

Juliane Keitel,
Grit Oelschlegel

Argumentieren
mit dem Praxisschock.
Einordnungen
und Funktionen

Editorial

Die Publikationsreihe *Per EduArt. Kunstpädagogische Materialien für Studium und Schule* möchte Reflektionsräume für und zwischen Akteur:innen der (Kunst-) Lehrer:innenbildung eröffnen, anbieten und differenzierend verbinden. Die Reihe *Per EduArt* besteht aus thematischen Heften, die am Institut für das künstlerische Lehramt der Akademie der bildenden Künste Wien im Rahmen der inter-universitären Plattform künstlerisches Lehramt *EduArtMusic* herausgegeben werden.

Per EduArt richtet sich an Studierende im (künstlerischen) Lehramt, Lehrer:innen, Berufseinsteiger:innen, Mentor:innen, Lehrende an den Universitäten und Hochschulen, Forschende in den künstlerisch-gestalterischen Unterrichtsfächer und ebenso an Schulleiter:innen, Lehrer:innen-Bildner:innen und Akteur:innen benachbarter Felder und Disziplinen sowie an eine interessierte Öffentlichkeit.

Die Beiträger:innen der Einzelhefte in der Reihe *Per EduArt* kommentieren und moderieren in ihren Texten verschiedene Formen und Ebenen von Übergängen, etwa zwischen Studium und Berufseinstieg, zwischen Theorie(n) und Praxis/Praxen, zwischen Universität und Schule, zwischen Fachdidaktik, Kunstdidaktik und Vermittlung. Die Beiträge verbinden dabei wissenschaftlich-künstlerische Diskurse mit Fragen, Befunden und Positionen aus der schulischen und für die schulische Praxis und den entsprechenden relevanten Handlungs- und Theoriefeldern.

Wir danken an dieser Stelle den Autor:innen für ihre Beiträge, die relevante Impulse für die künstlerisch-gestalterischen Unterrichtsfächer geben. Unser Dank gilt auch der Akademie der bildenden Künste Wien für die Co-Finanzierung.

Grit Oelschlegel, Elisabeth Sattler
Wien 2023

Per EduArt. Kunstpädagogische Materialien
für Studium und Schule

Heft 3

Hg.:
Grit Oelschlegel
Elisabeth Sattler

Copyright: Juliane Keitel, Grit Oelschlegel
ISBN: 978-3-946320-42-5

Juliane Keitel, Grit Oelschlegel

Argumentieren mit dem Praxisschock.
Einordnungen und Funktionen



Abstract

Praxisschock wurde und wird häufig in Bezug auf den Berufseinstieg in ein schulisches Lehramt in Anspruch genommen. Der Beitrag geht der Frage nach, welches semantische Feld durch den Begriff eröffnet wird und auf welche Lehramtsspezifischen Problematiken er in seiner Metaphorik (nicht) aufmerksam macht. Im weiteren Verlauf werden krisenhafte Berufseinstiegsphänomene als lehramtsspezifische Differenzenerfahrungen verhandelt und zur antinomischen Struktur des Berufsfeldes in Beziehung gesetzt. Anhand von Interviewmaterial werden verschiedene Funktionen herausgearbeitet, welche die rhetorische Inanspruchnahme von Praxisschock als eine strategische ausweisen. Ausgehend von den analysierten Funktionen und im Zusammenhang damit, was ein Lehramtsstudium leisten kann und soll, wird abschließend der Frage nachgegangen, in welcher Form die Rede vom Praxisschock in der akademischen Lehre produktiv werden könnte.

Keywords

Berufseinstieg, Lehramt, Praxisschock, Differenz-
erfahrung, Reflexivität, Antinomien, Expert:inneninterviews,
Professionalisierung

Inhaltsverzeichnis

1. Interviews mit Praxisschock	5
2. Praxisschock als unspezifischer Begriff	8
2.1 Begriffliche Annäherung an die Rede vom Praxisschock	9
2.2 Antinomien als Lehramtsspezifische Differenzerfahrungen	16
3. Analytische Befunde: Funktionen des Praxisschocks in der Lehrer:innenbildung	23
3.1 Hilflosigkeit und ambivalente Zuständigkeit	24
3.2 Externalisierung von Verantwortung und die ›geborene Lehrkraft‹	26
3.3 Bedürfnis nach Technologisierbarkeit und Einheitlichkeit	29
3.4 Sehnsucht nach ›heiler‹ (Schul-)Welt und dichotomes Theorie-Praxis-Verständnis	31
4. Dem ›Praxisschock‹ (anders) begegnen	35
Literaturverzeichnis	40

Argumentieren mit dem Praxisschock. Einordnungen und Funktionen

1. Interviews mit Praxisschock

»Indem wir uns eine Erfahrung *nachträglich* [Herv. i. O.] noch einmal vor Augen führen, stellen wir vielleicht fest, daß eine bestimmte Eigenschaft so weit vorherrschend war, daß sie die Erfahrung insgesamt prägte.« (Dewey 2014 [1934]: 49)

Als ab März 2019 an der Akademie der bildenden Künste Wien am Institut für das künstlerische Lehramt (IKL) Expert:inneninterviews¹ mit verschiedenen Akteur:innen der Lehrer:innenbildung zur Frage »Was ist Fachdidaktik?« geführt wurden, war nicht absehbar, dass Interviewte und Interviewerin nicht nur zu dieser Frage ins Gespräch kommen würden, sondern permanent auch einen weiteren Diskurs aufriefen. Die Frage nach einer empirischen Bestimmung von Fachdidaktik aus Sicht des akademischen Lehrpersonals im künstlerischen Lehramt gab immer wieder Anlass, um auf Probleme des Übergangs vom Studium in die Unterrichtspraxis, seien es Praktika oder der Berufseinstieg, zu rekurrieren. Alltagssprachlich etablierte sich für dieses krisenhafte Übergangsphänomen der Begriff des Praxisschocks, der in der Lehrer:innenbildung und in den Schulen spätestens seit den 70er Jahren des vergangenen Jahrhunderts virulent ist (u. a. Beiner 1982 in Dietrich 2014: 18).

In diesem Beitrag widmen wir uns den funktionalen Dimensionen einer sich hartnäckig behauptenden Rede vom Praxisschock im Rahmen der Lehrer:innenbildung. Während angenommen werden kann, dass in jeglichen Berufen Übergangsphänomene von Ausbildung oder Studium

¹ Hierbei handelt es sich um eine explorative Interviewstudie, die mit 18 Expert:innen aus dem Feld der fachdidaktischen und schulpraktischen Ausbildung von Lehramtsstudierenden für die Unterrichtsfächer *Bildnerische Erziehung* und *Technisches und textiles Werken* 2019/20 durchgeführt wurde.

in eine konkrete Arbeitspraxis und somit Differenzenerfahrungen beobachtbar sind, die auch als problematisch erlebt werden (können), ist es bemerkenswert, dass sich insbesondere für den Lehrberuf eine Bezeichnung wie Praxisschock seit mehr als 50 Jahren stabil hält (u. a. Schneider 2021). Dass wir ausgerechnet das vorliegende Interviewmaterial nach der Funktion dieser Rede befragen, erscheint uns aus zweierlei Gründen sinnvoll:

Zum einen haben wir es beim Sample der Interviewstudie mit Expert:innen zu tun, die sich an der Schnittstelle zwischen Theorie und Praxis bzw. zwischen universitärer (Aus-)Bildung und Schulpraxis befinden. In den Expert:inneninterviews wurden sie als Personen befragt, die in einer bestimmten Praxis über eine bestimmte Expertise verfügen und aufgrund dieser in der Praxis agieren (vgl. Meuser / Nagel, 2005: 259); hier handelt es sich um die Lehrpraxis als Lehrbeauftragte:r der Lehrer:innenbildung. Wenn bei fast allen Befragten ein nicht über den Leitfadent² intendiertes Thema wie der Praxisschock direkt oder indirekt auftaucht und teilweise umfangreich bearbeitet wird, dann weist dies auf eine besondere Relevanz genau dieses Themas hin, die auch die Lehr- und Ausbildungspraxis der Interviewpartner:innen (krisenhaft) betrifft.

Zum anderen ist die Frage des Praxisschocks bisher vor allem retrospektiv aus der Sicht von Lehrkräften betrachtet worden. Der Begriff existiert aber auch in nicht-biografischen Zusammenhängen und wird im Kontext der Lehrer:innenbildung argumentativ genutzt. Insofern versprechen die Interviews mit Lehrenden und Ausbilder:innen am IKL eine weitere Facette des Diskurses sichtbar zu machen: Indem sie Studierende der künstlerisch-gestalterischen Lehramtsstudien bei Praktika oder in der Berufseinstiegsphase in der Schule begleiten, erfahren sie von deren Problemen und deuten diese vor dem Hintergrund ihrer eigenen Sicht auf die Herausforderungen schulischer Praxis. Der sogenannte Praxisschock kann damit empirisch

2 Die 4 Leitfragen:

- 1) Derzeit gibt es ja einen Trend, die traditionellen Unterrichtsfächer zugunsten von fachübergreifenden Lernbereichen aufzulösen bzw. aufzuweichen bzw. durchlässiger zu gestalten. Halten Sie es daher für zeitgemäß und wichtig, an einer an Einzelfächern bzw. an wissenschaftlichen Disziplinen orientierten Fachdidaktik-Ausbildung festzuhalten?
- 2) Wie würden Sie den Beitrag des IKLs zur fachdidaktischen Ausbildung zukünftiger Lehrer:innen beschreiben?
- 3) Wie sehen Sie die Aus- und Fortbildung der Lehrer:innen in den Fachdidaktiken angesichts der immer wieder geforderten Mehrfachqualifikation für Lehrer:innen?
- 4) Was verstehen Sie unter Fachdidaktik allgemein und im Speziellen in Ihrem Bereich?

aus einer nicht-direkten Betroffenenperspektive betrachtet werden, aus der sich die Frage nach einem erinnerten, tatsächlichen Erleben weniger stellt. Die Frage muss vielmehr lauten: Welche Funktionen übernimmt die Rede vom Praxisschock im Diskurs um ein lehramtsspezifisches Übergangsphänomen?

Die Auswahl der für unser Vorhaben relevanten Textstellen aus den vollständig inhaltlich-semantic transkribierten Interviews³ und deren Interpretation erfolgte mithilfe eines Codierverfahrens, das sich an der Grounded Theory (Strübing 2014) orientiert. Die Interviewdaten verstehen wir als Material, das »in einem hochartifizialen Gesprächsformat interaktiv erzeugt« (Hirschauer 2011: 104) und in dem performativ der Gegenstand hervorgebracht wird, um den es gehen soll. Auch Interviewende können, veranlasst durch die kommunikative Situation, vom geplanten Leitfaden abweichen und ebenfalls zu Repräsentant:innen des verhandelten Diskurses werden. Gerade Interviews besitzen durch ihre Nicht-Standardisierbarkeit und ihre individuellen Verläufe, trotz der Vorstrukturierung durch einen Leitfaden, ein hohes Potenzial, tatsächlich relevante Themen und Fragen sichtbar und damit bearbeitbar zu machen. Dies ist hier, in Bezug auf den Praxisschock, geschehen.

Im Folgenden gehen wir der Frage nach, welches semantische Feld der Begriff Praxisschock eröffnet. Analytisch betrachtet verweist er auf lehramtsspezifische Differenzenerfahrungen, die wir zur antinomischen Grundstruktur des Berufsfeldes in Beziehung setzen (Kapitel 2). Nach den begrifflichen Annäherungen und Einordnungen arbeiten wir verschiedene Funktionen heraus, die in den Interviews diskursiv hervorgebracht werden und welche die Rede vom Praxisschock als eine strategische ausweisen; teilweise verdichten bzw. bestätigen sie einige der in der Literatur bereits formulierten Einordnungen des Begriffs empirisch, teilweise können bisher kaum erwähnte Funktionen näher beschrieben werden (Kapitel 3). Wenngleich die

3 Die Interviewpassagen wurden zur besseren Lesbarkeit sprachlich geringfügig bearbeitet. Sprechpausen, Zögerungslaute oder Diskurspartikel wurden zum Teil entfernt. Die Codes der zitierten Interviewpassagen befinden sich sowohl im Fließtext als auch bei Langzitate in runden Klammern (Interview/Interviewpassage) jeweils direkt hinter den Zitationen.

strategischen Verwendungen des Begriffs und die identifizierten Funktionen eher pejorativ gerahmt sind, beinhaltet das Interviewmaterial auch konstruktive Perspektiven auf Übergangsphänomene in der Lehrer:innenbildung. Diese erläutern wir abschließend im Zusammenhang mit der Frage, in welcher Form die Rede vom Praxisschock in der akademischen Lehre produktiv werden könnte (Kapitel 4).

