

„Die Blicke gehen alle nach vorne“ – Qualitative Rekonstruktion zum Anerkennungserleben von Bildungsfachkräften für Inklusion

Matthias Otten, Sebastian Hempel, Martina Masurek, Andrea Platte

Zusammenfassung

Die praxeologisch-rekonstruktiv ausgerichtete Erforschung des Bildungskontextes inklusiver Hochschule steht, anders als dies für den Bereich der rekonstruktiven Schul- und Unterrichtsforschung gesagt werden kann, noch am Anfang. Das in diesem Artikel vorgestellte Verbundprojekt erweitert den Blick auf Inklusionsbedingungen auf der Ebene der Lehre von Bildungsfachkräften. Damit löst es sich von einer sonst dominierenden Adressat*innenlogik, welche die Inklusionsfrage fast ausschließlich für die Lernenden stellt. Die im Projekt durchgeführten Videografien und Gruppendiskussionen wurden auf Grundlage der Dokumentarischen Methode analysiert. Der vorliegende Artikel geht auf das Forschungsdesign und erste Forschungsergebnisse ein. Hierbei spielt das rekonstruierte Anerkennungserleben der Bildungsfachkräfte eine zentrale Rolle.

Schlagworte

Inklusive Hochschullehre, Anerkennung, Dokumentarische Methode, Bildungsfachkräfte, Erwachsenenbildung, Soziale Praxis

Title

“All eyes turn to the front”. A qualitative reconstruction of the experience of recognition among educators for inclusion

Abstract

Compared with the fast growing amount of reconstructive studies on inclusion in school research, reconstructive studies on inclusive teaching at universities are rare. First results of a reconstructive research project about inclusive teaching in higher and adult education widens the perspective on conditions of inclusion: It focusses on the teaching-praxis of so called ‘Bildungsfachkräfte’, people with learning disabilities who accomplished a training program lasting three years to qualify for teaching in various academic settings. Our analysis considers the layer of inclusive teaching instead of conditions of inclusive learning. The videographies and group discussions conducted in the project are analysed on the basis of the documentary method. The experiences of recognition will be analysed empirically as a pattern of orientation among the so called ‘Bildungsfachkräfte’ which guides their teaching approach towards inclusion.

Keywords

Inclusive Teaching in Higher Education, Recognition, Documentary Method, Educational Experts, Adult Education, Social Practice

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung
 2. Das Erleben von Anerkennung als Rollenbestätigung
 3. Beforschte Lehr- und Bildungspraxis und methodologische Anlage des Forschungsprojekts
 - 3.1. Der beforschte Kontext: Inklusive Lehr- und Bildungspraxis
 - 3.2. Die Dokumentarische Methode als forschungsleitende Methodologie
 - 3.3. Das forschungspraktische Vorgehen
 - 3.4. Kurzbeschreibung der gezeigten Videosequenzen
 4. Rekonstruktionen zum Anerkennungserleben
 - 4.1. Gruppe *Esche*
 - 4.2. Gruppe *Buche*
 5. Vergleichende Analyse: Rollenvergewisserungen durch affektives Anerkennungserleben
- Literatur
Kontakt
Zitation

1. Einleitung

Die Auseinandersetzung mit pädagogischen Beziehungs- und Interaktionsdynamiken ist schon lange fester Bestandteil rekonstruktiver Bildungs-, Professions- und Inklusionsforschung (Franz, 2016; Heinrich & Wernet, 2018; Herrle, 2007; Schäffer & Dörner, 2012). Wer jedoch welche Rollen besetzt und wie diese konkret durch die Rollenträger*innen ausgefüllt werden, beschränkt sich zumeist auf Fragen der (kompetenten) Professionalität, der Bedingungen methodisch-didaktischer Handlungspraxis sowie auf normative Ansprüche an pädagogische Beziehungsarbeit. All dies sind Fragen, die sich üblicherweise im Rahmen der rekonstruktiven Erforschung klassischer Lehr-, Unterrichts- und Beratungsformate aufgrund der Annahme eingeschriebener Wissens- und Machtasymmetrien zwischen Lehrperson und Lernenden stellen. Pädagogische Beziehungen bringen per se konkrete Situationen und Interaktionsanlässe mit sich, in denen der explizite oder implizite Umgang mit solchen Asymmetrien über Praktiken der Anerkennung oder Zurückweisung von Rollenansprüchen und -zuschreibungen ausgehandelt wird und fortwährend aktualisiert werden muss. [1]

Die Frage nach der Konstituierung dieser Rollen wird aber selten grundsätzlich neu gestellt, wie auch Neumann (2010, S. 80) betont: „Alles wird immer schon in seiner Ordnung angetroffen, ohne dass die Herstellung dieser Ordnung – etwa in der Gestalt einer Praxis des Programms, die selbst die Differenz von Programm und Praxis bearbeitet – je zum Thema werden müsste.“ Und so stellt auch Dörner (2010, S. 57) fest, dass „[p]ädagogische Ordnungen [...] kein Gegenstand erwachsenenbildungswissenschaftlicher Debatten“ sind. [2]

Folglich hängt auch das Anerkennungserleben pädagogisch-professionell Handelnder maßgeblich davon ab, welche Rollenerwartungen die am Bildungsprozess beteiligten Personen an sich selbst richten und welche wiederum an sie adressiert werden (vgl. Schütz, 2018). [3]

Aus einer praxeologischen Perspektive fragen wir daher: Wie kommen pädagogisch handelnde Personen in einer nicht auf diese Weise vorstrukturierten Bildungssituation überhaupt zu ihrer Rolle und welcher intersubjektiven Verständigungen und Situationsdeutungen bedarf es, damit diese Personen sich als *Lehrpersonen* anerkannt erleben und ihr Handeln als eine Form *pädagogischer Professionalität* aufgefasst werden kann? Diese Fragen behandelt der vorliegende Beitrag auf der Basis einer empirisch-rekonstruktiven Studie zur inklusiven Lehrpraxis von sogenannten Bildungsfachkräften, also Menschen, die lange in Werkstätten für Menschen

mit Behinderung gearbeitet haben und nach Abschluss einer dreijährigen Qualifizierung nun selbst an Hochschulen und in Weiterbildungskontexten zu Inklusionsthemen lehren. [4]

