Petra Herzmann/Anke B. Liegmann

Mündliche Prüfungen im Kontext des Forschenden Lernens

(Re-)Adressierungen als Inszenierung studentischer Expertise

Zusammenfassung: Ausgehend von der dürftigen Befundlage zu Praktiken des Prüfens in der Hochschule thematisieren wir mündliche Prüfungssituationen in der universitären Lehrerbildung. Ziel ist es, die Logik mündlicher Prüfungen und die damit verbundenen Geltungsansprüche der Akteure zu rekonstruieren. Dabei werden wir zunächst in Anlehnung an die funktionale Analyse nach Luhmann mündliche Prüfungen, die im vorliegenden Fall in den Kontext des Forschenden Lernens einzuordnen sind, in ihrer strukturellen Verfasstheit bestimmen und das zentrale Bezugsproblem der Gewährung und Begrenzung studentischer Expertise herausstellen. Davon ausgehend zeigen wir mithilfe eines adressierungsanalytischen Zugriffs, wie die an der Prüfung beteiligten Akteure dieses Bezugsproblem kommunikativ bearbeiten. Sichtbar wird, dass die (Selbst-)Ermächtigung bezogen auf das eigene Studienprojekt von rituellen Unterwerfungsgesten begleitet wird und sich Prüfungsförmigkeit auch dann herstellt, wenn sie nicht als solche benannt wird.

Schlagworte: Lehrerbildung, Praxissemester, Forschendes Lernen, Prüfungen, Adressierungsanalyse

1. Einleitung

„Genau genommen weiß man nicht viel über das akademische Prüfen in der Hochschullehre“, konstatierte jüngst Reinmann (2019, S. 611) in ihren hochschuldidaktischen Überlegungen zum Prüfen im Kontext des Forschenden Lernens. Zwei Jahre zuvor bezeichneten Ricken und Reh (2017) die theoretische und empirische Beschäftigung mit Prüfungen „als eine Leerstelle pädagogischer Reflexionen“ (S. 247). Dies ist insofern erstaunlich, als dass Prüfungen ein selbstverständliches und meist streng reglementiertes universitäres Ereignis darstellen, das hinsichtlich der Erwartungen an bspw. Leistungsgerechtigkeit bei gleichzeitiger Berücksichtigung individueller Lernfortschritte komplex und ambivalent ist (vgl. Reinmann, 2019). Vor diesem Hintergrund zielt die vorliegende Untersuchung – in Ergänzung z. B. zur Entwicklung von Kompetenztests – darauf ab, die Praxis mündlicher Prüfungen darzustellen. In den Blick gerät, was in mündlichen Prüfungen jenseits intendierter Lernleistungen sichtbar wird, verbunden mit dem Ziel, die kommunikative Logik mündlicher Prüfungen und die damit verbundenen Geltungsansprüche der Akteure zu rekonstruieren. Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich spezifisch mit mündlichen Prüfungen, die an einigen Universitätsstandorten den formalen Abschluss des Praxissemesters im Lehramtsstudium markieren und

konzeptionell mit dem Forschenden Lernen verknüpft sind.¹ Zentrale Aufgabe der universitären Akteure im Praxissemester ist es, die Studierenden auf die Durchführung eines Studienprojekts vorzubereiten. Auch wenn das programmatische Verständnis von Forschendem Lernen variiert (Huber, 2014; Fichten, 2017; Ophuysen, Behrmann, Bloh, Homt & Schmidt, 2017) und sich die Zuschnitte der Studienprojekte in der Umsetzung unterscheiden (Herzmann & Liegmann, 2018b, 2018a), ist damit im Allgemeinen die Erwartung verknüpft, dass die Studierenden ein eigenes, in seinem Umfang begrenztes Forschungsvorhaben umsetzen, das den gesamten Forschungsprozess von der Planung über die Durchführung bis zur Auswertung und Diskussion der Forschungsbefunde durchläuft (Weyland & Wittmann, 2015; Reinmann, 2019). Dieses Studienprojekt ist Gegenstand der mündlichen Prüfung. Auch wenn die uns interessierende mündliche Prüfung damit einerseits als gängige mündliche Prüfungssituation in der universitären Lehrerbildung verstanden werden kann, so lassen sich andererseits Eigenheiten identifizieren, die etwa darin begründet sind, dass sich die Prüfung auf eine studentische Forschung in der Praktikumschule bezieht.

Rekurrierend auf diese Besonderheiten von Prüfungen im Zusammenhang mit Forschendem Lernen nehmen wir für den folgenden Beitrag in Anlehnung an die funktionale Analyse nach Luhmann (1970) (vgl. auch Artmann, Herzmann, Hoffmann & Proske, 2017) zunächst in den Blick, welches zentrale Bezugsproblem sich für mündliche Prüfungen im Kontext des Praxissemesters ergibt. In Anlehnung an Überlegungen zur subjektivierungstheoretischen Adressierungsanalyse (Reh & Ricken, 2012; Ricken, Rose, Kuhlmann & Otzen, 2017; Rose & Ricken, 2018) werden wir dann rekonstruieren, wie dieses Bezugsproblem der unter Bewährung gestellten Expertise kommunikativ bearbeitet wird.

Wir beginnen mit einer Einordnung unseres Vorhabens als in-situ Forschung über die Prüfungspraxis und skizzieren bisherige theoretische Überlegungen zur Praxis des Prüfens sowie empirische Befunde zu mündlichen Prüfungen an der Hochschule (Kap. 2). Nach einer Skizzierung unseres Untersuchungsdesigns (Kap. 3) stellen wir die Analysen der Prüfungsgespräche vor (Kap. 4) und diskutieren abschließend die Befunde im Hinblick auf die Logik mündlicher Prüfungen im Kontext des Forschenden Lernens (Kap. 5).

1 Der Beitrag ist im Kontext des Forschungsprojekts StIPS (Studienprojekte im Praxissemester) entstanden, an dem außer den Autorinnen Michaela Artmann und Marie Berendonck beteiligt waren. Außerdem danken wir Alexandra Flügel und Kathrin Racherbäumer für die Unterstützung bei der Interpretation.