2. Praxisschock als unspezifischer Begriff

Als metaphorischer Begriff ist Praxisschock unkonkret und damit relativ bedeutungsoffen. Als der Begriff in den 1970er Jahren im deutschsprachigen Raum aufkommt, steht er für das Phänomen krisenhafter Erfahrungen von Berufseinsteiger:innen in ein schulisches Lehramt; wenig später wird er mit Defiziterfahrungen gekoppelt. In der Regel steht er für ein Übergangsphänomen und rekurriert zunächst auf diffuse und differente Fremdheitserfahrungen, die im Umgang mit dem Anderen, Unbekannten, Ungeschützten und dem Dynamischen, Unberechenbaren, Unplanbaren usw. bestehen. Da Fremdheitserfahrungen jeglichen Formen des Übergangs und damit auch dem Einstieg in eine (andere oder neue) berufliche Praxis a priori eingeschrieben sind, stellt sich die Frage, worin die Spezifik des Begriffs im Lehramt liegt.

Im folgenden Kapitel geben wir einen kurzen Einblick in die Genese von »Praxisschock« und zeichnen sowohl gängige Vorstellungen als auch Leerstellen des Begriffs nach, die sich im Zusammenhang mit dem Lehramt feststellen lassen. Außerdem arbeiten wir heraus, welches die lehramtsspezifischen Problematiken sind, auf die der Begriff in seiner Metaphorik aufmerksam macht bzw. auf die er eine Form der Reaktion darstellen könnte.

2.1 Begriffliche Annäherung an die Rede vom Praxisschock

Historisch betrachtet lösten vor allem die empirischen Studien der Konstanzer Forscher:innengruppe um Giesela Müller-Fohrbrodt (1978) die Diskussion um den sogenannten Praxisschock aus. In diesen Studien wurde die berufssozialisatorische Wirkung des Referendariats⁴ als Ort des Einstiegs in den schulischen Lehrberuf mittels fragebogenbasierter Längsschnittstudie untersucht, dabei lag das Erkenntnisinteresse auf professionsbezogenen Einstellungsveränderungen bei Berufseinsteiger:innen. Das empirisch nachgewiesene Phänomen des Einstellungswandels wird in der Folge häufig verkürzt als Praxisschock bezeichnet (vgl. Keller-Schneider 2010: 26). Der Begriff entfaltete ab da nicht nur im akademischen Kontext Wirkmächtigkeit und eine spezifische Performativität⁵ (vgl. Kaspar 2017: 24, Dietrich 2014: 14). Die Konstanzer Forschungsergebnisse dienten anschließend zur Ableitung von Indizes, die diagnostisch auf das ›Vorliegen‹ eines Praxisschocks hinweisen würden (vgl. Müller-Fohrbrodt / Cloetta / Dann 1978: 32; Winkelbauer 2010: 492). Dazu gehören beispielsweise psychische Probleme und/oder Verhaltens- und Persönlichkeitsveränderungen bei Berufseinsteiger:innen, die Hinwendung zu konservativen Erziehungseinstellungen durch den Druck der Schulpraxis sowie eine beeinträchtigte berufliche Selbstsicherheit, die bis zur beruflichen Umorientierung, zu Burnout oder gar Suizid führen könne (vgl. Müller-Fohrbrodt u. a. 1978: 21).

Die hier angedeutete Tendenz einer Viktimisierung bei gleichzeitiger Externalisierung von Verantwortlichkeiten für Probleme des Übergangs begleitet seitdem den gleichermaßen emotionalisierten wie emotionalisierenden Begriff und das dahinter liegende Phänomen, dem auch eine lehramtspezifische Theorie-Praxis-Problematik innewohnt.

Bernhard Cloetta und Urs K. Hedinger beschreiben den Begriff 1981 wie folgt:

4 »Referendariat« steht hier synonym auch für die zweite Phase der Lehramtsausbildung in Deutschland bzw. für den Vorbereitungsdienst. Dabei handelt es sich um eine mentorierete Phase der Betreuung und Begutachtung von angehenden Lehrer:innen mit abgeschlossenem Hochschulstudium.

5 Performativität bedeutet in diesem Zusammenhang die Konstituierung des ›Praxisschocks‹ als Wirklichkeit; dies geschieht, indem in unterschiedlichen lehramtsspezifischen Kontexten über Berufseinstiegsphänomene (dramatisierend) von einem ›Praxisschock‹ gesprochen wird.

»Junge Lehrer erleben am Anfang ihrer Berufspraxis offenbar mehr oder weniger häufig und mehr oder weniger ausgeprägt, dass sie im Unterricht nicht in der Lage sind, praktisch zu realisieren, was sie aufgrund theoretischer Einsichten für richtig halten und sich vorgenommen haben. Solche Schwierigkeiten führen dazu, dass junge Lehrer nach Eintritt in die Berufspraxis Meinungen und Haltungen, die sie in der Ausbildung erworben haben, gewollt oder ungewollt und mehr oder weniger stark revidieren. Diese Tatbestände [...] wurden mit dem plakativen Begriff des ›Praxisschocks‹ versehen. Der Praxisschock in diesem Sinne ist eine Erscheinung, in der das Spannungsverhältnis von Theorie und Praxis und die noch wenig befriedigende Lösung seiner Problematik in der Lehrerbildung zum Ausdruck kommt« (Cloetta / Hedinger 1981: 27).

Zum Verständnis von Praxisschock als plötzlichem Einstellungs- und Verhaltenswandel in Reaktion auf erfahrene Inkongruenzen beim Berufseintritt kommt eine weitere Bedeutungsebene hinzu. Sie schließt an die als problematisch empfundene berufliche Anfangssituation an, in der Einstellungen und Überzeugungen einer Neuausrichtung ausgesetzt sind, und verbindet diese mit einem Defiziterleben bzw. mit der Zuschreibung von außen, defizitär zu handeln. Das Bild und die Erzählungen *von* und *über* Lehramtsabsolvent:innen, die durch ›Konfrontation‹ mit der schulischen Realität den sogenannten Praxisschock erleiden, kursieren weiterhin (vgl. Rischke / Bönsch / Müller 2013: 3), aktuell veranschaulicht durch ein Beispiel des Interviewsamples von 2019, in dem ein:e Lehrende:r die eigene Wahrnehmung auf das, was Absolvent:innen des künstlerischen Lehramts in der Schule widerfährt, entfaltet:

Ich meine, von den Leuten, von denen ich spreche, die werden zugeschüttet mit Unterricht, und die haben die Kapazität einfach nicht, diese Umstellung einerseits emotional, andererseits auch praktisch zu verkraften. [...] Also die ganzen Strukturen, die Hierarchien, das Arbeiten mit Kollegen usw., das Umgehen mit praktischen Dingen, wo das alles auch frisch ist für die Leute. (4/11)

Mit Formulierungen wie »zugeschüttet mit Unterricht« oder »diese Umstellung [...] zu verkraften« werden nahezu bedrohliche Bilder aufgerufen, die auf eine emotionalisierte Rahmung des Berufseinstiegs hinweisen und anschlussfähig sind an die 1978 aufgestellten Indizes. Wenn ein Berufseinstieg so verläuft wie geschildert, wäre es kaum verwunderlich, dass sich psychische Belastungssyndrome einstellen. Als »schockauslösende« Faktoren werden jedoch sehr allgemeine Aspekte benannt: »die ganzen Strukturen, die Hierarchien, das Arbeiten mit Kollegen« und auch das »Umgehen mit praktischen Dingen«, die »frisch« und in diesem Sinne neu sind. So klar der bedrohliche Charakter zum Ausdruck kommt, so unspezifisch bleibt der Bezug zum Lehramt; alle genannten Merkmale könnten sich auf zahlreiche andere Berufe und deren Eingangsphasen beziehen. Selbst das Zugeschüttet-Werden mit Unterricht verweist weniger auf ein inhaltlich-berufsspezifisches, sondern eher auf ein organisatorisches Problem, das in einer zu hohen Unterrichtsverpflichtung besteht. Je weniger aber lehramtspezifische Bezugnahmen zu finden sind, desto mehr drängt sich die Frage auf, welche Funktionen das Sprechen über bzw. die Rede vom Praxisschock übernimmt. An diesem Beispiel aus Interview 4 wird deutlich, dass eine Definition des als Metapher einzuordnenden Begriffs schwierig ist. Vielfach wird er in Publikationen kritisch befragt, in Distanzierungszeichen gesetzt, als unscharf gekennzeichnet oder als nicht zutreffend abgelehnt (vgl. Veenman 1984: 144; Winkelbauer u. a. 2010: 493; Vanderstraeten 2008: 106; Dietrich 2014: 16 usw.).

Sprachlich betrachtet handelt es sich bei Praxischock um ein Kompositum aus Schock und Praxis. Schock, ursprünglich militärisch konnotiert, wurde um 1700 aus dem Französischen ins Deutsche entlehnt und beschreibt einen militärischen Zusammenstoß, Schlag oder eine Attacke; im 19. Jahrhundert tritt eine medizinische Bedeutung hinzu: Schock oder Schockzustand bezeichnet einen lebensbedrohlichen Zustand, der zum kompletten Stoffwechselfersagen führen kann. Seit dem 20. Jahrhundert findet Schock alltags-sprachlich häufig in der Bedeutung großer Schreck, plötzliche (emotionale) Erschütterung Verwendung (DWDS »Schock«).

Der Begriff Praxis für »Ausübung, Ausführung, Anwendung, Verfahrensweise« wurde im 16. Jahrhundert aus dem Lateinischen und Griechischen ins Deutsche übernommen (DWDS »Praxis«) und kann, je nach Perspektive, entweder generalisierend und von außen betrachtet im Sinne von Einheit, Regelmäßigkeit und Strukturiertheit (practice-as-entity), oder prozesshaft und situativ, als handlungsorientierte Vollzugsgegenwart voller Unsicherheit und Überraschungen (practice-as-performance) verstanden werden (Alkemeyer / Buschmann 2016: 124). In den Interviews wird Praxis überwiegend als Entität verhandelt und als Schulpraxis zum Thema gemacht, die mit sämtlichen Vorstellungen vom Handeln in einer Schule einhergeht⁶ – deutlich auch im o. g. Zitat (4/11), in dem sowohl der Unterricht, der Umgang mit Strukturen, Hierarchien, mit dem Kollegium als tendenziell problematische (praktische) Handlungsfelder aufgezählt werden. Dass Schul- und vor allem Unterrichtspraxis insbesondere in der Berufseinstiegsphase einer doppelten Art der Ausstellungs- oder Unterbrechungspraxis unterliegen können, nämlich zum einen im Sich-Exponieren, Herzeigen und Sich-Offenbaren und zum anderen im »Aus-Stellen«, verstanden als Arretieren und Deaktivieren (vgl. Busch 2016: 18), wird zwar kaum explizit, ist aber implizit die Folie, vor der die Interviewten die Schwierigkeiten mit und Herausforderungen durch Praxis formulieren. Der

6 Aus analytischer Perspektive gehen wir jedoch von practice-as-performance aus. Praxis wird nicht »als etwas verstanden, das über die Intentionen und den Willen der Handelnden ausreichend erklärbar ist« (Busch 2016: 18), sondern ereignet sich performativ und unterliegt strukturellen Rahmungen. Ohne dieses Verständnis und ohne eine entsprechende Analysehaltung wäre es kaum möglich, Erkenntnisse zu generieren, die über eine sogenannte Beobachtung erster Ordnung hinausgehen (zur Differenzierung in Beobachtung erster und zweiter Ordnung siehe u. a. Bohnsack 2005: 71–74.). Indem wir es als sinnvoll charakterisiert haben, nach Funktionen und Strategien der Rede vom Praxischock zu fragen, wäre es nicht konsistent, lediglich inhaltsanalytisch mit den Äußerungen der Interviewten umzugehen.

Praxisschock kann so als Form der Unterbrechung betrachtet werden, der Entwicklung und Reflexion der eigenen Praxis behindert oder blockiert.