2. Das Erleben von Anerkennung als Rollenbestätigung

Auch wenn eine spezifische pädagogische Ordnung inklusiver Lehrpraxis im Kontext der Erwachsenenbildung empirisch überhaupt erst noch zu klären wäre, kann ein allgemeines typisiertes Wissen über weit verbreitete Alltagsvorstellungen pädagogischer Grundordnung durchaus angenommen werden (Dörner, 2010). Im Rahmen traditioneller Lehre an Hochschulen und in der Erwachsenenbildung stehen auf der einen Seite Lehrende unterschiedlicher disziplinärer Herkunft, deren beruflicher Auftrag die Vermittlung von Lerninhalten ist. Auf der anderen Seite befinden sich Lernende, also Menschen, die sich Wissen und Erfahrungen aneignen und hierbei zugleich Objekte didaktischer und pädagogischer ‚Bearbeitung‘ durch die Lehrenden werden. Zwar ist seit geraumer Zeit insbesondere im Kontext der Hochschuldidaktik und Erwachsenenbildung oft vom „shift from teaching to learning“ die Rede (Fendler & Gläser-Zikuda, 2013), mit dem vordergründig auch die traditionelle Beziehungsordnung von Lehrenden und Lernenden zur Disposition gestellt wird. Die mit dem „shift“ erwartete Transformations-erwartung vermag sicherlich auch mehr oder minder starke Veränderungen von methodischen und didaktischen Arbeitsweisen in Seminaren und Weiterbildungen nach sich ziehen. Doch bleibt aus praxeologischer Perspektive zunächst einmal fraglich, ob damit die latenten Sinnstrukturen habituell verankerter Rollenkonfigurationen berührt werden, also die relativ erwartungsstabile Grundordnung pädagogischer Situationen. [5]

Forschungen zu subjektiven Lehrauffassungen (Trautwein, 2013) – in der englischsprachigen Diskussion auch „teaching beliefs“ (Fischer & Hänze, 2019; Kane, Sandretto & Heath, 2002) bzw. „conceptions of teaching“ (Päuler-Kuppinger & Jucks, 2017; Pratt, 1992) – legen eine graduelle Egalisierung von Lehrinteraktionen auf der deklaratorischen Ebene von Lehransätzen, also der Ebene des kommunikativen Wissens nahe (vgl. Bohnsack, 2017, S. 63ff.). Damit werden aber noch nicht unbedingt die impliziten Annahmen asymmetrischer Wissens- und Rollenzuschreibungen als Rahmenkonstrukt akademischer Bildungsarrangements auf der Ebene impliziter Lehrüberzeugungen, also der des konjunktiven Wissens (Bohnsack, 2017, S. 63ff.) berührt. [6]

Die wiederkehrende Erfahrung pädagogischer Methodenanwendung in Verbindung mit dem habitualisierten Wissen um den eigenen Sozialstatus als Lehrer*in, Dozent*in oder Professor*in bekräftigen Lehrende in ihren Selbstwirksamkeitsüberzeugungen als kompetente und anerkannte Lehrpersonen. Neben der fortlaufenden Vergewisserung der Fachkenntnisse und Inhalte auf der Basis eigener Wertehaltungen (Schwendemann, 2018) geschieht dies offenbar vor allem auch durch die Akkumulation von Erfahrungen intersubjektiver Rollen Anerkennung, also durch ein subjektives Erfahrungswissen, *dass* und *wie* man eine Lehrperson ist und als eine solche von anderen adressiert wird. Solche Erfahrungen bezeichnen wir als (lehrbezogenes) Anerkennungserleben.¹ Im Laufe der Zeit werden so Lehrerfahrungen habitualisiert (Kramer & Pallesen, 2019), die den Lehrenden als flexibles, institutionell gestütztes und letztlich statusstabilisierendes Skript für vielfältige pädagogische Handlungssituationen dienen können (Trautwein, 2013, S. 6). [7]

Die von uns beforschte Bildungspraxis weicht von diesem bekannten und insoweit auch für die Zielgruppe der Lehre ‚berechenbaren‘ Rollenscript (Schank & Abelson, 1977) ab. Denn wir untersuchen rekonstruktiv eine *sich als inklusiv bezeichnende Bildungspraxis*, in der die Lehre sich nicht aus dem eingangs beschriebenen Erwartungsschema erklären und verstehen lässt. In einem solchen noch unerforschten Kontext stellt sich die Frage nach pädagogischen Ordnungen und Rollen und den darauf rekurrierenden Anerkennungsbeziehungen neu bzw. anders. Wenn Schütz (2018, S. 211) auf Grundlage ihrer vergleichenden Studie mit verschiedenen pädagogischen Berufsgruppen feststellt, dass sich das „Anerkennungserleben in der pädagogischen Arbeit“ sowohl aus den „unmittelbaren Anerkennungsbeziehungen der pädagogischen Akteure“ als auch aus den „mittelbaren Anerkennungsbeziehungen“ konstituiert,

dann ist auch für die von uns untersuchte Praxis der Bildungsfachkräfte anzunehmen, dass solche „Anerkennungsbeziehungen“ im Rahmen ihrer inklusiven Bildungsarbeit auf das Anerkennungserleben und somit auch auf ihr berufliches Selbstverständnis einwirken. [8]

Die Diskussion über die Professionalisierung für eine inklusive Erwachsenenbildung betrachten wir vor diesem Hintergrund als Frage nach den Bedingungen einer *Professionalisierung von Bildungsfachkräften*. Gemäß ihrer persönlichen Ambitionen wollen die Bildungsfachkräfte nicht nur als professionell Lehrende tätig sein, sondern auch aufgrund ihrer biografischen (Exklusions-)Erfahrungen ermächtigte Akteur*innen einer ‚inkluseren‘ Bildungslandschaft wirken. Unsere Forschung ist insoweit eine „Beobachtung einer sich selbst als pädagogisch beobachtenden Wirklichkeit“ (Neumann, 2010, S. 58). [9]

3. Beforschte Lehr- und Bildungspraxis und methodologische Anlage des Forschungsprojekts

Das empirische Projekt ist als Teil eines größeren Forschungsverbundes thematisch im Bereich der inklusiven Hochschulentwicklung zu verorten.² Ein Ziel der Forschung ist die Rekonstruktion der strukturellen Rahmenbedingungen und interaktionalen Praktiken für eine diversitätssensiblere Gestaltung von Hochschullehre. Bevor wir auf die Ergebnisse unserer rekonstruktiven Forschung eingehen, wird die Lehr- und Bildungspraxis mit ihren spezifischen Merkmalen kurz beschrieben, um eine klarere Vorstellung vom untersuchten Feld zu schaffen. Anschließend begründen wir kurz die methodologische Verortung dieser Studie in der Dokumentarischen Methode und beschreiben das forschungspraktische Vorgehen. [10]

