass in der alltäglichen Lebenswelt des Unterrichts die Handlungsnotwendigkeit so dominant ist, dass für reflexive Prozesse, die über die situative und direkte Problemlösung hinaus gehen, kein Raum ist. Fragen, die geeignet sind die eigene Praxis reflexiv in den Blick zu nehmen, werden im Alltag, wie in Kap. 2.2. gezeigt, ausschließlich unter dem Aspekt der Relevanz entwickelt und frühzeitig abgebrochen. Dies erklärt, weshalb die Teilnehmerinnen die Entwicklung einer eigenen Fragestellung als ungewohnte Anforderung erleben.

Im Verlauf des einjährigen Forschungsprozesses zeigt sich, dass die Teilnehmerinnen in Bezug auf die eigene Fragestellung wichtige Erkenntnisprozesse durchlaufen. Zunächst bestätigt Frau O. in der siebten Sitzung dass sie die Entwicklung einer eigenen Forschungsfrage als hohe Anforderung erlebt.

7/90 Frau O.

„und dann noch mal so ´ne schwierige Aufgabe /ehm/ so viel über sich selbst also zu reflektieren, um noch mal so ganz .. für sich klar zu kriegen /ehm/ wie will ich ganz konkret weiter vorgehen, um meine .. Ziele, wie auch immer wie kleinschrittig zu verfolgen, also das ist schon /eh/ sehr schwierig und dann so ins /ehm/ Blaue hinein. .. Also, ich weiß ja, dass ich das Ziel so noch nicht erreiche und welche Indikatoren würde ich wählen, woran könnte ich es erkennen, war mir jetzt erst mal für mich sehr fremd und von daher sehr anstrengend, aber .. wo ich sagen muss, ich geh jetzt schon mit ´ner Überlegung nach Hause, wie ich einiges /eh/ .. an Instrumentarien einsetzen .. könnte, in bestimmten Situationen und bin meinem eigenen Ziel jetzt erst mal im Moment näher gekommen wieder, also.“

Frau O. äußert hier einerseits, dass sie die Entwicklung einer eigenen Fragestellung, die Formulierung eines Zieles für ihren Forschungsprozess nach wie vor als „*schwierige*“, „*fremd*“ und „*anstrengende*“ Aufgabe“ erlebt. Andererseits lassen sich in der Aussage Hinweise finden, die auf andere Umgangsstrategien schließen lassen. So spricht sie davon „*Ziele, wie auch immer kleinschrittig zu verfolge*“ und geht mit der „*Überlegung nach Hause*“ Instrumentarien einzusetzen.

Dies bedeutet im Umkehrschluss, dass Frau O. ihr Ziel im bisherigen Verlauf des Forschungsprozesses nicht erfüllt sieht. Die Forschungsfrage war bislang zu allgemein formuliert.

Darüber hinaus berichten einige Teilnehmerinnen, dass sie ihre Forschungsfrage im Verlauf des Prozesses aus unterschiedlichen Gründen modifiziert haben.

Erstens weil sich das Problem oder die Perspektive auf das Problem verändert haben, zweitens, weil die Arbeit an einer Forschungsfrage zu Erkenntnissen geführt hat, die eine Modifizierung sinnvoll werden ließen.

Hier wird insbesondere erwähnt, dass die Teilnehmerinnen die Forschungsfrage im Laufe des Prozesses immer weiter konkretisiert haben. Dies führt zu besser überprüfbareren Handlungserfolgen.

8/22 Frau O.

„Also /ehm/ Mein Ziel bleibt, aber was ich natürlich schon gemerkt hab', also /ehm/ ist, dass, .. dass das so ein .. sehr langfristiges Ziel ist .., dass es das ist, wo ich hinkommen möchte, aber das ich da noch /eh/ viel mehr kleine Ziele vorschalten muss, /ehm/ die ich auch besser beobachten kann, und /ehm/ dann auch dementsprechend kontrollieren.“

8/61 Frau S.

„Also, ich bin die sechs*.. und ich hab' so überhaupt im Laufe des .. ganzen Prozesses gemerkt, dass ich echt /ehm/ immer mehr gucken muss, Ziele .. nicht zu groß zu setzen, da ging's mir so ähnlich wie der Frau T(...).

*Die Teilnehmerinnen haben ihre bisherigen Ziele an einer Flipchart veröffentlicht und zur besseren Orientierung mit Nummern versehen.

Die Veränderung der Perspektive auf die zu untersuchende Handlungsanforderung bewirkt ebenfalls eine Modifizierung der Fragestellung.

8/47 Frau E.

„Also, ich hab' das Ziel jetzt noch mal anders formuliert, wobei das halt auch so'n Stück /eh/ also nicht jetzt so wahnsinnig geändert ist, aber ich seh' die Schülerin jetzt anders und /eh/ ... das ist ja /eh/ ,in der Gruppe wohlfühlen'* , also ich, ich mein' schon im Unterricht, das ist mir wichtig geworden, jetzt.“

* Zitat aus ihren Aufzeichnungen

In der abschließenden Bewertung in Sitzung zehn wird durch Frau B. eine positive Bewertung dieses Aspektes der Forschungswerkstatt konstatiert.

10/9 Frau B.

„Durch diese Art, dann eben so bei den Problemen des Einzelnen vorzugehen, 'ne? Dass also jeder so sein ganz persönliches Problem hat und hatte das Gefühl, die andern hab'n alle Interesse daran und auch das richtige Fachwissen. Man hätte das ja auch allgemeiner halten können, aber ich glaub' das wär' nicht so fruchtbar gewesen.“

Insgesamt zeigt sich, dass die Intensität, mit der an der eigenen Fragestellung gearbeitet wird, mit der Motivation zur Teilnahme an der Forschungswerkstatt korreliert. Zum anderen belegen die Äußerungen, dass dieser grundlegende Aspekt des Handlungsforschungsprozesses für die Teilnehmerinnen zwar ungewohnt, letztendlich jedoch als zielführend bewertet wird.

Die Ausführungen zum dritten Untersuchungsschwerpunkt zeigen zusammenfassend folgende Erkenntnisse:

Bei der Entwicklung von Fragestellungen (Sitzungen 1 - 3) dominieren Themen, die konkrete Probleme des Schulalltags und des Unterrichts betreffen. Als besonders relevant erweisen sich zu Beginn der Forschungswerkstatt Fragen zur Bearbeitung diagnostischer Unsicherheiten, Fragen zu Unterrichtsinhalten und -strukturen angesichts einer hohen Heterogenität und Fragen, die auf die Entwicklung der Eigenaktivität der Schülerinnen und Schüler zielen. Die Schüler werden in ihrer sozialen Abhängigkeit wahrgenommen, aus der sich besondere Antinomien von Nähe und Distanz, Erziehung und Selbstbestimmung ergeben.

Demgegenüber findet in der abschließenden Evaluationsphase ein eindeutiger Themenwechsel statt. Die Handlungsanforderungen, die in dieser Phase verstärkt in den Blick genommen werden, betreffen die unterschiedlichen organisatorischen Strukturen. Fragestellungen beziehen sich auf die Entwicklung und Optimierung der interdisziplinären Zusammenarbeit, der Arbeit innerhalb eines Teams oder der Interessensvertretung in verschiedenen Schulgremien.

Dies zeigt:

Der längerfristige arbeitsplatzbezogene Reflexionsprozess unterstützt eine professionelle Entwicklung. Fragen, die zu Beginn der Forschungswerkstatt eher auf die Bearbeitung individueller Defizite und Belastungen zielen, treten im Verlauf der Forschungswerkstatt in den Hintergrund und werden in eine andere Ebene überführt. Innerhalb der Forschungswerkstatt lernen die Teilnehmerinnen, dass ihre Fragen nicht auf defizitäre Merkmale individuellen Handelns zurückzuführen sind, sondern strukturelle Merkmale des Unterrichts mit schwerbehinderten Schülerinnen und Schülern darstellen. Dieser Perspektivenwechsel führt zu einer Veränderung der wahrgenommenen Handlungsanforderungen.

Innerhalb dieser Themenverschiebung scheint der verdichteten Darstellung eines Problems durch die Fallarbeit eine Schlüsselposition zuzufallen. In diesen Sitzungen zur Fallarbeit werden Handlungsstrategien entwickelt, die den konkreten Handlungsvollzug betreffen und auf eine sofortige Veränderung und Bewältigung der Situation zielen.

Diese Bearbeitung konkret praktischer und exemplarischer Unterrichtsprobleme kann - dies zeigt sich eindeutig in der Entwicklung der Themen - zu einer erweiterten Perspektive führen, in der sowohl selbstreflektorische Kompetenzen ausgebildet werden als auch das System Schule in den Blick genommen wird.

Der Zusammenarbeit innerhalb einer „professional community“ kommt dabei eine besondere Bedeutung zu. Sie fördert den Austausch und unterstützt die Generierung neuer Perspektiven. Wesentlich sind dabei Kommunikationsstrukturen, die eine Kultur des „Zuhörens“ fördern. Diese Kultur kann sich nur in handlungsentlastenden Kontex-

ten ausbilden und ist unter den Handlungsbedingungen und dem Handlungsdruck des unterrichtlichen Alltags nicht zu entwickeln.

6 Ausblick

Mit der vorliegenden Arbeit wurde eine umfassende Studie zur Lehrerbildung in arbeitsplatzbezogenen Reflexionsprozessen im Handlungsfeld mit schwerbehinderten Schülerinnen und Schülern vorgenommen. Dabei konnten Erkenntnisse auf zwei unterschiedlichen Ebenen gewonnen werden.

Zum einen ist es mit der gewählten methodischen Zugangsweise „Handlungsforschungsprozess“ gelungen, die spezifischen Handlungsstrukturen im Unterricht mit schwerbehinderten Schülerinnen und Schülern erstmalig aus der Perspektive der handelnden Lehrpersonen aufzudecken, zu beschreiben und zu untersuchen.

Zum zweiten können aus diesen Daten Ableitungen für wesentliche Aspekte der Lehrerbildung in diesem Handlungsfeld getroffen werden.

6.1 Resümee: spezifische Strukturen professionellen Handelns im Unterricht mit schwerbehinderten Schülerinnen und Schülern

Die eingehenden Analysen lassen sich in einem ersten Fazit folgendermaßen zusammenfassen:

Im Handlungsfeld mit schwerbehinderten Schülerinnen und Schülern sind bestimmte Antinomien und widersprüchliche Strukturen professionellen Lehrerhandelns wirksam und zeigen sich in besonders pointierter und zugespitzter Weise.

Bereits im Kategoriensystem treten die spezifischen Handlungsfelder im Unterricht mit schwerbehinderten Schülerinnen und Schülern deutlich zu Tage.

Es zeigt sich jedoch, dass die Handlungsanforderungen von den Teilnehmerinnen der Forschungswerkstatt nicht einfach nur benannt oder auf einer inhaltlich-didaktischen oder organisatorisch-strukturellen Ebene diskutiert werden. Vielmehr erscheinen die beschriebenen Handlungsanforderungen im Kontext einer sehr großen Unsicherheit in Bezug auf die Angemessenheit des eigenen pädagogischen Handelns. Diese Unsicherheit durchzieht die Arbeit in der Forschungswerkstatt wie ein roter Faden.

Mit der folgenden Äußerung von Frau J. lässt sich das Problem stellvertretend für viele Äußerungen zusammenfassen:

3/25 Frau J.

„Ich glaube, (unv.) die eigene Unsicherheit, weil ich glaub, die hab'n wir irgendwie alle, also wir sind uns alle nicht sicher, ob das /ehm/ reicht, ob es das Richtige is, .. also ich glaub, das Problem is echt, glaub ich, ne eigene Unsicherheit.“

In Veröffentlichungen, die sich auf den Unterricht mit schwerbehinderten Schülerinnen und Schülern beziehen, wird das Problem der Unsicherheit von Lehrpersonen im Unterricht nur am Rande thematisiert. So findet sich in der Studie von Klauß et al. (2006) ein Satz, in dem bestätigt wird, dass die *„Unsicherheit bzgl. des Umgangs mit den Menschen“* (Klauß et al. 2006, 43) von den Lehrpersonen als besonders schwierig oder belastend erlebt wird. Allerdings werden aus dieser Erkenntnis innerhalb der Studie keine konkreten Konsequenzen abgeleitet.

Angesichts der Ergebnisse dieser Studie verweisen Lamers/Janz (2003) allgemein auf die - ihrer Meinung nach - defizitäre Ausbildungssituation. Sie konstatieren, dass der Schwerstbehindertenpädagogik eine didaktische Grundlage und Perspektive fehlt. Als ursächlich für Defizite in der Handlungsorientierung benennen sie fehlende didaktische Theorien, die zu falschen Akzenten innerhalb der Ausbildung führen (vgl. Lamers/Janz 2003, 28).

Mit dieser Darstellung übernehmen die Autoren eine tradierte Vorstellung des Zusammenwirkens von Wissen und Können und stellen einen linearen Bezug zwischen Ausbildung und späterer Handlungskompetenz her. In dieser Arbeit konnte unter Berücksichtigung sozialphänomenologischer und professionstheoretischer Einsichten der Nachweis geführt werden, dass der Wirkungszusammenhang von universitärem Ausbildungswissen und praktischem Schulhandeln von komplexer Natur ist und sich nicht eindimensional erklären lässt.

Die vorliegende Studie verweist darauf, dass die konstatierte Unsicherheit im Unterricht mit schwerbehinderten Schülern und Schülerinnen kein Resultat eines mangelnden Ausbildungswissens ist.⁹³

Sie weist nach, dass bestimmte Antinomien und Widersprüchlichkeiten das alltagspraktische Unterrichtshandeln bestimmen. Unsicherheiten gehören damit zum Alltagsgeschäft. Sie lassen sich nicht eliminieren. Handeln im Unterricht vollzieht sich angesichts dilemmatischer Strukturen, innerhalb derer Lehrpersonen genötigt sind Entscheidungen zu treffen, ohne diese widersprüchlichen Strukturen selbst auflösen zu können. Unge-

⁹³ An dieser Stelle soll nicht ausgeschlossen werden, dass eine veränderte Ausbildung unter stärkerem Einbezug didaktischer Theorien sinnvoll sein kann. An dieser Stelle wird lediglich darauf hingewiesen, dass sich die erhobenen Probleme einer defizitären Praxis nicht allein durch eine veränderte Ausbildung beheben lassen.

wissheit stellt eine spezifische, konstituierende Struktur in pädagogischen Situationen dar und daraus resultiert eine Unsicherheit der Lehrperson in Bezug auf ihr unterrichtliches Handeln.

Wie die Interpretation gezeigt hat, zeigen sich im Unterricht mit schwerbehinderten Schülern und Schülerinnen widersprüchliche Strukturen in spezifischen - für dieses Handlungsfeld - charakteristischen Bereichen:

- Eine als hoch erlebte soziale Abhängigkeit und eine als gering empfundene Eigenaktivität der Schülerinnen und Schüler führen dazu, dass das Verhältnis von Autonomie und Abhängigkeit als problematisch erlebt wird. Das Recht auf Selbstbestimmung auf der einen und der Eingriff in die soziale Integrität der Schülerinnen und Schüler auf der anderen Seite werden als widersprüchlich wahrgenommen und müssen immer wieder neu ausbalanciert werden. Die Studie zeigt darüber hinaus, dass sich das antinomische Verhältnis von Autonomie und Abhängigkeit in einem ebenfalls antinomischen Lehrerhandeln zwischen Aktivität und Passivität widerspiegelt. Die als gering empfundene Eigenaktivität der Schülerinnen und Schüler führt zu einer erhöhten Aktion des Lehrerhandelns, welches in der Folge die Eigenaktivität der Schüler beschränkt, aus der wiederum ein erhöhtes Aktionspotential der Lehrperson resultiert. Aktivität und Passivität stehen in keinem ausgewogenen Verhältnis zueinander. Angesichts einer schweren Behinderung wird ein professionelles Selbstverständnis sichtbar, welches sich eher durch Aktivität am Schüler auszeichnet. Damit potenziert sich auf der anderen Seite die Gefahr einer Abhängigkeit und Unselbständigkeit auf Schülerseite.
- Im Unterricht mit schwerbehinderten Schülerinnen und Schülern dominieren diffus-ganzheitliche Rollenanteile, die in ein Identitätsdilemma führen. In Anbetracht der Affinität der Handlungsfelder Pflege, Therapie und Unterricht stellen Lehrpersonen ihre ursprüngliche pädagogische Professionalität in Frage. Der professionelle Habitus „Lehrer-sein“ schwindet durch die Notwendigkeit von Pflege und Therapie. Angesichts einer schweren Behinderung potenziert sich die strukturelle Ungewissheit in Bezug auf zukünftig antizipierte Lernerfolge der Schülerinnen und Schüler. Geringe Lebenserwartungen, progrediente Erkrankungen oder eine möglicherweise lebenslange hohe soziale Abhängigkeit führen dazu, dass das Lehrerhandeln seine originäre Intention in Bezug auf eine zunehmende Selbständigkeit und Autonomie der Schüler verliert. Die professionelle Identität als Lehrperson ist gefährdet.
- Als zusätzlich erschwerend ist zu bewerten, dass sich pädagogische Interventionen für den Personenkreis schwerbehinderter Kinder, Jugendlicher und Erwachsener vor einem gesellschafts- und bildungspolitischen Horizont vollziehen, in dem eine Gefährdung der bisher erreichten Bildungsstandards nicht ausgeschlossen ist. Dies hat - wie im ersten Kapitel gezeigt wurde - Auswirkungen auf die

schwerstbehindertenpädagogische Theoriebildung, die permanent bestrebt ist, dass Bildungsrecht ihres Klientels und damit ihre eigene Profession zu legitimieren.

Durch die vorliegende Studie wird belegt, dass sich dieser Legitimationsdruck auch auf unterrichtspraktischer Ebene im alltäglichen Handeln zeigt. Lehrpersonen fühlen sich genötigt, ihr unterrichtliches Handeln und ihre pädagogische Profession durch bestimmte Unterrichtsinhalte zu begründen und von einem pflegerischen und therapeutischen Handeln abzugrenzen. Angesichts der permanenten Gefahr der Eliminierung und Auflösung der Profession gilt es, die Wirksamkeit pädagogischen Handelns unter Beweis zu stellen. Lehrpersonen stehen demnach in der Notwendigkeit, das pädagogisch-unterrichtliche Handeln mit dem Personenkreis der schwerbehinderten Kindern und Jugendlichen zu begründen und das Bildungsrecht abzusichern. Dies bezieht sich nicht nur auf eine breite gesellschaftliche Öffentlichkeit von der angenommen wird, dass sie dem Bildungsanspruch schwerbehinderter Schülerinnen und Schüler mit Unverständnis begegnen. Die Äußerungen der Teilnehmerinnen zeigen, dass auch innerhalb der Schulöffentlichkeit das Bildungsrecht für diesen Personenkreis immer wieder neu unterstrichen werden muss.

- Die veränderte Kommunikation mit schwerbehinderten Schülerinnen und Schülern birgt die Notwendigkeit der Interpretation von Schülerverhalten. Daraus resultiert eine Unsicherheit, die die strukturelle Ungewissheit von Begründungsverpflichtung bei gleichzeitig fehlender Begründungssicherheit potenziert. Die Studie zeigt, dass Lehrpersonen geneigt sind, diese Unsicherheit als fehlende individuelle Kompetenz zu werten und nicht als strukturelle Bedingung der diagnostischen Arbeit mit schwerbehinderten Schülern.

Angesichts der durch die Studie aufgedeckten spezifischen Handlungsstrukturen im Unterricht mit schwerbehinderten Schülerinnen und Schülern wird evident, dass die Bereitstellung didaktischen Wissens in der Aus- und Weiterbildung nicht ausreicht, damit Lehrpersonen sich für den Unterricht mit schwerbehinderten Schülern ausreichend qualifiziert fühlen.

So ergibt sich an dieser Stelle das zweite Fazit:

Lehrpersonen im Unterricht mit schwerbehinderten Schülerinnen und Schülern benötigen arbeitsplatzbezogene und handlungsbegleitende Reflexionsräume.

Reflexionsräume unterstützen einerseits die Vernetzung von universitärem und unterrichtspraktischem Wissen und entsprechen damit den in dieser Studie generierten Er-

kennnissen. Andererseits hilft ein reflexiver Prozess, die beschriebenen Widersprüche aufzudecken und Handlungsstrategien zu erwerben.

„Die Qualität der professionellen Praxis ist damit - wenn auch nicht ausschließlich - von der reflektierten Handhabung der Antinomien abhängig, was wiederum die Fähigkeit voraussetzt, sie rekonstruktiv zu erschließen und konstruktiv unterschiedliche Möglichkeiten des Handelns in antinomischen Kontexten zu entwerfen.“ (Beck et al. 2000, 41)

Deshalb werden abschließend die Erkenntnisse in den Blick genommen, die sich aus der vorliegenden Studie für die Lehrerbildung ergeben.

6.2 Perspektiven für die Lehrerbildung

In der vorliegenden Studie realisiert sich die Lehrerbildung im Projekt Forschungswerkstatt. Die Forschungswerkstatt lässt sich als systematische Reflexionsinstanz charakterisieren, die nach den Regeln eines Handlungsforschungsprozesses arbeitet.

Welche Möglichkeiten stecken in diesem Konzept? Welche Grenzen zeigen sich?

Zunächst soll anhand einer Grafik veranschaulicht werden, welche Bausteine für die konzeptionelle Gestaltung eines arbeitsplatzbezogenen Reflexionsprozesses grundlegend sind:

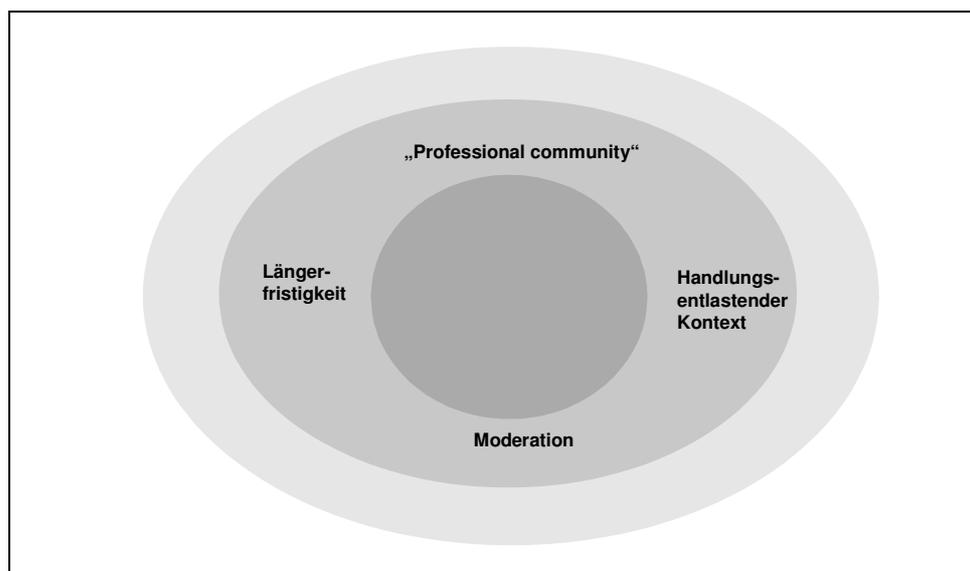


Abb. 33: Konzeptionelle Gestaltung von Lehrerbildung in arbeitsplatzbezogenen Reflexionsprozessen I

„Professional community“

Der Gruppe im Sinne einer „professional community“ kommt - dies haben die Analysen ergeben - eine herausragende Bedeutung bei der Bewältigung bestimmter Handlungsanforderungen zu. Sie dient dem Austausch, hat eine psychisch-entlastende Funktion und trägt maßgeblich zur Entwicklung neuer Perspektiven auf das eigene unterrichtliche Handeln bei. Die intensive Kommunikation und Kooperation von Lehrpersonen unterstützt Prozesse der Professionalisierung (vgl. Reh 2008, 163).

Wesentliches Kriterium für eine effektive Arbeit ist eine hohe Pluralität und Verschiedenheit. Deshalb ist es unabdingbar schulübergreifende Organisationsformen zu finden.

Um Synergieeffekte zu nutzen und der Forderung nach einer größtmöglichen Verschiedenheit der Gruppe zu entsprechen, bietet sich eine Zusammenarbeit von Lehrpersonen und von Auszubildenden der ersten und zweiten Ausbildungsphase an. Diese Verschränkung ermöglicht den Auszubildenden bereits während der Ausbildung eine forschende Grundhaltung und eine Partizipation an der Reflexion struktureller Praxisbedingungen. Die Lehrpersonen können demgegenüber an den wissenschaftlichen Erkenntnissen teilhaben, wie sie während der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung erworben werden.

