PRIVATE PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE DER DIÖZESE LINZ
ZENTRUM FÜR WEITERBILDUNG

MASTERTHESIS

zur Erlangung des akademischen Grades

Master of Arts (M.A.)

Hochschullehrgang mit Masterabschluss

‚Kunsttherapie und Pädagogik'

Von Achterbahnfahrten, Hürden und Krönungen

Eine Exploration impliziter Lern- und Lehrverständnisse
durch kunstbasierte Forschung

vorgelegt von
Elisabeth Hartig

Betreuung
Erstbetreuerin: Dr. Nina Jelinek
Zweitbetreuerin: Dipl. Päd. Viktoria Buttler, BEd, MA

Matrikelnummer
00956295

Wortanzahl 35 729 Wörter
Linz, 26. August 2023

ZUSAMMENFASSUNG

Das professionelle Handeln von Lehrenden wird von deren biografischen Lern- und Bildungserfahrungen beeinflusst. Das biografisch Einverleibte wirkt in impliziter und schweigender Weise auf die Unterrichtstätigkeit und kann als schwer erschließbar angenommen werden. Eine empirische Untersuchung im Form einer Mehrfallstudie wurde mit vier angehenden Lehrern*Lehrerinnen durchgeführt, um die impliziten, biografisch gebildeten Lern- und Lehrverständnisse zu explorieren. Die Daten wurden durch episodische Interviews und kunstbasierte Methoden erhoben. Die Auswertung erfolgte fallbezogen in Anlehnung an die zusammenfassende Inhaltsanalyse nach Mayring sowie der systematischen Bild-Text-Integration nach Brown und Collins. Es konnten implizite, inkorporierte und auf Sensorik basierte Lern- und Lehrverständnisse gefunden und dargestellt werden, welche Anschluss an der aktuellen, fachspezifischen Literatur finden.

ABSTRACT

Professional teaching is influenced by teachers‘ biographical learning and educational experiences. What is biographically incorporated affects their teaching practices in an implicit and tacit way and can be assumed to be difficult to access. An empirical investigation as multi-case-study was conducted with four prospective teachers to explore the implicit, biographically formed understandings of learning and teaching. Data were collected through episodic interviews and through arts-based research. The analysis was conducted case-relatedly using Mayring's content analysis and Brown and Collins' systematic visou-textual analysis. Implicit, incorporated, and sensory-based understandings of learning and teaching were found and presented, which connect to the state-of-the-art literature in the field.

VORWORT

*If you could say it in word, there would be no reason to paint. (*Edward Hopper)

Ich führe seit einiger Zeit ein künstlerisches Tagebuch, welches Texte, Collagen, Zeichnungen und Gedichte enthält, angeregt von Erlebnissen des Tages, von Erinnerungen, von verschiedenen persönlichen Fragestellungen oder einfach von der Lust auf Farben, Formen, Metaphern und Analogien. Es ermöglicht mir im Sinne Hemmingways, Zugang zu dem unter dem Wasserspiegel liegenden, verborgenen Anteilen meines Eisbergs zu finden, wie es im allgemein bekannten Modell des Eisbergs dargestellt wird. Die künstlerischen Auseinandersetzungen halten immer wieder so einige Überraschungen im ästhetischen aber auch in einem erkenntnisgenerierenden Sinne für mich bereit.

Auch diese Arbeit zielt auf die unbewussten, intuitiven und verborgenen Aspekte eines Themas, welches mich bereits seit vielen Jahren beruflich sowie persönlich beschäftigt und dem ich nun auch mit einem kunstbasierten Zugang begegnen möchte. Dieses Thema betrifft die schulischen Strukturen einschließlich der darin handelnden Persönlichkeiten, die auf die Kinder von heute und morgen sozialisierend, erziehend, unterrichtend und bildend einwirken.

Da der jetzt 13-jährigen Joshua auch so seine Herausforderungen mit bestimmten Aspekten des Schüler-Seins in Verbindung mit den vorherrschenden, schulischen Strukturen hat, ist ihm diese Arbeit von Herzen gewidmet. Ihm gilt Dank in zweifacher Hinsicht, was diese Arbeit betrifft: Erstens, weil er allzu oft Fertigpizza essen musste, in der Zeit, als ich mich kaum und nicht zeitgerecht von der Arbeit am Computer lösen konnte. Zweitens, weil ich mich mit seinen magischen Zaubertricks doch immer wieder zu einer Pause motivieren ließ. Auch Gerhard gilt Dank, da er manchmal das im Haushalt entstandene Chaos still und heimlich beseitigte, um mich von den alltagsrelevanten Tätigkeiten zu entlasten. Herzlich bedanke ich mich auch bei meiner Freundin Petra, die das gesamte Schriftstück orthografisch überarbeitete. Besonderer Dank gilt auch Dr. Nina Jelinek, die diese Arbeit betreute und mir auch Zugang zur Stichprobe ermöglichte. Bedanken möchte ich mich auch bei Viktoria Buttler, BEd MA, die sich bereit erklärte, mich als Zweitbetreuerin als Pädagogin und Kunsttherapeutin zu unterstützen.

INHALTSVERZEICHNIS

1 EINLEITUNG 1

2 Explizite und implizite Aspekte pädagogischer Professionalität 3
2.1 Professionalität im Lehrberuf – eine Annäherung 3
2.2 Implizite Faktoren des Lernens 7
2.2.1 Lerntheoretische Annäherungen an das Lernen 7
2.2.2 Lernendes In-der-Welt-Sein 9
2.2.3 Schweigendes Lernen 10
2.2.4 Der multisensorisch lernende Körper 13
2.3 Implizite Faktoren des Lehrhandelns 17
2.3.1 Schweigende Dimensionen der Schule 17
2.3.1.1 Schweigende Wissensformen in der Schule 17
2.3.1.2 Schweigende Schulkulturen und Unterrichtsregelungen 19
2.3.1.3 Schweigende Wirkungen der schulischen Räume und Dinge 20
2.3.2 Implizite Wirkfaktoren der Lehrerpersönlichkeit 22
2.3.2.1 Subjektive Theorien von Lehrenden 22
2.3.2.2 Der mimetisch einverleibte Lehrerhabitus 25
2.3.3 Die Lern- und Bildungsbiografie als schweigende Dimension des Lehrhandeln 28

3 Eine Untersuchung zu den impliziten Lern- und Lehrverständnissen 31
3.1 Forschungslücken und Forschungsfragen 31
3.2 Darstellung des Forschungsdesigns und der Methoden 32
3.2.1 Stichprobenwahl 33
3.2.2 Episodische Interviews 34
3.2.3 Durchführung eines kunstbasierten Forschungsprozesses 37
3.2.4 Datenanalyse 43
3.3 Darstellung der Ergebnisse 46
3.3.1 Falldarstellung Mira – Von der Körperbetonung zur reflektierenden Allrounderin 47
3.3.1.1 Mira / Schulerfahrung 1 / Lebendigkeit 47
3.3.1.2 Mira / Schulerfahrung 2 / Wettlauf 49
3.3.1.3 Mira / Schulerfahrung 3 / Schlachtfeld 51
3.3.1.4 Mira / Schulerfahrung 4 / Beschämung 54
3.3.1.5 Mira / Lehrerfahrung 1 / Angriff und Verteidigung 56
3.3.1.6 Mira / Lehrerfahrung 2 / Krönung 59
3.3.1.7 Interpretation und Diskussion der impliziten Lern- und Lehrverständnisse von Mira 60
3.3.2 Falldarstellung Ron - Vom Kriegsgefallenen zum Heeresführer 67

3.3.2.1 Ron / Schulerfahrung 1 / Krieg und Wiederaufbau 67
3.3.2.2 Ron / Schulerfahrung 2 / Leistungsorientierung 69
3.3.2.3 Ron / Schulerfahrung 3 / Erfolgreiche Arbeit 71
3.3.2.4 Ron / Schulerfahrung 4 / Normen des Lehrhandelns 73
3.3.2.5 Ron / Lehrerfahrung 1 / Ankommen im Lehrer-Sein 75
3.3.2.6 Ron / Lehrerfahrung 2 / Aushandlungsprozess 78
3.3.2.7 Interpretation und Diskussion der impliziten Lern- und Lehrverständnisse von Ron 79
3.3.3 Falldarstellung Fiona - Von der Beziehungsbetonung zur coolen Freiraum-Schaffenden 84
3.3.3.1 Fiona / Schulerfahrung 1 / Abschiedsritual 84
3.3.3.2 Fiona / Schulerfahrung 2 / Trennungsschmerz 85
3.3.3.3 Fiona / Schulerfahrung 3 / Emotionaler Schulstart 86
3.3.3.4 Fiona / Schulerfahrung 4 / Abstufung 88
3.3.3.5 Fiona / Lehrerfahrung 1 / Freiräume 90
3.3.3.6 Fiona / Lehrerfahrung 2 / Kreative Ausreden 92
3.3.3.7 Interpretation und Diskussion der impliziten Lern- und Lehrverständnisse von Fiona 93
3.3.4 Falldarstellung Alma - Von Machtkonflikten zur kreativen Ko-Konstrukteurin 99
3.3.4.1 Alma / Schulerfahrung 1 / Nominierungen 100
3.3.4.2 Alma / Schulerfahrung 2 / Schulprojekt als Familienevent 101
3.3.4.3 Alma / Schulerfahrung 3 / Machtausübung 103
3.3.4.4 Alma / Schulerfahrung 4 / „Setzen, Fünf“ 106
3.3.4.5 Alma / Lehrerfahrung 1 / Emotionale Spiegelungen 108
3.3.4.6 Alma / Lehrerfahrung 2 / „Eini ins Lehrerleben“ 110
3.3.4.7 Interpretation und Diskussion der impliziten Lern- und Lehrverständnisse von Alma 111
3.4 Grenzen der Aussagekraft 118
4 FAZIT UND AUSBLICK 120
5 VERZEICHNISSE 125
6 ANHANG 139

1 EINLEITUNG

Ausgangspunkt für die Masterthesis im Rahmen des Masterlehrganges „Pädagogik und Kunsttherapie“ an der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz sind eine Vielzahl von Fragestellungen aus meinem beruflichen und persönlichen Alltag, welche die expliziten und impliziten Faktoren des Lehrens und Lernens betreffen. Einen weiteren Ausgangspunkt stellt die intermediale Kunsttherapie und deren Beitrag zur Untersuchung von erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Fragestellungen durch Methoden der kunstbasierten Forschung (Arts-Based Research) dar, mit welchen ich mich im Rahmen der Ausbildung auseinandersetzte.

Meine Erfahrungen als Therapeutin in der Zusammenarbeit mit Lehrenden und Eltern, in der eigenen Lehrtätigkeit im Hochschul- und Weiterbildungsbereich sowie als Mutter eines Kindes im Gymnasiumalter zeigen, dass pädagogisches Handeln in Bildungseinrichtungen oftmals nicht den aktuellen pädagogischen Prämissen gerecht wird bzw. gerecht werden kann. Dies betrifft vor allem die Gestaltung von Lehr- und Lernumgebungen einschließlich der Ermöglichung von selbstorganisierten Lernmöglichkeiten, die Wissensfragmentierung und Dekontextualisierung in der Auseinandersetzung mit den Lehr- und Lerninhalten, die Interaktionen zwischen Lehrenden und Lernenden sowie die Überprüfung der Lernleistungen. Die Ursachen der im unterrichtlichen Setting entstehenden Theorie-Praxisprobleme sind sehr vielschichtig und betreffen neben der Professionalität der Lehrpersonen auch die historisch determinierten Aspekte von Schulkulturen. Die Literatur zeigt auch, dass die Diskrepanz zwischen dem theoretischen Fachwissen und dem tatsächlichen Lehrhandeln von Faktoren bestimmt wird, die implizit und stillschweigend wirksam sind (Kraus, Budde, Hietzge & Wulf, 2017). Ein wesentlicher Wirkfaktor des Lehrhandelns stellt auch die Lehrerpersönlichkeit dar (Heiner, 2013; Schwarzer-Petruck, 2014; Freisler-Mühlemann & Paskoski, 2016), welche durch die eigene Bildungsbiografie beeinflusst wird (Helsper, Krüger & Rabe-Kleberg, 2000; Terhart, 2006; Heinritz, 2013), jedoch in ihren impliziten Wirkdimensionen als methodisch schwer erschließbar angenommen werden muss (Kraus et al, 2017).

Das Ziel dieser Arbeit ist es daher, bildungsbiografisch gebildete Lern- und Lehrverständnisse in ihrer impliziten, inkorporierten und sensorischen Wirkdimension zu explorieren, indem Forschungsmethoden angewendet werden, die einen Anschluss an eben diese Aspekte ermöglichen. Diese Arbeit soll einen Beitrag zu einer biografiebasierten Professionalitätsentwicklung im Rahmen der Aus- und Weiterbildung von Lehrenden leisten sowie deren Notwendigkeit untermauern.

Die Arbeit beschäftigt sich im ersten Kapitel mit verschiedenen theoretischen Ansätzen zur Professionalisierung und Professionalität im Lehrberuf. Das erste Unterkapitel ist den expliziten und impliziten Faktoren des Lernens gewidmet, wobei verschiedene Lernparadigmen angesprochen werden. Die impliziten und schweigenden Faktoren des Schulsystems, der Lehrerpersönlichkeit sowie der Lern- und Bildungsbiografie werden im zweiten Unterkapitel fokussiert.

Die Durchführung der empirischen Untersuchung wird im dritten Kapitel dargestellt. Im ersten Unterkapitel wird der Forschungsbedarf begründet. Die Darstellung des Forschungsdesigns und die methodischen Schritte der Datenerhebung und Datenauswertung werden im zweiten Unterkapitel umfassend, theoretisch begründet dargestellt, um eine Nachvollziehbarkeit der zugrundeliegenden Logiken und Verfahren für die Beantwortung der vorliegenden Forschungsfragen zu gewährleisten. Das dritte Unterkapitel widmet sich der Darstellung der Ergebnisse der Einzelfallanalysen. Auf die Grenzen der Aussagekraft dieser Studie wird im vierten Unterkapitel Bezug genommen.

Im letzten Kapitel werden die Ergebnisse zusammengefasst und relevante, praxisbezogene Implikationen in Aussicht gestellt.

2 Explizite und implizite Aspekte pädagogischer Professionalität

Die Professionalität und Professionalisierung von Lehrern*Lehrerinnen sind ein wesentlicher Gegenstand der Schul- und Bildungsforschung (Cramer & Rothland, 2020; Tippelt & Schmidt, 2010). Lehrer*innen gelten als pädagogische Professionelle, wobei die Vorstellungen darüber sich ambivalent zeigen. Diese sind entweder auf eine *„kompensatorischen Ausweitung der pädagogischen Zuständigkeit“* für Kinder und Jugendliche aufgrund gesellschaftlicher und familiärer Veränderungen oder auf eine Beschränkung auf *„die spezifisch begrenzte, universalistische, gleichbehandelnde Vermittlung und Beurteilung von Fachinhalten unter den Bedingungen einer pluralen Sozialisation“* ausgerichtet (Meister, 2005, S. 40). Auch betonen Freisler-Mühlemann & Paskoski (2016), dass in der Öffentlichkeit *„ein paradoxes Bild der Lehrperson“* vorherrscht: *„Sie ist Versagerin und Hoffnungsträgerin zugleich.“* (ebd. 109). Terhart (2015) spricht diesbezüglich von einem *„Aufwertungs- und Abwertungsdiskurs“* (ebd. S. 6).

Die individuellen, professionellen Kompetenzen der Lehrpersonen können als entscheidendes Momentum für die Umsetzung der in der akademischen Ausbildung erlernten theoretischen Wissensbestände in eine durch Organisationsprinzipien (Helsper, Krüger & Rabe-Klebert, 2000) und der Steuerung unvorhersehbarer Individuen gekennzeichneten Unterrichtspraxis (Cramer & Rothland, 2020) gesehen werden. Die Lehrperson selbst wird zur Black-Box, in der alle pädagogisch relevanten Wissensbestände mit persönlichkeitsspezifischen Merkmalen in transformierender Weise abgeglichen werden und sich durch effektive Theorie-Praxis-Transferprozesse in einer erfolgreichen Lehrpraxis zeigen sollen.

2.1 Professionalität im Lehrberuf – eine Annäherung

Unter Professionalität wird ein spezifischer Modus des Vollzugs des Berufshandelns verstanden, welcher *„Rückschlüsse sowohl auf die Qualität der personenbezogenen Dienstleistung als auch auf die Kompetenz des beruflichen Rollenträgers erlaubt.“* (Nittel, 2000, S. 71). Professionalität ist der *„individuelle Zustand, der für die Ausübung einer Profession als hinreichend angesehen werden kann“* (Cramer & Rothland, 2020, S.

6). Der*Die Berufsinhaber*innen gelten als Professionelle, die über *„ein Repertoire an Wissen und Möglichkeiten verfügen, das ihnen eine professionelle Berufsausübung ermöglicht*“ (ebd. S. 6). Die Professionalisierung vollzieht sich fortlaufend durch institutionalisierte Aus- und Weiterbildung (ebd. S. 6).

Verschiedene professionstheoretische Ansätze wurden seit Anfang des 20sten Jahrhunderts entwickelt, die die wesentlichen Charakteristiken einer Profession sowie die Merkmale von Professionalität und der Professionalisierung zu definieren versuchen. Unterschieden werden vorrangig der merkmalsorientierte (Carr-Saunders & Wilson, 1933/1964), der strukturfunktionalistische (Parsons, 1968), der strukturtheoretische (Oevermann, 1999) und der interaktionistische Ansatz (Schütze, 2000).

Der merkmalsorientierte Ansatz legt den Fokus auf die Merkmale, die infolge einer fundierten Spezialausbildung, von umfassenden fachspezifischen Wissenskorpora, einer spezifischen Fachkompetenz sowie von berufsethischen Standards eine Profession kennzeichnen. Von diesem historischen, auf den etablierten akademischen Disziplinen basierenden Ansatz der Definition einer Profession wird seit Ende der 1990er Jahre im erziehungswissenschaftlichen Diskurs vermehrt Abstand genommen (Nittel, 2000). Terhart (2011) bemerkt dazu: *„Für das klassische Professionen-Konzept ist der Lehrerberuf immer ein Rätsel geblieben“* (ebd. S. 205). Auch wird die Diskussion, ob es sich beim Lehrerberuf um eine Semiprofession oder eine Profession handelt, seit den 1990er Jahren kaum mehr aufgegriffen (Kreis, 2009, 39f), wenngleich davon ausgegangen werden muss, dass die Professionalisierung nicht abgeschlossen ist (Cramer & Roth-land, 2020; Kreis, 2009).

Der strukturfunktionalistische Ansatz ist vordergründig auf die gesellschaftsrelevante Funktion einer Profession ausgerichtet und mit Handlungsautonomie innerhalb der Profession, mit Berufsverbänden und der Bewältigung gesellschaftlicher Problemstellungen verknüpft (Kreis, 2009). Der strukturtheoretische Ansatz betont das Handeln der Professionisten*Professionistinnen und hat seit den 1970er Jahren an Bedeutung gewonnen (Kreis, 2009, S. 43). Die Vermittlung von gesellschaftlichen Werten und Normen ist hierbei Aufgabe der Profession. Demzufolge ist im Lehrberuf das psychosoziale Handeln, das heißt der professionelle Umgang mit den Lernenden, vermehrt in den Mittelpunkt

gerückt. Der zu etablierende Lehrerhabitus[1 u 2] soll hierbei auf eine wissenschaftsbasierte und reflexive Haltung ausgerichtet werden (Cramer & Rothland, 2020, S. 6).

Der interaktionistische Ansatz fokussiert die Interaktionen der Personen in einer Profession. Die Lehrperson gilt hierbei als Akteur*in mit nachvollziehbarer, professioneller Handlungskompetenz als zentral für jegliche Schulentwicklungsprozesse (Kreis, 2009, 54f).

Helsper, Krüger & Rabe-Kleberg, (2000) betonen, dass trotz bestehender Unterschiede und Schwerpunkte sich in allen drei Ansätzen grundlegende Gemeinsamkeiten wiederfinden und von einem *„Strukturkern professionellen Handelns“* in pädagogischen Handlungsfeldern gesprochen werden kann (Helsper et al., 2000, S. 8). Dieser bezieht sich erstens auf die Einbettung der Profession und der professionellen Praxis in gesellschaftliche Zusammenhänge und *„Modernisierungsprozesse“* und zweitens auf die durch Risiken, Fehleranfälligkeiten, Paradoxien und durch Ungewissheit gekennzeichneten Anforderungen und Strukturlogiken im Lehrberuf. Drittens betreffen diesen, den mehr oder weniger regelleitbaren Handlungstypus der Lehrperson zur Bewältigung widersprüchlicher, professioneller Handlungsanforderungen (Helsper et al., 2000, S. 9). Des Weiteren werden im Bezug zur Lehrprofession machtorientierte Ansätze, welche Aspekte wie Einkommen und Prestige adressieren, feministische Ansätze, die geschlechterspezifische Aspekte aufgreifen (Kreis, 2009, S. 43) sowie berufsbiografische Perspektiven (Terhart, 2006), die an die Lebens- und Berufsbiografien von Lehrenden ansetzen (Cramer & Rothland, 2020, S. 7), diskutiert.

Eine professionelle Lehrausübung ist nach einer akademischen Ausbildung an Pädagogischen Hochschulen oder an Universitäten an verschiedene berufstypische Charakteristiken und Merkmale gebunden und zeigt sich am Arbeitsplatz Schule unabhängig

[1] Der Begriff des Habitus (lat: *erworbene Haltung, Habe, Gehabe)* wurde in der Soziologie eingeführt und betrifft nach Pierre Bourdieu ein *„dauerhaft wirksames System von (klassenspezifischen) Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata“* (Bourdieu, 1979, S. 165), welches sich durch Einverleibung bzw. Inkorporierung der sozialen und kulturellen Umwelt herausbildet (Hartig, 2013, S. 1). Der Leib wird hierbei *„Teil der Sozialwelt – wie die Sozialwelt Teil des Leibes“* (Bourdieu 1985, S. 69 zit. in Hartig, 2013, S. 1). Helsper (2018) verwendet den Begriff des Lehrerhabitus als Teilhabitusformation.

[2] Anmerkung zum Gendergebrauch: In dieser Arbeit wird für eine verbesserte Leserlichkeit bei allen zusammengesetzten Nomen der erste Wortteil im Maskulinum angeführt. Es sind jedoch alle Geschlechter gleichermaßen angesprochen.

von der Schulform (Cramer & Rothland, 2020, S. 3). Die Zweiteilung in die Unterrichtstätigkeit am Arbeitsplatz Schule mit einem geregelten Organisationsprinzip, welches das zeitlich strukturierte Schuljahr für alle Schulstufen und die Fächer- und die Stundepläne beinhaltet, sowie in die zusätzlichen, nicht vollständig geregelten Arbeitszeiten für Vor- und Nachbereitungen, Prüfungsvorbereitungen, Elternarbeit, Kooperationen, Verwaltungsaufgaben u. a. kann in vielfacher Weise als herausfordernd für Lehrpersonen angesehen werden (Cramer & Rothland, 2020, S. 3). Die expliziten Aufgabenanforderungen erstrecken sich vom Unterrichten, Erziehen, Beurteilen, Beraten bis zur Weiterentwicklung der eigenen Kompetenzen in einem Handlungsfeld, das geprägt von einer sozialen Konstellation ist, die nicht auf Freiwilligkeit beruht, da die Lehrpersonen sowie die Schüler*innen die Zusammenarbeit nicht frei wählen können. Des Weiteren ist der Lehrberuf von Unkontrollierbarkeit und Unsicherheit gekennzeichnet, da die Leistungen der Schüler*innen nicht nur auf die Kompetenzen der Lehrperson zurückgeführt werden können, sondern als individueller Konstruktionsprozess nur teilweise beeinflussbar sind (Cramer & Rothland, 2020, S. 4). Krauss et al (2004) spricht von vier Dimensionen lehrbezogener, professioneller Handlungskompetenz, welche als Professionswissen das allgemeine pädagogische Wissen, das Fachwissen und fachdidaktische Wissen sowie die Überzeugungen, Werthaltungen, die motivationalen Orientierungen und selbstregulativen Fähigkeiten umfassen (zit. in Cramer & Rothland, 2020, S. 7).

Da sich professionelle Kompetenzen nicht vollständig durch intentionale Lern- und Lehrprozesse von dokumentierten, artikulierbaren und transferierbaren Wissensbeständen erklären lassen, rücken seit den 1960er Jahren auch die vorreflexiven, erfahrungs- und, körpergebundenen, schweigenden und schwer artikulierbaren Aspekte menschlichen Lernens und Lehrens in den Blickpunkt, welche in dieser Arbeit als implizite Faktoren des Lernens und Lehrens aufgegriffen werden. Das implizite Wissen existiert parallel zum expliziten Wissen als Regelwissen, dass sich in das *„prozedurale Gedächtnis bzw. Körpergedächtnis“* (Ernst & Paul, 2013, S. 13) einschreibt und *„das nicht in sprachliche Zeichen transferiert werden kann, also präsentisch zum Ausdruck gebracht werden muss“* (Böhme, 2017, S. 510).

Die impliziten Faktoren des Professionswissens finden Anschluss an Autor*innen wie Michael Polanyi (1985) durch den Begriff des *„tacit knowledge“*, an Gilbert Ryle (1969) durch die Differenzierung von *„knowing how“* und *„knowing that“* und an Donald Schön (1983), der diese in Form des *„knowing-in-action“* aufgreift.

In den folgenden Kapiteln werden die impliziten Aspekte des Lernens und Lehrens sowie die Bedeutung der Bildungsbiografie im Rahmen der Professionalität von Lehrern*Lehrerinnen betrachtet.

2.2 Implizite Faktoren des Lernens

Lernen ist ein viel verwendeter, mehrdeutiger und breit diskutierter Begriff in der Literatur und unterliegt je nach Disziplin sowie historisch den jeweiligen, spezifischen Sichtweisen. Im Allgemeinen wird der Begriff des Lernens heute für jegliches bewusstes und unbewusstes Lernen im Alltag, für schulisches und universitäres Lernen, für lebenslanges Lernen, für lernende Organisationen und Systeme sowie für lernende künstliche Intelligenzen verwendet (Meyer-Drawe, 2003). Lernen steht in enger Beziehung zu den Begriffen der Erziehung, der Sozialisation und der Bildung, wobei je nach Perspektive mehr eine biologische, neurowissenschaftliche, psychologische, soziologische, phänomenologische oder anthropologische Positionierung im Vordergrund stehen kann.

2.2.1 Lerntheoretische Annäherungen an das Lernen

Grundsätzlich wird von Lernen gesprochen, wenn es um einen *„relativ dauerhaften Erwerb einer neuen oder [der] Veränderung einer schon vorhandenen Fähigkeit, Fertigkeit oder Einstellung“* (Kaiser & Kaiser, 2001, S. 102) geht. Betonung finden einerseits die verschiedenen Dispositionen, die durch Lernen verändert werden können, wie Wissen, Fertigkeiten, Einstellungen und Überzeugungen (Raithel, Dollinger & Hörmann, 2007), andererseits liegt der Fokus auf den Prozess des Lernens selbst, welcher von angeborenen, natürlichen und organisch bedingten Reifungsprozessen abgegrenzt wird (Raithel, Dollinger & Hörmann, 2007). Zudem ist das Lernen selbst nicht oder nur teilweise sichtbar und kann daher nur an den errungenen Resultaten abgeleitet werden (Gudjons, 2003, S. 214). Die Auseinandersetzung mit den Prinzipien, die der

menschlichen Lernfähigkeit zugrunde liegen, wie Lernen prozesshaft erfolgt und welche expliziten und impliziten Parameter relevant und bestimmend sind, sind von großem Forschungsinteresse innerhalb der Erziehungswissenschaft und Pädagogik, aber auch darüber hinaus.

Als bedeutende und für die pädagogischen Handlungsfelder prägende Wegweisungen gelten die auf einem psychologischen Verständnis gründenden Lerntheorien. Sie versuchen die Kenntnisse über das Lernen sowie die relevanten Parameter zu systematisieren, um konkrete erzieherische und pädagogische Lehrmaßnahmen ableiten zu können (Raithel, Dollinger & Hörmann, 2007). Ausgehend von einem Reiz-Reaktions-Lernen am Ende des 19. Jahrhunderts, welches mit dem „Eintrichtern" objektiv bestehender Wissensbestände verbunden wird, hin zu einer über den Kognitivismus eingeleiteten, konstruktivistischen, sehr subjektfokussierten Lernauffassung seit den 1970er Jahren, werden unterschiedliche Aspekte des Lernens fokussiert. Die aktuell bedeutende konstruktivistische Lernauffassung wurde maßgeblich durch Jean Piagets (1937, 1947) genetischer Erkenntnistheorie, durch Lev Wygotskys (1972) sozial-kontextueller Theorie und durch John Deweys (1985) erfahrungsbasierten Lernansätzen geprägt. Die konstruktivistische Pädagogik ist verbunden mit einem aktiven und selbsttätigen Wissensaufbau, selbstgesteuertem Lernen, der Beachtung der Kontextgebundenheit von Wissen, der sozialen Ko-Konstruktion von Wissen durch Kollaborationen sowie mit lebenslangen Lernprozessen (Siebert, 1999; Lindemann, 2006). Der Körper erhält in der konstruktivistischen Lernorientierung erstmals einen lernfunktionalen Fokus, wozu Piaget´s Entwicklungsstufenmodell (1937, 1947) der sensomotorischen Phasen maßgeblich beigetragen hat.

Die verschiedenen Lerntheorien fungieren als Lernparadigmen, welche das Menschenbild in allen wissenschaftlichen Disziplinen und im alltäglichen Handeln stark beeinflusst haben. Bremer (2006) bezeichnet die zuletzt erfolgte lerntheoretische Entwicklung zusammenfassend als Abkehr von einer objektivistischen „Instruktionsdidaktik" hin zu einer subjektiven „Ermöglichungsdidaktik" (ebd. S. 291).

Jegliche Systematisierungsversuche betreffen daher vor allem das Verständnis darüber, was Wissen ist, wie Wissen verarbeitet und abgerufen wird (Raithel, Dollinger

& Hörmann, 2007). Daraus wird abgeleitet, welche Rollen den Lehrenden und Lernenden zugewiesen werden, wie Lernszenarien gestaltet und wie Lernergebnisse erreicht werden können (Mandl & Friedrich, 1997).

Seit den 1970er Jahren sind die Theorien zum Lernen zudem maßgeblich durch die neurowissenschaftliche Forschung geprägt (Becker, 2006). Neurowissenschaftliche Lernverständnisse fußen auf der Funktionsweise des Gehirns, welche durch die Entwicklung von bildbasierten Darstellungsmöglichkeiten vermehrt zugänglich ist. Nach Becker (2006) werden in Bezug zum Lernen vor allem Themen wie die Unterscheidung von rechter und linker Gehirnhälfte, die Auswirkung von Gefühlen sowie die effektive Nutzung von Lern- und Gedächtniskapazitäten artikuliert (ebd. S. 116), um Lernumgebungen zu gestalten und durch spezielle Techniken Lernprozesse zu optimieren.

In psychologisch und neurowissenschaftlich fundierten Lern- und Lehransätzen steht die Funktionsweise des Gehirns für die Wissensaneignung sowie für die Verhaltensmodifikation im Mittelpunkt. Die impliziten und schweigenden Aspekte des lernenden Körpers erfahren hierbei wenig Beachtung.

2.2.2 Lernendes In-der-Welt-Sein

Eine zentrale Bedeutung erhält der Körper als wahrnehmender Leib in phänomenologisch fundierten Theorien zum Lernen, die auf der Phänomenologie Merleau-Pontys (1974), Heideggers‘ (2001) und Waldenfels‘ (1992) u. a. gründen und innerhalb der Erziehungswissenschaft auf die Erfahrung als den eigentlichen Lernmoment abzielen. Die menschliche Erfahrung entfaltet sich nach Merleau-Ponty als menschliches Dasein *„durch den das Bewusstsein tragenden Leib und den diesen umgebenden Raum“,* welche sich unbewusst und sinnlich verbunden, gegenseitig im Empfangen und Gestalten erschließen (Peskoller, 2014, S. 387). Die Erfahrung als Lernmoment kann *„im Vollzug in ihren temporalen, korporalen, sensualen und mundanen Dimensionen*“ (Brinkmann, Kubac & Rödel, S., 2015, S. 2) und als lernendes In-der-Welt-Sein begriffen werden. Der*Die Lernende selbst sowie *„materielle und symbolische Artefakte (Werkzeuge, technische Apparaturen, Sprache, Bilder), Räume, Körper, Organismen und nichtmenschliche Lebewesen“* (Alkemeyer & Brümmer, 2015, S. 705) sind in der lernenden Erfahrung

in einer untrennbaren, interaktionalen und respondierenden Weise miteinander verwoben.

Im Lernprozess des Erfahrens erhält der*die Lernende sowie "*die Welt, die gelernt wird"* (Göhlich, Wulf & Zirfas, 2014, S. 7) Bedeutung, wobei die Dimensionen des Lernens wie Wissen-, Können-, Leben- und Lernen-Lernen in verschiedensten Lernmomenten parallel angesprochen werden (ebd. S. 16). Als der eigentliche Ausgangsmoment für die Initiierung eines Lernprozesses gilt die Realisation, etwas nicht zu wissen sowie ein antizipatorisches Nicht-Wissen über den Lernausgang, das den Umgang mit Widerständen impliziert (Kraus, 2015, S. 51). Die lebensweltliche Erfahrung stellt nach Meyer-Drawe (2003) daher einen sich selbst und die Welt reflektierbaren, durch Widersprüche gekennzeichneten Ausgangspunkt dar, welcher das „*Unlernbare im Lernbaren"* miteinbezieht (ebd. S. 511). Lernprozesse sind unumgänglich mit Unwillen und Misserfolgen, der Konfrontation mit Missverständnissen und Enttäuschungen, der Überwindung von Hindernissen sowie mit dem Lernen aus Fehlern gekoppelt (Mitgutsch, 2008; Kraus, 2015).

In der Erfahrung als eigentlicher Lernmoment gilt der Körper als wesentlich und ist einer Black-Box gleich, schwer in all ihren erfahrbaren Dimensionen erschließbar. Die folgenden Kapitel sind den unbewussten, stillschweigenden und sensorischen Aspekten des lernenden Körpers gewidmet.

2.2.3 Schweigendes Lernen

Anschluss an die Philosophie der Erfahrung als Grundlage von Lernen und Erziehung (Brinkmann, Kubec & Rödel, 2015) findet die auf der Phänomenologie und der Gestalttheorie[3] beruhende Theorie des impliziten Lernens nach Michael Polanyi (1985), welcher die Betonung auf die stillschweigenden, erfahrungs-, kontext- und körpergebundenen Aspekte des Lernens legt. Das als „tacit knowledge" Bezeichnete wird durch wahrnehmendes und gestaltschließendes Einverleiben in Erfahrungsmomenten erworben, laufend reinterpretiert und als Hintergrundwissen handlungswirksam (Neuweg,

[3] Die Gestalttheorie ist ein psychologischer Ansatz, der Anfang des 20. Jahrhunderts bekannt wurde und auf der Annahme gründet, dass die Wahrnehmung, das Denken, Fühlen und Verhalten sich nach bestimmten Mustern organisiert. Als bedeutend wird angesehen, dass bei Zusammenschluss von Teilen zu etwas Ganzen nicht nur neue Eigenschaften entstehen (Gestaltqualitäten), sondern im Gesamtzusammenhang auch etwas völlig Neues darstellen können (Guss, 1977).

2004 S. 145f). Das Hintergrundwissen besteht aus *„unterstützenden Wahrnehmungen“* (subsidiary awareness), welche nicht bewusst erfasst oder erinnert werden, während die *„zentrale Wahrnehmung“* (focal awareness) auf etwas anderes gerichtet ist (Baumgartner & Guber-Muecke, 2017, S. 58). Die unterstützenden Wahrnehmungen betreffen sensorische Informationen, die durch unbewusste oder teils unbewusste Verarbeitungsprozesse ermöglichen, dass zum Beispiel beim Einschlagen eines Nagels der Hammer richtig und mit ausreichender Kraft gehalten oder eine adäquate Körperposition für dieses Vorhaben eingenommen wird. Den Begriff der *Einverleibung* bezieht Polanyi auf die Fähigkeit, die Wahrnehmung durch eine Ausdehnung der körperlichen Reichweite über den eigentlichen physischen Körper hinaus zu erweitern (Neuweg, 2004, S. 157). Dies drückt sich zum Beispiel in einer übertragenen Sensitivität beim Einschlagen eines Nagels auf die Nagelspitze aus, wobei der Hammer in die eigenen Körperempfindungen eingeschlossen wird: *„Zunächst nehmen wir den Widerstand beim Hämmern nur mit unserer Hand wahr, mit fortschreitender Übung verwandelt sich unsere Empfindung dann in ein Gefühl an der Spitze selbst.“* (Baumgartner & Guber-Muecke, 2017, S. 59). Das stillschweigend Angeeignete wird nicht nur in praktischen Fertigkeiten einschließlich der Fähigkeit, seinen somatischen Wahrnehmungsbereich auf ein Werkzeug auszudehnen, sondern auch in „einverleibten“ moralischen Einstellungen (Polanyi, 1985, S. 24) wirksam.

Polanyi (1985) bezeichnet das Hintergrundwissen als „tacit dimension“, welche einer heimlichen Lerndimension gleichkommt und multisensorischen Integrations- und Verarbeitungsprozessen unterliegt, die schwer in ihrer Vollständigkeit explizit gemacht werden können. Die Transferierbarkeit des impliziten Wissens ist daher beschränkt, da nicht alle in einer Fertigkeit enthaltenen Regeln vollständig formulierbar sind. Es kann zum Beispiel ein Experte über sein Können sprechen, *„aber er kann es nicht in einer Weise, die den Lernenden in die Lage versetzt, unmittelbar das Gleiche zu tun“* (Neuweg, 2004. S. 19), denn *„praktische Fertigkeiten und praktische Erfahrung enthalten viel mehr Information als die Menschen, die dieses Expertenwissen besitzen, je mitteilen können“* (Polanyi, 1959, S. 33 zit. in Neuweg, 2004, S. 370). Erst durch eine Reflexion auf das gezeigte Können, können Regeln erkannt und verbalisiert werden. Nach Schanz (2006)

kann die Kommunizierbarkeit von implizitem Wissen durch Bilder, Metaphern und Analogien unterstützt werden (ebd. S. 73f).

Implizites Lernen ist in diesem Sinne begrifflich abzugrenzen von explizitem Lernen, welches die von einer Person aktiv angewendeten und bewussten Strategien betrifft, um die Regeln und Merkmale einer Aufgabe zu erwerben und zu bewusstem, verbalisierbarem Wissen führt. Zu unterscheiden ist zudem implizites Wissen von Wissen, welches zuvor explizit gelernt und darauf folgend implizit wurde, von jenem stillschweigenden Wissen im Sinne Polanyis, das durch einen impliziten Lernprozess, das heißt ohne bewusste Lernintention, erworben wurde (Herbig & Büssing, 2004, 140f). Schön (1983) spricht davon, dass ursprünglich explizites Wissen so *„verinnerlicht“* wird, dass es implizit zur Wirkung kommt (ebd. S. 54).

Dem impliziten Lernen wird einerseits in der Entwicklung von professioneller Expertise eine bedeutende Rolle zugewiesen (Neuweg, 2004), andererseits erhalten die impliziten Lernmechanismen vor allem für die kindliche Entwicklung Beachtung, da das implizit Erworbene bestimmend für den folgenden Lebenslauf angesehen wird. Burke & LaRue (2015) betonen: *„children's health, development, and early learning provide a foundation on which later learning—and lifelong progress—is constructed.”* (ebd. S. 1). Kritisiert wird von Burke & LaRue (2015), dass die Betonung in vorschulischen und schulischen Einrichtungen auf den expliziten pädagogischen Erziehungs- und Lehrmaßnahmen liegt. Auch Tobin (2004) und Ross (2004) betonen, dass die unbewusst oder teils unbewusst wirkenden impliziten, leibbezogenen und sensomotorischen Mechanismen der Entwicklung und des Lernens von Kindern wenig bis keine Beachtung erfahren. Die impliziten Lernvorgänge sind von zunehmendem Forschungsinteresse bezüglich der frühkindlichen Entwicklung beim Erwerb von motorischen Fähigkeiten (Herbig & Büssing, 2004; Kozhenvnikov & Hegarty, 2001), der Theory of Mind, das heißt dem Verstehen von gedanklichen und emotionalen Vorgängen von anderen Personen (Baillargeon et al., 2010; Saxe, 2013 zit. in Burke & LaRue, 2015), und der Aneignung von Sprache (Sonbul & Schmitt, 2013).

2.2.4 Der multisensorisch lernende Körper

Der Körper erhält, wie anhand der vorigen Artikel gezeigt wurde, als wahrnehmendes und mit der Umwelt respondierendes Medium durch dessen leibhaften Erfahrungen sowie durch dessen implizite Perzeptionsweisen einen besonderen lernspezifischen Fokus. Die kognitionswissenschaftlichen Theorien wie Embodied Cognition (Varela, Thompson & Rosch, 1991; Lakoff & Johnson, 1999 u. a.) und Enaction (Maturana & Varela, 1987) knüpfen an den phänomenologischen Theorien an und untermauern, dass Kognitionen, Denken sowie Sprache, im wahrnehmenden Körper und in körperlichen Aktionen gründen. Laut Bowman (2004) ist zudem jede leibhafte, wahrnehmende Erfahrung *„concrete and individual“* (S. 43).

Fors, Bäckström & Pink (2013) merken an, dass Lernen als *„embodied“* zu betrachten ist und diese Ansicht sich in aktuellen Diskursen durch alle Disziplinen hindurch weitgehend darstellt (ebd. S. 72). Dieser Paradigmenwechsel führt zu einer Abkehr von einem historisch lange vorherrschenden „Mind-Body-Dualismus“ (Bresler, 2004). Die körperliche Sensorik, die Perzeption (Wahrnehmung) sowie der umweltliche Kontext erhalten für jegliche Lernprozesse eine besondere Bedeutung. Dunn (2009) argumentiert für eine gesonderte Berücksichtigung der Sinne in dieser Weise: *„There are many ways to characterize the human experience. We can consider the psychological, physical, and cognitive aspects of being human. Regardless of which perspective we take, sensation is the fuel that feeds all of these experiences“* (ebd. S. 777). Eine lernspezifische Betrachtungsweise der Sinne und Sinneswahrnehmung wird im Folgenden in Anschluss an die Situiertheit und Multisensorialtät des Lernens als „Multisensory-Emblaced Learning“ nach Fors, Bäckström & Pink (2013) und an die Theorie der sensorischen Integration nach Ayres (1972, 1979/2005) dargestellt.

Die Theorien des situierten Lernens basieren auf der Prämisse *„cognition is for action“,* das heißt, dass der Wissenserwerb nicht autonom und getrennt von der körperlichen Aktivität in einem sozialen, historisch und materiell determinierten Kontext gesehen werden kann (Rambusch, & Ziemke, 2005, S. 1804). Fors, Bäckström & Pink (2013) verstehen die Situiertheit des Lernens als *„embeddedness in cultural activities“* (ebd. S. 171), wobei die Sinne und der ereignisgebundene Kontext tragend für das Lernen

werden. Perzeptive Prozesse, welche nicht ausschließlich als ein Transfer von sensorischen Eindrücken in das Gehirn verstanden werden, verbinden den Körper im Sinne von Merleau Ponty und Michael Polanyi in einverleibender Weise mit der Umgebung. Die Qualitäten der sensorischen Stimuli der Umgebung werden durch perzeptive Prozesse differenziert, wodurch *„different ways of acting"* in der Beziehung des Körpers zu seiner Umgebung ermöglicht und erforderlich werden (ebd. 172). Diese Interaktion konstituiert sich als perzeptive Aktivität vorrangig durch körperliche Bewegungen, die lernend in komplexen Umgebungen weiter entwickelt wird. Der Ort und das Ereignis konstituieren sich als *„event of place"* als eine Verbindung des Ortes und des Ereignisses. Massey (2005) bezeichnet diese Verbindung als *„coming together of the previously unrelated"* (ebd. S. 141) und als *" integrations of space and time; as spatio-temporal events"* (S. 130 zit. in Fors, Bäckström & Pink, 2013, S. 174f).

Ausgehend von der Relevanz der fünf Sinne für das Lernen aus anthropologischer Sicht[4] argumentieren die Autorinnen basierend auf Gibson (1969, 1977) und Ingold (2000), dass die Sinne nicht als fünf separate biologische Kanäle der Erfahrung, sondern als ein sensorisches Kategorienset in multisensorischen Prozessen zu betrachten sind (ebd. S.175). Die Sinne sind nicht durch das jeweilige Organ, sondern durch ihre Funktion definiert (Gibson, 1969, S. 345). Wahrnehmendes Lernen und Erüben von Fertigkeiten, welche sich kulturspezifisch konstituieren, werden durch die Fähigkeit *"to notice and to respond fluently to salient aspects of the environment"* (Ingold, 2000, S. 167 zit. in Fors, Bäckström & Pink, 2013, S. 173) bestimmt. Hierbei werden die sensorische Wahrnehmung und Verarbeitung tragend für alle lernenden, kulturspezifischen Handlungen und Aktivitäten.

Von den Autorinnen konnte in mehreren Untersuchungen dargestellt werden, wie die Sinne als sensorische Kategorien für Lernprozesse handlungswirksam werden: Eine Untersuchung zeigte, in welcher Weise die Nutzer*innen von digitalen Medien durch Berührung von Fotos mit dem Curser körperlich in das Fotos eingreifen und die Kontrolle über die Zeitlichkeit und die darin enthaltene Erzählung übernehmen (Fors, Bäckström

[4] Sehen, Hören, Riechen, Schmecken und Tasten (siehe z.B. Wulf, 2014)

& Pink, 2013, S. 175ff). Die imaginierte Bewegung in Verbindung mit der Berührung des elektronischen Gerätes kann als eine sensorische Kategorie bezeichnet werden, die die Aufmerksamkeit schult und den*die Nutzer*in in *"a fluid, mobile, cultural world"* verortet (ebd. S. 175). Weitere Untersuchungen zeigten, wie das Schmecken als eine kulturelle Kategorie für ein multisensorisch verortetes Lernen steht. Der Geschmack konstitutiert sich als Verbindung von Geruch, Geschmack und Somatosensorik sowie in Verbindung mit dem "event of place" zum Beispiel auf einem Gemüsemarkt (ebd. S. 178f). Des Weiteren wurde in Untersuchungen von Skateboardern*Skateboarderinnen dargestellt, wie die Geräusche des Skateboardfahrens die körperliche Aktivität und die ortsbezogene Wahrnehmung steuern und sich als eine soziale, kulturelle und multisensorische Kategorie konstituieren. Geräusche (Geräuschqualitäten, Vibration, Geräuschabfolgen) werden erstens für die Wahrnehmung der Interaktion des Körpers mit dem Board und den örtlichen Charakteristiken und zweitens für die affektive Verstärkung lernend genutzt. Die Autorinnen verweisen darauf, dass neben dem Hören auch das Sehen durch die Beobachtung der anderen Skateboarder*innen, das Gleichgewicht und die Vibration, die nicht nur hörbar, sondern auch körperlich fühlbar ist, als sensorische Kategorien im Zusammenhang mit Skateboarding betrachtet werden können. Skateboarding kommt so einer *"full-bodied emplaced experience"* gleich (ebd. S. 180f).

Ein weiterer theoretischer Ansatz, der zu einem bedeutenden Verständnis der Sinnes- und Wahrnehmungsverarbeitung als essenziell für das Lernen beigetragen hat, stammt von der Psychologin Jean Ayres (1972, 1977, 1979/2005), welche die Erkenntnisse aus langjährigen Studien mit Kindern mit Entwicklungsschwierigkeiten gewann. Der Verarbeitung von sensorischen Reizen wird ein neurobiologisches, psychologisches und ontologisches Verständnis zugrunde gelegt. Einerseits wird die spezifische Funktionsweise der einzelnen Sinnensysteme als bedeutent erachtet, andererseits werden die sensorischen Verarbeitungsweisen, welche als komplexe, neurologische Prozesse fundamental für die Partizipation in täglichen Betätigungen angesehen werden, dargestellt. Auch Ayres (1972) betont, ebenso wie Fors et al. (2013), dass *"multisensory stimuli are more effective than messages from one modality only"* (S. 30).