3.1. Der beforschte Kontext: Inklusive Lehr- und Bildungspraxis

Die hier untersuchte Lehre wird durch sogenannte *Bildungsfachkräfte* erbracht. Diese Funktionsbezeichnung ist eine Selbstbezeichnung der Akteur*innen im Feld, mit der deutlich gemacht wird, dass sie sich nicht als Objekte und Adressat*innen von inklusiver Pädagogik (oder gar von Sonderpädagogik) verstehen, sondern als lehrende Fachleute für Inklusionsfragen auf der Basis eigener Behinderungszuschreibungen. Die Bildungsfachkräfte sind formell nicht an Hochschulen angestellt, sondern als bezahlte Erwachsenenbildner*innen bei einem unabhängigen Bildungsträger, der im Rahmen interorganisationaler Kooperationen (Tippelt, 2014) mit Hochschulen, Fachschulen und anderen interessierten Institutionen Bildungsinhalte vereinbart, die dann durch die Bildungsfachkräfte vermittelt werden. Die Lehre, die wir im Sinne der von den Forschungssubjekten präferierten Selbstbeschreibung als inklusive Lehr- und Bildungspraxis bezeichnen, beschränkt sich in manchen Einsätzen auf einmalige Seminar- und Blockveranstaltungen, in anderen Fällen handelt es sich um regelmäßige Termine in einer Langzeitveranstaltung über ein Semester hinweg. Die Bildungsfachkräfte lehren üblicherweise im Team-Teaching als Tandem und gelegentlich als Gruppe mit bis zu fünf Personen. Vor Ort werden sie von einer sogenannten *Bildungskordinatorin* begleitet, die sowohl organisatorische Unterstützung leistet, als auch bei der Vermittlung ‚theoretischer‘ Inhalte mitwirkt. [11]

Die Analyse der inklusiven Lehrpraxis findet in unserem Projekt auf Grundlage von drei komplementären forschungsmethodischen Zugängen statt: In einem ersten Schritt wurden Videografien von Seminaren der Bildungsfachkräfte durchgeführt, mit denen das strukturelle Bildungsarrangement (Raum- und Körperordnungen, Interaktionsordnungen, Wissensordnungen) rekonstruktiv erforscht wird. Zweitens fanden Gruppendiskussionen mit Studierenden statt, die die Lehre der Bildungsfachkräfte erlebt haben, um die Orientierungen der Studierenden hinsichtlich des spezifischen Bildungsarrangements und der darin eingelagerten Vorstellungen von Inklusion zu analysieren. Auf Grundlage von Gruppendiskussionen mit den Bildungsfachkräften rekonstruieren wir drittens ihre kollektiven Orientierungen im Hinblick auf die eigene Lehrtätigkeit. Als Impuls für die Auseinandersetzung der Bildungsfachkräfte dienten ausgewählte Videosequenzen aus den videografierten Seminaren. Letztgenannte Perspektive fokussieren die nachfolgenden Ausführungen. [12]

3.2. Die Dokumentarische Methode als forschungsleitende Methodologie

Die empirische Rekonstruktion basiert auf den methodologischen Grundlagen der Dokumentarischen Methode (Bohnsack, 2014), die im Kontext von rekonstruktiver Bildungs- und Inklusionsforschung (Budde, Dlugosch & Sturm, 2017; Franz, 2016; Heinrich & Wernet, 2018; Nohl, 2020) ein fundiertes metatheoretisches und methodologisches Gerüst bietet. Mit der Dokumentarischen Methode lassen sich unterschiedliche Datentypen auswerten und zueinander in Bezug setzen. So sind dies neben sprachfokussierenden Erhebungsmethoden, hier vor allem Gruppendiskussionen (Bohnsack, Przyborski & Schäffer, 2010) und narrative Interviews (Nohl, 2017), auch Bilder (Bohnsack, Michel & Przyborski, 2015) und Videografien (Asbrand & Martens, 2018; Bohnsack, Fritzsche & Wagner-Willi, 2015). [13]

Für ein grundlegendes Verständnis des rekonstruktiven Interpretationsverfahrens der Dokumentarischen Methode ist insbesondere die auf Karl Mannheim (1980) zurückgehende Leitdifferenzierung zwischen kommunikativem und konjunktivem Wissen (Bohnsack, 2014; 2017) entscheidend. [14]

„Bei dem kommunikativ-generalisierenden Wissen handelt es sich um das theoretische, reflexiv verfügbare Wissen der Erforschten. Es wird begrifflich expliziert und beinhaltet theoretische, bewertende, normative Aussagen über die Handlungspraxis oder das Selbstbild und ist mit Intentionalität und Zweckrationalität verbunden. Das konjunktive Wissen dagegen ist atheoretisches, implizites Wissen. Es handelt sich um implizite Orientierungen, die das Denken und das praktische Handlungswissen bestimmen. Dieses handlungsleitende Wissen wird in der Sozialisation auf der Grundlage geteilter Erfahrungen erworben und ist deshalb erfahrungsbasiertes, habitualisiertes Wissen.“ (Asbrand, 2014, o.S.) [15]

Zudem orientiert sich die Dokumentarische Methode an der Ethnomethodologie Harold Garfinkels (vgl. Bohnsack, 2017, S. 29ff.), der u.a. die starke Kontextabhängigkeit von Handlungspraxis in den Mittelpunkt seiner Überlegungen rückt (vgl. Bohnsack, 2017, S. 35). Das praxeologische Erkenntnisinteresse der Dokumentarischen Methode richtet sich somit auf *kollektive und kontextualisierte Sinnzusammenhänge*, also auf die innerhalb eines „konjunktiven Erfahrungsraums“ (Bohnsack, 2017, S. 102ff.) von mehreren Personen bzw. Gruppen geteilten Orientierungen. [16]

Die oben skizzierte Lehr- und Bildungspraxis der Bildungsfachkräfte betrachten wir als einen solchen potenziellen konjunktiven Erfahrungsraum, in dem sich die soziale Ordnung des Pädagogischen – konkreter: die soziale Praxis des Anerkennungserlebens — als Teil einer möglichen pädagogischen Professionalität der Bildungsfachkräfte beobachten lässt (vgl. Dörner, 2010). [17]

3.3. Das forschungspraktische Vorgehen

Im Zuge der Erhebungen wurden Videografien von Lehrveranstaltungen durchgeführt, an denen die Bildungsfachkräfte als Lehrende beteiligt waren. Mit jeweils zwei Bildungsfachkräften wurden wiederum auf der Grundlage ausgewählter Videosequenzen aus ihren Seminaren zwei Gruppendiskussionen über eigene Lehrerfahrungen geführt. Die Videografien liefern also nicht nur Datenmaterial für dokumentarische Videointerpretationen ausgewählter Lehr- und Seminar-situationen, sondern zwei von uns ausgewählte Videosequenzen wurden auch als Einstiegsimpuls für die Gruppendiskussionen genutzt, was eine methodische Besonderheit darstellt. [18]

Durch die Sequenzwahl des Videos erfolgte zunächst eine thematische Eingrenzung auf zwei für die Lehre der Bildungsfachkräfte ‚typische‘ Seminarsituationen³ mit unterschiedlichen Interaktionsmodi, was dem methodischen Prinzip einer möglichst freien Relevanzsetzung durch die Beforschten zunächst zu widersprechen scheint (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 96ff.). Das gewählte Vorgehen und die Nutzung einer Videosequenz als Eröffnungsimpuls erwiesen sich jedoch für die konkrete Forschungskonstellation insofern als produktiv, als die Bildungsfachkräfte sich leicht in die gezeigte geteilte Handlungssituation hineinversetzen

konnten und – von dort ausgehend – sich ein Gespräch über das gesamte Seminar sowie über ihre Tätigkeit und Selbstwahrnehmung als Bildungsfachkräfte entfalten konnte. [19]

