

Susanne Gottuck · Irina Grünheid
Paul Mecheril · Jan Wolter *Hrsg.*

Sehen lernen und verlernen: Perspektiven pädagogischer Professionalisierung

Sehen lernen und verlernen: Perspektiven pädagogischer Professionalisierung

Susanne Gottuck · Irina Grünheid
Paul Mecheril · Jan Wolter
(Hrsg.)

Sehen lernen und verlernen: Perspektiven pädagogischer Professionalisierung

 Springer VS

Hrsg.

Susanne Gottuck
Universität Duisburg-Essen
Essen, Deutschland

Paul Mecheril
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
Oldenburg, Deutschland

Irina Grünheid
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
Oldenburg, Deutschland

Jan Wolter
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
Oldenburg, Deutschland

ISBN 978-3-658-19495-6 ISBN 978-3-658-19496-3 (eBook)

<https://doi.org/10.1007/978-3-658-19496-3>

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

Springer VS

© Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, ein Teil von Springer Nature 2019

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag, noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Springer VS ist ein Imprint der eingetragenen Gesellschaft Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH und ist ein Teil von Springer Nature

Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

Inhalt

Sehen (ver)lernen. Einführende Anmerkungen 1
Susanne Gottuck, Irina Grünheid, Paul Mecheril und Jan Wolter

I Praxis des Sehens –Theoretische Perspektiven

Zur Phänomenologie des Sehens 25
Reinhard Schulz

Das Tableau der ‚weißen Welt‘. Wahrnehmung und Rassismus aus
praxistheoretischer Perspektive 45
Sophia Prinz

Sehen – Aufmerksamkeit – Bedeutung. Professionelles Erkennen
in Unterrichtssituationen 71
Hanna Kiper

II Seh-Angebote als distinktive Weisen des Sehens

Macht – Sehen – Differenzen (be-)deuten. Cultural Studies als
Analyseperspektive im Kontext pädagogischer Professionalisierung 95
Susanne Gottuck

Zur Rekonstruktion der pädagogischen Logik von Unterricht. Methodische und gegenstandstheoretische Bedingungen pädagogischer Professionalisierung	127
<i>Marion Pollmanns</i>	

Dekonstruktion als Lektüreverfahren für pädagogische Fallarbeit	153
<i>Bettina Kleiner</i>	

Die qualitative Inhaltsanalyse als ‚Sehangebot‘ und als Medium der Rekonstruktion professionellen Handelns und erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung	175
<i>Jan Braun und Yvonne Ehrenspeck-Kolasa</i>	

III Formate der Vermittlung pädagogischer Professionalität

Verstehen in schulischen Kontexten. Die ethnographische Haltung und das Forschende Lernen in der Lehrer*innenbildung	199
<i>Anja Tervooren</i>	

Beobachten lernen in der Lehrer*innenbildung	221
<i>Heike de Boer und Benjamin Braß</i>	

Schulentwicklung ‚im Blick‘. Möglichkeiten und Grenzen professionalisierender Perspektiverweiterungen in Settings des Forschenden Lernens	239
<i>Anke Spies</i>	

Sehen verlernen mit kritischer Kunstvermittlung und partizipativer qualitativer Forschung	263
<i>Ines Garnitschnig</i>	

Angaben zu den Autor*innen

Heike de Boer, Dr., Professorin für Grundschulpädagogik am Institut für Grundschulpädagogik der Universität Koblenz-Landau, Campus Koblenz. Schwerpunkte in Forschung und Lehre: Unterrichtsforschung (Interaktionsforschung im Klassenrat, in Lerngesprächen, in philosophischen Gesprächen; Beobachtung und Dokumentation von Lernprozessen), Schulentwicklungsforschung (Schulentwicklung und Kooperation; inklusive Schulen; kleine Grundschulen), Forschung zur Lehrer*innenbildung (inklusive Lehrer*innenbildung; phasenübergreifende Zusammenarbeit; interorganisationale Kooperation).
Email: hdeboer@uni-koblenz.de

Jan Braun, Dr. phil., wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Carl von Ossietzky-Universität Oldenburg, Fakultät I. Institut für Pädagogik und Lehrbeauftragter an der Hochschule Emden/Leer, Fachbereich Soziale Arbeit und Gesundheit.
Email: jan.braun@uni-oldenburg.de

Benjamin Braß, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Grundschulpädagogik der Universität Koblenz-Landau, Campus Koblenz. Schwerpunkte in Forschung und Lehre: Forschung zur Lehrer*innenbildung (Professionalisierungsprozesse in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung), lernprozessbezogene Beobachtung, Methoden qualitativer Sozialforschung (Grounded Theory, Inhaltsanalyse).
Email: bbrass@uni-koblenz.de

Yvonne Ehrenspeck-Kolasa, Dr. phil., Professorin für Allgemeine Pädagogik an der Carl von Ossietzky-Universität Oldenburg, Fakultät I, Institut für Pädagogik.
Email: yvonne.ehrenspeck-kolasa@uni-oldenburg.de

Ines Garnitschnig, Psychologin und freie Wissenschaftlerin u. a. bei *trafo.KBüro für Kunstvermittlung und kritische Wissensproduktion* an wissenschaftlichen und Vermittlungsprojekten. Schwerpunkte der Arbeit: Bildung und Ungleichheitsverhältnisse, pädagogische Praxis, Antidiskriminierung und Mehrsprachigkeit, derzeit im Rahmen des Forschungs- und Vermittlungsprojekts „Making Democracy“ am Institut für Politikwissenschaft der Universität Wien beschäftigt.
Email: ines.garnitschnig@trafo-k.at

Susanne Gottuck, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Rahmen der Querschnittsaufgabe inklusive Lehrer*innenbildung an der Universität Duisburg-Essen. Schwerpunkte in Forschung und Lehre: Differenzsensible Hochschulbildung, poststrukturalistische Perspektiven auf Differenz, Cultural Studies, Pädagogisches Deuten, pädagogische Professionalisierung, gesellschaftstheoretisch fundierte Lehrer*innenbildung, interpretative qualitative Forschungsmethoden.
Email: susanne.gottuck@uni-due.de

Irina Grünheid, Lehrbeauftragte für besondere Aufgaben im Rahmen des Professionalisierungsprogramms „(Schul-)Pädagogisches Wissen und Handeln im Kontext migrationsgesellschaftlicher Heterogenität am Institut für Pädagogik an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Mitglied des Center for Migration, Education and Cultural Studies (CMC). Schwerpunkte in der Forschung und Lehre: Migration und Bildung, Schule und pädagogische Professionalität in der Migrationsgesellschaft, kritische Schulbuch- und Repräsentationsforschung.
Email: irina.gruenheid@uni-oldenburg.de

Hanna Kiper, Dr. phil. habil, em. Professorin an der Universität Braunschweig (1994–98) und an der Carl von Ossietzky-Universität Oldenburg (1998–2015). Schwerpunkte der Forschungs- und Lehrtätigkeit: Fragen der sexuellen Gewalt gegen Kinder, der Partizipation von Schüler/innen im Klassenrat, des selbstgesteuerten, kooperativen und sozialen Lernens, der Allgemeinen Didaktik, Unterrichtstheorie, Unterrichtsplanung, der Schultheorie und Unterrichts- und Schulentwicklung.
Email: hanna.kiper@uni-oldenburg.de

Bettina Kleiner, wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg, Arbeitsbereich Bildungs- und Transformationsforschung. Schwerpunkte in Forschung und Lehre: erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung/Gender und Queer Studies, Bildungs-, Diskurs- und Sub-

jekttheorien, poststrukturalistische Perspektiven auf Differenz und Ungleichheit, Rekonstruktive Sozialforschung.

Email: Bettina.Kleiner@uni-hamburg.de

Paul Mecheril, Dr. phil., Professor am Institut für Pädagogik der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Direktor des Center for Migration, Education and Cultural Studies. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Migrationspädagogik, Pädagogische Professionalität, method(olog)ische Fragen der Interpretation.

Email: paul.mecheril@uni-oldenburg.de

Marion Pollmanns, Dr. phil., Professorin für Schulpädagogik am Institut für Erziehungswissenschaften der Europa-Universität Flensburg. Forschungsschwerpunkte: Theorie des Unterrichts, Theorie der Schule, rekonstruktive Schul- und Unterrichtsforschung, Professionalisierungsforschung.

Email: marion.pollmanns@uni-flensburg.de

Sophia Prinz, Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Vergleichende Kulturosoziologie, Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder). Forschungsschwerpunkte: Praxistheorie; Leibphänomenologie; Wahrnehmung; visuelle und materielle Kultur; Museen, Ausstellungen und Display; Transkulturalität.

Email: prinz@europa-uni.de

Anke Spies, Dr.in, Professorin für Erziehungswissenschaft an der Carl-von-Ossietzky Universität Oldenburg, Institut für Pädagogik. Arbeitsschwerpunkte: Bildungsformatfragen (Ganztagssettings) im Elementar- und Primarbereich; Kooperation Schule-Jugendhilfe/Schulsozialarbeit; Prozesse und Strukturen von Inklusion und Exklusion; Bildungsbiografien; Settings Forschenden Lernens.