Ayres (1979) bezeichnet eine gelungene Verarbeitung von Sinnesreizen als sensorische Integration und bezieht sich auf die Fähigkeit der *"organization of sensory input for use"* (ebd. S. 184). Der Prozess verläuft unbewusst, ohne darüber nachzudenken, wobei die unterschiedlichen, situationsrelevanten sensorischen Informationen organisiert werden, um eine zweckmäßige, zielgerichtete *"Anpassungsreaktion"* zu erzeugen (Ayres, 2005, S. 5f). Die Integration sensorischer Reize beginnt bereits im Mutterleib, setzt sich in komplexer, lernender Weise in Auseinandersetzung mit der Umwelt in Form von motorischem Lernen, durch Spiel, Sprache u. a. ungefähr bis zum Alter von sieben Jahren in intensiver Weise fort und bildet als *"sensory processing machine"* ein Fundament für unterschiedliche kognitive, motorische und soziale Fertigkeiten (ebd. S. 7). Die Integration von sensorischen Reizen ist daher einerseits selbst ein entwickungsbezogener Lernprozess und andererseits ein permanent und lebenslang stattfindender situtations- und aktivitätsbezogener Prozess, der Lernen überhaupt ermöglicht. Die Theorie der sensorischen Integration bezieht sich auf die sieben biologischen Sinnessysteme[5], wobei jedoch den körpernahen Sinnessystemen, das heißt dem vestibulären Sinnessystem (Gleichgewichtssinn), dem propriozeptiven Sinnessystem (Kraft- und Bewegungssinn) und dem taktilen Sinnessystem (Berührungssinn), eine besondere Bedeutung für das motorische Lernen, für die motorische Planung und Praxie[6], das akademische Lernen und dem sozio-emotionalen Verhalten zukommt. Der sensorische Verarbeitungsprozess verläuft individuell unterschiedlich und wird zum Beispiel in Form von sensorischen Präferenzen und/oder Abneigungen sowie in spezifischen Fähigkeiten und Fertigkeiten sichtbar (Smith-Roley, Blanche & Schaaf, 2001; Bundy, Lane & Murray, 2002; Mailloux, Parham, Roley, Ruzzano & Schaaf, 2018).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass den Sinnen in Form einer individuellen Verarbeitungsweise eine konstituierende Funktion für die Entwicklung und dem Lernen zukommt, welche durch unbewusste, stillschweigende, multisensorisch

[5] In der biologischen Psychologie wird von sieben Sinnen ausgegangen: Sehsinn, Hörsinn, Geruchssinn, Geschmacksinn, Tastsinn, Gleichgewichtssinn und Propriozeption/Kinästhesie (Edelmann, 1996).

[6] Ayres (1979) definiert Praxie als eine einzigartige menschliche Fähigkeit, die es ermöglicht, zielgerichtete Interaktionen mit der Welt zu konzeptualisieren, zu organisieren und durchzuführen. Diese ist das Produkt von erfolgreichem motorischen Lernen, welches maßgeblich von der Verarbeitung von taktilen Reizen, propriozeptiven, aber auch von vestibulären Reizen gesteuert wird (Smith Roley, Blanche & Schaaf, 2004, S. 143).

interagierende, ereignis- und ortsgebunden respondierende sowie einverleibende Verarbeitungsweisen geprägt ist.

2.3 Implizite Faktoren des Lehrhandelns

Einen bedeutenden und lebenslangen Einfluss auf das Verständnis, was Lernen und Lehren ist und wie dieses stattfindet, haben die Lehrhandlungen, die in Bildungsinstitutionen mit den darin tätigen Personen stattfinden. Nach Kraus et al. (2017) ist das professionelle Handeln des*der Lehrers*Lehrerin maßgeblich von Faktoren, die in pädagogischen Handlungsfeldern implizit wirksam werden sowie von biografisch gebildeten Kognitionen und implizit einverleibten Merkmalen der Lehrerpersönlichkeit beeinflusst (Kraus, 2015).

2.3.1 Schweigende Dimensionen der Schule

Als besonders bedeutend können die verborgenen Wirkmechanismen der Institution Schule, der Schulkultur, der Unterrichtsgestaltung sowie der räumlichen und dinghaften Lehr- und Lernumgebung für das Lehrhandeln angesehen werden.

2.3.1.1 Schweigende Wissensformen in der Schule

Das Lehrhandeln ist eng mit der Schule als Institution verknüpft, welche ebenso wie diese selbst mit impliziten Wirkmechanismen, einer eigenen *„Grammatik“,* verbunden ist (Walter, 2017, S. 358). Diese begründet sich maßgeblich darauf, dass Schule für Wissen steht, jedoch nicht für alltägliches Wissen, sondern für schriftliche Wissensformen, die historisch gesehen zur Verwissenschaftlichung und zur Schulpflicht geführt haben (ebd. 360f). Es handelt sich um Wissen, dass die Schüler*innen „*außerhalb formeller Lehrkontexte in der Regel nicht erwerben würden. Bei diesem Wissen handelt es sich vorwiegend um explizites, schriftlich fixiertes Wissen, das zumeist wissenschaftlich begründet ist und in fachdidaktisch aufbereiteter Form von professionellem Lehrpersonal vermittelt wird*.“ (Walter 2017, S. 358). Die Wissensvermittlung durch Lehrende ist nach Tyack und Tobin (1994) gebunden an schulische Charakteristiken wie 1) die örtliche Separation in eigenen Räumen, 2) die Einteilung in sozial homogenisierte Altersgruppen,

3) in zeitlich gegliederte Lernperioden wie Stundenpläne, Semester und Schuljahre, 3) der thematischen Strukturierung nach Fächern, 4) der Selektion durch Beurteilung, 5) der Professionalisierung durch die Lehrerausbildung und 6) durch die staatliche Beaufsichtigung des öffentlichen Schulsystems (zit. in Walter, 2017, S. 361). Der Auftrag der Schule ist die Erfüllung gesellschaftlicher Anforderungen und die Vorbereitung auf das Erwachsenenleben, wobei die Erschließung der Welt aus der Lehrerperspektive und das Lernen als lineares Ergebnis *„der didaktisch-methodischen Unterrichtsgestaltung“* gedeutet wird (Walter, 2017, S. 363). Dieser *„zweckrationale Blick auf die Schule verleitet dazu, die Lehrer-Schüler-Beziehung auf ein asymmetrisches Verhältnis zu reduzieren und den Beitrag, den die Schülerinnen und Schüler zum Gelingen von Unterricht leisten, auszublenden*.“ (Walter, 2017, S. 363). Diese Wirkdimension von Schule liegt im Verborgenen, eingeschrieben in einen *„heimlichen Lehrplan“* und in „*interaktionale Zwänge“*, denen sich weder Lehrer*innen noch Schüler*innen entziehen können (ebd. 362). Walter (2017) betont zudem, dass *„die Sozialisation in Interaktionen gleichsam ungefragt mitläuft*“ und dadurch unvermeidbar ist. (ebd. S. 363). Dies beinhaltet auch ein implizites Verständnis von den Schülern*Schülerinnen und Lehrern*Lehrerinnen über den Unterricht als eine gemeinsame Situation, die die Übertragbarkeit von Wissen annimmt und gleichzeitig die aktive und konstruktive Aneignung von Wissen negiert. Das Verstehen des Unterrichtsstoffs wird nach Walter nur durch das intuitive Vorwissen, das unartikuliert und pragmatisch als Alltagswissen bei Kindern vorhanden ist, möglich und ist letztendlich ausschlaggebend für den Erfolg des Unterrichts (ebd. 365). Das außerschulisch erworbene Wissen als ein anschauliches, körperlich-sinnliches und narratives Wissen kann auch zu Lernhindernissen führen, wenn es nicht mit den schulischen Wissensformen verbunden werden kann. Implizit werden somit die schulischen Wissensformen von außerschulischen Wissensformen differenziert (Walter, 2017, S. 365f). Dies führt zu didaktischen Herausforderungen, da der implizite Anspruch an die Lehrperson besteht, expliziertes, fixiertes, wissenschaftliches, dekontextualisiertes, mit Transferproblemen behaftetes Wissen mit dem schweigenden, impliziten, körperlichen, unartikulierbaren und narrativen Wissen (Tyack & Tobin, 1994, zit. in Walter, 2017, S. 361) zu verbinden.

2.3.1.2 Schweigende Schulkulturen und Unterrichtsregelungen

Ein weiterer implizit wirkender Aspekt für das Lehrhandeln ist nach Rahm (2017) die Schulkultur, die nur anhand einer historisch-systematischen Perspektive zugänglich gemacht werden kann (ebd. 374). Rahm betont, dass die Betrachtung des *„kollektive[n] Gedächtnis[ses] der Schulreformbestrebungen“* der vergangenen Jahrhunderte erst eine *„fundierte Einschätzung des Gegenwärtigen ermöglicht“* (S.374). Das kollektive Gedächtnis ist jedoch ohne bewusste Erinnerbarkeit funktional wirksam (Neuweg, 2004, S. 14). Das schulkulturelle Gedächtnis betrifft die geläufigen und vielfach wiederholten Praktiken, Riten sowie die historisch stattgefundenen Veränderungen der Schulkulturen, die sich schweigend als inkorporiertes Handlungswissen und somit als implizites Regelwissen rekonstruieren. *„Es ist sowohl der Prozess als auch das Produkt einer interaktiven Bearbeitung von heterogenen Mustern lebensweltlicher Sichtweisen mit dem Ziel eines Handlungskonsenses.“* (Rahm, 2017, S. 376). Angesprochen werden hierbei die schulkulturellen Ordnungen, die die schulische Zusammenarbeit, die Lehr- und Lernauffassungen, die Lernkultur, die Gestaltung von Nähe und Distanz mit den Schülern*Schülerinnen und die emotionalen Anerkennungspraktiken beinhalten (Helsper 2012, S. 38ff). Die schulkulturellen Ordnungen zeigen eine Auswirkung auf das Schulklima als *„emotionale Grundtönung und Gesamtatmosphäre“* in der Schule, welche die Lebenswelt der Schüler*innen und Lehrer*innen gleichermaßen betrifft (Rahm, 2017, S. 372).

Auch die Unterrichtsgestaltung ist von impliziten Verständnissen geprägt, die neben den Wirkmechanismen der Institution Schule und der schulkulturellen Ordnungen auf einer historisch determinierten Voraussetzung von Aufmerksamkeit der Lernenden aufbaut. Aufmerksamkeit im unterrichtlichen Setting wird als selbstverständlich vorausgesetzt und wird erst ein explizites Thema, wenn diese nicht vorhanden ist (Kade, 2011). Das Aufmerksam-Sein dient der Erfüllung der pädagogischen Zwecke und ist auch Ausdruck der pädagogischen Ordnung im Unterricht. Aus einer phänomenologischen Perspektive spricht Meyer-Drawe (2015) von *„einem Aufmerken, einem Aufwachen aus dem Schlummer des Vertrauten“*, wenn der *„Lernende durch etwas in Anspruch genommen“* wird*, „das sich nicht wie gewohnt erledigen lässt.“* (ebd. S. 125). Hierbei wird einerseits das Herstellen der Aufmerksamkeit angesprochen, andererseits wird im

Unterricht von einer stabilen Aufrechterhaltung der Aufmerksamkeit ausgegangen, die als permanent präsent, auch zukünftig Auftretendes und Neuartiges aufzunehmen bereit ist (Dinkelaker, 2017,S. 383). Die Herbeiführung und Aufrechterhaltung der Aufmerksamkeit durch die Lehrperson gelten als ein Maßstab der *„pädagogischen Autorität“* (Jackson 1968, S. 102). Jackson artikuliert Fragen zu den unterschiedlichen Regelungsmechanismen, um eine lernbedeutsame Schüleraufmerksamkeit zu erreichen: *„1) who may enter and leave the room; 2) how much noise is tolerable; 3) how to preserve privacy in a crowded setting; 4) what to do when work assignments are prematurely finished, and 5) how far to go in establishing the classroom equivalent of social etiquette.“* (Jackson, 1968, zit. in. Dakelaker S. 388). Als implizite Voraussetzung für den Unterricht hat das Thema der Aufmerksamkeit im Zuge der aktuellen Zunahme von Schwierigkeiten mit der Aufmerksamkeitssteuerung von Kindern zu einer Pathologisierungswelle der Varianten der kindlichen Aufmerksamkeitsregulierung geführt. Diese trug zur Entwicklung von therapeutischen und pädagogischen Maßnahmenbündeln sowie zur Hinterfragung von Unterrichtspraktiken bei Lehrenden sowie bei Erziehungsverantwortlichen bei. Die Aufmerksamkeitssteuerung ist somit ein zunehmend explizites Thema der Lernkultur und Unterrichtsgestaltung. Für die schulische Teilhabe und den schulischen Erfolg ist jedoch diese als ein implizites Voraussetzungsmerkmal bestimmend.

2.3.1.3 Schweigende Wirkungen von schulischen Räumen und Dingen

Besondere Bedeutung kommt im Weiteren auch den impliziten Wirkmechanismen der Räumlichkeit der Schule mit ihrer Architektur und Materialität zu. Nach Wilde (2015) herrscht aus soziologischer und kulturwissenschaftlicher Perspektive Einigkeit darüber, dass *„Materialitäten soziale Gefüge konstituieren“* (ebd. S. 252). Der Räumlichkeit und Architektur werden eine *„kulturale, performative und affektive Bedeutungsdimension“* zugeschrieben (Böhme, 2017, S. 512), in der sich spezifische Bewegungsmuster und Kommunikationsverläufe verwirklichen (ebd. 512). Pierre Bourdieu, einer der wichtigsten Bildungs- und Kultursoziologen des 20. Jahrhunderts (Liebau, 2006), weist darauf hin, dass pädagogische Räume durch deren räumliche, objekthafte und symbolische

Anordnungen eine spezifische Hierarchie zwischen den Lehrenden und Lernenden konstituieren. Diese Umgebungsmerkmale und Charakteristiken werden von den Lernenden und Lehrenden stumm und unmerklich inkorporiert. An einer mental wirkenden Aktivität ist der Körper am Lernen beteiligt, indem alle Konstellationen der Umgebung in den Körper aufgenommen werden und zu spezifischen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata führen (Alkemeyer, 2006, S. 121f), wodurch sie eine erzieherische Wirkung erhalten (Bourdieu 2001 zit. in Hartig, 2013, S. 6). Es sind mit den räumlichen Anordnungen die *„Machtrelationen sozialer Ordnungen"* sowie *„räumliche Atmosphären"* verbunden, die sich zum Beispiel im Klassenstuhl zeigen, dem bestimmte Körperhaltungen und Bewegungsmuster immanent sind. Dieser evoziert spezifische handlungspraktische Spielräume sowie bestimmte Stimmungen und Gefühlslagen (Böhme, 2017, S. 513). Damit fungiert der Klassenstuhl implizit als Verlängerung der autoritären Wirkkraft der Lehrkraft und als ein Instrument der performativen Verhaltensmodifikation.

Wilde (2015) greift die dinglichen Charakteristiken der Lernumgebung durch eine phänomenologische Betrachtung der Dinge[7] in Lernprozessen auf. Sie betont deren Bedeutsamkeit und deren unterschätzten Wert. Infolge der Einverleibung durch den Gebrauch der Dinge erschließt sich deren individuelle Bedeutung und Sinn (ebd. S.251f). Dinge sind nicht nur als *„konventionelle Werkzeuge"* zu sehen, sondern infolge einer *„leiblichen Respondenz"* auf die Dinge (ebd. 253f) steuern sie das Lehrhandeln durch die damit verbundenen Leiberfahrungen, entweder durch eine bewusste Produktion einer leiblichen Antwort auf die eingesetzten Lehrmaterialien oder unbewusst durch ein passives Ausgeliefertsein, wie bereits oben dargestellt, sitzend auf dem schulüblichen Mobiliar und der Ausrichtung des Blickes der Schüler*innen auf eine Tafel. Die leibliche Antwort auf die Dinge im Unterricht kann sich auch als eine Abweichung von der pädagogischen Intention zeigen und andere Formen des Lernens hervorrufen (ebd. 256). Dies wurde in einer Studie gezeigt, in der Kärtchen mit Klebepunkten an der Rückseite an die Schüler*innen ausgeteilt wurden, auf die Schlüsselbegriffe zu einer Geschichte

[7] Der Dingbegriff wird hier als Oberbegriff für Gegenstände, Objekte und Artefakte verstanden (Wilde, 2015, S. 251)

geschrieben werden sollten. Eine *„spielerische Dynamik“* war die Folge nach dem Austeilen der Kärtchen. Diese Karten wurden infolge eines leiblich respondierenden Verwendens zu etwas anderem als von der Lehrkraft intendiert, indem sie zum Beispiel auf die Stirn geklebt spezifische soziale Dynamiken auslösten (ebd. 257ff). Auch zeigen Mohn & Amann (2006) in ethnographischen Studien, wie die räumliche Anordnung der Klassenbänke im Klassenzimmer durch eine an den*die Schüler*in gerichtete Aufforderung, an die Tafel zu kommen, den Gang zum Laufsteg und zum Ort der verkörperten Inszenierung werden lassen (zit. in Böhme, 2014, S. 429).

2.3.2 Implizite Wirkfaktoren der Lehrerpersönlichkeit

Im Zuge der Professionalisierungsdebatten sind seit den 1970er Jahren auch die Merkmale der Lehrerpersönlichkeit für erfolgreiches Lehrhandeln in den Blickpunkt des Interesses gerückt. Mandl & Huber (1983) betonen, dass *„berufliches Alltagshandeln von Lehrern […] immer mit der Beeinflussung anderer Menschen in interpersonaler Beziehung zu tun [hat]“* (ebd. S. 99). Es kann davon ausgegangen werden, dass die impliziten, kognitiv-psychologischen Theorien sowie die inkorporierten, habituellen Verhaltensweisen einer Lehrperson in bedeutender Weise die unterrichtlichen Lehraktivitäten steuern und leiten. Kraus (2015) zeigt, dass das explizite Wissen von Lehrern*Lehrerinnen *„vorwiegend zweckrational“* ist und aus Regelwissen besteht, das kaum *„Bezüge zu wissenschaftlichen Paradigmen und Methoden aufweist“* (ebd. S. 14). Diesbezüglich wird von Pajares (1992) auch gezeigt, dass Lehrpersonen mit ähnlichem Fachwissen unterschiedlich mit diesem umgehen (ebd. S. 311).

2.3.2.1 Subjektive Theorien von Lehrenden

Einen theoretischen Ansatzpunkt für die Betrachtung von den impliziten Faktoren des Lehrhandelns bieten die Untersuchungen im Bereich der „subjektiven Theorien“ (Groeben, Wahl, Schlee & Scheele, 1988). In der deutschsprachigen Lern- und Lehrforschung werden ab Ende der 1960er Jahre die kognitiven Strukturen von Lehrenden vermehrt diskutiert und untersucht (Schwarzer-Petruck, 2014; Ziegler, 2006). Nach Ziegler (2006) subsumieren sich unter dem Oberbegriff der subjektiven Theorien verschiedene

theoretische Konzepte, die sich auf die psychischen und kognitiven Strukturen von Menschen beziehen (ebd. S. 526).

Als subjektive Theorien werden individuelle, handlungsleitende Kognitionen bezeichnet, die in Form von kognitiven Konzepten als Konglomerat aus Annahmen, Beobachtungen und Hypothesen mit zeitlich konsistenten und impliziten Argumentationsstrukturen verbunden sind (Groeben et al, 1988, ebd. S. 18) und bestimmend für das situationsbezogene Handeln werden. Helmke & Weinert (1977) sprechen von intuitiven, psychologischen und pädagogischen Verhaltenstheorien, welche nach Schwarzer-Petruck (2014, S. 36) ein ähnliches theoretisches Konstrukt wie die subjektiven Theorien darstellen: Durch ein komplexes Zusammenwirken von Wahrnehmungen, Gedanken, Gefühlen und von Überzeugungswissen werden hypothetische Verhaltensvorhersagen, plausible Erklärungsmuster und Erwartungsmaßstäbe bezüglich unterrichtlicher Phänomene ermöglicht und somit die Handlungsfähigkeit von Lehrer*innen gewährleistet (ebd. S. 132).

Subjektive Theorien fungieren gemäß Groeben et al. (1988) wie objektive Theorien in der Wissenschaft, indem mit vorliegenden Annahmen Schlussfolgerungen gebildet, Erklärungen und Prognosen für das eigene Handeln, Denken und Fühlen sowie für externe Ereignisse abgeleitet werden. Subjektive Theorien weisen jedoch vorrangig implizite Strukturen auf (ebd. S. 22ff), das heißt, dass von einer Person nicht bewusst auf die gebildeten Annahmen zur Beurteilung von Verhaltensweisen und Situationen zurückgegriffen wird bzw. werden kann. Patry & Gastager (2017) beschreiben subjektive Theorien als schweigendes Wissen *„im Sinne einer Interpretation der Welt und der eigenen Person“* (ebd. S. 92). Obwohl die Gleich- und Gegenüberstellung des subjektiven Theoriebegriffs mit den in der wissenschaftlich fundierten objektiven Theoriebegriff in Kritik geraten ist (Wieser, 2008, S. 55f), greifen die subjektiven Theorien die implizit wirkenden Kognitionen auf, welche als subjektive handlungsleitende Einstellungs- und Wertestrukturen maßgeblich zur Bewältigung von alltäglichen, von Unsicherheit geprägten Situationen beitragen und vor allem eine schnelle, situationsbezogene Handlungsfähigkeit ermöglichen (Schwarzer-Petruck, 2014, S. 35).

Subjektive Theorien von Lehrer*innen wurden in unterschiedlichen Arbeiten aufgegriffen, in denen zum Beispiel das Verhältnis von bestehenden subjektiven Theorien zu anderen Wissensbereichen, die Einbettung von subjektiven Theorien in die Lernbiografie und die Bedeutung von Emotionen für Veränderungen von subjektiven Theorien hervorgehoben werden (Schwarzer-Petruck, 2014, S. 44ff). Es kann daher nicht davon ausgegangen werden, dass formales und theoretisches im Unterricht handlungsleitend ist. Wahl (2001) zeigt, dass das Wissen von Lehrenden zu einem großen Teil implizit ist, nicht ohne Weiteres zugänglich ist und nicht selbstverständlich reflektiert werden kann (ebd. S. 160). Wahl spricht davon, dass Lehrer*innen basierend auf früheren Erfahrungen *„Situationsklassen"* bilden, die durch eine innere Organisation in Form von *„Drehbüchern"* ermöglichen, Handlungsoptionen schnell zur Verfügung zu haben (ebd. S. 159). In dieser Form werden *„Situationsklassen"* mit *„Handlungsklassen"* verbunden, die sehr stabil sind und sich veränderungsresistent zeigen können. Daher bleiben Aus- und Fortbildungen, auch über mehrere Jahre, für die Praxis oft folgenlos (ebd. S. 157). Lehrer*innen können somit ein explizites Wissen zu einem Fach, einem Gegenstand, über die Entwicklung von Kindern, über psychologische Zusammenhänge und vieles mehr haben, jedoch auch implizite Kognitionen, die sich jedoch handlungsleitend zeigen. Schwarzer-Petruck (2014) stellt dies beispielhaft dar: *"Ein Lehrer kann sich zum Beispiel theoretisch mit Kausalattributionen befasst haben und verstanden haben, dass zeitstabile, internale und globale Attributionen für Misserfolge ungünstig sind, seine implizite Theorie, die Zuordnung der Situations- und der Handlungsklasse kann aber durchaus einem Begabungsdenken folgen, mit dem er sich und dem Schüler eine schlechte Leistung mit einem Satz wie ‚Naturwissenschaften sind einfach nicht deine Stärke' erklärt."* (ebd. 41). Auch gehen Lehrer*innen unterschiedlich mit dem erlernten Wissen um (Pejares, 1992), was nach Helmke & Weinert (1997) aufzeigt, dass die unterschiedlichen expliziten Wissensformen (diagnostische, pädagogische, didaktische) nicht lehrbuchartig und lexikalisch, sondern situations- und handlungsspezifisch organisiert werden (ebd. S. 132). Es konnte von Staub & Stern (2002) auch dargestellt werden, dass die subjektiven Strukturen einen Einfluss auf die Lernleistung der Lernenden zeigen. Obwohl subjektive Theorien einen

impliziten Charakter aufweisen, sind sie nach Wahl bewusstseinsfähig und können reflexiv bearbeitet werden (ebd. S. 158ff zit. in Schwarzer-Petruck, 2014, S. 41).

Als besonders bedeutend für die Professionalitätsentwicklung von Lehrkräften wird in der vorliegenden Arbeit die Frage nach der Entstehung der individuellen, subjektiven Theorien angesehen. Zeichner & Gore (1990) sehen die Sozialisation vor der Ausbildung als bestimmend für das darauffolgende Lehrhandeln an. Terhart (1995) spricht von einer *„berufsbiografischen Einbettung subjektiver Theorien“*, wobei die individuelle Lernbiografie, die gesamte Lebensbiografie sowie die Identitätsentwicklung als relevant zu betrachten sind (ebd. S. 228f).

2.3.2.2 Der mimetisch einverleibte Lehrerhabitus

Ein einzigartiges Merkmal des Lehrberufs stellt die Tatsache dar, dass Lehrer*innen vor ihrer Lehrtätigkeit bereits in der eigenen Schulzeit das Lehrhandeln intensiv beobachten und erleben konnten (Wahl, 2001, S. 162). Schwarzer-Petruck (2014) verweist darauf, dass Lehrer*innen *„ihre professionsprägenden subjektiven Theorien aus zwischenmenschlichen Beziehungen beziehungsweise dem Erleben von Modellen, die für sie selbst in ihrer Biografie persönlich bedeutsam waren, erlernen.“* (ebd. S. 47). Zeichner & Gore (1990) betonen, dass die frühen Beziehungen zu den Erwachsenen als *„Prototypen für folgende Beziehungen*“ fungieren und sich auf die eigene Persönlichkeit und die Ausübung der Lehrerrolle auswirken (ebd. S. 333). Von Stern (2009) wird die Internalisierung von Lehrermodellen, als *„apprenticeship of observation“* bezeichnet (S. 356f).

Dem Modelllernen und der mimetischen Aneignung von Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmustern (Bourdieu, 1979) in der eigenen Schulzeit muss somit bei der Betrachtung der impliziten, schweigenden Merkmale von Lehrern*Lehrerinnen und deren Lehrhandeln eine maßgebliche Rolle zugewiesen werden.

Wulf (2013) betont: "*Erziehung und Bildung, Sozialisation und Enkulturation vollziehen sich weitgehend in mimetischen Prozessen.“* (ebd. S. 16). Der Begriff „Mimesis“[8]

[8] Mimesis: altgriechisch für Imitation, Nachahmung, Übersetzen. Pierre Bourdieu (1992) spricht von „*Mimen als pantomimisches Darstellen*“ und der „*Mime weiß nicht was er tut, weil er mit seinem Tun verschmilzt*“ (ebd. 104f zit. in Fröhlich, 2000, S. 52).

geht historisch gesehen auf den „Mimos“ im 5. Jahrhundert zurück, der lustige Possen aufführte. Nach Wulf (2013) verweisen diese Possen auf den performativen Charakter, der mimetischen Prozessen innewohnt, indem die Nachahmung anderer Menschen im Vordergrund steht. Große Bedeutung erhielten mimetische Prozesse für die Erziehung in der platonischen Zeit, wobei diese *„ansteckenden“* Kräfte einer bewussten Steuerung in erzieherischen Vorgängen und bei intendierten Lernprozessen unterzogen werden sollten. Diese betrafen das bewusste erzieherische Vorenthalten oder Einbeziehen sozialer Lebens- und Handlungsformen sowie die bewusste Handhabung von Gegenständen und Dingen (ebd. S. 17).

Von einer mimetischen Aneignung von kulturell relevanten Handlungsweisen wird vor allem in Bezug auf die Kindesentwicklung gesprochen. Kinder beobachten die Erwachsenen, wobei durch die Teilhabe *„entsprechende Einstellungen, Formen und Stile des Handelns“* (Wulf, 2013, S. 18) mimetisch übernommen und sich angeeignet werden. In einem sich einverleibenden, zirkulären Prozess wird das Verhältnis zur Welt über *ein „Ähnlichwerden und Ähnlichsein“* (ebd. S. 20) durch die Zustimmung, Anerkennung oder Ablehnung anderer erworben und somit die Teilhabe an der Gemeinschaft gefestigt (ebd. S. 18). Beim Erlernen sozialer Handlungspraktiken kommt nach Bourdieu (1987) besonders dem körperlichen Akt eine spezielle Rolle zu, da das praktische Handeln durch Nachahmung übernommen, *„gewissermaßen von Leib zu Leib erlernt“* wird (ebd. S. 205) *„ohne im Bewusstsein thematisiert oder erklärt werden zu müssen“* (ebd. S. 190 zit. in Hartig, S. 3). Der Nachahmungsprozess wird von Bourdieu als nicht bewusster Prozess angesehen und kommt einer praktischen Mimesis gleich, einer Art von Verschmelzen mit dem Tun (Bourdieu, 1992, S. 104f), indem das Modell wie in sich hineingenommen wird (Gebauer & Wulf, 1998, S. 26) und *„die Motorik unmittelbar durch die körperliche Hexis angesprochen wird“* (Bourdieu, 1992, S. 104, zit. in Hartig, 2013, S. 5). Kinder übernehmen in dieser Art verschiedene *„Gesten, Positionen, die in ihren Augen den richtigen Erwachsenen ausmachen“* sowie einen *„jeweiligen Ton der Stimme, einer Redeweise“* und einen *„spezifischen Bewusstseinsinhalt“,* welcher damit verbunden ist (Bourdieu 1979, S. 189f).

Wulf (2013) betont zudem, dass sich über mimetische Prozesse *„Bilder und Geräusche früher Kindheit im ‚tieferen Ich'"* festsetzen, das heißt *„die Außenwelt zu einem Teil der Innenwelt"* wird (ebd. 21), welche *„mithilfe optischer oder akustischer Anstöße wieder ins Bewusstsein gerufen werden können."* (ebd. S. 20). Die Erinnerungen an die Kindheit zeigen sich daher nicht nur bildhaft, sondern betreffen alle bedeutungstragenden, mimetisch angeeigneten Merkmale der Dinge, Örtlichkeiten und Menschen einschließlich der damit verbundenen Sinnesreize: *„Die Dinge sind nicht leblos, sie blicken zurück, sie tönen, riechen und vermitteln Tasterfahrungen."* (ebd. S. 20). Der mimetische Aneignungsprozess kann jedoch nach Wulf (2013) nicht als reine Abbildung und Kopie der sozialen Handlungsformen bzw. der Handhabung der Materialitäten gesehen werden, sondern unterliegt einer individuellen Konstruktionsleistung des Menschen (ebd. S. 16ff).

Mit der Inkorporierung der sozialen Praktiken ist die Herausbildung eines individuellen Habitus[9] verbunden, der nach Helsper (2018) begrifflich in den *familiären, primären Herkunsftshabitus*, der sich an den Habitusbegriff von Bourdieu anlehnt, sowie dem biografisch *erworbenen, individuellen Habitus,* der sich mit Modifikationen und partiellen Transformationen entfernt vom Herkunftshabitus zeigt, unterschieden wird (ebd. S. 120ff). Darüber hinaus sind aus erziehungswissenschaftlicher Sicht der *Schülerhabitus* und der *Lehrerhabitus* als Teilhabitusformen relevant (ebd. 120). Bedeutend ist, dass das Aufgreifen des Lehrberufs mit dem eigenen Durchlaufen der Schule als Schüler*in verbunden ist und hierbei bereits ein spezifischer Schülerhabitus entwickelt wurde, *„der zwischen den polaren Ausdrucksgestalten einer Schulfremdheit einerseits und einer souveränen Leichtigkeit der Bildungsexzellenz bzw. einem Leistungs- und Bildungsperfektionsideal andererseits aufgespannt sein kann"* (Helsper, 2018, S. 123). Alle damit gekoppelten, schulischen, bildungsrelevanten und unterrichtlichen Orientierungen und Praktiken gehen als *„mehr oder weniger latente Erfahrungen, Wissensbestände und Praxen in die Herausbildung des Lehrerhabitus"* ein (Helsper, 2018, S. 124). Die Herausbildung des Lehrerhabitus erfolgt in unterschiedlichen Etappen, zuerst mit dem Eintritt in das

[9] Pierre Bourdieu verwendet den Begriff des *Habitus* als Gesamtbegriff. Er spezifiziert als „*Hexis*" die subjektive Leiblichkeit der wahrnehmbaren Körperhaltungen- und bewegungen, als *„Ethos"* den intellektuellen Bereich und als *„sprachlichen Habitus"* den habituellen, sprachlichen Ausdruck (Fröhlich, 1999). Die Einteilung erfolgt jedoch nicht systematisch, sondern häufig synonym und überlappend (Fröhlich & Rehbein 2009, S. 113 zit. in Hartig, 2013, S. 7).

universitäre Feld mit der Aneignung aller relevanten Wissensbestände und den ersten Erfahrungen mit dem Unterrichtsfeld durch die in der Ausbildung vorgesehenen Praxiszeiten. Darauffolgend durchlaufen die jungen Lehrenden eine *„Novizen- und Berufseingangsphase“* und etablieren zunehmend ihre *“schulischen und unterrichtlichen Handlungsroutinen“* (ed. S. 126).

Für die Herausbildung des Lehrerhabitus kommt somit der Lern- und Bildungsbiografie eine besondere Bedeutung zu. Im folgenden Kapitel wird daher auf die impliziten Wirkmechanismen der Lern- und Bildungsbiografie von Lehrenden Bezug genommen.

2.3.3 Die Lern- und Bildungsbiografie als schweigende Dimension des Lehrhandelns

Seit der Zunahme der Biografieforschung in den 1990er Jahren gerät auch die Lern- und Bildungsbiografie von Lehrer*innen (Freisler-Mühlemann & Paskoski, 2016; Schwarzer-Petruck, 2014) in den Blickpunkt. Die Lern- und Bildungsbiografie ist Teil der berufsbiografischen Perspektive auf die Professionalität (Terhart, 2006), neben der Betrachtung der eigentlichen Berufsbiografie von Lehrenden (Cramer & Rothland, 2020, 7f).

Die Bildungsbiografie bezieht sich auf den Bildungsweg oder Bildungsverlauf einer Person über einen bestimmten Zeitraum hinweg. Sie umfasst alle Bildungserfahrungen, die eine Person von der frühen Kindheit bis zum Erwachsenenalter gemacht hat, einschließlich der formalen Bildung in Schulen oder Hochschulen, der informellen Bildung durch informelles Lernen in der Familie oder Gemeinschaft sowie der non-formalen Bildung durch Fort- und Weiterbildung oder berufliche Bildung. Zeichner und Gore (1990) nehmen an, dass die Sozialisationen durch die Erziehung und in der Schule einen bedeutenderen Einfluss auf die Lehrhandlungen der Lehrer*innen aufweisen als die Ausbildung und berufspraktische Erfahrungen. Da das biografisch Erlebte auch durch implizite, das heißt unbewusste, körperliche und erfahrungsgebundene Parameter gekennzeichnet ist, kann die Sozialisation das aktuelle Lehrhandeln von Lehrpersonen maßgeblich, aber unbewusst mitbestimmen.

Schulerinnerungen von Lehrer*innen bieten wichtige Einsichten in die schulischen Wirkmechanismen sowie den darin stattfindenden Lern- und Lehrprozessen, welche für

die Lehrausbildung als bedeutend angesehen werden können. Studien zeigen, dass die Schulerinnerungen an verschiedenen Punkten im Lebenslauf reaktiviert werden und durch den gesamten Lebenslauf wirksam sind (Miller & Shifflet, 2016, S. 21). Feiman-Nemser & Buchmann (1983) weisen darauf hin, dass die Schulerinnerungen von angehenden und jungen Lehrer*innen aufgrund des zeitnahen Aufeinanderfolgen der eigenen schulischen Ausbildung und der darauffolgenden Lehrerausbildung zu einem *„familiarity pitfall“* führen, indem diese zum Beispiel die eigenen Lehrkompetenzen überschätzen und unkritisch in gute und schlechte Lehre klassifizieren. Die Lehrer*innen vertrauen den erinnerten eigenen Erfahrungen und übertragen diese auf die Schüler*innen und die aktuelle Schulpraxis. Aufgrund der langjährigen Erfahrungen in den unterschiedlichen Schulsettings beginnen die Lehrer*innen als *„insiders“* (Pajares, 1992) im Schulsystem ihren Lehrberuf, wobei sowohl auf positive als auch auf negative Schulerfahrungen zurückgegriffen wird. Diese fühlbaren, einverleibten, freudvollen oder schmerzhaften Erinnerungen wirken als bewusste und unbewusste Befürchtungen und Hoffnungen in der beruflichen Identitätsbildung der angehenden Lehrer*innen (Miller & Shifflet, 2016). Psychoanalytische Studien zeigen auch, dass Lehrer*innen in der Arbeit mit Kindern unbewusst mit den eigenen, subjektiven Erfahrungen konfrontiert werden, was zu Überreaktionen zum Beispiel in Form von Überfürsorge oder Ablehnung bezüglich bestimmter Verhaltensweisen von Kindern führen kann (Phillips, 2010). Die autobiografischen Erinnerungen, die Lehrer*innen in ihren praktischen Lehralltag mitbringen, nennt Lawrence-Lightfoot (2004) *“the ghosts in the glassroom“* (ebd. S. 3), welche als die nicht sichtbaren, durch Erfahrung geprägten Kräfte das Denken und Handeln der Lehrer*innen beeinflussen.

Schwarzer-Petruck (2014) betont, dass vor allem die erlebten zwischenmenschlichen Beziehungen in der Bildungslaufbahn professionsprägend sind, da sie emotional aufgeladen sind (ebd. 47). Dies trägt dazu bei, dass sich handlungswirksame Professionalisierungsmaßnahmen oft als veränderungsresistent zeigen, wenn diese nicht bewusst gemacht, reflektiert und aufgearbeitet werden. Die Reflexion der eigenen Lern- und Bildungsbiografie stellt daher einen wesentlichen Bestandteil der Professionalisierungsentwicklung von Lehrern*Lehrerinnen sowohl in der Aus- als auch in der

Weiterbildung dar (Schwarzer-Petruck, 2014). Zu beachten ist nach Schwarzer-Petruck (2014), dass es sich um eine sensible, persönlich sehr bedeutsame, selbstreflexive Auseinandersetzung handelt, die eine bestimmte Emotionalität in sich birgt (ebd. S. 47). Zhao & Poulson (2006) betonen jedoch auch, dass sich eine narrative biografische Auseinandersetzung *„significantly helpful in teachers' work on their identity and in their achievement of agency"* zeigt (ebd. S. 45).

Zusammenfassend muss festgestellt werden, dass aufgrund des aktuellen Forschungsinteresses umfassende, theoretische und wissenschaftliche Diskurse zu den impliziten, sensorischen, schweigenden und einverleibten Aspekten des Lehrhandelns vorliegen. Diese spielen eine bedeutende Rolle für die Professionalisierung des Lehrberufs und der Professionalität von Lehrpersonen durch deren biografische Konstituierungen. Da jedoch davon ausgegangen werden muss, dass die biografisch einverleibten, schweigend wirksamen Faktoren sich schwer explizit darstellen lassen (Kraus et al., 2017), soll im Folgenden eine empirische Untersuchung gezeigt werden, die durch eine offene, explorative, narrative und kunstbasierte Vorgangsweise versucht, Zugang zu den impliziten und einverleibten Lern- und Lehrverständnissen von angehenden Lehrern*Lehrerinnen zu finden.

3 Eine Untersuchung zu den impliziten Lern- und Lehrverständnissen

Als empirische Sozialwissenschaft ist die Erziehungswissenschaft und Pädagogik, hier synonym verwendet (Gudjons & Traub, 2016), durch unterschiedliche Forschungszugänge und Methoden gekennzeichnet (Friebertshäuser & Prengel 1997; Gorard & Taylor, 2004; Friebertshäuser, Rieger-Ladach & Wigger, 2009; Zierer, Speck & Moschner, 2013; Mulvihill & Swaminathan, 2020). Der Beantwortung der Fragestellungen in dieser Arbeit ging eine Auseinandersetzung mit der für den Forschungsgegenstand relevanten Literatur voraus (Boote & Beile, 2016; Levy & Ellis, 2006). Die systematische Literaturrecherche diente der Bildung einer theoretischen Grundlage sowie als essenzieller Bestandteil des nachfolgenden, empirischen Forschungsprozesses.

3.1 Forschungslücken und Forschungsfragen

Untersuchungen zu den impliziten, das heißt nicht vordergründig explizit und sprachlich reflektierbaren, biografisch gebildeten Sinnstrukturen von Lehrer*innen sind aktuell im Bereich der Schul- und Bildungsforschung von großem Interesse. Kraus et al. (2017) betonen jedoch, dass jeder Versuch der Systematisierung sowie der Erforschung des „schweigenden", impliziten Wissens methodologische und methodische Fragen aufwirft, die darauf abzielen, wie *„etwas expliziert werden kann, was seinem Charakter nach vor allem implizit ist"* (ebd. S. 13). Die hier dargestellte Untersuchung knüpft an Forschungszugänge an, die das Potential aufweisen, sich an implizite Parameter des Handelns und der Sprache anzunähern.

Der Untersuchungsgegenstand ist ausgehend von der Annahme, dass die Professionalität von Lehrenden als eine flexible, wechselseitige Integration theoretischer und praktischer, expliziter und impliziter Aspekte des Lehrerhandelns von deren biografischen Lern- und Bildungserfahrungen beeinflusst wird, auf die Erhebung der impliziten Lern- und Lehrverständnisse von angehenden Lehrer*innen ausgerichtet.

Es soll in der vorliegenden Untersuchung folgenden Fragen nachgegangen werden:

1) Welche positiven und negativen Erfahrungen aus der Schullaufbahn bzw. welche ersten Lehrerfahrungen werden von angehenden Lehrer*innen explizit und erzählerisch aufgegriffen?
2) Welchen impliziten, schweigend wirksamen, körpergebundenen Lehr- und Lernverständnisse sind mit diesen biografischen Narrationen verbunden?
3) Können diese mithilfe von kunstbasierten Forschungsmethoden, die an die sensorischen, emotionalen und metaphorischen Aspekte der Erfahrungen anzuknüpfen vermögen, exploriert und dargestellt werden?

Wenngleich diese Untersuchung bereits an ein breit erforschtes Feld der Biografieforschung von Lehrern*Lehrerinnen ansetzt, sollen in der vorliegenden Studie die implizit verinnerlichten biografischen Faktoren untersucht werden, um inhaltlich, ergänzend zur bereits vorliegenden Literatur, die Notwendigkeit und die Sinnhaftigkeit einer biografiebasierten Persönlichkeitsentwicklung als wesentlichen Grundbaustein der Professionalität von Lehrer*innen zu begründen.

3.2 Darstellung des Forschungsdesigns und der Methoden

Um der Frage nach den impliziten Lern- und Lehrverständnissen von Lehrern*Lehrerinnen nachzugehen, wurde eine empirische Untersuchung mit einem qualitativen Forschungszugang gewählt. Qualitative Forschungsmethoden ermöglichen im Gegensatz zu quantitativen Forschungszugängen eine offene und explorative Untersuchung von subjektiven Sinnstrukturen (Kleemann, Krähnke & Matuschek, 2009), welche in dieser Arbeit in Form der individuellen Lern- und Lehrverständnisse von Interesse sind. In der qualitativen Sozialforschung wird davon ausgegangen, dass Subjekte aufgrund ihrer alltäglichen Erfahrungen subjektive Sinnstrukturen ausbilden, die in spezifischer Weise das Handeln und die Sprache prägen (Kleemann et al., 2009). Zur Untersuchung von den individuellen Sinnstrukturen kommen unterschiedliche interpretative, sozialwissenschaftliche Forschungsmethoden zum Einsatz. Das vorliegende Forschungsdesign wurde von kunstbasierten Studien zur Professionalitätsentwicklung (Black, 1999; Glass, 2011; Lavina, Fleet & Niland, 2017; Moseley, Gdvoin & Jones, 2013; Weber & Mitchell, 1996) sowie von biografiebasierten Untersuchungen von Lehrern*Lehrerinnen (Büker &

Nitsche, 2011; Zhao & Goodson, 2013; Miller & Shifflet, 2016; Verevi, 2021; Sonu, 2022) inspiriert.

Es wurde eine Mehrfallstudie durchgeführt, um durch die Exploration einzelner Fälle, spezifische und detaillierte Informationen zum Untersuchungsgegenstand zu erhalten. In der pädagogischen Forschung sind Fallstudien ein vielfach anerkanntes Verfahren, da diese durch eine regelgeleitete, wissenschaftliche Vorgangsweisen eine lebensweltlich orientierte Perspektive aufgreifen und darstellen können (Fatke, 1997). Fallstudien ermöglichen es, bestimmte Personen in hermeneutischer Weise zu analysieren, die gewonnenen Informationen mit vorhandenen Wissensbeständen in differenzierender, erklärender oder korrigierender Weise in Beziehung zu setzen und daraus neue Erkenntnisse abzuleiten (Fatke, 1997, S. 59). Eine theoretische Sättigung (Kleemann et al., 2009, S. 25) des Datenmaterials wird nicht angestrebt, da in dieser Studie auch die Erprobung des angewendeten Forschungsdesigns im Fokus stand.

3.2.1 Stichprobenwahl

Für diese Untersuchung wurden angehende Lehrer*innen am Ende des Bachelorstudiums an einer Pädagogischen Hochschule in Österreich als Stichprobe gewählt. Damit sollte für den Untersuchungsgegenstand sichergestellt werden, dass die angehenden Lehrer*innen bereits Lehrerfahrungen sowie gleichzeitig eine intensive Auseinandersetzung mit aktuellen, erziehungswissenschaftlichen Diskursen, Modellen und Theorien vorweisen konnten. Da die Untersuchung auf die Exploration impliziter, biografisch inkorporierter Sinnstrukturen ausgerichtet ist, wurde eine Stichprobengröße von vier Fällen als geeignet angesehen, um den zu erwarteten Datenkorpus im Rahmen dieser Arbeit bewältigen zu können.

Der Zugang zur Stichprobe wurde durch die Hauptbetreuerin dieser Arbeit an einer pädagogischen Hochschule möglich. Es konnten vier Student*innen aus der Ausbildung zum*zur Primarstufenlehrer*in für die Teilnahme an der Studie gewonnen werden.

3.2.2 Episodische Interviews

Die subjektiven Sinnstrukturen zu den biografisch konstruierten Lern- und Lehrverständnissen wurden in einer ersten Forschungsphase in Form eines episodischen Interviews erhoben. Interviewtechniken werden in der qualitativen Forschung häufig eingesetzt, da ein rascher Zugang zum Forschungsfeld und zu spezifischen Themenstellungen möglich ist. Episodische Interviews ermöglichen es nach Flick (2011), subjektives, episodisches Wissen durch Erzählungen von erinnerten biografischen Situationen zu erfassen. Diese zielen im Vergleich zum narrativen Interview nach Schütze (1983 zit. in Flick, 2011), dem eigentlich gängigen Instrument der Biografieforschung, auf klar umrissene Antworten ab und wurden daher für diese Untersuchung als geeignet und realisierbar erachtet.