Die Generierung neuer Sichtweisen vollzieht sich wesentlich durch eine differenzbetonte Kommunikation in reflexiven Arbeits- und Beratungsformen, wie sie beispielsweise in der Forschungswerkstatt durch die kollegiale Fallarbeit realisiert worden ist. So entwickelt sich eine Kultur des Zuhörens, in der es möglich wird, individuelle Probleme innerhalb der Gruppe zu veröffentlichen.

Handlungsentlastender Kontext

Mit dieser Studie wird gezeigt, dass arbeitsplatzbezogene Reflexionsprozesse in handlungsentlastenden Kontexten eine Grundbedingung für professionelles Handeln im Unterricht mit schwerbehinderten Schülerinnen und Schülern darstellen. Lehrpersonen benötigen handlungsentlastende Räume, um eine tiefgehende Analyse des unterrichtlichen Handelns vorzunehmen. Reflexionsprozesse dürfen sich nicht auf eine „Reflexion-in-der-Handlung“ (vgl. Kapitel 2.4) reduzieren. Diese, unter dem Handlungsdruck der Praxis generierten Handlungsstrategien, dienen dem Ziel der Situationsbewältigung. Die Auslegungsvorgänge, die eine Lehrperson vornimmt, um eine Situation zu verstehen und um handlungsfähig zu werden, sind dabei notwendigerweise oberflächlich, reduziert und orientieren sich an den pragmatischen Anforderungen der Situation. Ein Wechsel der Perspektive, eine tiefgehende Analyse der Situation unter Einbezug theoretischer Wissensbestände kann in der unterrichtlichen Situation selbst nicht gelingen. Dies haben die epistemologischen Untersuchungen in Kapitel zwei ergeben.

Deshalb ist es wesentlich, handlungsentlastende Räume und Zeiten für einen arbeitsplatzbezogenen Reflexionsprozess einzurichten.

Innerhalb der Forschungswerkstatt haben sich Strukturen gezeigt, die diese Forderung zusätzlich untermauern. Die Arbeit an einer eigenen Fragestellung ist für die Teilnehmerinnen zu Beginn der Forschungswerkstatt sehr ungewohnt. Die Analyse der zweiten Sitzung zeigt, dass die Teilnehmerinnen während der Entwicklung von Fragestellungen ad hoc Lösungsvorschläge formulieren. Es liegt die Vermutung nahe, dass es sich hier um ein gewohntes Reflexionsmuster handelt, welches sich an den pragmatischen Anforderungen der unterrichtlichen Situation orientiert. Dieses vertraute Muster wird von den Lehrpersonen anfänglich auf die Forschungswerkstatt übertragen.

Erst im Verlauf der Studie entwickeln die Teilnehmerinnen eine forschende Grundhaltung und lernen differenziert und unter Einbezug verschiedener Perspektiven an der eigenen Fragestellung zu arbeiten. In dem Maße, in dem die Teilnehmerinnen mit dem Forschungsablauf vertraut werden, können sie - in einem bereitgestellten Reflexionsraum, der frei von den alltäglichen Situationsanforderungen ist - neue Perspektiven für das unterrichtliche Handeln generieren. Deshalb ist es zwingend erforderlich, dass Reflexionsprozesse in einem handlungsentlastenden Kontext realisiert werden.

Gleichzeitig impliziert diese Forderung auch den Anspruch auf Zeiträume, in denen diese Reflexionsarbeit realisiert werden kann.

Die Teilnehmerinnen der Forschungswerkstatt haben für die Forschungswerkstatt zu einem überwiegenden Teil nicht ihre Dienstzeit sondern ihre Freizeit aufgewendet. Anhand dieser Studie kann jedoch die grundsätzliche Relevanz von Reflexion für das Arbeitsfeld des Unterrichts mit schwerbehinderten Schülern und Schülerinnen durch die Aufdeckung spezifischer antinomischer, widersprüchlicher Strukturen bewiesen werden.

Insofern ist die Realisierung von Reflexionsräumen außerhalb des Unterrichts und innerhalb der Dienstzeit eine sinnvolle und notwendige Konsequenz.

Obwohl nicht eindeutig durch die qualitative Studie belegt, scheint auch die Auswahl der Räumlichkeiten eine handlungsentlastende Funktion zu haben. Mit dem universitären Raum wird einerseits „Wissenschaftlichkeit“, „Theoriebezug“ und ein „lernender Habitus“ assoziiert. Damit wird implizit eine forschende Grundhaltung der Teilnehmerinnen unterstützt. Andererseits bietet der universitäre Rahmen einen Schutzraum. Er entzieht sich sowohl dem Zugriff der Praxis als auch dem Zugriff der Schulaufsicht und trägt so zu einer Arbeitsatmosphäre bei, in der eine vertiefte Problemanalyse ermöglicht wird.

Moderation

Es stellt sich die Frage, ob innerhalb der konzeptuellen Gestaltung von Lehrerbildungsprozessen die Installierung einer Moderation ein wesentliches Kriterium darstellt. Versteht sich das vorliegende Konzept als „Hilfe zur Selbsthilfe“, als Impuls für die Entwicklung von schulübergreifenden Netzwerken, in denen Lehrpersonen ihre unterrichtliche Arbeit reflektieren, so wäre eine Moderation möglicherweise ein nicht zwin-

gend notwendiger Bestandteil dieser Gruppen. Aus folgenden Gründen scheint es dennoch sinnvoll eine Moderation zu implementieren:

- Der Forschungsprozess ist für die Teilnehmerinnen ungewohnt. Sie kennen weder die methodischen Prinzipien, noch die Regeln der Zusammenarbeit. Eine Moderation kann in die wesentlichen methodischen Prinzipien (phasischer Verlauf, Fallarbeit, reflexive Arbeits- und Beratungsformen) einführen und auf deren Einhaltung achten.
- Schulische Kommunikationsstrukturen unterscheiden sich wesentlich von den kommunikativen Prinzipien, die in der Forschungswerkstatt gelten. Ohne Moderation unterliegen die Teilnehmerinnen der Gefahr, schulische Kommunikationsstrukturen in die Forschungswerkstätten hineinzutragen. Schulische Kommunikation - so zeigen die Analysen von Frau P. in Kap. 5.3.3 - hat weniger beratende Funktion. In der komplexen schulischen Situation sind Kommunikationsstrukturen vorherrschend, die die persönliche Situation sichern und abstützen. Dies führt zu einem konträren Dialog, in dem verschiedenen Positionen voneinander abgegrenzt werden. Beratende, fragende Strukturen, die einen pluralen Blick auf eine pädagogische Situation eröffnen, sind im schulischen Handeln eher kontraproduktiv, weil sie im Widerspruch zu einer Entscheidungsnotwendigkeit und zu einer pragmatischen Situationsbewältigung stehen. Insofern erscheint es notwendig, dass eine Moderation darauf achtet, dass diese eher ungewohnten beratenden und pluralisierenden Kommunikationsstrukturen aufgebaut und eingehalten werden.

Längerfristigkeit

Bei der Gestaltung eines arbeitsplatzbezogenen Reflexionsprozesses ist die Längerfristigkeit ein wesentliches konzeptuelles Element. Zunächst begründet sich dies durch die Phasen, die innerhalb der Forschungswerkstatt durchlaufen werden und die mindestens aus drei Elementen bestehen: Entwicklung der Fragestellung, Betrachtung der Situation und Evaluation der Veränderungen. Es hat sich gezeigt, dass die pragmatischen Anforderungen der Praxis eine kontinuierliche Arbeit an den Fragestellungen erschweren (vgl. Kapitel 5.3). Soll die Mitarbeit in einer Forschungswerkstatt von den Lehrpersonen nicht als zusätzlich belastend, sondern als entlastend empfunden werden, so hat sich der Reflexionsprozess diesen pragmatischen Bedingungen anzupassen und Zeiträume zur Verfügung zu stellen, in denen die Teilnehmerinnen die Verschränkung von Praxis- und Reflexionsphasen realisieren können.

Zweitens brauchen Veränderungen Zeit. Die Untersuchung offenbart, dass nur in einem längerfristigen Prozess, Veränderungen des professionellen Handelns wahrgenommen werden. Die Teilnehmerinnen fokussieren im ersten Drittel der Forschungswerkstatt überwiegend als vordringlich und belastend erlebte Handlungsanforderungen des Unterrichts. Diese beziehen sich auf individuell erlebte Defizite. Auch die Schülerinnen und

Schüler werden überwiegend in ihrer sozialen Abhängigkeit und wenig eigenaktiv wahrgenommen. Im letzten Drittel der Forschungswerkstatt hingegen - während der Evaluationsphase - zeigen sich in Bezug auf die Handlungsanforderungen andere Themen (vgl. Kap. 5.2 und 5.3). Hier dominieren Themen, die die strukturellen Bedingungen der Schule in den Blick nehmen. Handlungsstrategien beziehen sich sowohl auf selbstreflektorische Kompetenzen als auch auf die Nutzung struktureller Ressourcen - beispielsweise eine Intensivierung der Teamarbeit - und weniger auf die Schülerinnen und Schüler und auf die Kompensation ihrer vermeintlichen Defizite. Pointiert formuliert: In einem längerfristigen Reflexionsprozess gerät der Schüler in seinen als belastend erlebten „Merkmalen“ aus dem Fokus. Lehrpersonen lernen, dass nicht „der Schüler“ die Ursache des „Problems“ darstellt. Sie entwickeln einen differenzierten Blick auf das schulische Geschehen und erkennen in systemisch-strukturellen Faktoren und in einer veränderten professionellen Rolle Ressourcen, durch die den widersprüchlichen Strukturen im unterrichtlichen Geschehen wirkungsvoll begegnet werden kann. Eine Schlüsselposition bei der Entwicklung dieser Themenverschiebung fällt der Fallarbeit zu.

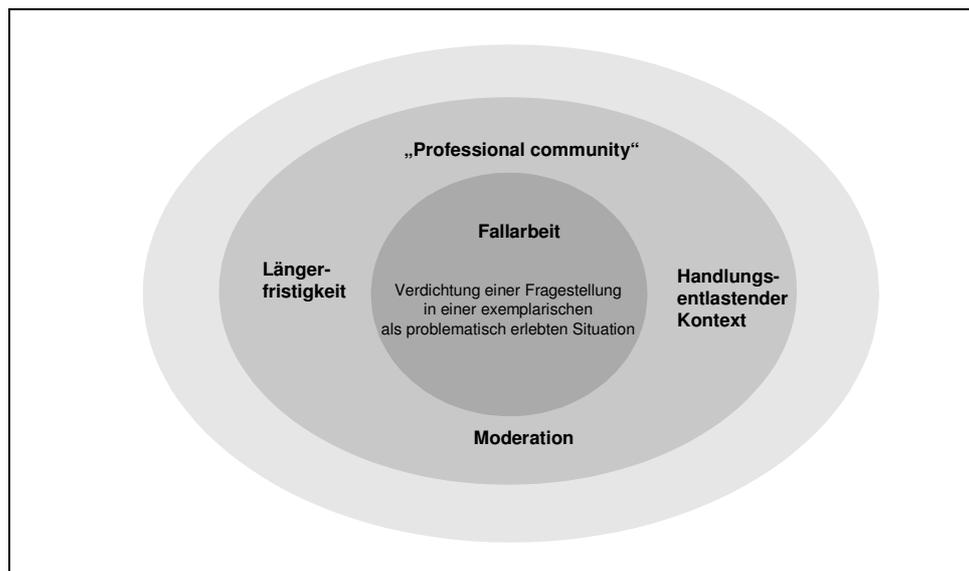


Abb. 34: Konzeptionelle Gestaltung von Lehrerbildung in arbeitsplatzbezogenen Reflexionsprozessen II

Fallarbeit

Im phasischen Verlauf der Forschungswerkstatt befindet sich die Fallarbeit in der Schnittstelle zwischen der Entwicklung einer Fragestellung und einer Evaluation möglicher Erkenntnisse. Durch die verdichtete Darstellung einer als problematisch erlebten Situation ist sie für die Entwicklung von Handlungsstrategien eine zentrale Figur. Exemplarisch wird in der Fallarbeit eine Einzelsituation fokussiert. Damit werden die

Handlungsanforderungen, die widersprüchlichen Strukturen und Antinomien des Unterrichts rückgeführt auf eine konkrete Situation. Diese Situationen haben unikalen Charakter. Erfahrungen und Wissen - dies haben die epistemologischen Untersuchungen ergeben - gründen in diesen einmaligen, konkreten Situationen. Erst die Betrachtung einer konkreten Situation, die in der Reflexion erblickt wird, ermöglicht die Generierung von Wissen. Darin liegt der besondere Wert der Fallarbeit.

Während in der Evaluationsphase Handlungsstrategien dominieren, in der die Person des Schülers eher in den Hintergrund rückt, wird durch die Fallarbeit der Schüler in seiner Individualität erblickt. Mit Hilfe der Videoanalyse gelingt eine Pluralität der Perspektiven. Der Schüler wird in seinen Handlungs- und Entwicklungsmöglichkeiten wahrgenommen. Auch darin zeigt sich die besondere Bedeutung der Fallarbeit. Durch sie wird garantiert, dass entwickelte Handlungsstrategien - obwohl sie eher organisatorische Strukturen oder selbstreflektorische Kompetenzen fokussieren - letztendlich dem Schüler dienen. Dies offenbart sich in den analysierten Entwicklungsverläufen, wie sie in Kap. 5.2. dargestellt sind. Die Teilnehmerinnen verändern ihr pädagogisches Handeln aufgrund der eingehenden Analyse von Videosequenzen.

Zusammenfassend ist aus den genannten Gründen die Fallarbeit als Herzstück eines arbeitsplatzbezogenen Reflexionsprozesses anzuerkennen.

Diese Bausteine stellen eine konzeptuelle Orientierung dar, die bei der Etablierung weiterer Forschungswerkstätten grundlegend sinnvoll sind.

Von Forschungswerkstätten, innerhalb derer diese grundlegenden konzeptionellen Ideen realisiert werden, können Impulse ausgehen, die über den Wirkungskreis Schule hinausgehen.

Dies betrifft insbesondere die Theorieentwicklung der Schwerstbehindertenpädagogik.

Einleitend wurde in dieser Arbeit auf die Diskontinuität von wissenschaftlicher Theoriebildung und der Abbildung dieser Erkenntnisse in der unterrichtlichen Praxis verwiesen. Die Erkenntnisse der Sozialphänomenologie in Kap. 2 ergaben, dass diese Diskontinuität als konstitutiver, nicht aufhebbarer Bestandteil unterschiedlicher Lebenswelten anzuerkennen ist. Dennoch hat die Studie gezeigt, dass durch die reflexive Tätigkeit in einer Forschungswerkstatt Wissens Elemente aus unterschiedlichen Lebenswelten miteinander verschränkt und füreinander fruchtbar gemacht werden können. Dies gelingt, indem die unmittelbaren Handlungsanforderungen der Situation zugunsten von handlungsentlastenden Bedingungen aufgelöst werden und durch eine vertiefte Auslegung neues Wissen generiert werden kann.

Sicherlich ist anzuerkennen, dass der Erkenntnisgewinn, der durch eine Forschungswerkstatt erzielt wird, in einem wissenschaftlichen Diskurs eher ein handlungsgenerierendes Wissen über Einzelfälle oder eine fallbezogene Theorie darstellt. Dennoch liegt insbesondere darin ein besonderer Wert für die Theoriebildung der Schwerstbehinder-

tenpädagogik. Das Wissen, welches in einer Forschungswerkstatt als fallbezogene Theorie generiert und veröffentlicht wird, bietet der Schwerstbehindertenpädagogik Impulse und Entwicklungsmöglichkeiten für die wissenschaftlich empirische Forschung. Theorie und Praxis können sich durch die Etablierung von Forschungswerkstätten gegenseitig befruchten und enger miteinander verzahnen. So lässt sich die zukünftige konzeptionelle Gestaltung der Forschungswerkstätten abschließend in den Horizont der Theorieentwicklung stellen:

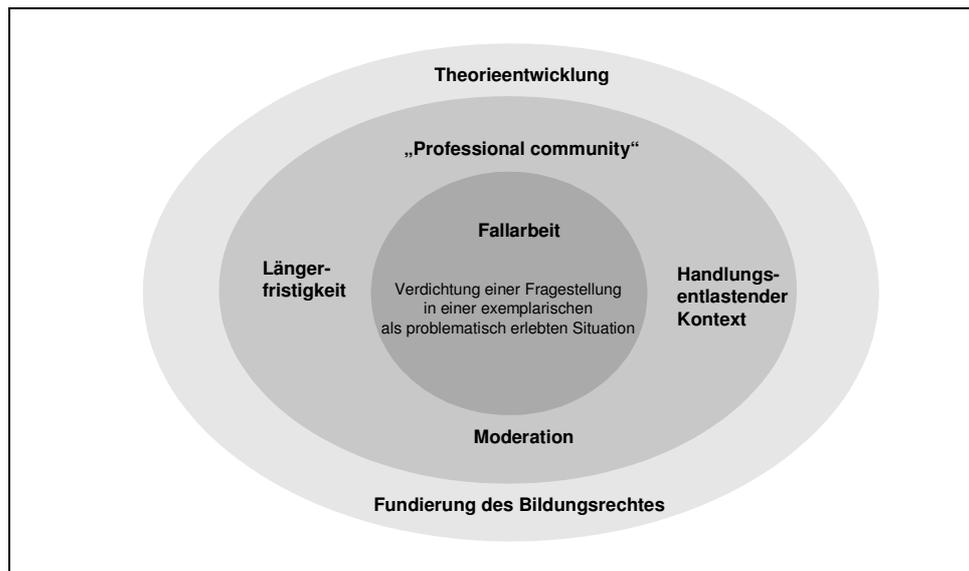


Abb. 35: Konzeptionelle Gestaltung von Lehrerbildung in arbeitsplatzbezogenen Reflexionsprozessen III

Zukünftigen Forschungsprojekte können die Erkenntnisse der vorliegenden Studie aufgreifen und weiterbearbeiten.

Dies betrifft zum Beispiel Aspekte, die in dieser Studie erstmalig als Handlungsanforderung des Unterrichts mit schwerbehinderten Schülern und Schülerinnen beschrieben sind, die jedoch aus Gründen der Stringenz in der Interpretation vernachlässigt wurden. Beispielsweise ist die Frage der sinnvollen Einbindung von „Hilfspersonal“ in den Unterricht eine Frage, die bisher sowohl unter pädagogischen als auch unter schulstrukturellen Gesichtspunkten innerhalb der Schwerstbehindertenpädagogik noch nicht annähernd diskutiert wurde.

Auch die Frage der Wirksamkeit von Forschungswerkstätten für schulstrukturelle Entwicklungen konnte im Rahmen dieser Studie noch nicht ausreichend geklärt werden. Es hat sich gezeigt, dass die Teilnehmerinnen zum Abschluss der Forschungswerkstatt eher schulstrukturelle Fragen in den Fokus ihrer Forschungstätigkeit gestellt haben. Inwieweit diese Fragen jedoch zu einer Veränderung des Systems beitragen, bleibt offen. Die Forschungswerkstatt wurde an dieser Stelle beendet. Möglicherweise zeigt sich die

Effektivität arbeitsplatzbezogener Reflexionsprozesse eher in den dargestellten individuellen Entwicklungsverläufen (vgl. Kap. 5.2) und auf der Ebene der individuellen Entwicklung pädagogischen Handelns. Als sicher gilt, dass die Bearbeitung individueller problematischer Strukturen für die Teilnehmerinnen der Forschungswerkstatt dominant war. Erst die erfolgreiche Bearbeitung führte zu einer Erweiterung der Perspektive auf schulische Strukturen. Es ist deshalb sinnvoll, dass zukünftige Forschungen insbesondere die Auswirkung von Forschungswerkstätten auf die Organisation „Schule“ untersuchen.

Erstmalig werden durch diese Studie antinomische und widersprüchliche Strukturen für den Unterricht mit schwerbehinderten Schülern und Schülerinnen belegt. Auch hier ist zukünftige empirische oder erkenntnistheoretische Grundlagenforschung notwendig, um diese Strukturen weiter zu erhellen.

Gelingt es der Schwerstbehindertenpädagogik diese antinomischen Strukturen als konstitutive Bedingung professionellen Handelns weiter zu fundamentieren, wäre dies ein wichtiger Schritt zur Sicherung der Profession und zur Legitimation des Bildungsrechtes für schwerbehinderte Schülerinnen und Schüler.

Die vorliegende Studie hat den ersten Schritt in diese Forschungstätigkeit vollzogen.

Bildungspolitisch müssen prozessbegleitende, arbeitsplatzbezogene Lehrerfortbildungskonzepte verstärkt in den Fokus rücken. Professionelle Entwicklung von Lehrpersonen lässt sich nicht auf die Phase der Ausbildung beschränken. Der Erwerb von Kernkompetenzen, wie sie beispielsweise durch die KMK für die neue Lehrerausbildung formuliert werden, bedarf der berufsbegleitenden Weiterentwicklung während der gesamten Berufsspanne. Aktuelle schulpolitische Veränderungen, beispielsweise der Umbau von Förderschulen zu Kompetenzzentren und eine veränderte Schülerschaft erfordern von Lehrpersonen verstärkt innovative Kompetenzen und die Bereitschaft zu lebenslangem Lernen. Forschungswerkstätten sind ein wichtiges Instrument, um diese Kompetenzen zu entwickeln. Hierfür müssen entsprechende Rahmenbedingungen bereitgestellt werden.

Die vorliegende Studie belegt, dass eine Forschungswerkstatt wie sie in dieser Studie entwickelt und erprobt wurde, als Instrument der Lehrerfortbildung geeignet ist. Das bekannte Zitat (vgl. Kap. 5.2.2) von Frau L. fasst abschließend eindrücklich zusammen, dass Lehrkräfte sich durch die Teilnahme für den Unterricht mit schwerbehinderten Schülerinnen und Schülern besser qualifiziert fühlen.

10/25 Frau L.

„Auch, wenn das en ganz andern Weg gegangen ist, weil wir mittlerweile auch denke ich /eh/ erkannt haben, dass wir selber Kompetenz haben. Und das wir, was wir immer so in Frage gestellt haben im

Team. Wir hab'n immer Hilfe von außen einfordern wollen und jemanden, der dann sagt: ‚Mensch und jetzt macht das und dann wisst ihr.‘ Aber so dieses Gefühl zu kriegen, hier auch in der Gruppe, wir selber sind kompetent und wir brauchen eigentlich niemand von außen, der noch mal wieder sagt, so müsst ihr's machen, sondern im Gemeinsamen können wir Dinge erarbeiten, die sind gut und die können so bleiben /ehm/ fand ich sehr angenehm.“

Literaturverzeichnis

- ALTRICHTER, H.** (1990): Ist das noch Wissenschaft? Darstellung und wissenschaftstheoretische Diskussion einer von Lehrern betriebenen Aktionsforschung. Innsbruck.
- ALTRICHTER, H./LOBENWEIN, W./WELTE, H.** (1997): PraktikerInnen als ForscherInnen. Forschung und Entwicklung durch Aktionsforschung. In: FRIEBERTSHÄUSER, B./PRENGEL, A. (Hrsg.) (1997): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München. 640 - 660
- ALTRICHTER, H./POSCH, P.** (1998): Lehrer erforschen ihren Unterricht. 3. Aufl. Bad Heilbrunn
- ALTRICHTER, H.** (2000a): Handlung und Reflexion bei Donald Schön. In: NEUWEG, G. (Hrsg.) (2000): Wissen - Können - Reflexion. Ausgewählte Verhältnisbestimmungen. Innsbruck, Wien, München. 201 - 221
- ALTRICHTER, H.** (2000b): Schulentwicklung und Professionalität. Bildungspolitische Entwicklungen und neue Anforderungen an Lehrer/innen. In: BASTIAN, J./HELSPER, W./REH, S./SCHELLE C. (Hrsg.) (2000): Professionalisierung im Lehrerberuf. Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität. Opladen. 145 - 163
- ALTRICHTER, H./ELLIOTT, J.** (Editor) (2000): Images of Educational Change. Philadelphia
- ALTRICHTER, H.** (2002): Aktionsforschung als Strategie zur Förderung professionellen Lernens. In: BREIDENSTEIN, G./COMBE, A./HELSPER, W./STELMASZYK, B. (Hrsg.) (2002): Forum Qualitative Schulforschung 2. Interpretative Unterrichts- und Schulbegleitforschung. Opladen. 195 - 220
- ALTRICHTER, H./FEINDT, A.** (2004): Handlungs- und Praxisforschung. In: HELSPER, W./BÖHME, J. (Hrsg.) (2004): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden. 417 - 438
- ALTRICHTER, H./MAYR J.** (2004): Forschung in der Lehrerbildung. In: BLÖMEKE, S./REINHOLD, P./TULODZIECKI, G./WILDT, J. (Hrsg.) (2004): Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn. 164 - 184
- AMFT, S./BERNATH, K./HÄFELI, K.** (Hrsg.) (2004): Heilpädagogik in einer veränderten Forschungslandschaft. Luzern.