Email: anke.spies@uni-oldenburg.de

Reinhard Schulz, Dr. em. Professor für Fachdidaktik am Institut für Philosophie der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Mitantragsteller des GK „Selbst-Bildungen. Praktiken der Subjektivierung in historischer und interdisziplinärer Perspektive“ und ist Mitherausgeber der Karl Jaspers Gesamtausgabe (KJG) der Heidelberger Akademie der Wissenschaften und der Akademie der Wissenschaften zu Göttingen.

Email: Reinhard.Schulz@uni-oldenburg.de

Anja Tervooren, Dr. phil., Professorin für Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung der Kindheitsforschung. Arbeits- und Forschungsgebiete: Qualitative Methoden v. a. Ethnographie, Kindheitsforschung, Differenzkonstruktionen, Inklusion.

Email: anja.tervooren@uni-due.de

Jan Wolter, wissenschaftlicher Mitarbeiter im Arbeitsbereich „Erziehungswissenschaften mit dem Schwerpunkt der Pädagogik und Didaktik des Elementar- und Primarbereichs“ am Institut für Pädagogik und Mitglied des Center for Migration, Education and Cultural Studies (CMC) an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Arbeitsschwerpunkte: Schul- und bildungstheoretische Überlegungen zu Formaten von (Grund)Schule und pädagogischem Handeln/pädagogische Professionalität in der Migrationsgesellschaft; Disziplin und Disziplinierung und (Grund)Schule; Kooperation Schule-Jugendhilfe/Schulsozialarbeit; rassismuskritische Perspektiven in der Lehrer_innenbildung.

Email: jan.wolter@uni-oldenburg.de



Sehen (ver)lernen

Einführende Anmerkungen

Susanne Gottuck, Irina Grünheid, Paul Mecheril und Jan Wolter

„Auf der einen Seite ist die Welt *das, was wir sehen*, und auf der anderen Seite müssen wir dennoch lernen, sie zu sehen. In diesem Sinne müssen wir das Sehen zunächst in Wissen überführen, wir müssen es in Beschlag nehmen und *sagen*, was dieses *Wir*, und dieses *Sehen* heißt, und wir müssen so tun, als wüßten wir von allem nichts, als müßten wir in dieser Hinsicht alles erst noch entdecken.“

(Merleau-Ponty 1986, S. 18; Herv. im Original)

Wenn wir sehen, betrachten, blicken, oder glotzen, gucken, schauen, starren, stieren (<https://de.wiktionary.org/wiki/sehen>), dann nehmen wir die Dinge, die Umgebung und uns selbst im visuellen Sinn, vornehmlich mit den Augen wahr. Im Kinderspiel „Ich sehe was, was Du nicht siehst“ wird diese visuelle Praxis eingeübt und reflexiv zum Thema, und jede, die dieses Spiel je gespielt hat, weiß, wie vergnüglich die Macht ist, etwas zu sehen, was andere nicht sehen, insbesondere dann, wenn die Asymmetrie zum Mittelpunkt der Kommunikation wird. *Sehen* ist Macht – ein Kinderspiel. Zugleich wird der Ausdruck Sehen in einem eher metaphorischen, verallgemeinerten Sinne für Deutungs-, Interpretations- und Erkenntnisprozesse genutzt. „Wir *sehen* also,“ – sagt belehrend das schlaue Autor*innenkollektiv – „dass der Ausdruck *Sehen* in einem engeren und weiteren Sinne Verwendung findet, nicht zuletzt auch in pädagogischen Arrangements“. Die Macht des Sehens, Sehweisen als Ausdruck des Zurweltseins (und dies: in den Augen der Anderen), Sehen als Entwicklungs- und Bildungsziel, Sehen als Norm und Appell, all dies wird in dieser ersten Annäherung an das Sehen bereits thematisch und wird in den Beiträgen des vorliegenden Sammelbandes aus unterschiedlichen Perspektiven aufgegriffen, weitergeführt, expliziert und präzisiert. Die Frage danach, wie Sehen als nicht allein metaphorischer Zugang zu pädagogischer Professionalität gefasst werden kann, ist eines von drei Anliegen des vorliegenden Bandes. Das zweite An-

liegen bezieht sich auf die Frage, welches Potenzial theoretische, methodische und methodologische Zugänge qualitativ-interpretativer Forschung (vgl. Keller 2012) in den Erziehungswissenschaften für pädagogische Professionalisierungsprozesse besitzen, zu welchen Sehgewohnheiten diese mithin beitragen. Pädagogische Professionalisierungsprozesse beinhalten nicht nur die Entwicklung und Aneignung neuer Deutungs- und Wahrnehmungsvermögen (Sehen lernen), sondern haben auch mit der Reflexion und Revision beispielsweise alltagskulturell plausibler Deutungs- und Wahrnehmungsvermögen zu tun (Sehen verlernen). Die Diskussion der Fragen, wie und ob Professionalisierung als (Ver-)Lernen, (Um-)Lernen oder Bildung von neuen Deutungsmustern gedacht werden kann und welche Formate des hochschulischen Lernens sich hierfür anbieten und bewährt haben, ist das dritte Anliegen dieses Sammelbandes.

Die Geschichte des Projektes, das hier als Veröffentlichung einen vorläufigen Abschluss findet, begann mit einer Irritation. Im Herbst 2014 saß an einem späten Nachmittag eine Gruppe Wissenschaftler*innen aus den Erziehungswissenschaften zusammen und befasste sich mit der interpretativen Auslegung eines ethnografischen Unterrichtsprotokolls. Wie kann das verstanden und ausgelegt werden, was sich mittels des Protokolls zeigt? Die Deutungen unterschieden sich zum Teil erheblich, und auch der Übergang von Kaffee und Tee zu anderen Getränken vermochte nicht wirklich eine Konvergenz der Perspektiven herzustellen. Die Beteiligten wollten es jedoch nicht bei einem pragmatischen und respektvollen „we agree to disagree“ belassen. Die Diskussion zum Problem der Wahrnehmung und Auslegung sozialer Wirklichkeit wurde im Rahmen einer Tagung¹ mit dem Titel „*Sehen (ver-)lernen‘ Das Potenzial qualitativer Forschung zur Entwicklung pädagogischer Professionalität*“ auf anderer Ebene fortgesetzt. Im Juli 2015 fand diese statt. Im Mittelpunkt der Tagung stand die wiederholte Interpretation eines Unterrichtstranskripts² aus unterschiedlichen theoretischen Perspektiven und methodischen Blickwinkeln.

1 Die Tagung „*Sehen (ver-)lernen‘ Das Potenzial qualitativer Forschung zur Entwicklung pädagogischer Professionalität*“ fand am 16.-17.07.2015 an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg statt. URL der Ankündigung: https://uol.de/fileadmin/user_upload/cmc/Tagungsprogramm__Sehen_verlernen___Universitaet_Oldenburg.pdf. Zugegriffen: 10.09.2018.

2 Das Unterrichtstranskript wurde dem Archiv für pädagogische Kasuistik entnommen. Es stellt einen Audio-Mitschnitt einer Deutschstunde aus dem Jahr 2013 zum Thema „Geschlechtsspezifische Vorurteile im sprachlichen Kontext“ in einer 9. Klasse eines Gymnasiums dar. Es wurde der Datensatz Nr. 2691 verwendet. URL des Datensatzes: <https://archiv.apaek.uni-frankfurt.de/2691>. Zugegriffen: 10.09.2018

Die Veranstaltung war für alle Beteiligten aufschlussreich und gewinnbringend. Es wurde nachdrücklich deutlich, dass Methoden- und Theorienpluralismus wichtige Bedingungen akademischer Professionalisierungsprozesse sind. Andererseits blieb die Frage offen, wie diese unterschiedlichen Weisen des Sehens beschreibbar und sichtbar gemacht werden können. Der nächste Schritt war nun, die Perspektiven, die sich am Material und in den Diskussionen entfalteten, weiter zu verfolgen und in ein neues Format zu überführen – der vorliegende Sammelband ist das Ergebnis. Die Textsammlung bildet allerdings nicht schlicht die Beiträge der Tagung ab, sondern geht vielmehr zurück auf die Einladung an die Referent*innen und weitere, interessierte Autor*innen, unter dem Topos *Sehen (ver-lernen)* zu diskutieren, was Sehen im weiteren wie engeren Verständnis dieses Ausdrucks mit pädagogischer Professionalität und Bedingungen der Möglichkeit, pädagogische Professionalität zu entwickeln, zu tun hat.