Bei der Wahl von biografischen Erzählungen als Instrument für diese Untersuchung waren spezifische, erzähltheoretische Charakteristiken entscheidend, auf die hier eingegangen werden soll. Nach Rehbein (1980) ist eine biografische Erzählung eine *„interaktionale Darstellungen vergangener Wirklichkeit, die der Erzähler im Gegensatz zu seinem Zuhörer selbst erfahren hat“* (ebd. S. 66). Nach Schütze (1984) kann davon ausgegangen werden, dass eine Nähe zwischen den erzählten Ereignissen und dem tatsächlich Erlebten gegeben ist. Es werden in einer retrospektiven Erzählung von Ereignissen *„kognitive Figuren“,* das heißt Ordnungsstrukturen, die ein vergangenes Erleben bedingt haben, sichtbar. (ebd. S. 78). Diese werden in der Inhaltsebene sowie in der Art der Darstellung erkennbar. Die von Schütze (1984) definierten sprachlichen Darstellungsarten unterscheiden sich durch formalsprachliche Kriterien. Eine *Erzählung* bezieht sich auf die konkrete und differenzierte Darstellung des Ereignisses in seinem zeitlichen Ablauf. Eine *Beschreibung* enthält zusammenfassende, generalisierende und resümierende Erzählstrukturen. Erzählte kausale Zusammenhänge, Begründungen und Rechtfertigungen werden der *Argumentation* zugeordnet (zit. in Kleemann et al., 2009, S. 65f).

Auch wurde bei der Durchführung dieser Untersuchung als bedeutend erachtet, dass bei der Erinnerung an ein biografisches Ereignis die damit verbundenen, physischen Erfahrungen aktiviert werden (Smith, 1992). Schachtel (1959) weist darauf hin, dass die vergessene Erfahrung *“is revived by the recurrence of a sensation that has left a record,*

a trace, behind; or it is revived by the understanding and reliving of the bodily attitudes, muscular and vegetative, that the forgotten experience produced" (zit. in Ross, 1991, S. 55). Rosenthal (1995) betont auch, dass es verschiedene Gründe geben kann, warum Inhalte in biografischen Erzählungen nicht angesprochen werden. Nicht verstandene, als inkonsistent erlebte Situationen sowie verleugnete, verdrängte oder mit Scham belegte Themen können auf einer vorsprachlichen Ebene sensorische, emotionale Empfindungen aktivieren (ebd., S. 90f), welche jedoch oftmals nicht in die Erzählung integriert werden können. Diese Aktivierungen können nach Osterhaus (2011) auf einer parasprachlichen Ebene als Erzählhemmungen, wiedersprüchliche Aussagen oder durch einen Erzählabbruch zum Ausdruck kommen (ebd. S. 26). Osterhaus (2011) zeigt zudem, dass es sowohl negative als auch positive Wirkungen autobiografischen Erzählens in der sozialwissenschaftlichen Forschungspraxis geben kann. Da lebensgeschichtliche Erzählungen immer einer zeitlichen Abfolge der Ereignisse unterliegen, ist es auch möglich, sich *"den vergangenen Ereignissen aus einer anderen Perspektive zu nähern"* und neuartige Sichtweisen zu generieren (Osterhaus, 2011, S. 5). Autobiografischem Erzählen kann daher auch auf subjektiver Ebene eine heilende, klärende sowie erkenntnisgenerierende Wirkung zugesprochen werden.

Um den Teilnehmern*Teilnehmerinnen zu ermöglichen, an die konkreten, lebensweltlichen Lern- und Lehrerfahrungen anzuknüpfen, wurden Frageschwerpunkte konzipiert, die einerseits ausgewählte, markante positive und negative Schulerfahrungen sowie andererseits bereits gemachte Lehrerfahrungen aufzugreifen vermochten. Die Narrationen dienten als Grundlage für den darauffolgenden kunstbasierten Forschungsprozess.

Ein teilstrukturierter Interviewleitfaden wurde mit folgenden Frageschwerpunkten erstellt:

a) Frage 1: Fragen zum Geburtsjahr und der bisherigen Schullaufbahn
b) Frage 2: Erzählaufforderung zu zwei positiven Ereignissen aus dem Schulalltag (vor dem derzeitigen Studium).
c) Frage 3: Erzählaufforderung zu zwei negativen Ereignissen aus dem Schulalltag (vor dem derzeitigen Studium).

d) Frage 4: Erzählaufforderung zu zwei markanten Lehrerfahrungen als pädagogischer*pädagogische Student*in

Da Loch & Rosenthal (2002) bei sensibleren Forschungsthemen empfehlen, das konkrete Forschungsinteresse im Vorfeld bekannt zu geben, wurden die oben skizzierten Forschungsfragen vorab zuerst telefonisch besprochen und danach per E-Mail übermittelt. Die Interviewtermine wurden online via Zoom an individuell vereinbarten Terminen durchgeführt und elektronisch als Audiodatei gespeichert. Für die Aufzeichnung der Interviews wurde vorab eine Zustimmung eingeholt, die ebenso als digitale Aufzeichnung vorliegt. Zum Einstieg in das Interview wurde über den Inhalt und das Ziel und den weiteren Verlauf des Forschungsprojektes aufgeklärt. Darauf folgte ein Frage-Antwort-Sequenz mit einem Erzählanstoß der Interviewerin. Die Durchführung des Interviews wurde als gemeinsamer, wechselseitiger Kommunikationsprozess verstanden, wobei von der Interviewerin vertiefende oder klärende Fragen gestellt wurden bis eine Grenze des Thematisierungsvermögens oder -willens erkennbar war (Helfferich, 2011).

Folgende vertiefende Fragen wurden bei Bedarf eingesetzt:

a) Welche Person/en waren involviert?
b) In welcher Umgebung fand das Ereignis statt?
c) Was passierte in der Situation genau?
d) Was haben Sie getan, gesagt, gefühlt (Emotionen/körperliches Empfinden Körperhaltung/-bewegungen)?
e) Was hat die/haben die andere/n Person/en getan, gesagt, welche Körperhaltung/-position hat/haben Sie eingenommen, welche Gefühle wurden ausgedrückt?
f) Was hätten Sie in der Situation am liebsten gemacht (haben Sie jedoch nicht gemacht)?
g) Was haben Sie danach getan, wie haben Sie sich danach gefühlt?
h) Wem haben Sie es erzählt?
i) Was denken und fühlen Sie heute über die Situation?
j) Warum haben Sie mir genau dieses Ereignis erzählt?

Die Interviews wurden vollständig mithilfe der Transkriptionssoftware Sonix transkribiert, in mehreren Durchgängen überarbeitet und korrigiert sowie fallbezogen auf ein externes Medium gespeichert.

3.2.3 Durchführung eines kunstbasierten Forschungsprozesses

Auf Basis der episodischen Narrationen wurde eine kunstbasierte Forschungsphase, dem Paradigma des Arts-Based Research (ABR) folgend (McNiff, 2009; Barone & Eisner, 2012; Leavy, 2017, 2020), durchgeführt. Constantino (2003) betont, dass in der qualitativen Forschung viele Forscher*innen *„are turning toward arts-based inquiry and the use of collage, poetry, painting, drawings, and photography to enable artist-participants to express meaning embedded in the historical, cultural, and biographical contexts of their lives* (zit. in Porr, Mayan, Graffigna, Wall & Vieira, 2011, S. 31). ABR gilt als ein Forschungszugang, der mithilfe künstlerischer und ästhetischer Methoden neue Einsichten in einen Forschungsgegensand ermöglicht, jedoch in Abgrenzung zu anderen Forschungsmethoden nicht vordergründig die Beantwortung einer Forschungsfrage und die Verallgemeinerung der Erkenntnisse, sondern die Etablierung neuer Sichtweisen, die Erhebung von Problemstellungen, die Revidierung von etablierten Wissen sowie provokative Elemente in den Vordergrund stellt (Barone & Eisner, 2012; Leavy, 2017). Aufgrund der enormen Zunahme von kunstbasierter Forschung in den letzten Jahrzehnten kam es zur Entwicklung von unterschiedlichen Terminologien innerhalb dieses Forschungsparadigmas wie A/r/tography, Arts-Informed Inquiry, Aesthetically-Based-Research und viele mehr. Da dies zu Verwirrung und uneinheitlicher Kommunikation innerhalb der akademischen Disziplinen beiträgt (Leavy, 2020), wird von McNiff (2018) und Leavy (2017, 2020), zwei Pionier*innen in diesem Feld, angeregt, für jegliche kunstbasierte Forschungszugänge die Bezeichnung Arts-Based Research zu verwenden.

ABR hat in den letzten 30 Jahren in den Sozialwissenschaften an Bedeutung gewonnen und gemäß Mulvihill & Swaminathan (2020) auch für die Erziehungswissenschaften ein großes Potential die dringenden und relevanten erziehungswissenschaftlichen Probleme aufzugreifen (ebd., S. xi). Da ABR auf Theorien wie Embodied Cognition, der Phänomenologie, präverbalem und impliziten Wissen, das heißt an *“sensory,*

emotional, perceptual, kinesthetic, embodied, and imaginal ways of knowing" (Leavy, 2017, S. 27) anknüpft, wird dieser Untersuchungsansatz als geeignet angesehen, die impliziten Lern- und Lehrverständnisse der angehenden Lehrer*innen zu explorieren und darzustellen.

In drei Terminblöcken zu je fünf Stunden wurden unterschiedliche künstlerische Aktivitäten mit den Teilnehmern*Teilnehmerinnen angestoßen, wobei durch einen Wechsel von verschiedenen künstlerischen Ausdrucksformen (Leavy, 2020) die individuellen Lern- und Lehrerfahrungen bearbeitet wurden. Die Termine folgten einem gleichen Format, jedoch mit unterschiedlichen künstlerischen Aktivitäten und Prozessen. Das Ziel war durch eine Vielfalt von Ausdrucksmöglichkeiten, die expliziten und impliziten Aspekte der Lern- und Lehrerfahrungen durch visuelle, darstellerische und textliche Daten sichtbar zu machen und explorieren zu können. Gerber und Siegesmund (2022) empfehlen, dass Forscher*innen für einen kunstbasierten Forschungszugang ein grundsätzliches Verständnis von künstlerischen Prozessen sowie Erfahrungen in der Anwendung von künstlerischen Techniken vorweisen sollten (ebd. S. 156). Diese Voraussetzung wurden in der vorliegenden Untersuchung durch eigene langjährige künstlerische Tätigkeiten, durch diverse künstlerische Ausbildungen sowie einer Kunsttherapieausbildung der Untersucherin erfüllt.

Da das Fundament der kunstbasierten Forschung auf den theoretischen und praktischen Ansätzen der künstlerischen Therapien liegt (Leavy, 2020), wurde der Aufbau der Projekttermine an der Durchführung und dem Inhalt der Intermedialen Kunsttherapie (Knill, Levine & Levine, 2005; Heimes 2010; Malchiodi, 2023) orientiert. Dieser umfasste in dieser Untersuchung folgende Schritte: 1) die Situationsbeschreibung der jeweiligen in den Interviews erzählten Lern- und Lehrerfahrungen, 2) Brücken zur Dezentrierung, 3) die intermodale Dezentrierung mit künstlerischen Gestaltungsprozessen und 4) die ästhetische Analyse mit der Herstellung der Bezüge zwischen der Dezentrierung und der jeweiligen erzählten Situation.

1) Die Situationsbeschreibung

Jeder Projekttermin wurde inhaltlich an einen der Interviewschwerpunkte orientiert. Eine knappe, inhaltliche Zusammenfassung der jeweiligen erzählten Situationen wurde hierfür als Ausgangspunkt den Teilnehmenden ausgedruckt auf Karten zur Verfügung gestellt. Im ersten Projekttermin wurden die individuellen Narrationen zu den positiven biografischen Erfahrungen in der Schule bearbeitet, im zweiten Termin die erzählten negativen Schulerfahrungen und im dritten Projekttermin die individuellen Lehrerfahrungen. Die erlebten Schul- und Praxissituationen wurden zu Beginn des Projekttermins in der Gruppe von jedem*jeder Teilnehmer*in zusammenfassend erzählt und von der Studienleiterin digital aufgenommen.

2) Brücke/n zur Dezentrierung

Als Brücke zur Dezentrierung, das heißt als Übergang von der Situationsbeschreibung in einen künstlerischen Prozess oder auch von einer künstlerischen Ausdrucksform in eine andere, wurden von der Studienleiterin vorab gewählte Materialen auf einem Materialtisch sowie Tierkarten, Kunstkarten oder sensorische Aktivitätskarten genutzt. Die Anwendung von visuellen Abbildungen und Materialien wird als projektive Technik in der Psychotherapie, der Kunsttherapie und in der qualitativen Forschung (zum Beispiel in Form der Photovoice-Technik) zur Exploration von Bedeutungen, Wahrnehmungen, Gefühlen, Werten u. a. eingesetzt: *„Projective techniques are strategies used to access presumably hidden content and emotions using visual stimuli and imagery* (Porr et al., 2011, S. 31). Hannes & Siegesmund (2022) betonen darüber hinaus, dass *„material aspects of images—the lighting, shape, contrasts, and repetitive patterns—may trigger deeply embodied reactions that we undergo prior to finding the words to articulate this moment into language"* (ebd. 281). Projektive Techniken können nach Hannes & Siegesmund (2022) nicht nur als Kompositionselemente betrachtet werden, sondern enthalten als somatische Bedeutungsträger implizites Wissen.

Der Materialtisch wurde mit Utensilien wie einer Walze, einem großen Pinsel, Draht, einer Klebebandrolle, Alufolie, Wolle, einer dicken Wachskreide, einem Spachtel u. a. bestückt, wodurch die Auswahl durch die unterschiedlichen Anwendungsweisen

und/oder verschiedenen sensorischen Qualitäten der Materialien bewusst oder unbewusst favorisiert werden konnten.

Das verwendete Kunstkartenset bestand aus 15 Gemälden von berühmten Künstlern*Künstlerinnen und stellte Landschaften, Portraits und Stillleben dar. Die Tierkarten umfassten Fotos von unterschiedlichen Tieren aus der freien Wildbahn, Haustiere, Gliedertiere, Vögel, Weichtiere, Fische und Reptilien. Die visuellen Abbildungen dienten in dieser Untersuchung einerseits als Brücke, um vom Denken in die Wahrnehmung zu gelangen, indem bewusst, teils bewusst oder unbewusst wahrgenommene (emotionale, sensorische) Entsprechungen die Auswahl der bildlichen Darstellungen bestimmten und den weiteren künstlerischen Prozess steuerten. Andererseits ergänzten die gewählten Abbildungen das visuelle Datenmaterial und wurden in die Auswertung einbezogen.

Das Set an sensorischen Aktivitätskarten, das heißt von Bildern mit Abbildungen von Aktivitäten, die ein spezifisches körpernahes Sinnessystem intensiv anzusprechen vermögen (Ayres, 1972, 1979/2005; Bundy, Lane & Murray, 2002; Smith-Roley, Blanche & Schaaf, 2004), wurde von der Studienleiterin zusammengestellt. Die Bilder wurden im Internet recherchiert und auf Karten ausgedruckt, werden jedoch in diese Arbeit aufgrund des fehlenden Copyrights nicht integriert. Die sensorischen Aktivitätskarten ergänzten die künstlerischen Prozesse und Arbeiten und sollten an die impliziten, sensomotorischen Entsprechungen, das heißt an sensorische Informationen, die unbewusst durch die Interaktion des Körpers mit der physikalischen und sozialen Umgebung in jedem Augenblick verarbeitet werden (Ayres, 1979/2005), anknüpfen und diese sichtbar machen.

Das Kartenset bestand aus:

- Sechs Karten mit Aktivitäten, die das vestibuläre System (den Gleichgewichtssinn) durch Bewegung des Körpers im Raum durch Richtungs- und Geschwindigkeitswechsel, Veränderung der Kopfstellung und Schwerkrafteinwirkung intensiv stimulieren. Die Karten bildeten anschaulich folgende Aktivtäten ab: Ein schaukelndes Kind, Menschen in der Achterbahn, zwei Menschen im Tandem-Fallschirmsprung, einen Mann

beim Bungee-Jumping, ein Kind auf einer Spielplatzrutsche und ein Kind beim Trampolinspringen.

- Neun Aktivitäten bzw. Situationen, die das taktile System (den Berührungssinn) durch leichte Berührungsreize, feste Berührungsreize, Temperaturreize (Kälte, Hitze) und Schmerzreize intensiv ansprechen. Die Karten bildeten anschaulich folgende Aktivtäten ab: Moorschlamm auf Armen, Kinderhände in Tonmatsch, Menschen eingegraben im Sand, Kind in einem Bällchenbad, Kind im Badeschaum, eine Frau bei der Massage, eine Schnittwunde auf einer Hand, einen Mann beim Sonnenbaden sowie Eiswürfel auf der Haut.
- Acht Aktivitäten, die das propriozeptive System (den Kraft- und Bewegungssinn) durch intensive Muskelaktivität, durch intensive Körperpositionen und -bewegungen sowie durch Zug und Druck auf die Gelenke stimulieren. Die Karten bildeten anschaulich folgende Aktivtäten ab: Eine Frau beim Hantelstemmen, Menschen auf einer Indoor-Kletterwand, eine Gruppe von Menschen beim Bergsteigen, einen Mann beim Stemmen von Gewichten, zwei Kinder beim Seil ziehen, einen Mann bei Klimmzügen, eine Frau, die gegen einen Boxsack boxt sowie Menschen in bodennahen Yogastellungen.

3) Die intermodale Dezentrierung

Die Phase der Dezentrierung mit künstlerischen Aktivitäten in Form von Malen, Zeichnen, Schreiben und Darstellen dienten der inhaltlichen Lösung von der Ausgangssituation, *„the move away from the narrow logic of thinking and acting“* (Knill, Levine & Levine, 2005, S. 83), um Anschluss an alternative, imaginative und sensorische Ausdrucksformen zu finden sowie die bewusst oder unbewusst generierten inneren Bilder des Erlebten in unterschiedlicher Weise organisieren und rekonstruieren zu können (Rickert, 2009, S. 29f). In dieser Phase wurde von einer künstlerischen Gestaltung in eine andere gewechselt, zum Beispiel vom Malen ins Schreiben oder vom Schreiben oder Malen in eine kurze szenische Darstellung, mit dem Ziel, eine Vielfalt an Daten zu einer Thematik zu gewinnen, die eine Aussage über die impliziten sowie körpergebundenen Aspekte liefern konnten. Bei den gestalterischen und künstlerischen Arbeiten wurde bewusst auf

technisch anspruchsvolle Aufgabenstellungen und Verfahren verzichtet, dem Prinzip des „Low-Skill-High-Sensitivity“ folgend (Knill, 2005, S. 98). Es wurden daher auch künstlerische Methoden genutzt, die intuitive Zugänge zum Zeichnen und eine Betonung auf das Material selbst ermöglichten (Heimes, 2010). Als intuitive Zugänge zum Zeichnen wurden Kritzelbilder und Punktebilder initiiert, die das spontane Erkennen von Formen oder Figuren provozierten. Dieses Phänomen basiert auf dem Gestaltschließen und dem Erkennen von vertrauten Gegenständen, Gesichtern, Formen und Wesen in Mustern (Hodgetts, 2017). Hodgetts (2017) betont, dass die individuelle Wahrnehmung der Realität durch viele physische und kognitive Parameter bestimmt ist, die Interpretation dieser auf unbewusster Ebene beginnt und hierbei auf gespeicherte Erinnerungen, vergangene Erfahrungen und den internen Reaktionen zurückgegriffen wird. Für die Interpretation werden alle Sinne benötigt, wobei die visuelle Erfahrung als geeigneter Katalysator zum Hervorbringen der gespeicherten unbewussten Erinnerungen fungiert. Hodgetts (2017) beschreibt dies wie folgt: *„The observing of the smallest of marks, lines or colour may be enough to inspire the imagination to resolve visual ambiguities*. *The visual image comes with accompanying stimuli which also evoke past experiences to add context and closure.“* (Hodgetts, 2017, S.11). Hannes & Siegesmund (2022) betonen diesbezüglich auch, dass die künstlerischen Fähigkeiten oder Vorkenntnisse nicht ausschlaggebend sind, um Werke von formaler Komplexität und großer Aussagekraft zu erschaffen (ebd. S. 280).

4) Die ästhetische Analyse

Die ästhetische Analyse erfolgte einerseits durch die Narrationen zu den künstlerischen Werken sowie andererseits durch vertiefende Fragen von den anderen Studienteilnehmern*Studienteilnehmerinnen und der Studienleiterin. Für die Reflexionsphasen wurden folgende Fragen in Anlehnung an Hannes & Siegesmund (2022) entwickelt, welche den Teilnehmenden ermöglichten, den Inhalt und das Erlebte zu präzisieren und dadurch ergänzende Narrationen zu erhalten (ebd. 286):

1) Wie bist du vorgegangen?
2) Was findest du im Bild am wichtigsten?
3) Was hat das Bild mit der Situation, die du erzählt hast, zu tun?

4) Welchen Titel würdest du diesem Bild geben?

Die entstandenen Arbeiten wurden mit anonymen Codes versehen und je nach Themenstellung und Fall sortiert. Alle entstandenen Bilder wurden fotografiert und alle darstellenden Arbeiten mit Video aufgezeichnet. Die Narrationen zu den Prozessen, den Bildern und den Darstellungen sowie die vorgelesenen, literarischen Arbeiten wurden aufgenommen, als Audiodateien gespeichert und transkribiert. Für die Weiterverwendung aller entstandenen Daten wurde von allen Teilnehmern*Teilnehmerinnen eine schriftliche Einverständniserklärung eingeholt.

3.2.4 Datenanalyse

Ziel der Analyse des Materials war es, nicht nur die vordergründig benannten Themenstellungen zu erfassen und darzustellen, sondern auch die individuellen, impliziten, körpergebundenen Erfahrungen zu explorieren. Die Auswertung und Analyse aller vorhandenen Daten wurden im ersten Schritt in Anlehnung an die Systematik der zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring (Mayring, 2019; Mayring & Fenzl, 2019) und der systematischen Vorgangsweise des Analytic Apparatus for Visual Imagery nach Hannes & Siegesmund (2022) und im zweiten Schritt in Anlehnung an die Visou-Textual Analysis nach Brown & Collins (2021) durchgeführt.

Die Inhaltsanalyse nach Mayring wurde gewählt, um das Material so zu reduzieren, sodass wesentliche Inhalte und Themen erhalten blieben und ein Abbild des Gesamtmaterials dargestellt werden konnte (Mayring, 2019). Systematische Inhaltsanalysen werden als geeignetes Instrument auch innerhalb der ABR angesehen (Mulvihill & Swaminathan 2020, S.134). Die bedeutenden Aspekte im vorhandenen Textmaterial und die formalen Elemente in den vorhandenen visuellen Daten (siehe nächsten Absatz) wurden auf einen thematisch sinnvollen Kurztext, einer Kategorie, gebracht. Hierfür wurde eine induktive Vorgangsweise der Kategorienbildung gewählt, um alle angesprochenen und ausgedrückten Themen, die mit einer Lern- und Lehrerfahrungen in Verbindung gebracht werden konnten, zu extrahieren (Mayring, 2019). Als Kodiereinheit wurde ein minimaler Textbestandteil in Form von mehreren Wörtern mit Sinnzusammenhang, bedeutungstragende Phrasen bzw. die identifizierten formalen Elemente der

künstlerischen Arbeiten, die einer Kategorie zugeordnet werden konnten, gewählt. Dies sollte eine bestimmte Sensibilität gegenüber allen, für die Fragestellungen relevanten Aspekte, in der Analyse gewährleisten (Mayring & Fenzl, 2019). Als Kontexteinheit, das heißt jenes Datenmaterial, auf das für eine Kodierung zurückgegriffen werden kann, sowie als Auswertungseinheit, das heißt die Textportion und die künstlerischen Arbeiten, die dem Kategoriensystem gegenübergestellt wurden, galten alle vorliegenden Daten zu einer erzählten Episode im Interview von jedem*jeder Teilnehmer*in.

In Anlehnung an Hannes & Siegesmund (2022) sowie Brown & Collins (2021) wurden in einer systematischen Vorgangsweise die Kategorien aus dem vorliegenden visuellen Daten mittels der in der Kunstbetrachtung üblichen formalen Elemente wie Material, Linien, Formen, Farben, Raum, Perspektive und Komposition vorgenommen. Dieser Analyseschritt entspricht der vorikonografischen Beschreibung nach Erwin Panofsky (1932, zit. in. Kuhn, 2014), welche durch die Fragen „was sehe ich?“ und „was ist dargestellt?“ geleitet wird. Dieser Schritt unterliegt nach Panofsky bereits einer gewissen Deutung, was das Abgleichen von dem Dargestellten mit den eigenen Vorstellungsinhalten betrifft. Zudem sind visuelle Arbeiten dynamisch und lösen sensorisch und somatische Reaktionen aus (Hannes & Siegmund, 2022). Das Wahrnehmen eines Bildes, das heißt *„the images`s own agency“* benötigt und ermöglicht nach Hannes & Siegmund (2022) andere Formen der Analyse als jene von Texten (ebd. S. 280). Diese Autoren empfehlen, drei verschiedene Analyseebenen von Bildern einzubeziehen. Die erste Ebene sind die Narrationen zum Bild vom* von der* Erzeuger*in, die zweite Ebene sind die Wirkungen auf den*die Betrachter*in, welcher*welche auch der Produzent selbst sein kann. Die dritte Ebene ist der Inhalt, die das künstlerische Produkt selbst erzählt (Hannes & Siegmund, 2022, S. 280). Alle drei Ebenen wurden in der vorliegenden Analyse als Textdaten miteinbezogen.

Die Bild-Text-Integration wurde in Anlehnung an die Vorgangsweise und Darstellung von Brown & Collins (2021) vorgenommen, welche ermöglichte, die gebildeten Kategorien des gesamten Datenmaterials, das heißt der Interviewtranskripte, der Transkripte von den Narrationen zu den künstlerischen Arbeiten sowie der Fotos, Videos und Transkripte von den künstlerischen Arbeiten zu berücksichtigen. Die Kategorien des

vorliegenden Datenmaterials wurden von 1) den negativen Schulerfahrung, 2) den positiven Schulerfahrungen und 3) den Lehrerfahrungen und 4) durch schrittweises Vergleichen, Gruppieren, Zuweisen, Kontrastieren, Aufgreifen von Wiederholungen und bildsprachliche Übertragungen (Allegorien, Metaphern) untersucht und in bild-textliche Kategorien und Kontextualisierungen themenspezifisch zusammenzuführt. (Brown & Collins, 2021, S. 284f).

Die Analyse des gesamten Datenmaterials erfolgte fragegeleitet und systematisch auf eine schrittweise Reduzierung aller gefundenen Bedeutungsinhalte, womit eine intersubjektive Überprüfbarkeit gewährleistet werden sollte (Mayring, 2019).

Folgende Fragen leiteten die Kategorienbildung:

1) Welche/s Thema/Themen wird/werden in den Narrationen der jeweiligen Lern- und Lehrsituationen angesprochen bzw. dargestellt (sprachlich, visuell)?
2) Welche/s Erleben (implizit im Sinne von körperlichem, sensorischem, emotionalem Erleben) bildet/bilden sich in den jeweiligen Lern- und Lehrsituationen ab (sprachlich, visuell, szenisch)?

Der qualitativ-interpretative Akt, der auf psychologischen und linguistischen Theorien von alltäglichen Textverständnissen basiert (Mayring & Fenzl, 2019) und die bildwissenschaftlich definierten, formalen Analysekriterien (Hannes & Siegesmund, 2022) ermöglichten es latente, implizite und explizite Sinngehalte der erlebten Lern- und Lehrerfahrungen zu identifizieren und diese in Form von Kategorien durch eine Bild-Text-Integration tabellarisch darzustellen (siehe Anhang). Die Auswertungssoftware MAXQDA 2022 wurde für die Auswertung des gesamten Datenmaterials verwendet, welches als geeignetes Hilfsmittel für die Bildung von Kategorien für qualitative Inhaltsanalysen gilt und es erlaubt, auch Bildmaterial zu integrieren (Kuckartz, Grunenberg & Lauterbach, 2004). Im letzten Schritt wurde das entstandene Kategoriensystem am Ausgangsmaterial rücküberprüft (Mayring, 2019).

3.3 Darstellung der Ergebnisse

An der Studie nahmen drei weibliche Studentinnen und ein männlicher Student teil. Alle vier Teilnehmer*innen befanden sich am Ende des fünften Semesters der Ausbildung zur Primarstufe an einer Pädagogischen Hochschule in Österreich. Die Teilnehmenden waren zum Untersuchungszeitpunkt zwischen 23 und 26 Jahren alt. Alle vier Teilnehmer*innen besuchten nach dem Kindergarten vier Jahre die Volkschule. Drei absolvierten danach die Hauptschule, wobei ein*eine Teilnehmer*in zuerst zwei Unterstufenklassen in einem Gymnasium belegte. Ein*Eine Teilnehmer*in absolvierte die Unterstufe eines Realgymnasiums. Drei Teilnehmenden besuchten eine fünfjährige berufsbildende Schule mit Maturaabschluss, ein*eine Teilnehmer*in ein vierjähriges Realgymnasium mit Maturaabschluss.

Für die Auswertung lagen Daten aus den episodischen Interviews von allen Teilnehmern*Teilnehmerinnen vor, das heißt jeweils vier Schulerfahrungen, (gesamt 16 Situationsdarstellungen) sowie zwei Lehrerfahrungen (gesamt 8 Situationsdarstellungen). Daten aus dem kunstbasierten Forschungsprozess lagen von drei Teilnehmenden vollständig vor. Ein*Eine Teilnehmer*in konnte an einem der drei Termine nicht teilnehmen, wodurch keine künstlerischen Daten zu zwei Schulerfahrungen zugänglich waren. Die Daten aus dem episodischen Interview wurden in diesem Fall ausgewertet und in die Darstellung sowie Interpretation integriert, da diese wichtige Kategorien für die Konzeptualisierung und Interpretation der impliziten Lernverständnisse bieten konnten.

Im Folgenden werden von jedem*jeder Teilnehmer*in die Kategorien der

1. Bild-Textintegrationen zu vier Schulerfahrungen
2. Bild-Textintegrationen zu zwei Lehrerfahrungen

dargestellt und mit Text- und Bildbeispielen veranschaulicht. Anschließend werden die impliziten Themen und Wirkmuster identifiziert und interpretiert und mit fachspezifischer Literatur trianguliert. Die Namen der Teilnehmer*innen wurden in der Ergebnisdarstellung geändert.

3.3.1 Falldarstellung Mira – Von der Körperbetonung zur reflektierenden Allrounderin

Mira ist Studentin im 5. Semester der Primarstufenausbildung und erzählt von vier Schulerfahrungen aus ihrer Hauptschulzeit, wobei sie im Interview auch anmerkt, dass die Hauptschule *„die Schullaufbahn ist, die sie am meisten positiv in Erinnerung habe“* (M, Pos. 48). Weiters berichtet sie von zwei Praxiserfahrungen als angehende Lehrerin aus dem 3. und dem 5. Semester der Ausbildung.

3.3.1.1 Mira / Schulerfahrung 1 / Lebendigkeit

Mira erzählt eine Episode aus dem Musikunterricht in der Hauptschule, in der eine Lehrerin die Schüler*innen anregte, sich zur Musik zu bewegen: *„Wir haben eben den Hummelflug durchgemacht und haben dann eben aktiv als Hummeln agiert. Also wir sind in der Klasse herumgelaufen und haben halt so getan, als wenn wir Hummeln wären und sind dann durch die Klasse geflogen zum Lied dazu.“* (M, Pos. 17).

Diese Schulerfahrung wurde in einem Acryl-Bild ausgedrückt, wofür eine Feder und Wolle aus einem Materialtisch ausgewählt wurde. Die Wahl von einer Tierkarte, auf der eine Libelle auf einer Blüte dargestellt war, führte anschließend zu einer Geschichte. Die Bild-Text-Integration zu dieser Schulerfahrung ergab folgende Kategorien: ***Lebendigkeit durch Bewegung / Gemeinsamer Weg / Raum für Unterschiedlichkeit*** (siehe Anhang: Tab 1).

Lebendigkeit durch Bewegung

Mira spricht in Bezug zu dieser Bewegungssequenz im Unterricht an, dass Bewegung, angeregt durch Musik, Spaß und Begeisterung verursacht, sich leicht anfühlt und ansteckend ist: *„Das ist ja sehr ein stimmungsvolles Lied, so dass man sich dazu gut bewegen kann. […] Ich habe es gut in Erinnerung, weil es auch ein Gemeinschaftsgefühl war, weil alle das gemeinsam gemacht haben und Spaß gehabt haben. Das wirkt sich auch darauf aus, dass man selbst Spaß hat.“* (M, Pos. 23). Zu ihrem Bild beschreibt sie *„Die Farbe Gelb steht für die Sonne und für Leichtigkeit, weil das eben auch in dieser Situation so war“* (Fall M, Pos. 25). In diesem Zusammenhang betont sie auch, dass sie eine *„ziemlich*

begeisterte Lehrerin" hatte, dass diese *„rechten Spaß daran gehabt hat"* und dass diese auch generell so *„eine temperamentvolle Lehrperson [war], die immer mit dem ganzen Körper dabei war, auch wenn sie gesprochen hat."* (Fall M, Pos. 21).

Bewegung setzt Mira in ihrem Bild auch mit dem sprießenden Leben, *„so Lebensbaum-mäßig"* (Fall M, Pos. 25), in Beziehung. Weiters erzählt sie zum Bild: *„Dann ist irgendwie die Farbe Rot dazu gekommen, die irgendwie so das Lebensfeuer oder auch Mut bedeutet und auch das Blut des Lebens ist."* (Fall M, Pos. 25).

1 Abb.: Bild Schulerfahrung 1 / Mira

Gemeinsamer Weg

Mira verbindet das Thema Bewegung auch mit einem Weg, auf dem man gemeinsam unterwegs ist. In ihrem Bild zeigt sie dies mit einer Schnur: *„Der Weg mit der Wolle ist sozusagen der Lauf des Lebens"* (Fall M, Pos. 25) und *„die schwarzen Punkte könnte man auch sehen, als die Hummeln zum Beispiel oder als die einzelnen Wegabschnitte oder als so Punkte im Leben oder als verschiedene Wegbegleiter, die einen im Leben begleiten."* (Fall M, Pos. 25). In ihrer Geschichte spricht sie davon, dass *„alle […] irgendwie denselben Weg vor sich [haben]"* (M, Pos. 42).

Raum für Unterschiedlichkeit

Mira betont in Bezug zur bewegten Unterrichtssequenz, dass es möglich war, seine eigene Art auszudrücken, auch unbeobachtet zu sein und sein eigenes Tempo zu haben: *„Man hat nicht schauen müssen, ob das jetzt passt oder nicht, sondern sich einfach so ausdrücken können, wie man ist und wie man wollen hat und wie man konnte."* (Pos.

19). In der Geschichte beschreibt sie dies aus der Perspektive einer Libelle, die die Andersartigkeit der anderen Flugtiere beobachtet, auch unbeobachtet bleiben kann und selbst entscheidet, wann sie weiterfliegen möchte: *„Plötzlich fliegt ein Schwarm dicker, schwarz-gelber Flugtiere vorbei. Die Tiere bemerken die Libelle gar nicht, weil sie so in ihre Gespräche vertieft sind. Interessiert fliegt die Libelle dem Schwarm nach. Doch nach kurzer Zeit sind die Tiere nur mehr als kleine schwarze Punkte am Horizont zu erkennen. Die Libelle bleibt auf den Halmen der Pflanze zurück und hört den Tönen des Windes zu."* (M, Pos. 42).

Die Unterschiedlichkeit drückt sie in dieser Geschichte so aus: *„Ab und zu sind die Tiere ganz still und dann gibt es welche, die sehr laut und aufgebracht dahinfliegen."* (M, Pos. 42) *[…] Manchmal fliegen sie höher, mal tiefer, einige fliegen sehr schnell und andere langsam, manchmal fliegen mehrere eng beieinander und ein anderes Mal kommt jemand ganz alleine. […]. Nach einiger Zeit kommen wieder ein paar Flugtiere derselben Art wie zuvor vorbei. Diesmal sind es aber nur zwei kleine Tiere, die stumm nebeneinander herfliegen"* (Pos. 42).

3.3.1.2 Mira / Schulerfahrung 2 / Wettlauf

Mira erzählt von der Mittagspause in der Hauptschule: *„Es war immer so, dass wir in der Mittagspause in die Ausspeisung gehen haben können. […] Das war immer ein ziemliches, ja, ich weiß nicht, wie man es ausdrücken soll, aber da war halt ziemlich viel los, weil alle Kinder von allen vier Klassen gleichzeitig mit der Stunde fertig waren und dann zum Essen gegangen sind." (M, Pos. 48).*

Diese Schulerfahrung wurde von Mira zuerst in einer Zeichnung und einem Gedicht umgesetzt. Darauffolgend fertigte sie eine Collage an, wofür sie eine Alufolie von einem Materialtisch auswählte. Die Bild-Text-Integration zu dieser Schulerfahrung ergab folgende Kategorien: ***Wettlauf / Störende Reglements / Gemeinschaftserleben*** (siehe Anhang: Tab. 2).

Wettlauf

Mira betont in ihrer Erzählung und in ihrem Bild den Moment vor dem Aufbrechen in die Mittagspause, die damit verbundene Vorfreude auf das darauffolgende Laufen und schließlich das Ankommen im Speisesaal: *„Das war immer in der letzten Stunde vor der Mittagspause und in den letzten Minuten von der Stunde hat man gehofft, dass man vielleicht früher aufhört, das heißt vom Lehrer oder der Lehrerin endlich die Stunde beendet wird."* (M, Pos. 48). Aufgegriffen wird dieser Aspekt des Einnehmens einer Position vor dem Losstarten auch in ihrer Collage, in die sie eine Schwimmerin auf einem Absprungsockel integrierte.

2 Abb.: Bild Schulerfahrung 2 / Mira

Die Situation des Losstartens und Laufens beschreibt sie: *„Wenn dann wirklich die Stunde aus war, das war dann immer als wenn da irgendetwas ausgebrochen wäre, weil alle Kinder zur Tür gelaufen sind […]. Da hat man in die Volksschule rüber müssen und dann noch die Stiege runter und dann noch zum Speisesaal. Wir sind da ziemlich schnell gelaufen, so schnell wie möglich halt"* (M, Pos. 48). Betonung findet in ihrer Erzählung das Ankommen, indem sie erzählt, dass man *„sich dann umso mehr gefreut [hat], wenn man eine von den ersten dort war. Je später man dran war, desto länger hat man auf das Essen warten müssen"* (M, Pos. 48).

Störende Reglements

Mira bezieht sich auch darauf, dass *„natürlich […] man ja am Gang eigentlich nicht laufen [hat] dürfen*". Sie erzählt auch, dass *„es zwar nie jemanden geschmissen [hat], aber es*

war vielleicht immer kurz davor und das war immer recht lustig“ (M, Pos. 48). Das Einfordern der Regeln seitens der Lehrer*innen beschreibt sie als ungewollte Unterbrechung und dass das *„dann so ein Schnitt [war], dass man da eigentlich gestört worden ist in der Euphorie“* (M, Pos. 48).

Gemeinschaftserleben

Mira verbindet in ihren Narrationen und in ihrem Bild Bewegung und Essen mit dem Erleben von Gemeinschaft, welches Platz für die Unterschiedlichkeit von Menschen erlaubt. Sie stellt in ihrem Bild *„ein silbernes Teller mit Essen“* (Fall M, Pos. 76) dar und erzählt, dass *„auch Essen verbindet […]. Und es findet halt auch überall in der Gemeinschaft Bewegung statt, es ist egal ob in der Luft oder im Land oder im Wasser. Das soll halt so ein Ganzes ergeben: Gemeinschaft, Bewegung und dass das eben verbunden ist.*“ (M, Pos. 76). Sie schreibt ein Elfchen[10] zu einem intuitiven Punktebild, aus dem eine Figur entstand, und greift hierin konträre Wesensmerkmale auf:

Drache
Kantiger Fisch
Schwimmt im Wasser
Baby hat stachelige Haare
Stupsnase

3 Abb.: Zeichnung Schulerfahrung 2 / Mira

3.3.1.3 Mira / Schulerfahrung 3 / Schlachtfeld

Mira erzählt von einer Schulsituation in der 4. Klasse Hauptschule: *„Wir haben Biologie gehabt und der Lehrer hat halt immer diktiert und wir haben das alles mitschreiben müssen. Das war oft eine ganze A4-Seite in einer Stunde. Er hat da gerade so diktiert und ich hab mich da so geschnäuzt und hab halt Nasenbluten gekriegt.“* (M, Pos. 99).

Zu dieser Schulerfahrung wurde von Mira zuerst ein Bild gemalt, wofür sie einen Draht vom Materialtisch auswählte. Danach wählte sie eine sensorische Aktivitätskarte, die eine Frau, die gegen einen Boxsack boxt, zeigte. Auch wählte sie eine Kunstkarte, die

[10] Ein kurzes Gedicht, welches aus elf Wörtern auf fünf Verszeilen, die in festgelegten Folge verteilt werden, besteht.

einen älteren Mann am Tisch sitzend abbildete, und schrieb eine Geschichte. Die Bild-Text-Integration zu dieser Schulerfahrung ergab folgende Kategorien: ***Körperliche Bedürfnisse stören den Unterricht / Schmerzende Körpernähe / Ausharren*** (siehe Anhang: Tab. 3).

Körperliche Bedürfnisse stören den Unterricht

Mira erzählt, dass durch das Nasenbluten der gängige Unterricht des Lehrers nicht gestört werden durfte, denn *„er war gerade so in seinem Redefluss“* (M, Pos. 99). *„Ich hab zu ihm gesagt: ‚Ich habe Nasenbluten‘ und wollte halt aufstehen oder aufs Klo gehen und mich drum kümmern. Er hat gesagt: ‚Nein, bleib sitzen!‘“* (M, Pos. 111). In einer Geschichte, die sie aus der Perspektive des Lehrers schreibt, drückt sie diese Vehemenz in einem Satz so aus: *„Oje, Nasenbluten! Nicht gut, aber wir wollen keine Zeit verlieren.“* (M, Pos. 147).

Mira betont, dass es sich bei dem Biologielehrer um *„eine männliche Lehrperson um die 50 oder noch älter“* (M, Pos. 99) handelte, welcher bereits kurz vor der Pension stand. Sie betont in ihrer Narration, dass sie bereits in der Pubertät war. In ihrer Geschichte nimmt sie Bezug auf das Dienstalter des Lehrers und dessen Lehrpraktiken: *„Meine 2000ste Biologieeinheit nach 40 Dienstjahren. Na, dass ich das noch erleben würde, habe ich vor drei Jahren auch nicht gedacht. Heute bin ich ja halbwegs gut drauf, ich hoffe die Kinder ebenfalls. Dann starten wir mal: ‚Hefte raus, Überschrift und es geht schon los.‘“ […] „Hui, und jetzt dann gleich Mittagspause. Hab eh schon etwas Hunger.“* (M, Pos. 147).

Schmerzende Körpernähe

Mira beschreibt, wie der Lehrer, um den Unterricht fortführen zu können, Lösungen zur Verfügung stellte. Einerseits sagte er, *„ich soll mir ein Taschentuch in das Nasenloch geben“* und zweitens, er sei *„Rettungssanitäter“* und es helfe *„wenn man den Zeigefingernagel fest auf die Nase drückt“* (M, Pos. 99). Weiters führt Mira aus: *„Und er hat halt gemeint: ‚Er stellt sich hinter mich, hinter den Sessel und drückt mit seinem Finger auf meine Nase, damit es aufhört. Ich soll derweil einfach mitschreiben und er kann weiter diktieren.‘“* (M, Pos. 99). Sie erzählt, dass der Lehrer *„voll lange so da gestanden“* ist,

„voll nah herbei, das heißt, ich hab da seinen Körper gespürt“ (M, Pos. 100) und *„er hat halt ein bisserl einen Bauch gehabt“* (M, Pos. 99). Zudem hat *„er voll den langen Fingernagel gehabt“* und das „*hat nach einer Zeit richtig weh getan mit seinem Nagel auf meiner Nase. Auf jeden Fall hab ich nachher voll den Abdruck gehabt. Irgendwie war ich aber in der Situation gefangen*.“ (M, Pos. 100).

Mira bezeichnet ihr Bild als *„Schlachtfeld“* (M, Pos. 126) und bezieht sich einerseits auf ihr Nasenbluten: *„Also am Anfang hab ich gleich einmal so mit dem Pinsel so hin getropft, weil ich mir gedacht habe, das passt zum Wort Blut.*“ (M, Pos. 122).

4 Abb.: Bild Schulerfahrung 3 / Mira

Andererseits setzt sie sich mit der erlebten Bedrängung durch den Lehrer auseinander: *„Ich hab dann mit Schwarz die Spitzen gemacht, weil es hat mich an den Fingernagel auf meiner Nase erinnert, so ein spitzes Gefühl eben. Der Draht in der Mitte […], der ist auch so ein ähnliches Material wie ein Fingernagel“* (M, Pos. 122).

Ausharren

Mira nennt Gründe für ihr Ausharren in der Situation: *„Ich hab mich nicht getraut, dass ich jetzt sage: ‚Können sie jetzt bitte aufhören oder mir ist das unangenehm‘. Das hätte ich mich nicht getraut, weil es hätte ja jeder mitgekriegt und er ist halt auch der Lehrer. Es war schon so, dass man in der Hauptschule immer das Gefühl gehabt hat, der Lehrer ist etwas Höheres und wenn du es dir mit dem Lehrer vertust, dann wirkt sich das auf deine Noten aus“* (M, Pos. 100). *„Ich hab einfach gewartet bis die Stunde vorbei ist oder er einfach wieder aufhört“* (M, Pos. 111).

Mira setzt sich mit dem Thema des Sich-Widersetzens künstlerisch in selbstreflexiver Weise auseinander, indem sie eine zu ihrem Bedürfnis passende sensorische Aktivitätskarte wählte: *„Die Frau, die da boxt, das könnte ich sein, weil jetzt täte ich ihm gerne einmal Eine reinboxen."* (M, Pos. 148). In ihrer Geschichte schreibt sie aus einer Perspektive des Lehrers auf sich selbst: *„Na ja, wenn es ihr zu viel wird, kann sie es ja sagen oder mir gleich eine reinboxen. Kommt mir eh immer ein bisschen zu schüchtern vor das Mädel."* (M, Pos. 147).

3.3.1.4 Mira / Schulerfahrung 4 / Beschämung

Mira erzählt eine Situation aus der Hauptschule, in der sie aufgrund eines Krankenhausbesuches erst später in die Schule kommen konnte: *„Ich weiß noch an einem Tag, da hab ich den Gips herunter bekommen und war mit der Mama im Krankenhaus und bin halt erst zur zweiten, dritten Einheit in die Schule gekommen. […]. Auf jeden Fall hab ich mich nicht wohlgefühlt, dass ich nicht von Anfang an dabei bin"* (M, Pos. 156).

Zu dieser Schulerfahrung malte Mira zuerst ein Acrylbild, wofür sie eine Malwalze vom Materialtisch wählte. Danach suchte sie eine Tierkarte aus, auf der eine haarige, braune Spinne abgebildet war. Zudem wählte sie eine sensorische Aktivitätskarte, die mit Moorschlamm bedeckte Unterarme zeigte. Sie entwickelte daraus ein Gedicht und eine kurze szenische Darstellung. Die Bild-Text-Integration zu dieser Schulerfahrung ergab folgende Kategorien: ***Selbstberuhigung / Verwirrung / Beschämung*** (siehe Anhang: Tab. 4).

Selbstberuhigung

Mira erzählt, dass sie aufgrund des Zuspätkommens nervös und ängstlich war und sich selbst beruhigen wollte: „*Es war ganz witzig, ich gehe halt so zur Schule und hab einfach das Kreuzzeichen vor der Schule gemacht, obwohl wir eigentlich daheim nicht so religiös sind […], aber irgendwie habe ich das Bedürfnis gehabt, dass ich jetzt das mache und dass es mir hilft"* (M, Pos. 156). Im Bild drückt sie die Unruhe so aus: *„Da oben fängt es mit dem Dunklen an, wo ich mich halt schon in der Früh unwohl gefühlt hab."* (Pos. 182).