Bei den ca. zwei- bis dreiminütigen Videosequenzen handelte es sich zum einen um eine Szene, welche die Bildungsfachkräfte in einer frontalen Lehr-Lern-Situation zeigt, zum zweiten um eine interaktive Gruppenübung als Einstieg in eine Seminarsitzung, also um zwei im Hochschulkontext gängige Lehr-Lern-Formate. Um eine Bewertung der Bildungsarbeit von Kolleg*innen zu vermeiden, wurde bei der Szenenauswahl darauf geachtet, dass diejenigen Bildungsfachkräfte als Lehrende zu sehen waren, die auch an der jeweiligen Gruppendiskussion teilnahmen. Vor dem Abspielen der Videosequenz wurden die Bildungsfachkräfte darum gebeten, sich unmittelbar nach dem Ende über das Gesehene auszutauschen, also ohne einen weiteren vom anwesenden Forscher eingebrachten Erzählimpuls. [20]

3.4. Kurzbeschreibung der gezeigten Videosequenzen

Videosequenz in Gruppe Esche

Im Fall Esche handelte es sich um eine ca. dreiminütige Videosequenz gegen Ende eines an einer Hochschule videografierten Seminars. Zu sehen ist ein Seminarraum, in dem die Tische in U-Form angeordnet sind. Die beteiligten Bildungsfachkräfte BM und CM sitzen im rechten vorderen Bildbereich des Raums. Zu Beginn der Sequenz präsentiert ein vor dem Plenum an der Tafel stehender Student ein Plakat, das zuvor in einer Kleingruppe erarbeitet wurde. Alle anderen Personen sitzen an den Tischen und schauen aufmerksam in seine Richtung. Nach Beendigung der Präsentation wendet sich BM an die Studierenden und merkt an, dass nun noch generelle Fragen gestellt werden könnten, die im Rahmen des gesamten Seminars noch offen geblieben seien. Daraufhin formuliert ein Student eine Frage zur Inanspruchnahme von Sozialleistungen, während BM sich in seinem Rollstuhl vor die Tafel begibt. Dort angekommen, beantwortet BM die Frage des Studenten souverän auf der Sachebene, wobei er hierbei auf eigene biographische Erfahrungen zurückgreift. [21]

Videosequenz in Gruppe Buche

Im Fall Buche wurde den Bildungsfachkräften AM und AF eine ca. eineinhalbminütige Videosequenz aus einer interaktiven Einstiegsübung gezeigt, also eine Szene zu Beginn des videografierten Seminars. Am Anfang der Sequenz steht AF in der Mitte eines Stuhlkreises, in dem ca. 20 Anwesende zusammensitzen und einige von ihnen versuchen, kleine Bälle in einen Papierkorb zu werfen, der ebenfalls in der Mitte des Kreises steht. Sobald jemand den Papierkorb trifft, wechselt diese Person in die Mitte, die andere begibt sich zurück auf ihren Platz im Stuhlkreis. AF versucht, die Treffer zu verhindern, indem sie sich in den Wurfweg stellt. Gleichzeitig ist zu sehen, wie AM einen Ball fängt, der ihm von einer anderen Person aus dem Stuhlkreis zugeworfen wurde. Auch er zielt auf den Papierkorb und verfehlt ihn. AF bewegt sich weiterhin in der Mitte, weitere Würfe aus der Runde verfehlen den Papierkorb. Es entwickelt sich ein selbstläufiges, dynamisches Spiel, das weitgehend ohne verbale Kommunikation stattfindet. Studierende und Bildungsfachkräfte nehmen sichtbar engagiert am Spiel teil. Ein Wurf von AM trifft und stößt den Papierkorb um. Er steht auf und richtet den Papierkorb wieder auf, während sich AF auf ihren Platz im Stuhlkreis setzt. Nun steht AM in der Mitte und wirft einigen Sitzenden Bälle zu, die um ihn herum liegen. Währenddessen trifft eine weitere Person den Papierkorb und AM setzt sich wieder zurück auf seinen Platz. [22]

4. Rekonstruktionen zum Anerkennungserleben

Die vorgestellten Ergebnisse basieren, wie oben eingeordnet, auf den Gruppendiskussionen mit den Bildungsfachkräften auf Grundlage der betrachteten Videosequenzen; es handelt sich hier also nicht um eine rekonstruktive Videointerpretation. Während das strukturelle Bildungsarrangement zumindest teilweise als Raumordnung über Sitzordnungen, über Artefakte und ihren Gebrauch sowie explizierte Instruktionen und Handlungen beobachtbar ist, dokumentieren sich die handlungsleitenden Orientierungen in der Regel nur indirekt, nämlich über die beobachtete, zu rekonstruierende soziale Praxis. Auf der Ebene konjunktiven Wissens lässt sich

rekonstruieren, dass die Orientierung an einer Anerkennungsbeziehung als ein zentrales Element des (pädagogischen) Erlebens der Bildungsfachkräfte bezeichnet werden kann. [23]

4.1. Gruppe *Esche*

Im Fall *Esche* zeigt sich ein enger Zusammenhang zwischen dem Verhalten der Studierenden und einer hieraus abgeleiteten Erfolgswahrnehmung der Bildungsfachkraft BM. Diese bezieht sich nachfolgend auf die oben beschriebene Videosequenz *Die Blicke gehen alle nach vorne* aus der Gruppe *Esche*. [24]

*Die Blicke gehen alle nach vorne*⁴

BM: was ich auch ähm:: (.) wo ich jetzt da vorne steh @(..)@ ((atmet laut ein)) ä::h (.) ja; (2) es is auf Augenhöhe (.) die Diskussion (3) un:d hö:r=n (.) alle se:hr (.) interessiert zu tatsächlich, (1) das sieht man wei:l die Blicke geh=n alle nach vorne un:d keiner hat den K-Kopf auf=m Tisch oder guckt nach links guckt nach rechts guckt nach hinten, (.) ä:hm: alle (straighthead) nach vorne (1) un:d (1) ja das zeigt ja au:ch für uns dass wir das gut mach=n; also interessant; (2) °und spannend° [25]

BM bezieht sich auf eine räumliche und zeitliche Dimension, die er mit der betrachteten Videosequenz in Verbindung bringt: „wo ich jetzt da vorne steh“. Die räumliche Positionierung scheint zunächst einen eindeutigen Bezug zu haben. Vorne zu stehen bedeutet im Bildungskontext typischerweise, dass man eine exponierte Figur im Lehr-Lern-Geschehen ist. Von *vorne* wird üblicherweise die Lehr-Lern-Situation gesteuert, vorne sind die Tafel bzw. die Projektionsfläche wie auch der*die Dozent*in positioniert, also die Dinge und Personen, die – nicht nur im Frontalunterricht – den Lerninhalt repräsentieren. Hierin zeigt sich phänomenologisch eine symbolische Machtebene durch spezifische Körperpraktiken⁵ (vgl. Gugutzer, 2018; Wolf, 2018) – die Lehrperson begibt sich durch die physische Positionierung im Raum in die Führungsrolle und repräsentiert somit auch leibhaftig das in die pädagogische Situation eingeschriebene Machtgefüge. [26]