- ARGYRIS, CH./SCHÖN, D.** (1976): Theory in Practice. Increasing Professional Effectiveness. San Francisco
- BASTIAN, J./HELSPER, W.** (2000): Professionalisierung im Lehrberuf - Bilanzierung und Perspektiven. In: BASTIAN, J./HELSPER, W./REH, S./SCHELLE C. (Hrsg.) (2000): Professionalisierung im Lehrberuf. Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität. Opladen. 167 - 192
- BASTIAN, J./COMBE, A./HELLMER, J./HELLRUNG, M./ROGGATZ, CHR.** (2002): Forschungswerkstatt Schulentwicklung - Schulbegleitforschung in der Hamburger Lehrerbildung. In: DIRKS, U./HANSMANN, W. (Hrsg.) (2002): Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. Auf dem Weg zu einer professionellen Unterrichts- und Schulentwicklung. Bad Heilbrunn. 129 - 141
- BAUER, K.-O.** (2000): Konzepte pädagogischer Professionalität und ihre Bedeutung für die Lehrarbeit. In: BASTIAN, J./HELSPER, W./REH, S./SCHELLE C. (Hrsg.) (2000): Professionalisierung im Lehrberuf. Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität. Opladen. 55 - 72
- BAUMGARTNER, P.** (2000): Handeln und Wissen bei Schütz. Versuch einer Rekonstruktion. In: NEUWEG, G. (Hrsg.) (2000): Wissen - Können - Reflexion. Ausgewählte Verhältnisbestimmungen. Innsbruck, Wien, München. 9 - 26
- BAYER, M./BOHNSACK, F./KOCH-PRIEWE, B./WILDT, J.** (Hrsg.) (2000): Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz? Professionalisierung durch eine andere Lehrerbildung. Bad Heilbrunn.
- BECK, C./HELSPER, W./HEUER, B./STELMASZYK, B./ULLRICH, H.** (Hrsg.) (2000): Fallarbeit in der universitären LehrerInnenbildung. Professionalisierung durch fallrekonstruktive Seminare? Opladen.
- BECK, U./BONß, W.** (1989): Verwissenschaftlichung ohne Aufklärung? Zum Strukturwandel von Sozialwissenschaft und Praxis. In: BECK, U./BONß, W. (Hrsg.) (1989): Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens. Frankfurt/Main. 7 - 45
- BENZ, M./DIETRICH, A.** (2004): Die schulische Bildung von Schülerinnen und Schülern mit schwersten Behinderungen in der Schweiz. In: AMFT, S./BERNATH, K./HÄFELI, K. (Hrsg.) (2004): Heilpädagogik in einer veränderten Forschungslandschaft. Luzern. 91 - 105
- BERGER, P./LUCKMANN, TH.** (2004): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. 20. Aufl. Frankfurt/Main.
- BLÖMEKE, S./REINHOLD, P./TULODZIECKI, G./WILDT, J.** (Hrsg.) (2004): Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn.

- BOENISCH, J./SACHSE, S.** (2007): Diagnostik und Beratung in der Unterstützten Kommunikation. Theorie, Forschung und Praxis. Karlsruhe
- BOHNSACK, R.**(2003): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 5. Aufl. Opladen.
- BOLLNOW, O. F.** (1978): Theorie und Praxis in der Lehrerbildung. In: ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK, 15. Beiheft: Die Theorie-Praxis-Diskussion in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, Basel. 155 - 164
- BORTZ, J./DÖRING, N.** (2006): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler, 4. Aufl. Heidelberg.
- BROMME, R.** (2004): Das implizite Wissen des Experten. In: KOCH-PRIEWE, B./ KOLBE, F.-U./ WILDT, J. (Hrsg.) (2004): Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung. Bad Heilbrunn. 22 - 48
- BROMME, R.** (1995): Was ist „pedagogical content knowledge“? Kritische Anmerkungen zu einem fruchtbaren Forschungsprogramm. In: ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK, 33. Beiheft.: Didaktik und/oder Curriculum. Weinheim, Basel. 105 - 115
- BUNDESANZEIGER VERLAG** (Hrsg) (2006): Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen: (URL: <http://files.institut-fuer-menschenrechte.de/437/Behindertenrechtskonvention.pdf>, entnommen am 17.05.2009)
- COMBE, A./HELSPER, W.** (1996): Einleitung: Pädagogische Professionalität. Historische Hypothesen und aktuelle Entwicklungstendenzen. In: COMBE, A./ HELSPER, W. (1996) (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/Main. 9 - 48
- COMBE, A./HELSPER, W.** (Hrsg.) (1996): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/Main
- COMBE, A./KOLBE, F.-U.** (2004): Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In: HELSPER, W./ BÖHME, J. (Hrsg) (2004): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden. 833 - 851
- DANNER, H.** (1998): Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. 4. Aufl. München, Basel.
- DANNER, H./LIPPITZ, W.** (Hrsg.) (1984): Beschreiben, Verstehen, Handeln. Phänomenologische Forschungen in der Pädagogik. München.

- DEDERICH, M.** (2005): Über Wissenschaft, Erkenntnis, Repräsentation und die Singularität des anderen Menschen. In: HORSTER, D./HOYNINGEN-SUESS, U./LIESEN, CHR. (Hrsg.) (2005): Sonderpädagogische Professionalität. Beiträge zur Entwicklung der Sonderpädagogik als Disziplin und Profession. Wiesbaden. 169 - 186
- DEDERICH, M.** (2008): Der Mensch als Ausgeschlossener. In: FORNEFELD, B. (Hrsg.) (2008): Menschen mit komplexer Behinderung. Aufgaben und Herausforderungen an die Behindertenpädagogik. München. 31 - 49
- DICK, A.** (1999): Vom Ausbildungs- zum Reflexionswissen in der LehrerInnenbildung. In: DIRKS, U./HANSMANN, W. (Hrsg.) (1999): Reflexive Lehrerbildung. Fallstudien und Konzepte im Kontext berufsspezifischer Kernprobleme. Weinheim. 150 - 167
- DICK, A.** (2000): Kognitiv verlässliches und sozial robustes Wissen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung? In: NEUWEG, G. (Hrsg.) (2000): Wissen - Können - Reflexion. Ausgewählte Verhältnisbestimmungen. Innsbruck, Wien, München. 223 - 244
- DICK, A.** (2003): Praxisforschung als Bindeglied zwischen Wissen und Können. In: OBOLENSKI, A./MEYER, H. (Hrsg.) (2003): Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenbildung. Bad Heilbrunn.
- DIETRICH, A./BENZ, M.** (2005): Pädagogik bei schwerster Behinderung - von der spezialisierten Heilpädagogik zur grundlegenden Pädagogik (?) In: SCHWEIZERISCHE ZEITSCHRIFT FÜR HEILPÄDAGOGIK 7-8/05, 5 - 10
- DIETRICH, A./BENZ, M./ADLER, J./WOLF, D./PETITPIERRE, G.** (2006): Schulische Bildung von Kindern und Jugendlichen mit schwersten Behinderungen in der Schweiz. Bestandsaufnahme und Perspektiven. Luzern.
- DIRKS, U./HANSMANN, W.** (Hrsg.) (1999): Reflexive Lehrerbildung. Fallstudien und Konzepte im Kontext berufsspezifischer Kernprobleme. Weinheim.
- DIRKS, U./HANSMANN, W.** (Hrsg.) (2002): Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. Auf dem Weg zu einer professionellen Unterrichts- und Schulentwicklung. Bad Heilbrunn
- DIRKS, U./FEINDT, A.** (2002): Fallarbeit als Brückenschlag zwischen Theorie und Praxis. In: DIRKS, U./HANSMANN, W. (Hrsg.) (2002): Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. Auf dem Weg zu einer professionellen Unterrichts- und Schulentwicklung. Bad Heilbrunn. 37 - 48

- DLUGOSCH, A.** (2005): Professionelle Entwicklung in sonderpädagogischen Kontexten. In: HORSTER, D./ HOYNINGEN-SUESS, U./ LIESEN, CHR. (Hrsg.) (2005): Sonderpädagogische Professionalität. Beiträge zur Entwicklung der Sonderpädagogik als Disziplin und Profession. Wiesbaden. 27 - 52
- DÖPP, W.** (1997): Das Lehrer-Forscher-Modell an der Laborschule Bielefeld. In: FRIEBERTSHÄUSER, B./ PRENGEL, A. (Hrsg.) (1997): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München. 628 - 639
- EBERLE, TH.** (1984): Sinnkonstitution in Alltag und Wissenschaft. Der Beitrag der Phänomenologie an die Methodologie der Sozialwissenschaften. Bern. (URL: <http://www.sfs.unisg.ch/org/sfs.web>, entnommen am 18.04.06)
- ELLIOTT, J.** (1985): Facilitating Action Research in Schools: Some Dilemmas. In: BURGESS, R. (Editor) (1985): Field Method in the study of Education. London, Philadelphia, 235 – 262
- ELLIOTT, J.** (1991): Action research for educational change. Philadelphia
- FEUSER, G.** (1989): Allgemeine, integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. Zeitschrift für Behindertenpädagogik 28 (1989)1, 4 – 48
- FLICK, U./ KARDORFF, VON E./ STEINKE, I.** (Hrsg.) (2003): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 2. Aufl. Reinbek
- FLODEN, R./ CLARK, CHR.** (1991): Lehrerbildung als Vorbereitung auf Unsicherheit. In: TERHART, E. (1991): Unterrichten als Beruf: neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen. Köln. 191 - 210
- FORNEFELD, B.** (1989): „Elementare Beziehung“ und Selbstverwirklichung geistig Schwerstbehinderter in sozialer Integration. Reflexionen im Vorfeld einer leiborientierten Pädagogik. Mainz.
- FORNEFELD, B.** (1995): Das schwerstbehinderte Kind und seine Erziehung. Beiträge zu einer Theorie der Erziehung. Heidelberg.
- FORNEFELD, B.** (1996): Selbstbestimmung von Menschen mit schwersten Behinderungen. Anmerkungen zum Aufbau elementarer Beziehungen. In: BV LEBENSHILFE FÜR MENSCHEN MIT GEISTIGER BEHINDERUNG E.V. (Hrsg.) (1996): Selbstbestimmung. Kongressbeiträge. Marburg. 171 - 178
- FORNEFELD, B.** (2000): Einführung in die Geistigbehindertenpädagogik. München

- FORNEFELD, B.** (2001): Elementare Beziehung - Leiborientierte Pädagogik - Phänomenologische Schwerstbehindertenpädagogik. In: FRÖHLICH, A./ HEINEN, N./ LAMERS, W. (Hrsg.) (2001): Schwere Behinderung in Praxis und Theorie - ein Blick zurück nach vorn. Düsseldorf. 127 - 144
- FORNEFELD, B.** (2008): Pädagogische Leitgedanken als Ausschluss-Prinzipien? In: FORNEFELD, B. (Hrsg.) (2008): Menschen mit komplexer Behinderung. Aufgaben und Herausforderungen an die Behindertenpädagogik. München. 108 - 147
- FRIEBERTSHÄUSER, B./ PRENGEL, A.** (1997) (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München.
- FRIEBERTSHÄUSER, B.** (2003): Das Andere im Spiegel des Eigenen - Probleme des Vestehens fremder Lebenswelten. In: FICHTNER, B./ TREITAS, M./ MONTEIRO, R. (Hrsg.) (2003): Kinder und Jugendliche im Blick der qualitativen Forschung. Oberhausen. 62 - 81
- FRIED, L.** (2003): Dimensionen pädagogischer Professionalität. Lehrerbildungsforschung in internationaler Sicht. In: DIE DEUTSCHE SCHULE: Professionalisierung der Lehrerbildung. 95. Jahrgang. Beiheft 7. 7-31
- FRÖHLICH, A.** (2000): Die Bildung von Menschen mit einer schweren Behinderung im Spannungsfeld von Therapie und Pädagogik. In: HEINEN, N./ LAMERS, W. (Hrsg.) (2000): Geistigbehindertenpädagogik als Begegnung. Düsseldorf. 105 - 116
- FRÖHLICH, A.** (2003): Basale Stimulation. Das Konzept. Düsseldorf. 231 – 246
- FRÖHLICH, A./ HEINEN, N./ LAMERS, W.** (Hrsg.) (2001): Schwere Behinderung in Praxis und Theorie - ein Blick zurück nach vorn. Düsseldorf.
- FRÖHLICH, A./ HEINEN, N./ LAMERS, W.** (Hrsg.) (2003): Schulentwicklung - Gestaltungs(t)räume in der Arbeit mit schwerbehinderten Schülerinnen und Schülern. Düsseldorf
- FRÖHLICH, A./ HAUPT, U.** (2004): Leitfaden zur Förderdiagnostik mit schwerstbehinderten Kindern. Eine praktische Anleitung zur pädagogisch-therapeutischen Einschätzung. 7. Aufl. Dortmund
- FRÖHLICH, A./ SIMON, A.** (2004): Gemeinsamkeiten entdecken. Mit schwerbehinderten Kindern kommunizieren. Düsseldorf
- GRUNDER, H.-U.** (Hrsg.) (2005): "Und nun endlich an die Arbeit!" Fremdbilder und Professionalisierung im Lehrerberuf. Baltmannsweiler

- GÜNTHER, K.-H.** (1978): Pädagogische Kasuistik in der Lehrerbildung. In: ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK: Die Theorie-Praxis-Diskussion in der Erziehungswissenschaft. 15. Beiheft. Weinheim, Basel. 165 - 174
- HAHN, M.** (2003) Die langsame Entdeckung der Gemeinsamkeit. In: KLAUB, TH/ LAMERS, W. (Hrsg.) (2003): Alle Kinder alles lehren... Grundlagen der Pädagogik für Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung. Heidelberg. 29 - 50
- HAEBERLIN, U.** (1975): Empirische Analyse und pädagogische Handlungsforschung. In: ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK. 21 (1975). Weinheim, Basel. 653 - 676
- HANKE, M.** (2002): Alfred Schütz. Einführung. Wien
- HEIMLICH, U.** (2004): Heilpädagogische Kompetenz - Eine Antwort auf die Entgrenzung der Heilpädagogik? In: VHN, 73.Jg. (2004), Heft 3, 256 - 259
- HEINEN, N./ LAMERS, W.** (2000): Heilpädagogische Kompetenzen und professionelles Selbstverständnis in der Begegnung mit Menschen mit geistiger Behinderung. In: HEINEN, N./ LAMERS, W. (Hrsg.) (2000): Geistigbehindertenpädagogik als Begegnung. Düsseldorf. 53-65
- HEINEN, N./ LAMERS, W.** (2001): Wanderung durch die schwerstbehindertenpädagogische Landschaft. In: FRÖHLICH, A./ HEINEN, N./ LAMERS, W. (Hrsg.) (2001): Schwere Behinderung in Praxis und Theorie - ein Blick zurück nach vorn. Düsseldorf. 13 - 47
- HEINZE, TH./ LOSER, F./ THIEMANN, F.** (1981): Praxisforschung. Wie Alltagshandeln und Reflexion zusammengebracht werden können. München, Wien, Baltimore.
- HELSPER, W.** (1996): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: COMBE, A./ HELSPER, W. (Hrsg.) (1996): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/Main. 521 - 569
- HELSPER, W.** (2000): Zum systematischen Stellenwert der Fallrekonstruktion in der universitären LehrerInnenbildung. In: BECK, C./ HELSPER, W./ HEUER, B./ STELMASZYK, B./ ULLRICH, H. (2000) (Hrsg.): Fallarbeit in der universitären LehrerInnenbildung. Professionalisierung durch fallrekonstruktive Seminare? Opladen. 23 - 50
- HELSPER, W.** (2002): Wissen, Können, Nicht-Wissen-Können: Wissensformen des Lehrers und Konsequenzen für die Lehrerbildung. In: ZENTRUM FÜR SCHULFORSCHUNG UND FRAGEN DER LEHRERBILDUNG (Hrsg.) (2002): Die Lehrerbildung der Zukunft. Eine Streitschrift. Opladen.

- HELSPER, W.** (2003): Ungewissheit im Lehrerhandeln als Aufgabe der Lehrerbildung. In: HELSPER, W./HÖRSTER, R./KADE, J. (Hrsg.) (2003): Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess. Weilerswist. 142 - 161
- HELSPER, W./HÖRSTER, R./KADE, J.** (Hrsg.) (2003): Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess. Weilerswist.
- HELSPER, W.** (2004a): Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In: KOCH-PRIEWE, B./KOLBE, F.-U./WILDT, J. (Hrsg.) (2004): Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung. Bad Heilbrunn. 49 - 98
- HELSPER, W.** (2004b): Pädagogische Professionalität als Gegenstand des erziehungswissenschaftlichen Diskurses. In: ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK, 50 Jahrgang (2004) Heft 3. 303 - 308
- HELSPER, W./BÖHME, J.** (Hrsg.) (2004): Handbuch der Schulforschung, Wiesbaden
- HELSPER, W./BUSSE, S./HUMMICH, M./KRAMER, R.-T.** (Hrsg.) (2008): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule. Wiesbaden.
- HENTIG, VON H.** (1982): Erkennen durch Handeln. Stuttgart.
- HITZLER, R./EBERLE, TH.** (2003): Phänomenologische Lebensweltanalyse. In: FLICK, U./KARDORFF, VON E./STEINKE, I. (Hrsg.) (2003): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 2. Aufl. Reinbek. 109 - 118
- HONER, A.** (2003): Lebensweltanalyse in der Ethnographie. In: FLICK, U./KARDORFF, VON E./STEINKE, I. (Hrsg.) (2003): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 2. Aufl. Reinbek. 194 - 204
- HORSTER, D./HOYNINGEN-SUESS, U./LIESEN, CHR.** (Hrsg.) (2005): Sonderpädagogische Professionalität. Beiträge zur Entwicklung der Sonderpädagogik als Disziplin und Profession. Wiesbaden.
- HOYLE, E.** (1991): Professionalisierung von Lehrern: ein Paradox. In: TERHART, E. (1991): Unterrichten als Beruf: neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen. Köln. 135 - 144
- HUSCHKE-RHEIN, R.** (1987): Systempädagogische Wissenschafts- und Methodenlehre. Band II: Qualitative Forschungsmethoden und Handlungsforschung. Köln
- JANZ, F.** (2008) Teamarbeit bei Schülern mit schwerer und mehrfacher Behinderung. Interprofessionelle Kooperation in der Sonderschule - eine empirische Untersuchung in Baden-Württemberg. Saarbrücken

- JENNI, R.** (2001): Kollegialer Austausch unter Fachleuten in heilpädagogischen und therapeutischen Berufen. Luzern.
- KELLNER, H./ HEUBERGER, F.** (2003): Die Einheit der Handlung als methodologisches Problem. In: HITZLER, R., REICHERTZ, J., SCHROER, N. (Hrsg.) (2003): Hermeneutische Wissenssoziologie. Standpunkte zur Theorie der Interpretation. Konstanz. 71 - 96
- KLAFKI, W.** (1973): Handlungsforschung im Schulfeld. In: ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK 19 (1973), Heft 4. 487 – 516
- KLAFKI, W./ SCHEFFER, U./ KOCH-PRIEWE, B.** (1982): Schulnahe Curriculumentwicklung und Handlungsforschung im Marburger Grundschulprojekt. Weinheim, Basel.
- KLAUB, TH./ LAMERS, W.** (Hrsg.) (2003): Alle Kinder alles lehren... Grundlagen der Pädagogik für Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung. Heidelberg.
- KLAUB, TH./ LAMERS, W./ JANZ, F.** (2004): Zur Bildungsrealität von Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung. In: GEISTIGE BEHINDERUNG 2/2004, 43 Jahrgang. 108 - 128
- KLAUB, TH./ LAMERS, W./ JANZ, F.** (2006): Die Teilhabe von Kindern mit schwerer und mehrfacher Behinderung an der schulischen Bildung : eine empirische Erhebung (URL: <http://www.ub.uni-heidelberg.de/archiv/6790>, entnommen am 27.03.2007)
- KLAUB, TH./ LAMERS, W./ JANZ, F.** (2007): Forschung zur schulischen Bildung von Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung (URL: http://www10.ph-heidelberg.de/org/allgemein/fileadmin/user_upload/wp/klauss/bisb_kurz.pdf, (05.02.2007) entnommen am 05.04. 2008)
- KLAUB, TH.** (2006): Ernährung und Bildung - zur Bedeutung der Pädagogik für Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung. In: LAUBENSTEIN, D./ LAMERS, W./ HEINEN, N. (Hrsg.) (2006): Basale Stimulation: kritisch - konstruktiv. Düsseldorf. 113-128.
- KLAUB, TH.** (2003): Bildung im Spannungsverhältnis von Pflege und Pädagogik. In: KANE, J. F./ KLAUB, TH. (Hrsg.) (2003): Die Bedeutung des Körpers für Menschen mit geistiger Behinderung. Zwischen Pflege und Selbstverletzung. Heidelberger Texte zur Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung, 2. Bd. Heidelberg. 39-64

- KLAUB, TH./ LAMERS, W.** (2003): Alle Kinder alles lehren - brauchen sie wirklich alle Bildung? In: LAMERS, W./ KLAUB, TH. (Hrsg.) (2003): ...alle Kinder alles lehren! - Aber wie? Theoriegeleitete Praxis bei schwer- und mehrfachbehinderten Menschen. Düsseldorf. 37- 54
- KLEINBACH, K.** (2003): Die gute Lehrerin. Marginalien zur Professionalisierungsdebatte. In: FRÖHLICH, A./ HEINEN, N./ LAMERS, W. (Hrsg.) (2003): Schulentwicklung - Gestaltungs(t)räume in der Arbeit mit schwerbehinderten Schülerinnen und Schülern. Düsseldorf, 181 - 196
- KOCH-PRIEWE, B.** (2000): Schulpädagogisch-didaktische Schulentwicklung. Professionalisierung von LehrerInnen durch interne Evaluation als erziehungswissenschaftliche Theorie-Praxis-Reflexion. Grundlagen der Schulpädagogik. Band 36. Hohengehren.
- KOCH-PRIEWE, B.** (2002): Grundlagenforschung in der LehrerInnenbildung. In: ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK Jahrgang 48 (2002) Heft 1. 1 - 9
- KOCH-PRIEWE, B.** (2004): Professionsforschung und Didaktik der Lehrerinnenbildung. In: KOCH-PRIEWE, B./ KOLBE, F.-U./ WILDT, J. (Hrsg.) (2004): Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung. Bad Heilbrunn. 7 - 21.
- KOCH-PRIEWE, B./ KOLBE, F.-U./ WILDT, J.** (Hrsg.) (2004): Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung. Bad Heilbrunn.
- KOLBE, F.-U.** (2004): Verhältnis von Wissen und Handeln. In: BLÖMEKE, S./ REINHOLD, P./ TULODZIECKI, G./ WILDT, J. (Hrsg.) (2004): Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn. 206 - 232
- KOLBE, F.-U./ COMBE, A.** (2004): Lehrerbildung. In: HELSPER, W./ BÖHME, J. (Hrsg.) (2004): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden. 853 - 877
- KORING, B.** (1997): Das Theorie-Praxis-Verhältnis in Erziehungswissenschaft und Bildungstheorie. Donauwörth
- KRAINER, K.** (2003): Bereitschaft und Kompetenz zur Reflexion eigenen Denkens und Handelns – ein Schlüssel zur Professionalität im Lehrberuf. „Was ist gute Unterricht?“ als Thema von Lehrerfortbildung. In: ERZIEHUNG UND UNTERRICHT 9 -10 (2003). 970 – 977.
- KRAPP, A./ WEIDENMANN, B.** (Hrsg.) (2001): Pädagogische Psychologie. 4. Aufl. Weinheim, München.
- KRON, F.** (1999): Wissenschaftstheorie für Pädagogen. München