2. Prüfen als Praktik in der Hochschule: Gegenstandsbestimmung und empirische Befunde

Wir verstehen unsere Untersuchung mündlicher Prüfungen als einen Beitrag zur Lehrerbildung als Hochschulforschung, ohne dabei die besondere Organisationsform universitärer Lehrerbildung systematisch zu reflektieren.² Im Unterschied zu institutionenbezogenen Untersuchungen von bspw. Merkmalen der Lehrerbildungssysteme und kompetenzorientierten Perspektiven auf die Frage nach dem in der Ausbildung erworbenen Wissen, interessieren wir uns dafür, was die universitäre Praxis der Prüfung in ihrem alltäglichen Tun konstituiert (Herzmann Kunze, Proske & Rabenstein, 2019). Wie eingangs erwähnt lässt sich zunächst konstatieren, dass über die Logik und Praxis des universitären Prüfens bislang wenig bekannt ist (Ricken & Reh, 2017; Meer, 2019; Reinmann, 2019).

In ihrer Systematisierung zur Genealogie der Praxis des Prüfens in der Schule konzipieren Ricken und Reh (2017) das Prüfen als „Inbegriff der in sich spannungsreichen Logik des Pädagogischen“ (S. 248), die es deswegen notwendig mache, Prüfen als zentrale pädagogische Praxis und nicht nur als ein funktional bestimmtes Element pädagogischen Handelns zu konzipieren³: „So wie die Prüfung das Lehren mit einer Macht ausstattet, die das Lernen nach sich zieht und formatiert, so bewirkt sie gleichzeitig, Lernen und Lehren auf das Prüfbar zu begrenzen und beides gegeneinander zu verkehren“ (Ricken & Reh, 2017, S. 248). Mit Rückblick auf Foucaults Typologie von Macht-Wissen-Praktiken plausibilisieren Ricken und Reh einerseits eine Bedeutungsverengung von Prüfungsformen auf das Beurteilen (im Unterschied zur ursprünglichen Wortbedeutung des Erprobens). Andererseits stellen sie die Notwendigkeit heraus, dass das Lehren genau darauf angewiesen ist, festzustellen, ob das Gelehrte auch gelernt wurde (Ricken & Reh, 2017, S. 250).⁴ Für die Logik der Prüfung arbeiten sie – erneut unter Bezugnahme auf Foucault – eine triadische Grundstruktur heraus: „Jemand prüft jemanden hinsichtlich etwas, was dessen Auseinandersetzung mit Welt, mit außer ihm Liegendem bedeutet und auch hier erst entstanden ist.“ (Ricken & Reh, 2017, S. 251). Dabei sprechen sie der wissenden Frage- und Aufgabenstellung durch die prüfende Person eine zentrale Rolle für die auf eine Sache bezogene Interaktionsstruktur zu. Zugleich betonen sie ein strenges Reglement schulischer (Prüfungs-)Prozeduren, dass sie mit der Gleichzeitigkeit von Subjektivierung und Standardisierung begründen: „Schulische Prüfungen individualisieren zwangsläufig und laufen insofern folgerichtig auf Standardisierung hinaus, auf Standardisierung der Aufgaben- und Fragestellungen sowie der Be-

2 Zu organisationstheoretischen Annahmen der Lehrerbildung als Hochschulforschung und den damit verbundenen erkenntnistheoretischen Herausforderungen s. auch Herzmann, Kunze, Proske und Rabenstein (2019).

3 Eine differenzierte Darstellung der Funktionen von Prüfungen sowie der Rahmenbedingungen universitärer Prüfungsformaten leistet Prahel (1983).

4 Der Fokus der Ausführungen von Ricken & Reh (2017) liegt auf dem schulischen Prüfen. Die Verschiebung ins Feld des universitären Prüfens haben wir da übernommen, wo uns dies strukturlogisch plausibel erscheint.

wertungsformen und -maßstäbe.“ (Ricken & Reh, 2017, S. 252). Die spannungsreiche Ausdehnung, Aufweichung und Informalisierung des schulischen Prüfungsgeschehens ordnen sie als einen sich andeutenden Funktionswandel ein,⁵ der aber empirisch zu rekonstruieren wäre.

In ihrer aktuellen Studie rekurriert Meer (2019) auf eine vorgängige Untersuchung, in der sie universitäre Abschlussprüfungen aus dem Bereich philologischer und gesellschaftswissenschaftlicher Studiengänge gesprächsanalytisch untersucht (Meer, 1998). Den Vergleich mit zufällig erhobenen mündlichen Prüfungen jüngerer Datums und anderer Fachrichtungen bestimmt Meer als ein „Nachdenken über mündliche Hochschulprüfungen der Gegenwart“ (Meer, 2019, S. 172). Für den vorliegenden Beitrag sind wir jedoch weniger an der (Weiter-)Entwicklung von Prüfungspraktiken interessiert, als vielmehr an der von Meer rekonstruierten (und weiterhin bestehenden) wechselseitigen Verwiesenheit von Prüfenden und zu Prüfenden in mündlichen Prüfungen. In diesem Zusammenhang arbeitet Meer beobachtbare typische Aktivitätsverteilungen heraus, die u. a. darin bestehen, dass im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit primär diejenigen stehen, die es zu bewerten gilt.⁶ Bezugnehmend auf Goffmans interaktions- und imagetheoretischen Überlegungen arbeitet Meer als zentrale Strategie der zu Prüfenden heraus, sich als „wissenschaftlich informiert und diskursfähig zu beweisen“ (Meer, 2019, S. 179). Dederling und Naumann (1986) verweisen in diesem Zusammenhang darauf, dass Prüflinge dazu neigen, tendenziell jede interaktive Handlung der Prüfenden als Aufforderungshandlung zu verstehen. Diese teils unaufgeforderten Aktivitäten deutet Meer als dazu geeignet, sich als zu Prüfende „anhand ihres wissenschaftlichen Wissens kommunikativ sichtbar und auf diesem Weg bewertbar zu machen“ (Meer, 2019, S. 180).