Im Narrativ des Praxisschocks ist Praxis – vorrangig das Selbst-Handeln(-Müssen), das Selbst-Agieren(-Müssen) in schulischen Kontexten – schockauslösend. Ein Schock – und damit auch der sogenannte Praxisschock –, widerfährt, er überrascht und ist in der Regel unvorhersehbar (vgl. Dietrich 2014: 16), er lähmt, macht passiv und kann die eigene Existenz bedrohen. Schon das Wort kann Angst einflößen und suggeriert ein Ausgeliefertsein. Für Berufseinsteiger:innen, die sich einem Praxisschock ausgesetzt fühlen oder diesen zugeschrieben bekommen, imaginiert der Begriff, dass es kaum Optionen für professionelles bzw. professionalisiertes Lehrer:innen-Handeln gebe. Er scheint genau dieses systematisch zu verhindern und zugleich die Legitimation für diese Verhinderung zu liefern, wie es das folgende Interviewbeispiel zeigt:

Interviewerin: *Also du hattest schon das Gefühl, du gehst aus dem Studium raus und bist fertig?*

Befragte:r: *Genau. Jetzt kann ich alles. Und diese Last hat mir auch niemand jemals aktiv genommen, auch meine Betreuungslehrer:innen im Unterrichtspraktikum⁷ nicht. Und ich finde das schon einen wesentlichen Hinweis. Ich meine, dass das nicht so ist, das ist mir heute alles klar, und ich glaube auch, dass es unseren Studierenden klarer ist. Trotzdem kommen sie und sagen, ich habe jetzt fertig studiert und jetzt fange ich an zu unterrichten, und ich habe überhaupt keine Ahnung, was ich machen soll.*

Interviewerin: *Und das ist das Problem, das ist ja systemisch so angelegt, dass dir immer suggeriert wird, du bist zu blöd, das liegt an dir als Individu-*

⁷ Das einjährige Unterrichtspraktikum war für Lehramts- und Diplomstudierende in Österreich bis 2015 (Übergangsregelung bis Schuljahr 2018/19) die dem Ausbildungsrecht unterliegende Einführung in das praktische Lehramt an einer Schule, begleitet von Betreuungslehrer:innen. Mit dem neuen Dienstrecht für den pädagogischen Dienst gibt es seit 2015 einen unmittelbareren Berufseinstieg über ein aufrechtes Dienstverhältnis; in den ersten 12 Monaten im Schuldienst (Induktionsphase) werden die Berufseinsteiger:innen von einer:m Induktions-Mentor:in, auch fachfremd, unterstützt.

um. Du kannst systemisch nur scheitern aufgrund der Bedingungen oder durch den sogenannten Praxisschock oder durch Anfangsschwierigkeiten oder wie auch immer man das nennen mag, es wird dir halt verkauft als individuelles Scheitern, dass du irgendwie irgendwelche falschen Entscheidungen getroffen hast, in deinem Studium zu faul warst, dir erlaubt hast, nachts mal zu schlafen. (11/26)

In diesem Interviewausschnitt erinnern sich die interviewte und die interviewende Person an die eigene Studienzeit und die damit verbundene Hoffnung, nach dem Studium »alles« zu können, um in der Schulpraxis bestehen zu können. Dass dem mitnichten so war, wird als »Last« gekennzeichnet. Heutigen Studierenden wird zugeschrieben, bereits im Studium Klarheit über diese Tatsache zu haben. Diese Vorabklarheit führt jedoch nicht etwa zu Gelassenheit (vgl. Helsper 2002: 90) oder zu Aktivitäten, um diesem Zustand abzuhelpfen, sondern es scheint allgemein akzeptiert zu sein, in Bezug auf unterrichtliches Handeln ahnungslos zu sein. In der Formulierung »Trotzdem kommen sie ...« drückt sich dreierlei aus: (1) Trotz des offenbar vorhandenen Wissens, dass das Studium nichts bzw. wenig leistet für die künftige Unterrichtspraxis, besteht (2) die Sehnsucht, dass das Studium genau dies leisten sollte. Gleichzeitig wird eine Figur der (3) Abwehr inszeniert: Da heutige Studierende wüssten, dass das Studium dazu nichts oder nur wenig leiste, bräuchten sie diesen Anspruch eigentlich auch nicht zu erheben.

Die Interviewerin rahmt diese Situation als »systemisch« determiniert. Fehlende unterrichtliche Kompetenzen würden als persönliche Defizite sowohl empfunden als auch von außen als solche adressiert, obwohl sich Anfänger:innen in einer Bedingungslage wiederfänden, die äußerst ungünstig für einen gelingenden Berufseinstieg sei: erinnerte ungenügende bis keine Vorbereitung im Studium, die (Fremd-)Zuschreibung des individuellen Scheiterns, auch von den Pro-

fessionellen (*»meine Betreuungslehrer:innen«*) im Feld sei keine Unterstützung gekommen. Schlimmstenfalls hätten Betreuungslehrer:innen sogar das Gefühl des Scheiterns verstärkt, indem sie Faulheit und fehlende Anstrengungsbereitschaft unterstellten oder die Eignung für den Lehrberuf absprachen (*»irgendwelche falschen Entscheidungen getroffen«*). Das Rekurrieren auf Praxisschock macht die in der Retrospektive als problematisch empfundene Situation erträglicher. Namentlich Schock als Teil des Kompositums erinnert so weniger an ein tatsächliches Geschockt-Sein von dem, was da in der Praxis konkret zu bearbeiten war bzw. ist, sondern der Begriff dient hier dazu, eine Generalisierung und eine Abwehr von Schuld oder Verantwortung vorzunehmen: Man kann in der Praxis nur ›scheitern‹, das ist ›normal‹ und nicht zu ändern. Darin scheinen sich die Erinnerungen von Lehrenden und die imaginierte Situation aktuell Studierender zu gleichen.

Bei der Rede vom Praxisschock handelt es sich also um ein widersprüchliches Konzept. Dass Übergänge generell mit Veränderungen und ggf. Irritationen verbunden sind, ist weder überraschend noch unvorhersehbar, sodass die Schock-Metapher für die Beschreibung dessen, was in der Berufseinstiegsphase passiert bzw. passieren kann, nicht umfänglich greift und demzufolge andere Funktionen hat. Die Widersprüchlichkeit zeigt sich auch darin, dass der Begriff ausgerechnet für den Berufseintritt im Anschluss an eine Qualifizierungsphase (Studium, ggf. Referendariat bzw. Induktionsphase), die sich per definitionem genau auf dieses Berufsfeld und die professionelle Bearbeitung der entsprechenden Herausforderungen richtet bzw. richten müsste, verwendet wird.

Bevor wir im Kapitel 3 den empirisch identifizierten Funktionen der Rede vom Praxisschock nachgehen, erläutern wir im folgenden Kapitel die in einem Begriff wie Praxisschock latent vorhandenen, jedoch systematisch de-thematisierten lehramtsspezifischen Herausforderungen schulisch-unterrichtlicher Praxis.

2.2 Antinomien als lehramtsspezifische Differenzerfahrungen

In der bildungswissenschaftlichen Diskussion wird der Berufseinstieg von Lehrpersonen u. a. als Kontingenz- und Ungewissheitserfahrung (Kosinár 2018), als Krisenerfahrung (Dietrich 2018), als Unverfügbarkeitserfahrung (Rosa 2018) bzw. unter professionstheoretischer Perspektive (Terhart 2011) oder berufsbiografischen Aspekten (Messner/ Reuser 2000, Kraler 2008) diskutiert. Als Konsens kann gelten, dass der »Umgang mit Krisen [...] Ausdruck der Ambivalenz des LehrerInnenwirkens in den ersten Berufsjahren« (Schneider 2021: 174) ist. Zustimmung ergänzen wir, dass Ambivalenz, Kontingenz und Ungewissheits- oder Unverfügbarkeitserfahrungen keinesfalls nur am Beginn des Lehrberufs stehen, sondern eine strukturelle Bedingtheit für das pädagogische berufliche Feld darstellen. Damit stellt sich neben der Frage nach der Funktionalität des Begriffs Praxisschock auch die Frage, ob Spezifika des Berufseinstiegs in das Lehramt mit ihm überhaupt erfasst werden (können).

Als eine dem Phänomen des institutionellen Übergangs angemessene Denkfigur bietet sich *Differenzerfahrung* an. Kunst- und kulturwissenschaftlich wird dieser Begriff in verschiedenen Zusammenhängen⁸ gebraucht und unter anderem auch für die Beschreibung von Erfahrungsbildung im Allgemeinen herangezogen. Differenzerleben und (reflexive) Differenzbearbeitungen können sich auf sozial-kommunikative, rollenspezifische, organisationspraktische, administrative etc. Bereiche beziehen, die sich beim Einstieg in einen Beruf überlagern und je eigene Herausforderungen beinhalten. In diesem Sinne sind Differenzerfahrungen sowohl jeglichen Berufseinstiegen oder Umorientierungen im beruflichen und/oder privaten Feld als auch bzw. insbesondere allen Studiengängen mit Ausbildungscharakter und einer konstitutiven Theorie-Praxis-Verschränkung inhärent.

Als *lehramtsspezifische* Differenzerfahrungen werden in den Interviews eine hohe Lehrverpflichtung als

8 Beispielsweise leitet Ursula Brandstätter das Merkmal der Differenz aus einem postmodernen Verständnis von Kunst ab, bei dem eine Ver- oder Entfremdungserfahrung (im weitesten Sinn) dazu beiträgt, »traditionelle« Wahrnehmungs- und Denkweisen aufzubrechen; das Gewohnte wird in Frage gestellt, das Vertraute wird fremd, Irritationen sollen zu einer Umstrukturierung der Wahrnehmung und des Denkens führen (vgl. Brandstätter 2012/13: n.p.).

Überforderung, der Umgang mit Talent und Begabung, mit pubertierenden Schüler:innen, ›Disziplinprobleme‹ sowie Erwartungen von Eltern, Schüler:innen und Gesellschaft, nach denen Lehrer:innen in der Lage sein müssten, kurzfristig begeistern und allzeit gerecht beurteilen zu können, genannt. In den meisten Interviews ist dabei eine Einkleidung ins Metaphorische zu beobachten, die das Problem konturiert: Die spezifische, strukturell bedingte Differenz-erfahrung ist schlecht in Worte zu fassen, denn sie erschöpft sich gerade nicht in der Einpassung in neue organisatorische, administrative und ggf. hierarchische Konstellationen. Wenn eine befragte Person erste Begegnungen mit Schulpraxis als »Schlag ins Gesicht« beschreibt und ihre ehemaligen Studierenden in der Schule nur »Rezepte« anwenden sieht, damit sie im »Sumpf des Lehrer:innen-Daseins« (7/18) bestehen, dann weist diese emotionalisierte Sprache auf umso bedeutsamere, wirkmächtigere, gleichzeitig scheinbar wenig zu beeinflussende spezifische Differenzenerfahrungen hin. Auch die Vorstellung vom »Sprung ins kalte Wasser« (16/34) demonstriert eine gewisse Ohnmacht und fügt sich sprachlich ins Bild des Schocks.

Lehramtsspezifische Differenzenerfahrungen sind in diesen sprachlichen Einbindungen fast als existenzielle Bedrohung auszumachen. Die in der Einstiegsphase möglicherweise besonders schmerzlich empfundenen Differenzenerfahrungen, weil sie im Vergleich zu einem Studium, in dem u. a. das Aufnehmen künstlerisch-wissenschaftlicher Positionen Vorrang vor Fragen der Praxistransformation hat, stellen zunächst ja auch *neue* Erfahrungen dar. Dabei sind lehramtsspezifische Differenzenerfahrungen, die aus der Forschung bekannt sind – beispielsweise das Auseinanderklaffen zwischen Unterrichtsplanung und gehaltenem Unterricht, der Bruch mit beruflichen Selbstbildern und Selbstwirksamkeitsvorstellungen in Anbetracht der tatsächlich in Schule und Unterricht vorgefundenen Situation, oder konkret für das künstlerische Lehramt: die Diskrepanz zwischen der eigenen, individuell

ausgefeilten künstlerischen Praxis und der auf lehrplanbezogene Allgemeinbildung orientierten schulischen Unterrichtspraxis –, aber als persistent anzunehmen (vgl. Schneider 2021: 24). Ihnen korrespondieren professionstheoretische Auffassungen, nach denen pädagogisches Handeln per se von Unsicherheit geprägt (Rothland /Terhart 2007: 15, 16, 22) und krisenhaft ist. Die Krisenhaftigkeit pädagogischen Handelns geht aus der Notwendigkeit hervor, in Widersprüchlichkeiten zueinanderstehende Handlungsoptionen abwägen bzw. Antinomien⁹ und Inkongruenzen dauerhaft bewältigen zu müssen (vgl. Trescher 2018: 52; Rothland /Terhart, 2007: 19, 23; Helsper 2004: 55; s. auch Oevermann 2002, 2006); die Krise ist also der ›Normalfall‹.

Die den Lehrberuf kontinuierlich begleitenden und strukturell bestimmenden Antinomien geraten im Diskurs zur Eingangsphase aber kaum ins Blickfeld, obwohl sie vermutlich – so unsere These – die eigentlichen Auslöser für ein ›Geschockt‹-Sein von den Problemen der Praxis und damit auch für die Rede vom Praxisschock sind. In einem Ranking von Anfangsschwierigkeiten des Berufseinstiegs, in dem Aussagen Betroffener von 1984 mit denen von 1994 verglichen werden (Hericks 2006: 39; Kaspar 2017: 30; s. Abb. S. 19), wird nicht explizit auf Antinomien und die grundsätzliche Unsicherheit des Berufsfeldes verwiesen, obwohl die meisten der verglichenen Bereiche, in denen ›Anfangsschwierigkeiten‹ auftreten können, dafür prädestiniert sind, Lehrer:innen in antinomische Entscheidungszwänge zu verwickeln: u. a. Klassenleitung, Elternarbeit, Fragen der Leistungsermittlung und -bewertung, der Motivation, der Heterogenität. Es handelt sich vielmehr mehrheitlich um tendenziell krisenhafte Aspekte und Bereiche des beruflichen Feldes, die während der gesamten Berufsbiografie präsent sein werden. Über die Rahmung als Anfangsschwierigkeiten im Sinne des Praxischocks wird jedoch suggeriert, sie seien nur vorübergehend als ›Probleme‹ vorhanden und könnten in einem fortgeschrittenen beruflichen Stadium geklärt und überwunden sein.