- KUCKARTZ, U.** (2004): QDA-Software im Methodendiskurs: Geschichte, Potenzial, Effekte In: KUCKARTZ, U./ GRUNENBERG, H./ LAUTERBACH, A. (Hrsg.) (2004): Qualitative Datenanalyse: Computergestützt. Wiesbaden. 11 - 26
- KUNZMANN, P./ BURKHARD, F.-P./ WIEDMANN, F.** (1994): dtv-Atlas zur Philosophie: Tafeln und Texte. München
- LALOUCHEK, J./ MENZ, F.** (2002): Empirische Datenerhebung und Authentizität von Gesprächen. In: Brünner, G./ Fiehler, R./ Kidt, W. (Hrsg.) (2002): Angewandte Diskursforschung. Bd. 1: Grundlagen und Beispielanalysen. Radolfzell
- LAMERS, W.** (2003): Unterricht mit Schülerinnen und Schülern mit schwerer Behinderung. Eine empirische Annäherung. In: FRÖHLICH, A./ HEINEN, N./ LAMERS, W. (Hrsg.) (2003): Schulentwicklung - Gestaltungs(t)räume in der Arbeit mit schwerbehinderten Schülerinnen und Schülern. Düsseldorf. 197 - 216
- LAMERS, W./ HEINEN, N.** (2006): Bildung mit ForMat - Impulse für eine veränderte Unterrichtspraxis mit Schülerinnen und Schülern mit (schwerer) Behinderung. In: LAUBENSTEIN, D./ LAMERS, W./ HEINEN, N. (Hrsg.) (2006): Basale Stimulation: kritisch - konstruktiv. Düsseldorf. 141 - 206
- LAMERS, W./ JANZ, F.** (2003): Alle Kinder alles lehren! - Aber wie? In: LAMERS, W./ KLAUB, TH. (Hrsg.) (2003): ... alle Kinder alles lehren! - Aber wie? Theoriegeleitete Praxis bei schwer- und mehrfachbehinderten Menschen. Düsseldorf, 17 - 36
- LAMERS, W./ KLAUB, TH.** (Hrsg.) (2003): ... alle Kinder alles lehren! - Aber wie? Theoriegeleitete Praxis bei schwer- und mehrfachbehinderten Menschen. Düsseldorf
- LAMNEK, S.** (2005): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. 4. Aufl. Weinheim, Basel
- LAVE, J./ WENGER, E.** (1991): Situated learning: Legitimate peripheral participation. New York
- LELGEMANN, R./ FRIES, A.** (2009): Die Entwicklung der Schülerschaft an Förderzentren Körperliche und Motorische Entwicklung in Bayern. In: ZEITSCHRIFT FÜR HEILPÄDAGOGIK 6/2009, 213 - 223
- LENZEN, D.** (Hrsg.) (2001): Pädagogische Grundbegriffe. Band 1 und 2. 6 Aufl. Reinbek.
- LINDMEIER, CHR.** (1999): Selbstbestimmung als Orientierungsprinzip der Erziehung und Bildung von Menschen mit geistiger Behinderung - kritische Bestandsaufnahme und Perspektiven. In: DIE NEUE SONDERSCHULE 44. Heft 2. 209 - 224

- LINDMEIER, CHR.** (2000): Heilpädagogische Professionalität. In: SONDERPÄDAGOGIK 30. Jahrgang. Heft 3. 166 - 180
- LUCKMANN, TH.** (2002): Wissen und Gesellschaft. Ausgewählte Aufsätze 1981 - 2002. Konstanz
- MAES, B./ PETRY, K./ VLASKAMP, C.** (2007): Support characteristics associated with the quality of life of people with profound intellectual und multiple disabilities, the perspective of parents and direct support staff. In: JOURNAL OF POLICY AND PRACTICE IN INTELLECTUAL DISABILITIES, 4 (2), June 2007, 104 - 110
- MALL, W.** (2004): Kommunikation ohne Voraussetzungen mit Menschen mit schwersten Beeinträchtigungen. 5. Aufl. Heidelberg.
- MANGOLD, P.** (2004): Interact user guide. Documentation for INTERACT version 6.9. or up. Arnstorf
- MAYRING, PH.** (2000): Qualitative Inhaltsanalyse. In: FORUM QUALITATIVE SOZIALFORSCHUNG, Online Journal: (URL: <http://qualitative-research.net/fqs>, entnommen 07.08.2006)
- MAYRING, PH.** (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. 5. Aufl. Weinheim, Basel
- MAYRING, PH.** (2003) Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, 8. Aufl. Weinheim
- MAYRING, PH.** (2005): Neuere Entwicklungen in der qualitativen Forschung und der Qualitativen Inhaltsanalyse. In: MAYRING, PH./ GLÄSER-ZIKUDA, M. (Hrsg.) (2005): Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. Weinheim, Basel. 7 - 19
- MAYRING, PH./ GLÄSER-ZIKUDA, M.** (Hrsg.) (2005): Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. Weinheim, Basel
- MILLER, R.** (1998): Beziehungsdidaktik. Weinheim, Basel.
- MOREL, J./ BAUER, E./ MELEGHY, T./ NIEDENZU, H.-J./ PREGLAU, M./ STAUBMANN, H.** (Hrsg) (1999): Soziologische Theorie. Abriss der Ansätze ihrer Hauptvertreter. 6. Aufl. München, Wien.
- MOSER, H.** (1978): Aktionsforschung als kritische Theorie der Sozialwissenschaften. München
- MOSER, H.** (1995): Grundlagen der Praxisforschung. Freiburg
- MOSER H.** (2003): Instrumentenkoffer für die Praxisforschung. Zürich.

- MOSER, V.** (2005): Professionstheorie im Fokus sonderpädagogischer Disziplinentwicklung. In: HORSTER, D./HOYNINGEN-SUESS, U./LIESEN, CHR. (Hrsg.) (2005): Sonderpädagogische Professionalität. Beiträge zur Entwicklung der Sonderpädagogik als Disziplin und Profession. Wiesbaden. 87 - 96
- NEUWEG, G.** (2000): Können und Wissen. Eine alltagssprachphilosophische Verhältnisbestimmung. In: NEUWEG, G. (Hrsg.) (2000): Wissen - Können - Reflexion. Ausgewählte Verhältnisbestimmungen. Innsbruck, Wien, München. 65 - 84
- NEUWEG, G.** (2002): Lehrerhandeln und Lehrerbildung im Lichte des Konzepts des impliziten Wissens. In: ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK, Jahrgang 48, Heft 1 (2002) 10 – 29
- NIELSEN, L.** (2002): Beobachtungsbogen für mehrfachbehinderte Kinder: Entwicklungsniveau: 0 – 48 Monate. Würzburg
- NITTEL, D.** (2004): Die Veralltäglichung pädagogischen Wissens - im Horizont von Profession, Professionalisierung und Professionalität. In: ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK. Jahrgang 50 (2004) Heft 3. 342 - 357
- NÖLLE, K.** (2002): Probleme der Form und des Erwerbs unterrichtsrelevanten pädagogischen Wissens. In: ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK, Jahrgang 48 (2002) Heft 1. 48 - 67
- OBOLENSKI, A./MEYER, H.** (Hrsg.) (2003): Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenbildung. Bad Heilbrunn.
- OELKERS, J.** (2000): Überlegungen zum Strukturwandel der Lehrerbildung. In: BAYER, M./BOHNSACK, F./KOCH-PRIEWE, B./WILDT, J. (Hrsg.) (2000): Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz? Professionalisierung durch eine andere Lehrerbildung. Bad Heilbrunn. 124 - 147
- OEVERMANN, U.** (1993): Die objektive Hermeneutik als unverzichtbare methodologische Grundlage für die Analyse von Subjektivität. In: JUNG, TH./MÜLLER-DOHM, ST. (Hrsg.) (1993): „Wirklichkeit“ im Deutungsprozess: Verstehen und Methoden in den Kultur- und Sozialwissenschaften. Frankfurt. 106 - 189
- OEVERMANN, U.** (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: COMBE, A./HELSPER, W. (Hrsg.) (1996): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/Main. 71 - 181

- PRENGEL, A.** (1997): Perspektivität anerkennen - Zur Bedeutung von Praxisforschung in Erziehung und Erziehungswissenschaft. In: FRIEBERTSHÄUSER, B./ PRENGEL, A. (Hrsg.) (1997): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München. 599 - 627
- PRENGEL, A./ HEINZEL, F./ CARLE, U.** (2004): Methoden der Handlungs-, Praxis- und Evaluationsforschung. In: HELSPER, W./ BÖHME, J. (Hrsg.) (2004): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden. 183 - 199
- RADTKE, F.-O.** (2004): Der Eigensinn pädagogischer Professionalität jenseits von Innovationshoffnungen und Effizienzerwartungen. Übergangene Einsichten aus der Wissensverwendungsforschung für die Organisation der universitären Lehrerbildung. In: KOCH-PRIEWE, B./ KOLBE, F.-U./ WILDT, J. (Hrsg.) (2004): Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung. Bad Heilbrunn. 99 - 149
- RAPOLD, M.** (2006): Pädagogische Kompetenz, Identität und Professionalität. Hohengehren
- REH, S.** (2004): Abschied von der Profession, von Professionalität oder vom Professionellen? Theorien und Forschungen zur Lehrerprofessionalität. In: ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK, 50 Jahrgang (2004) Heft 3, 358 - 372
- REH, S.** (2008): „Reflexivität der Organisation“ und Bekenntnis. Perspektiven der Lehrerkooperation. In: HELSPER, W./ BUSSE, S./ HUMMICH, M./ KRAMER, R.-T. (Hrsg.) (2008): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule. Wiesbaden. 163 - 186
- REISER, H.** (2005): Professionelle Konzepte und das Handlungsfeld Sonderpädagogik. In: HORSTER, D./ HOYNINGEN-SUESS, U./ LIESEN, CHR. (Hrsg.) (2005): Sonderpädagogische Professionalität. Beiträge zur Entwicklung der Sonderpädagogik als Disziplin und Profession. Wiesbaden. 133 - 150
- ROTH, W.-M.** (2005): Das Video als Mittel der Reflexion über die Unterrichtspraxis. In: WELZEL, M./ STADLER, H. (Hrsg.) (2005): „Nimm doch mal die Kamera!“ Zur Nutzung von Videos in der Lehrerbildung. Münster. 11 - 28
- SCHÖN, D.** (1983). The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. New York.
- SCHÖN, D.** (1987): Educating the reflective Practitioner. Toward a New Design for teaching and learning in the professions. San Francisco
- SCHÖN, D.** (1991): The Reflective Turn: Case studies in and on educational practice. New York

- SCHÜTZ, A.** (1981): Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie. 2. Aufl. Frankfurt/Main.
- SCHÜTZ, A./LUCKMANN, TH.** (2003): Strukturen der Lebenswelt. Konstanz
- SHULMAN, L.** (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform, Harvard Educational Review, 57, 1-22
- SHULMAN, L.** (1991): Von einer Sache etwas verstehen: Wissensentwicklung bei Lehrern. In: TERHART, E. (1991): Unterrichten als Beruf: neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen. Köln. 145 - 160
- STADELMANN, M.** (2004): Differenz oder Vermittlung? Eine empirisch-qualitative Studie zum Verhältnis von Theorie und Praxis in der Ausbildung von Lehrkräften für die Primar- und Sekundarstufe 1. Bern
- STENHOUSE, L.** (1975): An Introduction to Curriculum Research and Development. London
- STENHOUSE, L.** (1985): A Note on Case Study and Educational Practice. In: BURGESS, R. (Editor): Field Method in the study of Education. London, Philadelphia, S. 263 - 272
- STINKES, U.** (1999): Auf der Suche nach einem veränderten Bildungsbegriff. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft (3/1999). In URL: <http://bidok.uibk.ac.at/library/beh3-99-suche.html> entnommen am 20.04.2007
- STINKES, U.** (2008): Bildung als Antwort auf die Not und Nötigung, sein Leben zu führen. In: FORNEFELD, B. (2008) (Hrsg.): Menschen mit komplexer Behinderung. Aufgaben und Herausforderungen an die Behindertenpädagogik. München. 82 - 107
- TAYLOR, CH.** (1986): Leibliches Handeln. In: METRAUX, A./ WALDENFELS, B. (Hrsg.) (1986): Leibhaftige Vernunft. Spuren von Merleau-Pontys Denken. München. 194 - 217
- TERHART, E.** (1991): Unterrichten als Beruf: neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen. Köln.
- TERHART, E.** (1996): Berufskultur und professionelles Handeln bei Lehrern. In: COMBE, A./ HELSPER, W. (1996) (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/Main. 448 - 471

- TERHART, E.** (2000): *Lehrerbildung und Professionalität. Strukturen, Probleme und aktuelle Reformtendenzen.* In: BASTIAN, J./ HELSPER, W./ REH, S./ SCHELLE C. (Hrsg.) (2000): *Professionalisierung im Lehrerberuf. Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität.* Opladen. 73 – 85
- TERHART, E.** (2001): *Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen. Reformkonzepte.* Weinheim, Basel
- TIETZE, K.-O.** (2003): *Kollegiale Beratung - Problemlösungen gemeinsam entwickeln.* Hamburg
- VETTER, H.** (Hrsg.) (2004): *Wörterbuch der phänomenologischen Begriffe.* Hamburg
- WEIß, H.** (2006): *Das Recht auf schulische Bildung und Erziehung schwer(st)behinderter Kinder und Jugendlicher. Gesellschaftliche und ideologische Tendenzen der Entsolidarisierung gegenüber Menschen mit schwer(st)er Behinderung - ein Problemaufriss.* In: SONDERPÄDAGOGISCHE FÖRDERUNG 51.Jahrgang 2/2006, 117 – 133
- WILKEN, E.** (Hrsg.). (2006): *Unterstützte Kommunikation. Eine Einführung in Theorie und Praxis.* 2. Aufl. Stuttgart
- WIMMER, M.** (1996): *Zerfall des Allgemeinen - Wiederkehr des Singulären. Pädagogische Professionalität und der Wert des Wissens.* In: COMBE, A./ HELSPER, W. (1996) (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns.* Frankfurt/Main. 404 – 447

Verzeichnis der Abbildungen

Abb. 1: Der Aufbau der Studie 1	12
Abb. 2.: Der Aufbau der Studie 2	16
Abb. 3: Der Aufbau der Studie 3	17
Abb. 4: Phasen der Forschungswerkstatt	84
Abb. 5: Profil der Teilnehmerinnen	87
Abb. 6: Kategorie Handlungsanforderungen und -bedingungen; erste Version	129
Abb. 7: Kategorie Handlungsanforderungen und -bedingungen; veränderte erste Version	130
Abb. 8: Handlungsanforderungen und -bedingungen Oberkategorie Unterricht	135
Abb. 9: Handlungsanforderungen und -bedingungen Unterkategorie Inhalte	135
Abb. 10: Handlungsanforderungen und -bedingungen Unterkategorie Methoden	138

Abb. 11: Handlungsanforderungen und -bedingungen Unterkategorie Heterogenität	139
Abb. 12: Handlungsanforderungen und -bedingungen Unterkategorie U.K. Medien	140
Abb. 13: Handlungsanforderungen und -bedingungen Oberkategorie Unterricht	141
Abb.14: Handlungsanforderungen und -bedingungen Oberkategorie Schüler I	142
Abb.15: Handlungsanforderungen und -bedingungen Oberkategorie Schüler II	142
Abb. 16: Handlungsanforderungen und -bedingungen Unterkategorie Diagnostik	144
Abb. 17: Handlungsanforderungen und -bedingungen Oberkategorie Schüler III	147
Abb. 18: Interdependenzen in der Unterkategorie Schüler	152
Abb. 19: Handlungsanforderungen und -bedingungen Oberkategorie Schüler	153
Abb. 20: Handlungsanforderungen und –bedingungen Oberkategorie Or- ganisationsstruktur	154
Abb. 21: Handlungsanforderungen und -bedingungen Unterkategorie Kooperation	155
Abb. 22: Handlungsanforderungen und –bedingungen Unterkategorie Klassen- organisation	156
Abb. 23: Handlungsanforderungen und –bedingungen Unterkategorie Schulstruktur	158
Abb. 24: Handlungsanforderungen und –bedingungen Unterkategorie Personal- schlüssel	160
Abb. 25: Handlungsstrategien Oberkategorie Unterricht	162
Abb. 26: Handlungsstrategien Unterkategorie Inhalte	163
Abb.27: Handlungsstrategien Oberkategorie Schüler	166
Abb. 28: Handlungsstrategien Oberkategorie Lehrperson	167
Abb. 29: Handlungsstrategien Oberkategorie Organisationsstruktur	171
Abb. 30: Bewertung des Handlungsforschungsprozesses	175
Abb. 31: Sitzung 2 Häufigkeit der Handlunganforderungen in der Oberkategorie Schüler	190
Abb. 32: Quantitative Darstellung der Zuordnung zu den drei Hauptkate- gorien Sitzung 2, 4 und 8	253

Abb. 33: Konzeptionelle Gestaltung von Lehrerbildung in arbeitsplatz- bezogenen Reflexionsprozessen	287
Abb. 34: Konzeptionelle Gestaltung von Lehrerbildung in arbeitsplatz- bezogenen Reflexionsprozessen II	291
Abb. 35: Konzeptionelle Gestaltung von Lehrerbildung in arbeitsplatz- bezogenen Reflexionsprozessen III	293

Erklärung

Ich versichere, dass ich die selbständige Verfasserin der Arbeit bin, andere als die von mir angeführten Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und die aus anderen Schriftwerken wörtlich oder sinngemäß entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht habe.

Köln, den 24.07.09

Ursula Böing

Erklärung

(gem. § 8, Abs. 1, Ziffer 7 der Promotionsordnung)

Ich versichere, dass

1.

a) ich bisher keinen Versuch zum Erwerb eines Doktorgrades unternommen habe,

b) ich mich nicht in einem schwebenden Promotionsverfahren in dem gleichen Fach befinde,

c) mir ein Doktorgrad entzogen wurde ja nein

2. ich zur Zeit in keinem anderen Prüfungsverfahren zur Erlangung des Grades eines Doktors der Pädagogik stehe.

Ursula Böing

Anhang

**Professionelles Handeln von Lehrpersonen im Unterricht mit
Schülern und Schülerinnen mit schwerer Behinderung**

**Die „Forschungswerkstatt“ als Instrument der Lehrerbildung in
arbeitsplatzbezogenen Reflexionsprozessen**

Inauguraldissertation
zur
Erlangung des Doktorgrades
der Humanwissenschaftlichen Fakultät
der Universität zu Köln
nach der Promotionsordnung vom 18.07.2001