Dass eine mündliche Prüfung eine Reihe von interaktiven Techniken und Mechanismen erforderlich macht, um ein Prüfungsgespräch zu etablieren, zeigt sich auch in Analysen der gesprächsaktivitierenden Steuerungsmittel von Prüfenden in Staatsexamina für das Lehramt (Dederling & Naumann, 1986). So wird etwa beschrieben, dass Steuerungsmittel, wie „bewusst gesetzte Pausen“ und „spezifische Intonation“ (Dederling & Naumann, 1986, S. 132), durch ihren Aufforderungscharakter an die zu Prüfenden ein Prüfungsgespräch konstituieren und regulieren. Die oben angedeutete Wechselseitigkeit zeigt sich auch dann, wenn es den Prüfenden gelingt, ihre Studierenden als kompetente Studierende zu präsentieren, um darüber ihr eigenes Image als erfolgreich Lehrende zu sichern (Meer, 2019, S. 181). Dieser Befund schließt an frühe diskursanalytische Arbeiten an, die den zentralen Zweck mündlicher Prüfungen darin sehen, dass Prüflingen ihre fachspezifische Kompetenz „in sozial akzeptabler Weise“ (Wolff, Confurius, Heller & Lau, 1977, S. 290) in Prüfungen bestätigt oder abgesprochen wird (Wolff et al., 1977).

5 Vgl. dazu die historische Arbeit zu Ausbildungspraktiken in Prüfungen von Volksschullehrpersonen um 1900 von Hoffmann-Ocon (2017) sowie die Ausführungen zu historischen Entwicklungen universitärer Prüfungen (Prah, 1983).

6 Diese Aufmerksamkeitsausrichtung wird ebenfalls mit Foucault als Form der „Disziplinierung“ im Kontext der Wirkungen moderner Macht beschrieben (Meer, 2019, S. 180).

Handelt es sich, wie im vorliegenden Fall, um mündliche Prüfungen im Kontext des Forschenden Lernens, stellt sich die grundlegende Frage, was mit dem Forschenden Lernen in der Lehrerbildung intendiert ist (vgl. z. B. Huber, 2014; Fichten, 2017; Liegmann, Artmann, Berendonck & Herzmann, 2018). Unisono wird im durchaus heterogen geführten Diskurs als Ziel des Forschenden Lernens die Anbahnung einer „wissenschaftlich-reflexiven Grundhaltung“ (Helsper, 2001, S. 13) angehender Lehrpersonen gegenüber dem Berufsfeld Schule benannt.⁷ Die damit angesprochene vieldiskutierte Theorie-Praxis-Relationierung in der Lehrerbildung (vgl. z. B. Neuweg, 2004) soll hier nicht weiter vertieft werden. Dass die normativ-programmatischen Erwartungen an die Anbahnung eines reflexiven Professionsverständnisses aber nicht ohne Folgen für mündliche Prüfungen im Kontext des Forschenden Lernens sind, werden wir im Verlauf der funktionalen Analyse erneut aufgreifen (Kap. 4.1).

3. Untersuchungsdesign und Forschungsfrage

Praktiken der mündlichen Prüfungen in der universitären Lehrerbildung zu untersuchen erscheint uns nicht nur relevant, weil es bisher kaum Wissen darüber gibt, wie diese von den beteiligten Akteuren prozessiert werden und was jenseits machttheoretischer Überlegungen in Anschluss an Foucault hinsichtlich der wechselseitigen Verwiesenheit von Prüfling und Prüfenden auch empirisch sichtbar wird (Kap. 2). Vielmehr verstehen wir unsere Analysen als einen Beitrag, die Logik mündlicher Prüfung im Hinblick auf deren Ausgestaltung im Kontext des Forschenden Lernens deutlich zu machen. Wir werden deshalb zunächst das uns interessierende Prüfungsformat funktional bestimmen. Damit werden die in der kommunikativen Bearbeitung der Prüfung erkennbar werdenden Anforderungen als typische Bezugsprobleme mündlicher universitärer Prüfungspraxen im Kontext des Forschenden Lernens herausgearbeitet. Wir möchten dies als Hinweis verstanden wissen, dass in der Prüfungssituation nicht alles möglich und (in gleicher Weise) wahrscheinlich ist. Dieser erste Schritt unserer Analyse orientiert sich in methodologischer Hinsicht an der Systemtheorie sowie wissenssoziologischen Theorieansätzen (Luhmann, 1970; Vogd, 2010). Die Kernannahme der funktionalen Analyse besteht darin, dass das, was in sozialen Praxen geschieht, als „eine Antwort auf ein klar definierbares Bezugsproblem“ (Vogd, 2010, S. 124) verstanden wird. In Anlehnung an Artmann et al. (2017) „verstehen wir unter Bezugsproblemen die Anforderungen, die bearbeitet werden müssen, um eine spezifische Form organisierter Kommunikation und deren Fortsetzbarkeit zu ermöglichen“ (S. 219; zur empirischen Umsetzung der Systemtheorie s. auch Nassehi, 2008). Bezugsprobleme resultieren folglich aus den pro-

7 In der nordrhein-westfälischen Rahmenkonzeption zum Praxissemester heißt es etwa ausführlicher: „Ausgangspunkt und Ziel Forschenden Lernens ist eine kritisch-reflexive, problemorientierte Lern- und Arbeitshaltung sowie die Bereitschaft und Fähigkeit der Studierenden zur kontinuierlichen Reflexion der eigenen Person sowie des Praxisfelds mit Hilfe wissenschaftlicher Theorien und Methoden.“ (MSW NRW, 2016, S. 3).

grammatisch-normativen Erwartungen, die – in unserem Fall – mit mündlichen Prüfungen im Kontext des Forschenden Lernens einhergehen und sind zugleich Ausdruck der Kontextbedingungen eines spezifischen institutionell und konzeptionell gerahmten Settings universitärer Lehrerbildung.