1 Sehen und gesehen werden – Sehen als soziale Praxis

Die visuelle Wahrnehmungs- wie allgemeine Deutungspraxis, die im Begriff Sehen zum Ausdruck kommt, sowie die spezifische pädagogisch professionelle Deutung und Wahrnehmung sozialer Wirklichkeit und pädagogischer Situationen wird im vorliegenden Band nicht allein als individuelle, sondern soziale und kulturelle Erkenntnispraxis in durchaus verstehensskeptischer, zuweilen -kritischer Weise untersucht. Der Auseinandersetzung mit visuellen Zugängen zu Situationen und Sachverhalten sowie sozialen Interaktionen kommt in der Pädagogik insgesamt eine zentrale Bedeutung zu. So verweisen Schmidt, Schulz und Graßhoff (2016) in ihrem Sammelband „Pädagogische Blicke“ mit einem historisierenden Bezug auf Rousseau (1762/2010) und Trapp (1780) auf die besondere „Relevanz von Beobachtungen als Möglichkeit der pädagogischen Wissensbildung und als Möglichkeit des pädagogischen Zugriffs“ (2016, S. 7). Mit der Beobachtung als einem spezifischen visuellen Zugangsmodus zur Welt geht eine gewisse (normative, soziale, emotionale etc.) Distanz und damit eine Art Abständigkeit der Sehenden vom Gesehenen einher. Der Standort der Beobachterin ist nicht außersozial, aber dennoch ist sie relativ entlastet von den fortwährenden Handlungsanforderungen, denen sich die beobachteten Akteur*innen gegenübersehen (würde die Beobachterin als eine, die beobachtend handelt, beobachtet werden, entstünde aber kein anderes Bild als das der geschäftigen Erfordernis des Handlungs-, Beobachtungsvollzugs). Der Fremde schreibt Georg Simmel (1968, S. 509), dem ein objektiver Status zukommt (ebd.), wir können hier auch für unsere Zwecke verkürzt sagen: der Beobachter,

„ist innerhalb eines bestimmten räumlichen Umkreises [...] fixiert, aber seine Position in diesem ist dadurch wesentlich bestimmt, daß er nicht von vornherein in ihn gehört, daß er Qualitäten, die aus ihm nicht stammen und stammen können, in ihn hineinträgt. Die Einheit von Nähe und Entfernung, die jegliches Verhältnis zwischen Menschen enthält, ist hier zu einer, am kürzesten so zu formulierenden Konstellation gelangt: die Distanz innerhalb des Verhältnisses bedeutet, daß der Nahe fern ist, das Fremdsein aber, daß der Ferne nah ist.“ (ebd.)

Zugleich geht diese praktische und soziale Distanz, diese nahe Distanz, diese vertrauliche Ferne der Beobachter*in nicht nur mit unparteilicheren, sachbezogeneren und damit vermeintlich gültigeren Aussagen über das, was im Blick zum Objekt wurde, einher. Vielmehr wirkt das Beobachten auch darauf, dass das Objekt der Beobachtung zum Objekt wird und, dass die Beteiligten diese Objektivierung auch ratifizieren, indem sie sich entsprechend der Differenz zwischen Beobachtender und Beobachtetem in dieses Sozialverhältnis einfügen und womöglich auch darum wissen.

Dass wir den Ausdruck *Sehen* als eine allgemeine Chiffre für Verstehen und Deuten von Welt sowohl im alltagsweltlichen Sprachgebrauch („Ich sehe doch, dass ...“; „...ist doch augenscheinlich“) wie auch in der Pädagogik („siehst Du“, „ich sehe es ein“) vorfinden, ist nicht zufällig. Der visuelle Weltbezug besitzt einen zweifellosen Vorrang, wenn es um jenen Zugang zur Welt geht, der auf objektivem Wissen und ungebrochener Erkenntnis, auf Evidenz und Offensichtlichkeit aus ist – so zumindest in jener okularzentristischen Tradition, die nicht allein alltags-, sondern auch wissenschaftskulturell wirksam ist (vgl. Daston und Galison 2007). Nicht zuletzt aus ableismuskritischer Perspektive (exemplarisch Buchner et al. 2015, Dederich 2010) geht die okularzentristische Hervorhebung des Sehens als vermeintlich grundlegende Sinnestätigkeit und als grundlegenden Zugang zur Welt mit nicht allein symbolischen Ausschlüssen einher; dem Ausschluss jener, die des visuellen Sehens *offensichtlich* nicht gleichermaßen mächtig sind.

Offensichtlich gehört zu dem Repertoire einer sprachlichen Praxis, die mit der kulturellen Unterstellung operiert, dass das Visuelle einen rational-objektiven Zugang zur Welt verbürge. Diese Praxis wird in einer Vielzahl von Metaphern *sichtbar* und *augenfällig*. Der Naturalismus, der den optisch-visuellen Zugang zur Welt und die visuelle Produktion von Erkenntnis begleitet, hat zugleich zur Folge, dass dem Sehen der Status einer fast natürlich-unschuldigen Unvoreingenommenheit zugeschrieben wird. Wo Sehen als ein unvermittelter Akt visueller Wahrnehmung verstanden wird, haben wir es – zumindest aus der Perspektive einer Tradition, die das Sehen als soziale Praxis versteht – mit einem naturalistischen Fehlschluss und zuweilen einer biologistisch-physikalistischen Verkürzung zu tun: Sehen ist erstens ein aktiver Vorgang und ein produktiver Akt der Herstellung von Repräsentationen und Sachverhalten; im Sehen wird etwas fokussiert und

anderes zugleich ausgeblendet. Sehen geht mit einer spezifischen Ausgerichtetheit der Beobachter*in und der Betrachter*in einher und ist damit über Perspektivität und Kontingenzt charakterisiert, „[d]enn um überhaupt etwas – sei es ein Ding, ein Gebäudekomplex oder eine technische Apparatur – als einen in sich geschlossenen, handhabbaren Gegen-Stand identifizieren zu können“ müssten Sehende, so Sophia Prinz (2014, S. 7), „von einer Reihe von Elementen abstrahieren“ (ebd.). Sehen ist auf die Ordnungs- und Selektionsleistungen eines „Wahrnehmungsschemas“³ (ebd.) angewiesen, mit dem bestimmte visuelle Aspekte herausgehoben und andere systematisch ausblendet werden (ebd.). Sehen ereignet sich somit nicht allein als Funktionsweise eines biologischen sich selbst und autonom entfaltenden Apparates, sondern ist zweitens als Sinnestätigkeit sowohl vermittelte als auch vermittelnde soziale Praxis. Der Mensch kommt nicht auf die Welt und sieht, er erlernt vielmehr das Sehen und dies ist immer eine kulturell geformte, bestimmte Weise des Sehens, also eine Praxis des Hervorhebens und Abschattens, eine des Unterscheidens. Aus kulturwissenschaftlicher Perspektive wird auf die Kontingenzt visueller Wahrnehmung verwiesen. Das Auge ist das „historisch und kulturell wohl am stärksten geprägte, sozial überformte und zunehmend auch und vor allem medial stimulierte und eingestellte Sinnesorgan“ (Raab 2008, S. 9). Kulturelle und soziale Zusammenhänge sowie die je historisch verorteten technologischen und medialen Möglichkeiten wie Malerei, Film, Fernsehen oder Fotografie etc. richten die „Erkenntnis- und Vorstellungsweisen des Menschen“ (ebd., S. 9f.) der jeweiligen Zeit auf eine bestimmte Art zu.

Auch aus der Perspektive des *iconic* und *visual turns* wird Sehen als soziale und kulturelle Praxis zum Thema.⁴ Visualität gilt hier als dominante Dimension des Sozialen und wird in Bezug auf ihre kulturellen Bedingtheiten sowie im Hinblick auf die kulturelle Repräsentation des Visuellen darauf hin untersucht, wie kontextrelativ das Sehen dargestellt und somit gedacht, aufgefasst, gedeutet, kurz: gesehen wird (vgl. exemplarisch Prinz und Reckwitz 2012 oder die Beiträge im Sammelband von Rimmel et al. 2014). An den *visual turn* anschließende Arbeiten untersuchen

-
- 3 Für Bourdieu (2014) werden Wahrnehmungsschemata in sozialer Praxis verinnerlicht und einverleibt. Sehen als soziale Praxis ist folglich praktisch erworben und ordnet das, was gesehen werden kann implizit und nicht-bewusst als habituelle Disposition. Prinz hebt zudem den Eigenwert der Dinge des Sehens im Prozess des Sehens heraus; Sehen ist ein Phänomen, das nicht schlicht allein von der Qualität des jeweiligen Wahrnehmungsschemas, sondern auch den Eigenschaften der Dinge, die gesehen werden, abhängig ist.
 - 4 Ein erweiterter Bildbegriff erlaubt es, den Blick auch auf Bilder des theoretischen Denkens zu richten, wie zum Beispiel Analogien und Metaphern (vgl. exemplarisch Rogoff 2014).

die kulturelle Eigenständigkeit und Eigenart des Visuellen und die daran geknüpfte selektive und darin zuweilen auch herrschaftsvermittelte Hervorbringung von gesellschaftlicher (Bild-)Wirklichkeit in und durch Sehen. Die Theoretisierung des Sehens als Praxis ermöglicht dabei, es seiner Natürlichkeit und Selbstverständlichkeit(en) zu entkleiden und die machtförmige Verbindung des Sehens mit Wissen und mit dem Kampf um kulturelle Hegemonie zu verdeutlichen (vgl. Lobinger 2015). Die Analyse der kulturellen Bedingungen des Sehens ermöglicht, die Frage zu stellen, was in welchen Kontexten sichtbar wird, was gesehen werden kann und gesehen wird. Die visuelle Figur-Hintergrund-Unterscheidung, um es in Anlehnung an eine gestaltpsychologische Figur zu formulieren, stellt nicht bloß die Leistung eines sich selbst entfaltenden physiologischen oder neurologischen Apparates dar. Vielmehr werden solche Unterscheidungen auch von kulturellen Ordnungen vermittelt, die als Ordnungen von Praktiken der Unterscheidung symbolischer Gegenstände aufgefasst werden können (Gottuck und Mecheril 2014).