vorgelegt von Ursula Böing
geboren in
Emmerich

Köln, Juli 2009

Gliederung

I.	Kategoriensystem.....	I
II.	Transkriptionsregeln.....	V
III.	Kategoriendefinitionen.....	VI

I. Kategoriensystem

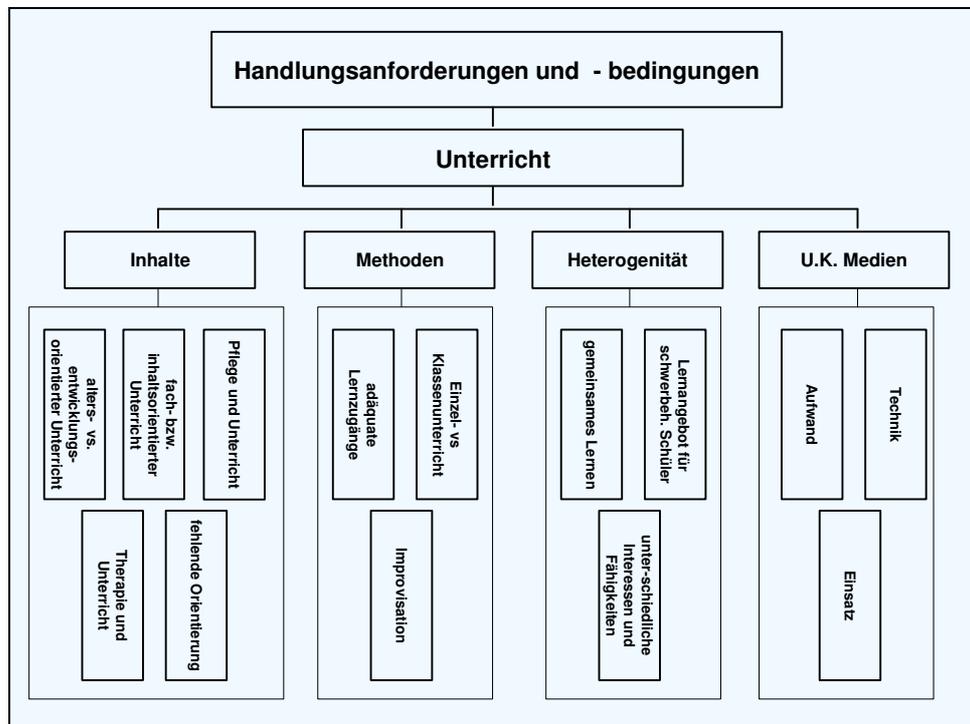


Abb. 1: Handlungsanforderungen und –bedingungen Unterricht

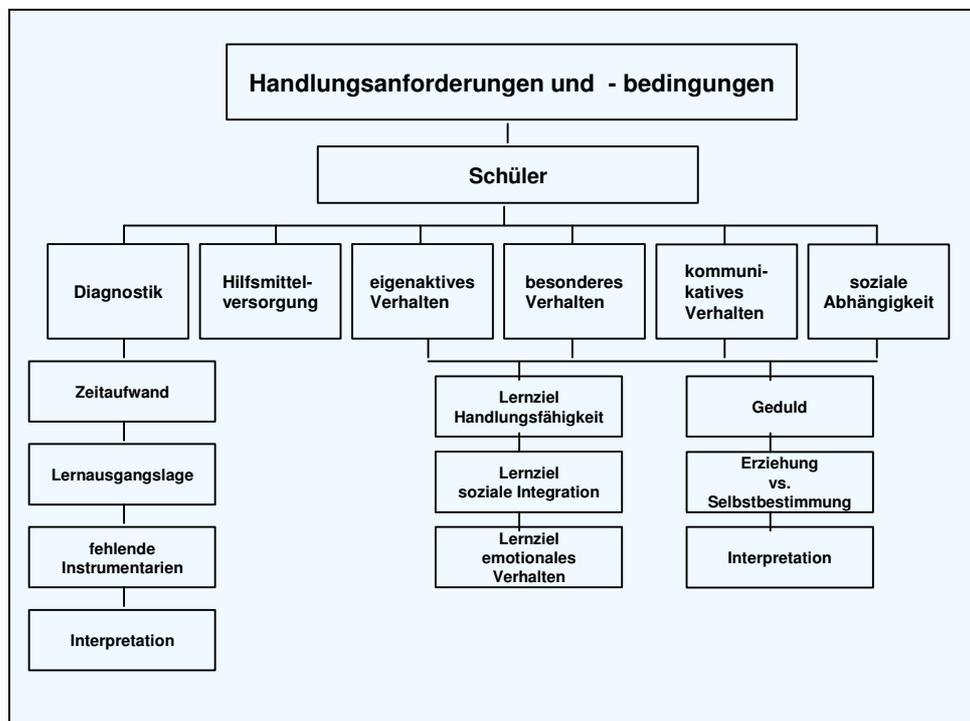


Abb. 2: Handlungsanforderungen und –bedingungen Schüler

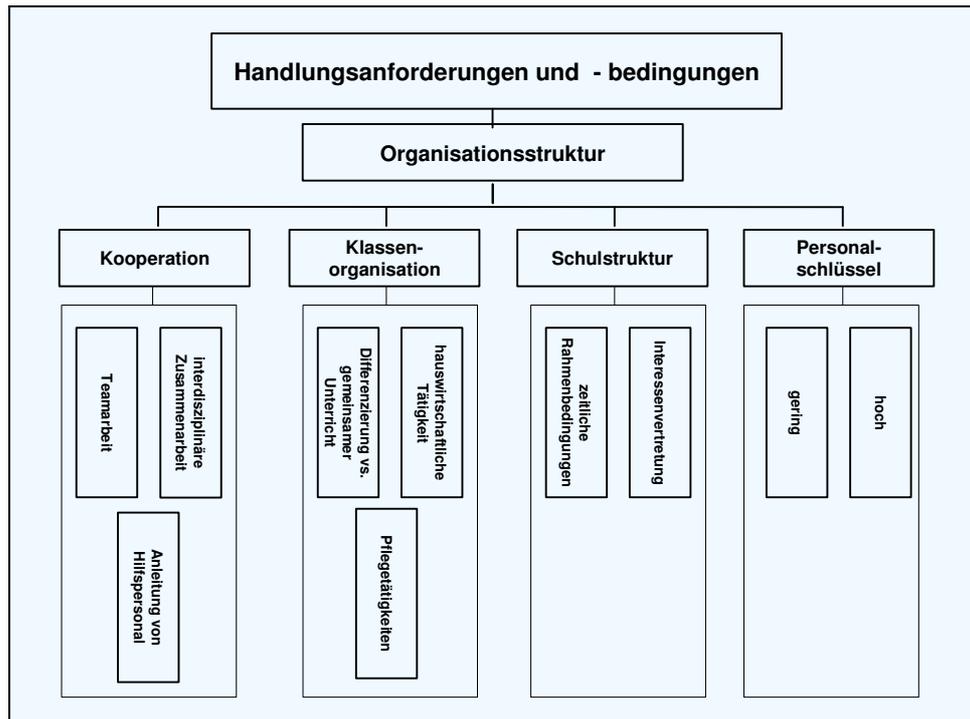


Abb. 3: Handlungsanforderungen und –bedingungen Organisationsstruktur

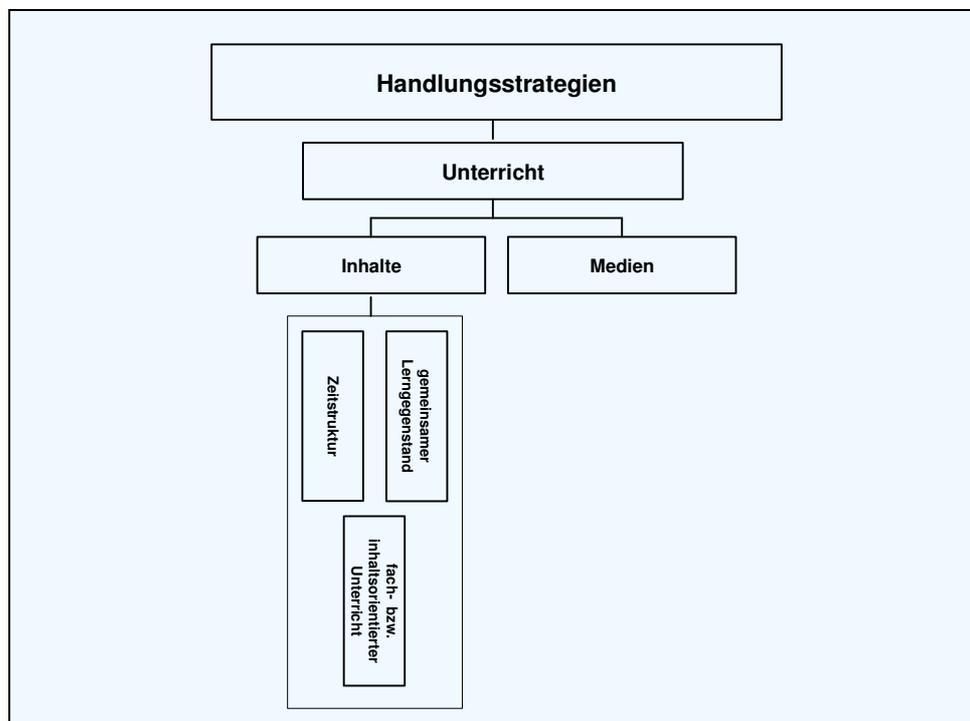


Abb. 4: Handlungsstrategien Unterricht

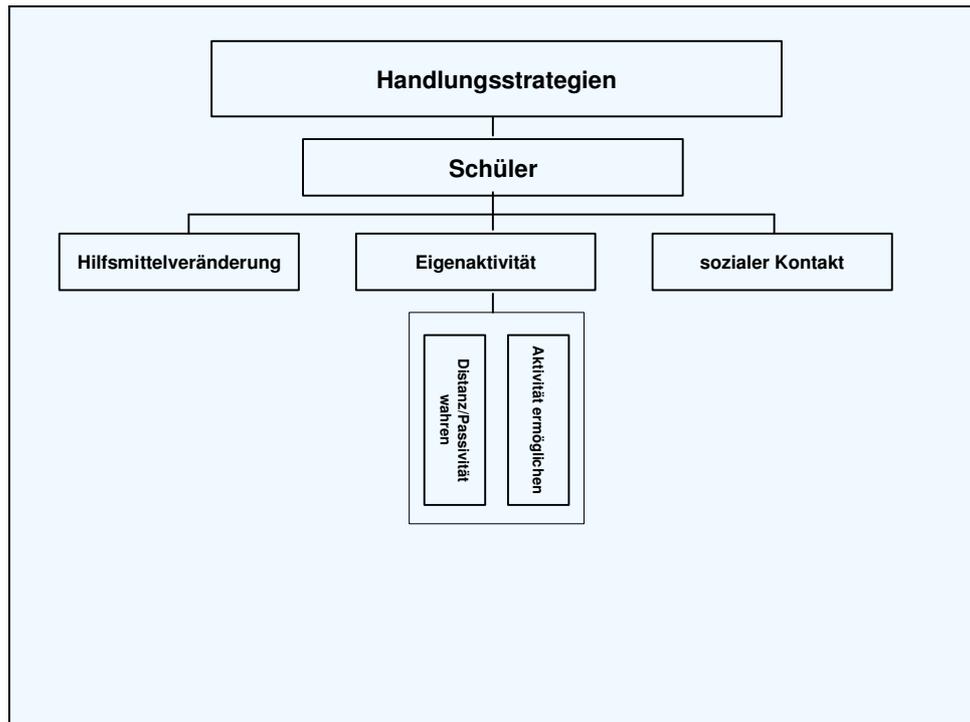


Abb. 5: Handlungsstrategien Schüler

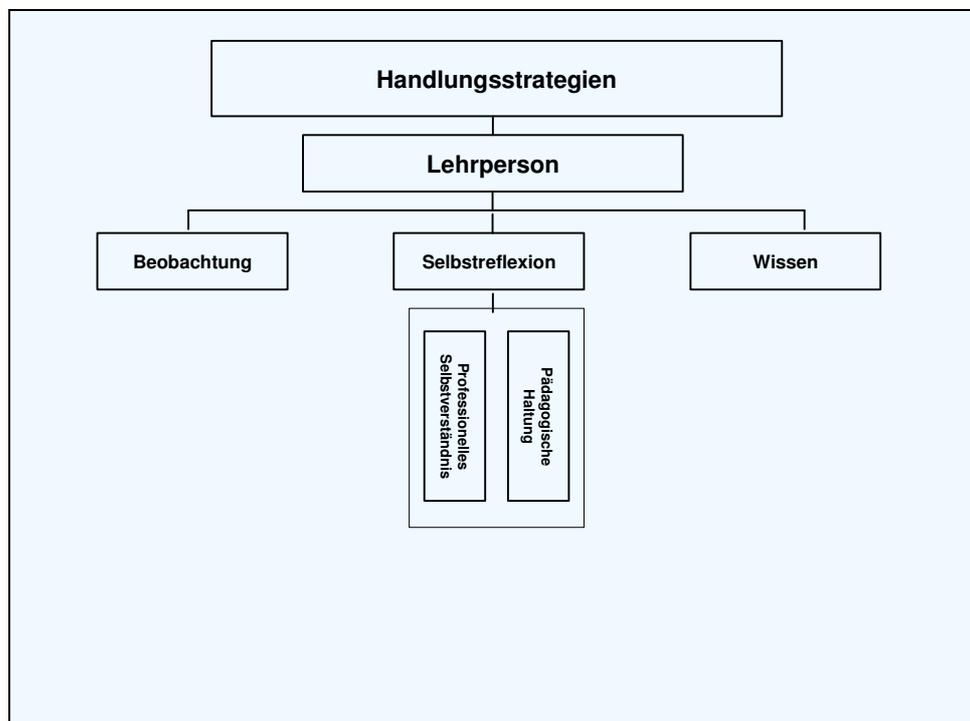


Abb. 6: Handlungsstrategien Lehrperson

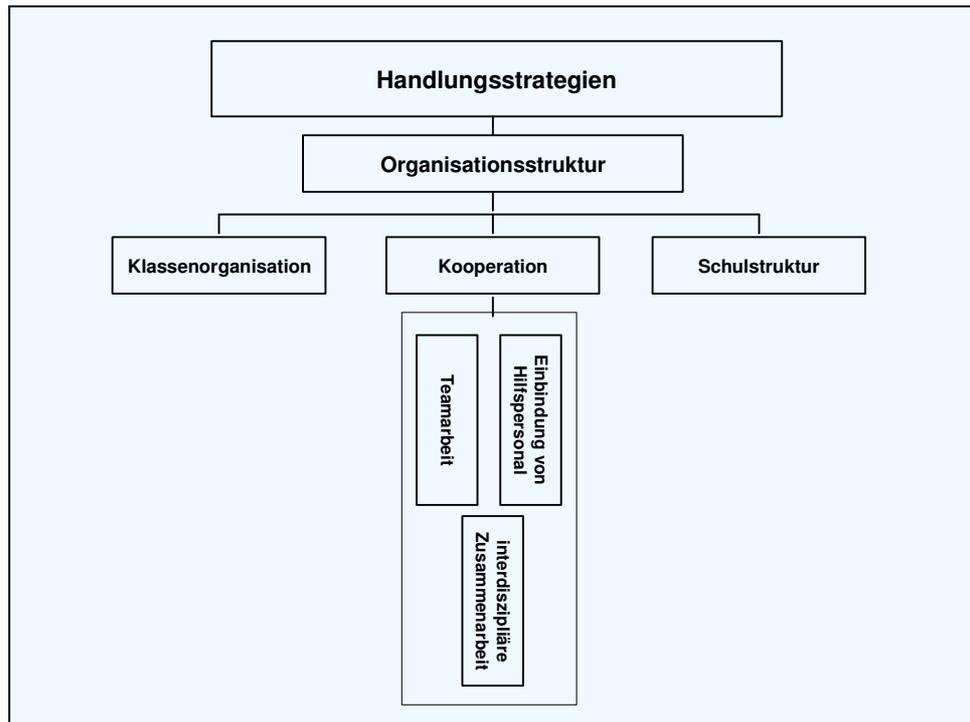


Abb. 7: Handlungsstrategien Organisationsstruktur

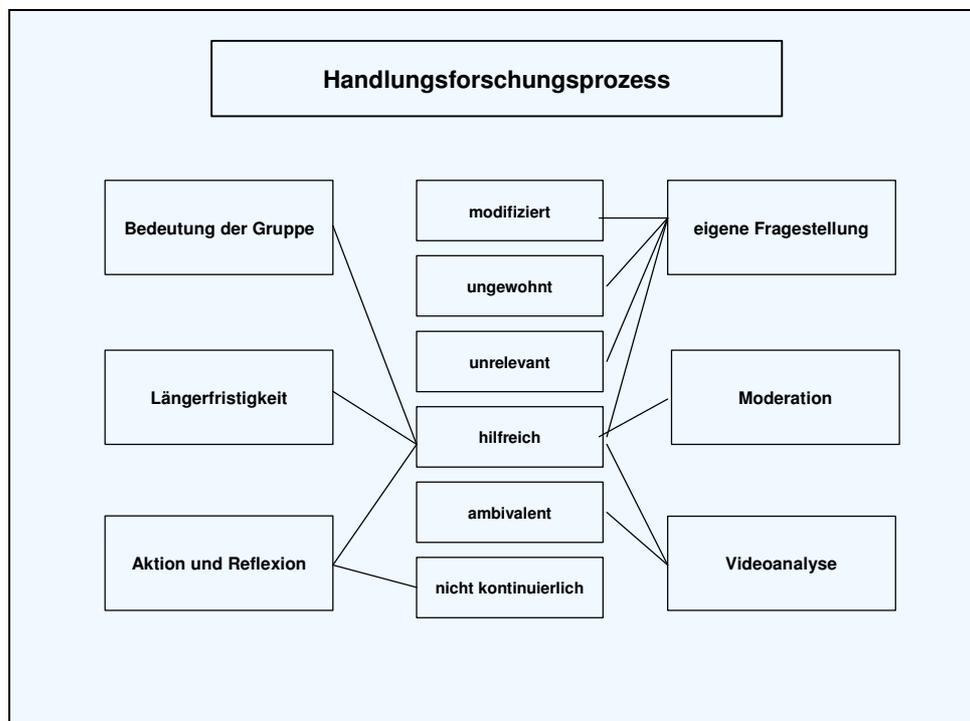


Abb 8: Handlungsforschungsprozess

II. Transkriptionsregeln

Durch die Dokumentation der Sitzungen der Forschungswerkstatt per Video wurde die Möglichkeit geschaffen, den Prozess der Forschungswerkstatt intersubjektiv zugänglich zu machen und wissenschaftlich auszuwerten.

Da die Auswertung direkt anhand der Videoaufzeichnungen erfolgt, hat die Transkription im Kontext dieser Arbeit lediglich die Funktion, wesentliche Aussagen der Teilnehmerinnen zu dokumentieren. Sie stellt nicht die Grundlage der Auswertung und Interpretation dar.

Die Orientierung erfolgt anhand der Regeln von Lalouschek/Menz (2002):

Im Folgenden werden die Regeln der Transkription aufgelistet:

1. Allgemeine Regeln

Umgangssprachliche Redewendungen und regionale Sprachbesonderheiten der Sprecherin werden in den Text übernommen.

Ist eine Aussage nicht bis zum Schluss relevant, weil die Teilnehmerinnen beispielsweise das Thema wechselt, und die Aussage im Satz unterbrochen wird, wird dies durch (...) verdeutlicht.

2. Umgang mit nonverbalen vokalen und nonverbalen nonvokalen Aktivitäten

Besitzen die Aktivitäten eine besondere kommunikative Bedeutung oder bekommt die Äußerung durch die Aktivität eine andere Bedeutung, werden diese in den Text wie folgt aufgenommen:

- .. kurze Pause
- ... lange Pause
- /eh/ehm/ Planungspausen
- ((lachend)) ((laut)) ((verärgert))
- s i c h e r gedehntes Sprechen
- Betonung
- * im Anschluss an die Äußerung werden besondere sprachbegleitende nonvokale Äußerungen beschrieben

3. Umgang mit Unterbrechungen/Überlappungen durch andere Teilnehmerinnen

Die entsprechende Stelle wird mit einem * im Text von Sprecherin 1 markiert und im Anschluss an die Äußerung wird der Text von Sprecherin 2 eingesetzt.

Wenn Teilnehmerinnen Kollegen und Kolleginnen zitieren, wird dies durch Doppelpunkt und einfache Anführungszeichen kenntlich gemacht.

III. Kategoriendefinitionen

Handlungsanforderungen und –bedingungen

In der Hauptkategorie „Handlungsanforderungen –bedingungen“ werden alle Themen erfasst, die von den Teilnehmerinnen als Problem; Fragestellung oder Schwierigkeit in Bezug auf ihren Unterricht bewertet werden.

Indikatoren für die Zuordnung sind Begriffe wie „schwierig“ oder „schwer“. Teilnehmerinnen äußern, dass ihnen etwas fehlt, sie formulieren eine Frage oder einen Wunsch, einen Zwiespalt oder Widerspruch oder auch eine Unsicherheit.

Handlungsanforderungen und –bedingungen/Unterricht

In der Oberkategorie „Unterricht“ sind alle Aussagen erfasst, in denen die Teilnehmerinnen Aspekte der Planung und Durchführung von Unterricht als Handlungsanforderung beschreiben.

Handlungsanforderungen und –bedingungen/Unterricht/Inhalte

In der Unterkategorie „Inhalte“ sind alle Äußerungen subsummiert, in denen die Auswahl von Unterrichtsinhalten als Handlungsanforderung erlebt wird.

Im Gegensatz zur Kategorie „Handlungsanforderungen und –bedingungen/Unterricht /Methode“, in der Fragen nach dem „Wie“ des Unterrichts zusammengefasst sind, steht in dieser Kategorie das „Was“ des Unterrichts im Mittelpunkt der Aussagen.

Handlungsanforderungen und –bedingungen/Unterricht/Inhalte/alters- vs. entwicklungsorientierter Unterricht

Diese Kategorie wird dann als vorliegend codiert, wenn eine Teilnehmerin Handlungsanforderungen in Bezug auf die Alters- bzw. Entwicklungsorientierung von Unterrichtsinhalten thematisiert. Gefragt wird nach der Gewichtung dieser Kategorien bei der Auswahl von Inhalten, bzw. welche Inhalte altersadäquat angeboten werden können.

Eine inhaltliche Nähe ergibt sich zu der Kategorie: „Handlungsanforderungen und –bedingungen/Unterricht/Inhalte/fach- bzw. inhaltsorientierter Unterricht“. In Abgrenzung dazu sprechen die Teilnehmerinnen in der vorliegenden Kategorie nicht von „Bil-

dungsinhalten“ sondern von „altersentsprechenden“ Inhalten oder von Fördermöglichkeiten.

2/2 Frau T.

„Das Erste /eh/ ich arbeite mit /ehm/ Jugendlichen, jungen Erwachsenen an ´ner KB-Schule im .. Werkstattbereich. Ja und dann .. ist einmal die Inhalte, die ich in meinem Unterricht mit den Schülern auswähle, weil es mir nach einigen Jahren in unterschiedlichen Zusammenhängen in der Arbeit, in der pädagogischen Arbeit mit Schwerstbehinderten so geht, dass ich denke, Mensch .. es sind fast immer die gleichen Inhalte, mein Spektrum würde ich gerne erweitern. Welche Inhalte biete ich an? Und .. wie mache ich sie altersgerecht?“

Handlungsanforderungen und –bedingungen/Unterricht/Inhalte/fach- bzw. inhaltsorientierter Unterricht

Diese Kategorie wird dann als vorliegend codiert, wenn eine Teilnehmerin Handlungsanforderungen in Bezug auf die Fach- bzw. Inhaltsorientierung von Unterrichtsinhalten thematisiert. Die Äußerungen beziehen sich auf Schwierigkeiten, geeignete Bildungsinhalte für den Personenkreis zu finden.

In dieser Hinsicht ergibt sich eine inhaltliche Nähe zur Kategorie „Handlungsanforderungen und –bedingungen/Unterricht/Inhalte/fehlende Orientierung“. In Abgrenzung dazu wird in dieser Kategorie von den Teilnehmerinnen jedoch die Suche nach Bildungsinhalten in den Mittelpunkt der Äußerung gestellt. Darüber hinaus diskutieren die Teilnehmerinnen in dieser Kategorie die Bedeutung und den Stellenwert von Bildungsinhalten im Unterricht. Bei dieser Diskussion ergibt sich eine inhaltliche Nähe zu der Kategorie: „Handlungsanforderungen und –bedingungen/Unterricht/Inhalte/alters- vs. entwicklungsorientierter Unterricht“. In Abgrenzung dazu sprechen die Teilnehmerinnen in der vorliegenden Kategorie nicht von ‚altersentsprechenden‘ Inhalten, sondern von „Bildungsinhalten“.

6/33 Frau O

„Ja, eben noch ... Ansätze, oder /ehm/ ich Ideen gerne hätte, wie man Bildungsinhalte für den Personenkreis der Schwerstmehrfach /eh/ - behinderten finden kann, welches sind vielleicht dankbare Themen oder wo kann ich auch in der Literatur Hinweise finden /ehm/ ja.“

Handlungsanforderungen und –bedingungen/Unterricht/Inhalte/fehlende Orientierung

Diese Kategorie wird dann als vorliegend codiert, wenn eine Teilnehmerin eine fehlende Orientierung und Beliebigkeit bei der Auswahl von Unterrichtsinhalten als Handlungsanforderung und –bedingung thematisiert.

Als problematisch werden in dieser Kategorie sowohl fehlende curriculare Vorgaben als auch fehlende Schüleräußerungen hinsichtlich bestimmter Interessen und Lernbedürfnissen benannt. Als Folge fehlender Kriterien bei der Auswahl von Inhalten thematisieren die Teilnehmerinnen eine Orientierung an persönlichen Vorlieben der Lehrperson, die in ihrer Ausschließlichkeit als problematisch empfunden wird.

Eine inhaltliche Nähe besteht zu den Kategorien „Handlungsanforderungen und –bedingungen/Schüler/Diagnostik/fehlende Instrumentarien“. Während sich dort jedoch die fehlende Orientierung auf diagnostische Grundlagen bezieht, liegt der Fokus der Äußerungen in dieser Kategorie auf der Auswahl von Unterrichtsinhalten.

Eine weitere inhaltliche Parallele findet sich zur Kategorie „„Handlungsanforderungen und –bedingungen/Schüler/soziale Abhängigkeit/Erziehung vs. Selbstbestimmung“. Auch hier wird von den Teilnehmerinnen das Dilemma von Entscheidungsnotwendigkeit und Ungewissheit formuliert, allerdings nicht in Bezug auf Unterrichtsinhalte, sondern auf Aspekte, die sich allgemein auf den Schulalltag beziehen.

2/70 Frau L

„Was ich damit sagen wollte, ist wirklich, dass, dass wir keine inhaltlichen Vorgaben haben. Also, ich hab', arbeite seit drei Jahren da*, hab' vorher in 'ner normalen Klasse gearbeitet und hatte immer irgend 'en Rahmenthema, wir hab'n zum Thema Herbst was gemacht, wir haben Lesen, Rechnen, Hauswirtschaft, also immer solche Unterrichtsfächer. Von der Struktur her ist es jetzt so in der Schwerbehindertenförderung, dass ich .. keine Vorgaben habe, von der Schulleitung oder Richtlinien.“

* Gemeint ist die „Schwerbehindertenförderung“ in einer Schule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung.

Handlungsanforderungen und –bedingungen/Unterricht/Inhalte/Pflege und Unterricht

Diese Kategorie wird dann als vorliegend codiert, wenn eine Teilnehmerin die Pflegebedürftigkeit der Schüler und Schülerinnen als Handlungsbedingung thematisiert und in den Kontext von Unterrichtsinhalten stellt. Diskutiert wird die Frage, ob, wann und wie pflegerische Tätigkeiten Unterrichtsinhalte darstellen.

Im Gegensatz zur Kategorie „Handlungsanforderungen und –bedingungen/Organisationsstruktur/ Klassenorganisation/Pflegetätigkeiten“ in der allgemein der hohe Pflegeaufwand thematisiert wird, stehen die Äußerungen dieser Kategorie eindeutig im Kontext von Unterricht.

2/7 Frau N.

„und dann ist mir ziemlich schnell klar geworden, dass /ehm/ ich so meine größten Fragen hab' im Bereich Pflege. Wo ich jetzt, .. wo ich unsicher war, ob es überhaupt hier reingehört, aber wir ha'm halt in

der Klasse .. sieben Wickelschüler .. und /ehm/ dann hab ich gedacht, o.k., wenn man die Pflegesituation nicht mit zum Unterricht zählt, dann bleibt auch nicht mehr viel Unterricht über.“

Handlungsanforderungen und –bedingungen/Unterricht/Inhalte/Therapie und Unterricht

Diese Kategorie wird dann als vorliegend codiert, wenn eine Teilnehmerin Handlungsanforderungen in Bezug auf die Einbeziehung therapeutischer Inhalte in den Unterricht thematisiert. Diskutiert wird das Verhältnis von Therapie und Pädagogik bzw. die Legitimation therapeutischer Inhalte im Unterricht.

3/72 Frau B.

„Ist das überhaupt Pädagogik, was wir machen, ist das nicht Therapie und so, ne?“

Handlungsanforderungen und –bedingungen/Unterricht/Methoden

In dieser Kategorie sind alle genannten Handlungsanforderungen als Unterkategorien subsummiert, die sich auf die Methoden des Unterrichts beziehen.

Handlungsanforderungen und –bedingungen/Unterricht/Methoden/adäquate Lernzugänge

Diese Kategorie wird dann als vorliegend codiert, wenn eine Teilnehmerin Handlungsanforderungen in Bezug auf die Auswahl der Unterrichtsmethoden thematisiert, um den schwerbehinderten Schülerinnen und Schülern adäquate Lernzugänge und damit eine aktive Teilnahme am Unterricht und ein aktives Lernen zu ermöglichen. In den Äußerungen ist die Frage leitend, wie die Schülerinnen und Schüler sich aktiv in das Unterrichtsgeschehen einbinden lassen. Oft implizieren Teilnehmerinnen in ihren Aussagen den Wunsch, dass „aktives Lernen“ eine direkte personelle Zuwendung überflüssig macht.

Ein inhaltlicher Bezug ergibt sich zur Kategorie „Handlungsanforderungen und –bedingungen/Schüler; eigenaktives Verhalten“. Während in der hier vorliegenden Kategorie jedoch nach Methoden gefragt wird, die aktives Lernen ermöglichen, steht in der Kategorie „eigenaktives Verhalten“ der Schüler im Fokus der Äußerung.