Um die Logik mündlicher Prüfungen nicht vorrangig über ihre externen Funktionen zu bestimmen, sondern auch im Prüfungsgespräch sich vollziehende (Sprech-)Praktiken des Prüfens zu konturieren (vgl. Ricken & Reh, 2017), orientieren wir uns im zweiten Analyseteil am Vorgehen der Adressierungsanalyse (Ricken et al., 2017; Rose & Ricken, 2018).⁸ Ausgehend von der mit der Adressierungsanalyse grundgelegten subjektivationstheoretischen Perspektive untersuchen wir mündliche Prüfungen dahingehend, wie Studierende im Anschluss an den Prozess der Durchführung des Studienprojektes adressiert werden, welche Positionen ihnen in der mündlichen Prüfungssituation zugeschrieben werden, wie sie diese Positionierungen annehmen oder ablehnen, also re-adressieren, und welche normativen Ordnungen diesen Positionierungen zugrunde liegen. Den mit der subjektivationstheoretischen Perspektive verknüpften Topos der Anerkennung (Reh & Ricken, 2012; Ricken et al., 2017; Rose & Ricken, 2018) greifen wir auf, um für mündliche Prüfungen im Kontext des Forschenden Lernens Geltungsansprüche herauszuarbeiten, innerhalb derer sich Prüfende und zu Prüfende bewegen, wenn sich Letztere etwa einerseits als ‚erfolgreiche‘ Forschende – also als Expert*innen des eigenen Studienprojekts – präsentieren und sich andererseits in einer akademischen Prüfung bewähren müssen.

Da auch im Kontext der Adressierungsanalyse „normative Horizonte“ in den Situationsdeutungen der Akteure in den Blick geraten (Rose & Ricken, 2018, S. 168), halten wir die funktionale Bestimmung des in die Prüfungssituation eingelagerten Bezugsproblems methodologisch für anschlussfähig an ein adressierungsanalytisches Vorgehen. Dabei schließen wir an die im Kontext der Adressierungsanalyse angestellten Überlegungen zum „generativen Prinzip“ (Ricken et al., 2017, S. 211) an.⁹ Damit wird insofern auf den institutionellen Kontext der Situation verwiesen, als dass in den von Ricken et al. (2017) untersuchten unterrichtlichen Praktiken nicht alles sagbar ist und wir in diesem Sinne darstellen wollen, welche Aussagen in Prüfungen „zum Diskurs gehören“ (Ricken et al., 2017, S. 211). Vor dem Hintergrund der Überlegungen zur funktionalen Analyse und zur Adressierungsanalyse lauten unsere Forschungsfragen wie folgt: 1.) Wie lässt sich das identifizierte Bezugsproblem der Gewährung und Begrenzung studentischer Expertise in einer mündlichen Prüfung im Kontext von Studienprojekten genauer bestimmen? 2.) Wie wird dieses Bezugsproblem von den Akteuren kommunikativ bearbeitet?

Dazu haben wir im Wintersemester 2016/17 und im Sommersemester 2017 insgesamt 33 mündliche Prüfungen, die von vier verschiedenen Lehrenden im Kontext

8 Im Hinblick auf subjektivationstheoretische Analysen schulischer Prüfungen vgl. Zaborowski, Meier & Breidenstein, 2011.

9 Ricken et al. (2017) wiederum beziehen sich auf „diskursive Schemata“, welche Wrana (2012, S. 196) als den Praktiken innewohnendes übergeordnetes Prinzip beschrieben hat.

ihrer jeweiligen Lehrveranstaltungen in unterschiedlichen Fachdidaktiken an zwei Universitätsstandorten durchgeführt wurden, audiographiert und transkribiert.¹⁰

4. Analysen

4.1 Zur funktionalen Analyse: Das Bezugsproblem der Gewährung und Begrenzung studentischer Expertise

Die von uns fokussierte mündliche Prüfung ist ein ritueller Bestandteil der universitären Praxis „als nachgängige Kontrolle und vorgreifende Formierung sowohl des Lernens wie des Lehrens“ (Reh & Ricken, 2012, S. 247). Im Fall der mündlichen Prüfung im Kontext des Forschenden Lernens lassen sich bezogen auf den (1.) Prüfungsgegenstand, (2.) die Sozialität der Prüfung sowie (3.) die Zeitlichkeit von Lehren, Lernen und Prüfung folgende programmatisch-normative Erwartungen genauer bestimmen:

(1.) *Prüfungsgegenstand*: In mündlichen Prüfungen am Ende des Praxissemesters steht die eigene Forschung der Studierenden in Form des dokumentierten und in dieser Öffentlichkeit zur Rede stehenden Studienprojekts zur Disposition. Im Rahmen des Studienprojekts wird von den Studierenden ‚neues‘ Wissen erzeugt, indem sie – einem gängigen Forschungsprozess folgend – Daten erheben, auswerten und diskutieren. Sie arbeiten dabei i. d. R. an einer eigenen, selbst entwickelten Forschungsfrage im Feld ihrer Praxisschule. Das in der Prüfung abverlangte Wissen geht also über eine ausschließlich theoretische Beschäftigung mit z. B. relevanter (Prüfungs-)Literatur hinaus. Geprüft wird vielmehr erfahrungsbasiertes Forschungswissen, das im Sinne einer Forschungsleistung gezeigt werden muss. Der Programmatik des Forschenden Lernens zufolge ist an diese Forschungsleistung zugleich die Frage nach deren Bedeutung für den Professionalisierungsprozess der Studierenden oder für den Transfer in Schule und Unterricht gestellt (vgl. Fichten, 2017; Huber, 2014).¹¹ In mündlichen Prüfungen kann demzufolge neben dem wissenschaftlichen Wissen und dem erfahrungsbasierten Wissen eine weitere Wissensart zur Sprache kommen, die als reflexives Anwenden von Wissen auf eine zu antizipierende Situation bezeichnet werden kann.