Aus den anschließenden Äußerungen von BM lässt sich ein starker symbolischer Gehalt rekonstruieren, der über die bloße Bildbetrachtung hinausgeht: BM sagt: „es is auf Augenhöhe (.) die Diskussion (3) un:d hö:r=n (.) alle se:hr (.) interessiert zu tatsächlich“. Die explizite Erwähnung, dass „es“, also die „Diskussion“, „auf Augenhöhe“ sei, erscheint aus Sicht eines Lehrenden, der bereits vorne seine Machtposition bezogen hat, auf den ersten Blick ungewöhnlich. Gleichzeitig scheint „es“ etwas zu sein, das auf eine Beziehungsgüte verweist. Der Zusatz „tatsächlich“ rekurriert auf eine ‚subjektive Evidenz‘, dass dieses studentische Interesse anhand der betrachteten Sequenz durch die konkrete Sichtbarkeit nachgewiesen wird. Zugleich ist diese Art der Rückversicherung ein Hinweis darauf, dass die Reaktion für ihn nicht unbedingt selbstverständlich ist. Anschließend geht BM auf die Körperpraktiken ein, die aus seiner Sicht das Interesse der Studierenden belegen („das sieht man weil“). Zu erkennen ist das für BM offenbar an der Blickrichtung der im Video gezeigten Studierenden („nach vorne“) und ihren Kopfhaltungen („keiner hat den K- Kopf auf=m Tisch“). Wesentlicher erscheint jedoch, dass die Gruppe ein homogenes, *nach vorne* gerichtetes Aufmerksamkeitsverhalten zeigt, das frei von Abweichungen ist, was sich in der dreimaligen Verwendung des Adverbs *alle* innerhalb des kurzen Abschnitts dokumentiert: „*alle se:hr (.) interessiert*“, „*die Blicke geh=n alle nach vorne*“, „*alle [straighthead] nach vorne*“. [27]

Es dokumentiert sich eine positive Konnotation der im Video wahrgenommenen eigenen Wirkungsmacht, eine empfundene Selbstwirksamkeit, die BM aus den ihm zugewandten Körperpraktiken der Studierenden ableitet. Indem die Studierenden sich BM als Gruppe zuwenden, scheinen sie seine Positionsübernahme „da vorne stehend“ zu erkennen und die Rolle von BM zu bestätigen. Die Betonung der „Augenhöhe“ durch BM irritiert in diesem Zusammenhang aber insofern, als die in dieser Egalitätsmetapher formulierte Gleichrangigkeit von zwei oder mehr Positionsrollen für ihn nicht selbstverständlich zu sein scheint. Das „jetzt“, wo er „da vorne steht“ impliziert als möglichen Gegenhorizont die unausgesprochene Erfahrung

anderer Momente (ein ‚Nicht-jetzt‘), in denen BM sich in vergleichbarer Kontextsituation nicht „auf Augenhöhe“ empfand. Zudem scheint die Augenhöhe als wichtiges Beziehungsattribut offenbar nicht aus jeder beliebigen Position im Raum herstellbar oder wahrnehmbar zu sein, sondern sie bedarf einer spezifischen leiblichen Positionierung, von der aus die Anerkennung in der Rolle des Lehrenden aktiv eingeholt und vergewissert werden muss. [28]

Aus der Beschreibung der homogenen Körperpraktik der Studierenden schlussfolgert BM abschließend ein positives Qualitätsurteil zur eigenen Lehre. Das im Video sichtbare aufmerksame und BM zugewandte Verhalten der Studierenden ist für ihn der Beleg dafür, dass die Lehre, „gut“, weil „interessant“ und „spannend“, ist. Deutlich wird in dieser Passage, dass BM *seine* Einschätzung auf die Gruppe der Bildungsfachkräfte überträgt („zeigt ja au:ch für uns dass wir das gut mach=n“). Obwohl er in der Videosequenz die einzige aktiv beteiligte Bildungsfachkraft ist, bezieht er das so gedeutete positive Feedback der Studierenden auf ein „wir“ und „uns“, was durch die vorgenommene Betonung besonders deutlich wird. Hierin dokumentiert sich die Bedeutung des Kollektiven in der Praxis der Bildungsfachkräfte. [29]

4.2. Gruppe *Buche*

In der Gruppe *Buche* zeigt sich die starke Orientierung an einer Anerkennungsbeziehung bereits in der Eingangspassage. Die beiden beteiligten Bildungsfachkräfte schließen in der Gruppendiskussion unmittelbar an die zuvor im Video gezeigte Lehrsituation an, in der sie an einer interaktiven Übung beteiligt sind. Die Übung wurde im Vorfeld mit dem Namen *Der Papierkorb brennt* vorgestellt und von einer der anwesenden Bildungsfachkräfte kurz erklärt. [30]

Eingangspassage

AF: (3) ja das war eine Interaktionsübung die wir in einem (.) Seminar in Stadt A durchgeführt hab=n;

AM: L Mhm;

AF: das
hat mir auch sehr viel Freude bereitet weil (.) die Studierenden da sehr offen waren;

AM: der Papierkorb brennt ne?

AF: mhm, genau;

AM: ja:: äh b- ich (.) hab so=n bisschen Schwie:rigkeiten mi- i- in diesem Spiel, ä::h weil ich ä::h und äh dafür kann ich nichts das ist ne angeborene ähm:: Reaktionsschwäche weil ich ich bin ja irgendwie:: äh weiß ich nich; (1) ä::h ((räuspert sich)) desweg=n tu ich mich mit solchen (.) mit solchen ä::h (1) mhm Spielen wo es um Realisie- um Reagieren und um Fangen geht tu ich mich immer=n bisch=n schwer das is (2) ä::h äh ähm desweg=n war ich nich ganz so begeistert von dem von dem: (.) ä::h jetzt von dem Spiel selber,

AF: L mhm,

AM: L obwohl die Ak-
die Aktivitä:t, und wie die Leute drauf war=n; also

AF: L mhm,

AM: die das das das hat mir schon gefallen aber
wie gesagt das Spiel selber is:: (1) ä::hm für mich nich so:: (.) weiß ich nich; ich fühl mich da ir-immer so=n bisschen fehl am Platze

AF geht nach einer kurzen Pause auf die gezeigte Videosequenz ein, indem sie im Modus einer Beschreibung erklärt, bei dem Gesehenen handele es sich um eine „Interaktionsübung“ innerhalb eines Seminars, das in Stadt A stattgefunden hat. Sie nimmt somit zum einen Bezug auf die didaktische Gestaltung der Seminarsituation, zum anderen gibt sie Auskunft über den