Eine weitere Schnittmenge gibt es zur Kategorie „Handlungsanforderungen und –bedingungen/Unterricht/Heterogenität/gemeinsames Lernen“. Auch hier wird die Frage aufgeworfen, wie gemeinsames Lernen ermöglicht werden kann. Im Gegensatz zu der hier vorliegenden Kategorie wird das gemeinsame Lernen jedoch angesichts heterogener Strukturen als Handlungsanforderung thematisiert.

2/17 Frau K.

„Ja, und /ehm/ ich hab' mich dann hinterher hingesetzt und hab' so

gedacht, ja, was möchte' ich jetzt eigentlich an meinem Unterricht .. verändern, also gerade, /eh/ als dann da diese chaotische Situation so .. da hab' ich für mich so aufgeschrieben, /ehm/ wie kann ich's denn mache /ehm/ alle Schüler so gleichermaßen .. anzusprechen, also, welche Kanäle kann ich denn noch rausfinden, um auch für die schwermehrfachbehinderten Schüler /ehm/ ´en anderen Zugang zu finden. Weil ich so gedacht hab, vielleicht bin ich auch zu herkömmlich mit meinen (zuckt mit der Schulter)) .. Formen, und /eh/ vielleicht gibt's da noch irgendwas anderes, vielleicht fehlt mir noch ´ne Gehirnwindung so, um die auf ´ner anderen Ebene zu erreichen.“

Handlungsanforderungen und –bedingungen/Unterricht/Methoden/Einzel- vs. Klassenunterricht

Diese Kategorie wird dann als vorliegend codiert, wenn eine Teilnehmerin die Entscheidung zwischen Einzel- und Klassenunterricht als Handlungsanforderung thematisiert. Diese Handlungsanforderung bezieht sich in dieser Kategorie nicht auf äußere Differenzierungsmaßnahmen, sondern auf die Entscheidung zwischen Einzelarbeit oder Gruppenunterricht innerhalb einer Gruppe schwerbehinderter Schülerinnen und Schüler.

2/5 Frau T.

„Ich gehe aus von ´ner reinen Schwerstbehinderten .. gruppen /eh/ die ich jetzt auch hauptsächlich habe zur Zeit /ehm/ die Inhalts(..), die Unterrichtsform, die ich wähle. /eh/ Stationslernen, wo die Schüler Angebote Einzel- oder in Zweiergruppen im ganzen Klassenraum gleichzeitig wahrnehmen oder mehr /eh/ die Gesamtgruppe, in der, der gleiche Inhalt nach und nach von allen wahrgenommen werden .. kann.“

Handlungsanforderungen und –bedingungen/Unterricht/Methoden/Improvisation

Diese Kategorie wird dann als vorliegend codiert, wenn eine Teilnehmerin die Notwendigkeit der Improvisation im Unterricht als Handlungsanforderung thematisiert.

3/3 Frau M.

„Was mir auch wieder aufgefallen ist und eh ich's vergesse, weil, das ist dieses Moment der Improvisation. Das kam vorhin auch schon mal. Man hat was geplant, also die Leute hab'n ´en festen Ablauf geplant und während man das macht, merkt man so: Oh, das funktioniert ja gar nicht so, also improvisiert man.“

Handlungsanforderungen und –bedingungen/Unterricht/Heterogenität

In der Unterkategorie „Heterogenität“ sind alle Aussagen erfasst, in denen die Teilnehmerinnen die Heterogenität der Schüler und Schülerinnen als Handlungsanforderung in Bezug auf Unterrichtsplanung und -durchführung beschreiben.

Handlungsanforderungen und -bedingungen/Unterricht/Heterogenität/ gemeinsames Lernen

Diese Kategorie wird dann als vorliegend codiert, wenn eine Teilnehmerin die Suche nach gemeinsamen Lernmöglichkeiten und alle Schüler einbeziehende Lerngegenstände angesichts von Heterogenität als Handlungsanforderung thematisiert.

Es ergibt sich eine inhaltliche Überschneidung zur Kategorie „Handlungsanforderungen und -bedingungen/Unterricht/Methoden/adäquate Lernzugänge“. Die vorliegende Kategorie wird jedoch ausschließlich im Kontext von Heterogenität codiert.

Eine weitere Affinität ergibt sich zur Kategorie „Handlungsanforderungen und -bedingungen/Schüler/eigenaktives Verhalten/Lernziel Handlungsfähigkeit“. Während in der hier vorliegenden Kategorie im Bezug auf Unterricht die Frage des gemeinsamen Lernens angesichts von Heterogenität thematisiert wird, wird in der Kategorie „eigenaktives Verhalten/Lernziel Handlungsfähigkeit“ der Schüler in den Mittelpunkt der Aussage gestellt.

Das gemeinsame Lernen wird ebenfalls in der Kategorie zur „Handlungsanforderungen und -bedingungen/Organisationsstruktur/Klassenorganisation/Differenzierung vs. gemeinsamer Unterricht“ fokussiert, allerdings zielen die Äußerungen der Teilnehmerinnen dort auf die Schaffung einer Organisationsstruktur während im hier vorliegenden Kontext der gemeinsame Unterrichtsinhalt im Vordergrund steht.

In einigen Aussagen wird die Handlungsanforderung „gemeinsames Lernen“ in Verbindung mit einem geringen Personalschlüssel gestellt. Diese Aussagen sind alle in dieser Kategorie und nicht in der Kategorie „Handlungsanforderungen und -bedingungen/Organisationsstruktur/Personalschlüssel“ codiert.

7/69 Frau S.

„/Ehm/ Also, ich halt auch noch immer an meinem obersten Ziel fest, den Unterricht entsprechend der Lernausgangslage und Bedürfnisse der Schüler thematisch etc. zu strukturieren, so dass alle Schüler etwas davon haben. Ich hab' ja so 'ne sehr gemischte Klasse (...).“

Handlungsanforderungen und -bedingungen/Unterricht/Heterogenität/ Lernangebot für schwerbehinderte Schüler

Diese Kategorie wird dann als vorliegend codiert, wenn eine Teilnehmerin die Bereitstellung eines Lernangebotes für schwerbehinderte Schüler angesichts eines heterogenen Bedingungsfeldes als Handlungsanforderung thematisiert.

Die Heterogenität der Schüler und Schülerinnen erschwert oder verhindert die Bereitstellung eines Unterrichtsangebotes für den schwerbehinderten Schüler bzw. die schwerbehinderte Schülerin. In diesen Äußerungen wird nicht die Frage nach dem „wie“ des Lernangebotes thematisiert. Die Aussagen beziehen sich darauf, **ob überhaupt** ein Lernangebot für die schwerbehinderten Schüler bereitgestellt werden kann.

Die Heterogenität führt dazu, die Gruppe der schwerbehinderten Schüler vom Unterricht auszuschließen. Im Kontext dieser Kategorie wird häufig das Thema Personalmangel angesprochen. Aussagen dieser Kategorie thematisieren ebenfalls den geringen Personalschlüssel. Da der Personalmangel jedoch im Kontext eines mangelnden Unterrichtsangebotes aufgrund heterogener Strukturen benannt wird, erscheint es sinnvoll, diese Aussagen in die Kategorie „Unterricht“ und die Unterkategorie „Heterogenität“ zu kodieren.

2/21 Frau E.

„Das Andere, was sich eben aus dieser Mangel /eh/ Lehrermangelsituation dann wieder ergeben hat, zu gucken, wo /ehm/ ja oder /eh/ wie ich auch noch mal mehr darauf gestoßen worden bin, welche Schüler, wo ´en Stück weit durchfallen und /ehm/ ja, dass die Schüler dann auch kein Angebot haben.“

Handlungsanforderungen und -bedingungen/Unterricht/Heterogenität/ unterschiedliche Interessen und Fähigkeiten

Diese Kategorie wird dann als vorliegend codiert, wenn eine Teilnehmerin in Bezug auf Unterrichtsplanung und -durchführung die unterschiedlichen Interessen und Fähigkeiten der Schüler als Handlungsanforderung erlebt. Thematisiert werden in diesem Zusammenhang sowohl die Problematik geeignete Inhalte zu finden, als auch eine erhöhte Anforderung an die Lehrperson allen Schülern ‚gerecht zu werden‘.

2/31 Frau P.

„Ja, das ist bei uns auch das Problem. Ich bin jetzt in ´ner reinen Schwerstbehindertenklasse und war vorher in ´ner anderen Klasse und da ging mir das auch ganz quer, weil die Interessen der Geistigbehinderten und die Interessen der anderen Schüler /ehm/ das ist ganz schwer miteinander zu verknüpfen, ((wird kurz unterbrochen)) in einen gemeinsamen Plan zu bringen, ne, oder so.“

Handlungsanforderungen und -bedingungen/Unterricht/U.K. Medien

In der Unterkategorie „U.K. Medien“ sind alle Aussagen erfasst, in denen die Teilnehmerinnen den Einsatz von Medien zur Unterstützten Kommunikation als Handlungsanforderung im Unterricht beschreiben.

Handlungsanforderungen und -bedingungen/Unterricht/U.K. Medien Technik

Diese Kategorie wird dann als vorliegend codiert, wenn eine Teilnehmerin technische Schwierigkeiten beim Einsatz von Medien zur Unterstützten Kommunikation als Handlungsanforderung thematisiert.

2/23 Frau A.

„Nun war es so. Bis wir dieses U.K.-Gerät hatten ((lacht)), dass dauerte ewig, obwohl ich ´en Tag vorher mich drum gekümmert hab’, aber auch nicht drankam, .. das hat mich dann schon tierisch geärgert ((lacht))/eh/ dann .. funktionierte es gerade einmal, dann war die Batterie alle, /eh/, sodass also alles das, was eigentlich so die Integration jetzt da war, letztendlich dann ausfiel.“

Handlungsanforderungen und -bedingungen/Unterricht/U.K. Medien Aufwand

Diese Kategorie wird dann als vorliegend codiert, wenn eine Teilnehmerin den erhöhten Aufwand beim Einsatz von Medien zur Unterstützten Kommunikation als Handlungsanforderung thematisiert. In dieser Kategorie setzen die Teilnehmerinnen häufig den Nutzen der U.K.-Geräte in Beziehung zum Aufwand.

2/52 Frau F.

„/ehm/ wir bauen, werden, also versuchen wir möglichst viel auch U.K.-Geräte einzusetzen .. /ehm/ auch bei Schülern, die /eh/ von der Reaktion darauf /ehm/ jetzt nicht unbedingt einem rückmelden /eh/ inwiefern sie .. den Inhalt, den man vielleicht auf den Bic-Mäck jetzt gesprochen hat auch .. verstehen oder aktiv /eh/ selbständig jetzt so einsetzen können, also da so die Frage, ja, von Nutzen und Effektivität von diesen Geräten (...).“

Handlungsanforderungen und -bedingungen/Unterricht/U.K. Medien/Einsatz

Diese Kategorie wird dann als vorliegend codiert, wenn eine Teilnehmerin den Einsatz von Medien zur Unterstützten Kommunikation als Handlungsanforderung thematisiert. Diskutiert wird die Frage wie ein Einsatz sinnvoll gestaltet werden kann.

4/2 Frau F.

„Ja und der zweite Bereich, ist /ehm/ wie kann ihre .. oder, ja wie können .. Hilfsmittel der Unterstützten Kommunikation .. angewandt werden und wie kann sie da /eh/ ja ihre Ansteuerung .. da irgendwie verbessern, festigen, .. so.“

Handlungsanforderungen und -bedingungen/Schüler

In der Oberkategorie „Schüler“ sind alle Aussagen erfasst, in denen die Teilnehmerinnen Handlungsanforderungen beschreiben, die sich auf den Umgang mit dem Schüler beziehen. Zum einen erleben die Teilnehmerinnen bestimmte Verhaltensaspekte der Schüler als Handlungsanforderung. Zum anderen werden bestimmte Lehrerkompetenzen, die sich auf die Person des Schülers beziehen als Handlungsanforderung erlebt.

Handlungsanforderungen und -bedingungen/Schüler/Hilfsmittelversorgung

Diese Kategorie wird dann als vorliegend codiert, wenn eine Teilnehmerin die Hilfsmittelversorgung der Schüler als Handlungsanforderung thematisiert. In diesen Aussagen wird der Zwiespalt zwischen therapeutischen und pädagogischen Bedürfnissen des Schülers, zwischen seinem körperlichen Wohlbefinden und seinen Lernbedürfnissen angesprochen und als widersprüchliche Handlungsanforderung erlebt.

2/103 Frau T.

„Dann /ehm/ ja, Eigenaktivität, schön und gut, aber, gerade an den KB-Schulen /ehm/ oftmals Orthesen, Mieder, korrekte Sitzschale, Korrektur, Korrektur, Korrektur in vielen Bereichen, die alle Sinn machen, die alle im Einzelnen nicht in Frage gestellt werden können, die aber oftmals auch Eigenaktivität .. erschweren oder zum Teil verhindern .. oder auch so viel .. an .. Aufmerksamkeit .. des Schülers abfordern, dass diese Aufmerksamkeit an Angebote schon nicht mehr, für Angebote nicht mehr da ist oder halt diese Körpereigenwahrnehmung auch ´en Stück weit vielleicht verändern. Und dann die Frage, /ehm/ ist es auch legitim, dann zu, zeitweise zu sagen, dann bleib ma' weg mit den Orthesen und drissegal wie der Schüler jetzt gerade liegt oder sitzt (...).“

Handlungsanforderungen und -bedingungen/Schüler/Diagnostik

In der Oberkategorie „Diagnostik“ sind alle Aussagen erfasst, in denen die Teilnehmerinnen diagnostische Kompetenzen als Handlungsanforderung beschreiben.

Handlungsanforderungen und -bedingungen/Schüler/Diagnostik/Zeitaufwand

Diese Kategorie wird dann als vorliegend codiert, wenn eine Teilnehmerin den hohen Zeitaufwand für Diagnostik als Handlungsanforderung thematisiert.

2/54 Frau H.

„Man müsste eigentlich /ehm/ die Ruhe haben im Unterricht um einfach mal .. sich ... die .. also die Zeit nehmen zu können sich neben ´en Schüler zu setzen und zu sagen, von mir aus jetzt, wir haben eine Woche „Joline-Woche“ und gucken mal in allen Unterrichtsfächern des Stundenplans und so was /eh/ wie .. wie verhält sie sich, was gefällt ihr .. also so. .. Aber diese Zeit die fehlt einfach, ne? Aber die, also die Beobachtung so in Ruhe zu machen .. das man da nicht immer diese Zack-Zack-Ideen bekommt, sondern .. das mal .. in Ruhe mit Sinn und Verstand zu machen. ... Das fehlt.“

Handlungsanforderungen und -bedingungen/Schüler/Diagnostik/Lernausgangslage

Diese Kategorie wird dann als vorliegend codiert, wenn eine Teilnehmerin die Feststellung der Lernausgangslage des Schülers im Kontext von Diagnostik als Handlungsan-

forderung thematisiert. Eine inhaltliche Affinität besteht zur Kategorie „Handlungsanforderungen und -bedingungen/Unterricht/Inhalte/fehlende Orientierung“. Die fehlende Orientierung bei der Auswahl von Unterrichtsinhalten resultiert für die Teilnehmerinnen manchmal auch aus der Schwierigkeit, die Lernausgangslage der Schüler zu bestimmen.

Darüber hinaus besteht eine Affinität zur Kategorie „Handlungsanforderungen und -bedingungen/Schüler“ und den Unterkategorien „kommunikatives Verhalten/Interpretation“ und „besonderes Verhalten/Interpretation“. Diese beiden Kategorien spezifizieren die diagnostische Unsicherheit bei der Bestimmung der Lernausgangslage für bestimmte Entwicklungsbereiche bzw. Verhaltensaspekte. Die hier vorliegende Kategorie wird ausschließlich dann codiert, wenn keine weiteren Spezifizierungen benannt sind.

2/34 Frau L.

„Und genau da liegt eigentlich unser Problem. Wie stellen wir ´ne richtige Lernausgangslage bei diesen schwerbehinderten Schülern fest, wie mach´ ich das diagnostisch, .. um dann wirklich da hin zu kommen zu dem Punkt /ehm/ was braucht der Schüler .. und was kann ich ihm anbieten?“

Handlungsanforderungen und -bedingungen/Schüler/Diagnostik/fehlende Instrumentarien

Diese Kategorie wird dann als vorliegend codiert, wenn eine Teilnehmerin fehlende diagnostische Instrumente als Handlungsbedingung thematisiert. Inhaltliche Parallelen ergeben sich zur Kategorie „Handlungsanforderungen und -bedingungen/Unterricht/Inhalte/fehlende Orientierung“. In beiden Kategorien sprechen die Teilnehmerinnen davon, dass ihnen Anhaltspunkte fehlen, an denen sie ihr Handeln ausrichten können. Während sich dies in der Kategorie Unterricht auf die Auswahl von Unterrichtsinhalten bezieht, wird in den Aussagen dieser Kategorie das Fehlen diagnostischer Anhaltspunkte bemängelt.

2/36 Frau L.

„Und in aller Literatur, die ich lese /eh/ denke ich immer, da fallen die durch. .. Das sind so große Raster, die greifen nicht /ehm/ ... oder es ist halt wirklich so auf Fähigkeiten abgerichtet, dann mach ich so´n Fähigkeitentraining, dat will ich nich´.“

Handlungsanforderungen und -bedingungen/Schüler/Diagnostik/Interpretation

Diese Kategorie wird dann als vorliegend codiert, wenn eine Teilnehmerin die Notwendigkeit und Schwierigkeit der Interpretation als Handlungsanforderung im Kontext von Diagnostik thematisiert. In den Äußerungen der Teilnehmerinnen wird die Notwendigkeit der Interpretation des Schülerverhaltens und die daraus resultierende Unsicherheit in Bezug auf das eigene Handeln als unbefriedigend empfunden.

Innerhalb der Oberkategorie „Handlungsanforderungen und -bedingungen/Schüler/Diagnostik“ ergeben sich inhaltliche Bezüge zwischen „Interpretation“ und „Lernausgangslage“. Aus der Unsicherheit Schülerverhalten nicht genau deuten zu können, resultiert die Schwierigkeit eine genaue Lernausgangslage festzustellen.

In Bezug auf das Schülerverhalten ergeben sich inhaltliche Parallelen zu den Unterkategorien „Kommunikation/Interpretation“ und „besonderes Verhalten/ Interpretation“. In diesen Kategorien sind alle Äußerungen subsumiert, in denen die Notwendigkeit der Interpretation auf einen bestimmten Aspekt des Schülerverhaltens bezogen ist. Im Gegensatz dazu beziehen sich die Äußerungen in der hier vorliegenden Kategorie allgemein auf die Notwendigkeit der Interpretation des Schülerverhaltens.

2/10 Frau N.

„ (...) zwischen den Bedürfnissen meiner Schüler, die ja auch oft sehr schwierig /ehm/ ... zu erkennen sind. .. Ich deute sie zum Beispiel anders als meine Kolleginnen.“

Handlungsanforderungen und -bedingungen/Schüler/eigenaktives Verhalten

Diese Kategorie wird dann als vorliegend codiert, wenn eine Teilnehmerin das eigenaktive Verhalten der Schüler als Handlungsanforderung thematisiert. Als „eigenaktives Verhalten“ werden Handlungen der Schüler bezeichnet, in denen sie aus eigenem Impuls handelnd tätig werden. Im Mittelpunkt der Äußerungen steht die Frage, wie eigenaktives Verhalten ermöglicht werden kann.

Handlungsanforderungen und -bedingungen/Schüler/eigenaktives Verhalten/ Lernziel Handlungsfähigkeit

Diese Kategorie wird dann als vorliegend codiert, wenn eine Teilnehmerin das eigenaktive Verhalten der Schüler im Kontext des Lernziels Handlungsfähigkeit als Handlungsanforderung thematisiert.

In den Äußerungen dieser Kategorie wird die Frage thematisiert, wie der Schüler sein Handlungsrepertoire erhalten bzw. erweitern kann. In manchen Aussagen wird das Ziel größerer Handlungsfähigkeit mit einer größeren Unabhängigkeit des Schülers von personeller Zuwendung der Lehrperson verknüpft. Insofern besteht eine Nähe zur Kategorie „Handlungsanforderungen und -bedingungen/Schüler/soziale Abhängigkeit“ in der die notwendige Zuwendung einer Lehrperson entscheidendes Kriterium ist. In den Äußerungen dieser Kategorie knüpfen die Teilnehmerinnen konkret eine Korrelation zwischen dem anvisierten größeren Handlungsspielraum des Schülers und einer eigenen Handlungsentlastung.

2/45 Frau H.

„Und dann versteh' ich auch diese Passivität. Also das ist, wenn ich die, die Schüler mir so angucke, je älter die werden, desto passiver

werden die ja, weil sie /ehm/. Ja, die sitzen immer nur noch im Rollstuhl und warten, dass irgendwas mit ihnen passiert. Das sie irgendwann jemand zum Tisch fährt und dann füttert und dann zum Klo fährt und dann wickelt und also. Es ist .. je älter sie werden, desto weniger tun sie selber, weil sie glaub' ich ganz oft die Erfahrung machen, /ehm/ es passiert sowieso, ob ich jetzt da mithilfe oder nicht es ist, also. /ehm/ Diese kindliche Neugier, die man vielleicht noch in den Vorstufen oder so was findet, die nimmt immer weiter ab und was kann ich machen oder wie kann ich meinen Unterricht aufbauen, die Inhalte auch, um das ´en bisschen zu erhalten?“

Handlungsanforderungen und -bedingungen/Schüler/eigenaktives Verhalten/ Lernziel soziale Integration

Diese Kategorie wird dann als vorliegend codiert, wenn eine Teilnehmerin das eigenaktive Verhalten der Schüler im Kontext des Lernziels soziale Integration als Handlungsanforderung thematisiert. In den Äußerungen dieser Kategorie wird die Frage thematisiert, wie der Schüler durch eigenaktives Verhalten in seine soziale Umgebung integriert werden kann. Auch in diesen Aussagen korreliert der Wunsch nach größerer sozialer Integration mit der Hoffnung auf eine Handlungsentlastung der Lehrperson. Insofern ergibt sich – wenn auch in einem anderen Zielkontext - eine inhaltliche Nähe zur Kategorie „Handlungsanforderungen und -bedingungen/Schüler/soziale Abhängigkeit“.

3/60 Frau P.

„Wie kann ich ein schwerbehindertes Kind /eh/ aktiv beteiligen, oder vielleicht sogar ´en /eh/ Spiel initiieren, wo dieses schwerbehinderte Kind auch ohne das ich ständig Handlanger bin .. was machen kann.“

Handlungsanforderungen und -bedingungen/Schüler/eigenaktives Verhalten/ Lernziel emotionales Verhalten

Diese Kategorie wird dann als vorliegend codiert, wenn eine Teilnehmerin das eigenaktive Verhalten der Schüler im Kontext des Lernziels Emotionalität als Handlungsanforderung thematisiert. Die Lehrperson problematisiert, wie der Schüler durch eigenaktives Verhalten emotionale Zufriedenheit erreichen kann.

7/61 Frau O.

„So wie Du bei Deiner Lernausgangslage* ((allgemeines Lachen)), bin ich bei meiner Eigenaktivität geblieben. /ehm/ Ich möchte gerne .. Voraussetzungen schaffen, um entwicklungsfördernde, beziehungs-trächtige Eigenaktivität mit dem richtigen Anspruch zu schaffen oder zu ermöglichen. .. Und, dass ich mein Ziel erreicht habe, erkenne ich daran /ehm/, dass sich die Schüler eigenaktiv, dass die Schüler eigenaktiv .. zufrieden sind oder dass ich sie so erlebe .. also nicht nur irgendwas .. tut, sondern auch, dass ich so das Gefühl hab', sie sind

zufrieden mit dem was sie tun (...)“.

*Wendet sich an Frau L..

Handlungsanforderungen und -bedingungen/Schüler/eigenaktives Verhalten/ Erziehung vs. Selbstbestimmung

Diese Kategorie wird dann als vorliegend codiert, wenn eine Teilnehmerin das eigenaktive Verhalten der Schüler im Kontext der widersprüchlichen Beziehung von Erziehung und Selbstbestimmung als Handlungsanforderung thematisiert. Diskutiert wird die allgemeine Frage, ob und inwieweit die Lehrperson in das eigenaktive Verhalten des Schülers erzieherisch einwirken darf.

3/14 Frau H.