Sehen, sowohl im konkreten, visuellen Sinne als auch in seiner metaphorischen Bedeutung als Wahrnehmen, Erkennen und Verstehen stellt eine Praxis der Produktion von Erkenntnis dar. Sehen etabliert also einen spezifisch sinnhaften, standortrelativen und auch selektiven Zugang zu Welt. Es ist eine deutende und verstehende Bezugnahme auf Welt, die von vorgängigen Bedeutungszusammenhängen vermittelt ist, ohne von diesen jedoch determiniert zu sein oder darin aufzugehen. Im Sehen artikuliert sich mithin ein Vorrang des sehenden Subjekts bzw. der sehenden Praxis gegenüber dem gesehenen Objekt, seien dies nun unbelebte Gegenstände, Landschaften, kulturelle Artefakte oder andere Menschen. Diesem Vorrang wohnt eine verobjektivierende Asymmetrie zwischen dem Sehen und dem, was gesehen wird, inne, wobei hier zwischen einer allgemeinen und gesellschaftlich spezifischen Verobjektivierung unterschieden werden kann. Allgemein ist jene Objektivierung des Objektes, die im Rahmen einer vielleicht als generelle Phänomenologie des Sehens zu bezeichnenden Auseinandersetzung mit dem Sehen in den Blick gerät (siehe Schulz in diesem Band). Spezifisch sind jene Objektivierungen, die von gesellschaftlichen Mustern institutionalisierter sozialer Asymmetrien vermittelt sind, wie etwa im Verhältnis von Arzt und Patientin (der Arzt sieht, die Patientin wird gesehen) oder im patriarchalen Geschlechterverhältnis (der Mann sieht, die Frau wird gesehen) oder im Blickregime der *race*-Ordnung (der *Weiß*e sieht, die *Schwarze* wird gesehen, siehe dazu den Beitrag von Prinz mit Bezug auf Fanon in diesem Band). Die Obszönität des Blicks, die Verfügbarkeit des Anderen, die Vergegenständlichung des Gegenübers, die Überlegenheit dessen, der sieht, die Scham der Betrachteten, aber auch der Kampf um die Frage, wer wen sieht und objektiverend in Augenschein nimmt, die Umkehrung des Sehens im Besehen des Sehenden etc. können als Facetten dieses Machtverhältnisses

beschrieben werden. Die soziale Praxis des Sehens ist immer vermittelt von dem Umstand, dass Ressourcen, aufeinander Einfluss zu nehmen und einander zu sehen, situativ unterschiedlich gegeben und gesellschaftlich in Abhängigkeit von Rolle und Status sowie der Position im komplexen Geflecht von Differenzverhältnissen (wie *class*, *gender*, *race*) unterschiedlich verteilt sind. Sehen steht insofern in einer zweifachen Beziehung zu Macht: Sehen wird von Machtverhältnissen vermittelt und ist zugleich eine Form der Ausübung von Macht (vgl. den Beitrag von Gottuck in diesem Band). Gewissermaßen methodologisch gewendet wäre damit immer zu fragen, welche Macht, verstanden als Vermögen, das Soziale in bestimmter Weise wirklich werden zu lassen, über das, was gesehen wird, damit einhergeht, dass gesehen wird, was gesehen wird.

2 Zum Sehen des pädagogischen Blicks

Dem Sehen, seiner Macht und nicht zuletzt seiner Reflexionsbedürftigkeit (das Sehen des Sehens) kommt in pädagogischen Zusammenhängen eine besondere Bedeutung zu. Exemplarisch kann hierfür auf die von Andreas Flitner und Hans Scheuerl (1967) herausgegebene Aufsatzsammlung „Einführung in pädagogisches Sehen und Denken“ verwiesen werden. Pädagogisches Sehen wird je geleitet durch pädagogische Theorieangebote, die als eine spezifische disziplinäre Denkweise verstanden werden können. Dabei kann es sich um mehrere, gar konkurrierende oder überschneidende Theorien pädagogischer Sachverhalte handeln. Sicht- und Denkweise und das davon abhängige Sehen wiederum bilden dann die Basis, auf der eine bestimmte Praxis entwickelt wird. Sehen wird bei Flitner und Scheuerl als eine spezifische pädagogische Praxis visueller Welterschließung verstanden, die Pädagog*innen in ständig übender Wiederholung des Deutens kultivieren und deren Kultivierung sie zu erlernen haben. Mit anderen Worten: pädagogisches Denken und Sehen ist professionalisierungsbedürftig.

Als ein zentrales Moment und grundlegende Operation pädagogischen Handelns gilt für die pädagogische Praxis seit jeher die Beobachtung und das Beobachten (vgl. Schmidt et al. 2016; de Boer und Reh 2012; vgl. auch den Beitrag von Kiper in diesem Band). Mittels Beobachtungen etwa gewinnen pädagogisch Handelnde Wissen über ihre Adressat*innen (z. B. Schüler*innen), um diese im Hinblick auf ihre (Lern-)Gegenwart und ihr (Lern-)Potenzial zu erfassen sowie Handlungsentwürfe zu entwickeln (vgl. exemplarisch Beck und Scholz 1995; und de Boer und Braß in diesem Band). Sehen wird somit zur Bedingung pädagogischen Handelns. Mit dem „pädagogischen Blick“ (Schmidt et al. 2016) ist dabei ein besonderer Zusammenhang

von Wahrnehmen, Deuten, Verstehen und Handlungsentwürfen für pädagogische Beobachtungen angesprochen, der disziplinär und theoretisch fundiert, aber auch empirisch durch Beobachtungen angereichert ist. Zu betonen ist hier, dass das Sehen von der Position des blickenden Subjekts in einer spezifischen Situation, die als pädagogisch qualifiziert ist, verfasst und auch auf implizite Weise konfiguriert wird (vgl. Schmidt 2012). Was und wie etwas als pädagogisch verstanden wird, welche Theorie des Pädagogischen die Hervorbringung der Situation, der Beziehung und der Kommunikation als pädagogisch leitet, wirkt sich auf die Art und Weise des Sehens und auf womöglich folgende Handlungsentwürfe aus.

Aus anerkennungstheoretischer Perspektive ist mit dem pädagogischen Blick eine Form des Sehens verbunden, die die Adressat*innen (etwa als Jugendliche im Jugendzentrum oder gute Schüler*innen) (an)erkennt oder nicht, die aber auch den Adressat*innen zu verstehen geben kann, dass sie (an)erkannt werden oder eben nicht.⁵ Der Blick, insbesondere der pädagogische Blick, besitzt dabei zwei subjektkonstituierende Momente: sehen und gesehen werden. Norbert Ricken (2016) arbeitet mit Bezug auf Sartre (1962) und Gelhard et al. (2013) die „performative Kraft des Blicks“ (S. 47 ff.) heraus:

„Im Blick des_ der Anderen erlerne ich mich nicht nur als ein bestimmter Jemand, d. h. als jemand, der in einer sozialen Ordnung verortet ist und – z. B. als faul oder fleißig, klug oder dumm etc. – identifiziert und so klassifiziert wird. Vielmehr ist auch die Art und Weise, wie ich auf mich selbst Bezug nehme, nicht zu trennen von der Art und Weise, wie auf mich Bezug genommen wird und worden ist. Subjektivierung, also die durch andere bedingte Art, auf sich Bezug zu nehmen, und Objektivierung, also als jemand bestimmtes gesehen und identifiziert zu werden, gehen so Hand in Hand“ (Ricken 2016, S. 49; Herv. im Original).