(2.) *Sozialität*: Das Studienprojekt wird (fach-)öffentlich verhandelt. Zentrale Akteure sind neben Protokollant*in und/oder Beisitzenden die*der Prüfende und die*der zu Prüfende. Das Studienprojekt wird in der Lehrveranstaltung einer Lehrperson der Univer-

10 Die Audiographien haben einen Umfang von 21:40 Min bis 36:18 Min. Aus Gründen der Anonymisierung machen wir keine Angaben zu Fächern und Universitätsstandorten.

11 Dass in diesem Diskurs der Erkenntnisgewinn studentischer Forschung für die Praxis betont und studentische Forschung damit häufig in den Dienst der Nützlichkeit für die Praxis gerückt wird (vgl. Herzmann & Liegmann 2018b), ist ein weiterer Topos im Diskurs über das Forschende Lernen, der hier aber nicht weiter verfolgt wird.

sität vorbereitet, die Durchführung wird während des Praxissemesters von den gleichen Dozent*innen beratend begleitet und die mündliche Prüfung findet wiederum bei dieser Lehrperson statt. Diese beratende Begleitung führt dazu, dass Teile dessen, was Prüfungsgegenstand ist, der*dem Prüfenden bereits bekannt sind bzw. mit ihr*ihm abgesprochen bzw. von ihr*ihm beraten wurden.¹² Die Auseinandersetzung mit Welt, wie Reh und Ricken (2017) dies beschreiben, findet zwar außerhalb der Prüfung statt, rekurriert aber auch auf eine gemeinsame Vorbereitungspraxis. In Hinsicht auf die Involviertheit der Prüfenden lässt sich eine gewisse Strukturanalogie zu einer Disputation als Prüfungsform ziehen: Als ‚Verteidigung‘ der studentischen Arbeit (Studienprojekt) steht nicht nur die Qualität der studentischen Forschungsarbeit zur Disposition, sondern auch die in mehreren Stufen angebaute Betreuungsleistung der Dozierenden.

(3.) *Zeitlichkeit*: In unseren Fällen wurde das Studienprojekt in einem Semester vorbereitet und im darauffolgenden Semester umgesetzt. Die Prüfung steht am Ende dieses zweisemestrigen Zyklus, sodass nicht nur das Ergebnis des Forschenden Lernens, sondern der gesamte Forschungsprozess in der Prüfung thematisiert werden kann.

Aus dieser formalen Rahmung ergibt sich ein zentrales Bezugsproblem für die an das Forschende Lernen anschließende mündliche Prüfung, das wir als Gewährung und Begrenzung studentischer Expertise bezeichnen. Die wechselseitige Verwiesenheit und Imagearbeit von Prüfendem und zu Prüfendem (vgl. Meer 2019) bleibt in ihrer Strukturlogik zwar bestehen: Qua Rolle bringt der*die Prüfende seine*ihre Expertise zum Gegenstand der Prüfung bspw. durch wissende Fragen zum Ausdruck. Diese Befragung bezieht sich aber auf das vom zu Prüfenden selbst durchgeführte Studienprojekt. Dadurch verschiebt sich die Expertise einerseits zugunsten des*der Studierenden und zugleich bleiben neben dem zu demonstrierenden Nachweis von Forschungsleistungen für den*die Prüfende*n sämtliche Facetten wissenschaftliches Wissen (z. B. fachdidaktische Fragen) sowie die ausgewiesenen Transferperspektiven befragbar. Andererseits sind die Prüfenden beratend in den Prozess des Forschenden Lernens involviert, weshalb in der Prüfung auch das Gelingen der geleisteten Unterstützung zur Sprache kommen kann. Diese Anforderungslogiken an die Inszenierung von (wechselseitiger) Expertise, die auf Involviertheit der beteiligten Akteure und in zeitlicher Hinsicht auf eine vergleichsweise intensive Beschäftigung mit dem Studienprojekt hinweisen, fordern sowohl die*den Prüfer*in als auch die zu Prüfenden auf, sich in der Prüfung (dazu) zu positionieren.

12 So werden im Rahmen des vorbereitenden Seminars beispielsweise die Forschungsfrage und das Forschungsdesign abgestimmt.

4.2 Zur Adressierungsanalyse: Die kommunikative Bearbeitung von Expertise in einer Prüfungssituation

Im Folgenden stellen wir Analysen der Adressierung und Re-Adressierung in der Gesprächseröffnung sowie zweier Anschlusssequenzen vor. Unsere Analysen haben gezeigt, dass fach- und personenübergreifend die Eröffnungen der Dozierenden ähnlich verlaufen, so dass wir aus platzökonomischen Gründen diese Analysen zusammenfassend (und nicht fallbezogen) darstellen. Es folgen Darstellungen zweier kontrastiver Fälle, die für unterschiedliche Modi der Re-Adressierung und (Selbst-)Positionierung der Studierenden stehen, bevor abschließend die Eröffnung der Nachfragephase durch die Dozierenden wiederum zusammenfassend dargestellt wird.¹³

4.2.1 Die Prüfungseröffnung: Adressierung durch die Dozierenden

Die Gesprächseröffnung erfolgt durch die Dozierenden und nimmt die Rahmung der Situation vor. Im Modus einer Erinnerung an einen bereits verabredeten Ablauf („wir machen es so wie besprochen“) weist z. B. eine Dozentin darauf hin, dass zunächst ein zeitlich begrenzter Vortrag zum Studienprojekt erwartet wird („Die ersten 10 bis maximal 15 Minuten gehören Ihnen“). Die Studierenden werden in diesen Eröffnungssequenzen adressiert als solche, die etwas zu sagen haben und die benannte Zeit mit einem Vortrag gestalten können. Dem folgt dann der Verweis auf einen zweiten Prüfungsteil, der von den Dozierenden nicht als Prüfung, sondern als das „wirkliche Gespräch“ angekündigt wird. Weitere Hinweise auf eine dialogische Gestaltung der Prüfungssituation finden sich in den Gesprächseröffnungen wiederholt, wobei diese in eigentümlicher Gleichzeitigkeit zum streng formalisierten Ablauf der Prüfung stehen. Das Dialogische wird unterstützt durch eine gewisse Informalisierung der Situation: So beginnt eine Dozentin die Prüfung mit einer Plauderei, die sich auf Persönliches („hab im Stau gestanden“) bezieht. Die Dozierenden positionieren sich hier vor allem als Gesprächspartner*innen und nicht als Prüfende.