„Ist jede Eigenaktivität die Aktivität, die wir haben wollen? ((Zustimmendes Gemurmel)) Und dürfen wir das überhaupt bestimmen? Ist das denn die bessere Aktivität für das Kind?“

Handlungsanforderungen und -bedingungen/Schüler/eigenaktives Verhalten/ Geduld

Diese Kategorie wird dann als vorliegend codiert, wenn eine Teilnehmerin das eigenaktive Verhalten der Schüler im Kontext zu sich selbst und ihrer Geduld als Handlungsanforderung thematisiert. Diskutiert wird die Frage, ob die Lehrperson dem Schüler genügend Zeit und Raum zur Verfügung stellt, um sein eigenaktives Verhalten zu entfalten.

3/17 Frau K.

„Ja, so Zeitempfinden, das find' ich auch ganz wichtig. Das hast Du eben schon mal kurz angesprochen, ne? .. Und /ehm/ da .. hab' ich auch gedacht: Klar, das vergess' ich auch oft. Das die einfach mehr Zeit brauchen, um auch auf was zu reagieren, um was wahrzunehmen, ne, um sich vielleicht auf was einzulassen und das .. mich das dann auch oft an meine Grenze bringt, ne? Also, genau, das was Du sagst. Für die reicht's im Grunde noch nicht und ich denk' irgendwie so: Oh, komm ((genervter Tonfall)).“

Handlungsanforderungen und -bedingungen/Schüler/besonderes Verhalten

Diese Kategorie wird dann als vorliegend codiert, wenn eine Teilnehmerin das besondere Verhalten der Schüler als Handlungsanforderung thematisiert. Als „besonderes Verhalten“ werden in diesem Kontext Handlungen der Schüler bezeichnet, die die Teilnehmerinnen in Bezug auf das Lernen des Schülers als kontraproduktiv und störend erleben.

Handlungsanforderungen und -bedingungen/Schüler/besonderes Verhalten/ Lernziel Handlungsfähigkeit

Diese Kategorie wird dann als vorliegend codiert, wenn eine Teilnehmerin das besondere Verhalten der Schüler im Kontext des Lernziels Handlungsfähigkeit als Handlungsanforderung thematisiert. In den Äußerungen dieser Kategorie wird die Frage thematisiert, wie der Schüler mit seinem besonderen Verhalten sein Handlungsrepertoire nutzen und erhalten bzw. erweitern kann.

2/86 Frau M.

„Ich hab’ eine Schülerin, die ist sehr fixiert auf Stühle und Tischbeine. Und /eh/ also ((lacht)), wenn man in ´nem Raum ist, wo keine Stühle und Tischbeine sind, dann ist das total super, dann lässt sie sich auch auf andere Sachen ein und guckt sich auch andere Sachen an, aber im Klassenraum gibt’s leider ((lacht)) sehr viele Tische, sehr viele Stühle auf die wir nicht verzichten können und irgendwie .. ist man seit Jahren bemüht, also, auch das Team vor uns schon, dieser Schülerin /eh/ zu irgendwas anderem .. zu bringen, ne? Also, thematisch, das weg von diesen Stuhl- und Tischbeinen und /eh/ da hab’ ich mir auch gedacht, danach .. würde ich ja im Prinzip dann, also, ne? So, wie geh’ ich da vor, also?“

Handlungsanforderung und –bedingungen/Schüler/besonderes Verhalten/ Lernziel Emotionalität

Diese Kategorie wird dann als vorliegend codiert, wenn eine Teilnehmerin das besondere Verhalten eines Schülers im Kontext des Lernziels Emotionalität als Handlungsanforderung thematisiert. Thematisiert wird die Frage, inwieweit der Schüler durch emotionale Stabilität sein besonderes Verhalten aufgeben kann.

7/67 Frau E.

„Also übrig geblieben als Ziel is’ jetzt halt, als eins, was ich jetzt ausgesucht hab: Die Schülerin soll sich in der Gruppe wohl fühlen, egal, ob das jetzt die Klasse oder die Kleingruppe ist. Und /ehm/ als Indikatoren also is’ schon, dass dieses provokante Verhalten überflüssig wird, /ehm/ das heißt, also, so zur Tür geh’n und die ständig knallen, bis irgend jemand reagiert oder irgendwas, alles, wirklich alles essen, alles, was irgendwo auf ´em Boden oder wer weiß wo rumliegt, wo man dann eingreifen muss, also ich dann.“

Handlungsanforderung und –bedingungen/Schüler/besonderes Verhalten/ Erziehung vs. Selbstbestimmung

Diese Kategorie wird dann als vorliegend codiert, wenn eine Teilnehmerin das besondere Verhalten des Schülers im Kontext der widersprüchlichen Beziehung von Erziehungsbedürftigkeit des Schülers im Verhältnis zu seinem Recht auf Selbstbestimmung

thematisiert. Dieses Dilemma taucht ebenfalls in Äußerungen zu „Handlungsanforderung und –bedingungen/Schüler/soziale Abhängigkeit“ und „Handlungsanforderung und –bedingungen/Schüler/eigenaktives Verhalten“ auf. In dieser hier vorliegenden Kategorie sind sie jedoch nur dann codiert, wenn sie in Verbindung mit „besonderem Verhalten“ benannt werden.

2/105 Frau T.

„Stereotypen – auch /ehm/ ja, is' ne Art von Eigenaktivität. Aber is' das ´ne Sackgasse .. für manche Schüler? Können .. wir das ertragen, was manche Schüler an Stereotypen haben? Dürfen wir das ertragen oder müssen wir da eingreifen? Auch ´ne Frage.“

Handlungsanforderung und –bedingungen/Schüler/besonderes Verhalten/ Interpretation

Diese Kategorie wird dann als vorliegend codiert, wenn eine Teilnehmerin das besondere Verhalten des Schülers im Kontext der Notwendigkeit der Interpretation dieses Verhaltens als Handlungsanforderung thematisiert. Eine inhaltliche Affinität besteht zur Kategorie „Handlungsanforderung und –bedingungen/Schüler/Diagnostik/Interpretation“. Allerdings wird dort allgemein auf die Notwendigkeit der Interpretation des Schülerverhaltens und eine daraus resultierende Unsicherheit im Lehrerhandeln verwiesen, während hier das besondere Verhalten mitcodiert wird.

5/2 Frau N.

Ja dann geht's mir noch so um sein .. auffälliges Verhalten, da ich sag mal jetzt so in Anführungszeichen auffälliges Verhalten oder provokatives Verhalten. /eh/ Wann zeigt er das? Warum zeigt er das? ... Und .. ja, .. wie zeigt er das?“

Handlungsanforderung und –bedingungen/Schüler/kommunikatives Verhalten

Diese Kategorie wird dann als vorliegend codiert, wenn eine Teilnehmerin das kommunikative Verhalten des Schülers als Handlungsanforderung thematisiert. Als „kommunikatives Verhalten“ werden Handlungen der Schüler bezeichnet, in denen die Teilnehmerin eine kommunikative Absicht vermutet.

Handlungsanforderung und –bedingungen/Schüler/kommunikatives Verhalten/ Interpretation

Diese Kategorie wird dann als vorliegend codiert, wenn eine Teilnehmerin das kommunikative Verhalten des Schülers im Kontext der Notwendigkeit der Interpretation dieses Verhaltens als Handlungsanforderung thematisiert. Eine inhaltliche Affinität besteht zur Kategorie „Handlungsanforderung und –bedingungen/Diagnostik/Interpretation“. Allerdings wird dort allgemein auf die Notwendigkeit der Interpretation des Schülerverhaltens und eine daraus resultierende Unsicherheit im Lehrerhandeln verwiesen. Die hier

vorliegende Kategorie „kommunikatives Verhalten/Interpretation“ wird ausschließlich für konkrete **individiumsbezogene** Handlungsanforderungen verwandt. Im Mittelpunkt stehen die Fragen: „Welche kommunikativen Möglichkeiten hat ein Schüler?“ und „Welche kommunikative Absicht verfolgt ein Schüler?“.

3/34 Frau F.

„Wo ich mich im Moment mit der /eh/ bei U.K. bei ihr so mit beschäftige, /ehm/ und ja, meine Schwierigkeit ist jetzt da, herauszufinden, welches, also wie weit reicht so ihr Sprachverständnis? /ehm/ Wie kann ich es irgendwie raus finden, /eh/ ob das nur situatives Sprachverständnis is’ oder ob das auch darüber hinausgeht, so?“

Handlungsanforderung und -bedingungen/Schüler/kommunikatives Verhalten/ Lernziel Handlungsfähigkeit

Diese Kategorie wird dann als vorliegend codiert, wenn eine Teilnehmerin das kommunikative Verhalten der Schüler im Kontext des Lernziels Handlungsfähigkeit als Handlungsanforderung thematisiert. In den Äußerungen dieser Kategorie wird die Frage thematisiert, wie der Schüler sein kommunikatives Handlungsrepertoire erhalten bzw. erweitern kann.

4/4 Frau F.

„Ja, dann /eh/ das Ziel dabei soll eigentlich sein, dass sie ihr kommunikatives Repertoire erweitert, dass sie damit /ehm/ ihre Umwelt beeinflussen kann, /eh/ einfach .. feststellen kann, dass sie da /eh/ ..Sachen entscheiden kann, die .. vielleicht ihrem Interesse dann entsprechen .. und .. ja einfach /eh/ etwas bewegen kann.“

Handlungsanforderungen und -bedingungen/Schüler/soziale Abhängigkeit

Diese Kategorie wird dann als vorliegend codiert, wenn eine Teilnehmerin die soziale Abhängigkeit der Schüler als Handlungsanforderung thematisiert. Entscheidendes Kriterium für die Zuordnung sind Äußerungen, in denen eine Teilnehmerin schildert, dass ein Schüler die Zuwendung der Lehrperson benötigt und/oder einfordert.

Handlungsanforderungen und -bedingungen/Schüler/soziale Abhängigkeit/ Erziehung vs. Selbstbestimmung

Diese Kategorie wird dann als vorliegend codiert, wenn eine Teilnehmerin die soziale Abhängigkeit der Schüler im Kontext der widersprüchlichen Beziehung von Erziehung und Selbstbestimmung als Handlungsanforderung thematisiert. Diskutiert wird die Erziehungsbedürftigkeit des Schülers im Verhältnis zu seinem Recht auf Selbstbestimmung.

2/102 Frau T.

„Also, wir bestimmen ja sehr viel über den Schüler. .. Aber, wo gibt, wo hat er Möglichkeiten selbst zu bestimmen und wie kann er sie äußern und wie .. nehmen wir sie wahr?“

Handlungsanforderungen und –bedingungen/Organisationsstruktur

Diese Kategorie wird dann als vorliegend codiert, wenn eine Teilnehmerin einen Aspekt der schulischen Organisationsstruktur als Handlungsanforderung benennt.

Handlungsanforderungen und –bedingungen/Organisationsstruktur/Kooperation

Diese Kategorie wird dann als vorliegend codiert, wenn eine Teilnehmerin Aspekte der Kooperation als Handlungsanforderung thematisiert.

Handlungsanforderungen und –bedingungen/Organisationsstruktur/Kooperation/ Interdisziplinäre Zusammenarbeit

Diese Kategorie wird dann als vorliegend codiert, wenn eine Teilnehmerin die interdisziplinäre Zusammenarbeit verschiedener Berufsgruppen als Handlungsanforderung thematisiert. Im Gegensatz zur Kategorie „Handlungsanforderungen und –bedingungen /Organisationsstruktur/Kooperation/Teamarbeit“ sind hier ausschließlich Aussagen codiert, in denen eine Zusammenarbeit mit Fachkräften außerhalb des eigenen Teams thematisiert wird.

2/56 Frau L.

„Wo Du gerade sagst, Krankengymnastik, /ehm/ ich denke man müsste eigentlich so interdisziplinär arbeiten. Also wir machen ganz viel dann auch mit Bewegung, den Körper spüren, die Wirbelsäule, dass die überhaupt merken, dass da Bewegung möglich ist. Ich denke, da bräuchte ich ganz oft Rückmeldung von den Krankengymnasten oder ich bräuchte Rückmeldung von der Logopädin. Mach die und die Mundstimulation. Also, es gibt ja so viele Bereiche und /ehm/ ja.“

Handlungsanforderungen und -bedingungen/Organisationsstruktur/Kooperation/ Anleitung von Hilfspersonal

Diese Kategorie wird dann als vorliegend codiert, wenn eine Teilnehmerin den Umgang und die Anleitung von Hilfspersonal als Handlungsanforderung thematisiert. Eine inhaltliche Nähe besteht zur Kategorie „Handlungsanforderungen und -bedingungen/Organisationsstruktur/Personalschlüssel/hoch“. Während dort jedoch die Anzahl der Personen in der Klasse im Fokus der Äußerungen steht, wird in der hier vorliegenden Kategorie die Anleitung zu pädagogischem Umgang als Handlungsbelastung empfunden.

2/11 Frau N.

„Denk ich immer, es ist ja auch ´ne hohe Verantwortung, weil ich ja auch Personen hab, die mir anvertraut sind, wie Zivis. Die ja drauf angewiesen sind, dass sie von mir auch angeleitet werden.“

Handlungsanforderungen und -bedingungen/Organisationsstruktur/Kooperation/Teamarbeit

Diese Kategorie wird dann als vorliegend codiert, wenn eine Teilnehmerin den Austausch innerhalb des Teams als Handlungsanforderung thematisiert. Als Team werden alle Personen bezeichnet, die innerhalb der Klasse zusammenarbeiten. Dies schließt möglicherweise unterschiedliche Berufsgruppen ein, wodurch sich eine Nähe zur Kategorie „Handlungsanforderungen und -bedingungen/Organisationsstruktur/Kooperation/interdisziplinäre Zusammenarbeit“ ergibt. Während dort jedoch ausschließlich Aussagen codiert sind, die sich auf eine Zusammenarbeit mit Fachkräften außerhalb des eigenen Teams beziehen, sind in dieser Kategorie nur Aussagen codiert, die sich auf den Austausch innerhalb des Teams beziehen.

7/60 Frau P.

„Ich hab das ...also ich finde das bei uns im Team oft schwierig, ne da is' also /ehm/ bei bestimmten Sachen, wenn ich da was anspreche ... ja, weiß nich', gerade weil wir hab'n, da is' ein Krankenpfleger, ´ne Krankenschwester, die sind glaub' ich anders im, im .. in der Reflexion so ´ne. .. Ich hab das Gefühl, da sag ich dann was und dann verpufft das (...).“

Handlungsanforderungen und -bedingungen/Organisationsstruktur/Klassenorganisation

Diese Kategorie wird dann als vorliegend codiert, wenn eine Teilnehmerin einen Aspekt der Klassenorganisation als Handlungsanforderung thematisiert.

Handlungsanforderungen und -bedingungen/Organisationsstruktur/Klassenorganisation/hauswirtschaftliche Tätigkeiten

Diese Kategorie wird dann als vorliegend codiert, wenn eine Teilnehmerin die hauswirtschaftlichen Tätigkeiten in der Klasse als Handlungsanforderung thematisiert.

2/15 Frau N.

Die ganzen .. Tätigkeiten, die sind an unserer Schule aber auch höher als ich es sonst kennen gelernt hab' .. So /ehm/ Frühstück vor- und nachbereiten, wir waschen auch unsere Wäsche selber und so was und so, dass ich mich dann frage, /ehm/ ... ja dieser Unterricht .. den .. gibt's bei uns oft nicht so viel.“

Handlungsanforderungen und -bedingungen/Organisationsstruktur/ Klassenorganisation/Pflegetätigkeiten

Diese Kategorie wird dann als vorliegend codiert, wenn eine Teilnehmerin die pflegerischen Tätigkeiten als Handlungsanforderung thematisiert. In dieser Kategorie ergeben sich Parallelen zur Kategorie „Handlungsanforderungen und -bedingungen/Unterricht/Inhalt/Pflege und Unterricht“. Während dort jedoch explizit der Zusammenhang zwischen Unterrichtsinhalt und Pflege unter pädagogischen Aspekten thematisiert wird, steht in diesen Äußerungen der allgemein hohe Pflegeaufwand im Fokus der Äußerungen.

2/14 Frau N.

„Der Pflegeaufwand ist so groß, der Pflegeaufwand (...)“.

Handlungsanforderungen und -bedingungen/Organisationsstruktur/ Klassenorganisation/Differenzierung vs. gemeinsamer Unterricht

Diese Kategorie wird dann als vorliegend codiert, wenn eine Teilnehmerin das Dilemma von notwendiger Differenzierung bei gleichzeitig notwendiger Gemeinsamkeit als Handlungsanforderung thematisiert. Die Äußerungen beziehen sich zum einen auf Anforderungen, die sich aus einer hohen Differenzierung ergeben. Hier ergibt sich insbesondere eine Parallele zu der Kategorie „Handlungsanforderungen und -bedingungen/Unterricht/Inhalte/fehlende Orientierung“. Aufgrund einer Unsicherheit der Lehrperson in Bezug auf die Lernbedürfnisse des Schülers wird auch die Einteilung in bestimmte Differenzierungsgruppen als Handlungsanforderung erlebt, für die keine festen Maßstäbe vorhanden sind. Das Ermöglichen gemeinsamer Unterrichtszeiten ist eine weitere Handlungsanforderung in dieser Kategorie, die aufgrund von Differenzierungsgruppen, ebenso wie aufgrund von Therapie- und Pflegezeiten als problematisch erlebt wird. Das gemeinsame Lernen wird ebenfalls in der Kategorie „Handlungsanforderungen und -bedingungen/Unterricht/Heterogenität“ fokussiert, allerdings dort lediglich im Kontext gemeinsamer Unterrichtsinhalte. In dieser Kategorie zielen die Äußerungen der Teilnehmerinnen auf die Schaffung einer Organisationsstruktur.

2/20 Frau E.

So, die Fragestellung ist für mich, /ehm/ eigentlich ab ,nem anderen Punkt. Also, es hat mich darin bestärkt, dass wir auf jeden Fall in den Förderplänen .. überhaupt eben gucken, dass die /ehm/ möglichst .. viel Zeit auch in (unv.) jeden Tag eigentlich auch in der Klasse sind .. im ganz, im Klassenverbund sind. Man was gemeinsam macht. .. Und /ehm/ was eben manchmal durch Therapiesituationen und so schwierig ist zu organisieren, also da darauf zu gucken, dass, das /ehm/ das uns das als Klasse bleibt (...)“.

Handlungsanforderungen und -bedingungen/Organisationsstruktur/Schulstruktur

Diese Kategorie wird dann als vorliegend codiert, wenn eine Teilnehmerin die Schulstruktur als Handlungsanforderung erlebt.

Handlungsanforderungen und -bedingungen/Organisationsstruktur/Schulstruktur/Interessensvertretung

Diese Kategorie wird dann als vorliegend codiert, wenn eine Teilnehmerin die Vertretung der Interessen der schwerbehinderten Schüler auf schulorganisatorischer Ebene als Handlungsanforderung thematisiert.

2/32 Frau A.

„Nein aber das eben die Geistigbehinderten und die Schwerstmehrfachbehinderten in vielen Entscheidungen einfach unten durchfallen .. und da noch nicht mal diskutiert wird, was ist gut für die, genau das was ihr angesprochen habt, und dass das viel mehr in den Mittelpunkt gerückt werden muss und wenn ich dann höre von andern Schulen, wie sehr die Schwerstmehrfachbehindertenförderung in den Mittelpunkt gestellt wird oder wirklich dieser Pool, die vielen Lehrerstunden, die die eigentlich .. uns bringen, aber .. die die nie kriegen .. das kann mich immer ärgern.“

Handlungsanforderungen und -bedingungen/Organisationsstruktur/Schulstruktur/zeitliche Rahmenbedingungen

Diese Kategorie wird dann als vorliegend codiert, wenn eine Teilnehmerin die zeitlichen Rahmenbedingungen der Schule als problematisch in Bezug auf den Unterricht mit schwerbehinderten Schülerinnen und Schülern thematisiert.

2/28 Frau A.

„Ne Doppelstunde Unterricht oder 45 Minuten Unterricht mit diesen Kindern. Das geht überhaupt nicht. Gerade angefangen, dass die wirklich, ich stand auf ´ner Fußbank und da musste ich aufhören, weil die andern schon reinkamen. So ungefähr.* Ja, das ist .. phhhhhh.“

*Moderation: „Du meinst 45 Minuten?“

Handlungsanforderungen und -bedingungen/Organisationsstruktur/Personalschlüssel

Diese Kategorie wird dann als vorliegend codiert, wenn eine Teilnehmerin eine Handlungsanforderung thematisiert, die sich aus dem Personalschlüssel innerhalb der Klasse ergibt.

**Handlungsanforderungen und -bedingungen/Organisationsstruktur/
Personalschlüssel/gering**

Diese Kategorie wird dann als vorliegend codiert, wenn eine Teilnehmerin einen zu geringen Personalschlüssel als Handlungsbedingung thematisiert. In einigen Aussagen wird der niedrige Personalschlüssel ursächlich für ein fehlendes Lernangebot für die schwerbehinderten Schüler bewertet. Diese Aussagen sind nicht hier, sondern unter „Handlungsanforderungen und -bedingungen/Unterricht/Heterogenität/gemeinsames Lernen“ codiert.

3/63 Frau J.

„sondern den Nachmittagsbereich, wo ich alleine bin .. mit zwölf Schülern, also wie kann ich in diesem Rahmen einfach auch .. arbeiten.“

**Handlungsanforderungen und -bedingungen/Organisationsstruktur/
Personalschlüssel/hoch**

Diese Kategorie wird dann als vorliegend codiert, wenn eine Teilnehmerin den hohen Personalschlüssel als Handlungsanforderung thematisiert. Die Teilnehmerinnen erleben die hohe Anzahl von Lehrpersonen und Hilfspersonal in der Klasse als belastend bei der Durchführung von Unterricht. Eine inhaltliche Nähe besteht zur Kategorie „Handlungsanforderungen und -bedingungen/Organisationsstruktur/ Kooperation/Anleitung von Hilfspersonal“. Während dort jedoch die Anleitung zu pädagogischem Umgang als Handlungsbelastung empfunden wird, steht hier die Anzahl der Personen in der Klasse im Fokus der Äußerungen.

8/19 Frau T.

„Es sind .. die ganzen Erwachsenen in dem Raum, die machen Privatgespräche zwischendurch, ´ne mal eben noch das und das und jenes (unv.) so. Und /ehm/ ja, .. das Sagen und das Umsetzen, dass sind völlig unterschiedliche .. weil .. ich hab doch nur ma eben, ne? Aber die Gesamtsumme, die wird .. gar nicht erlebt und /eh/ das ist kein Unterschied, ob es jetzt ein Zivildienstleistender, ´ne Schulbegleitung oder ´en Sonderschullehrer ist, alle quatschen ´se drauf los, weil .. man is´ ja so wichtig und man muss das eben noch regeln und das gibt einen also so ´ne richtige *Lärmkakophonie (unv.) Es is´ nicht ... Wenn ich dann unsere Schüler sehe, .. die .. ja sofort weg sind vom Angebot und eben mal dahin gucken und dann verlang ich von denen, die sollen sich konzentrieren und sie sollen sich ausrichten auf ein Angebot. Wie denn, wie denn?“

* dreht die Arme in Kreisbewegungen nach oben.

Handlungsstrategien

In der Oberkategorie „Handlungsstrategien“ werden alle Themen zusammengefasst, in denen die Teilnehmerinnen formulieren, welche Handlungsmöglichkeiten ihnen sinnvoll erscheinen. Darunter fallen sowohl Handlungsmöglichkeiten, die für zukünftiges Handeln als lösungsdienlich bewertet werden, als auch Handlungen, die bereits erprobt und realisiert sind und dabei als positiv bewertet wurden.

Mögliche Indikatoren für die Zuordnung zur Kategorie „Handlungsstrategien“ sind folgende Satzbauteile: „Mir ist es wichtig“, „Ich habe die Idee“, „Ich will“ oder „Ich möchte“. Hier schließt sich in jedem Fall eine Äußerung an, in der die Teilnehmerin eine mögliche und ihr sinnvoll erscheinende Handlungsstrategie benennt. Darüber hinaus werden Aussagen auch dann als Handlungsstrategie kodiert, wenn im Kontext der Aussage ersichtlich wird, dass es sich hier um eine Handlungsstrategie handelt.

Handlungsstrategien/Unterricht

In der Oberkategorie „Handlungsstrategien/Unterricht“ sind alle Handlungsstrategien erfasst, in denen die Teilnehmerinnen Ideen zur Planung und Durchführung ihres Unterrichts beschreiben.

Handlungsstrategien/Unterricht/Inhalte

In der Kategorie „Handlungsstrategien/Unterricht/Inhalte“ sind alle Äußerungen subsumiert, in denen Ideen zur Auswahl und zur Umsetzung von Unterrichtsinhalten formuliert werden.