Ort des Geschehens, also einen Aspekt der formalen Rahmung des Settings. AM signalisiert mit einer Ratifizierung („Mhm“), dass er dieser inhaltlichen und formalen Einordnung seiner Kollegin zustimmt. [31]

AF geht daraufhin unmittelbar in eine Bewertung über, indem sie expliziert, das Seminar habe ihr „viel Freude bereitet weil (...) die Studierenden da sehr offen waren“. Mit der rhetorischen Frage „der Papierkorb brennt ne?“ und dem darauffolgenden „mhm, genau“ versichern sich AM und AF darüber, dass sie sich darin einig sind, was genau sie in der vorgespielten Sequenz gesehen haben, nämlich die Aufwärmübung „der Papierkorb brennt“. Anders als zuvor AF, die berichtet, „Freude“ empfunden zu haben, erklärt AM, er habe „so=n bisschen Schwierigkeiten“ mit diesem Spiel, was er auf eine „Reaktionsschwäche“ zurückführt, die er als „angeboren“ bezeichnet. Er könne nicht gut fangen und somit sei er „nich ganz so begeistert (...) von dem Spiel selber“. Dieses Unbehagen pointiert er mit dem Satz, er fühle sich „da ir-immer so=n bisschen fehl am Platze“. [32]

Während AM und AF also auf einer ersten Verständigungsebene Einigkeit darüber erzielen, was sie gesehen haben, zeigen sie in der subjektiven Bewertung der Sequenz sehr unterschiedliche Reaktionen: AF spricht von „Freude“, AM sagt, er fühle sich „fehl am Platze“. Schaut man nun auf die subjektiven Begründungsfiguren der beiden, wird eine Gemeinsamkeit hinsichtlich der Wahrnehmung dessen deutlich, wie die Studierenden die Übung angenommen haben. AF betont dies unmittelbar nach Ansicht der Sequenz mit den Worten „das hat mir auch sehr viel Freude bereitet weil (...) die Studierenden da sehr offen waren“, AM merkt an, dass ihm die „Aktivität, und wie die Leute drauf war=n“ durchaus „gefallen“ hat. Die im Video wahrgenommenen Reaktionen der Studierenden sind also für beide Bildungsfachkräfte ungeachtet ihrer jeweils unterschiedlichen affektiven Empfindungen wesentlich für die konvergierende Bewertung der betrachteten Sequenz als eine positiv empfundene Beziehungsgestaltung. [33]

Bemerkenswert ist an dieser Stelle die ambivalente Haltung von AM. Einerseits macht er deutlich, dass er die Übung für sich selbst als negativ bewertet, er nimmt sich in ihr als ungeschickt wahr, doch andererseits gefällt ihm die „Aktivität“ der Teilnehmenden. Es dokumentiert sich also ein innerer Konflikt: Der Initiierung und Aufrechterhaltung einer hohen Mitmachbereitschaft der Studierenden als Ausdruck einer Erfolgsorientierung stehen die möglichen negativen (Anerkennungs-)Effekte der subjektiv als Ungeschicklichkeit empfundenen Schwäche gegenüber. AM nimmt die Übung trotzdem – das dokumentiert sich eindeutig – als gelungen wahr. Anders stellt sich der Zusammenhang für AF dar, die einen unmittelbaren Kausalzusammenhang zwischen der Offenheit der Studierenden während der Übung und ihrer eigenen positiven Empfindung („Freude“) konstatiert. Auch sie empfindet die so wahrgenommene rege Beteiligung der Studierenden als Erfolg, wie sich auch am Ende der Eingangspassage zeigt. AM und AF verbleiben diskursiv bei der Lerngruppe der Studierenden. AM bringt sein ambivalentes Verhältnis zum Gelingen der Übung in folgender Konklusion zum Ausdruck: [34]

AM: ja des i:s ä::hm f n=ne wunderbare: ä::hm (1) ä:hm n wunderbarer Einstieg gewesen und äh:: es motiviert ne?

AF: Ja::

AM: Es es:: motiviert also jedn und und äh:: ich glaube die Gruppe war auch auch äh sehr aktiv und auch sehr sehr motiviert

AF: Mhm

AM: und hat: hat sich da eben halt auch gut drauf eingelassn. Es war wa:r ne super Gruppe

AF: Ja:

AM: fand ich gut

Das Motiviert-sein wird von AM als ein Ergebnis des „wunderbaren Einstiegs“ dargestellt, wobei noch nicht deutlich wird, *wen* genau „es“ motiviert. Zwar sagt AM „es“ motiviere „jedn“, doch ist nicht klar, ob „jedn“ nur alle anwesenden Personen meint, also Bildungsfachkräfte und Studierende im Raum, oder ob es sich um eine generalisierende Aussage handelt. Deutlich wird in der Folge, dass das Gelingen der Übung im Sinne einer Selbstwirksamkeitserwartung (Bandura, 1977) motivierend auf die Bildungsfachkräfte rückwirkt. [35]

Das Motivations-Motiv überträgt BM auch auf die Studierenden, denn die „Gruppe war (...) aktiv und auch sehr sehr motiviert“. Hierzu zählt offensichtlich auch die keineswegs selbstverständliche Bereitschaft der Studierenden, sich auf diese Übung einzulassen und mit erkennbarem Elan mitzumachen. Das Motivations-Motiv nimmt somit offenbar eine exponierte Stellung im Rahmen dieser Übung ein, indem es unmittelbare Anerkennungsbeziehungen evozieren oder verwehren kann. [36]

Abschließend nimmt AM eine Gesamtbewertung vor, indem er konstatiert: „Es war ne super Gruppe (...) fand ich gut“, was von einem validierenden „Ja“ von AF begleitet wird. AM und AF ziehen an dieser Stelle einen gemeinsamen Schluss. Das Gelingen des „wunderbaren Einstieg[s]“ – hier kommt die Didaktik ins Spiel – ist somit auf die aktive und motivierte Beteiligung der Gruppe zurückzuführen. Es dokumentiert sich eine (Erfolgs-) Orientierung, in der die aktive und motivierte Beteiligung der Studierenden im Mittelpunkt steht und den Bildungsfachkräften als Indiz für eine affektive Anerkennung ihrer Rolle als Lehrende dient, die diese Übung und ihren ‚Erfolg‘ bzw. ‚Misserfolg‘ verantworten. [37]

5. Vergleichende Analyse: Rollenvergewisserungen durch affektives Anerkennungserleben

In beiden dargestellten Fällen stellen die Bildungsfachkräfte eine direkte Verbindung zwischen dem körpersprachlich zum Ausdruck kommenden Verhalten der Studierenden und dem Gelingen der eigenen Lehre her. Im Fall *Buche* lässt sich die motivierte und aktive Teilnahme an der Interaktionsübung als Indikator für die als gelungen empfundene Arbeit rekonstruieren, im Fall *Esche* ist es vor allem das aufmerksame Folgen und Zuhören der Gruppe. [38]