⁹ Werner Helsper fasst Antinomien als »widersprüchliche Erwartungen der Gesellschaft, der Eltern, der Kinder, der Schule oder des Schulsystems, die sich als Spannungen pädagogischen Handelns äußern« (Helsper (2004: 55) und die nicht auflösbar, sondern lediglich ausbalancierbar sind. Mit Bezug auf Helsper beschreiben Martin Rothland und Ewald Terhart folgende Antinomien: Nähe – Distanz, Einheitlichkeit – Differenz, Person – Sache, Organisation – Interaktion, Autonomie – Heteronomie (Rothland / Terhart 2007: 20–21).

Rangplatz	Veenman (1984)	Terhart et al. (1994)
1	Klassenführung/-disziplin	Zwang zur Schülerbeurteilung
2	Motivierung der Schüler	Unzureichende Ausstattung an Materialien und Hilfsmitteln
3	Umgang mit den individuellen Unterschieden von Schülern	Fülle der organisatorischen Aufgaben
4	Einschätzen und Bewerten der Schülerarbeiten	Umgang mit den individuellen Unterschieden der Schüler
5	Beziehungen zu den Eltern	Desinteresse der Schüler
6	Arbeitsorganisation im Unterricht	Disziplinprobleme im Unterricht
7	Unzureichende Ausstattung an Materialien und Hilfsmitteln	Fachfremder Unterrichtseinsatz
8	Umgang mit Problemen einzelner Schüler	Druck durch Vorgesetzte
9	Ungenügende Vorbereitungszeit	Mangelndes Fachwissen
10	Beziehungen zu den Kollegen	Anforderungen der Eltern
11	Vorbereitung von Lektionen und Schultagen	Beziehungen zu den Kollegen
12	Effektiver Einsatz verschiedener Lehrmethoden	Persönliche Probleme der Schüler

Abb.: Anfangsschwierigkeiten von Lehrkräften beim Berufseinstieg nach Veenman (1984) und Terhart u. a. (1994) (Kaspar 2017: 30)

Um solchen Anfangsschwierigkeiten zu begegnen, schlägt Christian Kraller – basierend auf Überlegungen zur Professionalität als berufsbiografische Entwicklungsaufgabe – ein fünfstufiges Kompetenzerwerbsmodell für die Berufseingangsphase vor (Kraller 2008), das u. a. eine »Einarbeitungs-« und eine »Eingliederungsphase« (ebd.: 6–7) neuer Lehrkräfte an den Schulen vorsieht; beide Phasen versteht er als Personalentwicklung, die durch die Schulleitung gestaltet werden sollen. Er geht davon aus, dass bei Berufseinsteiger:innen durchaus die Fähigkeit vorläge, Handlungen vorab rational zu begründen, jedoch könne »aufgrund des hohen Anteils neuer bzw. unbekannter Faktoren noch wenig adaptiv und flexibel« (Kraller 2008: 4) gehandelt werden.

Diese Fähigkeit würde sich stufenweise entwickeln: Erst allmählich könnten ›Novizen‹ auf praktische Handlungserfahrungen, Routinen sowie episodenhafte Erinnerungen an vergleichbare Situationen zurückgreifen. Sie seien damit als »semi-professionell« (vgl. ebd.: 6) zu charakterisieren, weil vor allem Erfahrung, d. h. der Rückgriff auf selbst erlebte Handlungen und Routinen, fehle. In diesem Modell, das durch seine Stufenlogik eine Nähe zu technologischen Machbarkeitsvorstellungen aufweist, stehen jedoch Differenzenerfahrungen im Vordergrund, die eher auf allgemeiner, u. a. organisatorisch-praktischer Ebene, gemacht werden. Als höchste Stufe der Kompetenzentwicklung wird die »reflexive Kompetenz« (ebd.) beschrieben, aber auch hier wird das Moment der Reflexion auf das Hinterfragen von Alltagsroutinen verengt.

Primär richtet sich das Modell demnach nicht auf die strukturellen Probleme des Lehrberufs (permanente Krise, Antinomien, Ambivalenzen etc.), sondern fokussiert vor allem Bewältigungsstrategien der (organisatorischen) Arbeitsfülle. Insofern scheint es kaum geeignet, dem Phänomen des Praxisschocks, das wir – auch mit Bezug auf die Interviewbeispiele im Kapitel 3 – vor allem auf der Ebene der Antinomien verorten, konstruktiv und nachhaltig zu begegnen. Die Idee eines stufenförmigen Erwerbs von für den Lehrberuf notwendigen Routinen kann jene ›Störanfälligkeit‹, die sich durch die durchgängig antinomische Struktur des Berufsfeldes ergibt, eher verfestigen. Wenn beispielsweise in der Induktionsphase oder in vergleichbaren Übergangssystemen (Referendariat, Vorbereitungsdienst etc.) de-thematisiert wird, dass auch das etappenweise Erreichen gewisser Kompetenzen auf der Ebene der Arbeitsökonomie nicht davor bewahrt, mit Inkongruenzen, Antinomien, generell mit krisenhaften Situationen konfrontiert zu sein, erhöht sich der Druck gerade auf Berufseinsteiger:innen, die gleichzeitig mit Herausforderungen auf sämtlichen berufsfeldspezifischen Ebenen zu tun haben.

Wenn davon ausgegangen wird, dass Reflexivität eine der zentralen Kategorien ist, die ebenso wie eine antinomische Struktur für Professionsberufe konstitutiv sind, ist zu definieren, wie Reflexivität verstanden werden kann. Dabei orientieren wir uns zum einen an einem transformatorischen Bildungsbegriff (Koller 2018)¹⁰, in dem der Berufseinstieg als Transitionsphase – gekoppelt an den institutionellen Übergang von der universitären Phase in die Schule – auch einen individuellen Bildungsprozess darstellt. Als Differenzerfahrung stellt er individuell wie berufsspezifisch betrachtet eine Herausforderung für das Selbst- und Weltverhältnis des Individuums dar (vgl. Koller 2012) und lässt sich demnach gerade nicht (nur) formalorganisatorisch bearbeiten oder reflektieren. Diese Vorstellung schließt – zum anderen – an John Dewey (1859–1952) an, der davon ausgeht, dass Differenzerfahrungen eine Art produktiver (und positiver) Weltzugriff sind, mithilfe derer stattgefunden oder auch bevorstehende Brüche, z.B. ein Berufseintritt – und die Auseinandersetzung damit –, Anstoß zur Reflexion, zur (Weiter-)Entwicklung und Neuorientierung geben, dabei aber durchaus schmerzhaft sein können (vgl. Dewey 2014 [1934]: 23, 53–54, 57). Auch das Quälende, auch Kampf und Konflikt können positiv bewertet werden,

»wenn man sie als Mittel erfährt, die eine Erfahrung weiterentwickeln [...]. [So] gibt es in jeder Erfahrung ein Moment der passiven Hin- nahme, des Erleidens im weitesten Sinne. Anderenfalls könnte das Vorangegangene nicht miteinbezogen werden. Denn bei jeder grundlegenden Erfahrung bedeutet ›miteinbeziehen‹ mehr, als etwas vom bisher Gewußten im Bewußtsein an die obere Stelle zu rücken. Es beinhaltet eine Neuorientierung, die schmerzhaft sein kann« (Dewey 2014 [1934]: 53–54).

10 Bildung kann u.a. als ein Prozess der Erfahrung wahrgenommen und beschrieben werden, aus dem man verändert (transformiert) hervorgeht: Es ändert sich das Verhältnis zu sich und zu den/dem Anderen (Selbst- und Weltverhältnisse), das können z.B. Personen, Ereignisse, Orte, Überzeugungen sein. Für Hans-Christoph Koller sind, auch in Anlehnung an das Bildungsdenken von Wilhelm von Humboldt (1767–1835), Bildungsprozesse prinzipiell transformativ, da »Menschen in der Auseinandersetzung mit neuen Problemlagen neue Dispositionen der Wahrnehmung, Deutung und Bearbeitung von Problemen hervorbringen, die es ihnen erlauben, diesen Problemen besser als bisher gerecht zu werden« (Koller 2018: 16).

Differenzerfahrungen werden somit nicht zu Defiziten erklärt, die mit den richtigen Strategien zu überwinden seien. Werden erfahrungsbasierte Deutungs- und Handlungsmuster, ausgelöst durch erlebte Inkongruenzen wie bei einem Berufseintritt, in diesem Sinne reflexiv bearbeitet, können Überzeugungen aufgebrochen und Erfahrungen relativiert, angereichert oder (produktiv) umgedeutet werden. Dewey folgend werden Erleben und Erlebnis, auch das Gewähr-Werden von etwas Neuem, Unbekanntem oder Unerwartetem, durch den reflexiven Rückgriff zu Erfahrung und letztendlich zu Erinnerung (vgl. Dewey 2014: 47–49, Strasser u. a. 2016: 3).

Um sich dem Phänomen des Praxisschocks zu nähern, erscheinen uns Deweys Überlegungen zu jener reflective experience, in denen er Irritationen, Frustrationen und Aporien, also auch negativen Erfahrungen eine grundlegende Bedeutung für Bildungsprozesse zuerkennt (vgl. English 2005: 49), als eine geeignete Perspektivierung. Anknüpfend an unsere Annahme, dass es strukturell bedingte, lehramtsspezifische Differenzerfahrungen gibt, welche die gesamte Berufsbiografie begleiten, müssen Übergangsphänomene und (organisatorisch-praktische, kommunikative etc.) Anfangsschwierigkeiten von den für das Lehramt konstitutiven Antinomien (vgl. Helsper 2016) unterschieden werden. Letztere besitzen eine strukturelle Bedeutsamkeit und permanente Präsenz; sie bilden – gerade am Beginn der Berufstätigkeit oder in Praktika während des Studiums – wahrscheinlich das eigentlich ›schockende‹ Moment. Auch die Schwierigkeiten, konkret zu benennen, was genau denn die Anfangsprobleme sind, sind dafür ein Indiz. In Bezug auf das Krisenhafte geht es neben einem einzuübenden individuell-gelingenden Umgang mit der neuen Situation um ein (plötzliches) Gewähr-Werden der grundsätzlichen antinomischen Strukturen, der alltäglichen Dilemmata der Lehrtätigkeit. Diese können, gerade in der Berufseingangsphase offenbar (noch) nicht reflexiv im Sinne Deweys bearbeitet werden bzw. scheint

es so, als seien sie nicht (professionell) bearbeitbar; dadurch verstärken sich sowohl defizitäres Erleben als auch defizitäre Zuschreibungen. Die Rede vom Praxisschock – so unser Befund bis hierher – potenziert diese Zuschreibungen und rückt sie in die Nähe einer selffulfilling prophecy. Mit den changierenden Semantiken des Begriffs Praxisschock kann daher weder gefasst werden, was in Praxisphasen des Lehramtsstudiums und beim Berufseinstieg passiert, noch kann mit ihm konstruktiv auf Irritationen bei Berufseinsteiger:innen reagiert werden. Wenn mit Praxisschock argumentiert wird, dann stehen dahinter andere Funktionen, denen wir im Folgenden anhand unserer Interviewanalysen nachgehen.

3. Analytische Befunde: Funktionen des Praxisschocks in der Lehrer:innenbildung

In der Literatur wird die Frage des Praxisschocks überwiegend retrospektiv aus der Sicht schulischer Akteur:innen und auf das Phänomen als solches gerichtet verhandelt. Wie die Auswertung der Interviewstudie mit IKL-Lehrenden in der Lehrer:innenbildung vermuten lässt, begegnet der Begriff jedoch auch in nicht-biografischen Zusammenhängen und wird aus einer Perspektive der nicht-direkten Betroffenheit von Personen im Kontext der Lehrer:innenbildung argumentativ genutzt. Bei 17 der 18 Befragten fand der Praxisschock direkt oder indirekt Eingang in das Interview, obwohl er als Thema nicht Bestandteil des Leitfadens war.¹¹ Daher scheint uns die Frage berechtigt, welche Funktion(en) die Rede vom Praxisschock im Diskurs um ein lehramtsspezifisches Übergangs- bzw. Dauerphänomen erfüllt und/oder erfüllen könnte.