Benannt wird in der Eröffnungssequenz von den Dozierenden auch, dass sich die Prüfung auf einen vorgelagerten, den Dozierenden ebenso wie den Studierenden bekannten Erarbeitungsprozess bezieht. So wird die Situation vergleichsweise neutral als „Abschluss einer langen Arbeit“ oder emotional aufgeladen als „krönender Abschluss“ und als „Höhepunkt“ beschrieben, ohne dass, weil es für die Beteiligten klar zu sein scheint, ausgewiesen wird, was genau abgeschlossen wird. Einerseits wird damit das bereits skizzierte Phänomen der Zeitlichkeit und Involviertheit (vgl. Kap. 4.1) in der Prüfungssituation explizit benannt. Mit der Bestimmung einer Prüfung als ‚krönender‘ Abschluss wird der Projektabschluss dabei in Aussicht gestellt und die Prüfungssituation

13 Um die Anonymität zu wahren, stellen wir keine Fach- und Geschlechterbezüge her. Wir haben Fachbezüge aus den zitierten Sequenzen gestrichen und für alle Personen die grammatikalisch weibliche Form gewählt, ohne dass damit auf das Geschlecht verwiesen wird.

zugleich in einem hohen Maß mit Bedeutung aufgeladen. Dies ist einer Prüfungssituation zwar durchaus angemessen, zugleich aber überrascht der „krönende“ Abschluss, weil ein mögliches Scheitern in der Prüfungssituation damit bereits in der Anmoderation ausgeschlossen wird – was in Prüfungen aber *sui generis* passieren kann, sonst wären es ja keine Prüfungen. Dass die Prüfung schlecht verläuft, erscheint mit dem Rekurs auf Höhepunkt und Krönung aber kaum vorstellbar; vielmehr wird eine scheinbar selbstverständliche Belohnung für die lange, ggf. auch gemeinsam, mit dem Studienprojekt verbrachte Zeit in Aussicht gestellt. Als eine potenziell bedrohliche Bewährung wird die Prüfung von den Dozierenden jedenfalls nicht gerahmt und eine Positionierung als Prüfungsberechtigte, die Noten vergeben, wird nicht vorgenommen.

In den Gesprächseröffnungen durch die Dozierenden fällt zudem auf, dass die Studierenden uneingeschränkt als Expert*innen für ihr Projekt adressiert werden. So werden sie gebeten, „die ganze Fülle ihrer Erhebungen hier vorzutragen“. Angesprochen werden die Studierenden als in hohem Maße identifiziert mit ‚ihrem‘ Studienprojekt, das sie nun vor einer sich trotz Kenntnis des Projektkontexts neugierig entwerfenden Dozentin präsentieren dürfen. Die Emphase, mit der die erwartete Identifikation von den Dozierenden kommunikativ eingefordert wird, betont die Wertschätzung des forschenden Selbsttätigseins – und erinnert in seiner motivationalen Aufgeladenheit in gewisser Weise an die Werbekampagne einer Baumarktkette („Mach es zu deinem Projekt“).

Zusammenfassend lässt sich zunächst konstatieren, dass die Adressierung der Studierenden im Modus von zugeschriebener Expertise für das Studienprojekt geschieht, weshalb ein Scheitern in der Prüfungssituation nahezu unmöglich erscheint. Dass es sich um eine Prüfungssituation handelt wird nicht explizit benannt; der formalisierte Ablauf der Situation (als Prüfungssituation) ist den Beteiligten dennoch bewusst. Die durch die Dozierenden in der Situation etablierte normative Ordnung des Prüfungsgesprächs zeichnet sich neben der selbstläufigen Prüfungsförmigkeit durch die Bekundung des eigenen Interesses, durch Selbstauskünfte und den Verweis auf den im zweiten Prüfungsteil folgenden dialogischen Modus aus. Auffällig ist die hohe Bedeutungszuschreibung an das Studienprojekt, für die aufgrund der zeitlichen Dauer sowie der gemeinsamen Involviertheit der Beteiligten Geltung seitens der Prüfenden beansprucht wird. Mit einem freundlich auffordernden Ende der Gesprächseröffnung (z. B. „Wir freuen uns auf Ihren Vortrag“) wird nun der Sprechwechsel eingeleitet.

4.2.2 Die Präsentation des Studienprojekts: Re-Adressierung durch die Studierenden

Der Fall Haus

Fall Haus: Okay, äh, genau, dann fang ich direkt mal an und zwar, äh, mein Thema der/des, des Studienprojektes war ja [*nennt Thema, Anm. d. Verf.*] daraus haben sich im dann im weiteren Verlauf zwei Fragen entwickelt und zwar [*nennt die Fragestellungen*] Genau. Dann, (.) ähm, habe ich Positionen der Wissenschaft rausgestellt,

und zwar, ähm, ist da eine Hypothese, die ich aus den diversen Veröffentlichungen, äh, die ich mir angeschaut hab, abgeleitet habe. (06_Koll., Z. 7–15)

In ihrer Re-Adressierung ratifiziert Fall Haus erwartungsgemäß die ihr zugeschriebene Position als eine, die etwas präsentieren kann mit dem Anschluss „Okay“. Weiterhin bestätigt sie das, was die Dozentin gesagt hat mit „äh genau“, ohne dass klar wird, worauf sie sich bezieht. Zumindest übernimmt sie die ihr zugeschriebene Position einer Expertin für ihr Studienprojekt und zeigt sich mit der Situation vertraut, insofern als sie über den Verlauf der nächsten Minuten Bescheid weiß. Mit der „dann fang ich direkt mal an“-Floskel, wird ein weiteres Mal ratifiziert, dass Fall Haus startklar und vorbereitet ist, etwas zu sagen.