Über einen selbstberuhigenden Aspekt spricht sie auch beim Malen des Acrylbildes: „*Ich hab den Hintergrund zuerst blau gemalt, weil ich wollt einfach mal die Situation so auf*

mich wirken lassen und ich finde das voll entspannend, wenn man das mit der Walze so macht“ (M, Pos. 182) sowie in einem Gedicht nach der Wahl einer Tierkarte und sensorischen Aktivitätskarte:

> ***Angst***
> *Angst ist ein Gefühl,*
> *auch Spinnen und Moore verbreiten Angst.*
> *Die Spinne ist kuschelig weich,*
> *sie beseitigt Ungeziefer.*
> *Der Schlamm hat heilende Wirkung,*
> *Angst beschützt uns vor Schmerz.*
> *Doch auch Hass kann zu Liebe werden,*
> *Angst zu Mut.*
> *Angst ist doch auch nur ein Gefühl!*

In der szenischen Darstellung zeigt sie sich sitzend am Boden, mit den Fingern die Bewegungen einer Spinne nachahmend und eine Form des unruhigen Wartens ausdrückend.

Verwirrung

Sie erzählt auch, dass für sie die Situation selbst sehr unerklärlich war, dass sie nicht wusste, *„was da los war“* (M, Pos. 173), es *„das erste Mal [war]“,* dass sie dies machte. Sie beschreibt: *„Es war irgendwie so ein Impuls*.“ (M, Pos. 173) und *„ich finde heute die Situation irgendwie witzig.*“ (M, Pos. 173). Zu ihrem Bild bemerkt sie: *„Dann hab ich gedacht: ‚Was mach ich jetzt?‘ Dann hab ich die weißen Punkte so gemalt […] und irgendwie die ganze Situation so drumherum, die ich nicht mehr genau versteh – das sind dann so die Wolken oder Schneeflocken.*“ (M, Pos. 182).

5 Abb.: Bild Schulerfahrung 4 / Mira

Beschämung

Mira erwähnt, dass sie vom Fenster aus von der Lehrerin beobachtet wurde. Sie erzählt: *„Die Fenster von den Klassen schauen zur Straße hinunter und man sieht eigentlich von jeder Klasse zum Eingang."* (M, Pos. 156). Weiters erzählt sie, dass die Lehrerin, als sie in die Klasse kommt, sie darauf anspricht: *„Sie hat halt gerade gesehen, dass ich hereingegangen bin und das Kreuzzeichen gemacht habe und ob ich das vielleicht öfter mache?"* (M, Pos. 156). Mira erzählt, dass ihr das sehr unangenehm war: *„Ich war halt voll geschockt und hab mir gedacht: ‚Ich wollte nicht, dass das jemand sieht.' Noch dazu haben die anderen Kinder das mitgekriegt und ich habe mich dann voll bloßgestellt gefühlt."* (M, Pos. 156). Sie betont, dass sie das innerlich sehr beschäftigte und *„irgendwie auch heute noch"* (M, Pos. 168). Zu ihrem Bild beschreibt sie: *„Das Schwarz stellt dar, dass die Lehrerin mich angesprochen hat und das war wie so eine Watsche ins Gesicht"* (M, Pos. 182).

3.3.1.5 Mira / Lehrerfahrung 1 / Angriff und Verteidigung

Mira erzählt von einer Praxissituation aus dem dritten Semester in einer ersten Klasse Volkschule, bei der sie das Umkleiden der Jungen in der Garderobe vor der Turnstunde begleiten sollte: *„Nach der dritten Woche hat die Lehrerin gesagt: ‚Ja, holt ihr die Kinder und sie wartet im Turnsaal.' Und ich hab halt die Buben geholt und die zweite, die mit mir in der Praxis war, die Mädels. Und ich geh halt in die Garderobe und es geht voll zu und einer der Jungen läuft herum und die anderen Kinder sagen, dass er lästig ist […]."* (M, Pos. 215).

Zu dieser Praxiserfahrung zeichnete Mira zuerst ein intuitives Kritzelbild, aus dem sie eine Form entwickelte und diese in eine weitere Zeichnung integrierte. Sie wählte anschließend eine sensorische Aktivitätskarte, ein Kleinkind auf einer Schaukel. Die Bild-Text-Integration dieser Praxiserfahrung ergab folgende Kategorien: ***Angriff / Verteidigung / Beweglichkeit*** (siehe Anhang: Tab. 5).

Angriff

Mira erzählt, wie sie versuchte, die Situation zu regeln: *Irgendwie haben sie gestritten und die Burschen und der eine Bub ist dann zu mir gekommen. Ich hab gesagt: ‚Er soll bitte aufhören', weil ich glaub, er hat auch jemanden gehauen"* (M, Pos. 221). Sie beschreibt, dass sie daraufhin von dem Jungen verbal angegriffen wurde: *„Er hat gesagt: ‚Ich brauche ihm eh nicht sagen, was er zu tun hat, weil es ist ihm sowieso egal, weil er hört mir sowieso nicht zu.'"* (M, Pos. 222). Sie erzählt, dass sie auch körperlich angegriffen wurde: *„Der Bub hat dann einfach angefangen, dass er auf mich herhaut, auf den Bauch und mich sozusagen wegstoßt."* (M, Pos. 222). Sie spricht davon, dass die Aggression sich zuerst gegen andere Schüler*innen und darauffolgend auf sie richtete: *„Ich frag mich, wie es soweit gekommen ist, dass der Junge auf mich losgegangen ist oder warum seine Aggressionen auf einmal auf mich übergeschwenkt ist? Ich war ja eigentlich gar nicht involviert. Ihn hat halt irgendetwas getrieben*." (M, Pos. 218).

In ihrer Erzählung zu ihrer künstlerischen Arbeit und der Wahl einer sensorischen Aktivitätskarte, die ein schaukelndes Kind abbildete, verbindet sie die Aggression und das Sich-Bewegen-Wollen mit dem Verhalten von Kindern: *„Auch wenn er manchmal so aggressiv ist oder so, er ist halt einfach ein Kind - und schaukeln verbinde ich voll mit Kindheit*" (M, Pos. 234).

Verteidigung

Sie erzählt, dass sie versuchte, in dieser auf sich selbst gestellten Situation, erstens die Rolle als Lehrerin einzufordern und zu ihm sagte: *„Ja, dass er halt schon auf das horchen soll, was ich sage, weil er auf die Lehrerin ja auch hört. Ich bin ja sozusagen eine Lehrerin!"* (M, Pos. 216). Zweitens betont sie jedoch ihre Ambivalenz, wie sie mit dem körperlichen Angriff umgehen soll: „*Ich bin halt dann dagestanden und hab mir gedacht: ‚Was soll ich jetzt machen? Ich kann ihn jetzt nicht einfach körperlich da nehmen und weg ..., also weg ...‚weg.' Also ja, hätte ich wahrscheinlich schon machen können, einfach stoppen. Ich hab mir gedacht: ‚Oh mein Gott, ich weiß jetzt nicht, was ich machen soll. Ich kann ihn nicht anschreien, ich kann nicht zurückhauen oder irgendwas.' Ich war dann kurz in der Situation gefangen."* (M, Pos. 216). Sie erzählt, dass daraufhin die Mitschüler*innen des Jungen versuchten, ihr zu helfen: „*Es waren dann eh gleich die anderen*

Kinder da und haben gesagt: ‚Er soll aufhören.' Sie haben ihn dann festgehalten." (M, Pos. 216).

In ihrer künstlerischen Gestaltung nimmt sie Bezug darauf, indem sie anmerkt, dass der Junge sich zu verteidigen versuchte. Sie vergleicht das Verhalten des Jungen mit dem Verhalten von Schlangen bei einem Angriff: *„Der Junge ist vielleicht wie eine Schlange manchmal, dass er halt auch irgendwie nicht anders kann. Auch, wenn man auf eine Schlange draufsteigt, erschrickt sie und wird aggressiv."* (M, Pos. 234).

6 Abb.: Zeichnung Lehrerfahrung 1 / Mira

Beweglichkeit

Mira bezieht sich in ihren Narrationen zu den künstlerischen Arbeiten auf die notwendige Beweglichkeit in schwierigen Situationen: *„Eine Schlange kann sich so überall durchschlängeln und schafft es, dass sie überall hinkommt. Das habe ich dann irgendwie verbunden mit der Situation und mir selber, dass es nicht für jede Situation eine Lösung gibt und man sich vielleicht manchmal auch wo durchschlängeln kann."* (M, Pos. 234). In ihrem Bild bezieht sie sich durch die Darstellung der Sonne und des Mondes auch darauf, dass das Leben durch Veränderung und unterschiedliche Phasen gekennzeichnet ist: *„Es gibt Mondphasen und Sonnenphasen und dass jeder halt auch manchmal so gewisse Phasen hat, in denen es besser und dann auch manchmal wieder schlechter ist. Das passt auch zur Schlange, weil die sich halt auch immer wieder häutet."* (M, Pos. 234).

3.3.1.6 Mira / Lehrerfahrung 2 / Krönung

Mira greift eine Praxiserfahrung in einer ersten Klasse Volkschule auf, in der sie die Pausenaufsicht übernehmen musste:*„Ich hab mir eigentlich gedacht, ich bin für die Kinder nicht so präsent, also nicht so präsent, wie vielleicht ihre Lehrerin oder eine andere Lehrerin, weil ich nicht so viel in der Klasse bin. Dann ist ein Mädel in der Früh in die Schule gekommen und hat Haarspangerl mitgehabt, die sie daheim selbst gemacht hat. Sie hat gesagt: ‚Du kannst dir ein Spangerl aussuchen, die hab ich gestern gemacht und wenn du willst, schenke ich dir eines.'"* (M, Pos. 239).

Zu dieser Praxiserfahrung wählte Mira zuerst eine sensorische Aktivitätskarte, die Kinderhände in einem Tonmatsch darstellten, und entwickelte anschließend aus einem intuitiven Kritzelbild eine Form, welche sie in eine Collage integrierte. Die Bild-Text-Integration zu dieser Praxiserfahrung ergab folgende Kategorien: ***Inniger Kontakt / Krönung*** (siehe Anhang: Tab. 6).

Inniger Kontakt

Mira erzählt, dass ein Mädchen mit ihr intensiven Kontakt aufnahm, ihre Nähe suchte und sich das gut anfühlte: *„Irgendwie habe ich mit dem Mädel vorher nie recht viel zu tun gehabt, aber es war auf einmal so präsent, es war immer bei mir und hat auch immer die Sachen bei mir abgegeben. Dann sind wir einmal in der Pause hinaus gegangen und sie hat dann gesagt: ‚Gehen wir miteinander'. Sie hat meine Hand genommen […] und draußen hat sie mich auch dann umarmt."* Mira betont, dass das Mädchen „*nichts recht gesagt [hat] und ich auch nicht, aber es war irgendwie einfach voll schön, so eine Beziehung ohne Worte einfach."* (M, Pos. 243). Mira schlussfolgert: *„Ich hatte eine gute Wirkung auf das Kind und das war ein gutes Gefühl."* (M, Pos. 244).

Mira wählte im künstlerischen Prozess ein sensorische Aktivitätskarte, auf der Kinderhände abgebildet waren, die mit Tonmatsch spielten. Sie bemerkt dazu: „*Es fühlt sich wie die Emotionen in der Situation an. Die waren irgendwie so tief im Herzen drinnen und das Kind im Bild macht halt da etwas mit den Händen, so fest und tief im Schlamm drinnen."* (M, Pos. 243).

7 Abb.: Collage Lehrerfahrung 2 / Mira

Krönung

Mira spricht zur Darstellung der Krone in ihrer Collage davon, dass diese einerseits *„[…]zum Schmuck [passt], also zu den Haarspangen von dem Mädel, weil die Krone auch ein Schmuck ist*“ und andererseits davon, dass die Krone sie *„an einen König, eine Königin erinnert, weil, wenn man eine Krone aufhat oder auch, wenn man im Fasching als Königin geht, dann fühlt man sich irgendwie stark und einfach in sich selbst gestärkt.“* Sie merkt weiter an: *„Es ist die Krönung als Lehrerin, wenn man erreicht, dass halt einem die Kinder das Gefühl geben, dass man irgendetwas richtig macht.“* (M, Pos. 243).

3.3.1.7 Interpretation und Diskussion der impliziten Lern- und Lehrverständnisse von Mira

Mira greift Schulsituationen auf, in denen sie sich auf die intensiven Bewegungserfahrungen bezieht und hierbei das aktivierende, Gemeinschaft fördernde sowie Individualität zulassende Erleben betont, welches im Schulkontext an außergewöhnliche und nicht vollständig unreglementierte Pausenzeiten gekoppelt war. Sensorisch wird Bewegung durch Musik und Geräusche, aber auch durch die Bewegung selbst, das heißt durch die Stimulierung des Gleichgewichtssinnes und des Kraft- und Bewegungssinnes, angeregt, was einerseits zu mehr Wachheit führt (Ayres, 2005, S. 66f) sowie andererseits zu Spaß und einem gesteigerten Gefühl von Lebendigkeit. In phänomenologischen Untersuchungen zum Sportunterricht zeigt auch Lange (2009) den *„integralen*

Zusammenhang" zwischen dem *„Sich-Bewegen"* und dem Lachen als Ausdruck von Freude. Als wesentlicher Faktor wird hierfür die Interaktion zwischen dem Individuum, der Bewegungsbedeutung sowie der situative Bezug erachtet (ebd. S.72f).

Gleichzeitig zu den Bewegungserfahrungen in der Schule greift Mira den *„gemeinsamen Weg, den alle vor sich haben"* metaphorisch auf. Die Metaphorik des Beschreitens eines gemeinsamen Weges wird auch in einer Untersuchung zu Metaphern des Lernens und Lehrens von Marsch (2009), basierend auf der kognitiven Metapherntheorie nach Lakoff & Johnson (2003), als *„Lernen und Lehren ist Gehen und Reisen"* identifiziert, welche auf einem Start-Weg-Ziel-Schema gründet (Lakoff, 2012, S. 775).

Angesprochen wird in Bezug zu den Bewegungserfahrungen auch die Differenzierung von Pausen- und Unterrichtszeiten im Schulsetting. Das aufgeregte Ausharren (aufgereiht auf Stühlen an Tischen sitzend) erinnert an eine Startposition in einem Wettlauf, dem ein *„Ausbruch"* in die Pause folgt. Zudem wird der bewegte Körper bzw. die gelebte Körperlichkeit von Mira mit sozialen Aspekten, Gemeinschaftserleben sowie individuellen Ausdrucksmöglichkeiten in Verbindung gebracht, welche vorrangig abseits des Klassenzimmers gelebt werden können. Auf die Differenzierung der unterschiedlichen sozialen Erfahrungsräume in Schulen nimmt auch Zinnecker (1978) in ethnografischen Studien Bezug. Er spricht von der Pause als *„Hinterbühne"* der Schule, das heißt als Raum, in dem Gemeinschaft gebildet und gelebt wird. Der Unterricht stellt die *„repräsentative Vorderbühne"* dar und gilt als Raum *„der offiziellen Handlungsebene"* (ebd. S. 34).

Die Körperlichkeit wird in Miras Schulerzählungen auch mit unangenehmen Erfahrungen verbunden. Ein unangenehmes körperliches Ausharren im Klassenzimmer wird in der Situation, als sie Nasenbluten im Biologieunterricht bekam, aufgegriffen. Diese Schulerfahrung zeigt, wie tief die Instrumentalisierung des Körpers in der Ausrichtung auf das *„gemeinsame Dritte",* das heißt dem Lehr- und Lernhinhalt, (Krautz & Schieren, 2013, S. 12), zum Ausdruck kommen kann. Der Körper wird als Vollzugsinstrument des Denkens gesehen, indem ein körperliches Bedürfnis in Form von schmerzhaften und unangenehmen Berührungsinformationen unterdrückt werden musste, um dem Vollzug des Lehrens in Form von Diktieren und Schreiben Platz zu geben. Bedeutend zeigt sich für Mira auch der Aspekt der permanenten Beobachtung im schulisch-räumlichen

Kontext, der für sie eine körperliche Konnotation erhält. Sie erzählt von einer Schulerfahrung, in der sie bereits vor dem Schulgebäude bei einer persönlichen Praktik, die *„man oft still tut oder für sich selber […] und eigentlich nicht nach außen hätte kommen sollen“* (M, Pos. 170), beobachtet wurde. Das Eindringen in ihren persönlichen, intimen Raum durch *„die Fenster von den Klassen“,* die *„auch zur Straße hinunterschauen“* (M, Pos. 156), machen das Areal vor der Schule bereits zu einem der Schule zugehörigen Raum der Beobachtung. Das Schulgebäude wird metaphorisch personifiziert (Lakoff & Johnson, 2003, S.44), indem die Fenster als Augen für einen verlängerten Blick der Lehrerin in den Raum vor der Schule fungieren.

Diese von Mira angesprochenen Schulerfahrungen zielen auf das bereits lange diskutierte und auch noch zu Beginn des 21. Jahrhunderts vorherrschende Thema der vorrangigen Abwesenheit des Körpers in Schulen an, welches den Körper als getrennt vom Denken betrachtet (Bresler, 2004; Gröschner & Sandbothe 2010). Wie hier dargestellt, scheint der Einbezug des Körpers in der Schule als Medium des In-der-Welt-Seins (Merleau-Ponty, 1974) gekoppelt mit Spaß und Gemeinschaftserleben, nur, wenn überhaupt, in der Pause erlebbar. Es kommt in zweierlei Art zu einer Missachtung von Miras körperlichen Grenzen, einerseits durch den Schmerz und die Bedrängung, einem *„Schlachtfeld“* gleich (M. Pos. 156), sowie andererseits durch ein eindringendes Beobachten und Entblößen, welches wie *„eine Watsche ins Gesicht“* erlebt wird (M, Pos. 182).

Auch wenn Mira in ihrer Reflexion über diese Schulerfahrung anmerkt, dass sie sich in ihrer Ausbildung intensiv mit „*Bewegung und aktivem Unterricht“*, vor allem in Verbindung zu Musik, auseinandersetzt, scheint erkennbar, dass der Einbezug des Körpers auf einem impliziten Verständnis fußt, dass dieser speziell adressiert werden muss und nicht natürlich mit jeglichem Tun und Sein verbunden ist. Ross (2004) betont in einer interessanten Weise, dass *„ironically metaphors used to describe a well functioning mind are all words oft he physicial body - „vital“,, „active“, „vibrant“, „alive“.* (ebd. 172). Die Einbeziehung des Körpers ist aus Miras Sicht notwendig, *„dass man besser lernen kann, wenn es auch Spaß macht und wenn man Spaß hat, aber man eben natürlich auch besser lernen kann“* (M, Pos. 52). Sie spricht davon, die eigene Bewegung sowie eine bewegte Umgebung als anregend und aktivierend zu erleben. Sie erzählt zum Beispiel

von *„vorbeischwirrenden Flugtieren“* oder auch von einer Lehrerin, die *„mit dem ganzen Körper dabei ist“*. Auch beschreibt sie, *„dass man als Lehrerin auch selber Spaß hat oder es den Kindern also auch so vermittelt, sodass danach die Kinder auch mehr Spaß haben“* (M, Pos. 52). Es ist klar erkennbar, dass erstens der Einbezug des Körpers als Zweck betrachtet wird, zum Beispiel um gesteigerte Motivation und bessere Denkleistungen zu erreichen, und zweitens, das implizite Verständnis eines zu reglementierenden Körpers im Schulsetting nicht nur auf das Verhalten der Schüler*innen, sondern auch auf das der Lehrpersonen übertragen wird. Ausgehend von Miras Wahrnehmung, dass das körperliche Verhalten der Lehrerin *„ansteckend“* ist und der impliziten Annahme, dass die Schule als wesentlicher Raum des mimetischen Vollzugs von Handlungspraktiken (Bourdieu, 2001) contra Verstandespraktiken verstanden werden könnte, erhält jedoch die Lehrkraft aus Sicht von Mira eine wesentliche Rolle in der Vermittlung von Wissenselementen und der Beziehungsgestaltung mit den Schülern*Schülerinnen durch den Körper als das Medium des In-der-Welt-Seins. Mira erklärt zudem, dass Kinder und Erwachsene unterschiedlich sind, in der Weise, wie sie körperlich in und mit der Welt interagieren: *„Ich denke mir, man ist als Lehrerin oft so - also oft fällt man so hinein, dass man sagt: ‚Rennt nicht am Gang!‘ Als Erwachsener denkt man sich, das täte man nie mehr wieder, man hat ja eh Zeit. Aber Kinder haben einfach das Wissen noch nicht oder das Denken oder die wollen da einfach jetzt laufen. Als Kind ist man einfach viel impulsiver und als Erwachsener, glaube ich, verliert man das einfach“* (M, Pos. 58)“. Tobin (2004) betont kritisch die Reglementierung des Körpers bereits ab dem frühen Alter in schulischen Kontexten aus Gründen wie Moral, rechtlichen Regulativen und Logozentrismen (*„verwende deine Worte, nicht deinen Körper“*) mit der Auswirkung *„of making the daily lives of young children and the adults who care for them increasingly disembodied“* (ebd. S. 124). Er bezieht sich auch auf Piaget, welcher betont, dass Denken und Fühlen vor allem von jungen Kindern maßgeblich sensomotorisch reguliert werden (ebd. S.118).

Die Bedeutung und das Bedürfnis nach Körperlichkeit in der Rolle als Lehrkraft zeigt Mira in der Gestaltung einer Lehrer-Schüler-Beziehung, in der ein Beziehungsaufbau von einer Schülerin über körperliche Berührungen ganz ohne Worte erfolgte und sie dies als *„Krönung“* des Lehrerin-Seins beschreibt. Die Berührungsreize und die damit

verbundene Emotionalität vergleicht sie künstlerisch mit dem intensiven Kontakt mit Tonmatsch, den sie als angenehm empfindet. Der Kontakt mit Matsch, welcher feuchte und diffuse taktile Sinnesinformationen auf der Haut vermittelt, wird als sehr intensiver Berührungsreiz betrachtet. Die Verarbeitung und die Qualität von Berührungsreizen beeinflusst maßgeblich die sozio-emotionalen Verhaltensreaktionen und -weisen und ist bestimmend für das emotionale Erleben (Ayres, 1997/2005, S.105f).

Mira greift in dieser Situation die Lehrer-Schüler-Beziehung im Generellen auf, die nach Krautz & Schieren (2013) eine *„Notwendigkeit“*, jedoch abseits von einer Instrumentalisierung zur Erreichung von Lehrzielen auf eine wohlwollende Zuneigung und als *„Ausdruck des gemeinsamen In-der-Welt-Seins“* ausgerichtet sein muss (ebd. S.13). Die Lehrer-Schüler-Beziehung betrifft auch die pädagogische Gestaltung von Nähe und Distanz, welche sich in Miras Erfahrung als Herausforderung in mehrfacher Weise abbildet. Sie erwähnt in einer ihr als Schülerin unangenehm erlebten Nähe durch eine männliche Lehrperson: *„Ähm, wir waren schon, glaube ich, in der Pubertät*“ (M, Pos. 99), wodurch sie darauf verweist, dass einerseits ihr Geschlecht und andererseits ihr Alter für eine adäquate Schüler-Lehrer-Beziehung eine Rolle spielen. Die Situation zeigt, dass sich der Umgang mit Nähe und Distanz in der interpersonalen Beziehung zwischen Lehrpersonen und Lernenden bis zu einem Missbrauch *„als Mittel für eigene Zwecke*“ (Krautz & Schieren, 2013, S.14) ausformen kann, welcher sich in diesem Fall in Form seines Bedürfnisses, als *„Rettungssanitäter“* (M, Pos. 99) Hilfe anzubieten und seine Lehrmethoden umzusetzen, Ausdruck fand.

Eine weitere Erfahrung erzählt sie in der Rolle als Lehrerin mit einem Erstklässler, der ihre körperlichen Grenzen überschreitet, indem er sie in den Bauch boxt und wegstoßt, nachdem sie versuchte, ihre Rolle als Lehrerin verbal einzufordern. Mira beschreibt in dieser Situation, wie ebenso in der Situation bei der körperlichen Grenzüberschreitung ihres Lehrers, ein Sich-Gefangen-Fühlen. Der Berührungssinn gilt phylogenetisch als wesentliches Schutzsystem (Ayres, 1997/2005), welches auf Gefahr und Schmerz sehr sensibel reagiert. Der Körper zeigt verschiedenen Reaktionen, um mit Gefahr umzugehen. Als Antwort auf die intensiven Berührungsreize im Nacken sowie dem

Schmerz auf der Nase und am Bauch zeigte Mira eine „Freeze-Reaktion“[11] (ebd. S.108f). Während sie sich, wie sie sagt, einerseits nicht *„getraut“* hat, sich gegenüber einer Autoritätsperson zu wehren, zum Beispiel indem sie ihm *„eine reinboxt“,* boxt andererseits das Kind ihr in der Ausübung ihres Rollenverständnisses in ihren Bauch. Diese Reaktion interpretiert sie später als eine Abwehrreaktion, welche Schlangen bei Angriff zeigen. Diese „Fight-Reaktion“ könnte sich bei dem Jungen bereits durch verbale und körperliche, das heißt sensorische Konfrontationen mit den Mitschülern*Mitschülerinnen aufgebaut haben, interpretiert sie. Sie fragt sich, wie es so weit kommen konnte, dass die Aggression auf sie *„überschwenkte“,* wobei sie *„gar nicht involviert“* (M, Pos. 218) war.

In Bezug zu dieser Praxiserfahrung ist auch interessant, dass vielfach Themen angesprochen werden, die sprachlich metaphorisch sowie durch Bildelemente mit dem Gleichgewichtssinn in Verbindung gebracht werden können. Mira wählt ein Bild mit einem schaukelnden Kind auf einer Brettschaukel, das sie an *„den Jungen erinnert“.* Mira bezieht sich in der Erzählung dieser Praxissituation auch erklärend auf das Verhalten des Jungen. Sie bezeichnet ihn als einen Buben, der *„ein bisserl eine Aufmerksamkeitsstörung hat und […] halt nicht ruhig sitzen kann […] und deshalb immer herumrennt“ (M, Pos. 215).* Sie beschreibt Verhaltensweisen, welche in der sensorischen Integrationstheorie nach Ayres (Ayres, 1997/2005) einem sensorischen Typus zugeordnet werden können, der Schwierigkeiten mit der Verarbeitung von vestibulären Reizen hat. Eine verminderte Regulation der Aufmerksamkeit sowie eine Bewegungsunruhe werden mit dem Gleichgewichtssystem in Verbindung gebracht. So kann einerseits Bewegungsunruhe durch vestibulärer Reizsuche oder aber auch als Reaktion auf eine Überempfindlichkeit gegenüber Gleichgewichtsreizen ausgelöst werden (Ayres, 1997/2005; Bundy, Lane, Murray, 2002; Smith-Roley, Blanche & Schaaf, 2004). Sie spricht bezüglich des Schaukelns zudem vom *„Schweben“* und *„Loslassen-können“.* In ihrem Bild zeichnet sie eine Schlange, die sich *„durchschlängelt“* sowie fortlaufende Linien in einer Auf- und Abbewegung und bezeichnet es als ein *„Fließen lassen“.* Diese Auf- und Abbewegung greift sie auch in Bezug zu

[11] Eine „Freeze-Reaktion“ ist wie eine „Fight- und Flight-Reaktion“ (Kampf- und Fluchtreaktion) eine automatische Antwort auf überfordernde sensorische Reize, als Zeichen, dass das sympathische oder parasympathische Nervensystem getriggert werden. Es führt zur Ausschüttung von Stresshormonen. Eine Freeze-Reaktion kann sich in Rückzug, Erstarren, Unfähigkeit zu reagieren, flachen Affekt- und Reaktionsverhalten zeigen.

verschiedenen Phasen, in denen *„manches besser und auch manchmal wieder schlechter ist* (M, Pos. 234)“, auf. Die oben dargestellte sprachliche Ausdrucksweise zu ihren künstlerischen Arbeiten in Bezug zu der genannten Lehrsituation könnte auch aus Sicht der kognitiven Metapherntheorie nach Lakoff und Johnson (1987, 1999, 2021) in Form eines metaphorischen Konzeptes, wellches auf körperlichen Erfahrungen basiert, interpretiert werden. Lakoff & Johnson (2003/2021) nennen Metaphern mit räumlichen Bezügen Orientierungsmetaphern, welche sich zum Beispiel im Konzept *„Glücklichsein ist oben“* und *„Traurigsein ist unten“* zeigen (ebd., S. 23). Es kann auch hier angemerkt werden, dass die räumliche Orientierung und die Richtungswahrnehmung eine Funktion des vestibulären Systems sind (Ayres, 1997/2005, S. 63f).

Zusammenfassend lassen sich mehrere implizite Konzepte und Wirkmuster aus Miras Lern- und Lehrerfahrungen ableiten. Trotz eines sehr reflektierten Zuganges zum praktischen Lehrhandeln zeigt Mira implizit ein Verständnis der Instrumentalisierung des Körpers für das Vollziehen des Lehrens und Lernens bei einem gleichzeitigen Bedürfnis nach dem Erleben der eigenen Körperlichkeit in Lern- und Lehrsituationen. Auch zeigt sich eine implizite Differenzierung der Handlungsweisen des In-der-Welt-Seins von Erwachsenen und Kindern, wobei sie durch Reflexion versucht, ein Verständnis für die Handlungsweisen von Kindern durch die Erinnerung an die eigene Kindheit zu entwickeln. Mira hat als angehende Lehrerin die Ansicht, dass eine konstruktive Gestaltung der interpersonalen Lehrer-Schüler-Beziehungen und ihre eigene Reflexionsfähigkeit in pädagogisch herausfordernden Situationen zu Lösungen führen können, wenn sie sich zwischen unterschiedlichen Perspektiven hin- und herbewegt. Weiters greift sie implizit die Wegmetapher für den gemeinsamen Lehr- und Lernprozess auf.

3.3.2 Falldarstellung Ron - Vom Kriegsgefallenen zum Heeresführer

Ron ist Student im 5. Semester der Primarstufenausbildung und erzählt von jeweils zwei Schulerfahrungen aus der Unterstufen- und Oberstufenzeit in einem Gymnasium. Weiters berichtet er von zwei Praxiserfahrungen als angehender Lehrer aus dem 4. Semester seiner Ausbildung.

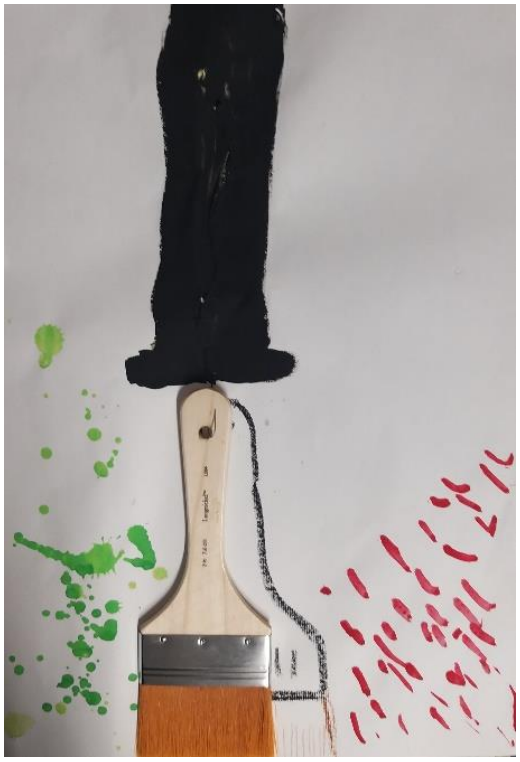
3.3.2.1 Ron / Schulerfahrung 1 / Krieg und Wiederaufbau

Ron erzählt eine Episode aus der Unterstufe im Gymnasium, indem er Deutsch in der zweiten Unterstufe nicht positiv abschließen konnte: *„Da hab ich meine erste Warnung gekriegt hab, dass ich zur Nachprüfung antreten soll. Und dann ist mein Religionslehrer gekommen und hat gesagt: ‚Ich glaube an dich und ich würde dir die Klausel geben, damit du mit einem Fünfer aufsteigen kannst '. Ja, das war dann aber nicht der Fall."* (R, Pos. 11).

Diese Schulerfahrung wurde in einem Bild ausgedrückt, wofür ein Pinsel und Draht von einem Materialtisch ausgewählt wurden. Danach entschied er sich für ein Tierkarte, die einen Elefanten in der Savanne darstellte, und schrieb eine Geschichte. Die Bild-Text-Integration zu dieser Schulerfahrung ergab folgende Kategorien*:* ***Verlorene Schlacht / Grüne Unterstützungsflächen / Einsame Arbeit ohne Erfolg / Wiederaufbau*** (siehe Anhang: Tab. 7).

Verlorene Schlacht

Ron erzählt davon, dass die Deutschlehrerin die negativen Arbeiten in der Klasse mit der Aussage, *„sie gibt jetzt unsere Schlachtfelder zurück"* (R, Pos. 24), austeilte und zu ihm bemerkte: *„Das wird mit dir nichts mehr in Deutsch."* (R, Pos. 29). Ron war bei der Ankündigung der anstehenden Nachprüfung *„komplett am Boden".* Er sagt: *„man verliert eigentlich sein Umfeld, wenn man sitzen bleibt […] und man wird dabei auch vom Selbstbewusstsein her ziemlich reduziert*" (R, Pos. 13). In seinem Bild stellt er ein *„Schlachtfeld"* mit roten Pinselstrichen dar und bezieht diese auf den zum Verbessern der Schularbeiten eingesetzten *„Rotstift"* (R, Pos. 24).



8 Abb.: Bild Schulerfahrung 1 / Ron

Grüne Unterstützungsflächen

Ron wurde von seinem Religionslehrer in einem Gespräch emotional unterstützt: *„Das war natürlich sehr vertraulich und er hat mir auch seine Erlebnisse geschildert von seiner Schule. Es war für mich so beeindruckend, weil einfach meine Persönlichkeit so im Vordergrund gestanden ist und nicht die Beurteilung, die Leistungsnachweise oder sonst etwas“* (R, Pos. 11). Ron bezieht die grünen Tupfen auf seinem Bild auf den unterstützenden Lehrer, der auf seine *„persönliche Entwicklung“* achtete. In seiner Geschichte spricht er dies wie folgt an: *„Auch ein Elefant, wie ich es bin, sucht in der Wüste nach grünen Flecken“* (R, Pos. 34).

Einsame Arbeit ohne Erfolg

Ron erzählt, dass das Lernen in den Ferien die *„Savanne“* in seiner kurzen Geschichte darstellt: *„Es ist trocken, heiß und außer mir sind nicht viele Einzelkämpfer unterwegs.“* (R, Pos. 34). Er betont: *„Da war ich halt einsam und allein, weil Deutsch ist schwierig für mich, so Aufsätze schreiben - weil entweder man ist begabt im Aufsätze schreiben oder man weiß nicht, wie man das hinkriegen soll“* (R, Pos. 36). Er bezieht sich in den Narrationen zu seinen künstlerischen Arbeiten auf den Pinsel, der in seinem Bild *„im*

Vordergrund stehen sollte" und der einerseits *„den Arbeitsprozess"* darstellt, jedoch andererseits versteckt an einem *„seidenen Faden*, *der zu reißen droht"* (R, Pos. 24), hängt. Das Durchfallen bei der Nachprüfung wird von ihm schließlich mit dem Reißen des seidenen Fadens verbunden.

Wiederaufbau

Ron erzählt einerseits von den *„aufbauenden Gesprächen*" (R, Pos. 11) mit dem Religionslehrer, andererseits auch davon, dass er die Deutschlehrerin *„auch später wieder in der Klasse gehabt"* habe und es somit erforderlich war, dass sie sich eine Lehrer-Schüler-Verhältnis: *„wieder aufbauen"* mussten. Er erzählt: *„Mir ist es dann schulisch auch weit besser gegangen als jemals zuvor."* Er spricht auch davon, dass sich die Klassenwiederholung auf andere Lebensbereiche als *„Gewinn"* auswirkte: „Es *war auch beim Radfahren, weil da hatte ich auch Wettbewerbe. Auch da hab ich einfach gespürt, dass es einfach besser geht, weil erstens der Leistungsdruck weg war und weil ich gewusst habe, ich hab in der Schule ein gutes Jahr vor mir."* (R, Pos. 13).

3.3.2.2 Ron / Schulerfahrung 2 / Leistungsorientierung

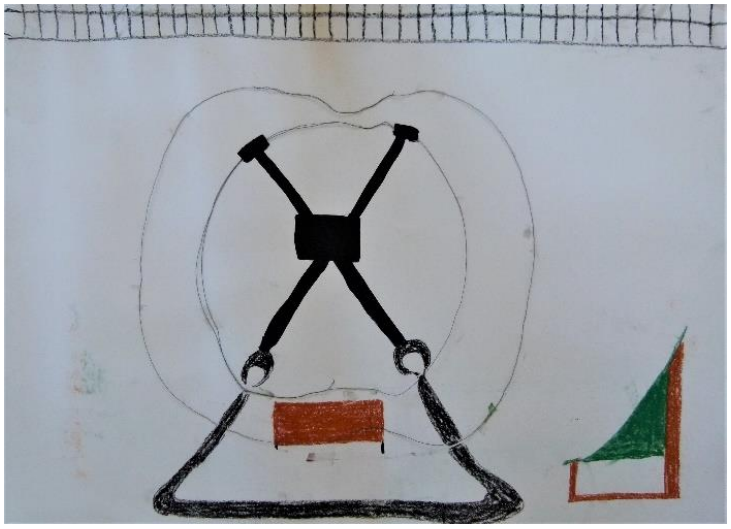
Ron berichtet in einer weiteren Episode nochmals von seiner Deutschnachprüfung in der Unterstufe im Gymnasium und bezieht sich hierbei auf die Beziehung zur Deutschlehrerin: *„Das war ein Gespräch mit der Deutschlehrerin und ich war dreizehn Jahre alt. Das war auch mit meiner Mutter. Ich bin dabei sehr nachdenklich geworden, weil einfach sehr wenig auf meine Person eingegangen wurde, sondern nur auf meine Leistungen"* (R, Pos. 75).

Diese Schulerfahrung setzte Ron zuerst in einem Bild um, wofür er einen Draht vom Materialtisch wählte. Danach schrieb er nach der Auswahl einer Kunstkarte, die einen älteren Mann mit Hut sitzend an einem Tisch darstellte, und einer sensorische Aktivitätskarte, die zwei Kinder im Sand eingegraben abbildetete, eine Geschichte. Die Bild-Text-Integration zu dieser Schulerfahrung ergab folgende Kategorien***: Reine Leistungsorientierung / Ausstiegsmöglichkeiten*** (siehe Anhang: Tab. 8).

Reine Leistungsorientierung

Ron erzählt von dem Gespräch mit der Lehrerin: *„Sie hat halt ihr Notenheft vor sich gehabt – also das war es dann*“ (R, Pos. 79). Er spricht davon, dass *„die Hoffnung schon verflogen gewesen [war], an dem Tag, wie wir miteinander geredet haben.“* (R, Pos. 79). Ron betont zudem, dass er sich *„eigentlich überhaupt nicht verbunden mit der Lehrerin [gefühlt habe]“*. Er erzählt auch von den Lehrpraktiken dieser Lehrerin: *„Man fühlt sich auch nicht eingebunden. Man sitzt zwar drinnen und schreibt seine Schularbeiten, aber die Zeit, die man miteinander verbringt im Klassenverband, sollte eigentlich schon auch irgendwie auf die Persönlichkeit einwirken. Also, da war gar nichts davon.“* (R, Pos. 77).

Ron setzte in seinem Bild den erlebten Leistungsdruck in Form eines Hamsterrades um. Er erzählt: *„Jeder Mensch ist im Hamsterrad, es ist so verknüpft mit Leistungsdruck. Das Hamsterrad ist die Schule, weil sie ein Teil vom Leben ist.“* (R, Pos. 87).



9 Abb.: Bild Schulerfahrung 2 / Ron

Gleichzeitig bezieht sich Ron auf die *„Stützen und Verstrebungen“* des Hamsterrades, die im Boden *„verankert“* und sehr *„stabil“* sind. Er sagt: *„Das Hamsterrad bricht nie zusammen“* und *„ist für die Ewigkeit*“ (Fall R, Pos. 89).

Ausstiegsmöglichkeit

Ron greift in seinen künstlerischen Arbeiten auch Möglichkeiten für einen *„Exit“* oder eine *„Auszeit“* (R, Pos. 87) aus dem Leistungsdruck auf, indem er erstens in seinem Bild einen Strandkorb darstellte und beschreibt: *„Der Strandkorb ist mir am wichtigsten im Bild. Am besten gefällt mir, dass man vom Strandkorb überall hinsieht“* (R, Pos. 88).

Zweitens wählte er ein Bild mit Kindern, die *„gemütlich“* (R, Pos. 87) im Sand eingegraben waren. Auch in seiner Geschichte, für die eine Abbildung eines älteren Mannes mit Hut und Pfeife, der an einem Tisch sitzt, den Ausgangspunkt darstellte, schreibt er, dass dieser *“gemütlich ist und keinen Stress empfindet“* (R. Pos. 109). Er erzählt, dass der Mann *„eine ziemlich lange Anreise von seiner Berghütte in die Leistungsgesellschaft“* (R, Pos. 107) hinter sich hat und bereits seine *„Hütte“* vermisst (R, Pos. 107).

3.3.2.3 Ron / Schulerfahrung 3 / Erfolgreiche Arbeit

Ron erzählt von der Oberstufe: *„Ich beschreibe eine Situation zu meiner Notengebung in Italienisch, die damals ein Nichtgenügend war. Dann hab ich mit meiner Mutter ein Gespräch mit der Italienischlehrerin gehabt, darüber, wie sie sich das so vorstellt bei der Nachprüfung, wie das abläuft und auch, warum ich jetzt eben eine Fünf habe.“* (R, Pos. 42).

Zu dieser Schulerfahrung wurde von Ron zuerst ein intuitives Punktebild mit einem Gedicht sowie darauffolgend ein Bild gefertigt. Dafür wählte er eine Rolle Klebeband von einem Materialtisch. Die Bild-Text-Integration zu dieser Schulerfahrung ergab folgende Kategorien*:* ***Unterdurchschnittliche Leistung / Lösungsorientiertes Gespräch / Erfolgreiche Arbeit*** (siehe Anhang: Tab. 9).

Unterdurchschnittliche Leistung

Ron erzählt, dass er eigentlich zu Beginn der Oberstufe *„extrem gute Noten für [seine] Verhältnisse [gehabt)“* habe (R, Pos. 46): *„Es war dann in Italienisch das erste Fach, in dem ich ein Nichtgenügend gekriegt habe“* (R, Pos. 46). In einem Bild bezieht er sich darauf, wie seine Position zur Gesamtklasse eingeschätzt werden konnte: *„Hier ist der Durchschnitt der Kinder der Klasse und hier die besten Leistungen der Kinder. Und durch meine Situation war ich unterhalb des Durchschnitts. Und unterhalb des Durchschnitts bedeutet, dass das Gesamte ein Nichtgenügend für diese Schulklasse war.“* (R, Pos. 66).

10 Abb.: Bild Schulerfahrung 3 / Ron

Lösungsorientiertes Gespräch

Ausschlaggebend findet Ron, dass seine Eltern *„immer eine Unterstützung“* (R, Pos. 46) waren sowie das *„offene Gespräch“* mit der Italienischlehrerin, seiner Mutter und ihm. In dem Gespräch *„ist eben das so herüber gekommen, dass ich die Nachprüfung bekomme, damit sie sieht, dass in den Ferien etwas passiert bei mir, dass ich etwas lerne, also wiederhole und dass sie so extrem an mich glaubt, sodass das gut über die Bühne gehen wird. Das Gespräch ist gut verlaufen, weil meine Mitarbeit war immer gut und ich hatte ein gutes Verhältnis mit der Lehrerin“* (R, Pos. 42). Vor diesem Gespräch, erzählt Ron, „[w*ar] natürlich ein Druck da […] und extreme Schwarzmalerei, weil man weiß ja nicht, wie so eine Prüfung ausgeht und wenn man in der siebten Schulstufe dann nochmals sitzen bleibt, wie es in meinem Fall gewesen wäre, wäre das wahrscheinlich das Ende von meiner Schulkarriere gewesen.“* (R, Pos. 46).

Ron erzählt, dass die *„Beziehung die Lösung“* war und *„Beziehung kann man mit Wurzeln gleichstellen, weil daraus dann die Pflanze wächst“* (R, Pos. 67). Im Bild drückt er dies in Form eines Baumes aus. Das Dreieck in seinem Bild bezieht er auf das didaktische Dreieck, welches er mit dem *„Gespräch von Eltern, Kind und Lehrer“* (R, Pos. 66) in Verbindung bringt. Dieses Gespräch führte seiner Ansicht nach dazu, dass er *„bessere Leistungen in der Schule hatte“* (R, Pos. 66).

Erfolgreiche Arbeit

Ron erzählt, dass sein Lernaufwand zum Erfolg geführt habe: *„In den Ferien habe ich eigentlich extrem viel gelernt und dann war ich auch noch in Italien. Schlussendlich war die Nachprüfung kein Hindernis."* (R, Pos. 42). In einem Gedicht setzt er das Lernen für die Nachprüfung mit der Arbeit eines Rauchfangkehrers gleich:

Sturz
Note Fünf
Rauchfangkehrer kehrte fleißig
Rauchfangkehrer kehrt den Schornstein
Lösung

11 Abb.: Zeichnung Schulerfahrung 3 / Ron

3.3.2.4 Ron / Schulerfahrung 4 / Normen des Lehrhandelns

Ron erzählt von einer Situation mit einem neuen Mathematiklehrer in der Oberstufe: *„In der ersten Klasse haben wir lange Zeit keinen Mathelehrer gehabt, weil unser Mathelehrer leider verstorben ist. Und dann haben wir eben ein oder zwei Monate Supplierungen gehabt, immer wieder sind andere Lehrer gekommen. Schlussendlich haben wir einen Mathelehrer gekriegt, wobei sich mit der Zeit herausgestellt hat, dass das der gesamten Klasse überhaupt nicht passte"* (R, Pos. 120).

Zu dieser Schulerfahrung malte Ron zuerst ein Acrylbild, wofür er einen Pinsel vom Materialtisch auswählte. Danach wählte er eine Tierkarte, die einen Tiger auf einer Wiese darstellte, und eine sensorische Aktivitätskarte, die ein Kind auf einer Schaukel zeigte, als Ausgangspunkt für ein Gedicht und eine kurze szenische Darstellung. Die Bild-Text-Integration zu dieser Schulerfahrung ergab folgende Kategorien*:* ***Außerhalb der Norm / Eskalationen / Sich einsetzen*** (siehe Anhang: Tab. 10).

Außerhalb der Norm

Ron erzählt, dass der neue Mathelehrer *„ganz anders war, wie alle anderen. Er hat Hausübungen freiwillig aufgegeben“* und wollte, *„dass die die Schüler halt das selber hinkriegen. Er hat die Hausübungshefte eingesammelt, aber natürlich sind da nicht viele eingesammelt worden, weil, wenn keine Hausübung auf der Tafel steht, wird sie nicht gemacht. Dann haben die Eltern zu Hause gefragt, was da los war heute und wieso es keine Hausübung gibt?“* (R, Pos. 113). Ron betont auch: *„Er war der einzige Lehrer vom ganzen Gymnasium, der die Schularbeiten handschriftlich geschrieben hat und zwar jede Schularbeit.“* (R, Pos. 120). Er spricht in seinem Bild von einer *„Norm*“ des Lehrerverhaltens, welches er als *„ovale Passform“* darstellte (R, Pos. 129).

12 Abb.: Bild Schulerfahrung 4 / Ron

Eskalationen

Ron erzählt, dass die Lehrpraktiken des Mathematiklehrers der Klasse *„anscheinend zu viel“* (R, Pos. 120) waren: „E*s ist einfach komplett eskaliert. Wir haben immer Diskussionen gehabt, es war immer zu laut und ständig hat es Unterbrechungen gegeben. Der Mathelehrer hat sogar einmal die Stunde nach 10 Minuten verlassen.“* (R, Pos. 120). Nachdem es *„jede Woche irgendwas gegeben“* hat , *„auch die Eltern immer wieder in*

der Schule waren" und die *„Unzufriedenheit […] jede Woche immer größer [wurde]",* wurde *„ein Gespräch mit unserem Mathelehrer, mit der Frau Direktor und unserer Klasse"* anberaumt. *„Die Stimmung war, naja, nicht so die beste. […] Also, die Forderung nach einem neuen Mathelehrer war auch da. Es war eine komplette eskalierende Situation"* (R, Pos. 113). Die Eskalation stellte Ron als *„Blitz"* in seinem Bild dar.