Der Blick des und der Anderen erkennt mich, in ihm komme ich zu sozialer Existenz und gelte kontextrelativ als sozial intelligibel oder auch nicht. Der Blick ist entscheidend. Die Pädagogin erkennt mich; ich existiere für sie, was durchaus ambivalent ist. Auf diese Implikationen des Visuellen für das Pädagogische hat auch Foucault aufmerksam gemacht, als er im Modell des Panopticons die Herstellung von Sichtbarkeit und das Sichtbarmachen als Technik der Disziplinar-Macht herausgearbeitet hat (1994, S. 251 ff.). Foucault betont dabei den Stellenwert der Schule und der Pädagogik als Elemente der Disziplin, die Individualität und Normalität produzieren und in diesem Modus der Herstellung von Sichtbarkeiten subjektivierend

5 Dies gilt allerdings auch in die umgekehrte Richtung: Auch die pädagogisch Tätigen werden gesehen und durch den Blick der Anderen etwa als Autorität oder nicht gesehen und anerkannt oder nicht. Auch die Pädagog*in ist den Blicken ausgesetzt und auf diese prekär angewiesen.

wirken (ebd., S. 220 ff., S. 248 f.). Identifizierung, Kenntlich-Machen, Dokumentieren, Klassifikation als Einordnung in eine vorgegebene Ordnung erfolgt innerhalb und bedarf eines pädagogischen Blickregimes und einer Sichtbarkeitsordnung.

Pädagogisches Sehen ermöglicht es, Aktivitäten und Subjektpositionen zu erkennen und in der normativen Matrix dessen zu ordnen, was erreicht werden soll, welches Verhalten als erwünscht gilt, was gewusst und wie es gewusst werden soll. Im pädagogischen Sehen ist damit angelegt, was sozial sichtbar werden kann und was nicht, was legitim sichtbar wird und was oder wer illegitime Subjektpositionen einnimmt, welche Sichtbarkeit erforderlich ist, um als sozial legitim zu gelten. Dieser Blick weist zudem eine eigene und eigentümliche Temporalität auf, geht es pädagogisch doch auch darum, jemanden als eine zu erkennen und anzuerkennen, die sie erst noch zu werden hat. Die Grundparadoxie pädagogischen Handelns besteht nach Dietrich Benner (1987) darin, den Zuerziehenden zu etwas aufzufordern, was er noch nicht kann, und ihn als jemanden anzuerkennen, der er noch nicht ist, „sondern allererst vermittels eigener Selbsttätigkeit wird“ (ebd., S. 71). Eine Art visuell-visionärer Überschuss ist konstitutiv für den pädagogischen Blick: Ich sehe was, was Du nicht siehst, und das bist Du.

Die Herausbildung eines Vermögens zur Welterschließung und -gestaltung bei Lernenden kann als zentrale Aufgabe der Pädagogik gesehen werden. Pädagogik lässt sich als eine soziale Praxis verstehen, in der Sehen auf der einen Seite vermittelt und offeriert, auf der anderen Seite angeeignet und erlernt wird. Dies betrifft die Vermittlung und Aneignung sowohl visueller Praxis als auch des allgemeinen Bündels der Praktiken interpretativer und sinnhafter Welterschließung. Formelhaft ließe sich formulieren, dass in pädagogischen Situationen Sachverhalte gedeutet werden und die Art der Betrachtung der Sachverhalte dem Gegenüber nahegelegt wird. Pädagogik hat also zum Gegenstand, Sichtbarkeiten herzustellen und sichtbar zu machen. Insofern vermittelt sie die Weise der sinnhaften Erschließung und Gestaltung der Welt. Es geht darum, *Sehen zu lehren und zu lernen*. In der pädagogischen Bemühung, Sichtweisen auf die Welt zu vermitteln, werden hierbei auch jene mit den Repräsentationsweisen verbundenen, normativen Orientierungen vermittelt. Insofern wird ein Sehen gelernt (oder auch nicht), das zugleich Anschauung und Auffassung der Welt, der Anderen und des Selbst beinhaltet (vgl. Koch 2015).

Diese Anschauungen und Auffassungen sind Bilder von der Welt und vom Menschen, die wir gezeigt bekommen, und bedingen wie und welche Verständnisse von sich, welche Selbst- und Weltverständnisse herausgebildet werden. Bilder, durch die Zugänge zur Welt, zu Anderen und zum Selbst nahegelegt werden, indem sie Repräsentationen der Welt zu sehen geben, sind nicht zuletzt Kennzeichen der Theorie und Praxis einer neuzeitlichen Pädagogik des Westens, die man vielleicht mit Comenius' „Orbis Sensualium Pictus“ (vgl. Hericks et al. 2004 oder Menck

2000) beginnen lassen kann. In Bildern, die gezeigt und gesehen und angeeignet werden, sind theoretische Sichtweisen auf die Welt enthalten. Sehen wird gelehrt und gelernt, indem in und durch Bilder Welt-Bilder vermittelt und Auffassungen der Welt, der Anderen und Selbst-Bilder angeboten werden.

Die Kunstpädagogik ist eine pädagogische Disziplin, die sich explizit mit der pädagogischen Reflexion auf die Praxis des Sehens beschäftigt: Sowohl die unmittelbare Praxis der Betrachtung (etwa eines Kunstwerkes) als auch die Deutung und Auslegung (eines Kunstwerkes) werden hier zum Thema (für die Kunstdidaktik vgl. Heil 2017). Neben der Medienpädagogik ist die Kunstpädagogik vielleicht jene pädagogische Disziplin, die sich mit dem Sehen und dem Gesehenen, den Objekten des Sehens sowie den Modi des Sehens am intensivsten auseinandersetzt und sie zum zentralen Bezugspunkt der Auseinandersetzung mit pädagogischer Praxis macht.⁶ Kunstpädagogische Einsätze zielen u. a. auf die Herausbildung des individuellen Vermögens, einen ästhetischen Zugang zur Welt zu entwickeln. Nicht nur über die Betrachtung von Bildern wird dabei eine bildungsbezogene Wirkung angestrebt. Kunstpädagogik zielt auch auf „die Ermöglichung ästhetischer Erfahrungen im Bildnerischen sowie auf die Stärkung bildnerisch-ästhetischer und visueller Kompetenzen“ (Peez 2012, o. S.).

Gerade kunstpädagogische Auseinandersetzungen, die explizit Bezug auf den *iconic/visual turn* nehmen, fokussieren die Visualität kultureller Praktiken der Moderne und machen sie zum Gegenstand pädagogischer Auseinandersetzungen. Sie fragen dabei nicht nur nach möglichen Erschließungsweisen des Bildes, sondern auch nach der Distribution und den Produktionsbedingungen von Bildern. Ansätze der *visual studies/visual culture* verweisen auch auf die historisch vermittelte, an Leib und Subjekt gebundene sowie machtbasierte Produktion und Aneignung von Bildern. Mietzner (2014) macht darauf aufmerksam, dass das Projekt der *visual culture* tradierte koloniale Blickrichtungen und Bildproduktionen kritisch in Augenschein nimmt. In den Analysen werden postkoloniale oder heteronormative (vgl. exemplarisch Halberstam 2001) Konstellationen zum Thema, in denen das Verhältnis von Bild/Repräsentation und Sehen als historisch vermitteltes Wechselspiel herrschaftskritisch thematisiert wird (vgl. auch den Beitrag von Garnitschnig in diesem Band).

6 Vgl. exemplarisch und aktuell Sabisch 2018, die mit phänomenologischer Perspektive von Waldenfels eine „Bildung *durch* Bilder“ (ebd., S. 63; Herv. im Original), in der die responsive Erfahrung von Bildern zentrales Moment eines Sehens ist, in der die Entstehung, das Werden von Bildern und Subjektbildung zusammengedacht werden.

3 Sehen und pädagogische Professionalität

Was wird deutlich, wenn wir die bisherigen, skizzenhaft gehaltenen Überlegungen zum Sehen auf Fragen pädagogischer Professionalität beziehen? Was hat pädagogische Professionalität mit Sehen zu tun? Da Verstehen und Deuten pädagogischen Sehens im Rahmen dieser Einleitung als dem Prinzip nach professionalisierungsbedürftig verstanden wird, schließt sich folgende Frage an: Wie kann eine Transformation alltagsweltlicher Sehgewohnheiten in ein professionelles Sehen, ein (Ver-)Lernen, (Um-)Lernen von neuen Sichtweisen und Deutungsmustern gedacht werden? Und welche Formate des hochschulischen Lernens bieten sich hierfür an oder haben sich bewährt?

Im Zuge pädagogischer Professionalisierung geht es nicht allein darum, eine bestimmte, professionsspezifische Sehpraxis zu entwickeln, also Sehen zu lernen. Vielmehr geht es auch darum, etablierte, in gesellschaftliche Machtverhältnisse eingebundene Sehpraktiken zu reflektieren, diese zu irritieren und eine neue oder andere Weise des Sehens zu entwickeln. Es geht also nicht nur um die Entwicklung und Aneignung neuer Deutungs- und Wahrnehmungsvermögen, sondern auch um die Reflexion und Revision sowohl alltagskulturell als auch professionell bisher plausibler Deutungs- und Wahrnehmungsweisen – ein Verlernen bisherigen Sehens. Dass hier Professionalisierung als Prozess des Lernens und Verlernens gedacht wird, ist insofern bildungstheoretisch fundiert (vgl. auch den Beitrag von Kleiner in diesem Band), da Bildung nicht als additiver Zuwachs von Wissen verstanden werden kann, sondern für den Bildungsprozess vielmehr die das Verlernen provozierende Irritation konstitutiv ist (Hoffarth et al. 2013). Geimer (2012) formuliert dies mit Bezug auf Marotzki (1990) folgendermaßen:

„Die erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Positionen, die Bildung als Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen fassen, unterscheiden Bildungsprozesse von Lernprozessen. Der Lernbegriff vermag demnach kaum die Tiefe der Transformationsprozesse auszuloten und unterstellt mindestens vage Intentionen des/der Lernenden. Damit kennzeichnet der Lernbegriff die Veränderung innerhalb einer gegebenen Ordnung bzw. eines bestehenden Rahmens, während der Bildungsbegriff die Änderungen an der Gegebenheit von Orientierungen bzw. der Konfiguration der Rahmen meint (vgl. Marotzki 1990, S. 52 f.)“ (Geimer, 2012, S. 232).