Den inhaltlichen Anfang macht Fall Haus mit der Benennung des Themas. Mit der passivischen Formulierung „daraus haben sich im weiteren Verlauf zwei Fragen entwickelt“ drückt sie eine Zwangsläufigkeit der Situation aus. In ihrem Fall hat sich die Fragestellung scheinbar von selbst entwickelt bzw. die Studentin war an der Entwicklung nur peripher beteiligt. Ihr eigener aktiver Beitrag wird dann aber deutlich, wenn sie das Vorgehen für den weiteren Vortrag erläutert. Mit der Erklärung „habe ich die Positionen der Wissenschaft rausgestellt“ ruft sie eine Bezugnahme auf, die ihren weiteren Ausführungen zugrunde liegt: Mit Wissenschaftlichkeit verweist sie auf die ihr bekannten Erwartungen an ein akademisches Gespräch. Damit positioniert sie sich als eine, die die Regeln universitärer Prüfungen kennt und anzuwenden weiß. Als Referenz von Wissenschaftlichkeit gelten ihr „Veröffentlichungen“, die zu sichten sind und als Ausgangspunkt für die eigenen Überlegungen (Hypothesen) dienen. Gleichzeitig ist eine distanzierte Positionierung zu „der Wissenschaft“ erkennbar, denn diese dient ihr zwar als Folie für die eigenen Überlegungen (zur Ableitung von Hypothesen), wird aber nicht hinterfragt. Dies setzt sich im weiteren Verlauf des Vortrags fort: Die Inhalte des Studienprojekts werden anhand ihrer Gliederungspunkte (Darstellung des theoretischen Hintergrunds, des Zeitplans, der Fragestellung, des Studiendesigns usw.) benannt und in einem Und-Dann-Muster bearbeitet. Hinweise auf ein sich Zu-Eigen-Machen des Studienprojekts in Form einer aktiven Auseinandersetzung, z. B. bei der Entscheidung für die Erhebungsinstrumente oder die Unterrichtsmaterialien, die Gestaltungsmöglichkeiten und die Gestaltungsmacht von Fall Haus demonstrieren könnten, finden sich demgegenüber auch im weiteren Verlauf des Vortrags kaum, wie der folgende Transkriptausschnitt exemplarisch zeigt:

Fall Haus: Ähm, die Aufgabentypen sind eigentlich alle vorhanden und zwar, ähm,(.) sind die Lückenwörter und die Zuordnungsaufgaben aus dem Anfängermaterial geschlossene Aufgaben. Dann die halboffenen Aufgaben, Lückentext, Beschriftungen und Tabelle. Und die offenen Aufgaben sind, ja, die Schreibaufgaben. (06_Koll., Z. 71–75)

Fall Haus beschreibt den Aufbau ihres Erhebungsinstruments in einer Aufzählung der einzelnen Bestandteile, die mit dem annähernd sicheren Gefühl eingeleitet werden, dass

diese „eigentlich alle vorhanden“ sind: Neues muss sie nicht entwickeln, sondern kann durch ihren Rückgriff auf Vorhandenes ihre Datenerhebung durchführen.

Der Fall Turm

Fall Turm: Also ich würde dann einfach loslegen und erzählen, und falls Sie Rückfragen haben, können Sie mich unterbrechen, ich neige dazu, schnell zu reden, wenn ich aufgeregt bin, was der Fall ist.

P: [Okay]. @(.)@¹⁴

Fall Turm: [Genau.] Also im Rahmen meines Studienprojektes habe ich mich mit, äh, [nennt das Thema] auseinandergesetzt und zentral eben dann die Unterschiede zwischen der Sekundarstufe 1 und 2 in den Blick genommen. Genau, und der Titel sollte jetzt durch die Kursivsetzung schon einen ersten Lenkungsgrad sozusagen nahelegen, dass ich eben denke, dass, ähm, [thematischer Bezug] auch immer mit einem Abbau von Distanz zum Gegenstand //mhm// begleitet wird, genau. Und, ähm, (.) dann würde ich mal anfangen. (03_Koll., Z. 15–29)

[...]

Okay, genau. Dann hab ich mir halt überlegt, wollte ich mit einem (.) Zitat einsteigen. Also ich weiß, dass [Autorenvorname und -name] sonst teilweise etwas umstritten ist, aber @in diesem Kontext fand ich das jetzt eigentlich ganz passend@ (03_Koll., Z. 34–37)

Auch Fall Turm ratifiziert die Einleitung der Dozentin und positioniert sich damit als eine, die weiß, was zu tun ist, „einfach los[zu]legen und [zu] erzählen“. Mit dem Angebot „falls Sie Rückfragen haben, können Sie mich unterbrechen“ adressiert sie die Dozentin als eine, die Fragen haben könnte und positioniert sich selbst als eine, die Fragen beantworten kann. Ein solcher Einschub wäre eigentlich eher in einer Situation zu erwarten, in der die Sprecherin über mehr Wissen verfügt als die Zuhörende. Prüfungsförmigkeit wird aber auf der Ebene der Rollenverteilung insofern hergestellt, als mögliche Nachfragen auf den der Aufregung geschuldeten Sprechduktus („ich neige dazu, schnell zu sprechen“) zurückgeführt werden. Entgegen der Informalisierung der Prüfung als Gespräch deutet Fall Turm die Situation als hierarchisch geordnet. Sie weist das Informelle der Gesprächssituation zurück und adressiert die Dozentin als eine, die über ihr aktuelles Wohlergehen entscheiden kann. Die Hierarchien werden mit einer angedeuteten Unterwerfungsgeste zurechtgerückt. Gleichzeitig kokettiert Fall Turm mit ihrer Position als Geprüfte: Sie positioniert sich auch als eine, die es sich leisten kann, ihre Aufregung zu explizieren. Auf diese Offenbarung reagiert die Dozentin mit „Okay“ und einem kurzen Lachen und ratifiziert damit die Selbstpositionierung von Fall Turm als zu Prüfende und als eine, der in einer solchen Situation Aufregung zugestanden wird.