Sich einsetzen

Ron betont, dass er den Lehrer schon von der Unterstufe kannte, gut mit ihm ausgekommen war und seine Lehrmethoden mochte. Er hatte daher *„die Hoffnung, dass sich dieser zweite Weg, der vielfältige Weg, durchsetzt"* (R, Pos. 129). Diesen zweiten Weg stellte er in seinem Bild durch Wellen dar. Ron erzählt: *„Dann hab ich mich als einziger für ihn eingesetzt. Schlussendlich hatten wir nur ganz heftige Diskussionen […], die Eltern haben sich dann weniger beschwert, aber die Unzufriedenheit war bis zur Matura da"* (R, Pos. 120).

Ron setzte die gesamte Situation in einem Gedicht um:

> ***Im Zoo von Irgendwo***
>
> *Das schaukelnde Kind,*
> *das Rauschen im Wind.*
>
> *Das Kind hört das Knarren und Klirren,*
> *wen will der Tiger verwirren.*
>
> *Doch die Beute ist zu schnell für den Tiger,*
> *der Bub sieht am Himmel ein paar Flieger.*
>
> *Der Tiger verliert die Geduld und läuft ohne Grund,*
> *das Kind den Halt und ist dann wund.*
>
> *Nun stehen sie gegenüber im Zoo*
> *Und beide sind schuld, sowieso.*

3.3.2.5 Ron / Lehrerfahrung 1 / Ankommen im Lehrer-Sein

Ron berichtet von einer Praxiserfahrung nach dem vierten Semester in einer Sommerschule: *„Da hab ich ungefähr zehn Kinder gehabt und wir haben manchmal Fußballspiel gespielt. Die Kinder haben sich eigentlich immer selber in Gruppen eingeteilt, wer mit wem spielen will. Und an einem Tag waren eben zwei Freunde in einem Team. Es waren eigentlich immer ganz ruhige Kinder und sie haben eigentlich immer gut aufeinander*

aufgepasst. Es ist dann dazu gekommen, dass ein Kind gefoult worden ist und ich hab abgepfiffen." (R, Pos. 162).

Zu dieser Schulerfahrung gestaltete Ron zuerst ein Bild. Er wählte anschließend eine sensorische Aktivitätskarte, die eine Bergesteigergruppe auf einem Bergkamm darstellte. Die Bild-Text-Integration zu dieser Praxiserfahrung ergab folgende Kategorien: ***Team mit Regeln / Ausraster / Ankommen im Lehrer-Sein*** (siehe Anhang: Tab. 11).

Team mit Regeln

Ron erzählt von Regeln, die er für das Fußballspiel einführte und umsetzte: *„Wenn ich ein Spiel mache, dann bespreche ich eigentlich danach immer, wenn einer wem foult oder so, dass das nicht passt und er dann eben die gelbe Karte bekommt."* (R, Pos. 154). Er betont auch, dass er eine Regel einführte, die sichern sollte, dass zwischen den Kindern derartige *„Situationen wieder geregelt sind"*, indem sie sich *„mit den Handballen so gegenüber stellen uns sich kurz abtappen"* (R, Pos. 158). Ron erzählt, dass er das Bild mit der Gruppe der Bergsteiger*innen wählte*, „weil die Rolle des Teams da gut hervorkommt."* (R, Pos. 173). In seinem gemalten Bild bezieht er sich auf das *„Team zwischen Lehrer und Schüler"*, indem er mit zwei Stiften gleichzeitig in *„zwei unterschiedlichen Farben"* den Prozess des Zusammenspiels zwischen Lehrern*Lehrerinnen und Schülern*Schülerinnen darstellte (R, Pos. 175).

Ausraster

Ron erzählt, nachdem er das Spiel bei einem Foul abpfiff *„sind zwei Kinder von der anderen Gruppe, die gemeinsam im Team waren, aneinandergeraten und es ist eskaliert. Einer von den beiden war eigentlich immer der ruhigste, aber der hat dann voll aufgedreht und hat herumgeschrien. Dann ist es so weit gekommen, dass er das Spielfeld verlassen hat […]. Er hat die Tür zugedroschen und ist davongelaufen"* (R, Pos. 162). Er spricht davon, dass eine Eskalation in diesem *„Ausmaß"* für ihn neu war: *„Also so einen Ausraster, den habe ich, glaube ich, bis jetzt noch nicht erlebt."* (R, Pos. 162).

Ankommen im Lehrer-Sein

Ron erzählt, dass diese Situation eine besondere Erfahrung als Student gewesen war: *„Ich habe es eigentlich ganz gut gefunden, dass ich da allein in der Sommerschule war, weil da erlebt man solche Dinge ganz anders und man kriegt mehr Beziehung zu den Kindern. Wie ich da am Fußballplatz unten gestanden bin und die Türe so zugeschnalzt worden ist - also ich hab mir gedacht: ‚Ja, jetzt bin ich angekommen.'"* (R, Pos. 160). In seinem Bild bezieht er sich auch auf seine Lehrerrolle in der Klärung des Konfliktes. Diesen stellt er in seinem Bild in *„drei Phasen"* dar, wobei sich links das *„Team zwischen Lehrer und Schüler"* und in der Mitte *„das Schwarze"* der Konflikt befindet. *„Das Gelbe, das aufsteigt",* ist *„die Flamme des Lehrers"* und *„ganz rechts sind die Wellen, die bedeuten, dass es sich eben wieder beruhigt."* (R, Pos. 177).

13 Abb.: Bild Lehrerfahrung 1 / Ron

Er spricht auch davon, dass es *„natürlich schwierig war, dass man das entschärft"* (R, Pos. 160). Zur Ursachenfindung führte er danach ein Gespräch mit dem Jungen sowie mit dessen Schwester: *„Ich hab das dann besprochen und ganz herausgefunden habe ich es nicht. Aber das Kind, das so ausgeflippt ist, war ein Flüchtlingskind. Ich könnte mir vorstellen, dass da vielleicht in seiner Vergangenheit irgendwas passiert ist."* (R, Pos. 154).

3.3.2.6 Ron / Lehrerfahrung 2 / Aushandlungsprozess

Ron beschreibt eine Praxiserfahrung aus dem 4. Semester seiner Ausbildung: *„Da war ein Junge in meiner Klasse und durch Umstände habe ich erfahren, dass die Mama sich gerade vom Partner getrennt hat und der Papa unterwegs nach Kroatien war. […]. Der Junge war natürlich in der Zeit extrem aufgelöst und ich hab versucht, dass wir im Lehrer-Schüler-Verhältnis ein gute Beziehung zusammenbringen, damit wir die Situation gut meistern können."* (R, Pos. 189).

Zu dieser Praxiserfahrung wählte Ron zuerst eine sensorische Aktivitätskarte, die zwei Bergsteiger*innen in einer Klettwand zeigte, und entwickelte anschließend aus einem intuitiven Kritzelbild eine Form, welche er in einem Bild weiter farbig und formgebend ausarbeitete. Die Bild-Text-Integration zu dieser Praxiserfahrung ergab folgende Kategorien: ***Unpassende Lehrer-Schüler-Distanz / Aushandlungsprozess*** (siehe Anhang: Tab. 12).

Unpassende Lehrer-Schüler-Distanz

Ron erzählt, dass der Junge *„voll die Bindung gesucht"* hat, *„also sehr auf Körperkontakt aus war"* (R, Pos. 189). Der Junge ist immer wieder zu *„Umarmungen"* gekommen und *„wenn ich in die Schule gekommen bin, ist er immer so nah an mich heran gekommen. Er wollte ständig um mich sein."* (R, Pos. 182).

Aushandlungsprozess

Ron äußert sich zu dieser Situation*: „Also ich hab das eigentlich schon am Anfang ein bisschen reflektiert, dass das halt nicht ganz so passt. Natürlich gibt es Kinder, mit denen halt regelmäßiger Kontakt bestehen kann, aber nicht immer."* (R, Pos. 184). Er bezieht sich in seinem Interview, aber auch in seiner künstlerischen Arbeit, in verschiedener Weise darauf, dass es notwendig ist, einen bestimmten Blick auf das Verhalten zu bekommen: *„Ich hab dann halt so in die Zukunft geschaut und hab mir gedacht: ‚Wir brauchen einen Weg, dass wir eine passende Beziehung aufbauen'"* (R, Pos. 183). Er nimmt diesbezüglich auch Bezug zu seinem gewählten Bild mit den Bergsteigern*Bergsteigerinnen: *„Ich brauche in jeder Situation eine andere Ansicht. Also ich muss vielleicht wo hinaufgehen, damit ich einen anderen Blickwinkel zu einer Situation kriege"* (R, Pos. 191).

Zu seinem intuitiven Zeichenvorgang spricht er von einem Fernrohr und dem Prozess mit dem Kind: *„Die Spiralen im Fernrohr sind eigentlich der Prozess mit dem Kind. Also, man fängt klein an und dann wird die Entwicklung mit der Zeit besser, das heißt die Beziehung wird besser, man kann sich gegenseitig abstimmen und deswegen werden hier die roten Schleifen immer größer.*“ (R, Pos. 195).

Betonung findet von Ron hier der Abstimmungsprozess mit dem Jungen, indem er Regeln aushandelte. Er vereinbarte mit ihm: *„dass er beim Ankommen in die Schule, wenn er das Bedürfnis hat, ganz zu mir herkommen kann und wir uns zum Beispiel die Hände geben. Daher war dann die Umarmung schon hinfällig“* (R, Pos. 182). Wenn der Junge zwischen den Schulstunden zu ihm kam, vereinbarte er mit ihm, dass sie *„auf Armlänge bleiben“* (R, Pos. 183). Für Anliegen während der Stunde handelte er aus: *„Wenn du mich brauchst, kannst du aufzeigen und dann verlassen wir die Klasse, so dass wir drüber reden können.“* (R, Pos. 184). Ron betont auch, dass dieser Prozess durch *„Höhen und Tiefen“* gekennzeichnet war, welche er als *„Berge und Täler“* in seinem Bild darstellte (R, Pos. 194). Er betont, dass es *„eigentlich der ideale Weg“* war, *„weil dann das Kind eben mit mir reden hat können und der Bub dann auch zufrieden war“* (R, Pos. 184).

14 Abb.: Bild Lehrerfahrung 2 / Ron

3.3.2.7 Interpretation und Diskussion der impliziten Lern- und Lehrverständnisse von Ron

Ron ist in seiner eigenen Bildungsbiografie mehrfach mit Situationen des Versagens und mit kaum überwindbaren Leistungsanforderungen konfrontiert, wobei sein

Weg, einer impliziten Heldenreise gleich, von Schwellenerlebnissen, Helfern und Untieren (Vogler, 2010) in Form des Kontakts mit den unterschiedlichen Lehrerpersönlichkeiten geprägt wurde. Diese nahmen eine wesentliche Rolle im Misslingen oder Meistern der Herausforderungen ein und trugen dem Archetypus des Helden gemäß, als externe Kontrahenten zur Identitätsentwicklung bei (ebd. S. 72). Die professionelle Identitätsentwicklung zeigt sich in seinem Fall und bei Betrachtung seiner Schul- und ersten Lehrerfahrungen deutlich auf die sozialen Aspekte des Lernens und Lehrens ausgerichtet. Ausdruck findet dieser Fokus durch die Wahl eines sozialen Schwerpunktes in seiner pädagogischen Ausbildung.

Der Versuch der Meisterung gleicht bei der ersten Nachprüfung einem risikoreichen Bungee-Jump, der sich als eine haltlose Situation, *„die am seidenen Faden hing“* darstellte und von der Lehrerin in die Zukunft projiziert, zum Scheitern verurteilt war. Andererseits erzählt Ron von einer Nachprüfung, die durch eine profunde Lehrer-Schüler-Beziehung, die *„man mit Wurzeln gleichstellen“* kann aus der *„dann die Pflanze [wächst]“* (R, Pos. 67), sowie mithilfe seiner eigenen Anstrengungen, dargestellt durch *„Liegestützen“*, erfolgreich bewältigt werden konnte. Implizit und metaphorisch bezeichnet Ron den Lernenden als eine heranwachsende Pflanze, die durch die Beziehung zur Lehrperson genährt wird. Diese organische Wachstumsmetaphorik wird auch in unterschiedlichen Untersuchungen zu den Metaphoriken des Lernens und Lehrens aufgegriffen: Wiedenhöft (2005) identifizierte diese als Hegen und Pflegen, das heißt in Form einer Gärtnermetaphorik. Cameron & Low (1999) identifizieren den*die Lernenden als sich entwickelnder Organismus und den*die Lehrenden als Ernährer. Marsch (2009) spricht von Lernen und Lehren als Leben und Wachsen (zit. in Schmitt, 2017, S. 227f).

Des Weiteren verbindet Ron die Wachstumsmetaphorik mit einem explizit gelernten Modell, dem didaktischen Dreieck, welches die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden als gleichwertig mit der Beziehung zum Lehrinhalt darstellt. Diese theoretische Bezugnahme scheint für ihn reflexiv unterstützend, um seine biografisch erlebten Situationen einordnen zu können. Auch Krautz & Schieren (2013) halten fest, *„dass die Beziehung als Grundkategorie des pädagogischen Verhältnisses“* gesehen werden kann, jedoch die *„geteilte Intention auf ein Drittes, eine Sache gerichtet ist“,* wodurch die

pädagogische Beziehung ihre eigentliche Begründung erhält (ebd. S. 16). Ron musste erfahren, dass ein ausgewogenes Verhältnis der Ausrichtung auf die Leistung als ein Ausdruck der Inhaltsebene und der Einbeziehung der eigenen Persönlichkeit in seiner Bildungsbiografie nicht immer berücksichtigt wurde, wodurch Lernen als Laufen im *„Hamsterrad“* erlebt wurde und spezielle Entspannungs- und taktile Wohlfühlzonen notwendig machte. Das Hamsterrad als Metaphorik des Lernens ohne Einbeziehung der Persönlichkeit erinnert einerseits an eine schwarzpädagogische Perspektive des Lernens als Drill und Zwang (Rutschky, 1997), andererseits greift diese auch implizit die fortlaufende Wiederholung und die Notwendigkeit des Übens für einen Lernfortschritt auf. Die *„wiederholende Ein- und Ausübung einer Fähigkeit, Fertigkeit, Handlungsabfolge oder kognitiven Operation“* zielt auf die Erweiterung des Könnens und Wissens ab (Renger, 2017, S. 775). Das Üben als ein rekursiver Lernprozess erfährt nach Renger (2017, S. 781) aktuell im erziehungswissenschaftlichen Diskurs eine Rehabilitation mit Bezeichnungen wie *„intelligentes Üben“* (Meyer, 2004), *„elaborierendes Üben“* (Edelmann 1996, S. 409) und *„reflektierendes Üben“* (Büchter & Leuders, 2005, S. 144).

Das Üben als Lernhandlung kommt in Rons bildlichen und sprachlichen Darstellungen auch als ein implizites und metaphorisches Verständnis von Lernen als Arbeit zum Ausdruck. Er greift einerseits die notwendige Arbeit für den Aufbau nach einer kriegsähnlichen Zerstörung der Leistung und der Beziehung zur Lehrerin auf. Andererseits werden in seinen künstlerischen Prozessen handwerkliche Berufe, dargestellt durch einen Pinsel sowie durch einen Rauchfangkehrer, aufgezeigt. Das Handwerk als eine sensomotorische Fertigkeit impliziert den Prozess des schrittweisen Erlernens sowie auch eine damit verbundene körperliche Anstrengung. (Fein-)Motorische Geschicklichkeit und körperliche Anstrengung in Form von Muskelaktivität stehen in enger Verbindung mit der Verarbeitung von taktilen und propriozeptiven Sinnesreizen (Ayres, 2005), welche hier auf das kognitive Lernen und die Beziehungsgestaltung übertragen werden. Ron zeigt deutlich ein implizites Verständnis des Lernens als selbstgesteuertes Bauen und Schaffen, des Wachsens, des sich Weiterentwickelns sowie als aktive Beziehungsgestaltung. Im Gegensatz dazu, zeigt Geffert (2006) in einer Untersuchung zu Sprachbildern des Lernens von Schülern*Schülerinnen aus dem Haupt- und Förderschulbereich, diese

Metaphoriken des selbstgesteuerten und schöpferischen Bauens, des Wachstums sowie der aktiven Beziehungsgestaltung als fehlend auf (zit. in Schmitt, 2017, S. 228).

Erkennbar wird in Rons bildlichen und sprachlichen Darstellungen auch ein implizites Verständnis des Lernens und Lehrens als Reise, als mühsamen Weg und als phasisch verlaufende Prozesse. Wie bereits in Miras Fall kommt auch hier die Weg-Metaphorik als *„Lernen und Lehren ist Gehen und Reisen“* zum Ausdruck (Marsch, 2009). Er beschreibt die einsame *„Reise in die Savanne“* beim Lernen für die Nachprüfung, aber auch das *„Ankommen im Lehrersein“*, den gemeinsamen und anstrengenden Weg auf einen Berg für die Bewältigung von Konflikten sowie den phasenhaften Ablauf von Konfliktlösungsprozessen.

Die Phasen eines Konfliktes spricht er in der Rolle als Schüler an, als es zu einer Ablehnung von spezifischen Lehrmethoden eines Lehrers in seiner Klasse kam. Trotz seiner Vermittlungsversuche, dem Bemühen, die Eskalationen zu *„entschärfen“* (R, Pos. 162), Gespräche zu führen und einander entgegen kommen zu wollen, konnte keine vollkommen zufriedenstellende Auflösung des Konfliktes erreicht werden. In einem Gedicht spricht er davon, dass beide Parteien verlieren: *„der Tiger […] die Geduld“* und *„das Kind den Halt“* (R, Pos. 147). Anschluss kann der von ihm erzählte Prozess im *Phasenmodell der Eskalation* nach Glasl (1980) finden, welches anschaulich drei Hauptphasen bei Konflikten darstellt. In der ersten Phase des Konfliktes ist der Ausgang noch offen und eine Win-Win-Situation kann für beide Parteien hergestellt werden. Die zweite Phase ist durch einen*eine Verlierer*in und einen*eine Gewinner*in gekennzeichnet und in der dritten Phase werden beide Parteien zu den Verlierern*Verliererinnen des Konfliktes.

Eine andere Art der Konfliktlösung gelingt Ron jedoch als Lehrperson bei einer emotionalen Eskalation eines Schülers beim Fußballspiel sowie bei einem Aushandlungsprozess für ein adäquates Nähe-Distanzverhältnis zwischen ihm als Lehrer und einem Schüler. Diese Konflikte *„entschärft“* er, indem er durch eine respektvolle und respondierende Gestaltung der Lehrer-Schüler-Beziehung sowie durch moderierende und prozessbegleitende Maßnahmen eine Win-Win-Situation herstellte.

Mehrfach zum Ausdruck kommt in Rons Narrationen und Bildern auch die Auseinandersetzung mit den impliziten Normvorstellungen des Lehrhandelns, welche sich vor allem in der Erzählung zu den habituellen Anforderungen seiner Klasse an den Mathematiklehrer in der Oberstufe zeigten. Deutlich wird in der Konfrontation mit den unüblichen Lehrhandlungen des Mathematiklehrers, dass aufgrund einer langjährigen Sozialisation im Schulsystem, implizite Erwartungshaltungen nicht nur an die Lernenden, sondern seitens von diesen auch an die Lehrenden geprägt werden. Diese betreffen spezifische, schulübliche Handlungs-, Bewertungs- und Denkschemata der Gestaltung des Unterrichts sowie die an die Schüler*innen gerichteten Aufgabenstellungen. Die Situation zeigt, dass eine Abweichung von einem instruktionsdominierenden Unterricht zu Irritationen und Widerständen bei den Lernenden führte, da das Lehrhandeln des Mathematiklehrers eine Änderung der habituellen Handlungsschemata der Schüler*innen Richtung Selbststeuerung notwendig gemacht hätte. Die Reproduktion einer „Instruktionsdidaktik“ erfolgt daher vor allem in höheren Schulstufen nicht nur durch die Lehrenden, sondern auch durch die Lernenden, wenn diese nicht bereits ab dem Eintritt in das Bildungssystem einer durch „Ermöglichungsdidaktik“ (Bremer, 2003) bestimmten, ko-konstruktiven und selbstgesteuerten Lernumgebung begegnen. Es zeigte sich in dieser Situation, dass Ron erstens offen ist für einen Unterricht, dem nach seinen Erzählungen ein konstruktivistisches Lern- und Lehrverständnis zugrunde gelegt werden könnte. Zweitens wurde er in seiner Bildungsbiografie in mehrfacher Weise herausgefordert, sich an Situationen anzupassen und neue Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster zu etablieren. Gefordert war in dieser Situation jedoch von allen Schülern*Schülerinnen eine Form des Lernprozesses, der eine Veränderung der schulüblichen, expliziten Lernmechanismen bzw. wie von Bourdieu (1987) aufgegriffen, eine Veränderung der unbewusst einverleibten sozialen Praktiken, bewirken könnte. Bestimmend waren jedoch in dieser Situation die unreflektierten Wahrnehmungs- Denk- und Handlungsmuster, welche als *„dauerhafte Dispositionen*“ den Habitus als *„Tendenzen, so zu handeln, wie man es gelernt hat“* (Fröhlich & Rehbein, 2009, S. 111) determinieren. Die Handlungspraktiken in Schulen scheinen einen spezifischen *„Schülerhabitus“* und *„Lehrerhabitus“* (Helsper, 2018) zu reproduzieren, welche durch eine Veränderungsresistenz, dem

„Hysteresiseffekt“ des Habitus (Bourdieu, 1987, S. 112f), gekennzeichnet sind. Diese Situation zeigte, dass eine Abweichung des normalen Lehrerhabitus zu einer *„Habituskrise“* (Audehm, 2017, S. 176) bei den Lernenden und deren Eltern führen kann.

Zusammenfassend stellt sich bei Ron ein implizites Verständnis dar, dass Lernen einerseits mit Misserfolgen und mit Widersachern*Widersacherinnen sowie andererseits mit einer zu Erfolg führenden, anstrengenden und transformierenden Arbeit verbunden ist. Es kommt in seinem biografisch errungenen Verständnis der Lehrer-Schüler-Beziehung ein ko-konstruktiver Lehr- und Lernzugang und eine implizite Weg- und Wachstumsmetaphorik für das Lernen und Lehren zum Ausdruck, welche als Grundlage dienen, auch konflikthafte Situationen steuern und lösen zu können.

3.3.3 Falldarstellung Fiona - Von der Beziehungsbetonung zur coolen Freiraum-Schaffenden

Fiona ist Studentin im 5. Semester der Primarstufenausbildung und erzählt von zwei Schulerfahrungen aus ihrer Volkschulzeit, eine Erfahrung aus der Hauptschulzeit sowie aus einer berufsbildenden höheren Schule. Weiters berichtet sie von zwei Praxiserfahrungen als angehende Lehrerin jeweils im 4. und 5. Semester der Ausbildung.

3.3.3.1 Fiona / Schulerfahrung 1 / Abschiedsritual

Fiona erzählt eine Situation vom Ende der Volkschulzeit: *„Ich hab in der dritten und vierten Klasse Volksschule eine Lehrerin gehabt, die ich ganz, ganz besonders mochte […]. Es hat mich voll gefreut, weil sie eine Übernachtungsparty veranstaltet hat, bei der die ganze Klasse noch einmal zu ihr kommen hat dürfen.“* (F, Pos. 48).

Die Narrationen zu dieser Schulerfahrung ergaben folgende Kategorien: ***Unterstützende Beziehung / Hilfreiches Abschiedsritual*** (siehe Anhang: Tab. 13).

Unterstützende Beziehung

Fiona berichtet von ihrer Beziehung zur Volkschullehrerin: *„Also die Lehrerin war grundsätzlich sehr, sehr wertschätzend und einfühlsam. Also sie hat einen immer so gut, wie sie es gekonnt hat, unterstützt und war nicht irgendwie nachtragend oder böse, sondern*

ich hab immer so das Gefühl gehabt, sie mag mich so wie bin und sie unterstützt mich genau dort, wo ich es brauch. Sie versteht mich auch bei Sachen, die ich jetzt nicht machen möchte oder noch nicht so gut kann." (F, Pos. 50).

Hilfreiches Abschiedsritual

Fiona erzählt, dass ihr *„der Abschied sehr schwer gefallen ist",* jedoch die von der Lehrerin organisierte Übernachtungsparty ihr den *„Abschied halbwegs leicht gemacht"* hat (F, Pos. 48): *„Wir haben dann gegrillt und haben uns dann Geschichten erzählt und haben einfach über die zwei Jahre, die wir gemeinsam erlebt haben noch einmal geredet und Spiele gespielt"* (F, Pos. 48).

3.3.3.2 Fiona / Schulerfahrung 2 / Trennungsschmerz

Fiona berichtet aus der ersten Klasse in einer berufsbildenden höheren Schule: *„In der ersten HLW habe ich eine beste Freundin gehabt und ich hab alles mit ihr gemeinsam gemacht, wirklich alles. […] An einem Tag war ich bei ihr daheim und da hat sie mir gesagt, dass sie mit der Schule aufhört."* (F, Pos. 84).

Die Narrationen zu dieser Schulerfahrung ergaben folgende Kategorien: ***Absolut beste Freundinnen / Trennungsschmerz / Neue Freundschaften*** (siehe Anhang: Tab. 14).

Absolut beste Freundinnen

Fiona erzählt von ihrer einzigen und besten Freundin zu Beginn der höheren Schule: *„Wir haben eigentlich alles miteinander gemacht, also die ganzen Arbeitsaufträge […], Referate und Hausübungen, miteinander gelernt, miteinander gespielt, Pausen miteinander verbracht, immer gemeinsam irgendwohin gegangen und uns beim Turnen in Zweiergruppen eingeteilt."* (F, Pos. 88). Sie merkt an: *„Ich hab mich gar nicht auf andere konzentriert, die auch noch in meiner Klasse waren."* (F, Pos. 84).

Trennungsschmerz

Fiona berichtet, dass ihre Reaktion auf den Weggang ihrer Freundin *„wieder so ein Moment [war]",* bei dem sie sich gedacht hat: *„Wie geht jetzt mein Leben in der Schule*

weiter, weil ich hab sonst keinen außer ihr, mit dem ich mich gut verstehe“ (F, Pos. 84), *„dann hat es Tage gegeben, an denen ich sehr, sehr traurig war*“ (F, Pos. 86).

Neue Freundschaften

Fiona erzählt, dass sie einerseits versucht hat *„in der Zeit, wo [die Freundin] noch da war, die anderen besser kennenzulernen“* und zu schauen *„wen könnte ich mir noch als Freundin vorstellen“* (F, Pos. 86). Über das nächste Schuljahr, als die Freundin die Schule bereits verlassen hatte, erzählt Fiona: *„Dann war es auch wieder kein Problem. Ich hab auch gleich wieder zwei, drei Freundinnen gehabt, mit denen ich mich sehr gut verstanden hab.“* (F, Pos. 86). Sie berichtet, dass dies allgemein zu einer Veränderung in ihrem Verhalten zu Freundschaften führte: *„Dann hatte ich eine größere Freundschaftsgruppe, in der wir dann auch immer abgewechselt haben. Es war dann irgendwie ganz anders und nicht mehr so auf eine Person fixiert.“* (F, Pos. 90).

3.3.3.3 Fiona / Schulerfahrung 3 / Emotionaler Schulstart

Fiona erzählt von ihrem Schulstart in die 1. Klasse Volkschule: *„Ich hab daheim immer geweint und wollte halt einfach nicht in die Schule. Meine Lehrerin war Gott sei Dank so nett und hat mein Papa erlaubt, dass er in die Schule mitgeht. Wir waren dann in der Klasse, mein Papa ist hinten gesessen und ich auf meinen Platz.“* (F, Pos. 12).

Zu dieser Schulerfahrung wurde von Fiona zuerst ein Bild gemalt, wofür sie einen grüne Zauberwolle vom Materialtisch auswählte. Danach wählte sie eine sensorische Aktivitätskarte, die Menschen in Wagons auf einer Achterbahn darstellte, sowie eine Kunstkarte, die einen Mann, der über eine Nebellandschaft blickt, zeigte. Dazu schrieb sie eine Geschichte. Die Bild-Text-Integration zu dieser Schulerfahrung ergab folgende Kategorien: ***Schulstart als emotionale Reise / Unterstützung*** (siehe Anhang: Tab. 15).

Schulstart als emotionale Reise

Fiona erzählt, dass ihr Schulstart ein *„Weg“* war *„vom Anfang von der Schule bis zu dem Moment […], an dem ich mich dann wohl gefühlt habe“* (F, Pos. 27). Den Weg stellt sie in ihrem Bild mit einer grünen Zauberwolle dar bzw. in einer Geschichte beschreibt sie diesen als die Reise eines Jungen. Den Start bezeichnet sich als *„voll schrecklich“* (F, Pos.

27): *„Ich habe voll geweint zu Hause und wollte absolut nicht in die Schule gehen, weil ich habe niemanden gekannt. Das war voll schlimm für mich.*“ (F, Pos. 23). In ihrer Geschichte schreibt sie von einer *„Achterbahn der Gefühle“* in der Zeit, als ihr Vater sie noch in den Unterricht begleitete, er jedoch immer versuchte, hinaus zu gehen: *„Und natürlich bin ich ihm nachgelaufen und habe geweint.*“ (F, Pos. 23). Sie erzählt, dass die Situation sich änderte: *„Er hat dann arbeiten müssen und es ist mir nichts anderes übrig geblieben, als zu bleiben. Meine Oma ist aber immer noch mit mir im Bus mitgefahren und ist bis zur Klasse mitgekommen.*“ (F, Pos. 23). Sie spricht davon, dass am *„Ende alles gut“* wurde (F, Pos. 27). In einem Bild drückte sie den Weg vom Kindergarten, den sie als gelb-grüne Fläche darstellte, zum Schulanfang, den sie als Fläche mit roten Tränen malte, bis hin zum Sich-Einfinden in der Schule, welches sie als gelb-grünen Fläche darstellte, aus.

15 Abb.: Bild Schulerfahrung 3 / Fiona

Unterstützung

Fiona betont, dass das Positive an der Situation war, dass sie von der Lehrerin sowie von der Familie sehr gut unterstützt wurde. Die *„Lehrerin hat immer gesagt: ‘Na, der Papa soll sitzen bleiben und irgendwann werde ich bereit dazu sein, dass ich alleine in die Schule gehe und auch alleine in der Klasse sitzen kann.‘“* (F, Pos. 12). Weiters betont sie: *„Es war für mich einfach so schön, weil ich es in dem Moment gebraucht habe, dass der Papa noch da ist und dass er mich einfach begleitet und unterstützt. Die ersten eineinhalb Wochen hat das gedauert“* (F, Pos. 12).

3.3.3.4 Fiona / Schulerfahrung 4 / Abstufung

Fiona erzählt eine Situation aus der ersten und zweiten Klasse Hauptschule: *„Ich bin in die Hauptschule gekommen und hab in Englisch in der ersten Leistungsgruppe gestartet. Ich hab mich voll gefreut, weil da alle meine Freundinnen waren. Dann ist die erste Schularbeit gekommen und welche Überraschung: Ich hab einen Fünfer geschrieben. […] Dann haben wir uns noch gedacht, es ist ein Ausrutscher […]. Dann ist die zweite Schularbeit gekommen: Wieder eine Fünf."* (F, Pos. 67).

Zu dieser Schulerfahrung malte Fiona zuerst ein Acrylbild, wofür sie eine Malwalze vom Materialtisch auswählte. Danach entschied sie sich für eine Tierkarte, die eine Ente, die über die Wasseroberfläche flattert, darstellte. Auch wählte sie eine sensorische Aktivitätskarte, welche ein Kind, das sich gegen hohe Wellen stemmt, zeigte. Sie entwickelte ein Gedicht und eine kurze szenische Darstellung. Die Bild-Text-Integration zu dieser Schulerfahrung ergab folgende Kategorien**: *Abstufung unumgänglich / Widerstand aus sozialen Gründen / Gutes Ende*** (siehe Anhang: Tab. 16).

Abstufung unumgänglich

Fiona erzählt, dass es zuerst in der ersten Klasse nicht ganz klar war, ob *„Abstufen oder nicht Abstufen",* da *„die ganzen die Vokabeltests gut und positiv waren, aber halt die Schularbeit nicht"*. Sie berichtet, dass die Lehrerin den *„Eltern schon nahegelegt hat, dass sie mich abstufen möchte."* Die zweite Klasse, erzählt sie, startet sie bei der *„ersten Schularbeit wieder mit einer Fünf"* (F, Pos. 67). Sie berichtet, dass sie sich noch genau erinnern kann, als sie von ihrer Abstufung erfuhr: *„Da bin ich in der zweiten Reihe gesessen und es waren so Dreierreihen und dann ist sie zu mir hergekommen und hat gesagt: ‚[Fiona] ich hab mit deinen Eltern geredet, du kommst ab morgen in die zweite Leistungsgruppe.' Für mich ist in dem Moment die Welt zusammen gebrochen*" (F, Pos. 55).

In ihrem Bild stellt sie die drei Leistungsgruppen in Stufen dar: *„Dann habe ich den gelben Strom hinunter auf die zweite Stufen gemacht, weil ich dann in die zweite Leistungsgruppe gekommen bin. Die roten Spritzer habe ich gemacht, weil es mit Wut verbunden war und ich einfach traurig und böse, alles gemeinsam, war."* (Fall F sortiert, Pos. 71).

16 Abb.: Bild Schulerfahrung 4 / Fiona

Widerstand aus sozialen Gründen

Fiona berichtet, dass der Widerstand gegen eine Abstufung nicht damit zusammenhing, *„weil ich nimmer in der ersten Leistungsgruppe in Englisch sein wollte“* (F, Pos. 55), da auch *„von der Lehrerin her war klar, dass ich halt einfach zu schwach für die erste Leistungsgruppe bin“* (F, Pos. 59). Der Grund für das lange Durchhalten trotz der schlechten Noten war, dass die Abstufung damit verbunden war, dass sie von ihren *„Freundinnen weg“* (F, Pos. 55) musste. Auch ihre Eltern haben die Abstufung hinauszögern wollen: *„Meine Eltern haben halt gewusst, dass ich nicht von meinen Freundinnen weg möchte und deswegen haben sie es am Anfang probiert, dass sie mich in der der ersten Klasse halten“* (F, Pos. 67).

Gutes Ende

Fiona berichtet, dass die Eltern es *„aber schlussendlich auch gesehen haben, dass es das Gescheiteste ist, wenn ich einfach in die zweite Leistungsgruppen komme.“* (F, Pos. 59). Sie ist im Nachhinein der Meinung, dass die Abstufung schon früher besser gewesen wäre: *„Der Moment ist sowieso nicht ausgeblieben[…]. Ich hätte jedoch schon früher Erfolge gehabt und nicht so viele Misserfolge, ich hätte auch früher die Mädchen von der zweiten Leistungsgruppen als Freundinnen gehabt.“* (F, Pos. 63). Sie drückte die Situation in einem Gedicht aus, wobei sie vorher eine sensorischen Aktivitätskarte, welche ein Kind in hohen Meereswellen zeigte, sowie eine Tierkarte, die eine flatternde Ente im Wasser darstellte, auswählte:

Schule, lernen, Englisch,
Ist das wirklich schwer?
Bis sie kommt die Welle,
geht es wirklich sehr.

Lauf so schnell du kannst,
deine Freunde helfen dir.
Du den Bogen spannst,
und die Schularbeit zumindest wird ne Vier.

Ob Fünf, hin oder her,
es sind ja nur Noten, bitte sehr.
Auch die neue Gruppe,
ist ne ganz schön coole Truppe.

3.3.3.5 Fiona / Lehrerfahrung 1 / Freiräume

Fiona berichtet über eine Praxiserfahrung aus dem 4. Semester, als sie Deutsch-Förderstunden mit einem Schüler durchführte, jedoch zu einem Fördertermin einen weiteren Schüler dazunehmen musste: *„Das Kind, das ich normalerweise immer mitgenommen habe ist schon mal voraus gegangen […] und ich hab noch schnell mit dem anderen Kind etwas von einem anderen Raum geholt. Wie ich in den Raum gekommen bin, war das andere Kind nicht da. Ich hab mir gedacht: ‚Gut, ist halt schnell aufs Klo gegangen'. Ich hab mit dem zweiten Kind schon zu arbeiten begonnen. Plötzlich ist im Raum der Kasten aufgegangen und das Kind ist vom Kasten heraus gekommen."* (F, Pos. 96).

Zu dieser Praxiserfahrung zeichnete Fiona zuerst ein intuitives Kritzelbild, aus dem sie eine Form entwickelte und diese in eine weitere Zeichnung integrierte. Sie wählte anschließend eine sensorische Aktivitätskarte, die ein Kind im Bällchenbad zeigte. Die Bild-Text-Integration zu dieser Praxiserfahrung ergab folgende Kategorien: ***Pädagogische Haltung / Freiraum versus Strukturen*** (siehe Anhang: Tab. 17).

Pädagogische Haltung

Fiona berichtet, dass sie sich unklar war, wie sie pädagogisch auf die überraschende und ungewöhnliche Situation reagieren sollte. Einerseits erzählt sie: *„Ich war dann kurz ein bissi überfordert, weil ich mir gedacht hab: ‚Upps, ich habe gar nicht mitgekriegt, dass er sich in dem Kasten versteckt hat, weil ich dachte, dass er aufs Klo gegangen ist und dann gleich kommt.'" (F, Pos. 96).* Andererseits berichtet sie: *„Ich hab mir das Lachen ein bisschen verhalten müssen und mir gedacht: ‚Wie soll ich jetzt reagieren?'"* (F, Pos. 104).

Sie erzählt, dass sie über verschiedene Optionen nachdachte: *„Ich will ihn jetzt nicht schimpfen, weil es keinen Sinn hat, aber irgendwie möchte ich ihm doch zu Verstehen geben, dass man das eigentlich so nicht macht.“* (F, Pos. 104). Sie entscheidet: „*Ich hab dann einfach gesagt, er soll sich hersetzen und dann haben wir ganz normal weiter gearbeit*et.“ (F, Pos. 104). Beim Nachgespräch mit ihrer Praxislehrerin erhielt sie eine Bestätigung über ihre Vorgangsweise: *„Sie hat gesagt, ich hab genau richtig gehandelt, weil so hat er gesehen, wenn ich ihn nicht suche, hätte er die ganze Stunde im Kasten bleiben müssen. Das wär für ihn sicher die größte Strafe gewesen.“* (F, Pos. 104). Zudem merkte diese an: *„Es hat ihm eigentlich nichts gebracht, weil er hat eh dann eh arbeiten müssen.*“ (F, Pos. 104).

Freiraum versus Strukturen

Während des künstlerischen Prozesses tauchte für Fiona das Thema Freiraum auf: *„Ich hab gestartet, indem ich einfach so Wellenlinien machte, so, wie es mir gerade eingefallen ist. Und dann ist mir irgendwie dieses Symbol da rechts ins Auge gestochen und da hab ich gedacht: ‚Da ist mehr Freiraum als sonst bei den anderen Linien.‘“* (F, Pos. 108). Sie verbindet das Thema sowie eine vor dem Zeichenprozess gewählte sensorische Aktivitätskarte mit dem Verhalten des Jungen: *„Manchmal braucht man halt doch irgendwie Freiraum, man will einfach frei sein und nicht das tun, was die Lehrperson oder die anderen Personen rund um einen wollen.“* (F, Pos. 108). Sie merkt an: *„Vielleicht wollte sich das Kind im Kasten einfach entspannen und einfach einmal nichts tun. Auch das Kind im Bällchenbad schaut sehr entspannt aus und tut gerade nichts.“* (F, Pos. 108).

17 Abb.: Bild Lehrerfahrung 1 / Fiona

In ihrem Bild greift sie gleichzeitig die schulischen Strukturen in Form bunter *„Kasterl“* auf und bemerkt dazu: *„Es is ja auch in der Schule schön, wenn man so seine Struktur und die Vorgaben hat.“* (F, Pos. 108).

3.3.3.6 Fiona / Lehrerfahrung 2 / Kreative Ausreden

Fiona erzählt von einer Praxissituation aus dem 5. Semester: *„An einem Tag hätte mir ein Kind einen Zettel abgeben sollen, der von der Mama unterschrieben ist […] und ich hab halt das Kind gefragt, wo der Zettel ist? […] Eine Weile später hab ich gesehen, dass er die Hausübung auch noch nicht abgegeben hat und hab ich ihn dann gefragt: ‚Wo ist denn deine Hausübung?‘“* (F, Pos. 114).

Zu dieser Praxiserfahrung wählte Fiona zuerst eine sensorische Aktivitätskarte, die Kinderhände spielend mit Fingerfarben zeigte. Sie entwickelte anschließend aus einem intuitiven Kritzelbild eine Form, welche sie in weiteres Bild integrierte. Die Bild-Text-Integration zu dieser Praxiserfahrung ergab folgende Kategorien: ***Kreative Ausreden / Pädagogisches Resümee*** (siehe Anhang: Tab. 18).

Kreative Ausreden

Fiona erzählt, dass der Schüler sehr unglaubhafte Begründungen, erstens für das Nichtbringen der unterschriebenen Elterninformation und zweitens für die Nichtabgabe der Hausübung, vorbrachte. Sie berichtet: „*Das Kind hat gesagt: ‚Den Zettel hat der Hund von der Mama gefressen.‘* Zur Hausübung hat er gemeint: *„Die Hausübung hat mein Bruder zerrissen.“* (F, Pos. 115). Zur Wahl der sensorischen Aktivitätskarte, die Kinderhände spielend mit Fingerfarben darstellte, berichtet sie: *„Es ist mir das Wort kreativ eingefallen, denn das Kind musste irgendwie kreativ sein, um sich irgendwelche Ausreden einfallen zu lassen.“* (F, Pos. 124).

Pädagogisches Resümee

Fiona erzählt, dass sie unterschiedliche Gedanken und Gefühle zu den Ansagen des Jungen hatte. Mehrmals betont sie: *„Vielleicht stimmt es ja sogar, ich weiß es nicht.* (F, Pos. 116). Auch erzählt sie*: „ Ich hab dann versucht, nicht zu lachen“* und *„dann hab ich mir jedoch gedacht: ‚Zwei so Sachen an einem Tag finde ich ein bisschen mysteriös.‘“* (F, Pos.

124). Fiona überlegte auch: *„Vielleicht war es irgendwie ein Test, ob er die Sachen dann noch machen muss?“* (Fall F sortiert, Pos. 118). Sie erwähnt, dass für sie Folgendes klar war: *„Ich geb ihm halt einen neuen Zettel mit und am nächsten Tag sollte er halt den Zettel wieder bringen.“* (Fall F sortiert, Pos. 119). In ihrer künstlerischen Auseinandersetzung tauchte in einem intuitiven Zeichenprozess *„eine Schere“* und *„das Wort ‚Zerstörung‘“* auf (F, Pos. 124).

18 Abb.: Bild Lehrerfahrung 2 / Fiona

Sie erzählt: *„Man sieht hier die Schere und wie die Schere einen Schnitt macht, dann hier etwas Zerknülltes, wie die Hausaufgaben, die da irgendwie zerstört wurden und wieder zusammengeklebt worden sind.“* (F, Pos. 124). Sie erwähnt auch hier als pädagogisches Resümee: *„Es hilft nichts, wenn er es zerstört, er muss es sowieso nochmal machen.“* (F, Pos. 126). Sie berichtet, dass der Junge dann den Zettel *„unterschrieben wieder mitgebracht“* und die Hausübung *„irgendwann nachgebracht“* (F, Pos. 118) hat.

3.3.3.7 Interpretation und Diskussion der impliziten Lern- und Lehrverständnisse von Fiona

Fiona greift in allen vier Schulerfahrungen das Thema von Übergängen in der Bildungsbiografie auf und betont vor allem deren soziale Folgen. Der Wechsel vom Kindergarten in die Volkschule, der Abschied von der Volkschullehrerin, der Wechsel in eine andere Leistungsgruppe in der Hauptschule sowie das Weggehen ihrer besten Freundin in der berufsbildenden Schule sind für Fiona mit einer *„Achterbahn der Gefühle“* (F, Pos. 23), einem intensiven, der Schwerkraft und Beschleunigung ausgesetztem Gleichgewichtsreiz, verbunden und werden dominierend in ihrer Schullaufbahn erfahren. Von

Fiona wird hier ein bedeutendes, erziehungswissenschaftliches Thema aufgegriffen, welches von Hof et al. (2014) als „Pädagogik der Übergänge“ den Fokus auf das in Übergangssituationen benötigte pädagogische Handeln legt. Da Transitionen gekennzeichnet sind von einem Abschied von Vertrautem, erfordern diese Anpassungsleistungen und stellen somit Entwicklungsaufgaben dar, welche das Einlassen auf neue Gegebenheiten, neue Personen, neue Räumlichkeiten und neue Abläufe beinhaltet (ebd. S. 15f). Fiona begegnete den Situationen vorerst mit Tränen, Widerstand und dem Versuch, die Schularbeiten doch noch zu bewältigen, um den Abschied vom Vertrauten zu vermeiden. Diese Situationen werden bildlich mit Themen des Einsatzes von Muskelkraft, das heißt mit einer propriozeptiven Reizantwort, verbunden. Einerseits wählt sie ein Bild, auf dem sich ein Kind gegen heftige Wellen stemmt und andererseits spricht sie in einem Gedicht *vom „Bogen spannen“*, um die Schularbeit doch noch zu schaffen.

Anpassungsleistungen waren jedoch nicht nur von Fiona selbst erforderlich, sondern ebenso von Familienangehörigen und den Lehrpersonen. Diese betrafen die flexible Anwendung von unterstützenden pädagogischen Maßnahmen. Die pädagogischen Handlungen zeigten sich in einer vom Vater begleitenden und der Lehrerin erlaubten Eingewöhnungszeit, der Begleitung des Schulweges durch die Großmutter und der Gestaltung eines Abschiedsrituals durch die Volkschullehrerin. Auch wenn Fiona von Erwachsenen unterstützt wurde, musste der Übergang letztendlich selbst bewältigt werden (Griebel & Niesel, 2017). Die Fähigkeit von Fiona, Transitionen erfolgreich vollziehen zu können, zeigte sich schließlich in zwei Schulerfahrungen, in denen der Verlust von Freundschaften eine ausschlaggebende, krisenhafte Herausforderung darstellte, jedoch zu neuen Freundschaften und zu sozial-emotionaler Reifung führte. Fionas Narrationen zeigen deutlich, dass Übergangsituationen bedeutsame biographische Erfahrungen darstellen, frühere positiv bewältigte Übergangserfahrungen die Grundlage für zukünftige Übergänge bilden und positiv bewältigt, zur Identitätsentwicklung beitragen (Wildgruber & Griebel, 2016). Griebel und Niesel (2021) betonen diesbezüglich: *„Transitionen sind Lebensereignisse, die die Bewältigung von Diskontinuitäten auf mehreren Ebenen erfordern, Prozesse beschleunigen, intensiviertes Lernen anregen und als bedeutsame biografische Erfahrungen von Wandel in der Identitätsentwicklung wahrgenommen wer-*

den." (ebd. S. 37- 38). Als Auswirkung auf ihre professionelle Identität betont Fiona: *„Ich bin sehr froh, dass ich es erlebt habe, weil ich jetzt das Gefühl habe, dass ich Kinder verstehen kann, die manche Sachen ohne ihre Eltern noch nicht schaffen und einfach noch länger Zeit für etwas brauchen."* (F, Pos. 19).