Wie die Bildung des Sehvermögens, das *Sehen (ver-)lernen* nun mit pädagogischer Professionalität zusammenhängt, was gelernt und was verlernt werden soll, wird auf der Grundlage der jeweiligen theoretischen Perspektive in den vorliegenden Beiträgen unterschiedlich gefasst.

Ein Anliegen des Sammelbandes ist es hierbei auch, unterschiedliche Perspektiven auf pädagogische (Seh-)Praxis in einen Zusammenhang zu bringen. Besonders fruchtbar und vielversprechend erscheinen uns methodische und methodologische Zugänge qualitativ-interpretativer Bildungsforschung: Die mit diesen verknüpften jeweiligen Sehgewohnheiten können für die Diskussion der Fragen, wie und ob Professionalisierung als (Ver-)Lernen, (Um-)Lernen oder Bildung von neuen Deutungsmustern gedacht werden kann und welche Formate des hochschulischen Lernens sich hierfür bewährt haben, besonders ertragreich sein. Nicht zuletzt dort, wo sich die sozial- und erziehungswissenschaftliche Praxis als Konstruktion zweiten Grades (Alfred Schütz 1971) versteht, als Interpretation von Interpretationen also, kommt der Reflexion der interpretativen Voraussetzungen der Interpretation eine besondere Bedeutung zu (vgl. Keller 2012). Diese reflexive Wendung auf die eigenen, nicht nur methodischen, sondern auch wissenschaftstheoretischen und kulturellen, sowie erkenntnispolitischen Voraussetzungen des eigenen Sehens als Bestandteil pädagogischer Professionalität wird in mehreren Beiträgen des Sammelbands mit Blick auf Bedingungen ihrer Möglichkeit wie ihre Konsequenzen diskutiert. Das Eingangsverständnis dieses Buches fasst *Sehen lernen* und *Sehen verlernen* somit als zirkuläre, spiralförmige Bewegung der stetigen Reflexion und der Befragung eigener professioneller und alltagsweltlich vermittelter Sichtweisen.

Eine Auseinandersetzung mit dem Verhältnis von Sehen und Pädagogik wird in zweifacher Weise durch qualitativ-interpretative Forschungsansätze, die Praktiken der lokalen Sinn- und Bedeutungsproduktion in pädagogischen Feldern untersuchen (vgl. die Beiträge von Pollmanns und von Braun und Ehrenspeck-Kolasa), befördert. Einerseits wird durch solche Ansätze sichtbar, wie in pädagogischen Feldern von wem, was und mit welchen wirklichkeitskonstitutiven Wirkungen (nicht) gesehen wird. Darüber hinaus wird das (erziehungs-)wissenschaftliche Sehen des Sehens selbst zum Gegenstand des Interesses und der methodologischen Reflexion. Qualitative Forschung zielt unter anderem darauf, die symbolische Form sozialer Wirklichkeit sowie die kontextrelative Herstellung dieser Form, sei diese nun kodifiziert oder flüchtig, empirisch zu rekonstruieren. Qualitativer Forschung als rekonstruktive Forschung geht es beispielsweise darum, den Prozess und seine Bedingungen zu rekonstruieren, in dem Jugendliche durch pädagogische Blickweisen in einem pädagogischen Setting zu *schwierigen* Jugendlichen werden. Das allgemeine Potenzial qualitativer Forschungsansätze für erziehungswissenschaftliches Denken und pädagogisches Handeln besteht darin, dass diese Ansätze als methodische Anleitung genutzt werden können, den Blick selbstreflexiv auf die der eigenen Praxis zugrunde liegenden Deutungsschemata und Interpretationsmuster, Sichtweisen und Anschauungen zu werfen und sich darin einzuüben, diese auf ihre Angemessenheit zu überprüfen und gegebenenfalls zu revidieren (vgl. Mecheril

und Rose 2012, vgl. auch den Beitrag von Spies in diesem Band). Sehen muss also nicht nur gelernt, sondern auch verlernt werden.

Es wäre nicht angemessen davon auszugehen, dass diese Einstellung einer (selbst-) reflexiven Pädagogik unter gesellschaftlichen Bedingungen vielfältiger Differenzlinien, gewissermaßen unwissend oder unvoreingenommen ist oder sein kann und lediglich das auffindet, was sich in dem Feld der Beobachtung ereignet. Wahrnehmungen, Betrachtungen und Beobachtungen nehmen immer von einem bestimmten Standpunkt aus etwas in Augenschein. In Beobachtungen und in die sich anschließenden Beschreibungen fließen immer Wissensbestände und Interessen, Präferenzen und Annahmen ein. Ohne diese Voraussetzungen wäre das Beobachten auch nicht möglich, weil wir gar nicht wüssten, was wir beobachten wollen, können oder sollen. Somit kann es beim Beobachten und Betrachten sozialer Situationen nicht um eine vollständige Vorbehaltlosigkeit gehen, und es kann auch die Praxis der Wahrnehmung, Betrachtung und Beobachtung nicht als vorbehaltlose Praxis verstanden werden. Es geht vielmehr darum, dass in den Prozess der Beobachtung und Betrachtung, der Wahrnehmung und des Gewährwerdens einfließende Hintergrund- oder Kontextwissen, die von biographischen Erfahrungen und diskursiv-kulturellen Zusammenhängen vermittelten sensorischen und interpretativen Bereitschaften reflexiv und kritisch im Prozess der Auffindung und Erfindung von Einsichten zu thematisieren und auch durch ein Abstandnehmen von diesen Bereitschaften und Routinen zu bearbeiten (vgl. auch die Beiträge von Tervooren und De Boer/Braß in diesem Band). Es geht also immer auch um ein *Verlernen des Sehens*, was mit dem Verlernen von Selbstverständlichkeiten verbunden ist. Zugleich geht es um ein *Lernen von Sehen*, um den Aufbau neuer Routinen angemessener Typisierung und Deutung.

Dieses Verlernen von Deutungsmustern und Sehgewohnheiten muss nun auch als ein Prozess der Abstandnahme von epistemisch-visuellen Gewohnheiten verstanden werden, die mit der je eigenen Position in einem von gesellschaftlichen Differenzlinien bzw. -ordnungen⁷ hervorgebrachten Feld zusammenhängen. Differenzordnungen wie *class, dis-ability, gender, race* sind Differenzlinien, die

7 Unter dem Begriff ‚Differenzlinien‘ verstehen Leiprecht und Lutz (2015, S.285), „dass bestimmte soziale Unterschiede und Unterscheidungen in der Gesellschaft überaus wirkungsmächtig vorhanden sind. [...] Jede Differenzlinie repräsentiert hier eine bestimmte soziale Positionierung oder Identität und hat gleichzeitig als (naturalisierte oder kulturalisierte) soziale Konstruktion Einfluss auf das gesellschaftliche Leben“. Einige dieser historisch gewordenen Differenzlinien sind auf Grund ihrer erheblichen sozialen, politischen und individuellen Bedeutung als besonders wirksame Differenzlinien zu verstehen. Solche Differenzlinien können mit dem Ausdruck *Differenzordnung* bezeichnet werden (zuerst Mecheril 2008).

biographisch früh strukturierend auf Erfahrungen, Verständnisweisen und Praxisformen wirken. Differenzordnungen strukturieren und konstituieren Erfahrungen, sie normieren und subjektivieren, rufen Individuen als Subjekte an. Solche Differenzordnungen können als Hintergrunderwartungen verstanden werden, die auch dann bedeutsam sind und strukturierend wirken, wenn sie nicht explizites Thema sozialer Situationen sind. Die subjektivierende Wirkung solcher grundlegenden Ordnungen besteht darin, dass sie durch fortwährend wiederholte Anrufungen Selbstverständnisse (Mann oder Frau, Migrant*in oder Nicht-Migrant*in etc.) und Seh- und Deutungsgewohnheiten vermitteln, in denen sich differente, hierarchisch gegliederte soziale Positionen und Lagerungen spiegeln.