Im Folgenden geben wir einen Überblick über die von uns identifizierten Funktionen. Unter Funktionen verstehen wir die Aufgaben und Wirkweisen, welche die Rede vom Praxisschock als eine strategische ausweisen und auf

¹¹ Dabei interessiert uns nicht, warum eine Person über den Praxisschock redet und ob oder welches Ziel sie damit eventuell verfolgt. Solange es dazu keinerlei explizite Aussagen von den Befragten selbst gibt, würden diesbezügliche ›Interpretationen‹ im Spekultativen bleiben bzw. in Unterstellungen münden, die nicht validiert werden können.

strukturelle Probleme bzw. Bedingungen aufmerksam machen, – hier aus der Perspektive von Lehrenden und Ausbilder:innen im künstlerischen Lehramt. Dabei wird sichtbar, dass etliche Funktionen des Argumentierens mit dem Praxisschock in verschiedenen Interviews gleichzeitig auszumachen sind, sich teilweise gegenseitig bedingen und überlagern. Unabhängig vom Einzelfall ergibt sich ein übergeordneter Befund: Das Rekurrieren auf ›Praxisschock‹ erfolgt mehrheitlich dramatisierend bzw. emotional(isierend) und hat in der Regel eine entlastende Funktion für die Person, die den Begriff verwendet bzw. semantisch-inhaltlich ähnlich argumentiert. Rückwirkend wird durch die Sprecher:innen auch die universitäre Ausbildung von dem im Raum stehenden Vorwurf entlastet, das Studium bereite die Berufseinsteiger:innen nicht adäquat auf die schulische Praxis vor.

3.1 Hilflosigkeit und ambivalente Zuständigkeit

Das Sprechen über den sogenannten Praxisschock ist häufig ein Mittel, um sich selbst oder anderen ein gewisses Gefühl der Ohnmacht in Bezug auf schulisches Handeln zuzuschreiben, womit sowohl die Lehrenden als auch die Studierenden entlastet werden: Denn Schuld am gefühlten Schock durch die Praxis ist ja die Praxis selbst. In den Lehrveranstaltungen stellte ein:e Lehrende:r fest, dass Studierende

sehr hilflos waren, wo sie überhaupt anfangen sollen, oder wie sie das überhaupt angehen sollen, so eine Unterrichtsplanung. (9/23)

In der Wahrnehmung der Interviewten sind Studierende und Berufseinsteiger:innen durch die Praxis meistens überfordert, sie – aber auch erfahrene Lehrer:innen – werden als hilfsbedürftig bestimmt. Um »durchhalten« (9/23) zu können, muss

ihnen geholfen werden, auch von Seiten der Universitäten und Hochschulen (s. 4/11). Das Wie wird jedoch als »Black Box« oder »Missing Link« (7/18) empfunden, bleibt also vage und unspezifisch bzw. wird als Leerstelle identifiziert. Denn

auf die Praxis vorbereiten, so gut es geht, fehlt offensichtlich noch immer, hat mir gefehlt hier im Haus (Anm.: IKL), und fehlt anscheinend noch immer. (2/5)

Hier wird das Problem als ein tradiertes institutionelles und latent vorhandenes dargestellt: Schon die interviewte Person fühlte sich auf die Praxis durch das »Haus« resp. die Ausbildung nicht vorbereitet. Damit wird angedeutet, dass es nicht verwundern kann, wenn sich diese Situation ungehindert weiter fortsetzt. Der folgende Ausschnitt schließt an diese Latenz an, indem explizit formuliert wird, dass es »immer dieser Praxischock, der tatsächlich passiert« ist, der in existenzielle Nöte führt.

Immer dieser Praxischock, der tatsächlich passiert, und dieses Hungern nach, oder dieses nicht wissen, [...] was mache ich jetzt. Also dieses große Fragezeichen, diese große Angst, diese Sorge vor der Praxis, oder dieses große Suchen, wie gehe ich das jetzt an. (2/5)

Zentral erscheint hier die »Sorge vor der Praxis« inmitten einer Reihung von Begriffen, die in dieser Ballung und durch die Attribuierung einiger mit »groß« eine bedrohliche Dramatik entfalten und jene Hilflosigkeit (»dieses nicht wissen, [...] was mache ich jetzt.«) zur Aufführung bringen. Dabei geht es nicht darum, sich selbst als »hilflos« zu inszenieren. Vielmehr führt das Rekurren auf Sich-Sorgen, Angst, Suchen etc. dazu, beim Gegenüber Verständnis hervorzurufen: Verständnis für die schon seit Generationen bekannte Situation, dass die Praxis – in den Augen der interviewten Person – einfach unbeherrschbar ist und bleibt.

Neben der Sorge vor dem Bestehen in der Praxis, die eine Sorge um sich selbst darstellt, kommt auch ein spezifisches Verständnis von Zuständigkeit zum Ausdruck. So wird etwa die Befürchtung artikuliert, dass die Studierenden am Berufseinstieg »scheitern« werden, da guter Unterricht nur möglich sei mit wenig Unterrichtsverpflichtung (s. 11/26; 17/35), oder die Frage gestellt, ob die Studierenden »durchhalten können«, wenn die im Studium erfahrenen kooperativen Ansätze nicht auf die Schule übertragen werden können – denn dort seien Lehrer:innen »Einzelkämpfer:innen« (9/23), womit implizit sozialdarwinistische Vorstellungen aufscheinen. Mit der Artikulation dieser Form von Sorge geht es nicht um die Übernahme von Verantwortung, die in eine aktive, konstruktive Bearbeitung der Situation münden würde. Vielmehr stehen die Äußerungen dazu ebenfalls im Dienst des Aufzeigens der unveränderbaren Situation der Hilflosigkeit gegenüber der schockenden Praxis.

Scheinbar kontrastierend dazu sind Äußerungen, in denen beschrieben wird, dass »der Praxisschock« vermieden werden könnte, wenn an der Universität fachbereichsübergreifend (Fachdidaktik, Fachwissenschaft, Bildungswissenschaften) in Teams zusammengearbeitet würde (s. 1/4). Hier zeigt sich die Ambivalenz: Es existiert implizit die Auffassung, dass die Ausbildung zwar zuständig für den Berufseinstieg der Absolvent:innen sei und Sorge für ein Gelingen dieser Phase tragen müsste. Wer aber tendenziell eher hilflos ist bzw. sich so fühlt und/oder inszeniert, kann nicht zuständig sein, und schon gar nicht Verantwortung übernehmen.

3.2 Externalisierung von Verantwortung und die ›geborene Lehrkraft‹

Die Figur der demonstrierten Hilflosigkeit und der damit verbundenen ambivalenten Zuständigkeit wird gesteigert durch Externalisierungsbestrebungen gegenüber

der in den Bereich der Universität fallenden Verantwortung, die von Vorstellungen der ›geborenen‹, ohne weiteres professionell sein könnenden Lehrkraft flankiert wird. Im folgenden Ausschnitt wird auf den Versuch verwiesen, aus der universitären Ebene einen Betrag zu leisten, um in der Praxis agieren zu können. Dieser wird durch den Zweifel, ob das, was ›mitgegeben‹ wird, auch adäquat sei, im selben Satz wieder relativiert. Es gäbe keinen eigenen Anteil daran, ob der Versuch des Mitgebens gelinge oder nicht. Die Begründung dafür wird in fehlenden Bedingungen gesehen, die »es« nicht ermöglichen würden:

Wir versuchen unseren Studierenden schon etwas mitzugeben, ob das das Adäquate ist, das wage ich zu bezweifeln, weil es uns auch nicht wirklich ermöglicht wird. (6/16)

Auch in anderen Interviews wird im Zusammenhang mit dem Praxisschock den Instanzen gegenüber, die auf die Praxis vorbereiten müssten, vorgeworfen, dieses nicht zu leisten, ohne dass die jeweiligen Akteur:innen Einfluss darauf hätten oder nehmen würden. Die Interviewten machen für (eigene) Probleme *mit* und *in* der Praxis schulische und systemisch-institutionelle Rahmenbedingungen, beispielsweise »*pubertierende Jugendliche*« (3/8; s. auch 10/25) sowie mangelnde zeitliche Ressourcen im Studium verantwortlich (s. u. a. 12/27; 4/12). Mögliche inhaltliche Leerstellen bleiben ungenannt. Außerdem wird das Insistieren auf Verantwortung und Verantwortlichkeit von Studierenden abgewiesen, indem z. B. auf deren Eigenverantwortlichkeit im Studium (s. 8/2) im Zusammenhang mit ausreichend Engagement (s. 4/12) abgestellt wird.

Gelungene oder »*gemeisterte*« (2/5) Berufseinstiegsphasen werden weniger der Vorbereitung durch das Studium oder lehramtsbezogenen Professionalisierungsangeboten zugeschrieben, sondern diese seien »*typspezifisch*«

(2/5), es gäbe »gewisse *Naturtalente*« (17/35). Die so in den Interviews anklingende Stilisierung bzw. Perpetuierung der ›geborenen‹ Lehrkraft ist ideengeschichtlich anschlussfähig an verschiedene Geniusvorstellungen u. a. der Aufklärung, in denen beispielsweise das »Genie als Typus der Souveränität« (Hubig 1983: 191) auf der Handlungsebene installiert wird, oder in biologistischen Vorstellungen, die von einer genetischen Disponiertheit für die Lehrtätigkeit ›an sich‹ ausgehen (s. Spranger 1958). Das gewöhnlich auf die Künste bezogene Master-Narrativ von Talent und Begabung wird in den Interviews auf die Fähigkeit zum Lehren selbst übertragen und stellt so prinzipiell Professionalisierbarkeit sowie Professionsbedürftigkeit – nicht nur des künstlerischen Lehramts – in Frage.¹² Lehren wird damit als Fähigkeit charakterisiert, die allein von für die Lehrtätigkeit begabten Individuen ausgeführt werden kann. Andere dagegen werden »es einfach nicht schaffen«, und die »Burnout Rate ist eine sehr hohe [...], dass dann auch viele aufhören werden, mit diesem Beruf nach einem Jahr« (17/35). Weitere Vorstellungen, in denen Professionalisierbarkeit abgewiesen wird, finden sich in Passagen, in denen zum Ausdruck kommt, dass Lehramtsstudien eine Form von ›Vorerfahrung‹ benötigten: Es sei klug

nicht gleich nach der Matura ein Lehramtsstudium zu beginnen. Also es sollte irgendwas dazwischen sein, keine Ahnung, eine Lehre, ein anderes Studium, so ein bisschen, es gibt wirklich bei uns ganz viele auch, die von Schule in Studium in Schule gehen. (8/21)

Auch hier wird deutlich: Dem Lehramtsstudium wird nur dann etwas zugetraut, wenn die Studierenden schon etwas ›mitbringen‹. Dies stellt eine Vorentlastung der universitären (Aus-)Bildung dar bzw. externalisiert Verantwortung vorab: Da das Studium dem Praxisschock offenbar

12 Dabei bezieht sich die in den Interviews entfaltete Vorstellung vom Genius des Berufes nicht auf Perspektivierungen zu einem doppelten Rollenverständnis von (Kunst-)Lehrenden, d. h. der Gleichzeitigkeit von Künstler:in und Pädagog:in bzw. Lehrer:in, die den Fachdiskurs der Kunstpädagogik im letzten Drittel des 20. Jahrhundert mitprägten (vgl. Bader / Herman 2020).

nichts entgegen kann, muss sich die universitäre Ebene auf ›Naturtalente‹, d. h. begabte und/oder erfahrungsgesättigte Studierende stützen und ist »froh« resp. entlastet, wenn diese zur Verfügung stehen:

Ich bin da immer sehr froh, wenn Studierende in meinen Lehrveranstaltungen sind, die wirklich schon Praxiserfahrung haben, ich nenne das immer reality check, der dann natürlich nochmal reinkommt. (18/36)

Damit wird suggeriert – und das ist paradox –, dass solche Studierenden aufgrund von Begabung oder Erfahrung ein Studium gar nicht nötig hätten. Die Externalisierung von Verantwortung für eine pädagogisch-schulische Praxis geht also konsequent mit einer antizipierten Un-Wirksamkeit in Bezug auf Professionalisierung und Professionalität einher. Die wissenschaftliche Phase des Lehramts benötige vielmehr einen »reality check«, um sich selbst ihrer Wertigkeit und Wirksamkeit zu vergewissern.

3.3 Bedürfnis nach Technologisierbarkeit und Einheitlichkeit

In zahlreichen Interviewpassagen wird mit dem Rekurrieren auf den Praxisschock eine Sehnsucht nach Technologisierung bzw. Technologisierbarkeit¹³ und Einheitlichkeit von schulischer Praxis aufgerufen. ›Technische Regeln‹ (d. h. eineindeutig, linear bzw. unidirektional, handlungsanweisend) entlasten davon, in jeder Situation von Neuem über Handlungsmöglichkeiten und -notwendigkeiten nachdenken und sich entscheiden zu müssen. Wenn-dann-Konstruktionen, z. B. dass Unterricht erst dann gelingen könne, wenn »Grundlagen« (4/10) vermittelt wurden, oder fachdidaktische Vorstellungen vom ›richtigen‹ Handeln, z. B. »man zeigt anderen [...] wie es richtig geht« (1/3; s. auch 3/6), verweisen gleichzeitig auf ein behavioristisches Lehr-Lern-Verständnis, das

¹³ Diesem Bedürfnis steht das sog. »Technologiedefizit der Erziehung« gegenüber, das der Soziologe Niklas Luhmann (1927–1998) und der Erziehungswissenschaftler Karl-Eberhard Schorr (1919–1995) 1979/1982 beschrieben haben. Mit dem Begriff wird auf die Unmöglichkeit der Technologisierung von Erziehung, Pädagogik und sozialer Interaktion aufmerksam gemacht (vgl. Wieser 2015: 61).

sich zudem in Vorstellungen des ›Abfragens‹ oder ›Überprüfens‹ von Wissen (s. 3/7) zeigt und dem Bedürfnis nach Technologisierung und Technologisierbarkeit korrespondiert.