Handlungsstrategien/Unterricht/Inhalte/Zeitstruktur

Diese Kategorie wird dann als vorliegend codiert, wenn eine Teilnehmerin in Bezug auf die Zeitstruktur ihrer unterrichtlichen Aktivitäten Strategien benennt.

7/50 Frau B.

„Das ich da jetzt schon, mehr auf, mehr mit denen, mich längere Zeit mit dem Schwerstbehinderten beschäftigen kann .. und /eh/ mich nicht mehr so leicht ablenken lasse.“

Handlungsstrategien/Unterricht/Inhalte/fach-bzw. inhaltsorientierter Unterricht

Diese Kategorie wird dann als vorliegend codiert, wenn eine Teilnehmerin in Bezug auf die fachlich-didaktischen Aspekte ihrer unterrichtlichen Aktivitäten Strategien benennt.

7/6 Frau P.

„Das Zweite, .. war ja diese Idee, das man auch Geschichten machen kann, wo ich die Kinder einbinden kann, wo dieser Vorschlag mit dem Bärenjagdbuch war, das hab' ich mir inzwischen auch gekauft, hatte aber schon vorher mir was anderes ausgedacht, wir ha'm so'ne

so'ne*es gibt doch diese Puppen (unv.) ja und Rudi heißt unsere und jetzt gibt es immer irgendwas oder ne mit Rudi, da ha'm die da auch Spaß dran, dass ich da Handlungs /eh/ Geschichten so kleine Sachen mir ausdenke.“

Handlungsstrategien/Unterricht/Inhalte/gemeinsamer Lerngegenstand

Diese Kategorie wird dann als vorliegend codiert, wenn eine Teilnehmerin die Arbeit an einem gemeinsamen Lerngegenstand als Handlungsstrategie benennt.

Frau T. 4/8

„Ich mein, mir ist das schon wichtig, dass das Angebot nicht völlig .. losgelöst ist von dem, was im Unterricht mit den anderen gemacht wird“.

Handlungsstrategien/Unterricht/Medien

Diese Kategorie wird dann als vorliegend codiert, wenn eine Teilnehmerin die Veränderung oder Einführung bestimmter Unterrichtsmedien als Handlungsstrategie benennt.

6/24 Frau T.

„Es gibt doch diese .. Stillkissen, gefüllt mit Styropor. Die gibt's ja in verschiedensten Formen, also als Kissen, die gibt es ja auch als Knautschsack oder ähnliches, die zwischen zwei Kinder gelagert, die noch ´ne Möglichkeit zur Eigenaktivität haben, das raschelt, die können das aufeinander zu bewegen /eh/ ohne das da ´ne großartige Verletzungsgefahr besteht, da tut sich auch was, vom Material her, das verändert sich und es gibt ´en Geräusch.“

Handlungsstrategien/Schüler

In der Oberkategorie „Schüler“ sind alle Aussagen erfasst, in denen die Teilnehmerinnen Handlungsstrategien beschreiben, die sich auf den Umgang mit dem Schüler beziehen.

Handlungsstrategien/Schüler/Hilfsmittelveränderung

Diese Kategorie wird dann als vorliegend codiert, wenn eine Teilnehmerin eine Hilfsmittelveränderung als Handlungsstrategie vorschlägt.

6/13 Frau A.

„'En fahrbaren Tisch, ich denke dadurch, dass er in dieser *1 Position ist, ist da sowieso in dem Bereich alles blind *2 also von daher. Es ist jetzt geplant, von der U.K., die gibt es, die U.K. Gruppe, für jeden Schüler einen festen Arbeitsplatz einzurichten, also wo die Geräte auch fest installiert sind, damit man nicht immer wieder alles herholen muss, und da hab'n wir halt die Idee gehabt, dass für den Stehständer zu machen, weil er da halt mehr Blickkontakt auch hat.

*1 beugt den Oberkörper nach hinten.

*2 zeigt mit den Armen in Brusthöhe.

Handlungsstrategien/Schüler/Eigenaktivität

Diese Kategorie wird dann als vorliegend codiert, wenn eine Teilnehmerin Handlungsstrategien benennt, die den Schüler in seinem eigenaktiven Verhalten unterstützen sollen.

Handlungsstrategien/Schüler/Eigenaktivität/Aktivität ermöglichen

Diese Kategorie wird dann als vorliegend codiert, wenn eine Teilnehmerin Handlungsstrategien benennt, die dem Schüler Aktivität ermöglichen sollen. Die Äußerungen beziehen sich zum Beispiel darauf, die Stärken des Schülers wahrzunehmen, ihm Möglichkeiten der Mitarbeit anzubieten oder ihm Entscheidungsmöglichkeiten zuzugestehen.

Frau P. 2/92

„Da ist ein Junge, der kann so minimal, der ist so hypoton, sich minimal anspannen und dann .. sag ich dem jetzt: .. /eh/ ‚Kannst Du mir helfen, wenn ich Dich aus ´em Rollstuhl raushole?‘ Und dann strahlt der und spannt sich an und .. hebt den so´n Popo vielleicht um um .. um ´en paar Millimeter, aber er hat das Gefühl, oder er ist an diesem Prozess mit beteiligt.“

Handlungsstrategien/Schüler/Eigenaktivität/Distanz bzw.Passivität wahren

Diese Kategorie wird dann als vorliegend codiert, wenn eine Teilnehmerin Handlungsstrategien benennt, die dem Schüler einen erhöhten Handlungsspielraum zu eigenaktivem Verhalten durch die Distanz und Passivität der Lehrperson geben. Die Äußerungen haben eine inhaltliche Nähe zur Kategorie „Handlungsstrategien/Lehrperson/Beobachtung“. Beobachtung ist ein passives Verhalten, welches dem Schüler Handlungsspielraum ermöglicht. In manchen Äußerungen stellen die Teilnehmerinnen eine direkte Beziehung her zwischen der Notwendigkeit sich aus der Situation aktiv zurückzuziehen, dem Schüler Handlungsspielraum zu geben und ihn dabei zu beobachten.

2/107 Frau T.

„Als Lehrer .. oder als Personen, die mit dem Schüler irgendwie .. zu tun haben, abwarten können, sich zurücknehmen, beobachten können, Geduld haben, nicht .. immer wieder dieses bestreben zu haben: Jetzt aber, ´ne? Und einzugreifen und zu lenken.“

Handlungsstrategien/Schüler/sozialer Kontakt

Diese Kategorie wird dann als vorliegend codiert, wenn eine Teilnehmerin Handlungsstrategien benennt, die dem Schüler einen veränderten sozialen Kontakt ermöglichen.

Der soziale Kontakt kann sich sowohl auf die Beziehung zwischen Lehrperson und Schüler als auch auf Kontakt der Schüler miteinander beziehen.

7/5 Frau P.

„Und /eh/ eine Sache ist, dass jetzt wirklich auch alle mehr drauf achten, dass wenn wir die Kinder lagern, dass die so liegen, dass /eh/ dass sie in Kontakt miteinander sind.“

Handlungsstrategien/Lehrperson

In der Oberkategorie „Lehrperson“ sind alle Aussagen erfasst, in denen die Teilnehmerinnen einer Veränderung der Selbstkompetenzen als Handlungsstrategie beschreiben.

Handlungsstrategien/Lehrperson/Beobachtung

Diese Kategorie wird dann als vorliegend codiert, wenn eine Teilnehmerin die Beobachtung eines Schülers oder unterrichtlicher Prozesse als Handlungsstrategie benennt. Diese Kategorie hat inhaltliche Nähe zu Schüler/ Eigenaktivität Distanz wahren, Passivität wahren.

6/19 Frau E.

„Ich denk schon oft /ehm/ wie gut es wäre, wenn ich mehr, mir mehr Zeit zum Beobachten nehmen würde, weil es dann letztendlich zu so ganz konkreten Dingen führt, /ehm/ die mich vielleicht, also die mich.. zufriedener machen, also, als wenn ich dann denke: ‚Ach, ich muss jetzt Unterricht machen, ich muss jetzt Unterricht machen, ich muss jetzt Unterricht machen (hektisches, schnelles sprechen).“

Handlungsstrategien/Lehrperson/Selbstreflexion

Diese Kategorie wird dann als vorliegend codiert, wenn eine Teilnehmerin thematisiert, ob und wie sich ihr professionelles Selbstverständnis oder ihre pädagogische Haltung verändert hat und dies als Handlungsstrategie benennt.

Handlungsstrategien/Lehrperson/Selbstreflexion/pädagogische Haltung

Diese Kategorie wird dann als vorliegend codiert, wenn eine Teilnehmerin thematisiert, welche Veränderungen sich in ihrer pädagogischen Haltung gegenüber dem Schüler oder in ihrer Sicht auf unterrichtliche Prozesse ergeben haben.

7/81 Frau J.

„Ich glaub’ mir hat es ´en bisschen das Bewusstsein gegeben, .. also auch mal locker zu lassen und einfach auszuprobieren und ma’ zu warten, denn .. oft passiert schon in der Kommunikation der Schüler untereinander so viel .. und oft steh ich dem vielleicht auch im Weg, weil ich denk’ :’ Oh, jetzt musst Du aber mal eingreifen und jetzt

musst Du es in ´ne Richtung lenken, die Du gerne hättest.’ Und ich denke, manchmal muss man ´en bisschen uns Zeit lassen und /ehm/ ja das Bewusstsein hab’ ich hier auf jeden Fall schon mitgenommen.“

Handlungsstrategien/Lehrperson/Selbstreflexion/professionelles Selbstverständnis

Diese Kategorie wird dann als vorliegend codiert, wenn eine Teilnehmerin thematisiert, ob und wie sich ihr professionelles Selbstverständnis ändert oder verändert hat. Professionelles Selbstverständnis ist definiert als ein spezifischer Habitus, den sich die betreffende Person zu Eigen macht, um sich als Lehrperson zu definieren, den sie selbstbewusst vertreten kann und über den sie ihr Handeln legitimiert.

10/25 Frau L.

„Auch, wenn das ´en ganz andern Weg gegangen ist, weil wir mittlerweile auch denke ich /eh/ erkannt haben, dass wir selber Kompetenz haben. Und das wir, was wir immer so in Frage gestellt haben im Team. Wir hab’n immer Hilfe von außen einfordern wollen und jemanden, der dann sagt: ‚Mensch und jetzt macht das und dann wisst ihr.‘ Aber so dieses Gefühl zu kriegen, hier auch in der Gruppe, wir selber sind kompetent und wir brauchen eigentlich niemand von außen, der noch mal wieder sagt, so müsst ihr’s machen, sondern im Gemeinsamen können wir Dinge erarbeiten, die sind gut und die können so bleiben /ehm/ fand ich sehr angenehm.“

Handlungsstrategien/Lehrperson/Wissen

Diese Kategorie wird dann codiert, wenn eine Teilnehmerin benennt, dass sie sich Wissen zu einem bestimmten Thema aneignen möchte oder angeeignet hat.

7/20 Frau L.

„(...) aber trotzdem kommen auch immer wieder Anfragen an die mobile Förderung: ‚Mensch, könnt’ ihr nicht mal diagnostisches Inventar vorstellen. Wie macht ihr das eigentlich?’ /ehm/ Und da sind wir halt im Moment auf dem Wege, zu gucken, was gibt es an Diagnosemitteln? /ehm/ Ja.“

Handlungsstrategien/Organisationsstruktur

In dieser Oberkategorie sind alle Aussagen erfasst, in denen die Teilnehmerinnen eine Veränderung innerhalb der unterschiedlichen organisatorischen Strukturen als Handlungsstrategie beschreiben.

Handlungsstrategien/Organisationsstruktur/Kooperation

Diese Kategorie wird dann als vorliegend codiert, wenn eine Teilnehmerin Aspekte der Kooperation als Handlungsstrategie benennt.

Handlungsstrategien/Organisationsstruktur/Kooperation/Teamarbeit

Diese Kategorie wird dann als vorliegend codiert, wenn eine Teilnehmerin Aspekte der Teamarbeit als Handlungsstrategie benennt.

10/23 Frau L.

„Dadurch ist bei uns wirklich ´ne ganze Menge in Gang gekommen. Das wir uns immer wieder unterhalten haben und wirklich Teamsitzungen einberaumt haben (...).“

Handlungsstrategien/Organisationsstruktur/Kooperation/Einbindung von Hilfspersonal

Diese Kategorie wird dann als vorliegend codiert, wenn eine Teilnehmerin eine Handlungsstrategie benennt, die sich auf die Einbindung von Hilfspersonal in den Unterricht bezieht.

7/84 Frau K.

„Weil ich würde zum Beispiel zu meinem einen Indikator sagen, also da hab´ich ja geschrieben: *1 ‚Das L. /eh/ in Phasen mit ´nem Lächeln dabei ist‘, *2 dass ich da die Schulbegleitung bitten würde, einfach stärker drauf zu achten, weil ich ja dann doch auch .. eingebunden bin so im Unterrichtsprozess und so und das dann vielleicht auch nicht so mitkriege .. und dann, also.“

*1 schaut auf ihre Unterlagen.

*2 schaut wieder auf.

Handlungsstrategien/Organisationsstruktur/Kooperation/interdisziplinäre Zusammenarbeit

Diese Kategorie wird dann als vorliegend codiert, wenn eine Teilnehmerin eine Handlungsstrategie benennt, die sich auf die Zusammenarbeit mit anderen Disziplinen bezieht.

7/24 Frau L.

„Ich denke, wir sind auf Therapeuten zugegangen, wir sind auf Kollegen zugegangen. Wir hab´n eigentlich unsere Arbeit .. mehr .. veröffentlicht. Sonst hab´n wir in unserem Team gearbeitet und in der mobilen Förderung mit ganz wenig Austausch mit den Kollegen und es ist jetzt mehr nach außen gegangen.“

Handlungsstrategien/Organisationsstruktur/Schulstruktur

Diese Kategorie wird dann als vorliegend codiert, wenn die Teilnehmerinnen Handlungsstrategien benennen, die sich auf die Struktur der Schule beziehen, beispielsweise die Arbeit in verschiedenen Gremien der Schule.

7/10 Frau B.

„Vielleicht kann ich noch ergänzen, dass das eigentlich bei uns auch so in die Stufenkonferenz MB eingeflossen ist und das .. so der Diskussionspunkt war, wir hab'n da ´ne Mathedifferenzierung und was passiert in der Zeit mit den Schwerstbehinderten (...).“

Handlungsforschungsprozess

Diese Hauptkategorie wird dann kodiert, wenn die Teilnehmerinnen sich zu Aspekte des Handlungsforschungsprozesses äußern und diesen bewerten.

Handlungsforschungsprozess/Bedeutung der Gruppe

In den Äußerungen, die dieser Kategorie zugeordnet werden, thematisiert und bewertet eine Teilnehmerin die Bedeutung der Gruppe für ihren eigenen Lernprozess.

Handlungsforschungsprozess/Bedeutung der Gruppe/hilfreich

Diese Kategorie wird dann als vorliegend kodiert, wenn eine Teilnehmerin die Gruppe als hilfreich für den eigenen Lernprozess bewertet.

7/25 Frau V.

„Also, ich bin so mit ganz viel Neugier hierhin gekommen und hab' gedacht, ich find's ganz spannend andere Systeme kennen zu lernen, andere Arbeitsweisen kennen zu lernen, mit Kollegen zusammen zu arbeiten von andern Schulen, dass sich so der Horizont mal ´en bisschen .. erweitert und man so neue Impulse bekommt (...).“

Handlungsforschungsprozess/Längerfristigkeit

Diese Kategorie erfasst alle Aussagen, in denen die auf ein Schuljahr angelegte Dauer der „Forschungswerkstatt“ bewertet wird.

Handlungsforschungsprozess/Längerfristigkeit/hilfreich

Diese Kategorie erfasst alle Aussagen, in denen die auf ein Schuljahr angelegte Dauer der „Forschungswerkstatt“ als hilfreich bewertet wird.

8/36 Frau J.

„Also, bei mir war's jetzt ganz aktuell so, dass ich gestern noch mal, * dass ich gestern noch mal .. ganz .. aktuell angefangen hab' über dieses Jahr nachzudenken, weil ich halt .. bescheid bekommen hab'. dass ich eben jetzt in ´ne neue Klasse komme und /ehm/ dass hat mich zwar gefreut, weil ich eigentlich auch das wollte, aber ich hab' dann da gegessen, beim Mittagessen und hab' echt gemerkt, wie es am Anfang war und wie es jetzt läuft. Und .. da ist einfach ´en riesengroßer, ja ist ganz viel passiert. (...).“

* kurze Unterbrechung

Handlungsforschungsprozess/Aktion und Reflexion

Diese Kategorie wird dann als vorliegend kodiert, wenn eine Teilnehmerin die Verbindung von Reflexion in der „Forschungswerkstatt“ und Aktion in der Schulpraxis oder Aspekte dieser Verbindung wie z.B. Zeiträume zwischen Aktion und Reflexion, thematisiert und diese bewertet.

Handlungsforschungsprozess/Aktion und Reflexion/hilfreich

Diese Kategorie wird dann als vorliegend kodiert, wenn eine Teilnehmerin die Verbindung von Reflexion in der „Forschungswerkstatt“ und Aktion in der Schulpraxis oder Aspekte dieser Verbindung wie z.B. Zeiträume zwischen Aktion und Reflexion, thematisiert und diese als hilfreich bewertet.

3/26 Frau G.

*„Also, ich bin Dir sehr dankbar, dass Du das sagst, weil ich merke, dass nimmt mir total den Stress.. ´ne? Weil ich sonst immer schon: „Ja, was .. mach ich denn jetzt und wie krieg ich die Lösung und wie’ .. Das bringt noch mal so’n, so’n ruhigen .. Level irgendwie rein. So wir gucken erstmal, was ist Sache oder so.“

*vorangegangen war der Hinweis der Moderation, dass es in dieser Sitzung (Sitzung drei), um die Entwicklung von Fragestellungen geht und noch nicht um das Finden von „Handlungsstrategien“.

Handlungsforschungsprozess/Aktion und Reflexion/nicht kontinuierlich

Diese Kategorie wird dann als vorliegend kodiert, wenn eine Teilnehmerin die Verbindung von Reflexion in der „Forschungswerkstatt“ und Aktion in der Schulpraxis oder Aspekte dieser Verbindung wie z.B. Zeiträume zwischen Aktion und Reflexion, thematisiert und diesen Prozess als nicht kontinuierlich beschreibt.

8/2 Frau S.

„/Ehm/ also ich fand den Zeitraum jetzt auch ganz kurz, so die Möglichkeit für ´ne Beobachtung zu machen, einfach weil vor den Ferien waren’s nur ca. zwei Wochen, da waren meine Schüler ´ne Woche im Praktikum und /eh/ ich war sehr involviert mit .. AOSF, wo ich also mehrfach unterwegs war und deswegen hab´ ich jetzt gar nicht so dieses .. und ich war halt auch noch gar nicht wieder in der Schule /ehm/ so vor Augen /eh/ meinen Fokus oder, ja.“

Handlungsforschungsprozess/eigene Fragestellung

Diese Kategorie wird dann kodiert, wenn eine Lehrperson sich zur Arbeit an einer eigenen Fragestellung äußert und dieses methodische Prinzip der „Forschungswerkstatt“ bewertet.

Handlungsforschungsprozess/eigene Fragestellung/modifiziert

Diese Kategorie wird dann als vorliegend codiert, wenn eine Teilnehmerin im Verlauf des Prozesses darüber berichtet, dass die eigene Fragestellung modifiziert und verändert wurde. Überschneidungen gibt es zur Kategorie „Handlungsforschungsprozess/eigene Fragestellung/ungewohnt“. Während dort allerdings die Problematisierung eines Zieles oder einer Fragestellung im Vordergrund steht, wird in dieser Kategorie eine veränderte Umgangsweise mit der Arbeit an einer eigenen Fragestellung beschrieben oder die modifizierte Fragestellung konkret benannt.

8/43 Frau D.

„Und /ehm/ mir ist aufgefallen, ich muss dass noch /ehm/ .. konkreter fassen, also (unv.) ((lachen)). Also /ehm/ den /ehm/ ersten Schüler zu dem ich was formuliert habe, hab' ich ja geschrieben: ‚altersentsprechend, basales Lernangebot‘, das ist viel zu schwammig und zu .. /eh/ groß gegriffen. /ehm/ Ja, das muss, muss ich konkretisieren.“

Handlungsforschungsprozess/eigene Fragestellung/ungewohnt

Diese Kategorie wird dann als vorliegend codiert, wenn eine Teilnehmerin die eigene Fragestellung thematisiert und verdeutlicht, dass die Arbeit an eigenen Fragen und konkreten Zielen ungewohnt und schwierig ist.

2/99 Frau N.

„Wobei unsere Kernfrage eigentlich, noch mehr .. Verwirrung .. dann gestiftet hat (lachen) als wir, .. würde ich mal sagen hatten, als wir damit begonnen haben, (allgemeines lachen) ... oder?“

Handlungsforschungsprozess/eigene Fragestellung/unrelevant

Diese Kategorie wird dann als vorliegend codiert, wenn eine Teilnehmerin die Arbeit an einer eigenen Fragestellung für ihren Forschungsprozess als irrelevant erlebt.

7/26 Frau V.

„(...) aber nicht .. ich hab' jetzt .. keinen Leidensdruck in Anführungsstrichen, ich bin nicht unzufrieden mit bestimmten Dingen, die in meinem Alltag laufen und an denen will ich .. nicht unbedingt was .. ändern. Also, es, ich hab' gerade auch gedacht, ich hab' gedacht so mmh, das hört sich dann so .. so irgendwie so unbeschwert an oder irgendwie ((lachen)).“

Handlungsforschungsprozess/eigene Fragestellung/hilfreich

Diese Kategorie wird dann als vorliegend codiert, wenn eine Teilnehmerin die Arbeit an einer eigenen Fragestellung für ihren Forschungsprozess als hilfreich erlebt.

10/9 Frau B.

„Durch diese Art, dann eben so bei den Problemen des Einzelnen vorzugehen, ´ne? Das also jeder so sein ganz persönliches Problem hat und hatte das Gefühl, die andern hab´n alle Interesse daran und auch das richtige Fachwissen. Man hätte das ja auch allgemeiner halten können, aber ich glaub´ das wär´ nicht so fruchtbar gewesen.“

Handlungsforschungsprozess/Moderation

In den Äußerungen, die dieser Kategorie zugeordnet werden, wird die Rolle der Wissenschaftlerin als Moderatorin bewertet.

Handlungsforschungsprozess/Moderation/hilfreich

In den Äußerungen, die dieser Kategorie zugeordnet werden, wird die Rolle der Wissenschaftlerin als Moderatorin als hilfreich für den eigenen Lernprozess bewertet.

3/17 Frau D.

„Mir hat ganz praktisch jetzt eben geholfen, dass Du* noch mal gesagt hast, /eh/ .. auch jetzt zum Schluss: ‚Formulier doch, setz´ doch noch ma´ ´ne Prioritätenliste.“

*Frau D. bezieht sich auf die Moderatorin.

Handlungsforschungsprozess/Videoanalyse

Diese Kategorie dient dazu, Aussagen, die im Hinblick auf die Fallarbeit mittels Videoanalysen getätigt werden und in denen diese Arbeit bewertet wird, zusammenzufassen.

Handlungsforschungsprozess/Videoanalyse/ambivalent

In dieser Kategorie werden Aussagen subsumiert, die die Fallarbeit mittels Videoanalysen als ambivalent bewerten.

6/14 Frau E.

„Ich find´s immer wieder /ehm/ schwierig, nicht in die Diskussion zu kommen, so. Also sich da wirklich /eh/wenn man, weil ich, wenn ich dann hinterher merke /eh/ in dem, .. so, so sehr einen das Schema in ein Korsett packt, /ehm/ aber es kommt irgendwie ja dann doch und /eh/ ... Ja, das find ich total schwierig.“

Handlungsforschungsprozess/Videoanalyse/hilfreich

In dieser Kategorie werden Aussagen subsumiert, die die Fallarbeit mittels Videoanalysen als hilfreich bewerten.

6/29 Frau O.

„Unabhängig davon, dass man bei jedem Beispiel was man irgendwie .. durcharbeitet von der Filmsequenz, dass man immer .. irgend ´en eigenen Schüler oder ähnliche Situation im Hinterkopf hat und man denkt: ‚Ja, o.k. /ehm/ .. muss ich auch noch mal überdenken oder /eh/ was .. hab´ ich jetzt auch ´ne Anregung gekriegt, was ich noch anders machen kann.‘ Also, viele Dinge überschneiden sich. Das ich schon finde, dass /ehm/, dass jede Sitzung, dass man davon profitiert und irgendwas mitnimmt.“