Die Frage nach dem Lernen und dem Verlernen von Sehgewohnheiten, die von machtvoll unterscheidenden Differenzordnungen vermittelt sind, kann dann mit dem, was Gayatri Spivak „unlearning of one’s privilege as one’s loss“ (1996, S. 4) bezeichnet, also dem Verlernen der eigenen (Wahrnehmungs-)Privilegien, in Zusammenhang gebracht werden. „Verlernen“, so Castro Varela (2010), „beruht hierbei auf der Infragestellung und ungenierten Kritik des Status quo, während Lernen auch die schmerzhafteste Auseinandersetzung mit dem eigenen Gewaltpotential und der eigenen gewaltvollen Geschichte bedeutet“ (ebd., S. 126).

Beiträge in diesem Band

Praxis des Sehens – theoretische Perspektiven

Sehen kann je nach Perspektive unterschiedlich begründet und gefasst werden. Wie die Praxis des Sehens in der Perspektive unterschiedlicher theoretischer Zugänge gewissermaßen in Erscheinung tritt, steht in diesem Teil des Buches im Vordergrund. Im ersten, mit „Zu einer Phänomenologie des Sehens“ überschriebenen Beitrag des Bandes präsentiert **Reinhard Schulz** Überlegungen im Anschluss an Nietzsche, Blumenberg, Fleck, Plessner, Husserl, Merleau-Ponty und Waldenfels und nimmt die Selbstverständlichkeit des Sehens zum Ausgangspunkt. Aus phänomenologischer Perspektive verweisen die Ausführungen auf die unumgängliche Verwobenheit des Sehens mit anderen Praxis- und Interaktionsformen und auf das Spannungs- und Abhängigkeitsverhältnis der Praktiken des Sehens mit anderen Praktiken der Wahrnehmung. Die Reflexion dieses Grundverhältnisses stellt die Voraussetzung der Möglichkeit, sich methodologischer Probleme qualitativ-interpretativer empirischer Forschung zu vergewissern, bereit.

Ausgehend von Frantz Fanons Analyse des weißen Blicks als Träger und Medium rassistischer Exklusion, beleuchtet **Sophia Prinz** in ihrem Beitrag „Das Tableau der

„weißen Welt“. *Wahrnehmung und Rassismus aus praxistheoretischer Perspektive*“ die Mechanismen und Elemente einer Praxis des Rassismus. Dazu legt sie zunächst dar, wie die soziale Praxis und die leibliche Wahrnehmung allgemein zusammenhängen, um in einem zweiten Schritt die spezifischen Formen einer rassistischen Wahrnehmungsordnung herauszuarbeiten. Ihre leitende These ist, dass der „weiße Blick“ nicht nur in intersubjektiven Beziehungen anzutreffen ist und realisiert wird, sondern sich ebenso in den materiellen und visuellen Ordnungen der „weißen Welt“ manifestiert. Das Verlernen des (rassistischen) Sehens erfordert daher, das gesamte kollektive Zur-Welt-Sein (Merleau-Ponty) praktisch umzugestalten.

Hanna Kiper präsentiert in Ihrem Artikel „*Sehen – Aufmerksamkeit – Bedeutung. Professionelles Erkennen in Unterrichtssituationen*“ eine Reflexion des *Sehens* aus wahrnehmungspsychologischer Perspektive. Ihre These ist, dass zwar in der empirischen Unterrichtsforschung Beobachtungen ein wichtiges Instrument zur Erhebung von Daten darstellen, hierbei jedoch häufig von einer vorhandenen Fähigkeit zum Beobachten ausgegangen werde, ohne dass die wahrnehmungspsychologischen Grundlagen des Sehens und die Abhängigkeit der Richtung der Aufmerksamkeit von dem jeweils eigenen Denkraum hinreichend geklärt seien. Beobachten, Deuten bzw. Interpretieren seien Prozesse, die Kiper als getrennt verstanden wissen will, die aber in der Praxis nicht von den Vorstellungen der Beobachtenden „über Unterricht (und Schule)“ differenziert werden. Sie fordert daher die systematische Reflexion der in der Beobachtung und in der Interpretation vorab angelegten Annahmen.

Seh-Angebote als distinktive Weisen des Sehens

Ansätze qualitativer Forschung können in verschiedener Hinsicht als distinkte Weisen des Sehens untersucht und reflektiert werden. Theoretische Annahmen über den Gegenstand, eine mindestens implizit vorhandene Theorie des Sozialen und implizite und explizite Annahmen über gesellschaftliche und empirische Verhältnisse sind Momente, die qualitative Ansätze kennzeichnen; sie wirken auf die Art und Weise wie soziale Wirklichkeit im Rahmen qualitativer Ansätze in Erscheinung tritt, gewissermaßen gesehen wird. Die Beiträge des zweiten Teils stellen dabei nicht nur spezifische Seh-Angebote vor, sondern diskutieren zugleich die jeweiligen Ansätze als Beiträge für pädagogische Professionalisierungsprozesse.

Der Beitrag von **Susanne Gottuck** „*Macht – Sehen – Differenzen (be-)deuten. Cultural Studies als Analyseperspektive im Kontext pädagogischer Professionalisierung*“ erläutert im Anschluss an kultur- und machtanalytische Perspektiven der Cultural Studies britischer Provenienz drei Dimensionen des Sehens für eine gegenüber gesellschaftlichen Differenzverhältnissen sensibilisierende Lehrer*innenbildung: Erstens ein Sehen gesellschaftlicher Macht(-verhältnisse), zweitens ein reflexives

Sehen des Sehens in (etwa von rassistischen Routinen vermittelten) Machtverhältnissen, welches eine kritische Auseinandersetzung mit eigenen epistemischen Gewissheiten anleitet sowie drittens die Rekonstruktion eines pädagogischen Sehens als machtvolle, die soziale Position und die Bedingungen des Handelns der Deutenden auslotende, und da, wo sinnvoll, stabilisierende Be-Deutungspraxis. Abschließend stellt der Beitrag Überlegungen für eine Konzeption und gesellschaftstheoretische Fundierung aktueller Lehrer*innenbildung vor.

Unter dem Titel *„Zur Rekonstruktion der pädagogischen Logik von Unterricht. Methodische und gegenstandstheoretische Bedingungen pädagogischer Professionalisierung“* führt **Marion Pollmanns** am Beispiel der Analyse eines Unterrichtstranskripts in die Interpretationspraxis der Objektiven Hermeneutik ein. Der Beitrag, den ein rekonstruktives erziehungswissenschaftliches „Sehen“ für die Professionalisierung von (angehenden) Lehrpersonen leisten kann, besteht mit Pollmanns darin, dass darüber Unterricht in seiner pädagogischen Logik erschlossen werden kann. Mit Bezug auf Ulrich Oevermanns Theorie pädagogischer Professionalität stellt sie heraus, dass Wissen über diese Professionalität durch einen erfahrungswissenschaftlichen Zugang zum Sinn pädagogischer Praxis erarbeitet werden kann, welcher die unterrichtliche Praxis als eine der Erziehung, der Didaktik und der Bildung erschließt. Durch objektiv hermeneutische Rekonstruktionen von Unterricht werden dabei Entscheidungen herausgearbeitet, durch welche die Praxis in ihrer jeweiligen Gestalt erst hervorgebracht wird.

Unter dem Titel *„Dekonstruktion als Lektüreverfahren für pädagogische Fallarbeit“* stellt **Bettina Kleiner** eine Interpretation des auch im vorherigen Beitrag von Marion Pollmanns bearbeiteten Unterrichtstranskripts vor. Kleiner skizziert eine Perspektive auf das Material, deren Sehangebot sie als dekonstruktives Lektüreverfahren kennzeichnet. Die im Beitrag vorgestellte Lesart des Transkripts entwickelt die Autorin aus einer geschlechtertheoretischen Perspektive. Die im Material sichtbar werdenden Geschlechterkonstruktionen und Positionierungen werden auf zwei Ebenen untersucht und gelesen: die Positionierung der Verfasser*in des Transkripts als Perspektive auf das Unterrichtsgeschehen, als auch die Position der Interpretin und der ins Geschehen involvierten Akteur*innen. Dekonstruktion liest Kleiner explizit als Angebot der Professionalisierung in pädagogischer Fallarbeit, mit dem Denk- und Handlungsspielräume der professionell Handelnden in bildungstheoretischer Perspektive hinterfragt und erweitert werden können.

Jan Braun und Yvonne Ehrenspeck-Kolasa stellen in ihrem Beitrag *„Die qualitative Inhaltsanalyse als ‚Sehangebot‘ und als Medium der Rekonstruktion professionellen Handelns und erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung“* vor. Sie fragen danach, inwiefern die Methodologie und die Methode der Inhaltsanalyse ein produktives Sehangebot bereitstellen, mit dem Prozesse und Ergebnisse

pädagogischer Professionalität gesehen und bestehende Kategorisierungen von Professionalität befragt oder transformiert werden können. Unter Bezugnahme auf zentrale Professionstheorien und theoretische Konstrukte professionellen Handelns, könne die Methode dazu anregen die Praxis von pädagogischen Fachkräften zu klassifizieren (z. B. als in spezifischer Weise professionell) und darüber hinaus auch die unterschiedlichen Konzepte pädagogischer Professionalität theoretisch zu diskutieren. Das von den Autor*innen vorgeschlagene qualitative inhaltsanalytische Vorgehen ermögliche so ein Sehangebot, das auch zur Entwicklung pädagogischer Professionalität beitragen kann.