Das Abweisen des Verantwortlich-Seins für die Professionalisierung zeigt sich auch im Verweisen auf die Bedingungen an Schulen, die nicht einheitlich seien und dem (formalen) Umsetzen des an der Universität Gelernten entgegenstehen würden. Damit dokumentiert sich auch ein technologisches Verständnis der (Aus-)Bildung selbst:

Ich glaube, dass einerseits die institutionellen Bedingungen in der Schule und andererseits die Traditionen, die sich einfach über Jahrzehnte eingeschliffen haben, dass die gewisse Hürden darstellen, um das, was die Studierenden hier an der Uni lernen, dann wirklich umzusetzen. (4/11)

Dass der Praxisschock als Realität angenommen wird (u. a. 2/5), wird auch durch die Aussagen deutlich, es bräuchte im Studium »viel Training« (3/6; s. auch 9/23) und einen fixen Wissenskanon (s. 4/10; 4/11; 3/7), der anschließend in der Schule umgesetzt werden soll. Insbesondere die Vorstellung vom Training oder vom Trainieren an der Universität knüpft an ein technologisches Verständnis an, welches das Bild einer fast bis ins Körperliche reichenden ›Zurichtung‹ auf/für einen ganz bestimmten, klar umrissenen Zweck evoziert. Mit »Uni« (4/11) wird im obigen Zitat auf die akademische (Aus-)Bildungsstätte verwiesen, von der Leistungen im technisierbaren Bereich – basierend auf einem abgrenzbaren und einheitlichen Wissenskanon, der unvermittelt ›umsetzbar‹ wäre – erwartet werden. Was im Bild vom Trainieren nicht zum Tragen kommt, ist ein an der Universität stattfindender reflexiver Umgang mit den Inhalten der berufsfeldbezogenen Wissensdisziplinen, durch den die antinomischen Bedingungen des Berufsfeldes (s. Kap. 2.2) theoretisch zu antizipieren und praktisch (zumindest) zu

simulieren wären. Insofern begegnet auch hier die Figur der Externalisierung von Verantwortung für Professionalisierung, denn: Technologisierung und Professionalisierung schließen einander, zumindest aus strukturtheoretischer Perspektive, aus (vgl. Schmidt 2008: 849).

Da es beides – Vereinheitlichung und Technologisierung – im pädagogischen Feld nicht gibt und auch im Studium nicht geben kann, bleibt es bei immer wiederkehrenden Schocksituationen inklusive der beständigen und unerfüllbaren Sehnsucht, die pädagogisch-schulische Praxis möge doch irgendwie zu vereinheitlichen und damit zu beherrschen sein (s. 10/25). Die Rede vom Praxisschock übernimmt hier die Funktion, Praxis als unverfügbar, unberechenbar und nicht-technologisierbar auszuweisen, von der (neue) Lehrkräfte regelmäßig überfallen würden.

3.4 Sehnsucht nach ›heiler‹ (Schul-)Welt und dichotomes Theorie-Praxis-Verständnis

In den Beschreibungen und Inanspruchnahmen des Praxisschocks werden indirekt Idealvorstellungen von einer ›heilen‹ Schulpraxis und einer idealtypischen akademischen (Aus-)Bildung gewahrt; ›heil‹ hier im Sinne von vollkommen, unversehrt, ›störungsfrei‹ und vor allem in Passung zu den universitären Inhalten und Methoden. Damit verbunden ist die Erwartung einiger der interviewten Lehrenden, *›dass das eigene Tun und Lehren [...] exemplarisch sein müsste, vor allem an einem Lehramtsinstitut«* (6/17) und dass das Studium die Vorstellung des pädagogischen Doppeldeckers (vgl. Wahl 2006: 62) bzw. das Prinzip der doppelten Vermittlungspraxis (vgl. Reich 2009: 52) erfüllen möge.

Die Vorstellungen von einer schulischen Idealwelt, in der eine Übereinstimmung schulischer Bedingungen und Lehrer:innenhandeln bestünde, nimmt auch die Idee der Technologisierbarkeit und ›Beherrschbarkeit‹ auf (s. Kap. 3.3).

Dafür ist das folgende Zitat über die fest im Sattel sitzende – also von einem erhöhten Standpunkt aus einen umfassenden Überblick sowie die volle Souveränität und Kontrolle (inne-) habende – Lehrperson ein Beispiel. Es sei notwendig,

sattelfest zu sein in den fachlichen inhaltlichen Bereichen. Also das geht von Diskursivem, Methodischem und Handwerklichem, aber dass es andererseits auch notwendig ist, sattelfest zu sein im Didaktischen, in didaktischer Praxis, also Vorbereitung, Durchführung, Reflexion, und dass andererseits auch so Kommunikationskills notwendig sind, also dass die Studierenden auch wissen, wie stelle ich mich vor eine Klasse hin, dass sie auch wissen, was tue ich, wenn bestimmte Situationen entstehen, die schwierig sind, und die ganze Palette von dem, was passieren kann, also von irgendwie, wenn etwas gut geht bis hin zu wenn es Konflikte gibt. (4/13)

Auch die Wendung des ›Vor-der-Klasse-Stehens‹ weist auf ein Bild von Kontrolle und Hoheit über die Situation und damit auf ein Lehr-Lernverständnis hin, bei dem es eher um frontales Vermitteln als um direktes Interagieren geht. Letzteres wird in etlichen Interviews als störanfällig und problematisch gerahmt, und Unterrichten wird auf Fragen der ›Disziplinierung‹ verengt. In diesem Zusammenhang wird das Ausgeliefertsein beim Auftreten von ›Störungen‹ und deren Vermeidung akzentuiert. Dabei bleiben konkrete Aussagen und Vorstellungen zum Lehren und Lernen selbst – beispielsweise Fragen nach Sinnhaftigkeit und/ oder Sinnstiftung des Kennenlernens verschiedener künstlerischer Positionen oder nach der Ausbildung und Erweiterung individueller ästhetischer Erfahrungs-, Erkenntnis- und Ausdrucksmöglichkeiten mit künstlerisch-gestalterischen Mitteln etc. – die Ausnahme. Indem vorrangig kommunikativ problematische Szenarien von Unterricht genannt werden,

zeigt sich wiederkehrend die Sehnsucht nach Struktur und Ordnung. Die Rede vom Praxisschock beinhaltet hier auch die Themenbereiche Macht und Kontrolle bzw. deren Verlust oder Ausbleiben. In einer idealen, ›heilen‹ Schulwelt würden Lehrkräfte ihr universitäres Wissen umsetzen können, ohne dabei von einer allzeit unberechenbaren kommunikativen Situation ›gestört‹ zu werden. Da aber davon ausgegangen wird, dass Anfänger:innen gerade im Bereich der Leitung von Klassen und Schüler:innengruppen zu scheitern drohen, kann über die Rede vom Praxisschock ermöglicht werden, dass die Verantwortung dafür weder bei den Individuen selbst noch beim absolvierten Lehramtsstudium liegt.

Obwohl das Studium nichts zur Bewältigung der schulischen Praxis beitrage, aber ›die Praxis‹ erwarde, dass »*alles gleich von Beginn an reibungslos funktioniert*« (11/26), wird in einigen Interviews der Fachdidaktik die Rolle der ›Erlöserin‹ zugeschrieben. In Vorstellungen, nach denen sie den »*Bogen von der Theorie über die Technik zur Praxis und zur Didaktik*« (10/25) schlagen könnte, wird jedoch nicht deutlich, welches ihr konkreter Beitrag sein könne. Auch Allgemeine Didaktik und Pädagogik würden ›retten‹ können, wenn es Probleme gibt (s. 7/18; 16/34), d. h., wenn sich die Praxis als schock(ier)end zeigt. Beide ›Rettungsszenarien‹ bleiben jedoch unspezifisch und untermauern die damit aufgerufene Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis. Die lehramts-spezifischen Fachdisziplinen erhalten keinen eigenen Wert, ihnen wird lediglich in Bezug auf eine bereits gescheiterte Praxis eine Funktion zugeschrieben; erst beim Scheitern könnte man sie zu Rate ziehen. Diese Vorstellungen verhindern wiederum die Sicht auf die pädagogischen und (fach-) didaktischen Disziplinen als Instanzen des professionellen und damit insbesondere praxisrelevanten Wissens. Insofern hat die Rede vom Praxisschock auch die Funktion, sich gegenüber einer wissenschaftlichen Rahmung des Lehr-Lern-geschehens abzugrenzen und auch abgrenzbar zu bleiben.

Bestärkt wird diese Funktion durch die vielfach begegnende antipodische Stellung von Praxis und Theorie; Theorie als Wissen und Praxis als Erfahrung werden in zahlreichen Interviews einander diametral gegenübergestellt (u.a. 17/35). Dabei wird Wissenschaft – zumal in den Funktionen als ›Erlöserin‹ oder ›Retterin‹ – nicht in ihrer Spezifik wahrgenommen; Wissenschaftler:innen seien Personen, die nach verstecktem und richtigem Wissen suchten (s. 3/7). Unterschieden wird beispielsweise zwischen altem und neuem Wissen: altes sei wichtiger und besser, da es »eine lange Geschichte habe« (3/7). Weiterhin begegnen Figuren, in denen eine Trennung zwischen ›Pflicht‹ und ›Kür‹ eine Rolle spielt:

Es gibt etwas wie notwendiges Wissen über Anleitungslernen, und das andere ist halt ein Wissen darüber, wie ich Prozesse steuere über didaktische Methoden. (6/16)

Auch wenn das angegebene Zitat die Bereiche nicht exakt ausweist, so scheint hier mit »Wissen über Anleitungslernen« auf fachdidaktische Kenntnisse im Sinne fachspezifischer Methodenkenntnis und -anwendung Bezug genommen zu werden, während sich das Wissen über die Steuerung von Prozessen im allgemeindidaktischen oder pädagogischen Bereich verorten ließe. Indem Anleitungswissen als »notwendig« charakterisiert wird, bekommt die fachdidaktische Dimension eine höhere Relevanz zugesprochen. Allgemeindidaktisches und pädagogisches sowie ›theoretisches‹, im Umkehrschluss also nicht (so) notwendiges Wissen, wird gegenüber der fachdidaktischen Dimension stärker abgewertet und bleibt durch alle Interviews hindurch das unbekannte Wissen. Das ist insofern paradox, als dass sich die etwas konkreter benannten Bereiche wie Klassenleitung, (Unterrichts-)›Störungen‹, Pubertät, Lehrdeputat bzw. generell das professionelle Agieren im Raum der

Schule eher auf der Ebene der (Schul-)Pädagogik oder Allgemeinen Didaktik befinden als auf der Ebene der Fachdidaktik.

Der professionelle Wissensfundus, den die erziehungswissenschaftliche und die Disziplin der Fachdidaktik(en) bereitstellen und der tatsächlich bei der Bearbeitung von Praxisproblemen sinnvolle Impulse geben könnte, kommt nicht in den Blick. ›Theorie‹ wird überwiegend dem Studium zugeschrieben, gleichzeitig wird der universitären Phase unterstellt, dass es

ganz oft nur um [...] den Austausch von Unterrichtskonzepten geht und sich aber dieser Austausch auf das Was beschränkt und dieses Wie oder wirklich dieses Wie-Vermitteln eigentlich nie eine Rolle gespielt hat. (14/31)

Hier wird ausgedrückt, dass es im Studium durchaus ›praktisch‹ zugehe, indem Konzepte zum Unterrichten ausgetauscht werden. Die sich anschließende Frage nach dem ›Vermitteln‹ lässt sich wiederum als Sehnsucht nach Technologisierbarkeit und als latente Abwehr theoretischen Wissens verstehen. Das Studium wird gerade nicht als Ort einer wissenschaftlichen, theoriebasierten Auseinandersetzung gekennzeichnet, vielmehr wird das Bedürfnis formuliert, die Universität möge die praxisrelevanten Fragen klären.