Während sich die didaktischen Lehrformate in beiden Videosequenzen klar unterscheiden und kontrastiv zueinander stehen, zeigt sich eine deutliche Homologie in Bezug auf die gemeinsame Orientierung, die sich als Form der *Rollenvergewisserung durch affektives Anerkennungserleben* charakterisieren lässt: Nicht *was* gelehrt wird, ist entscheidend, sondern die Wahrnehmung, *wie* das eigene Agieren der Bildungsfachkräfte seitens der Studierenden jeweils performativ aufgegriffen und angenommen wird. Denn anders als dies für traditionelle Lehre mit ihren klaren Rollenattributionen gesagt werden kann, ist die Frage, *ob* die Bildungsfachkräfte als ‚lehrende Autoritäten‘ anerkannt werden oder nicht, zunächst ungeklärt. Die sehr deutliche Fokussierung auf die leibpraktischen Reaktionen der Studierenden ist somit ein Hinweis darauf, dass die Selbstwirksamkeitserwartungen der Bildungsfachkräfte womöglich übertroffen werden. Das im Fall *Esche* von BM verwendete Adjektiv „tatsächlich“ erscheint wie eine Vergewisserung darüber, dass die Studierenden *wirklich* aufmerksam bei der Sache sind oder jedenfalls so erlebt werden. [39]

Nun könnte man an dieser Stelle behaupten, dass dies ein alltäglicher Vorgang des pädagogischen Ringens einer jeden Lehrperson um die Aufmerksamkeit des ‚Publikums‘ ist. Doch können sich ‚etablierte‘ Lehrende in der Erwachsenenbildung zumeist auf eine mehr oder minder stark verinnerlichte Statussouveränität stützen, von der ausgehend sie üblicherweise diejenigen sind, die ‚Augenhöhe‘ herstellen, steuern oder anbieten. Diese Statussouveränität im Sinne einer mittelbaren Anerkennungsbeziehung, die unabhängig von Einzelsituationen gewisse Handlungssicherheit verleiht, scheint im Fall der Praxis der Bildungsfachkräfte nicht per se gegeben zu sein. Die Erfahrung von Augenhöhe zu den Studierenden muss sich erst durch das konkrete Lehr-Handeln ‚verdient‘ werden. Die von BM getroffene Feststellung „es ist auf Augenhöhe“ ist vor diesem Hintergrund als das Erfolgserlebnis derjenigen/desjenigen zu

verstehen, die/der sich die Augenhöhe, metaphorisch gesprochen, erst ‚von unten‘ aus erarbeiten musste. [40]

Zusammenfassend handelt es sich also um ein situatives unmittelbares Anerkennungserleben, das interaktiv bzw. performativ hergestellt wird, und nicht um eine mittelbare, statusgesicherte und damit weitgehend situationsunabhängige Anerkennungsbeziehung, der man sich relativ dauerhaft gewiss sein kann (Schütz, 2018). Wenn von Julia Franz für die allgemeine Erwachsenenbildung festgestellt wird, dass „das Subjekt grundsätzlich als autonomer Erwachsener verstanden werden (kann), ohne die pädagogische Autorität in Lehr-Lernsituationen, die sich in von Organisationen mitgeformten Rollen asymmetrien ausdrückt, zu negieren“ (Franz, 2016, S. 208), so scheint dies im Fall von BM im Speziellen und der Arbeit der Bildungsfachkräfte im Allgemeinen eine eher prekäre Selbstgewissheit zu sein. [41]

Die praxeologisch-rekonstruktive Erforschung des Bildungskontextes inklusive Hochschule und Hochschullehre steht noch völlig am Anfang, zumal, wenn Inklusionsfragen sich nicht nur auf die Zielgruppe der Studierenden richten, sondern auch für die Lehrtätigkeit relevant gemacht werden sollen. Ähnlich wie in der inklusionsbezogenen Schul- und Unterrichtsforschung muss man auch für die Erwachsenenbildung derzeit noch eine starke Verengung auf die ‚Vielfalt‘ der Adressat*innen von Bildung konstatieren, während Lehrende kaum als ‚Inklusionssubjekte‘ thematisiert werden. An dieser Leerstelle setzt sowohl die von uns untersuchte Bildungspraxis als auch diese Studie mit ihren ersten Ergebnissen an. Die in diesem Beitrag angeführten Rekonstruktionen zeigen, dass mit einer inklusionssensiblen Öffnung von Hochschulen auch neue Klärungen über Funktionen und Rollen von Lehrenden notwendig werden. [42]

¹ Es ist offenkundig, dass eine pädagogische Anerkennung als Subjekt sich nicht funktional differenziert zergliedern lässt und echte Anerkennung nur den ‚ganzen Menschen‘ in seiner vollen Subjektautonomie meinen kann (Prenzel 2013). Im Zusammenhang mit dieser rekonstruktiven Studie geht es uns hier allerdings um die spezifische professionalisierungsbezogene Dimension, also das Anerkennungserleben als *Lehrperson*.

² Das Projekt wird aus Mitteln des BMBF gefördert im Rahmen der Förderrichtlinie „Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung“ (InkBi 1).

³ Als ‚typisch‘ können die ausgewählten Situationen insofern verstanden werden, weil sie in ähnlicher Weise auch in anderen videografierten Seminaren wiederholt sichtbar wurden, was auf eine starke methodisch-inhaltliche Vorstrukturierung der Seminareinsätze zurückzuführen ist, auf die wir im Rahmen dieses Beitrags nicht weiter eingehen können.

⁴ Die Transkriptionen orientieren sich am Transkriptionssystem TiQ, Talk in Qualitative Social Research (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 167ff.).

⁵ In phänomenologischen Studien ist auch der Begriff Leib/Leibpraktiken verbreitet. Auf die begriffstheoretischen Unterschiede von Leib und Körper in der (Neo)Phänomenologie und praxeologischer Körpersoziologie gehen wir an dieser Stelle nicht näher ein (vgl. Gugutzer 2002).

Literatur

- Asbrand, B. (2014). *Dokumentarische Methode*. Verfügbar unter http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/wp-content/uploads/2010/07/asbrand_dokumentarische_methode.pdf
- Asbrand, B. & Martens, M. (2018). *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer VS. doi:10.1007/978-3-658-10892-2
- Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. doi: 10.1037/0033-295X.84.2.191
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (9. Aufl.). Opladen: Verlag Barbara Budrich (UTB). doi: 10.1007/978-3-663-01190-3
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen: Verlag Barbara Budrich (UTB).