Angesprochen wird von Fiona in diesen Situationen auch die Schule als sozialer Raum, als Raum für Freundschaften und von Peerkulturen. Amling (2017) zeigt, dass sich implizite Regelmäßigkeiten und Muster in den alltäglichen interaktiven und kommunikativen Praktiken von Kindern und Jugendlichen in Schulen ausbilden. Krappman & Oswald (1995) stellen als zentralen Punkt der Peerkultur die Etablierung von Zugehörigkeit durch unterschiedliche Sozialformen wie *„Gruppen", „Geflechte" oder „Interaktionsfelder"* in Schulklassen dar, die sich nach Breidenstein & Kelle (1998) *in „Tischgruppen, Klassengruppen, Genussgruppen"* in der Schule zeigen können (zit. in Amling, 2017, S. 407). Fiona schloss sich in der Klasse mit einer Freundin zusammen, mit der sie *„eigentlich alles gemeinsam"* machte. Schmidt (2004) zeigt, dass gleichzeitig mit einer sozialen Gruppenbildung ein Prozess der *„Außenabgrenzung"* erfolgt, indem spezifische Kommunikationsformen und Interaktionsroutinen innerhalb der Gruppe wirken, die durch eine implizite Regelmäßigkeit charakterisiert sind (Amling, 2017, S. 412). In Fionas Fall trugen die Routinen, wie alle schulische Arbeitsaufträge gemeinsam zu erledigen, miteinander zu lernen und spielen, die Pausen gemeinsam zu verbringen oder sich beim *„Turnen in Zweiergruppen"* (F, Pos. 88) zusammen zu schließen, dazu bei, vorerst keinen Anschluss bei anderen Gruppen in der Klasse zu suchen. Erst der Weggang ihrer Freundin und der Wechsel der Leistungsgruppe führten zu neuen Gruppenzusammenschlüssen sowie zu einem flexibleren Umgang mit ausgrenzenden Interaktionsroutinen.

In den erzählten Praxiserfahrungen war Fiona mit ungewöhnlichen Verhaltens- und Ausdrucksweisen von zwei Schülern konfrontiert, die durch einen humoresken Überraschungsmoment gekennzeichnet waren. Fiona begegnete beiden Situationen mit einer pädagogischen Haltung und mit pädagogischen Handlungen, die als „Pädagogik der Achtung" in Anlehnung an Korczaks Schrift „Das Recht des Kindes auf Achtung" (1928, 1999) bezeichnet werden könnten. Zwei Dimensionen der Achtung gegenüber dem Kind werden nach Korczak als bedeutend angesehen. Einerseits ist *„die Achtung*

gegenüber der Kompetenz des Kindes, ungeachtet seines Alters, und andererseits die Achtung gegenüber den Besonderheiten jedes einzelnen Kindes" zu beachten (Liebel & Markowska-Manista, 2018, Absatz 15). Implizit davon ausgehend, dass der pädagogisch Handelnde über ein jeweiliges Kind nie genug wissen kann (Liebel & Markowska-Manista, 2018), begegnete Fiona beiden *„mysteriösen"* Situationen vorerst mit einer offenen, reflektierenden Grundhaltung. Diese ist gekennzeichnet von Respekt dem Kind gegenüber, jenseits von Bewertung und einer offenlassenden Unwissenheit. In ihren Narrationen und künstlerischen Prozessen kommt diese offene Grundhaltung zum Ausdruck, indem sie die Verhaltensweisen in einen anderen Bedeutungszusammenhang zu stellen vermag und ein implizites Verständnis darüber besitzt, dass Kinder eine eigene, spezifische Weise zeigen, sich mit den Gegebenheiten der Welt auseinander zu setzen. Sie sagt: *„Vielleicht wollte sich das Kind im Kasten einfach entspannen"* und *„einfach einmal nichts tun"* (F, Pos. 108). Diese Überlegungen fanden Anschluss an ein Bild, das ein Kind, das gemütlich die taktilen Reizqualitäten eines Bällchenbades genießt, darstellte. In der Situation mit den kreativen Ausreden eines Schülers zur Nicht-Abgabe von Aufgaben ging sie davon aus, dass die Aussagen auch stimmen könnten oder, dass das *„Kind […] irgendwie kreativ sein [musste], um sich irgendwelche Ausreden einfallen zu lassen"* (F, Pos. 124). Die Kreativität fand Anschluss an ein Bild mit Kinderhänden, die explorierend mit Fingerfarben, einem das taktile System anregenden Material, spielen.

Gleichzeitig waren diese zwei Praxissituationen getragen von einer impliziten, inhaltsbezogenen Auftrags- und Erfüllungskultur, die eine *„strafende"* (F, Pos. 104) Grundhaltung inkludierten und von Fiona nicht infrage gestellt sowie von ihrer Praxisbetreuerin deutlich artikuliert wurde. Fiona merkt an, dass *„es ihm eigentlich nichts gebracht [hat], weil er hat eh dann arbeiten müssen.*" (F, Pos. 104). Auch zu den zuerst nicht erfüllten Aufgaben bemerkt sie: *„Es hilft nicht, wenn er es zerstört, er muss es sowieso nochmal machen."* (F, Pos. 126). Damit werden die schulischen Aufgabenstellungen implizit in zweifacher Weise als Strafe markiert. Einerseits wird davon ausgegangen, dass die Aufgabenerfüllung und die Schulteilhabe an sich vom Kind/von Kindern als Strafe erlebt werden und andererseits dient sie gegenüber dem Schüler unausgesprochen als Antwort auf in schulischen Kontexten unerwünschte Verhaltensweisen. Die Lern- und

Leistungsmotivation von Kindern ist eine implizite Voraussetzung für das Funktionieren von „Schule“ als Ort der Absolvierung von vorwiegend extrinsisch motivierten Lerninhalten sowie durch externe Vorstrukturierung und Ritualisierung. Die Leistunganforderungen reichen mehr oder weniger stillschweigend hinein bis in den familiären, außerschulischen Bereich, zum Beispiel in Form der elterlichen Hilfe bei Hausübungen bzw. von Unterschriften, die von den Erziehungspersonen eingeholt werden müssen.

Von extrinsischer Lern- und Leistungsmotivation wird von Deci und Ryan (1993) gesprochen, wenn die Handlungsintention einer Aufforderung folgt und die Konsequenz, zum Beispiel in Form von Belohnungen, Drohungen oder extern dominierter intrapsychischer Impulse, von der eigentlichen Handlung getrennt ist (ebd. S. 225). Es kann angenommen werden, dass Fiona und ihre Praxisbetreuerin der impliziten Annahme folgten, dass die schulischen Aufforderungen nicht intrinsisch motiviert, das heißt mit eigener Intention und durch Interessen geleitet, mit Neugier und Freude an der Exploration (ebd. S. 225), von den Lernenden durchgeführt werden. Studien zeigen auch, dass extrinsische Belohnungen dazu führen können, dass die intrinsische Motivation abnimmt, da es zu einer Verlagerung der inneren Handlungsintention zu einer äußeren kommt (Deci & Ryan, 1993, S. 226). Gemäß der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1991) sind jedoch unterschiedliche Qualitäten und Orientierungen handlungsmotivierend. Diese gründen darauf, dass Menschen erstens durch die Motivation, sich kompetent und wirkungsvoll erleben zu wollen, zweitens dem grundlegenden Bedürfnis, sich selbstbestimmend und autonom handelnd zu erfahren und drittens, sich zugehörig, anerkannt und akzeptiert zu fühlen, handlungswirksam werden (Deci & Ryan, 1991, S. 229f). Daher betonen Deci und Ryan auch, dass extrinsische Belohnungen zur Aufrechterhaltung der Motivation beitragen können und sich intrinsische und extrinsische Motivationsfaktoren nicht zwangsläufig gegenüber stehen müssen, sondern sich auch erfolgreich ergänzen können (ebd. S. 226f).

Beide Praxiserfahrungen von Fiona greifen zudem das Thema der Freiräume für Kinder in Schulen auf. Ein Schüler verschaffte sich einen lernzeitlichen Freiraum, indem er seine Aufgaben nicht erfüllte. Ein anderer suchte einen Freiraum, um der Regelkonformität zu entgehen. Verbunden wird die erste Situation mit einem Bild, auf dem ein

Kind in explorierender Weise mit Fingerfarben spielt, sich haptisch fühlend und die Auswirkungen beobachtend auseinandersetzt. Diese sensorische Beschäftigung, welche entwicklungspsychologisch bedeutend für die Entwicklung des Körperschemas, der Bewegungsplanung und Praxie angesehen wird (Ayres, 1985; Smith Roley, Blanche & Schaaf, 2004), wird von Fiona übertragen auf ein kindliches Ausprobieren der eigenen Wirkungsmöglichkeit oder -macht in der Beziehung mit der Lehrerin. In der zweiten Situation verschafft sich ein Schüler im wörtlichen Sinne einen Freiraum in einer „Hinterbühne“ (Zinnecker, 1978) der Schule, in einem Kasten, um vielleicht seine Unzufriedenheit mit einer unerwarteten Lernsituation mit einem zweiten Schüler auszudrücken oder sich, wie Fiona in ihrer Reflexion vermutet, einfach eine Auszeit und Entspannung zu verschaffen. Das Suchen von Freiräumen in einem ritualisierten und zeitlich durchstrukturierten Schulalltag führt nach Zinnecker (1978) bei jugendlichen Schülern*Schülerinnen zur Etablierung von Parallelräumen in Schulen. Diese können, wie bereits bei Mira angesprochen, die Pausenräumlichkeiten, aber auch Räume wie die Schülertoilette oder im Unterricht auch das Briefeschreiben und das Bankkritzeln sein (Böhme, 2014, S 428). Der zur Verfügung stehende Kasten kann im Sinne eines Parallelraumes zur Entfernung von der „Vorderbühne“ des ritualisierten Unterrichts angesehen werden. Auch kam es durch das Sich-Verstecken im Kasten zwischenzeitlich zu einer Unterbrechung der durch die schulübliche Tisch-Sessel-Konstruktion ausgedrückten Kontrolle, Beobachtbarkeit sowie Disziplinierung (Foucault, 1994) der motorischen, affektiven und kognitiven kindlichen Bedürfnisse.

Betrachtung können in dieser Situation auch die Materialität und Dinglichkeit der Unterrichtsräume finden, welchen schweigend eine *„kulturale, performative und affektive Bedeutungsdimension“* zukommt (Böhme, 2017, S. 512). Ein Kasten, der Raum genug für ein Kind bietet, ist nicht ein Mobiliar eines regulären Klassenzimmers, war jedoch gemäß Fionas Erzählung in einem zusätzlichen Raum für Förderstunden platziert. Stieve (2008) spricht vom *„Appell der Dinge“,* um darauf hinzuweisen, dass Dinge einen Aufforderungscharakter enthalten, der nicht unbedingt der vorgesehenen Bedeutung entsprechen muss. Insbesonders von Kindern finden Dinge eine zweckentfremdete Anwendung (ebd. S. 285), wie eben dieser Kasten von diesem Schüler. Auch Wulf (2013) weist darauf

hin, dass Kinder die Dinge anders wahrnehmen und auch verwenden, zum Beispiel eine andere Alltagsverwendung durch Als-Ob-Spiele in imaginären Welten finden. Das Erwachsenenleben zieht jedoch vermehrt einen inkorporierten, gewohnheitsmäßigen Umgang mit den Dingen nach sich (ebd. S. 19).

Die Freiräume im Schulalltag werden von Fiona auch in ihrer Funktion als Lehrerin aufgegriffen. Sie spricht davon, dass man *„den Kindern auch verrückte Sachen machen lassen [soll], die auch nicht so pädagogisch wertvoll sind."* (F, Pos. 138), auch dass man *„im Kopf mehr Freiräume [braucht], also man […] nicht so viel nachdenken [soll], sondern einfach einmal nur das tun [soll], was einen Spaß macht"* (F, Pos. 139) und *„einfach auf das Herz hört und das tut, was man glaubt."* (F, Pos. 136). Fiona zeigt hier das Bedürfnis und den Wunsch, fern von dem impliziten Verständnis, dass unübliche, „verrückte" und spaßbetonte Lehr- und Lernhandlungen als leiblich-sinnliches In-der-Welt-Sein als pädagogisch nicht wertvoll angesehen werden könnten, ihr Lehrersein zu gestalten.

Zusammenfassend lassen sich mehrere implizite Wirkmuster aus Fionas Lern- und Lehrerfahrungen ableiten. Die durch soziale Bindungen geprägten Übergangssituationen im Rahmen des Schulkontextes konnten von Fiona durch die pädagogischen Begleitmaßnahmen positiv bewältigt werden, was implizit zu einer kindzentrierten, offenen und verständnisvollen Haltung gegenüber unterschiedlichen, kindlichen Verhaltensweisen beitrug, welche jedoch konflikthaft einem impliziten Verständnis über pädagogisch wertvolles, wissensdominierendes Lehrhandeln gegenübersteht.

3.3.4 Falldarstellung Alma - Von Machtkonflikten zur kreativen Ko-Konstrukteurin

Alma ist Studentin im 5. Semester der Primarstufenausbildung und erzählt von einer Schulerfahrung aus einem Unterstufengymnasium, zwei Schulerfahrungen nach einem Wechsel in die Hauptschule sowie von einer Schulsituation in einer berufsbildenden höheren Schule. Weiters berichtet sie von zwei Praxiserfahrungen als angehende Lehrerin im 5. Semester der Ausbildung.

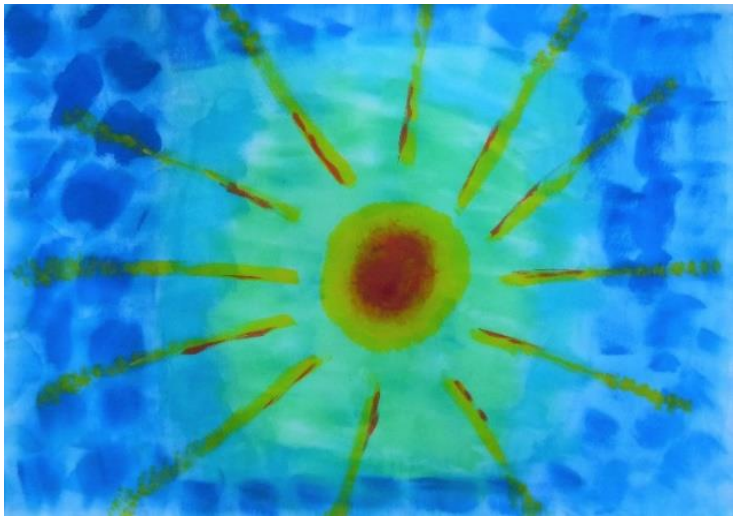
3.3.4.1 Alma / Schulerfahrung 1 / Nominierungen

Alma berichtet von einer Schulerfahrung als sie von der Unterstufe in die Hauptschule wechselte: *„Da hat es zwei Lager in der Klasse gegeben und die haben sich überhaupt nicht verstanden. Es hat immer Streit und so ein Hin und Her gegeben. Aber ich wollte halt so mit allen zurechtkommen. Ich bin da ja ganz neu hineingekommen“* (A, Pos. 4).

Diese Schulerfahrung wurde von Alma in einem Acryl-Bild ausgedrückt, wofür ein dicker Pinsel vom Materialtisch ausgewählt wurde. Die Wahl einer Tierkarte, die einen Adlerkopf zeigte, und einer sensorischen Aktivitätskarte, die Bergsteiger*innen in einer Steilwand darstellte, führten anschließend zu einer Geschichte. Die Bild-Text-Integration zu dieser Schulerfahrung ergab folgende Kategorien: ***Vermittlungsfähigkeiten / Nominierungen*** (siehe Anhang: Tab. 19).

Vermittlungsfähigkeiten

Alma berichtet, dass sie in ihrer neuen Klasse versuchte mit allen auszukommen, indem sie *„keine Partei ergriff*“ und *„neutral blieb“.* Sie erzählt, dass sie *„gegen niemanden in der Klasse etwas gehabt hat“* und sich *„mit allen verstehen“* wollte. Auch betont sie, dass es *„anfangs nicht einfach war“,* da sie sich *„zwischen den beiden Lagern befand und es immer wieder Konflikte wegen irgendetwas gegeben hat“*, jedoch wollte sie, dass sie *„eine bessere Klassengemeinschaft haben“* (A, Pos. 9). Sie erzählt: *„Ich hab dann immer wieder versucht zu vermitteln, denn ich hab mich ja auch mit allen verstanden.“* (A, Pos. 10). Alma berichtet, dass ihr während des künstlerischen Prozesses Begriffe eingefallen sind, wie *"miteinander, einander, zuhören, gemeinsam, Zusammenhalt, Akzeptanz, Wertschätzung, Reden, Licht und Liebe".* Sie betont*: „Das sind einfach Werte, die […] ganz wichtig sind“* (A, Pos. 8) und *„dass man manchmal auch aus der Situation heraustreten und von außen irgendwie drauf schauen muss“* (A, Pos. 13). Zu ihrem Bild erwähnt sie, dass Konflikte wie die *„Dunkelheit“* sind*,* die die Sonnenstrahlen *„behindern“,* aber das Helle *„immer mehr Kraft“* hat und daher im Bild *„das Dunkle nur mehr am Rand ist“* (A, Pos. 14). Sie spricht auch davon, dass man für das Einnehmen neuer Perspektiven *„Kraft entwickeln“* muss und man diese dann *„auf verschiedene Lebenssituationen transferieren“* kann (A, Pos. 14).



19 Abb.: Bild Schulerfahrung 1 / Alma

Nominierungen

Alma erzählt, dass sie dann ein paar Wochen nach Schulstart *„von zwei Schulkolleginnen angesprochen“* wurde, dass sie *„sich als Klassensprecherin aufstellen lassen soll“*. Sie berichtet: *„Das hat mich voll gefreut und das war ganz besonders für mich“ […] „Es hat mir gezeigt, wie wichtig es ist, dass man aufeinander zugeht und dass man miteinander redet, einander zuhört und auch einander wertschätzt.“* (A, Pos. 10). Alma erzählt, dass sie schließlich *„zur Klassensprecherin gewählt wurde“* und später auch *„Schulsprecherin geworden ist“* (A, Pos. 10).

3.3.4.2 Alma / Schulerfahrung 2 / Schulprojekt als Familienevent

Alma erzählt eine Situation aus ihrer Hauptschulzeit: *„Ich musste ein Referat vorbereiten und hab das Thema Karibik gewählt. Es war so, dass ich an dem Wochenende bei meinem Vater war, weil meine Eltern getrennt waren und da hat halt mein Papa gesagt, dass er mir hilft.“* (A, Pos. 15).

Diese Schulerfahrung wurde von Alma zuerst ein einem Bild umgesetzt, wofür sie einen gelben, gerippten Karton von einem Materialtisch auswählte. Darauffolgend fertigte sie ein intuitives Punktebild an, aus dem sie eine Form entwickelte und ein Gedicht dazu schrieb. Die Bild-Text-Integration zu dieser Schulerfahrung ergab folgende Kategorien: ***Schulprojekt als Familienevent / Erfolgreiche Präsentation*** (siehe Anhang: Tab. 20).

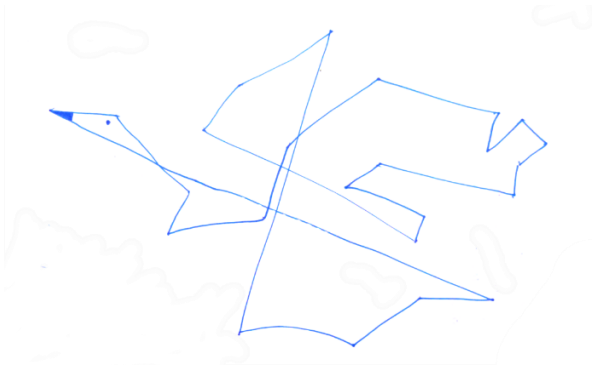
Schulprojekt als Familienevent

Alma erzählt, dass das Erarbeiten des Referats eine *„voll bereichernde Erfahrung“* war, *„weil man halt Zeit miteinander verbracht hat“* (A, Pos. 21). Sie berichtet, dass sie *„das ganze Wochenende“* daran arbeiteten, sie *„viel recherchierten“* und ihr Vater *„voll viel Wissen über das Thema gehabt hat“* (A, Pos. 17). Gemeinsam konnten sie *„viele tolle Ideen entwickeln“* (A, Pos. 25) und sie haben sich *„richtig gut verstanden“* (A, Pos. 34).

20 Abb.: Bild Schulerfahrung 2 / Alma

Zu ihrer künstlerischen Auseinandersetzung erzählt sie: *„Das hier soll den Vater symbolisieren und einfach die schützende Hand, dass man einfach etwas gemeinsam macht und sich unterstützt.“* (A, Pos. 42).

In einem Gedicht zu einem intuitiven Bild greift Alma das Thema der Unterstützung in Form eines Vogels auf, der seine Kinder *„ernährt und beschützt“* bzw. *„sich um die Kinder sorgt“* (A, Pos. 44).



Vogel
Im Sturzflug
Auf der Suche
Hungrige Kinder warten zu Hause
Futter

21 Abb.: Zeichnung Schulerfahrung 2 / Alma

Erfolgreiche Präsentation

Alma berichtet, dass die Präsentation ein großartiger Erfolg war, da *„es so anders war, als die anderen Präsentationen“* (A, Pos. 25). Sie erzählt: *„Ich hab am Anfang eine Fantasiereise, halt so zum Meer in die Karibik, gemacht, wo wir so unterschiedliche Orte besucht haben und alles spüren konnten“* (A, Pos. 26). Sie berichtet, dass es alle *„so interessant gefunden“*, *„alle sich so gefreut haben“* und sie *„von den Schülern viele tolle Rückmeldungen bekam“* (A, Pos. 27). Auch die Lehrerin hat sie später *„immer wieder darauf angesprochen“* (A, Pos. 27).

3.3.4.3 Alma / Schulerfahrung 3 / Machtausübung

Alma erzählt eine Situation aus einer höheren Bildungslehranstalt im Abschlussjahr: *„Es ist um die Diplomarbeit gegangen und wir haben diese zu viert geschrieben. Uns sind zwei Betreuungslehrer zugeteilt worden, die überhaupt kein Interesse gehabt haben an der Arbeit. Sie haben uns dann halt ganz viele Steine in den Weg gelegt und haben uns überhaupt nicht unterstützt. […]. Also wir sind dann zum Direktor gegangen und haben gesagt, dass wir neue Betreuungslehrer haben wollen.“* (A, Pos. 60).

Zu dieser Schulerfahrung wurde von Alma zuerst ein Bild gemalt, wofür sie einen Draht vom Materialtisch auswählte. Danach entschied sie sich für eine sensorische Aktivitätskarte, die Bergsteiger*innen auf einem Bergkamm zeigte, sowie eine Kunstkarte, die einen Mann mit einem Stock, der über nebelverhangene Täler blickt, darstellte und schrieb eine Geschichte dazu. Die Bild-Text-Integration zu dieser Schulerfahrung ergab folgende Kategorien: ***Machtausübung / Unterstützende Regulative / Nachhaltige Auswirkungen*** (siehe Anhang: Tab. 21).

Machtausübung

Alma erzählt, dass einerseits die zugeteilten Betreuungslehrer*innen ihnen die Unterstützung verwehrten: *„Wir haben immer wieder gefragt haben, ob wir gemeinsam einen Termin machen können […]. Sie haben mehrmals gesagt, sie haben keine Zeit und es geht jetzt gerade nicht und sie haben uns dann mehr oder weniger links liegen lassen.“* (A, Pos. 54). Andererseits wurden auch Androhungen offen formuliert: *„Sie haben laut*

miteinander geredet, dass sie uns durchfallen lassen, denn wer wegen so etwas gleich zum Direktor geht, der hat dann sowieso keine Chance, es zu schaffen." (A, Pos. 54). Bei der Diplomprüfung nach der Präsentation wurde ihnen mitgeteilt*: „Es haben alle die Diplomarbeit bestanden, außer wir vier, wir vier haben einen Fünfer bekommen."* (A, Pos. 55). Bei einem eingeforderten Nachgespräch gemeinsam mit den Betreuungslehrerinnen und mit den Eltern erzählt Alma: *„Sie haben uns auch nicht wirklich Argumente sagen können, was falsch gelaufen ist oder was wir falsch gemacht haben. Sie haben nur immer die Diplomarbeit in der Hand gehabt und durchgeblättert und haben gesagt: ‚Da und da.' Aber sie haben uns nie irgendwie etwas gezeigt."* (A, Pos. 55).

In der künstlerischen Auseinandersetzung weist sie in ihrem Bild durch die *„schwarzen Flecken*", die sie *„mit einer Spachtel so verstrich"*, auf *„die ganzen Steine",* die ihnen *„die Lehrer in den Weg gelegt haben und die Probleme",* die sie *„dadurch gehabt haben"* hin. Der Draht, erzählt sie, soll *„die Barriere, die zwischen uns gewesen ist" (*A, Pos. 64) darstellen.

22 Abb.: Bild Schulerfahrung 3 / Alma

In einer Geschichte, die sie aus der Sicht eines Lehrers schreibt, nimmt sie Bezug auf die Machtposition, die diese Lehrpersonen inne hatten: *„Ach, ich fühle mich prächtig. So stark und autoritär. Das tut richtig gut, einfach herrlich. Durch diese Aktion habe ich mein Ego wieder richtig in Fahrt gebracht. Zum Glück verleiht mir meine berufliche Position die Möglichkeit, meine Stärke und Kraft allen zu zeigen. Ganz oben stehe ich. Dass ich alleine bin, macht mir nichts aus, solange mir alle zuhören und meine Befehle befolgen. Aufmüpfige, ungehorsame oder besser gesagt, unvollkommene Menschen sind mir ein*

Dorn im Auge. Denn niemand darf meine Autorität, meine Stärke, ja gar mich, infrage stellen." (A, Pos. 68).

Unterstützende Regulative

Alma berichtet, dass sie von den Eltern, anderen Lehrern*Lehrerinnen sowie von den Mitschülern*Mitschülerinnen unterstützt wurde. Sie wählte dazu eine sensorische Aktivitätskarte mit einer Gruppe Bergsteiger*innen auf einem Gebirgskamm, welche *„repräsentieren* [soll], *dass man gemeinsam auch Hindernisse überwinden kann, wenn man zusammenhilft, wenn man nach vorne schaut"* (A, Pos. 69). In ihrer Geschichte schreibt sie weiter: *„Vor lauter Selbstgefälligkeit bemerkte er dabei jedoch nicht, dass hinter ihm eine Gruppe gemeinsam das größte Hindernis überwand und nun auf der anderen Seite den Gipfel erklommen hatte."* (A, Pos. 68). Zu ihrem Bild erzählt sie: *„Ich hab dann noch bunte Farbflecken hineingegeben, die sollen die Unterstützung darstellen. […] Das waren die positiven Aspekte in der Situation. Das Gelbe ist die Unterstützung die wir von den Eltern bekommen haben. Da hab ich sehr viel Unterstützung bekommen und meine Eltern haben auch die anderen unterstützt.*" (A, Pos. 64). Sie berichtet, dass sie schließlich durch das Eingreifen von einer schulbehördlichen Stelle einen positiven Abschluss erreicht werden konnte: *„Es ist dann so weit gegangen, dass es zur Schulinspektorin gegangen ist und das war dann ein wilder Prozess. […]. Es war im Endeffekt dann so, dass wir eine positive Note bekommen haben, sich das alles geklärt hat und der Direktor dann einstimmig gehen hat müssen.*" (A, Pos. 55). Auch *„die Lehrer sind zum Schulinspektor zitiert worden." (*A, Pos. 60).

Nachhaltige Auswirkungen

Alma betont, dass sie alle aufgrund der Vorkommnisse versucht haben, *„das Beste draus"* zu machen (A, Pos. 54), da ihnen einerseits *„nichts anderes übrig"* blieb und andererseits *„weil wir uns gedacht haben, wir legen uns noch mehr ins Zeug."* (A, Pos. 55). Als sie negativ beurteilt wurden *„ist halt natürlich voll die Welt zusammengebrochen und wir haben vor allem auch nicht gewusst, warum."* (A, Pos. 55).

Sie berichtet: *„Ich hab auch bis heute noch nicht ganz den Frieden damit gefunden"* (A, Pos. 55). Dazu nimmt sie in ihrem Bild durch eine Gestaltung mit Draht Bezug: *„Der Draht*

um mich herum ist speziell das Hindernis, das diese Situation auch noch heute darstellt. Ich hab jetzt voll das Problem mit der Bachelorarbeit, weil da immer wieder die Gedanken daran aufkommen und ich einfach nicht anfangen kann." (A, Pos. 64).

3.3.4.4 Alma / Schulerfahrung 4 / „Setzen, Fünf"

Alma erzählt von den ersten zwei Unterstufenklassen im Mathematikunterricht: *„Ich hab in der Unterstufe eine total strenge Mathematiklehrerin gehabt und wir haben immer am Anfang von der Stunde einen Zapfen rechnen müssen und danach haben wir immer an der Tafel Übungen vorrechnen müssen. Wenn du da ein bisschen gezögert hast oder mal einen Fehler gemacht hast, hat sie sofort gesagt: ‚Setzen, Fünf'."* (A, Pos. 83).

Zu dieser Schulerfahrung malte Alma zuerst ein Acrylbild, wofür sie einen grünen Moosgummi vom Materialtisch auswählte. Danach wählte sie eine Tierkarte, auf der ein Reh auf einer Wiese abgebildet war, für ein Gedicht und eine kurze szenische Darstellung. Die Bild-Text-Integration zu dieser Schulerfahrung ergab folgende Kategorien: ***Stressauslöser / Späte Heilung*** (siehe Anhang: Tab. 22)

Stressauslöser

Alma berichtet davon, dass die Lehrerin als Person *„sehr unzufrieden"* gewirkt hat, *„extrem streng"* war und *„wenn jemand mal einen anderen Gedankengang gehabt hat, ist das nicht akzeptiert worden"* (A, Pos. 76). Weiters erzählt sie, dass diese *„immer voll den Druck auf uns ausgelöst"* hat und dass *„so mehrere Situationen mit ihr* [waren], *wo auch Leute aus meiner Klasse geweint haben."* (A, Pos. 77). Sie erinnert sich zudem, dass diese *„immer so nach Zigaretten und Bier und Zahnpasta gerochen"* hat (A, Pos. 77). Sie erzählt von einer für sie herausfordenden Situation: *„Ich weiß noch von einem Erlebnis, da hat sie mich halt aufgerufen und ich hab halt eine Rechnung an der Tafel machen müssen. Ich hatte aber irgendeinen Fehler drin und ich hab nicht einmal die Möglichkeit gehabt, das irgendwie noch zu ändern oder nochmal darüber nachzudenken […]. Von dem Zeitpunkt an hatte ich Angst – wie wenn ein Knopf in meinem Kopf gewesen wäre. […]. Jedes Mal habe ich mir ausgerechnet, wann ich dran bin und bei welcher Nummer ich dran bin. Das war voll schlimm und das hat meinen ganzen Mathematikunterricht nachhaltig*

geprägt."(A, Pos. 75-76). In ihrer künstlerischen Arbeit nimmt sie Bezug zu ihrem erlebten Stress: *„Das Grüne soll die Tafel darstellen und halt das Rot und der graue Hintergrund sollen so die Ängste, den Stress und die Furcht darstellen. Das Blaue soll auch noch einmal so die negativen Emotionen zeigen und die weißen Spritzer, dass man halt so geschwitzt hat"* (A, Pos. 86).

23 Abb.: Bild Schulerfahrung 4 / Alma

Späte Heilung

Alma erzählt einerseits, dass sie *„durch die Lehrerin voll blockiert war"* und diese Blockade jedoch *„in Mathematik nur diese zwei Jahre im Gymnasium"* bestand, sie *„dann ab der Hauptschule und auch in der Tourismusschule […] wieder eine von den besten"* (A, Pos. 81) war. Andererseits berichtet sie von einem Ereignis zehn Jahre später, das ihr half, diese *„Situation total abschließen"* (A, Pos. 77) zu können: *„Später bin ich einmal mit dem Zug nach Kärnten gefahren und da hat sie sich auf einmal zu mir dazu gesetzt. Dann haben wir 3 Stunden lang geredet. […] Daraufhin hab ich mir gedacht: ‚Na, eigentlich ist sie auch nur ein ganz normaler Mensch.'"* (A, Pos. 77). In ihrem Bild stellte sie die Zugstrecke dar, welche sie als den *„Weg vom Negativen ins Positive"* bezeichnet und sie betont, dass sie *„seitdem auch voll positiv auf die Situation zurückschauen"* (A, Pos. 86) kann. Sie wählte dazu eine Tierkarte, die ein Reh darstellte und schrieb folgendes Gedicht:

Scheu wie ein Reh,
sich den Ängsten nicht stellen,
in den Wald hinein
und davonlaufen.

Angst und Furcht
als stetiger Begleiter,
Stress wird kaum überwindbar.

Wahres Denken ist kaum noch möglich,
schnell fliehen aus der Situation.

Stopp,
so löst man keine Probleme.
Zum Umdenken beginnen.

Durch Mut Hindernisse überwinden,
durch Gespräche Situationen verarbeiten.

Geschafft!

„Geschafft“ ergänzt sie szenisch mit einer raschen Bewegung einer gefausteten Hand nach oben.

3.3.4.5 Alma / Lehrerfahrung 1 / Emotionale Spiegelungen

Alma berichtet aus einer Praxiserfahrung im 5. Semester, in der sie mit einem Sondervertrag in einer Volkschule während der Corona-Pandemie unterrichtete: *„Ich bin angerufen worden, ob ich am nächsten Tag eine Klasse übernehmen kann, weil die Klassenlehrerin nicht da ist, weil sie eben in Quarantäne ist.“* (A, Pos. 99).

Zu dieser Praxiserfahrung zeichnete Alma zuerst ein intuitives Kritzelbild aus dem sie eine Form entwickelte und diese in eine weitere Zeichnung integrierte. Sie wählte anschließend eine sensorische Aktivitätskarte, die ein Kind in der Badewanne mit Badeschaum im Gesicht darstellte. Die Bild-Text-Integration zu dieser Praxiserfahrung ergab folgende Kategorien: ***Pädagogische Herausforderung / Wirkung als Lehrperson*** (siehe Anhang: Tab. 23)

Pädagogische Herausforderung

Alma berichtet, dass das kurzfristige Einspringen aufgrund einer *„Ausnahmesituation“* und eines Lehrermangels zu einem *„voll, voll einschneidenden Erlebnis“* (A, Pos. 99) für sie führte: „*Ich hab mir halt gedacht, na gut, ich stell mich der Herausforderung und dann*

hab ich gefragt, was ich machen soll oder was für nächsten Tag geplant ist. Die Direktorin hat gesagt, ich soll einfach eine Viertelstunde früher kommen." (A, Pos. 99). Sie erzählt, dass sie einen *„Plan gekriegt"* hat: *„Ich hatte dann eine Viertelstunde Zeit, dass ich mir Gedanken mache, wie ich den ganzen Tag gestalte und wie ich den Stoff einführe oder unterrichte"* (A, Pos. 100). Sie betont, dass sie ja vorher noch nie in der Praxis gestanden war und dass sie das *„extrem fertig gemacht"* habe. Sie erzählt: *„Ich war dann jeden Tag auch voll nervös, weil ich den Kindern das nicht so vermitteln konnte, wie ich es eigentlich könnte und möchte, wenn ich mich vorbereite."* (A, Pos. 106).

Wirkung als Lehrperson

Alma berichtet von ihrer Wirkung auf die Kinder: *„Ich glaube, meine Unruhe hat sich voll auf sie gespiegelt und es war dann voll turbulent und voll unruhig."* Die Praxislehrerin unterstützte sie und betonte zudem: *„Die Kinder spüren einfach, wie es mir geht und dass sich das auf die Klasse überträgt […], ich einfach selber schauen muss, dass ich in die Ruhe komme."* (A, Pos. 99). Alma berichtet daraufhin von ihren Erfahrungen: *„Mat hat es voll gemerkt: Also, wenn ich selber wieder mal ein bisschen nervös geworden bin, dann sind die Kinder wieder unruhig geworden. Wenn ich selber eher ruhig gewesen bin, waren die Kinder wieder ruhig."* (A, Pos. 100). Auch die Direktorin, *„die selber total im Stress war",* bestärkte sie in dieser Ausnahmesituation: *„Wenn dann mal was schiefgeht, ist es auch in Ordnung"* (A, Pos. 104). Alma erzählt, dass sie *„danach selber den Druck herausgenommen"* hat und sich eingestand, dass sie *„nicht alles perfekt machen muss"* (A, Pos. 104). Im künstlerischen Prozess wählte sie aus einem Kritzelbild eine Form, die *„wie eine Ente"* aussah, die *„so gemütlich dasitzt, so ganz gechillt"* (A, Pos. 110).

24 Abb.: Bild Lehrerfahrung 1 / Alma

Die Ente integrierte sie daraufhin in ein weiteres Bild, indem sie diese mit bunten Kreisel ergänzte: *„Rundherum ist so der Sturm […], wo ich mich selber nicht so ausgekannt habe“* (A, Pos. 110). Zu der Wahl ihrer sensorischen Aktivitätskarte berichtet sie, dass *„das Kind ganz viel Schaum vor den Augen hat und dass man manchmal einfach seinen Blick klären muss […], halt dann wieder in die Gelassenheit kommt und die Situation anders beurteilen kann.“* (A, Pos. 110).

3.3.4.6 Alma / Lehrerfahrung 2 / „Eini ins Lehrerleben“

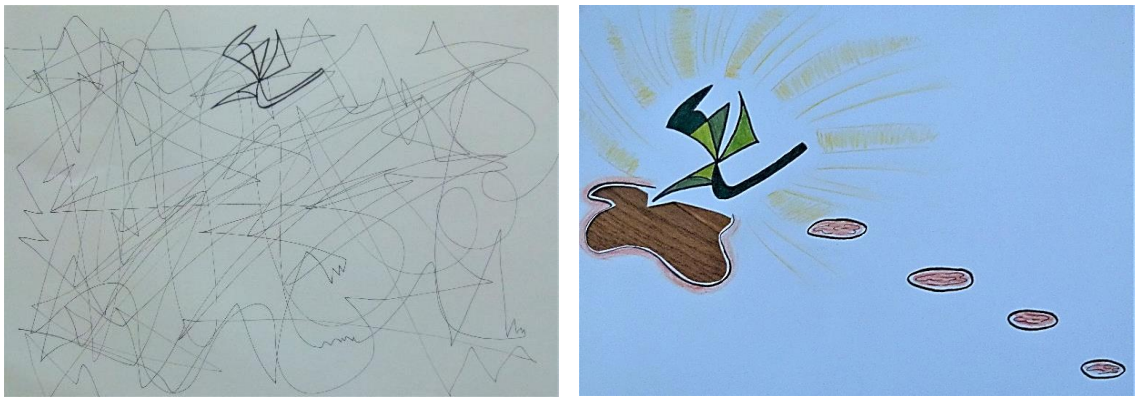
Alma berichtet von einer Praxiserfahrung im 5. Ausbildungssemester in einer dritten Klasse Volkschule, in der sie supplierte, weil eine Kollegin erkrankte: „*Da haben die Kinder so Projekte über den Heimatort gemacht und ich hab dann mit den verschiedenen Gruppen die Projekte ausgearbeitet. Ich hab mir am Anfang, wie ich das vorbereitet habe, ein bisschen schwer getan, weil ich über den Ort gar nichts wusste.“* (A, Pos. 125).

Zu dieser Praxiserfahrung wählte Alma zuerst eine sensorische Aktivitätskarte, die eine Frau bei einer Rückenmassage zeigte, und entwickelte anschließend aus einem intuitiven Kritzelbild eine Form, welche sie in einem weiteren Bild verarbeitete. Die Bild-Text-Integration zu dieser Praxiserfahrung ergab folgende Kategorie: ***Wirkungen von Lernen durch Zusammenarbeit*** (siehe Anhang: Tab. 24).

Wirkungen von Lernen durch Zusammenarbeit

Alma berichtet, wie sie die Kinder bei dem Projekt begleitete: *„Also, ich bin dann so herumgegangen zu den Gruppen und hab halt die Kinder unterstützt, wenn sie etwas gebraucht haben“* oder *„es sind Kinder zu mir hergekommen und haben gefragt, was sie jetzt noch machen sollen oder ob ich noch Ideen habe“* (A, Pos. 115). Sie erzählt auch, dass sie *„mit ein paar Kindern noch zusätzliche Ideen entwickelte“* und ihnen zum Beispiel zeigte, *„dass sie ihren Text für das Präsentieren auf so Moderationskärtchen schreiben können“* (A, Pos. 116). Sie beschreibt einerseits die Wirkung dieser Arbeitsweise auf sich selbst: *„Es hat dann so Spaß gemacht mit den Kindern das auszuarbeiten“* (A, Pos. 125). Andererseits berichtet sie, dass die positiven Rückmeldungen von der Lehrerin und von den Schülern*Schülerinnen sie voll gefreut haben: „*Das war für mich eigentlich, wie*

soll ich sagen, es war jetzt nichts Besonderes oder nichts irgendwie, wo ich mir gedacht habe, da bewirke ich jetzt voll etwas bei den Kindern. Es war so unbewusst irgendwie." (A, Pos. 116). Zu dieser Situation wählte Alma eine sensorische Aktivitätskarte mit einer Frau, die gerade massiert wurde, und berichtet: *„Das hat einfach gut getan, auch die Bestätigung zu bekommen, dass man etwas richtig macht - und eine Massage tut auch einfach gut."* (A, Pos. 125). Zu ihrem intuitiven Bild bemerkt sie *„Für mich hat das so ausgeschaut wie ein Mensch, der so voller Freude springt"* (A sortiert, Pos. 125). Sie integrierte die Figur in ein weiteres Bild neben einem ausgeschnittenen Papierloch, welches sie *„Eini ins Leben"* betitelte. Sie spricht von den Punkten als *„Fußspuren* und *„das Gelbe rundherum"* sollten die *„Freudenstrahlen"* darstellen (A, Pos. 125).



25 Abb.: Bild Lehrerfahrung 2 / Alma

Auch beschreibt sie die Wirkung auf die Schüler*innen: *„Es hat den Kindern voll Spaß gemacht"* und nachdem sie das Referat gehalten hatten, *„sind die Kinder einzeln zu mir hergekommen"* und haben mir gesagt, dass *„sie voll dankbar sind, weil sie so gute Ideen erhalten haben"* (A, Pos. 116). Es führte auch dazu, *„dass sie dann noch mehrere Wochen darüber gesprochen haben."* (A, Pos. 116).

3.3.4.7 Interpretation und Diskussion der impliziten Lern- und Lehrverständnisse von Alma

Es lassen sich in Almas Schulerzählungen mehrere größere Themenkomplexe identifizieren. Einerseits kommt der Schule als erweiterter, sozialer Raum sowie den spezifischen Peerkulturen und Interaktionsmustern Bedeutung zu. Andererseits werden

soziale Praktiken, die die Machtasymmetrie zwischen Lehrenden und Lernenden anschaulich darstellen, aufgezeigt.

In der Ausarbeitung ihres Referates gemeinsam mit ihrem Vater wird deutlich, dass in der lernenden Zusammenarbeit die Beziehungsgestaltung vorrangig war, es darum ging, dass *„man einfach etwas gemeinsam macht“* und die *„schützende Hand“* (A, Pos. 42-43) des getrennt lebenden Vaters spürbar werden konnte. Die Ausrichtung auf ein gemeinsames Drittes, dem Lerninhalt (Krautz & Schieren, 2013, S. 16), war ebenso, wie bei Lehrpersonen in der Schule, durch eine Wissensasymmetrie gekennzeichnet, da der Vater sein Wissen und seine Erfahrungen in ko-konstruktiver Weise *„ernährend, beschützend und sorgend“* (A, Pos. 45) einbrachte. Ausdruck findet hier eine Metaphorik, die den*die Lehrende als Ernährer*in und den*die Schüler*in als sich entwickelnden Organismus betrachtet. Diese Metaphorik wurde auch in einer Studie von De Guerrero und Villamil (2000, 2002, zit. in Schmitt, 2017, S. 232) zu den metaphorischen Konstruktionen der Rolle von Lehrenden aufgezeigt. Verbunden wird diese Erfahrung mit Moorschlamm auf den Händen, dem nährende und heilende Wirkung zugesprochen werden kann. Zudem wird das taktile Sinnessystem intensiv angesprochen, welches als bedeutend für das sozio-emotionale Erleben gilt (Ayres, 2005, S.105f).

Die Situation zeigt, dass durch den schulischen Arbeitsauftrag von Alma das Wochenende nur gemeinsam verbracht werden konnte, wenn der Vater sich an den schulischen Aufgaben beteiligt. Ersichtlich wird hierbei, dass die Organisationsprinzipien der Schule nicht beim Schultor aufhören, sondern die geforderten Praktiken teils stillschweigend in den familiären und freizeitlichen Bereich hineinreichen. Nach Thiersch & Silkenbeumer (2020) wirkt sich eine aktive Beteilung der Eltern *„positiv für alle Beteiligten aus, insbesondere auf die Schülereinstellung und -motivation, auf eine vertrauensvolle Lehrer-Schüler-Beziehung und auf die elterliche Unterstützung der Kinder z. B. bei Hausaufgaben“* (ebd. S. 11). Auch betonen diese, dass die Akzeptanz und die Beteiligung an Hausaufgaben, die *„als klassische Kooperationsform der familialen Schularbeit“* gilt, bei Eltern allgemein als sehr hoch eingeschätzt werden kann (ebd. S. 11f).

Alma erzählt nach einem Wechsel aus der Unterstufe eines Gymnasiums in die Hauptschule von sozialen Herausforderungen in der neuen Klassengemeinschaft, bei

denen sie schließlich eine Schlüsselrolle einnahm. Als neu hinzugekommene Klassenkollegin kam ihr eine neutrale, regulierende Position bei der Schlichtung von Streitigkeiten zwischen zwei Gruppen in der Klasse zu. Alma konnte ihre sozialen Fähigkeiten erproben und weiterentwickeln, was schließlich zu verantwortungsvollen Positionen in der Klasse und Schule führte. Sie beschreibt auch, dass dies mit einer Kraftaufwendung wie bei einer Klettertour verbunden war. Es erforderte das *„Heraustreten"* aus den Situationen und das Einnehmen *„einer anderen Perspektive"* (A, Pos. 23), wie ein Adler der hoch in den Lüften kreist. Harring, Rohlfs & Palentien (2020) betonen, dass die Schule viel mehr ist als ein Ort der Leistungserbringung. Es ist ein Ort sozialer Praktiken und eine *„zentrale Begegnungsstätte*", welche von Interaktionen und Peerkulturen geprägt ist (ebd. S. 9f). Die innere Struktur der Schule sowie die Alterseinteilung der Schüler*innen bestimmen über die Zusammensetzung der Klassengemeinschaft und über die *„möglichen Peerkonstellationen"* (ebd. S. 10). Auch die Sicht der Schüler*innen auf die Schule und den Unterricht sowie deren subjektives Wohlbefinden wird stark von den sozialen Interaktionen geprägt (ebd. S.10).