4. Dem ›Praxisschock‹ (anders) begegnen

Wenn im Rahmen der Lehrer:innenbildung mit dem Praxisschock argumentiert wird, dann geht es in der Regel nicht darum, die tatsächlichen Probleme von Studierenden oder Absolvent:innen eines Lehramtsstudiums zu beschreiben oder gar zu lösen. Die Rede vom Praxisschock hat vielmehr – wie im Kapitel 3 herausgearbeitet – verschiedene Funktionen. Die Attraktivität der Inanspruchnahme des Begriffs

könnte in der Aufrechterhaltung eines eigentümlichen, fast als paradox zu beschreibenden Status quo liegen: Der auf der einen Seite zutage tretende Leidensdruck, erkennbar im Ausdruck von Hilflosigkeit, im Wunsch nach Technologisierbarkeit oder ›heiler‹ (Schul-)Welt, führt nicht dazu, über die Beschäftigung mit wissenschaftlichen Ansätzen den als unberechenbar und unbeherrschbar erlebten schulischen Situationen zu begegnen, Fragen der Technologisierbarkeit und Nicht-Technologisierbarkeit von Unterricht zu analysieren oder zu überlegen, ob und wie eine ideale(re) Schule realisiert werden könnte. Auf der anderen Seite werden ausgerechnet die wissenschaftlichen Instanzen, in denen jenes (theoretische) Wissen als ein diskursives bereitsteht bzw. generiert wird, gleichermaßen mit überhöhten Erwartungen belegt und/oder abgelehnt. Da vom Lehramtsstudium zwar viel erwartet, ihm aber gleichzeitig nicht viel zugetraut wird (i. S. v. Problemlösung), braucht es folgerichtig Entlastung von der Verantwortung; insofern bildet die Funktion der Externalisierung von Verantwortlichkeit sowohl auf der Ebene des Individuums als auch auf der Ebene der universitären (Aus-)Bildung eine Klammer.

Produktiv gewendet kann die Rede vom Praxischock darauf aufmerksam machen, dass sowohl die spezifischen Differenzenerfahrungen, die dem Lehramt nicht nur zu Beginn der Berufsbiografie eingeschrieben sind, als auch die Verständigung über Inhalte und Methoden von Professionalisierung im Rahmen der Lehrer:innenbildung stärker in den Blick gerückt werden sollten. Damit steht auch die Frage im Raum, wie die Vorbereitung auf den Berufseinstieg gestaltet werden kann bzw. wie ein Lehramtsstudium angelegt sein könnte, damit sich weder Studierende, Absolvent:innen noch Lehrende gegenüber der unterrichtlichen Praxis als hilflos empfinden, sondern eine wissenschaftlich fundierte, realistische und reflexive Sicht auf selbige gewinnen sowie Situationen der konstruktiven theoriebasierten Bewältigung erleben. Dass in geballter Form sowohl

neue inhaltliche, kommunikative, aber eben auch reichlich formale, organisatorische und ggf. hierarchische Anforderungen auf Berufsanfänger:innen zukommen, ist erwartbar. Von ihnen wird ein hohes Maß an Flexibilität und Anpassung verlangt, das als krisenhaft erlebt werden kann. Bei den zu bewältigenden neuen und konkreten schulorganisatorischen und -kulturellen Herausforderungen¹⁴ handelt es sich aber nicht um Probleme, die auf der Ebene der Lehrer:innenprofessionalität zu lösen oder im Rahmen des Studiums zwangsläufig zu thematisieren wären. Auf die schulorganisatorischen Bedingungen, die von Schule zu Schule erheblich differieren können, kann kein Studium passgenau vorbereitet werden. Da das auch nicht sein Auftrag ist, müssen diesbezügliche Erwartungen, die auch in den Interviews zum Ausdruck kommen, unweigerlich ins Leere laufen.

Die im Kapitel 3.3 bereits zitierte Interviewstelle, nach der es »die institutionellen Bedingungen in der Schule und [...] Traditionen« seien, die sich »über Jahrzehnte eingeschliffen« hätten und »gewisse Hürden darstellen, um das, was die Studierenden hier an der Uni lernen, dann wirklich umzusetzen« (4/11), transportiert neben der Abwehr von Verantwortlichkeit zugleich eine Art produktives Entsprechungsverhältnis. Dieses könnte darin bestehen, die an der Universität kennengelernten wissenschaftlichen Arbeitsweisen, in der Regel orientiert an und gespeist aus einer liberal-demokratischen Grundhaltung, auch in der Schule zur Anwendung zu bringen.¹⁵ Im universitären Rahmen kann das bedeuten, sich gleichermaßen theoretisch und praktisch sowohl mit eigenen als auch fremden Differenzenerfahrungen – beispielsweise über Fallarbeit – auseinanderzusetzen, diese professionstheoretisch zu analysieren sowie praxisrelevant zu bearbeiten und zu bewerten. Da Differenzenerfahrungen unvermeidbar und Antinomien nicht aufhebbar sind, ist insbesondere in der Berufseinstiegsphase ein offener und reflexiver Umgang im Sinne Deweys (s. Kap. 2.2) mit eigenem und fremdem Lehrer:innen-Handeln – z.B.

14 Siehe z.B. Hericks (2006), Krater (2008), Kaspar (2017); vgl. auch Kap. 2.2.

15 Vgl. Dagmar Hänsel (1985: 632–636) und Dietrich (2014: 17). Ausgehend von einer (substantiell methodischen) Kritik an den Konstanzer Forschungsergebnisse (Müller-Fohrbrod u.a. 1978) moniert Hänsel, dass im Zusammenhang mit dem Praxisschock die Schule als Motor eines gesellschaftlichen Wandels entworfen wird, sich an der Theorie der Hochschule auszurichten habe und normativ im Sinne einer Liberalisierung und Demokratisierung auszuweisen sei. Dass wir die zu Recht kritisierte allzu schnelle Gleichsetzung der Arbeitsweisen in Uni und Schule dennoch – hier modifiziert mit dem Begriff des *Entsprechungsverhältnisses* – aufnehmen, hat zum einen damit zu tun, dass wir dieses empirisch in den Interviews beobachten konnten. Zum anderen sind wir davon überzeugt, dass gerade der antinomischen Grundstruktur des Lehrberufs nur innerhalb eines bestimmten (bildungs-)politischen Klimas angemessen begegnet werden kann, das sich auf eine demokratische Haltung sowie Theorien und wissenschaftlich fundierte Konzepte beruft.

auch mit dem von Mentor:innen – wichtig. »Fehler« müssen als strukturell unvermeidbar akzeptiert werden. Es braucht ebenso einen unaufgeregten und professionalisierten Blick auf eigene und fremde Erwartungen und Ansprüche. Professionalität liegt im balancierenden und nicht wertenden Umgang mit widersprüchlichen Erfahrungen. Ziel kann nicht sein, diese gänzlich zu umgehen, aufzulösen oder abzuwerten (Hainschink / Abu Zahra–Ecker 2018: 181), sondern sie als produktiv anzunehmen. Werner Helsper schlägt dafür Gelassenheit »im Umgang mit dieser Gewissheit der Ungewissheit« (Helsper, 2002: 90) vor.

Auch in einzelnen Interviews finden sich reflexiv angelegte Passagen, etwa »*Ich glaube, ich kriege langsam ein Bild davon.*« (14/30). Diese verhandeln Praxis beispielsweise als Prozess, der eigene Erfahrungen und Erkenntnisse unbedingt miteinschließt. Andere beschreiben den Berufseinstieg als »*Herausforderung*« (4/10) oder als Selbstwirksamkeitserfahrung (s. 12/28) und sind damit anschlussfähig an die Würdigung von Differenzenerfahrungen. Dabei scheint eine reflexive (Selbst-)Beobachtung in der Retrospektive auch eine »Versöhnung« von Theorie mit Praxis bzw. von Universität mit Schule bewirken zu können, denn retardierende, beobachtende Momente gehören schließlich zu theoretisierenden, genuin wissenschaftlichen Arbeitsweisen, die sowohl in der universitären als auch in der schulischen Praxis als befriedigend erlebt werden können:

Ich würde mal sagen, dass es so Erlebnisse oder Momente braucht, wo man dann merkt, ok, es ist was passiert, und das war jetzt wichtig, und ich kann jetzt nachvollziehen, warum wir uns damit auseinandergesetzt haben. Und das macht mich froh. (12/28)

Hier zeigen sich die Potenziale, die in einem (*anderen*) *Sprechen* über die Herausforderungen des Einstiegs in die praktische Lehrtätigkeit liegen. Das Argumentieren mit dem

Praxischock macht durch die Einkleidung ins Metaphorische darauf aufmerksam, dass es in der Berufseingangsphase um anderes als ausschließlich das Arbeitsökonomische oder (Schul-)Organisatorische geht. Daraus ergibt sich der Auftrag an das Studium bzw. an die darin tätigen professionellen Akteur:innen: sich den relevanten Phänomenen wie Differenzenerleben und -erfahrungen, Antinomien, Ambivalenzen, der Krisenförmigkeit etc. zuzuwenden und diese für Studierende und damit zukünftige Lehrer:innen bearbeitbar zu machen, dabei aber auch Un-Lösbarkeiten anzuerkennen und Berufseinsteiger:innen im positiven Sinne etwas zuzumuten.

Literaturverzeichnis

- Alkemeyer**, Thomas / **Buschmann**, Nikolaus (2016): Praktiken der Subjektivierung – Subjektivierung als Praxis. In: Hilmar Schäfer (Hg.): Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm. Bielefeld: Transcript, S. 115–136.
- Bader**, Barbara / **Hermann**, Annette (2020): Kunstpädagogik. Zwischen Subjektbezogenheit und Wissenschaftlichkeit. Online unter https://publikationen.uni-tuebingen.de/xmlui/bitstream/handle/10900/104207/TüSE%20Bd%201_Theorien%21_03_01_Bader%20Hermann.pdf?sequence=1&isAllowed=y [Zugriff 26. 9. 2022].
- Bohnsack**, Ralf (2005): Standards nicht-standardisierter Forschung in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft ZfE 8 (4), S. 63–81.
- Brandstätter**, Ursula (2013/2012): Ästhetische Erfahrung. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE. Online unter: <https://www.kubi-online.de/artikel/aesthetische-erfahrung> [Zugriff 19. 12. 2021].
- Busch**, Kathrin (2016): Figuren der Deaktivierung. In: Busch, Kathrin / Meltzer, Burkhard / von Oppeln, Tido (Hg.): Ausstellen. Zur Kritik der Wirksamkeit in den Künsten. Zürich / Berlin: Diaphanes, S. 15–36.
- Cloetta**, Bernhard / **Hedinger**, Urs K. (1981): Die Berufssituation junger Lehrer. Bern: Verlag Paul Haupt.
- Dewey**, John (2014 [englisches Original 1934; deutsche Übersetzung 1980]): Kunst als Erfahrung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- DWDS** (Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache): Praxis. Online unter: <https://www.dwds.de/wb/Praxis> [Zugriff 18. 7. 2022].
- DWDS** (Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache): Schock. Online unter: <https://www.dwds.de/wb/Schock> [Zugriff 18. 7. 2022].
- Dietrich**, Fabian (2018): Professionalisierung als Krisenbearbeitung. In: Paseka, Angelika / Keller-Schneider, Manuela /

- Combe, Arno (Hg.): Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden: Springer VS, S. 277–297.
- Dietrich**, Fabian (2014): Professionalisierungskrisen im Referendariat. Rekonstruktionen zu Krisen und Krisenbearbeitungen in der zweiten Phase der Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer VS.
- English**, Andrea (2005): Negativität der Erfahrung, Pragmatismus und die Grundstruktur des Lernens. Erziehungswissenschaftliche Reflexionen zur Bedeutung des Pragmatismus von Peirce, James und Mead für Deweys Theorie der reflective experience. In: Benner, Dietrich (Hg.): Erziehung – Bildung – Negativität. (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 49) Weinheim [u. a.]: Beltz, S. 49–61. Online unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2013/7784/pdf/English_Negativitaet_der_Erfahrung.pdf [Zugriff 19. 7. 2022].
- Hänsel**, Dagmar (1985): Der Mythos vom konservativen Wandel der Lehrer. Eine Reinterpretation der Konstanzer Studie. Zeitschrift für Pädagogik, 31(5), Weinheim [u. a.]: Beltz, S. 631–645. Online unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2019/14363/pdf/ZfPaed_1985_05_Haensel_Der_Mythos_vom_konservativen_Wandel_der_Lehrer.pdf [Zugriff 18. 10. 2022].
- Hainschink**, Verena / **Abu Zahra-Ecker**, Rim (2018): Leben in Antinomien – Bewältigungsdispositionen aus arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmustern. In: Pädagogische Horizonte. Bd. 2 Nr. 2 (2018). S. 179–194. Online unter: <https://paedagogische-horizonte.at/index.php/ph/article/view/50/41> [Zugriff 17. 7. 2022].
- Helsper**, Werner (2016): Antinomien und Paradoxien im professionellen Handeln. In: Dick, Michael / Marotzki, Winfried / Mieg, Harald (Hg.): Handbuch Professionsentwicklung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 50–62.
- Helsper**, Werner (2004): Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In: Koch-Priewe, Barbara / Kolbe, Fritz-