- Bohnsack, R., Fritzsche, B. & Wagner-Willi, M. (Hrsg.). (2015). *Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Methodologie und Forschungspraxis* (2. durchgesehene Aufl.). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, R., Michel, B. & Przyborski, A. (Hrsg.) (2015). *Dokumentarische Bildinterpretation. Methodologie und Forschungspraxis*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, R., Przyborski, A. & Schäffer, B. (Hrsg.). (2010). *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis* (2. vollständig überarbeitete und aktualisierte Aufl.). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Budde, J., Dlugosch, A. & Sturm, T. (Hrsg.). (2017). *(Re)Konstruktive Inklusionsforschung. Differenzlinien. Handlungsfelder. Empirische Zugänge*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Dörner, O. (2010). Pädagogische Ordnungen in der Erwachsenenbildung(-swissenschaft). Praxeologische Perspektiven. In S. Neumann (Hrsg.), *Beobachtungen des Pädagogischen. Programm, Methodologie, Empirie* (Early childhood education and care ECEC, Bd. 6, S. 57–69). Luxembourg: Université du Luxembourg.
- Fendler, J. & Gläser-Zikuda, M. (2013). Lehrerfahrung und der „Shift from teaching to learning“. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 8(3), 15–28. doi: [10.3217/zfhe-8-03/03](https://doi.org/10.3217/zfhe-8-03/03)
- Fischer, E. & Hänze, M. (2019). How do university teachers' values and beliefs affect their teaching? *Educational Psychology*, 40(3), 296–317. doi: [10.1080/01443410.2019.1675867](https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1675867)
- Franz, J. (2016). *Kulturen des Lehrens. Eine Studie zu kollektiven Lehrorientierungen in Organisationen Allgemeiner Erwachsenenbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. doi: [10.3278/14/1131w](https://doi.org/10.3278/14/1131w)
- Gugutzer, R. (2002). *Leib, Körper und Identität. Eine phänomenologisch-soziologische Untersuchung zur personalen Identität*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi: [10.1007/978-3-322-90147-7](https://doi.org/10.1007/978-3-322-90147-7)
- Gugutzer, R. (2018). Situationsprobleme und kreatives Handeln. Neopragmatismus und Neophänomenologie im Dialog. In R. Gugutzer, C. Uzarewicz, T. Latka & M. Uzarewicz (Hrsg.), *Irritation und Improvisation. Zum kreativen Umgang mit Unerwartetem* (S. 28–57). Freiburg/München: Alber.
- Heinrich, M. & Wernet, A. (2018). *Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden*. Wiesbaden: VS Springer. doi: [10.1007/978-3-658-18007-2](https://doi.org/10.1007/978-3-658-18007-2)
- Herrle, M. (2007). *Selektive Kontextvariation. Die Rekonstruktion von Interaktionen in Kursen der Erwachsenenbildung auf der Basis audiovisueller Daten*. Frankfurt a.M.: Johann-Wolfgang-Goethe-Universität.
- Kane, R., Sandretto, S. & Heath, C. (2002). Telling Half the Story: A Critical Review of Research on the Teaching Beliefs and Practices of University Academics. *Review of Educational Research*, 72(2), 177–228. doi: [10.3102/00346543072002177](https://doi.org/10.3102/00346543072002177)
- Kramer, R. & Pallesen, H. (Hrsg.). (2019). *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Neumann, S. (Hrsg.). (2010). *Beobachtungen des Pädagogischen. Programm, Methodologie, Empirie* (Early childhood education and care ECEC, Bd. 6). Luxembourg: Université du Luxembourg.
- Nohl, A.-M. (2017). *Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis* (5. stark überarbeitete Aufl.). Wiesbaden: Springer VS. doi: [10.1007/978-3-658-16080-7](https://doi.org/10.1007/978-3-658-16080-7)
- Nohl, A.-M. (Hrsg.). (2020). *Rekonstruktive Erziehungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS. doi: [10.1007/978-3-658-28126-7](https://doi.org/10.1007/978-3-658-28126-7)
- Päuler-Kuppinger, L. & Jucks, R. (2017). Perspectives on teaching: Conceptions of teaching and epistemological beliefs of university academics and students in different domains. *Active Learning in Higher Education*, 18(1), 63–76. doi: [10.1177/1469787417693507](https://doi.org/10.1177/1469787417693507)
- Pratt, D. (1992). Conceptions of teaching. *Adult Education Quarterly*, 42(4), 203–220. doi: [10.1177/074171369204200401](https://doi.org/10.1177/074171369204200401)

- Prenzel, A. (2013). *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz*. Opladen: Verlag Barbara Budrich. doi: [10.2307/j.ctvdf0dvnv](https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0dvnv)
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch* (4. erweiterte Aufl.). München: Oldenbourg. doi: [10.1524/9783486719550](https://doi.org/10.1524/9783486719550)
- Schäffer, B. & Dörner, O. (Hrsg.). (2012). *Handbuch qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Schank, R. & Abelson, R. (1977). *Scripts, plans, goals and understanding: An inquiry into human knowledge structures*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schütz, J. (2018). *Pädagogische Berufsarbeit und soziale Anerkennung. Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Schwendemann, N. (2018). *Werthaltungen von Lehrkräften in der Erwachsenenbildung. Eine rekonstruktive Studie*. Wiesbaden: Springer VS. doi: [10.1007/978-3-658-21968-0](https://doi.org/10.1007/978-3-658-21968-0)
- Tippelt, R. (2014). Formen interorganisationaler Kooperation und ihre organisationspädagogischen Konsequenzen. In S. M. Weber, M. Göhlich, A. Schröder & J. Schwarz (Hrsg.), *Organisation und das Neue. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik* (S. 49–63). Wiesbaden: Springer VS. doi: [10.1007/978-3-658-03734-5_3](https://doi.org/10.1007/978-3-658-03734-5_3)
- Trautwein, C. (2013). Lehrebezogene Überzeugungen und Konzeptionen - eine konzeptuelle Landkarte. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 8(3), 1–13. doi: [10.3217/zfhe-8-03/02](https://doi.org/10.3217/zfhe-8-03/02)
- Wolf, B. (2018). Leibliche Dimensionen des pädagogischen Taktes. Vom Unwillkürlichen, Unverfügbaren und Unvorhersehbaren der pädagogischen Situation. In R. Gugutzer, C. Uzarewicz, T. Latka & M. Uzarewicz (Hrsg.), *Irritation und Improvisation. Zum kreativen Umgang mit Unerwartetem* (S. 160–189). Freiburg/München: Alber.

Kontakt

Matthias Otten, Technische Hochschule Köln, Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften, Institut für interkulturelle Bildung und Entwicklung, Ubiering 48, 50678 Köln
E-Mail: matthias.otten@th-koeln.de

Zitation

Otten, M., Hempel, S., Masurek, M. & Platte, A. (2020). „Die Blicke gehen alle nach vorne“ – Qualitative Rekonstruktion zum Anerkennungserleben von Bildungsfachkräften für Inklusion. *QfI - Qualifizierung für Inklusion*, 2(4), doi: [10.21248/QfI.36](https://doi.org/10.21248/QfI.36)

Eingereicht: 31. März 2020

Veröffentlicht: 17. Dezember 2020



Dieser Text ist lizenziert unter einer [Creative Commons Namensnennung - Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).