Zwei weitere Schulerfahrungen von Alma zeigen deutlich, dass die schulischen, sozialen und rituellen Praktiken, einschließlich der damit verbunden räumlichen und dinglichen Anordnungen, implizit und explizit für Machtausübung anfällig sind. Rieger-Ladich (2014) betont aus anthropologischer Sicht, dass oft in Vergessenheit gerät, dass das pädagogische Feld seit jeher mit Machtausübung und Gewaltvollzug in Beziehung steht auch wenn versucht wird, *„Erziehung und Bildung in einer sozialen Sphäre"* zu situieren, *„die gänzlich frei scheint von Zwang, Macht und Gewalt."* (ebd. 285). Unterschiedliche *„Spielarten der Macht"* sind mit pädagogischen Praktiken verknüpft (ebd. 287), die sich in den *„persönlichsten Beziehungen"* zeigen (Rieger-Ladich, 2014, S. 286). Meyer-Drawe (2001) betont: *„Macht steckt in der Erziehung wie ein Stachel oder Pfahl im Fleisch"* (ebd. S. 447). In Anlehnung an Popitz (2009) können vier „anthropologische Grundformen" (ebd. S. 22 ff) der Macht unterschieden werden: 1) die *Aktionsmacht* nutzt die Verletzbarkeit des menschlichen Körpers zur Machterlangung, 2) die *instrumentelle Macht* setzt die Differenzierung von Zuteilung bzw. Entziehung ein, 3) die a*utoritative Macht* nutzt das Bedürfnis des Menschen nach Orientierung und Ordnungen, wodurch

Manipulation zum Machtmittel werden kann und 4) die *Macht des Datensetzens* bezieht sich auf die konkrete Einflussnahme auf die Handlungen anderer durch einen Eingriff auf die materielle Welt (ebd. S. 22ff, zit. in Rieger-Ladich, 2014, s. 287). Da heute physische Gewalt gesellschaftlich weitgehend tabuisiert wird (Scherr, 2004, S. 215), ist nach Rieger-Ladach & Grabau (2017) das Augenmerk vermehrt auf pädagogische Praktiken zu richten, die die Ausprägungen von Gewalt durch die stillschweigenden Wirkkräfte *einer „bestimmten Schulkultur und über die Etablierung von Interaktionsordnungen und Bewertungspraktiken"* darstellen (ebd. S. 222). Rieger-Ladach & Grabau (2017) sprechen von der *„Schule als Medium symbolischer Gewalt"* (ebd. S. 224ff), da die dort herrschenden sozialen Praktiken, *„auf denen das implizite Wissen aufruht"*, verstrickt in gesellschaftliche Machtverhältnisse und Verteilungskämpfe sind (ebd. S. 225).

Lehmann-Rommel (2017) verweist darauf, dass *„Macht in pädagogischen Beziehungen […] in der pädagogischen Tradition unter dem Stichwort ‚Autorität' thematisiert"* wird (ebd. S. 717). Ein offensichtliches Ausagieren von Autorität, zuerst in einer Form der Zusammenarbeitsverweigerung und dann als selbst-justizierende Rachedemonstrationen, führte in Almas Fall zu einer Reglementierung dieser Vorgangsweisen durch das Schulinspektorat mit entsprechenden Konsequenzen für die Schulleitung und die Lehrpersonen. Diese Berichtigungen erfolgten jedoch erst nach mehreren Monaten der subtilen Machtausübung mit nachhaltigen emotionalen Wirkungen für Alma. Nachhaltige Wirkungen zeigten auch die sozialen Praktiken der Mathematiklehrerin durch die geforderten Leistungsdemonstration an der Tafel, die als pädagogische *„Gefahrenzone"* (Elias, 1997, ebd. S. 393) für das Hervorrufen von Gefühlen der Beschämung und prospektiver Angst bei Alma sorgten. Wenngleich diese Praktiken, wie von Elias (1997) im höfischen Leben des Spätmittelalters dargestellt, grundsätzlich der Vergangenheit zugeordnet werden, muss jedoch festgestellt werden, dass ähnliche soziale Praktiken auch im frühen 21sten Jahrhundert noch Anwendung finden können. Implizit erhalten diese Entsprechungen an den dinglichen Konstellationen und Bewertungsroutinen in regulären Klassenzimmern und Unterrichtsgestaltungen.

Die von Alma erlebten Situationen sind gekennzeichnet durch Formen der symbolischen Gewalt- und Machtausübung, in der leibgebundene, präreflexive *„Angstauto-*

matismen" (Elias, 1997, S. 461) gezielt zum Einsatz kamen (Rieger-Ladach & Grabau 2017, S. 222ff). Diese waren an den Vollzug von sprachlichen Praktiken gebunden (Lehmann-Rommel, 2017, S. 731) sowie mit sensorischen Empfindungen gekoppelt. In einer Schulerfahrung war sie an der Tafel Aussagen wie *„Setzen, Fünf"* ausgesetzt. Diese Situation war verbunden mit einem leibgebundenen Erleben in Form von vegetativen und taktilen Symptomen des Schwitzens sowie mit aversiven Geruchsreizen, ausgelöst durch die Lehrperson. Die zweite Erfahrung war geprägt von sprachlichen Androhungen, die das Durchfallen bei der Diplomarbeit betrafen. Diesbezüglich beschreibt Alma auch eine Situation bei einer Busfahrt bei einem Schulausflug, in der gezielt eine akustische Informationsweitergabe als symbolische Gewalt genutzt wurde: Alma und ihre Kolleginnen saßen eingezwängt in eine Sitzreihe und mussten mitanhören, wie ihre Lehrer*innen lautstark ein paar Reihen vor ihnen darüber sprachen, dass sie diese *„durchfallen lassen"* werden (A, Pos. 54). Simmel (1908) spricht in seinem Exkurs der Sinne darüber, dass das Hören als *„überindividualistisch"* (ebd. S. 488) bezeichnet werden kann, da alles im Raum für alle hörbar ist und durch das Horchen niemand anderen weggenommen werden kann. Das Ohr erfasst auch Geräusche, Töne und Klänge, *„die sich hinter dem Kopf befinden"* (Wulf, 2014, S. 108) und die Ohren können nicht wie die Augen geschlossen werden oder durch eine Kopfbewegung abgewendet werden (Simmel, 1908). Der bewusste Einsatz von Gesagtem, erstens in einem Raum, indem man sich der Information nicht verschließen kann, und zweitens als eine Form der Weitergabe von Informationen an Dritte, erhält in dieser spezifischen Situation somit eine *„soziologische Färbung"* (Simmel, 1908, S. 487).

Verbunden wird die Erarbeitung der Diplomarbeit auch mit einer Wegmetaphorik (Lakoff, 2012, S. 775), die durch *„Steine im Weg", „gemeinsame Überwindung von Hindernissen"* (A, Pos. 64) und in Form einer Bergbesteigung zum Ausdruck kommt. Eine Bergbesteigung gründet als sensorisches Erleben auf intensiven propriozeptiven Reizen (Klettern und Bergauf-Gehen) sowie auf vestibulären Reizen (Schwerkraft). Peskoller (2017) beschreibt die Bergbesteigung als einen Wechsel von der horizontalen in die vertikale Achse, wobei mit der Höhe auch die Tiefe wächst und sich die Schwerkrafteinwirkung auf den *„aufsteigenden Körper"* verstärkt. Die Gefahr zu fallen sowie die

Aufmerksamkeit erhöht sich (ebd. S. 387). Die Höhe *„spannt sich über die Wirbelsäule und den aufrechten Gang vertikal wie bei den Bergen auf und bildet in Verbindung mit der Horizontalen das einfache Grundgerüst der Orientierung*.“ (ebd. S. 387). Alma verknüpft die Bergbesteigung implizit mit den erlebten Unsicherheiten, mit der Gefahr des Durchfallens sowie letztlich mit der Klärung der Situation.

Almas Praxiserfahrungen sind gekennzeichnet durch eine professionelle Rollen- und Identitätsfindung, welche sie selbst beschreibt als *"Wachsen durch Erfahrungen"* (A, Pos. 90) und *„Eini ins Leben“* (A, Pos. 125). Im Vordergrund steht die Auseinandersetzung mit den Unvorhersehbarkeiten im Schulalltag sowie mit dem Finden des *„pädagogischen Takts“*[12]. Alma ist kurzfristig in einer Volkschule als Lehrperson eingesprungen, wodurch eine vorherige Unterrichtsvorbereitung nicht möglich war. Dies führte zu Nervosität und Unsicherheit, die sich als Unruhe in der Klasse widerspiegelte. Kraus (2015) betont, dass die textförmige Unterrichtsplanung als *die „didaktische Grundsignatur einer Unterrichtsstunde“* (ebd. S. 72) zwar als *„sinnvolles und stringentes Skript angesehen werden“* kann, jedoch der Unterricht sich durch die *„tatsächlich stattfindenden Interaktions-, Kommunikations- und Lerngeschehen konstituiert“* (ebd. S. 49). Der Handlungs- und Zeitdruck ist im Lehrberuf aufgrund von unterschiedlichen Dynamiken immanent, welcher durch die Schüler*innen und dem Unterrichtsinhalt ausgelöst werden kann sowie manchmal *„kaum beeinfluss- und steuerbare Momente“* (ebd. S. 72) beinhaltet. Diese Herausforderungen können daher auch nicht immer professionell gelöst werden (Kraus, 2015, S. 52). Kraus betont jedoch auch, dass unterschiedliche Lehrpersonen mit Zeit- und Handlungsdruck unterschiedlich umgehen (ebd. S. 52). „*Teilweise blind und habituell gesteuert und teilweise bewusst setzt eine Lehrperson Prioritäten, entwickelt ‚Handlungsstrategien‘ und eine ‚Überlebenstaktik‘* (Wulf & Zirfas, 2007, zit. in Kraus, 2015, S. 53). Alma war als angehende Lehrerin mit keinem profunden *„Erfahrungsrelief“* (ebd. S. 55) im professionellen Lehrhandeln und ohne entsprechende Unterrichtsvorbereitung daher in zweifacher Weise stark gefordert. Ein ausgeprägtes „*Erfahrungsrelief“* kann sich

[12] Der „Begriff des pädagogischen Takts beschreibt das pädagogische Einfühlungs- und Urteilsvermögen, das für eine Einpassung bestimmter erzieherischer oder didaktisch motivierter Praktiken und Maßnahmen in eine pädagogische Situation wie auch für die nachgängige Überprüfung der dadurch erhaltenen Resultate notwendig ist.“ Der pädagogische Takt enthält implizite Folgerungen und intuitive Einschätzungen von Situationen (Kraus, 2015, S. 24ff).

erst durch die Auseinandersetzung mit *„Gegenständen in Zeit und Raum, leiblich vermittelt und durch eine bewusste Einflussnahme in Abhängigkeit von gemachten Erfahrungen, Erlebnissen, Handlungsweisen, Einsichtnahmen und Einsichten“* (ebd. S. 55) im Rahmen ausgedehnter Erfahrungen in der Unterrichtstätigkeit erweitern. Durch das *„implizit wirksame Erfahrungsrelief“,* welches auf *„Kontextsensitivität“*[13] und dem pädagogischen Takt gründet (Kraus, 2015, S. 68), kann auch zunehmend *„die personale Einmaligkeit im Handeln zum Vorschein“* kommen (Arendt, 1981, S. 172).

In einer entspannten Weise und spontan kam Almas Einmaligkeit und ihre Vision von einer *„gechillten“* (A, Pos. 110) Unterrichtsgestaltung, basierend auf einem Erfahrungsrelief aus ihrer eigenen Schulzeit (siehe 2.3.4.2), in einer anderen Praxissituation zur Wirkung. In einer ko-konstruktiven Weise *„choreographierte“* (Kraus, 2015) Alma *„so unbewusst irgendwie“* (A, Pos. 116), die Präsentationsvorbereitungen von Schülern*Schülerinnen. Kraus (2015) bezeichnet aus einer performativitätstheoretischen Perspektive einen gelingenden Unterricht als eine Choreographie, bei der die Lehrperson *„als Intendant(in), als Moderator(in), Lernbegleiter(in) und zugleich als Lernberater(in), aber auch als Lernhelfer(in)und Coach und als Befürworter(in) und Unterstützer(in), als Anlaufstelle, als Beispiel oder Modell und als jemand, der Feedback gibt und an dem sich ein Schüler/eine Schülerin im gewissen Sinne abarbeiten kann*“, agiert. Die Choreografie ist erfolgreich, wenn die Lehrperson mit den Schülern*Schülerinnen in *„einer bestimmten Unterrichtssituation gekonnt, verbindlich, respektvoll und an der Sache orientiert“* kommuniziert (ebd. S. 69). Alma erlebte diese Unterrichtssituation und die entstandenen Resultate als wohltuend, einer Massage gleich, und mit einem Gefühl, dass sie auf entspannte Weise *„etwas richtig macht“* (A, Pos. 125).

Zusammenfassend zeigt Alma ein implizites Verständnis, dass leiblich entspanntes und erfolgsversprechendes Lernen und Lehren mit Ko-Konstruktionen und einer fluiden Unterrichtschoreographie einhergehen, welche für sie in der eigenen Unterrichtstätigkeit auch durch biografisch errungene, soziale Kompetenzen umsetzbar wird. Es kann

[13] Die Kontextsensitivität gründet nach leibphänomenologischer Auffassung auf der Wahrnehmung, die „umweltliche, systemische, institutionelle, unterrichtsübergreifend soziale, materiale und räumliche Aspekte“ von gemachten Erfahrungen miteinbezieht und auf präreflexive Weise, nicht planmäßig, zulassend oder unterbindend pädagogisch sinnvoll zur Wirkung kommt (Kraus, 2015, S. 53f).

angenommen werden, dass die leiblich anstrengungsbetonten Erfahrungen mit ausagierenden Machtasymmetrien und symbolischen Gewalthandlungen zu präreflexiven Reaktionen auf eine Konfrontation mit kognitions- und stressbetonten Lern- und Lehrsituationen führen, denen Alma jedoch konstruktiv und situationsgebunden durch Reflexion begegnen kann.

3.4 Grenzen der Aussagekraft

Die hier vorliegenden explorativen Fallanalysen mit einem narrativen und kunstbasierten Forschungszugang fokussieren die subjektiv und implizit konstruierten Lern- und Lehrverständnisse von angehenden Lehrern*Lehrerinnen. Die Fragestellung, die Erhebungsmethode, die Diversität der Daten sowie die Auswertungsverfahren brachten einige Herausforderungen mit sich, die in inhaltlich und zeitlich den Rahmen dieser Arbeit zu sprengen schienen.

Es wurden vier Schulerfahrungen sowie zwei Lehrerfahrungen von jedem Fall erhoben, wodurch 24 ausgewählte biografische Episoden für die Auswertung und Interpretation herangezogen werden konnten, in denen sich subjektive Erfahrungsmerkmale bündelten. Es blieben jedoch weitere bedeutungsvolle Erfahrungen in der Bildungsbiografie und der Berufsbiografie ausgeschlossen.

Die Übertragung von künstlerischen Daten in eine sprachliche Form beinhalteten einerseits einen bestimmten Interpretationsspielraum sowie andererseits eine mögliche, unvollständige inhaltliche Sättigung, was ein ergänzendes Untersuchungsverfahren, wie zum Beispiel eine Fokusgruppenarbeit, notwendig gemacht hätte. Auch Leavy (2020) spricht im Rahmen der kunstbasierten Forschung die Schwierigkeiten und Herausforderungen mit der Übersetzung von Datenmaterial in eine andere Datenform an (ebd. S. 174).

Die Einbeziehung von Bildmaterial, welches an die sensorischen Erfahrungsaspekte anknüpfen sollte, kann aktuell nur als erster Versuch für eine forschende Anwendung angesehen werden, wenngleich in dieser Untersuchung bereits fallbezogen sowie fallübergreifend auf vorhandene, auf Sensorik basierende Themenkomplexe hingedeutet werden kann (kurz dargestellt im nächsten Kapitel). Ein Bilderdeck, welches

fokussiert die verschiedenen sensorischen Erfahrungsmöglichkeiten in unterschiedlicher Erfahrungsintensität darstellt, müsste für eine forschende Anwendung in einem nächsten Schritt entwickelt und bewertet werden.

Wenngleich Limitationen in dem hier dargestellten Forschungsverfahren und der Aussagekraft der Ergebnisse gegeben sind, zeigt sich doch, dass das gesamte Erhebungsverfahren die Exploration impliziter, biografisch gebildeter Lern- und Lehrverständnisse von angehenden Lehrenden ermöglichte und sich fallbezogen, pädagogisch brisante Themen abbilden, die Anschluss an aktuelle erziehungswissenschaftliche Diskurse finden.

4 FAZIT UND AUSBLICK

Die Professionalität von Lehrern*Lehrerinnen und die Professionalisierung des Lehrberufs sind ein immanentes Thema im alltäglichen sowie in theoretischen und wissenschaftlichen Diskursen. Im Fokus dieser Debatten steht auch die Lehrperson, die eine bedeutende und gestaltende Rolle in der Durchführung des konkreten Unterrichtsgeschehens einnimmt und welche eine *„gekonnte Beruflichkeit“* (Nittel, 2004, S. 351) durch eine innerleibliche Transformationsleistung (Kraus, 2015) von Wissen und Können zeigen soll. Professionelles Lehrhandeln wird als Entwicklungsprozess verstanden, der einerseits eine akademische Erstausbildung sowie andererseits eine das Berufsleben begleitende Fort- und Weiterbildung beinhaltet (Kunze, 2021, S. 37). Diese sollen einerseits die Entwicklung des Berufsstandes sowie die Entwicklung der Lehrperson voranbringen (ebd. S. 39). In den Blickpunkt der erziehungswissenschaftlichen Diskurse ist auch die Auseinandersetzung mit den impliziten, schweigenden, einverleibten und erfahrungsbetonten Dimensionen des Lernens und Lehrens gerückt. Dieses *„[schweigende) Wissen vermittelt sich in sozialen und kulturellen Praktiken.“* (Kraus, 2015, S. 51). Die stillschweigenden Dimensionen finden bereits Anschluss an verschiedene Theorien, wie jene von Polanyi, Bourdieu, Foucault u. a., welchen eine *„Skepsis gegenüber dem Primat expliziten Wissens gemeinsam“* ist (Lehmann-Rommel, 2017, S. 716). Die Lern- und Bildungsbiografie nimmt im Sinne der Einverleibung von pädagogischen Praktiken und des pädagogischen Apparates eine bedeutende Rolle ein.

Die vorliegende Untersuchung widmete sich daher den impliziten, bildungsbiografisch determinierten Lern- und Lehrverständnissen von vier angehenden Lehrern*Lehrerinnen, welche durch Narrationen sowie durch kunstbasierte Forschung exploriert und dargestellt wurden. Das Ziel war einerseits, implizite lern- und lehrspezifische Wirkmuster fallbezogen zu identifizieren sowie andererseits, Zugang zu den einverleibten sensorischen Entsprechungen durch kunstbasierte Methoden zu finden. Es wurden sechzehn Schulerfahrungen sowie acht Lehrerfahrungen durch eine Integration von text- und bildanalytischen Methoden untersucht. Es lassen sich von den Ergebnissen

mehrere allgemeine und konkrete Aussagen ableiten, die im Folgenden dargestellt werden:

- Narrationen und kunstbasierte Methoden ermöglichen die Darstellung, Reflexion und (heilsame) Aufarbeitung von bildungsbiografisch Erlebtem.
- Ein kunstbasierter Forschungsprozess kann fragegeleitet mithilfe der Schritte der intermedialen Kunsttherapie umgesetzt werden.
- Das vorliegende Forschungsdesign ermöglicht es, bedeutende implizite Themenkomplexe in den Schul- und Praxiserfahrungen zu identifizieren, welche Anschluss an die aktuelle erziehungswissenschaftlich relevante Literatur finden können.
- Die Ergebnisse der Untersuchung der vier angehenden Lehrer*Lehrerinnen demonstrieren implizite, schweigend wirksame Dimensionen von Unterricht und Schule, die vor allem folgende betreffen:
    - die Ausgrenzung und Instrumentalisierung des Körpers als das eigentliche Medium des In-der-Welt-Seins in Bildungssettings
    - die Auswirkungen der Räumlichkeit und Dinglichkeit der schulischen Architekturen auf die Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsschemata von Lernenden und Lehrenden
    - die räumliche und zeitliche Entgrenzung von den schulischen Organisations-, Unterrichts- und Bewertungsprinzipien in den freizeitlichen und familiären Raum hinein
    - die impliziten Bilder von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen, die der Entwicklung und einem „pädagogisch wertvollem“ Handeln zugrunde gelegt werden
    - die Auswirkung der impliziten Organisations- und Bewertungsprinzipien auf die sozialen Praktiken in der Lehrer-Schüler-Beziehung
    - die Schule als implizit determinierter Raum für soziales Lernen und für Peerkulturen

- die latente Anfälligkeit der schulischen Konstellationen für symbolische Gewalt- und Machtpraktiken
- das Aufgreifen bildungsbiografisch erfahrener Praktiken für das eigene Lehrhandeln
- den Anschluss an metaphorische Konzepte des Lehrens und Lernens wie die Wegmetapher, Arbeitsmetapher, Wachstums-, Gärtner- und Ernährungsmethapher

— Die Ergebnisse der Studie deuten an, dass das bildungsbiografisch und erfahrungsgebunden Einverleibte durch bildhafte, senso-motorische Aktivitätsentsprechungen aufgegriffen und gedeutet werden können: Eine fallübergreifende Betrachtung zeigt, dass intensive taktile Reizinformationen vorrangig mit erinnerten Situationen verbunden wurden, die Aspekte von Wohlfühlen, Entspannung, Heilung sowie mit sozialen Erleben (angenehm oder unangenehm) enthielten. Intensive vestibuläre Reize wurden in Verbindung mit Schul- oder Praxiserfahrungen aufgegriffen, die von Unsicherheit, Ängsten und Risiko getragen waren. Intensive propriozeptive Reizqualitäten wurden mit Situationen verbunden, die Anstrengungen, die Überwindung von Hindernissen und das Erringen von Überblick und Perspektivenwechsel erforderten. Zudem wurden propriozeptive Reize mit Situationen, die Widerstand oder ein Sich-Wehren aktivierten, in Verbindung gebracht.

Im Sinne von Lehmann-Rommel (2017) kann zusammenfassend festgestellt werden, *„dass stillschweigende Dimensionen sowohl Interaktionen als auch organisationelle Routinen und Strukturen steuern und für ein erhebliches Ausmaß an nicht gewollten Wirkungen sorgen."* (ebd. S. 716). Die vorliegende Untersuchung unterstreicht, dass eine selbstreflexive Persönlichkeitsarbeit als bedeutend für die Aus- und Weiterbildung von Lehrenden angesehen werden muss (Völschow & Kunze, 2021; Freisler-Mühlemann & Paskoski, 2016; Ostermann-Vogt, 2011). Jenert (2021) spricht diesbezüglich von der Etablierung *„habitusreflexiver Kompetenzen"* als bedeutend für die Professionalität von Lehrern*Lehrerinnen (S. 84). Das Erkennen und die Veränderung von stillschweigenden und durch die Biografie einverleibten Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmustern sind

unumgänglich, um den aktuellen Anforderungen im Lehrberuf zu begegnen zu können. Die Herausforderungen sind durch „*kontextuelle Veränderungen und Komplexitäten wie die wachsende soziale und kulturelle Diversität der Schülerinnen und Schüler, die zunehmende Ökonomisierung der Lebensweisen, die neuen Medien und Informationstechnologien sowie die steigende Mobilität im Arbeitsmarkt“* (Freisler-Mühlemann & Paskoski, 2016, S. 110) gekennzeichnet. Des Weiteren werden Methoden benötigt, die den Zugang zu dem stillschweigend Einverleibten ermöglichen sowie das Potential besitzen, Veränderungsprozesse einzuleiten. Nach Völschow & Kunze (2021) ist das „*zentrale Element bei der Reflexion […], Abstand zum Geschehen zu bekommen und verstärkt eine auch bewusstere und distanziertere Außenperspektive einzunehmen* (ebd. S. 13), jedoch benötigt es auch geeignete Methoden, um sich den sensiblen sowie schweigenden Dimensionen der eigenen (professionellen) Persönlichkeit annähern zu können. Die vorliegende Arbeit zeigt, dass narrative und kunstbasierte Methoden einen bedeutenden Beitrag zu einer Veranschaulichung und Bearbeitung von schweigendem und einverleibtem Wissen leisten können. Diese Methoden können eine supervidierende (Krebs, 2010), selbstreflexive, biografiebasierte Persönlichkeitsarbeit in der Aus- und Weiterbildung ergänzen, welche die eigene Lern- und Bildungsbiografie sowie die Berufsbiografie der (angehenden) Lehrpersonen betreffen kann. Das Identifizieren und kritische Reflektieren von den persönlichen Bildern und den eigenen bildsprachlichen Ausdrucksweisen zum Verständnis von Lernen und Lehren, von der Schule als Lernort, der kindlichen Entwicklung, von Bildern zur eigenen beruflichen Rolle und Identität sowie von lehrspezifischen Schwächen und Stärken können Inhalt einer kunstbasierten berufsbezogenen Persönlichkeitsarbeit sowie von erziehungswissenschaftlichen Forschungsprojekten sein. Dies könnte wie folgt umgesetzt werden:

- Führung eines künstlerischen Lerntagebuchs zur reflexiven Aufarbeitung von lern- und lehrrelevanten Themenstellungen während der Ausbildung ergänzt durch supervidierte Reflexionen, zum Beispiel in den Phasen der professionellen Identitäts- und Professionalitätsentwicklung, bei kasuistischen Auseinandersetzungen, in Phasen von berufsbezogenen Krisen u. a.

- Integration von kunstbasierten Methoden in persönlichkeitsbildende und supervidierende Lehrveranstaltungen in der Ausbildung und der laufenden Weiterbildung, zum Beispiel in Form von narrativem Schreiben, darstellendem und szenischem Arbeiten, durch Fotovoice-Techniken und visuelle Kunsttechniken.
- Erlernen von Methoden des Arts-Based Research im Rahmen der pädagogischen Ausbildung, da diese als besonders geeignete Instrumente angesehen werden, um den aktuellen, erziehungswissenschaftlichen Themenstellungen forschend begegnen zu können:
  „In order to communicate and illuminate the different worlds of education and see those worlds from the perspectives of those who inhabit them, we may need new ways of seeing, documenting, and representing those worlds“ (Mulvihill & Swaminathan, 2020, S. 7).
- Schaffung einer akademischen Ausbildungsmöglichkeit in Österreich, um kunstbasierte Forschungsansätze in Theorie und Praxis in seinem gesamten Spektrum zu erlernen, wie zum Beispiel in einem Masterlehrgang für Arts-Based (Educational) Research, welcher sowohl für Pädagog*innen, Künstler*innen sowie jegliche Personen, die in Bildungssektor nahen oder anderen sozial- und geisteswissenschaftlichen Forschungsfeldern tätig sind, von Interesse sein könnte.

5 VERZEICHNISSE

A Abbildungsverzeichnis

1 Abb.: Bild Schulerfahrung 1 / Mira 48
2 Abb.: Bild Schulerfahrung 2 / Mira 50
3 Abb.: Zeichnung Schulerfahrung 2 / Mira 51
4 Abb.: Bild Schulerfahrung 3 / Mira 53
5 Abb.: Bild Schulerfahrung 4 / Mira 55
6 Abb.: Zeichnung Lehrerfahrung 1 / Mira 58
7 Abb.: Collage Lehrerfahrung 2 / Mira 60
8 Abb.: Bild Schulerfahrung 1 / Ron 68
9 Abb.: Bild Schulerfahrung 2 / Ron 70
10 Abb.: Bild Schulerfahrung 3 / Ron 72
11 Abb.: Zeichnung Schulerfahrung 3 / Ron 73
12 Abb.: Bild Schulerfahrung 4 / Ron 74
13 Abb.: Bild Lehrerfahrung 1 / Ron 77
14 Abb.: Bild Lehrerfahrung 2 / Ron 79
15 Abb.: Bild Schulerfahrung 3 / Fiona 87
16 Abb.: Bild Schulerfahrung 4 / Fiona 89
17 Abb.: Bild Lehrerfahrung 1 / Fiona 91
18 Abb.: Bild Lehrerfahrung 2 / Fiona 93
19 Abb.: Bild Schulerfahrung 1 / Alma 101
20 Abb.: Bild Schulerfahrung 2 / Alma 102
21 Abb.: Zeichnung Schulerfahrung 2 / Alma 102
22 Abb.: Bild Schulerfahrung 3 / Alma 104
23 Abb.: Bild Schulerfahrung 4 / Alma 107
24 Abb.: Bild Lehrerfahrung 1 / Alma 109
25 Abb.: Bild Lehrerfahrung 2 / Alma 111

B Literaturverzeichnis

Alkemeyer, T. (2006). Lernen und seine Körper. Habitusformungen und - umformungen in Bildungspraktiken. In B. Friebertshäuser, B., M. Rieger-Ladich, M. & Wigger, L. (Hrsg.). *Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu.* (S. 119-142). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.

Alkemeyer, T. & Brümmer, K. (2017). Subjektivierung und Techniken des Selbst. In Kraus, A., Budde, J., Hietzge, M. & Wulf, C. (2017). *Handbuch Schweigendes Wissen: Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen*. (S. 704-715). Weinheim: Beltz.

Amling, S. (2017). Peerkulturen. In Kraus, A., Budde, J., Hietzge, M. & Wulf, C. (2017). *Handbuch Schweigendes Wissen: Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen*. (S. 404-415). Weinheim: Beltz.

Arendt, H. (1981). *Vita activa oder Vom tätigen Leben.* München: Piper Verlag.

Audehm, K. (2017). Habitus. In Kraus, A., Budde, J., Hietzge, M. & Wulf, C. (2017). *Handbuch Schweigendes Wissen: Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen*. (S. 167-178). Weinheim: Beltz.

Ayres, A. J. (1972). *Sensory Integration and learning disorders*. Los Angeles: Western Psychological Services.

Ayres, A. J. (1979/2005). *Sensory Integration and the Child.* 25th Anniversery Edition. Los Angeles: WPS.

Ayres. A. J. (1977). Cluster analyses of measures of SI. *American Journal of Occupational Therapy*, 31, 362-366.

Baillargeon, R., Scott, R. M., & Z. He, Z. (2010). False-belief understanding in infants. *Trends in Cognitive Sciences* 14(3). 110-118.

Barone, T. & Eisner, E. W. (2012). *Arts based research* (Online-Ausg). SAGE.

Baumgartner, P. & Guber-Muecke, T. (2017). Externalisierung und Kommunikation von Tacit Knowledge. In Kraus, A., Budde, J., Hietzge, M. & Wulf, C. (2017). *Handbuch Schweigendes Wissen: Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen*. (S. 57-68). Weinheim: Beltz.

Becker, N. (2006). *Die neurowissenschaftliche Herausforderung der Pädagogik*. Verlag Julius Klinkhardt.

Black, A. L. (1999). Empowering teachers: using teaching images to understand self. *Creche and Kindergarten Annual Early Childhood Conference*, Brisban, Australia.

Böhme, J. (2014). Handlungsraum. In Wulf, C. & Zirfas, J. *Handbuch Pädagogische Anthropologie* (S. 423-432). Wiesbaden: Springer VS.

Böhme, J. (2017). Architektur und implizites Wissen: Atmosphäre als deiktischer Erfahrungsraum. In Kraus, A., Budde, J., Hietzge, M. & Wulf, C. (2017). *Handbuch Schweigendes Wissen: Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen*. (S. 509-522). Weinheim: Beltz.

Boote, D. N. & Beile, P. (2016). Scholars Before Researchers: On the Centrality of the Dissertation Literature Review in Research Preparation. *Educational Researcher*, *34*(6), 3–15.

Bourdieu, P. (1979). Entwurf einer Theorie der Praxis. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bourdieu, P. (1985): Sozialer Raum und „Klassen“. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bourdieu, P. (1987). Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bourdieu, P. (1992). Rede und Antwort. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bourdieu, P. (2001). Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bowman, W. (2004). Cognition and Body: Perspectives from Music Education. In Bresler, L. (Eds.). Knowing Bodies, Moving Minds. Toward Embodied Teaching and Learning. Dordrecht: Kluwer Academic Publisher.

Breidenstein, G. & Kelle, H. (1998). *Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnographische Studien der Gleichaltrigenkultur.* Weinheim/München: Juventa.

Bremer, H. (2006). Die Notwendigkeit milieusbezogener pädagogischer Reflexivität. Zum Zusammenhang von Habitus, Selbstlernen und sozialer Selektivität. In Friebertshäuser, B., Rieger-Ladich, M., Wigger, L. (Hrsg.). *Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu.* (S. 289-309). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Bresler, L. (Hrsg.) (2004). Knowing bodies, moving minds: Towards embodied teaching and learning. Landscapes: v. 3. Dordrecht [Netherlands], Boston: Kluwer Academic Publishers.

Brinkmann, M., Kubac, R., Rödel, S. S. (Hrsg.). (2015). *Phänomenologische Erziehungswissenschaft*. *Pädagogische Erfahrung: Theoretische und empirische Perspektiven*. Wiesbaden: Springer VS.

Brown, N. & Collins, J. (2021). Systematic Visuo-Textual Analysis: A Framework for Analysing Visual and Textual Data. *The Qualitative Report.* Online: https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol26/iss4/14/ (04.04.2023)

Büchter, A. & Leuders, T. (2005): *Mathematikaufgaben selbst entwickeln.* 2. Auflage. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Büker, P. & Nitsche, A. (2011). „Denk-Pausen“ als Impulse zur biographischen Reflexion - Konturen eines anschlussfähigen Konzeptes zur Professionalisierung der ersten und zweiten Phase der Lehrerausbildung. In J. Eckhardt & C. Vorst (Hrsg.). *Studien zur Germanistik und Anglistik: Bd. 20. Ästhetisch-biographische Reflexion in Lehrerbildung und Schule: Interdisziplinäre Studien zum erfahrungsbezogenen Lehren und Lernen* (S. 195–218). Berlin: Lang.

Bundy, A. C.; Lane, S. J. & Murray, E. A. (2002). *Sensory Integration. Theory and Practice.* 2nd Edition. Philadelphia: F.A. Davis.

Burke, K. B., LaRue, A. (Ed.) (2015). *Transforming the Workforce for Children Birth Through Age 8: A Unifying Foundation*. Washington, D.C.: National Academies Press.

Cameron, L. & Low, G. (1999). Metaphor. *Language Teaching,* 32 (2), 77–96.

Carr-Saunders, A. M., & Wilson, P. A. (1933/1964). *The professions.* London: Frank Cass.

Cramer, C. & Rothland, M. (2020). Pädagogische Professionelle in der Schule. In Hascher, T., Idel, T.-S., Helsper, W. (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (Bd. 9, S. 1–23). Springer Fachmedien Wiesbaden.

Costantino, T. E. (2003). Philosophical hermeneutics as a theoretical framework for understanding works of art. *Arts and Learning Research,* 19(1), 75–98.

De Guerrero, M. C. M., Villamil, O. S. (2000). Exploring ESL teachers‘ roles through metaphor analysis. *TESOL Quarterly,* 34(2), 341–351.

De Guerrero, M. C. M.; Villamil, O. S. (2002). Metaphorical conceptualizations of ESL teaching and learning. *Language Teaching Research,* 6(2), 95–120.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1991). A Motivational Approach to Self: Integration in Personality. In Dienstbier, R. A. (Eds.). *Perspectives on Motivation.* (pp. 237-288). Lincoln: University of Nebraska Press.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik.* 27, (2), 223-238.

Dewey, J. (1985) Democracy and Education. In Dewey, J. (Eds.). *The Middle Works 1899-1924.* Carbondale & Edwardsville: Southern Illinois University Press.

Dinkelaker, J. (2017). Aufmerksamkeit in pädagogischen Situationen. In Kraus, A., Budde, J., Hietzge, M. & Wulf, C. (2017). *Handbuch Schweigendes Wissen: Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen*. (S. 383-394). Weinheim: Beltz.

Dunn, W. (2009). Sensation and Sensory Processing. In Crepeau, E.B., Cohn, S.C., Schell B.A.B. (2009). *Willard & Spackman’s Occupational Therapy* (11 Edition) (pp 777-791). Philadelphia u. a.: Wolter Kluwer, Lippincot Williams & Wilkins.

Edelmann, W. (1996): *Lernpsychologie.* 5. Auflage. Weinheim: Psychologie Verlags Union.

Elias, N. (1997): *Über den Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen.* 2. Band. Wandlungen der Gesellschaft. Entwurf zu einer Theorie der Zivilisation. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Ernst, C., Paul, H. (2013). Zur Interdependenz zweier Schlüsselbegriffe der Sozial- und Kulturwissenschaften. In: Ernst, C./Paul, H. (Hrsg.): *Präsenz und implizites Wissen.* (S. 9-34). Bielefeld: transcript.

Fatke, R. (1997). Fallstudien in der Erziehungswissenschaft. In Friebertshäuser, B. & Prengel, A. (Hrsg.). *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft.* (S. 56-70). Weinheim, München: Junventa Verlag.

Feiman-Nemser, S. (1983). Learning to teach. In L. Shulman, & G. Sykes (Eds.). *Handbook of teaching and policy*. (pp. 150-170). London: Longman.

Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013–1055.

Feiman-Nemser, S., & Buchmann, M. (1983). Pitfalls of experience in teacher preparation. In P. Tamir (Ed.), *Preservice and inservice education of science teachers.* Glenside, PA: International Science Services.

Flick, U. (2011). Das Episodische Interview. In Oelerich, G. & Otto, H.-U. (Hrsg.), *SpringerLink Bücher. Empirische Forschung und Soziale Arbeit: Ein Studienbuch* (Vol. 26, S. 273-280). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Fors, V., Bäckström, A., Pink, S. (2013). Multisensory Emplaced Learning: Resituating Situated Learning in a Moving World. *Mind, Culture, and Activity*, *20*(2), 170-183.

Freisler-Mühlemann, D. & Paskoski, D. (2016). Professionelles Selbstkonzept und Biografie von Lehrpersonen der Volksschule. Ein Fallvergleich. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, *34*(1), 109–122.

Friebertshäuser, B. & Prengel, A. (1997). *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft.* Weinheim, München: Juventa Verlag.

Friebertshäuser, B., M. Rieger-Ladich, M. & Wigger, L. (Hrsg.). *Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu.* Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.

Fröhlich, G. (1999). Habitus und Hexis. Die Einverleibung der Praxisstrukturen bei Pierre Bourdieu. Online unter: www.iwp.jku.at/lxe/wt2k/pdf/FrohlichHabHex.pdf (16.04.2014)

Fröhlich, G. (2000). Die Einverleibung der Schätze und Zwänge (1). Online unter: www.iwp.jku.at/lxe/wt2k/pdf/FröhlichEINVERLEIBUNG(1).pdf (16.04.2014)

Fröhlich, G., Rehbein, B. (Hrsg.) (2009): Bourdieu-Handbuch. Leben - Werk - Wirkung. Stuttgart, Weimar: Verlag J.B. Metzler.

Gebauer, G., Wulf, C. (1998)**.** *Mimesis. Kultur - Kunst – Gesellschaft.* Hamburg: Rowohlt Reinbeck.

Geffert, Bruno (2006). *Metaphern von Schule.* Hamburg: Dr. Kovač.

Gibson, E. J. (1969). *Principles of perceptual learning and development.* New York: Appleton-Century Crofts.

Gibson, J. J. (1977). The theory of affordances. In. R. Shaw & J. Bransford (Eds.), *Perceiving, acting and knowing: Toward an ecological psychology* (pp. 67–82). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Glasl, F. (1980). *Konfliktmanagement. Diagnose und Behandlung von Konflikten in Organisationen.* Bern/Stuttgart: Haupt.

Glass, C. (2011). ‚There‘s not much room for anything to go amiss‘: Narrative and arts-based inquiry in teacher education. *Issues in Educational Research*, *21*(2), 130–145.

Göhlich*,* M.*,* Wulf*,* C*,* Zirfas*,* J. *(2014).* Pädagogische Zugänge zum Lernen. In Göhlich*,* M.*,* Wulf*,* C*,* Zirfas*,* J.*(Hrsg). Pädagogische Theorien zum Lernen.* (S. 7-19). Weinheim: Beltz.

Gorard, S., & Taylor, C. (2004). *Combining Methods in Educational and Social Research*. Open Unversity Press.

Griebel, W. & Niesel, R. (2017). *Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern.* Berlin: Cornelsen.

Groeben, N., Wahl, D., Schlee, J. & Scheele, B. (1988): *Forschungsprogramm subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts.* Tübingen: Francke.

Gröschner, A., Sondbothe, M. (2010). Kreativität fördern durch körperbasiertes Lernen: Pragmatistische Perspektiven für den Unterricht in Schule und Universität. *Zeitschrift Für Theorie Und Praxis Der Medienbildung*. Retrieved from ISSN 1424-3636.

Gudjons, H., & Traub, S. (2016). Pädagogisches Grundwissen: Überblick - Kompendium - Studienbuch (12., aktualisierte Auflage). UTB Pädagogik: Vol. 3092. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Guss, K. (1977). Was ist Gestalttheorie. In Metz-Göckel, H. (2016). *Gestalttheorie und kognitive Psychologie, Schlüsseltexte der Psychologie*. (S. 21-26). Wiesbaden: Springer.

Hannes, K. & Siegesmund, R. (2022). An Analytical Apparatus for Visual Imagery Applied in a Social-Behavioral Research. *International Review of Qualitative Research*, *15*(2), 278–302.

Harring, M., Rohlfs, C. & Palentien, Ch. (2020). Die Sicht von Schülerinnen und Schülern auf Schule und Unterricht. In Hascher, T., Idel, T.-S., Helsper, W. (Hrsg.). *Handbuch Schulforschung.* (S. 1337-1356) Wiesbaden: Springer VS.

Hartig, E. (2013). Annäherung an eine lerntheoretische Betrachtung von Pierre Bourdieus Einverleibung. Seminararbeit. München, Ravensburg: Grin Verlag.

Heidegger, M. (2001). *Sein und Zeit.* Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

Heimes, S. (2010). *Künstlerische Therapien: Ein intermedialer Ansatz*. *UTB Psychologie: Bd. 3397*. Stuttgart: Vandenhoeck & Ruprecht, UTB.

Heinritz, Ch. (2013). Biografische Aspekt der Lehrerpersönlichkeit. In Krautz, J & Schieren, J. (Hrsg.). *Persönlichkeit und Beziehung als Grundlage der Pädagogik* (S. 114-127). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Helfferich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Helmke, A. & Weinert, F. E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In Weinert, F. E. (Hrsg.): *Enzyklopädie der Psychologie. Psychologie der Schule und des Unterrichts*, Bd. 3. (S. 71–176). Göttingen: Hogrefe-Verlag.

Helsper, W., Krüger, H.-H., & Rabe-Kleberg, U. (2000). Professionstheorie, Professions- und Biographieforschung: Einführung in den Themenschwerpunkt. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung,* 1(1), 5-19.

Helsper, W. (2012): Die Antinomie von Nähe und Distanz in unterschiedlichen Schulkulturen. Strukturelle Bestimmungen und empirische Einblicke. In Nerowski, C., Hascher, T., Lunkenbein, M., Sauer, D. (Hrsg.): *Professionalität im Umgang mit Spannungsfeldern der Pädagogik.* (S. 27-46). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Helsper, W. (2018). Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In Paseka, A., Keller-Schneider, M. & Combe, A. (Hrsg.). Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. (S. 105-140). Wiesbaden: Springer VS.

Herbig, B. Büssing, A. (2004). The role of explicit and implicit knowledge in work performance1. *Psychology Science* (46), 408–432.

Hodgetts, R. (2017). *Pareidolia: A Visual Inquiry into the Perception of Ambiguous Images* [Masterthesis]. Tasmania: University of Tasmania.

Hof, C., Meuth, M. & Walther, A. (Hrsg.). (2014). *Übergangs- und Bewältigungs-forschung*. *Pädagogik der Übergänge: Übergänge in Lebenslauf und Biografie als Anlässe und Bezugspunkte von Erziehung, Bildung und Hilfe*. Weinheim: Beltz Juventa.

Ingold, T. (2000). *The perception of the environment.* London: Routledge.

Jackson, P. (1968): *Life in classrooms.* New York: Holt, Rinehart and Winston.

Jenert, T. (2021). Das Andersein als Ressource: Habitus und Habitusreflexion in der Lehrer*innenbildung. *Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung*, 3 (5), 82-92.

Kade, J. (2011): Aufmerksamkeitskommunikation. Zu einem erziehungswissenschaft-lichen Grundbegriff. In Amos, K. S., Meseth, W., Proske, M. (Hrsg.): *Öffentliche Erziehung revisited. Erziehung, Politik und Gesellschaft im Diskurs.* (S. 75-100). Wiesbaden: Springer VS-Verlag.

Kaiser, A. & Kaiser, R. (2001). Studienbuch Pädagogik. Grund- und Prüfungswissen. Berlin: Cornelsen.

Kleemann, F., Krähnke, U. & Matuschek, I. (2009). *Interpretative Sozialforschung.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Knill, P.J., Levine, E.G &Levine, S.K. (2005). *Principles and Practice of Expressive Arts Therapy: Toward a Therapeutic Aesthetics*. London & Philadelphie: Jessica Kingsley Publishers.

Korczak, J. (1928/1999). Das Recht des Kindes auf Achtung. In Korczak, J. (Hrsg.) *Sämtliche Werke* (Bd. 4, S. 383–413) Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

Kozhenvnikov, M., Hegarty, M. (2001). Impetus beliefs as default heuristics: Dissociation between explicit and implicit knowledge about motion. *Psychonomic Bulletin & Review* (8/3), 439–453.

Krappmann, L. & Oswald, H. (1995). *Alltag der Schulkinder: Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen.* Weinheim/München: Juventa.

Kraus, A. (2015). *Pädagogische Wissensformen in der Lehrer(innen)bildung: Ein performativitätstheoretischer Ansatz.* Münster: Waxmann Verlag.

Kraus, A., Budde, J., Hietzge, M. & Wulf, C. (Hrsg.) (2017). *Handbuch Schweigendes Wissen: Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen*. Weinheim: Beltz.

Krauss, S., Kunter, M., Brunner, M., Baumert, J., Blum, W., Neubrand, M., Jordan, A., & Löwen, K. (2004). Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung von mathematischer Kompetenz. In M. Doll & M. Prenzel (Hrsg.). *Bildungsqualität von Schule* (S. 31–53). Münster: Waxmann.

Krautz, J. & Schieren, J. (2013). *Persönlichkeit und Beziehung als Grundlage der Pädagogik.* Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Krebs, H. (2010). Supervision – ein Beratungsinstrument zur Stärkung der pädagogischen Professionalität von Lehrern. In R. Göppel, A. Hirblinger, H. Hirblinger, & A. Würker (Eds.), *Schule als Bildungsort und "emotionaler Raum": Der Beitrag der Psychoanalytischen Pädagogik zu Unterrichtsgestaltung und Schulkultur* (S. 219–230). Leverkusen-Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Kreis, I. (2009). *Professionalität im Lehrberuf: Was ist das? Eine Annäherung aus Praxis und Theorie* [Dissertation]. Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, Klagenfurt.

Kuckartz, U., Grunenberg, H. & Lauterbach, A. (Hrsg.). (2004). *Qualitative Datenanalyse: computergestützt: Methodische Hintergründe und Beispiele aus der Forschungspraxis*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kuhn, L. (2014). Ikonografie/Ikonologie. In Netzwerk Bildphilosophie (Hrsg.). Bild und Methode. Theoretische Hintergründe und methodische Verfahren der Bildwissenschaft. (S. 289-297). Köln: Herbert von Halem Verlag.

Kunze, K. (2021). Profession, Professionalisierung und Professionalität im Kontext des Lehrer*innenberufs. In Völschow, Y. & Kunze, K. (Hrsg.). *Reflexion und Beratung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Beiträge zur Professionalisierung von Lehrkräften.* (S. 23-46). Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Lange, H. (2009). Das Lachen im kindlichen »Sich-Bewegen« Eine phänomenologische Annäherung und empirische Perspektivierung. In Kraus, A. (Hrsg). *Körperlichkeit in der Schule Aktuelle Körperdiskurse und ihre Empirie.* Band 2. (S. 71-112). Oberhausen: Athena Verlag.

Lakoff, G. & Johnson M. (1999). *Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind And Its Challenge To Western Thought.* New York: Basic Books.

Lakoff, G. & Johnson, M. (2003/2021). *Leben in Metaphern.* Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern. Heidelberg: Carl-Auer.

Lakoff, G. (2012). Explaining embodied cognition results. *Topics in cognitive science*, *4*(4), 773–785.

Lavina, L., Fleet, A. & Niland, A. (2017). The varied textures of an arts-informed methodology: Exploring teachers' identities through artful expressions. *Journal of Curriculum and Pedagogy*, *14*(2), 143–163.

Leavy, P. (2017). *Research design: Quantitative, qualitative, mixed methods, arts-based, and community-based participatory research approaches*. New York: The Guilford Press.

Leavy, P. (2020). *Method meets art: Arts-based research practice* (Third edition). The Guilford Press.

Lawrence-Lightfoot, S. (2004). *The essential conversation: What parents and teachers can learn from each other.* New York: Ballantine Books.