- Ulrich/Wildt, Johannes (Hg.): Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 49–98.
- Helsper**, Werner (2002): Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In: Kraul, Margret / Marotzki, Winfried / Schweppe, Cornelia (Hg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 64–102.
- Hericks**, Uwe (2006): Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe: Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hirschauer**, Stefan (2011): Konstruktivismus. In: Bohnsack, Ralf / Marotzki, Winfried / Meuser, Michael (Hg.): Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung. Opladen [u. a.]: Budrich (UTB), S. 102–104.
- Hubig**, Christoph (1983): »Genie« – Typus oder Original? Vom Paradigma der Kreativität zum Kult des Individuums. In: Wischer, Erika (Hg.): Aufklärung und Romantik. 1700–1830. Berlin: Propyläen-Verlag, S. 187–210
- Kaspar**, Desiré (2017): Das Erleben der Berufseinstiegsphase von Lehrkräften. Individuelle Erfahrungen von Lehrkräften beim Übergang vom Studium in die Berufspraxis. Masterarbeit Universität Osnabrück. Online unter: https://osnadocs.ub.uni-osnabrueck.de/bitstream/urn:nbn:de:gbv:700-2017110216306/5/Masterarbeit_Kasper_2017.pdf [Zugriff 18.10.2022].
- Keller-Schneider**, Manuela (2010): Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Beanspruchung durch berufliche Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen. Münster: Waxmann.
- Koller**, Hans-Christoph (2018): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer.
- Koller**, Hans-Christoph (2012): Fremdheitserfahrungen als Herausforderung transformatorischer Bildungsprozesse. In: Bartmann, Sylke / Immel, Oliver (Hg.): Das Vertraute und

- das Fremde. Differenzerfahrung und Fremdverstehen im Interkulturalitätsdiskurs. Bielefeld: Transcript, S. 157–176.
- Kosinár, Julia** (2018): Konstruktionen von Professionalität und Ungewissheitserfahrungen im Referendariat. In: Paseka, Angelika / Keller-Schneider, Manuela / Combe, Arno (Hg.): Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden: Springer VS, S. 255–275.
- Kraler, Christian** (2008): Professionalisierung in der Berufseingangsphase – Berufsbiografie und Kompetenzentwicklung. Entwicklungsaufgaben der ersten Berufsjahre und Unterstützungsmöglichkeiten. In: (Hg.): Schulverwaltung. Spezial. Zeitschrift für Schulgestaltung und Schulentwicklung 10 (2008)1. Kronach / Köln: Carl Link Verlag, S. 4–7. Online unter: https://www.uibk.ac.at/ils/mitarbeiter/christian-kraler/papers/kraler_spez08-01.pdf [Zugriff 20. 7. 2022].
- Messner, Helmut / Reusser, Kurt** (2000): Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess. In: (Hg.): Beiträge zur Lehrerbildung 18 (2000) 2, S. 157–171. Online unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2017/13427/pdf/BZL_2000_2_157_171.pdf [Zugriff 18. 7. 2022].
- Meuser, Michael / Nagel, Ulrike** (2005): Das Experteninterview – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Bogner, Alexander / Littig, Beate / Menz, Wolfgang (Hg.): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 71–93.
- Müller-Fohrbrodt, Gisela / Cloetta, Bernhard / Dann, Hanns-Dietrich** (1978): Der Praxisschock bei jungen Lehrern. Formen – Ursachen – Folgerungen. Eine zusammenfassende Bewertung der theoretischen und empirischen Erkenntnisse. Stuttgart: Klett.
- Oevermann, Ulrich** (2002): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno / Helsper, Werner (Hg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft), S. 70–182.

- Oevermann**, Ulrich (2006): Zur Behinderung pädagogischer Arbeitsbündnisse durch die gesetzliche Schulpflicht. In: Rihm, Thomas (Hg.): Schulentwicklung. Vom Subjektstandpunkt ausgehen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden, S. 69–92.
- Reich**, Kersten (2009): Lehrerbildung konstruktivistisch gestalten: Wege in der Praxis für Referendare und Berufseinsteiger. Weinheim / Basel: Beltz.
- Rischke**, Melanie / **Bönsch**, Christin / **Müller**, Ulrich (2013): Praxisbezug in der Lehrerbildung – je mehr, desto besser?! Eine Sonderpublikation aus dem Projekt »Monitor Lehrerbildung«. Online unter: https://www.che.de/wp-content/uploads/upload/Monitor_Lehrerbildung_Praxisbezug_10_2013_II.pdf [Zugriff 15.7.2022].
- Rosa**, Hartmut (2018): Unverfügbarkeit (Unruhe bewahren). Wien: Residenz Verlag.
- Rothland**, Martin / **Terhart**, Ewald (2007): Beruf: Lehrer – Arbeitsplatz: Schule. Charakteristika der Arbeitstätigkeit und Bedingungen der Berufssituation. In: Rothland, Martin (Hg.): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 11–31.
- Schmidt**, Axel (2008): Profession, Professionalität, Professionalisierung. In: Willems, Herbert (Hg.): Lehr(er)buch Soziologie – Für die pädagogischen und soziologischen Studiengänge. Bd. 2. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 835–864. Online unter https://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/4665/file/Schmidt-Profession,_Professionalit%c3%a4t,_Professionalisierung-2008.pdf [Zugriff 18.10.2022].
- Schneider**, Klaus (2021): Der Berufseinstieg von Lehrpersonen. Übergang und erste Berufsjahre im Kontext lebenslanger Professionalisierung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Spranger**, Eduard (1958): Der geborene Erzieher. In: Ders. (1969): Ges. Schriften, Band 1. Geister Erziehung. Heidelberg: Quelle & Meyer, S. 280–338.
- Strasser**, Josef / **Leutwyler**, Bruno / **Mantel**, Carola (2016):

Forschungsbericht »Differenzerfahrung und Umgang mit Differenzen im schulischen Alltag«. Pädagogische Hochschule Zug. Online unter https://www.academia.edu/22614404/Differenzerfahrung_und_Umgang_mit_Differenzen_im_schulischen_Alltag_Forschungsbericht [Zugriff 19.7.2022].

Terhart, Ewald (2011): Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In: Helsper, Werner / Tippelt, Rudolf (Hg.): Pädagogische Professionalität. Weinheim [u. a.]: Beltz, S. 202–224. Online unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2013/7095/pdf/Terhart_Lehrerberuf_und_Professionalitaet.pdf [Zugriff 2.7.2022].

Trescher, Hendrik (2018): Ambivalenzen pädagogischen Handelns. Reflexionen der Betreuung von Menschen mit ›geistiger Behinderung‹. Bielefeld: Transcript.

Vanderstraeten, Raf (2008): Zwischen Profession und Organisation. Professionsbildung im Erziehungssystem. In: Helsper, Werner / Busse, Susann / Hummrich, Merle / Kramer, Rolf-Torsten (Hg.): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 99–113.

Veenman, Simon (1984): Perceived Problems of Beginning Teachers. In: Review of Educational Research, 54 (2), S. 143–178.

Wahl, Diethelm (2006): Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Wieser, Clemens (2015): Dimensionen des Handelns im Unterricht und ihre Technologisierung. In: Wieser, Clemens (Hg.): Sozialwissenschaft vermitteln und aneignen. Chancen und Risiken für die Gestaltung von Unterricht. Wiesbaden: Springer, S. 61–76.

Winkelbauer, Anna / **Slepcevic-Zach**, Peter / **Riebenbauer**, Elisabeth (2010): Herausforderungen beim Einstieg in den Lehrberuf. In: Erziehungswissenschaft und Beruf 58, H. 4, S. 491–503.

Biografien

Juliane Keitel (StEx I, II), Haupt- und Fachausbilderin für Bildungswissenschaften und Fachdidaktik Evangelische Religion in der Lehrer:innenbildung am Landesamt für Schule und Bildung (LaSuB) in Leipzig; Lehrerin für Evangelische Religion, Musik und Gesellschaftswissenschaftliches Profil an Gymnasien; Fortbildnerin für Schul- und Unterrichtsentwicklung. Schwerpunkte in Forschung und Lehre: Rekonstruktive Schul- und Bildungsforschung, kasuistische Lehrer:innenbildung, Geschlechtersensibler Unterricht, (Religions-)Didaktik des Perspektivenwechsels.

Grit Oelschlegel (StEx I, II), Kunst- und Kulturpädagogin am Institut für das künstlerische Lehramt (IKL) der Akademie der bildenden Künste Wien, Koordinatorin der interuniversitären Plattform *EduArtMusic*; wissenschaftliche Mitarbeiterin im Rahmen des Projektes *DERLA* (Digitale Erinnerungslandschaft. Verfolgung und Widerstand im Nationalsozialismus. Dokumentieren und Vermitteln, www.erinnerungslandschaft.at) am Centrum für Jüdische Studien (CJS) der Karl-Franzens-Universität Graz. Schwerpunkte in Forschung und Lehre: Ästhetische Bildungsforschung, Mentoring, Digitale Vermittlungsperspektiven, Holocaust Education.

Impressum

Per EduArt. Kunstpädagogische Materialien für Studium und Schule

ISSN: 2751-5907

Herausgeberinnen: Grit Oelschlegel, Elisabeth Sattler

Heft 3

ISBN: 978-3-946320-43-2

Gestaltung: Martina Gaigg

Copyright © 2023 by fabrico verlag® Hannover

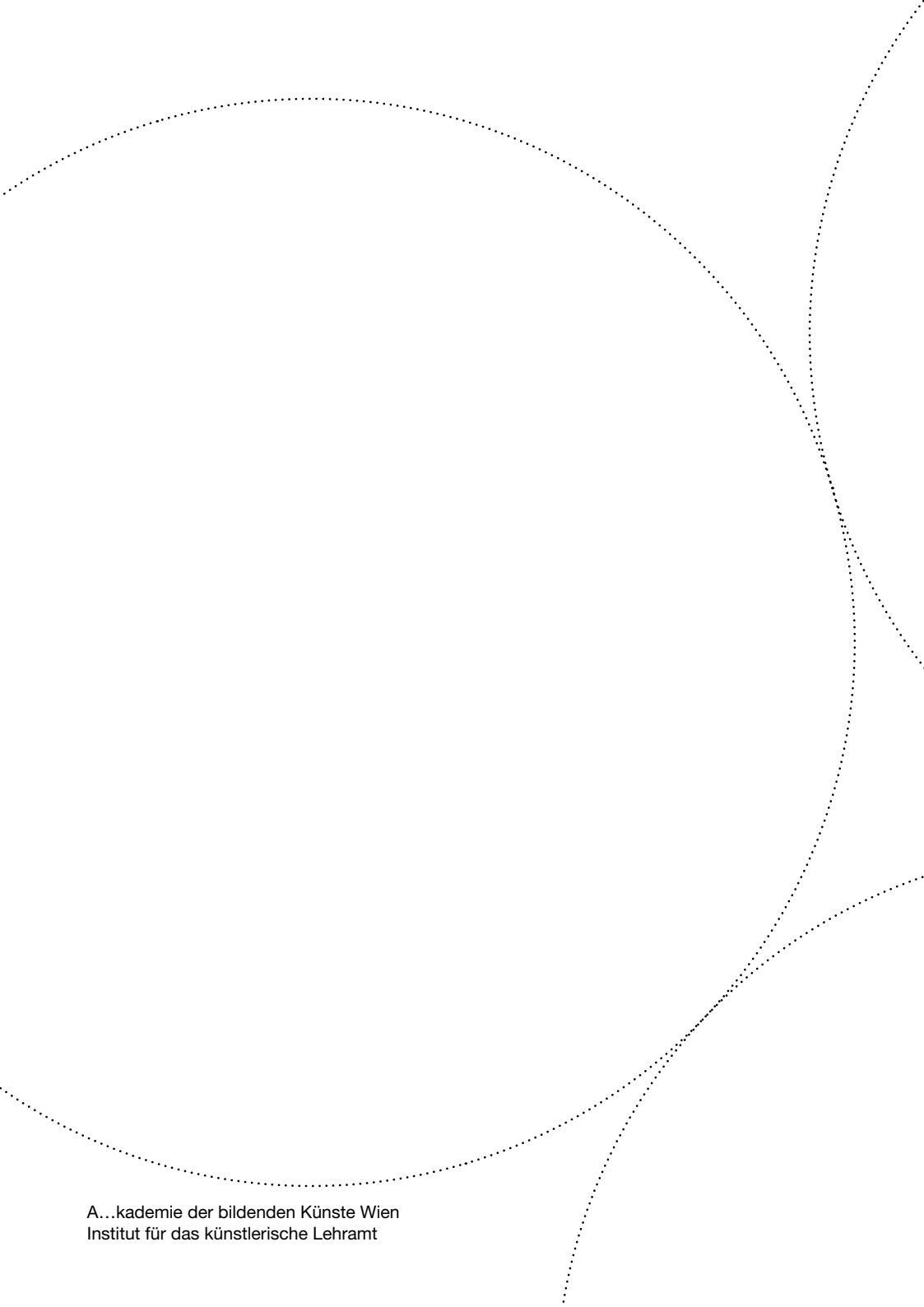
www.fabrico-verlag.de

Das Werk, einschließlich seiner Teile, ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlages und der Autor:innen unzulässig. Dies gilt insbesondere für die elektronische oder sonstige Vervielfältigung, Übersetzung, Verbreitung und öffentliche Zugänglichmachung.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Die Publikation wurde aus Mitteln der Akademie der bildenden Künste Wien finanziert.



A...kademie der bildenden Künste Wien
Institut für das künstlerische Lehramt