Formate der Vermittlung pädagogischer Professionalität

Wie kann das für pädagogische Praxis relevante Sehen, Deuten und Interpretieren gelernt werden? Wie kann aber auch ein routiniertes Sehen reflektiert sowie auf sein Eingebundensein in gesellschaftliche Machtverhältnisse befragt und verlernt werden? Der dritte Buchabschnitt stellt Beiträge vor, in denen verschiedene Formate pädagogischer Professionalisierung diskutiert werden.

In die Diskussion geeigneter Formate des hochschulischen Lernens und Verlernens von Sehen und der Vermittlung pädagogischer Professionalität führt **Anja Tervooren** mit ihrem Beitrag zum „*Verstehen in schulischen Kontexten. Die ethnographische Haltung und das Forschende Lernen in der Lehrer*innenbildung*“ ein. Sie diskutiert die Potenziale, die das ethnographisch ausgerichtete Forschende Lernen, insbesondere die Teilnehmende Beobachtung für die Lehrer*innenbildung bereithält und wie eine Reflexion schulischen und unterrichtlichen Geschehens über dieses angeregt werden kann. Tervooren bestimmt dabei vier Ebenen, über welche das ethnographische Lernen in universitären Veranstaltungen der Lehrer*innenbildung erarbeitet werden kann und diskutiert hierbei hochschuldidaktische Herausforderungen sowie jeweils zu erwartende Erträge. Die Analyse von Differenzkonstruktionen, die in der ethnographischen Forschung aktuell zu einem wichtigen Forschungsfeld anwächst, wird im Fazit als Herausforderung und Gegenstand zeitgemäßer Lehrer*innenbildung begriffen.

Heike de Boer und Benjamin Braß reflektieren in ihrem mit „*Beobachten lernen in der Lehrer*innenbildung*“ überschriebenen Beitrag ein hochschuldidaktisches Format, in dem Beobachtungen von angehenden Lehrer*innen zum Thema gemacht und bearbeitet werden. Ausgehend von der Annahme, dass Beobachtungen ein wesentlicher Teil des pädagogischen Alltags von Lehrer*innen und pädagogischer Professionalität sind, markieren sie anhand von Auszügen aus Transkripten von Interviews mit Lehramtsstudierenden und deren Interpretationen im Rahmen von Seminaren in der Lehrer*innenbildung die Notwendigkeit der Bearbeitung und Reflexion des pädagogischen Sehens im Studium. Denn in Beobachtungen machen

sich Pädagog*innen pädagogische und didaktische Bilder von Schüler*innen, die nicht wie die beobachtete Situation flüchtig bleiben und zudem durch soziale Deutungsschemata vorstrukturiert sind. Sehen wird so als professionalisierungsbedürftige Praxis erläutert, in der keine technologischen Lösungen pädagogischer Praxis angeboten werden, sondern vom gewohnten Sehen Abstand genommen werden muss, was die Deutung des Wahrgenommenen erfordert, um Lernprozesse der Schüler*innen in ihrer Eigenlogik zu rekonstruieren.

Anke Spies diskutiert in ihrem Beitrag *„Schulentwicklung ‚im Blick‘ – Möglichkeiten und Grenzen professionalisierender Perspektiverweiterungen in Settings des Forschenden Lernens“* die Herausforderungen des didaktischen Formats Forschendes Lernen mit Blick auf die Zielgruppe der angehenden Lehrer*innen. Auf der Grundlage qualitativer Evaluationsdaten einer Seminarreihe diskutiert Spies die Reichweite von forschenden Lernarrangements, Studierende mit dem Berufsziel Lehramt anzuleiten, „reale schulische Praxis empirisch zu untersuchen, Befunde für Schulentwicklungsprozesse zur Verfügung zu stellen und das eigene Professionsverständnis zu reflektieren.“ Spies argumentiert, dass das Lehrformat einerseits eine Reihe von Chancen biete, bspw. gewohnte Blickrichtungen des Sehens zu reflektieren und neue Perspektiven hinzuzugewinnen. Andererseits bearbeite das Format auch Grenzen der Entwicklung pädagogischer Professionalität der Studierenden, wenn es auf dominant wirksame berufliche Selbstverständnisse der angehenden Lehrer*innen trifft.

Der Sammelband schließt mit einer Reflexion zum Ver-Lernen des Sehens aus der pädagogischen Praxis der Kunstvermittlung. An Beispielen der Vermittlungspraxis eines Kollektivs für Kunstvermittlung und kritische Wissensproduktion (trafo.K) stellt **Ines Garnitschnig** in ihrem mit *„Sehen verlernen mit kritischer Kunstvermittlung und partizipativer qualitativer Forschung“* überschriebenen Beitrag eine Praxis des Verlernens mit Bezug auf Gayatri Chakravorty Spivak vor. Lehr-Lern-Verhältnisse sind von sozialen Machtverhältnissen durchzogen und stellen in dieser Hinsicht einen Kontext für Subjektivierungsprozesse dar. Die vorgeschlagene Praxis des Verlernens ermöglicht diese Prozesse reflexiv in die Vermittlungskontexte einzubeziehen. In methodischer Hinsicht wird dabei das Potenzial der kritischen Kunstvermittlung sowie der partizipativen Forschung für diese Praxis des Verlernens ausgelotet. Garnitschnig ergänzt die beiden zentralen Momente des Sehens, Betrachtung und Erkenntnis, um Zuhören und Schauen als reflexive Momente des Sehens, die eine „zwangsfreie Neuordnung von Begehren“ (Spivak) ermöglichen sollen.

Literatur

- Benner, D. (1987). *Allgemeine Pädagogik: eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. Weinheim: Beltz.
- Bourdieu, P. (2014). *Sozialer Sinn: Kritik der theoretischen Vernunft* (8. Aufl.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Buchner, T., Pfahl, L., & Traue, B. (2015). Zur Kritik der Fähigkeiten. Ableism als neue Forschungsperspektive für die Disability Studies und ihre Partner_innen. *Zeitschrift für Inklusion* Online. Special Issue Ableism: Behinderung und Befähigung im Bildungswesen. <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/273/256>. Zugegriffen: 23. Juni 2018.
- Castro Varela, M. d. M. (2010). „Interkulturelles Training? Eine Problematisierung“. In L. Darowska, T. Lüttenberg & C. Machold (Hrsg.), *Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität* (S. 117–130). Bielefeld: transcript.
- Daston, L., & Galison, P. (2007). *Objektivität*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- de Boer, H., & Reh, S. (2012). *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Dederich, M. (2010). Behinderung, Norm, Differenz. Die Perspektive der Disability Studies. In F. Kessl & M. Plöber (Hrsg.), *Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen* (S. 170–184). Wiesbaden: VS Verlag.
- Flitner, A., & Scheuerl, H. (1967). *Einführung in pädagogisches Sehen und Denken*. München: R. Piper & Co.
- Foucault, M. (1994). Überwachen und Strafen: die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Geimer, A. (2012). Bildung als Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen und die dissoziative Aneignung von diskursiven Subjektfiguren in posttraditionellen Gesellschaften. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2, 3, 229–242.
- Gelhard, A., Alkemeyer, T., & Ricken, N. (2013). *Techniken der Subjektivierung*. München: Fink.
- Gottuck, S., & Mecheril, P. (2014). Einer Praxis einen Sinn zu verleihen, heißt sie zu kontextualisieren. Methodologie kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung. In F. v. Rosenberg & A. Geimer (Hrsg.), *Bildung unter Bedingungen kultureller Pluralität*. (S. 87–108). Wiesbaden: VS Verlag.
- Halberstam, J. (2001). The transgender gaze in *Boys Don't Cry*. *Reports and debates*, 43, 3, 294–298.
- Heil, C. (2017). Inklusion und aktuelle Kunst. Das Blickregime befremden und Normalität dekonstruieren. In M. Blohm, A. Brenne & S. Hornäk (Hrsg.), *irgendwie anders. Inklusionsaspekte in den künstlerischen Fächern und der ästhetischen Bildung* (S. 209–216). Hannover: fabrico.
- Hericks, U., Meyer, M., Neumann, S., & Scheilke, C. (2004). *Comenius der Pädagoge*. Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren.
- Hoffarth B., Klingler B., & Plöber M. (2013). Reizende Ereignisse. Irritation als Beunruhigung und als Verschiebung von Ordnungen. In P. Mecheril, S. Arens, S. Fegter, B. Hoffarth, B. Klingler, C. Machold, M. Menz, M. Plöber & N. Rose (Hrsg.), *Differenz unter Bedingungen von Differenz. Reflexionen zu Lehre an der Hochschule* (S. 51–70). Wiesbaden: VS Verlag.
- Keller, R. (2012). *Das interpretative Paradigma. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Koch, L. (2015). *Lehren und Lernen: Wege zum Wissen*. Paderborn: Schöningh.