Lehmann-Rommel, H. (2017). Schweigende Dimension von Macht in pädagogischen Beziehungen: Autorität und (Selbst-)Regierung. In Kraus, A., Budde, J., Hietzge, M. & Wulf, C. (2017). *Handbuch Schweigendes Wissen: Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen*. (S. 716-733). Weinheim: Beltz.

Levy, Y. & Ellis, T. J. (Hrsg.) (2006). *Towards a Framework of Literature Review Process in Support of Information Systems Research*. *InSITE Conference*. Informing Science Institute.

Liebau, E. (2006). Der Störenfried. Warum Pädagogen Bourdieu nicht mögen. In Friebertshäuser, B., Rieger-Ladich, M., Wigger, L. (Hrsg.). *Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu.* (S. 41-58). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Liebel, M. & Markowska-Manista, U. (2018). *Pädagogik der Achtung* [online]. *socialnet Lexikon.* Bonn: socialnet, 22.06.2018. Verfügbar unter: https://www.socialnet.de/lexikon/27969. (20.06.2023).

Lindemann, H. (2006). *Konstruktivismus und Pädagogik. Grundlagen, Modelle, Wege zur Praxis.* München: Reinhardt Verlag.

Loch, U. & Rosenthal, G. (2002): Das narrative Interview. In Schaeffer, D. & Müller-Mundt, G. (Hrsg.). *Qualitative Gesundheits- und Pflegeforschung.* (S. 221–232). Bern: Huber.

Mailloux, Z., Parham, L. D., Roley, S. S., Ruzzano, L., & Schaaf, R. C. (2018). Introduction to the Evaluation in Ayres Sensory Integration® (EASI). *The American Journal of Occupational Therapy: Official Publication of the American Occupational Therapy Association*, *72*(1), 7201195030p1-7201195030p7.

Malchiodi, C. A. (Ed.) (2023). *Handbook of expressive arts therapy*. New York: The Guilford Press.

Mandl, H., Friedrich, H. (1997). *Analyse und Förderung selbstgesteuerten Lernens.* Göttingen: Psychologie der Erwachsenenbildung.

Mandl, H., Huber, G. L. (1983). Subjektive Theorien von Lehrern. *Psychologie, Erziehung und Unterricht*. 30, 95-112.

Marsch, S. (2009). *Metaphern des Lehrens und Lernens: Vom Denken, Reden und Handeln bei Biologielehrern* (Kumulative Dissertation). Freie Universität Berlin.

Massey, D. (2005). *For space.* London: Sage.

Maturana, H., Varela, F.J. (1987): *Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln menschlichen Erkennens.* München: Goldmann.

Mayring, P. (2019). Qualitative Inhaltsanalyse – Abgrenzungen, Spielarten, Weiterentwicklungen. Vorab-Onlinepublikation. *Forum: Qualitative Social Research*, Vol 20, No 3.

Mayring, P. & Fenzl, T. (2019). Qualitative Inhaltsanalyse. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (2. Aufl., Bd. 3, S. 633–648). Springer VS.

McNiff, S. (2009). *Art-based research*. London: Jessica Kingsley.

Meister, G. (Hrsg.) (2005). *Das unterrichtliche Selbstverständnis von LehrerInnen: Empirische Muster im Kontext von Unterricht und Biographie*. Studien zur Schul- und Bildungsforschung: Bd. 21. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Merleau-Ponty, M. (1974). *Phänomenologie der Wahrnehmung.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Meyer, H. (2004): Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen Scriptor.

Meyer-Drawe, K. (2001): Erziehung und Macht. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik.* 77. Jg., 446 – 457.

Meyer-Drawe, K. (2003). Lernen als Erfahrung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft.* (4), 505-514.

Meyer-Drawe, K. (2015). Aufmerken – eine phänomenologische Studie. In S. Reh, K. Berdelmann & J. Dinkelaker (Hrsg.), *Aufmerksamkeit: Geschichte, Theorie, Empirie* (S. 117–126). Springer VS.

Miller, K. & Shifflet, R. (2016). How memories of school inform preservice teachers' feared and desired selves as teachers. *Teaching and Teacher Education*, *53*(2), 20–29.

Moseley, M., Gdvoin, R. & Jones, K. (2013). The Use of Digital Storytelling in Exploring Mental Models of Science Teachers. Electronic Journal of Science Education, 17 (1), 1-20.

Mitgutsch, K. (2008). *Lernen durch Enttäuschung*. Dissertation. Universität Wien.

Mohn, E. &, Amann, K. (2006). *Lernkörper. Kamera-Ethnographische Studien zum Schülerjob.* Göttingen: IWF Wissen und Medien.

Mulvihill, T. M. (2020). *Arts-Based Educational Research and Qualitative Inquiry: Walking the Path*. London: Routledge.

Neuweg, G.H. (2004): *Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis*. Münster: Waxmann.

Nittel, D. (2000). *Von der Mission zur Profession? Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung.* Bielefeld: Bertelsmann.

Nittel, D. (2004). Die ‚Veralltäglichung' pädagogischen Wissens – im Horizont von Profession, Professionalisierung und Professionalität. *Zeitschrift für Pädagogik* 50 (3), 342-357.

Oevermann, U. (1999). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.). *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70-182). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Osterhaus, I. (2011). *Autobiographisches Erzählen – Risiko oder Chance? Mögliche Wirkungen narrativer Explorationen auf die Erzählperson.* Reihe Soziologie. Wien: Institut für Höhere Studien.

Ostermann-Vogt, B. (2011). *Biographisches Lernen und Professionalitätsentwicklung: Lernprozesse von Lehrenden in Pflegeberufen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research* 62 (3), 307–332.

Panofsky, E. (1932). Zum Problem der Beschreibung und Inhaltsdeutung von Werken der bildenden Kunst. *Logos*, 21, 103-119.

Parsons, T. (1968). *Beiträge zur soziologischen Theorie. Die akademischen Berufe und die Sozialstruktur.* Neuwied am Rhein: Luchterhand.

Patry, J.-L., Gastager, A. (2017). Subjektive Theorien. In Kraus, A., Budde, J., Hietzge, M. & Wulf, C. (2017). *Handbuch Schweigendes Wissen: Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen*. (S. 92-106). Weinheim: Beltz.

Peskoller, H. (2014). Körperlicher Raum. In Wulf, C. & Zirfas, J. *Handbuch Pädagogische Anthropologie* (S. 395-402). Wiesbaden: Springer VS.

Phillips, D. (2010). On transitional space, unresolved conflicts, and an uncertain teacher education. Teachers and Teaching: *Theory Into Practice*, 16(5), 633-644.

Piaget, J. (1937). *Der Aufbau der Wirklichkeit beim Kinde*. Ges. Werke Bd. 2. Stuttgart: Klett.

Piaget, J. (1947). *Psychologie der Intelligenz.* Olten und Freiburg: Walter.

Polanyi, M. (1985). *Implizites Wissen.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Polanyi, M. (1959). *The Study of Man.* London: Routledge & Kegan Paul.

Popitz, Heinrich (2009): Phänomene der Macht. Tübingen: Mohr Siebeck.

Porr, C., Mayan, M., Graffigna, G., Wall, S., & Vieira, E. R. (2011). The Evocative Power of Projective Techniques for the Elicitation of Meaning. *International Journal of Qualitative Methods*, *10*(1), 30-41.

Rahm, S. (2017). Schulkulturen – Versuch einer schulentwicklungstheoretischen Annäherung. In Kraus, A., Budde, J., Hietzge, M. & Wulf, C. (2017). *Handbuch Schweigendes Wissen: Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen*. (S. 369-382). Weinheim: Beltz.

Raithel, J., Dollinger, B., Hörmann, G. (2007). *Einführung Pädagogik: Begriffe - Strömungen - Klassiker - Fachrichtungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Rambusch, J., Ziemke, T. (2005). The Role of Embodiment in Situated Learning. *Proceedings of the Annual Meeting of the Cognitive Science Society,* 27(27). 1803-108.

Rehbein, J. (1980). Sequentielles Erzählen. Erzählstrukturen von Immigranten bei Sozialberatungen in England. In Ehlich, K. (Hrsg.). *Erzählen im Alltag* (S. 64-108). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Renger A.B. (2017). Übung. In Kraus, A., Budde, J., Hietzge, M. & Wulf, C. (2017). *Handbuch Schweigendes Wissen: Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen*. (S. 775-786). Weinheim: Beltz.

Rickert, R. (2009). *Lehrbuch der Kunst-Therapie.* Ahlerstedt: Param.

Rieger-Ladich, M. (2014). Macht und Gewalt. In Wulf, C. & Zirfas, J. *Handbuch Pädagogische Anthropologie* (S. 285-294). Wiesbaden: Springer VS.

Rieger-Ladach, M., Grabau, Ch. (2017). Gewalt In Kraus, A., Budde, J., Hietzge, M. & Wulf, C. (2017). *Handbuch Schweigendes Wissen: Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen*. (S. 217-226). Weinheim: Beltz.

Rosenthal, G. (1995). Zerstörtes Leben - Fragmentierte Lebensgeschichten von Überlebenden der Shoah. In Fischer-Rosenthal, W., Alheit, P. (Hrsg). *Biographien in Deutschland* (S. 452-476). Opladen: Westdeutscher Verlag.

Ross, B.M. (1991). *Remembering the Personal Past: Descriptions of Autobiographical Memory.* New York: Oxford University Press.

Ross, J. (2004). The Instructable Body: Student Bodies from Classrooms to Prisons. In L. Bresler (Eds.). *Knowing Bodies, Moving Minds: Towards Embodied Teaching and Learning* (pp. 169-181). Dordrecht: Springer Netherlands.

Rutschky, K. (Hrsg.) (1997): *Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte bürgerlicher Erziehung.* Frankfurt a.M. und Berlin: Ullstein.

Ryle, G. (1969). *Der Begriff des Geistes.* Stuttgart: Reclam.

Saxe, R. (2013). The new puzzle of theory of mind development. In *Navigating the social world: What infants, children, and other species can teach us.* New York: Oxford University Press.

Schachtel, E. G. (1959). *Metamorphosis: On the development of affect, perception, attention, and memory.* New York: Basic Books.

Schanz, G. (2006). *Implizites Wissen. Phänomen und Erfolgsfaktor – Neurobiologische und soziokulturelle Grundlagen – Möglichkeiten problembewussten Gestaltens.* München, Mering: Rainer Hampp Verlag.

Scherr, Albert (2004): Körperlichkeit, Gewalt und soziale Ausgrenzung in der „postindustriellen Wissensgesellschaft". In Heitmeyer, W. & Soeffner, H.-G. (Hrsg.). *Gewalt. Entwicklungen, Strukturen, Analyseprobleme.* (S. 202-223). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Schmidt, A. (2004). *Doing peer-group: die interaktive Konstitution jugendlicher Gruppenpraxis.* Frankfurt am Main: Lang.

Schmitt, R. (2017). *Systematische Metaphernanalyse als Methode der qualitativen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Schön, D. (1983). The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. San Francisco: Jossey Bass.

Schütze, F. (1983). Biographieforschung und narratives Interview. In Neue Praxis, 13 (3), 283-293.

Schütze, F. (1984). Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens. In M. Kohli, & G. Robert (Hrsg.). Biographie und Soziale Wirklichkeit: neue Beiträge und Forschungsperspektiven. (S. 78-117). Stuttgart: Metzler

Schütze, F. (2000). Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien des professionellen Handelns. Ein grundlagentheoretischer Aufriss*. Zeitschrift für qualitative Bildungs-Beratungs- und Sozialforschung* 1 (1), 49-96.

Schwarzer-Petruck, M. (2014). *Emotionen und pädagogische Professionalität: Zur Bedeutung von Emotionen in Conceptual-Change-Prozessen in der Lehrerbildung*. Wiesbaden: Springer VS.

Siebert, H. (1999). *Pädagogischer Konstruktivismus - Eine Bilanz der Konstruktivismusdiskussion für die Bildungspraxis.* Neuwied: Luchterhand.

Simmel, G. (1908). Exkurs über die Soziologie der Sinne. In Simmel, G. (Hrsg.) Gesammelte Werke, Bd. 2: *Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung*. (S. 483-493). Berlin: Suhrkamp. (S. 483-493).

Smith Roley S., Blanche, I.B., Schaaf, R.C. (2001). *Understanding the Nature of Sensory Integration with diverse Populations.* USA: Therapy Skill Builder.

Smith, S. J. (1992). Physically Remembering Childhood. *Phenomenology and Padagogy* (10), 85–106.

Sonbul, S., Schmitt, N. (2013). Explicit and Implicit Lexical Knowledge: Acquisition of Collocations Under Different Input Conditions. *Language Learning*, *63*(1), 121–159.

Sonu, D. (2022). Possibilities for using visual drawing with student-teachers: Linking childhood memories to future teaching selves. *Teaching and Teacher Education* (110).

Staub, F. & Stern, E. (2002). The Nature of Teachers' Pedagogical Content Beliefs Matters for Student's Achievement Gains: Quasi-Experimental Evidence From Elementary Mathematics. *Journal of Educational Psychology* 94, 344–355.

Stern, E. (2009): Implizite und explizite Lernprozesse bei Lehrerinnen und Lehrern. In Zlatkin-Troitschanskaia, O., Beck, K., Sembill, D., Nickolaus, R. & Mulder, R. (Hrsg.). *Lehrerprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung.* (S. 355–364). Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

Terhart, E. (1995): Lehrerbiographien*.* In Konig, E., Zedler, P. (Hrsg.). *Bilanz qualitativer Forschung*, Bd. 2. (S. 225–264). Weinheim: Deutscher Studienverlag.

Terhart, E. (2006). Was wissen wir über gute Lehrer? *Pädagogik*, 58 (5), 42–47.

Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In Helsper, W. & Tippelt, R. (Hrsg.). *Pädagogische Professionalität* (S. 202-224) Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 57. Weinheim: Beltz.

Terhart, E. (2015). *Auf die Lehrperson kommt es an! Rückfragen an eine Selbstverständlichkeit.* Vortrag im Rahmen der 5. Bildungs- und Forschungskonferenz «Lehrer/Lehrerin – die Person im Zentrum» Online verfügbar unter: https://docplayer.org/41747798-Auf-die-lehrperson-kommt-es-an-rueckfragen-an-eine-selbstverstaendlichkeit-prof-dr-ewald-terhartuniversitaet- muenster.html (07.07.2023)

Thiersch, S., & M. Silkenbeumer, M. (2020). Familie und Schule. In Hascher, T., Idel, T.-S., Helsper, W. (Hrsg.). *Handbuch Schulforschung.* (S. 575-597). Wiesbaden: Springer VS.

Tippelt, R. & Schmidt, B. (2010). *Handbuch Bildungsforschung* (3., durchgesehene Auflage). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Tobin, J. (2004). The Disappearance of the Body in Early Childhood Education. In L. Bresler (Eds.). *Knowing Bodies, Moving Minds: Towards Embodied Teaching and Learning (*3. Vol., pp. 111-125). Dordrecht.: Springer Netherlands.

Tyack, D. & Tobin, W. (1994). The „Grammar" of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change? *American Educational Research Journal*. Vol. 31. 453-479.

Ulrich, H. (2013). Die Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit für die Bildungsprozesse Heranwachsender. Empirische Befunde zur Klassenlehrerpädagogik an Waldorfschulen. In Krautz, J., Schieren, J. (2013). *Persönlichkeit und Beziehung als Grundlage der Pädagogik.* (S. 95-113). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Varela, F.J; Thompson, E; Rosch, E. (1991). *The embodied mind: Cognitive science and human experience.* Cambridge, MA: MIT Press.

Verevi, A. (2021). Understanding teachers through their life journey, their ambitions and their practices. *SN Social Sciences*, *1*(3).

Vogler, C. (2010). *Die Odyssee des Drehbuchschreibers: Über die mythologischen Grundmuster des amerikanischen Erfolgskinos.* Berlin: Autorenhaus Verlag.

Völschow, Y. & Kunze, K. (2021). *Reflexion und Beratung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Beiträge zur Professionalisierung von Lehrkräften.* Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich.

Wahl, D. (2001): Nachhaltige Wege vom Wissen zum Handeln. *Beiträge zur Lehrerbildung,* 19 (2), 157–174.

Waldenfels, B. (1992). *Einführung in die Phänomenologie.* München: Fink.

Walter, H. (2017). Schule, Gesellschaft und Wissen. Einführung. In Kraus, A., Budde, J., Hietzge, M. & Wulf, C. (2017). *Handbuch Schweigendes Wissen: Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen*. (S. 358-368). Weinheim: Beltz.

Weber, S. & Mitchell, C. (1996). Drawing ourselves into teaching: Studying the images that shape and distort teacher education. *Teaching and Teacher Education*, *12*(3), 303–313.

Wiedenhöft, S. (2005). Vom Reinziehen, Eintrichtern und Anbohren. Eine Metapher-nanalyse über die Alltagssprache des Lernens. PsyDok: Open-Access-Server der Virtuellen Fachbibliothek Psychologie, Download: http://psydok.sulb.uni-saarland.de. 05.04.2023)

Wieser, D. (2008): *Literaturunterricht aus Sicht der Lehrenden. Eine qualitative Interviewstudie.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Wilde, D. (2015). Wieso ist das kein Spielzeug? Eine phänomenologische Suche nach Antworten auf Dinge im Lernen. In Brinkmann, M., Kubac, R., Rödel, S. S. (Hrsg.). *Phänomenologische Erziehungswissenschaft. Pädagogische Erfahrung: Theoretische und empirische Perspektiven* (S. 249–265). Springer VS.

Wulf, C., Zirfas, J. (2007). Performative Padagogik und performative Bildungstheorien. Ein neuer Fokus erziehungswissenschaftlicher Forschung. In Wulf, C.; Zirfas, J. (Hrsg.). Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven. (S.7–40). Weinheim, Basel: Beltz.

Wulf, C. (2013). Die mimetische Aneignung der Welt. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *16*(S2), 15–25.

Wulf, C. (2014). Sinne. In Wulf, C. & Zirfas, J. *Handbuch Pädagogische Anthropologie* (S. 103-112). Wiesbaden: Springer VS.

Wygotsky, L.S. (1972). *Denken und Sprechen.* Frankfurt am Main: Fischer Verlag.

Zeichner, K. M. & Gore, J. M. (1990): Teacher socialization. In Houston, W. R. (Eds.). *Handbook of research on teacher education. A project of the association of teacher educators.* (S. 329–348). New York: Macmillan Publishing Company.

Zhao, K. & Goodson, I. (2013). Reflections on Teachers' Life Stories and Teachers' Life Histories: Towards Teachers' Narrative Learning. *Curriculum and Teaching*, *28*(2), 45–59.

Ziegler, B. (2006). „Subjektive Theorien" und didaktisches Handeln – Forschungs-aktivitäten und Befunde zu Lehrenden in der beruflichen Bildung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 102. Band, Heft 4, 525-550.

Zierer, K., Speck, K., & Moschner, B. (2013). *Methoden erziehungswissenschaftlicher Forschung* (1. Aufl.). Stuttgart, München: UTB GmbH.

Zinnecker, J. (1978): Die Schule als Hinterbühne oder Nachrichten aus dem Unterleben der Schüler. In: Reinert, G.-B. & Zinnecker, J. (Hrsg.): *Schüler im Schulbetrieb.* (S. 29-116). Reinbek: Rowohlt.

6 ANHANG

Tabellen

Tab 1: Kategorien Schulerfahrung 1 / Mira

Kategorien Schulerfahrung 1 / Mira			
Interview	Visuelle Kunst	Narrationen zum Bild Und Geschichte	Bild-Text-Integration
Bewegen wie Bienen zur Musik Begeisterte Lehrerin Frei sein, wie man ist Spaß in der Gemeinschaft ist ansteckend	Eine Feder Schnur in Kurven und Schlaufen aufgeklebt, teilt das Blatt in obere und untere Hälfte Schwarze Punkte entlang der Schnur Fontänen förmige rote Striche im Zentrum des Blattes Intensive rote Flächen abwechselnd mit weißen Flächen am gesamten Blatt Breiter gelber Pinselstrich im oberen Blattbereich Libelle auf Blüte	Lauf des Lebens Leichtigkeit ist Gelb wie die Sonne Lebensfeuer, Blut des Lebens und Mut sind Rot Lebensbaum Wegabschnitte Wegbegleiter Libelle verbringt den Tag auf einer Blüte Flugtiere schwirren vorbei Jeder hat sein eigenes Tempo und seine Art Weg der Flugtiere Libelle ist frei, bleibt bei sich und entscheidet selbst über den richtigen Zeitpunkt Jeder hat sein eigenes Tempo und seine Art Am Ende des Tages fliegt sie weiter	Lebendigkeit durch Bewegung Gemeinsamer Weg Raum für Unterschiedlichkeit

Tab. 2: Kategorien Schulerfahrung 2 /Mira

Kategorien Schulerfahrung 2 / Mira			
Interview	Visuelle Kunst	Narrationen zur Collage, Gedichtinhalt	Bild-Text-Integration
Aufregung zum Stundenende vor der Mittagspause Manchmal beenden Lehrer*innen die Stunde früher Auf (Aus)bruch in die Mittagspause Freude am Wettkampf Laufen am Gang eigentlich nicht erlaubt Eingreifen durch Lehrer stört Gemeinsam essen mit den Freund*innen ist schön	Unspezifisches Tier mit Zacken am Kopf und Rücken, ein Schwanz, ausgemalte Nase Eine dreidimensional geformte Scheibe aus Alufolie in der Mitte des Blattes geklebt Gefüllte Kartoffel auf die Alufolie geklebt 23 ausgeschnittene Gesichter im Kreis angeordnet Oranger Drache Gelber Schmetterling Bunter Papagei Kopf eines Schafsbocks und eines Pferdes Großer und ein kleiner Wal sowie ein Fisch Schwimmerin in Absprungposition auf einem Absprungsockel	Drache Kantiger Fisch Schwimmt im Wasser Baby hat stachelige Haare Stupsnase Ein Teller mit Essen darauf Essen verbindet Alle haben verschiedene Gesichter Bewegung findet überall, in der Luft, am Land, im Wasser statt Gemeinschaft und Bewegung sind verbunden	Wettlauf Störende Reglements Gemeinschaftserleben

Tab. 3: Kategorien Schulerfahrung 3 /Mira

Kategorien Schulerfahrung 4 / Mira			
Interview	Visuelle Kunst	Narrationen zum Bild und Geschichte	Bild-Text-Integration
Ältere männliche Lehrperson Biologieunterricht Unterricht als Diktieren und Schreiben Nasenbluten stört das Schreiben Lehrer als Retter Lehrer steht dicht hinter mir mit dicken Bauch und drückt den Fingernagel fest in meine Nase Weiterschreiben bis zum Stundenende Verharren im Schmerz und der Bedrängung Angst vor Autorität und Konsequenzen	Ovale helle Fläche im Zentrum Rote und schwarze Punkte sowie rote und schwarze Linien von fließender Farbe durchziehen die helle Fläche Gewundener Draht in der Mitte montiert Rote ovale Fläche mit intensiv roten Pinselstrichen begrenzen das Zentrum Gelbe breite Pinselstriche am unteren Bildende Schwarze Spitzen verteilt am Blatt, die Richtung Zentrum zeigen Frau in Sportkleidung und Boxhandschuhen Ein Boxsack Nachdenklicher, älterer Mann mit Bart, Hut und Pfeife sitzt mit dem Kopf auf der Hand abgestützt bei einem Tisch	Getropfte rote Farbe ist Blut Nicht gut ergangen in dieser Situation Schwarze Spitzen sind Fingernagel Draht ist ähnlich wie Fingernagel Rote Farbe muss wild gemalt sein, nicht so brav Kräftige Farben finde ich schön Schlachtfeld 40 Dienstjahre und Dienstmüdigkeit Langes Theorie basiertes Diktieren ist beste und wertvollste Unterrichtsmethode Nasenbluten stört	Körperliche Bedürfnisse stören den Unterricht Schmerzende Körpernähe Ausharren

Tab. 4.: Kategorien Schulerfahrung 4 / Mira

Kategorien Schulerfahrung 4 / Mira			
Interview	Visuelle Kunst und szenische Darstellung	Narrationen zum Bild, Gedicht und Szene	Bild-Text-Integration
Zu spät in die Schule kommen wegen Gipsabnahme im Krankenhaus Nervosität Vor dem Schulgebäude zur Beruhigung ein Kreuzzeichen machen Lehrerin beobachtet vom Fenster aus Lehrerin spricht Schülerin in der Klasse darauf an Beschämung	Ein schwarzer Fleck im Zentrum und schwarze Sprenkel rundherum Gelbe Strahlen rund um den Fleck Hellblauer dichter Hintergrund mit weißen Flecken darauf Eine grüne dicht bemalte schräge Fläche in der linken oberen Ecke In der rechten unteren Ecke eine schräge Fläche mit kleinen dunkelblauen wellige Linien Eine fette, haarige braune Spinne Frauenarme mit Moorschlamm bedeckt Am Boden sitzend mit ausgetreckten Beinen werden die Finger wie in einer Laufbewegung bewegt	Blau ist entspannend Situation wirken lassen Wolken oder Schneeflocken – nicht wissen, was da passiert ist Dunkle, grüne Ecke ist das Unwohlsein in der Früh Blau und Grün sind die Angst Schwarz ist eine Watsche ins Gesicht Angst verblasst wie das Blau Es war nicht böse gemeint Angst ist auch nur ein Gefühl Alles hat zwei Seiten Angst kann überwunden werden Bewegende Spinnenbeine	Selbstberuhigung Verwirrung Beschämung

Tab. 5.: Kategorien Lehrerfahrung 1 / Mira

Kategorien Lehrerfahrung 1 / Mira			
Interview	Visuelle Kunst	Narrationen zum Bild	Bild-Text-Integration
Als Studentin auf sich selbst gestellt Übergangssituation vom Klassenzimmer in den Turnsaal Unruhe durch das Verhalten eines Schülers Verbaler Lösungsversuch Schüler greift verbal und körperlich an Hilflosigkeit Mitschüler*innen helfen	Weißer Hintergrund Im Zentrum eine lila geschwungene Linie Im rechten unteren Viertel ein schwarzer ausgemalter Kreis Im linken oberen Viertel ein gelber ausgemalter Kreis Über das gesamte Blatt verzweigte gelbe geschwungene Linien, ausgehend von den Kreisen Kleinkind auf einer Schaukel	Mond- und Sonnenphasen Schlange häutet sich Schlange fühlt sich bedroht Schlange greift an Durchschlängeln Linien fließen Hin- und herbewegen Schweben Es gibt nicht für alles eine Lösung Gute und schlechte Phasen	Angriff Verteidigung Beweglichkeit

Tab. 6.: Kategorien Lehrerfahrung 2 / Mira

Kategorien Lehrerfahrung 2 / Mira			
Interview	Visuelle Kunst	Narrationen zum Bild	Bild-Text-Integration
Vor dem Unterricht Geringe Präsenz in der Klasse Geschenk von Schülerin Gespräche Umarmung Pausenbetreuung An der Hand gehen Innige Zweisamkeit ohne Sprechen Voll schön Eine positive Wirkung auf die Schülerin	Intuitives Bild mit Krone Gelb bemalte Krone aus Papier In Blockbuchstaben auf Papierstück „DIE KRÖNUNG“ Kinderfäuste im Tonmatsch	Krone ist Schmuck Königin ist stark Emotionen tief im Herzen drin wie Kinderhände im Matsch Krönung als Lehrerin ist das Gefühl, etwas richtig zu machen	Inniger Kontakt Krönung

Tab. 7: Kategorien Schulerfahrung 1 / Ron

Kategorien Schulerfahrung 1 / Ron			
Interview	Visuelle Kunst und szenische Darstellung	Narrationen zum Bild, Geschichte	Bild-Text-Integration
Nachprüfung Deutsch in der Unterstufe Unterstützung durch Religionslehrer Komplett am Boden Man verliert Freunde Sitzenbleiben ist kein Beinbruch Aufbau mit Lehrer notwendig Neue Freunde	Schwarzer Balken mittig Pinsel an Draht hängend Links unten grüne Farbspritzer Rechts unten viele rote Pinseltriche Elefant mit Stoßzähnen in einen Savanne	Das verlorene Schlachtfeld Unter dem Balken ist der seidene Faden versteckt Draht ist seidener Faden, der reißt Pinsel steht für Arbeitsprozess Grün ist unterstützender Religionslehrer Rotstift der Deutschlehrerin Das wird mit dir nichts in Deutsch Nichtgenügend sind Schlachtfelder Aufregung und Unterstützung Reise in die Savanne Dickschädeliger Einzelkämpfer Stoßzähne verteidigen „Fünf, Setzen“ Suche nach grünen Flecken	Verlorenes Schlachtfeld Grüne Unterstützungsflächen Einsame Arbeit ohne Erfolg Wiederaufbau

		Grüne Flecken bringen dich im Leben weiter Die eigene Herde hören	

Tab. 8: Kategorien Schulerfahrung 2 / Ron

Kategorien Schulerfahrung 2 / Ron			
Interview	Visuelle Kunst	Narrationen zum Bild, Geschichte	Bild-Text-Integration
Schlechte Leistungen in Deutsch Leistungsanforderung ohne Verbundenheit Ein Gespräch mit der Mutter und Lehrerin ohne Hoffnung Nachprüfung	Zwei horizontale schwarze Striche, die mit vielen Strichen verbunden sind Ein mit schwarzen Balken gemaltes Gerüst in der Mitte des Blattes Zwei große Kreise aus Draht auf dem Gerüst Rechts eine braune Struktur mit einem grünen Dreieck Ein Mann mit Pfeife und Hut sitzt an einem Tisch, den Kopf auf die Hand gestützt Zwei in Sand eingegrabene Kinder	Anreise von einer Berghütte in die fremde Leistungswelt Eine fremde Welt Leistungsdruck im Hamsterrad Hamsterrad ist stabil und für die Ewigkeit Ausstieg in den Strandkorb Gemütlicher, entspannter Mann Entscheidungsmöglichkeit	Reine Leistungsorientierung Ausstiegsmöglichkeiten

Tab. 9: Kategorien Schulerfahrung 3 / Ron

Kategorien Schulerfahrung 3 / Ron			
Interview	Visuelle Kunst	Narrationen zum Bild, Gedicht	Bild-Text-Integration
Nichtgenügend in Italienisch in der Oberstufe Schwarzmalerei Offenes Gespräch mit Ron, Eltern und Lehrerin Lehrerin glaubt an mich Lehrerin will sehen, dass ich in den Ferien etwas lerne Von Eltern unterstützt Lernen in den Ferien Nachprüfung kein Hindernis	Intuitives Bildzeichnung Männchen mit langer Nase, Mütze, einen Stab mit Kreis in der Hand, am Rücken ein bogenförmiges Objekt Zeichnung mit Thesakreppklebungen Rechts oben einem Baum mit Diagramm Eine runde Papierlasche mit einem X darauf links unten, darunter das Wort „Beziehung Rechts oben ein blaues Dreieck mit Smilies an jeder Ecke Darunter ein grüner Kreis mit einem Hakerl darin	Sturz Rauchfangkehrerarbeit führt zur Lösung Baum ist Entwicklung in dem Fach Unterdurchschnittlichkeit Beziehung sind die Wurzeln, daraus wächst die Pflanze Wurzeln sind die Lösung Didaktisches Dreieck hier das Gespräch von Eltern, Lehrer und Kind	Unterdurchschnittliche Leistung Lösungsorientiertes Gespräch Erfolgreiche Arbeit

Tab. 10: Kategorien Schulerfahrung 4 / Ron

Kategorien Schulerfahrung 4 / Ron			
Interview	Visuelle Kunst	Narrationen zum Bild, Gedicht und Szene	Bild-Text-Integration
Neuer Mathelehrer Nicht der Durchschnittslehrer Eskalationen im Unterricht Ablehnung von Schüler*innen und Eltern	Eine gelbe zackige Linie in der Mitte des Blattes Links ein petrolfarbener ovaler Kreis mit von unten vertikale einzelne Striche	Passform für die Norm Blitz schlägt ein Alles gerät außer Kontrolle Tsunami Hoffnung auf einen vielfältigen Weg	Außerhalb der Norm Eskalationen Sich einsetzen

Sich für den Lehrer einsetzen	Oben und rechts blaue wellenförmige Striche und darunter vertikale kurze Striche Horizontale blaue Striche am unteren Rand Ein Kind auf einer Schaukel Ein Tiger auf einer Wiese Sitzend auf einem Sessel nach vor- und zurückwippend während die Hand sich über dem Kopf an etwas festzuhalten scheint	Hin- und Herbewegen Störungen	

Tab. 11: Kategorien Lehrerfahrung 1 / Ron

Kategorien Lehrerfahrung 1 / Ron			
Interview	Visuelle Kunst	Narrationen zum Bild	Bild-Text-Integration
Sommerschule Fußballspiel im Garten Klares Reglement Schüler verliert komplett die Nerven Gesprächsversuch Aggressives und dominantes Verhalten des Schülers Vergangenheit scheint eine Rolle zu spielen	Grün und blaues Spiralenbündel links Dreieckskonstruktion in der Mitte Rechts fortlaufende Wellen Gelbe und orange Flächen und Strahlen in der Mitte Schwarze ausgemalte Flecken Drei Bergsteiger gehen den Berg hinunter	Spirale sind Team von Lehrer und Schülern Der ausbreitende Konflikt ist schwarz „Flamme“ des Lehrers löst den Konflikt Wellen sind die Beruhigung Bergsteiger sind ein Team	Team mit Regeln Ausraster Ankommen im Lehrer-Sein

Tab. 12: Kategorien Lehrerfahrung 2 / Ron

Kategorien Lehrerfahrung 2 / Ron			
Interview	Visuelle Kunst	Narrationen zum Bild	Bild-Text-Integration
7-jähriger Schüler sucht engen Körperkontakt und permanente Nähe Scheidungskind Vater zurück in seine Heimat Regeln für Nähe und Distanz	Zwei Bergsteiger in einer Steilwand Rote, größer werdende Spiralen im oberen Viertel des Bildes bilden durch Umrandung ein röhrenartige Form Oberhalb eine gelbe Fläche, unterhalb eine blaue Fläche Rote Linie läuft zackig in mehreren, verbundenen horizontalen Linien weiter und bildet am unteren Ende eine rundliche, längliche Form Eine blaue Fläche um die rundliche Formgebung Einzelne blaue Punkte und graue Striche entlang der roten Linien bzw. in den Zacken	Der Fernblick Hinaufgehen für eine andere Ansicht und einen anderen Blickwinkel Spiralen wurden zum Fernrohr Spiralen sind der Prozess mit dem Kind Man fängt klein und es wird immer größer Aus zunehmendem. gegenseitigem Abstimmen entsteht der Blick Die Höhen und Tiefen sind die Berge Das blaue unten ist der See Der See ist ein Spiegel Das Fernrohr spiegelt sich im See, wie die Berge	Unpassende Lehrer-Schüler-Distanz Aushandlungsprozess

Tab. 13: Kategorien Schulerfahrung 1 / Fiona

Kategorien Schulerfahrung 1 / Fiona	
Interview	
Abschied von Lehrerin fällt schwer	Unterstützende Beziehung
Enge Verbindung	Hilfreiches Abschiedsritual
Übernachtungsparty	
Grillen	
Geschichten erzählen	
Über die 2 gemeinsamen Jahre sprechen	
Schöner runder Abschluss	

Tab. 14: Kategorien Schulerfahrung 2 / Fiona

Kategorien Schulerfahrung 2 / Fiona	
Interview	
Beste Freundin in der Oberstufe	Absolut beste Freundinnen
Alles gemeinsam machen	Trennungsschmerz
Keine anderen Freundinnen	Neue Freundschaften
Freundin beendet vorzeitig die Schule	
Verzweiflung	
Neue Freundinnen gefunden	
Nicht mehr nur auf eine Person fixiert	

Tab. 15: Kategorien Schulerfahrung 3 / Fiona

Kategorien Schulerfahrung 3 / Fiona			
Interview	Visuelle Kunst	Narrationen zum Bild, Geschichte	Bild-Text-Integration
Schulanfang Volkschule	Gelbe und grüne Flächen in der linken oberen Ecke	Schulanfang ist schwarz	Schulstart als emotionale Reise
Schulverweigerung	Ein großer schwarzer Fleck zentral links	Gelb ist der Kindergarten	Unterstützung
Weinen	Grüne und gelbe Flächen bis zur rechten unten Ecke	Das Negative verwandelt sich in etwas Positives	
Nicht allein sein wollen	Rote Spritzer mit herunterlaufender Farbe	Weg vom Schulanfang zum Wohlfühlen	
Keine bekannten Mitschüler*innen	Von links oben nach rechts unten ein angenähter Strang Zauberwolle	Weiche angenehme Begleitung	
Angst vor Unbekanntem	Achterbahn mit 2 Wagons mit Menschen	Rote Spritzer sind die Tränen	
Unterstützung durch Lehrerin	Wanderer mit Hut und Stock von hinten auf einem Hügel	Intensive	
Vater darf mit in der Klasse bleiben	Blick auf eine nebelverschleierte Landschaft, einem grauen Himmel	Ein Junge der auf die Nebeldecke schaut	
1 ½ Wochen	Ein Lichtstreifen am Horizont	„Am Ende wird alles gut“	
		Eine lange Wanderung zum Ende	
		Stolpern	
		In die Achterbahn fallen	
		Achterbahn der Gefühle	
		Im tiefen schwarzen Loch landen	
		Von Sonnenstrahlen geweckt werden	
		Ausgang aus der Höhle	
		Achterbahn der Gefühle	

Tab. 16: Kategorien Schulerfahrung 4 / Fiona

Kategorien Schulerfahrung 4 / Fiona			
Interview	Visuelle Kunst und szenische Darstellung	Narrationen zum Bild, Gedicht und Szene	Bild-Text-Integration
Erste Leistungsgruppe Englisch Einen Fünfer nach dem anderen bei Schularbeiten Vokabeltests positiv Gespräch mit Eltern Abstufen in die 2. Leistungsgruppe Papa sieht es zuerst auch nicht ein Bei Freund*innen in der Klasse bleiben wollen Erfolge nach Abstufung Neue Freunde	Dichte grüne Fläche mit Walze Zentral eine schwarze dreistufige Treppe Gelbe dicke Striche Rote Spritzer Goldene 5 auf linker grüner Fläche Ein Kind in hohen Meereswellen Eine Ente hebt vom Wasser ab Schritt nach vorne, Positionierung der Hand unter das Kinn	Grüne Heftumschläge in Englisch Obere Stufe ist lang Gelber Strom in die 2. Leistungsgruppe Rote Spritzer für Wut, Traurigkeit Glitzender Fünfer Abstufung war am Ende etwas Gutes Roter Spritzer auf Grün und Schwarz gefallen mir am Besten Am Ende wird alles gut Das Positive in Hindernissen sehen	Abstufung unumgänglich Widerstand aus sozialen Gründen Gutes Ende

Tab. 17: Kategorien Lehrerfahrung 1 / Fiona

Kategorien Lehrerfahrung 1 /Fiona			
Interview	Visuelle Kunst	Narrationen zum Bild	Bild-Text-Integration
Förderstunde Deutsch mit nicht ganz einfachem Kind Eine Stunde mit 2 Kindern Das Kind geht voraus, erscheint nicht Kind kommt nach 10 Minuten aus dem Kasten heraus Überforderung Unklarheit über eine passende Reaktion als Lehrerin Einfach weiterarbeiten	Amorphe Form ohne Farbe Geometrischer Hintergrund mit kleinen Dreiecken Dreiecke in blassem Blau, Weiß, Gelb, Orange, Rot und Grün Kind im Bällchenbad	Form bietet mehr Freiraum Dreiecke sind Struktur Struktur und Vorgaben sind schön in der Schule Manchmal braucht man Freiraum Entspannung im Kasten Entspannung im Bällchenbad	Pädagogische Haltung Freiraum versus Strukturen

Tab. 18: Kategorien Lehrerfahrung 2 / Fiona

Kategorien Lehrerfahrung 2 / Fiona			
Interview	Visuelle Kunst	Narrationen zum Bild	Bild-Text-Integration
Schüler erfüllt Aufträge nicht Schüler bringt schwer glaubhafte Gründe vor Aufgaben werden nach Einforderung durch Lehrerin erfüllt	Schwarz gezeichnete Schere links oben mit einer Linie nach rechts unten Rechts oben eine viereckige, braun eingerahmte, beige, viereckige Form mit Wellenlinien Zerknülltes Papier aufgeklebt links unten Kinderhände in Fingerfarbentöpfe	Schere macht Schnitt Zerstörung hat keinen Sinn Zerknüllte Hausaufgabe Reparieren durch Zusammenkleben Ausprobieren und Herummatschen Kreative Ausreden	Kreative Ausreden Pädagogisches Resümee

Tab. 19: Kategorien Schulerfahrung 1 / Alma

Kategorien Schulerfahrung 1 /Alma			
Interview	Visuelle Kunst	Narrationen zum Bild, Geschichte	Bild-Text-Integration
Wechsel in die Hauptschule Zwischen zwei Lager in der Klasse vermitteln Viele Konflikte Unterschiedliche Perspektiven Vorschlag, sich als Klassensprecherin aufzustellen Klassensprecherin werden	Rote Scheibe mit gelber Umrandung in der Mitte Gelb – rote Strahlen von der Scheibe aus in alle Richtungen Hellgrüne quadratische Fläche in der Mitte Blaue, flächige mit unterschiedliche Dichte Farbe außen Bergsteiger in der Steilwand Ein Adlerkopf	Blau und türkis fühlt sich heute gut an Eine Sonne Positives hat mehr Kraft als Negatives Begriffe wie Miteinander, Einander Zuhören, Zusammenhalt eingefallen Breiter kraftvoller Flügelschlag Überblick Kraft für Perspektivenwechsel Der Sonne entgegen Eine andere Perspektive einnehmen	Vermittlungsfähigkeiten Nominierungen

Tab. 20: Kategorien Schulerfahrung 2 / Alma

Kategorien Schulerfahrung 2 / Alma			
Interview	Visuelle Kunst	Narrationen zum Bild, Gedicht	Bild-Text-Integration
Wochenende bei Vater Mit Vater das Referat zum Thema Karibik vorbereiten Intensive, spannende Auseinandersetzung Schöne gemeinsame Zeit Besonderer Erfolg durch Fantasiereise Freude Positive Rückmeldungen Es wurde lange davon gesprochen	Eine größere weiße Figur legt den Arm um eine kleinere weiße Figur mit Blick zum Horizont Schwarze Striche vor den Figuren, Fußstapfen Gelbe große Fläche in der unteren Hälfte Gelbe Wellenkartonstücke darauf geklebt Luftige blaue Fläche im oberen Drittel Kräftiger blauer Streifen in der Mitte des Bildes Vogel	Schöne Erinnerung Karibikreferat Meer Karton ist Sand und Sanddünen Vater und Kind Unterstützung Etwas gemeinsam machen Vogel ernährt beschützt seine Kinder	Schulprojekt als Familienevent Erfolgreiche Präsentation

Tab. 21: Kategorien Schulerfahrung 3 / Alma

Kategorien Schulerfahrung 4 / Alma			
Interview	Visuelle Kunst	Narrationen zum Bild, Geschichte	Bild-Text-Integration
Höhere Bundeslehranstalt Diplomarbeit mit drei Kolleginnen schreiben Keine Unterstützung von den zwei Betreuungslehrer*innen Bitte um Wechsel der Betreuung beim Direktor Wechsel nicht umsetzbar Gerüchte über beabsichtigtes Durchfallen-Lassen	Eine kleine gelbe Fläche links unten Vier orange, organische runde Formen im linken unteren Bereich Eine orange Form umrandet mit zackig geformten Draht Trennung mit Draht von der restlichen Fläche	Schwarze Flecken sind Steine, die die Lehrer in den Weg gelegt haben Schwarze Flecken sind die Wut Orange Flecken sind die vier Schüler*innen Die bunten Spritzer sind die Unterstützung von allen Seiten Unterstützung war das Positive an der Situation	Machtausübung Unterstützende Regulative Nachhaltige Auswirkungen

Die Arbeit und Präsentation wird mit 5 bewertet Unterstützung durch Eltern Schulinspektorat prüft Positive Noten wurden vergeben Direktor musste die Schule verlassen Lehrer wurden zum Schulinspektor zitiert Noch keinen Frieden mit der Situation	2/3 der Fläche schwarze Spachtelstrichen verteilt auf weißen Untergrund Gelbe, rote und blaue Spritzer verteilt am ganzen Blatt Ein Mann mit Mantel und Stock auf einer Bergspitze blickt über nebelige Täler und entfernte Berge Drei Bergsteiger*innen auf einem Bergkamm	Das Gelbe ist die Unterstützung von den Eltern Der Draht ist das Hindernis, die Barriere Der orange Flecken mit dem Draht herum bin ich Ich fühle das Hindernis noch – jetzt konkret bei der Bachelorarbeit Ausübung von Macht und Autorität	

Tab. 22: Kategorien Schulerfahrung 4 / Alma

Kategorien Schulerfahrung 4 / Alma			
Interview	Visuelle Kunst und szenische Darstellung	Narrationen zum Bild, Gedicht und Szene	Bild-Text-Integration
Strenge, unflexible Mathematiklehrerin Riecht nach Zigaretten, Bier und Zahnpaste Stundenwiederholungen an der Tafel „Setzen Fünf“ Dann ein Knopf in meinem Kopf Nachhaltige Prägung des Mathematikunterrichts Angst, Blockade und Blackouts Zufällige Begegnung und Gespräche im Zug Auch „nur ein Mensch“	Gelb grüne satte Fläche in der rechten Hälfte Blau weiße Fläche in der linken Hälfte Eine gewundene weißer Weg Zwei Moosgummistücke mit Rädern auf einem weißen Weg Eine grau weiße Fläche mit einem grünen Viereck Rote Strahlen Ein Reh	Graue Fläche ist die Tafel Rot ist Angst und Furcht Blau weiße Fläche ist der Stress und das „Schwitzen“ Weg mit Zug Drei Stunden Zugfahrt Weg vom Negativen zum Positiven Gelb ist das Positive Heilsames Gespräch	Stressauslöser Späte Heilung

Tab. 23: Kategorien Lehrerfahrung 1 /Alma

Kategorien Lehrerfahrung 1 / Alma			
Interview	Visuelle Kunst	Narrationen zum Bild	Bild-Text-Integration
Sondervertrag in einer Volkschule für 2 Wochen Von einem Tag auf den andern einspringen Infos über Inhalt eine ¼ Stunde vor Unterrichtsbeginn bekommen Nervosität und Stress Unruhe überträgt sich in Klasse Kinder sind ein Spiegel Unruhe und Turbulenzen Beratung durch Praxislehrerin Einschneidende, aber gute Erfahrung	Zentral eine Form mit einem Schnabel und einem Auge Fortlaufende Linie mit Schlingen Bunt angemalte Formen, die durch die Schlingen entstanden sind Blass-blauer Hintergrund Kind im Badeschaum	Schaut aus wie Ente Gechillt Rundherum ist der Sturm So laut Mich nicht auskennen Cool Schaum vor dem Gesicht Blick klären In Gelassenheit kommen	Pädagogische Herausforderung Wirkung als Lehrperson

Tab. 24: Kategorien Lehrerfahrung 2 / Alma

Kategorien Lehrerfahrung 2 / Alma			
Interview	Visuelle Kunst	Narrationen zum Bild	Bild-Text-Integration
Förderlehrerin in einer 3. Klasse Volkschule Projekt in Gruppen Kinder unterstützen macht Spaß Ideen einbringen Freude bei den Kindern Positive Rückmeldung von Klassenlehrerin eine Woche später Bestätigung tut gut	Bizarre, in grünen Flächen ausgemalte Form Davon gelbe Strahlen ausgehend Vier ausgeschnitten ovale Löcher in einer Reihe Ein größeres unförmiges ausgeschnittenes Loch Frau erhält Rückenmassage Kind auf einem Trampolin	Eini ins Leben Ein Mensch der voller Freude springt Hinein ins Leben springen Ist für jeden anders Selber schauen und ausprobieren Punkte sind wie eine Fußspur Gelb sind die Freudenstrahlen Massage wäre wieder mal fein Entspannung und Wohlfühlen	Wirkungen von Lernen durch Zusammenarbeit