14 Im Transkript wird Lachen mit @ gekennzeichnet, zwischen zwei Zeichen wird die Dauer angegeben, z. B. @(.)@ für kurzes Lachen, oder die lachend gesprochene Textpassage, z. B. @genau@.

Sie adressiert Fall Turm damit ebenfalls als zu Prüfende und zeigt sich selbst als verständnisvoll. Der unmittelbare Anschluss von Fall Turm an das eingeschobene „Okay“ der Dozentin verweist darauf, dass Fall Turm keine Beschwichtigung erwartet hat, ihr „genau“ bestätigt noch einmal ihre Positionierung als zu Prüfende, bevor sie dann mit ihrem Vortrag startet. Ebenso wie Fall Haus nennt Fall Turm das Thema, entwirft sich aber als jemand, die sich mit ihrem Gegenstand auseinandergesetzt hat und für sich in Anspruch nimmt, ihre Gedanken in die Darstellung des Themas einfließen zu lassen („und der Titel sollte jetzt durch die Kursivsetzung schon einen ersten Lenkungsgrad sozusagen nahelegen“). Damit beschreibt sie das Studienprojekt als ihr eigenes und betrachtet, anders als Fall Haus, die „Position der Wissenschaft“ weniger von außen.

Fall Turm inszeniert sich auch im weiteren Vortrag als Wissenschaftlerin, indem sie auf ihre eigene Urteilskraft verweist („hab ich mir halt überlegt, wollte ich mit einem (.) Zitat einsteigen“) und für den Vortrag ein Zitat von einem Autor wählt, den sie als „umstritten“ einschätzt. Damit stellt sie sich gleichermaßen als Kennerin eines wissenschaftlichen Diskurses dar, zu dem sie eine eigene Position einnimmt.

In der Rekonstruktion des weiteren Vortrages verstärkt sich diese Positionierung als Expertin, was sich beispielsweise auch in der Darstellung der Erhebungsmethode, im Gegensatz zu Fall Haus, zeigt:

Fall Turm: Auf der Grundlage dessen habe ich dann die Projektskizze revidiert, also ich hatte ja dieses sehr (.) rigide @Modell mir ausgedacht@, was halt dann auch noch sehr stark an diese jeweiligen Unterrichtsphasen gekoppelt war, //mhm// und es wäre halt dann einfach unrealistisch und auch irgendwie seltsam gewesen, das dann mit, so als idealtypische Vorlage, immer mit der Realität zu //mhm// vergleichen. Genau, und deshalb hab ich das halt etwas gelockert erst mal und halt dementsprechend dann auch den Themenschwerpunkt verlagert. (03_Koll., Z. 188–195)

Fall Turm zeigt sich auch bei der Umsetzung der Fragestellung in ein empirisches Design als eine, die zu einer eigenständigen Auseinandersetzung mit dem Gegenstand ihrer Forschung fähig ist, wodurch sie erneut ihre Expertise als auch ihre Identifikation mit dem Studienprojekt markiert.

Zusammenfassend zeigen die Inszenierungen der Studierenden ein Changieren zwischen Demonstration der eigenen wissenschaftlichen Expertise und Unterwerfung an die Prüfungsförmigkeit der Situation. Während die Prüfenden in der Gesprächseröffnung das Dialogische herzustellen und so die Prüfungssituation als solche abzuschwächen versuchen, stellen die zu Prüfenden die Hierarchie durch Unterwerfungsgesten hinsichtlich der sozialen Beziehung (Fall Turm) oder durch das Erfüllen der Anforderungen innerhalb einer Prüfungssituation (Fall Haus) her. Die von den Dozierenden eingeforderte Identifikation mit dem Studienprojekt kann angenommen werden (Fall Turm), die Anerkennung der Studierenden als Expertinnen für ihre Studienprojekte scheint davon aber unbenommen (Fall Haus). Entsprechend der ihnen durch die Dozierenden zugewiesenen Expertise ist ein Blick auf den weiteren Verlauf des Prüfungsgesprächs, das sich unmittelbar an die studentischen Vorträge anschließt, insofern vielversprechend,

als dass über die Nachfragen der Dozierenden die Positionen der Beteiligten möglicherweise nochmals verschoben werden. Allerdings kann mit Verweis auf die Struktur des vereinbarten (und in Prüfungsordnungen festgelegten) Ablaufs die Möglichkeit, dass der Vortrag so überzeugend ist, dass keine weiteren Fragen gestellt werden, nicht gewählt werden. Unabhängig von der Qualität der studentischen Einlassungen ist eine Anschlusskommunikation im Prüfungssetting vorgesehen.

4.2.3. *Kommunikative Anschlüsse an die studentischen Vorträge: Adressierung durch die Dozierenden*

Innerhalb unseres Materials konnten wir für sämtliche Fälle drei verschiedene Anschlussmöglichkeiten der Dozierenden an den Vortrag der Studierenden rekonstruieren, aus denen unterschiedliche Manifestierungen der normativen Ordnung der Prüfungsgespräche deutlich werden. Wir skizzieren diese im Vergleich.

a) Adressierung als Expertin für Schul- und Unterrichtspraxis, indem Konsequenzen für die pädagogische Praxis entwickelt werden sollen

Der unmittelbar an den Vortrag anschließende Gesprächsimpuls der Prüfenden enthält eine Aufforderung, über das soeben Dargestellte hinaus einen Transfer der aus dem Studienprojekt gewonnen Befunde für die pädagogische Arbeit herzustellen (z. B. „Können Sie uns einen Rat geben in welcher Reihenfolge, in welcher Jahrgangsstufe, man welche Aufgabenstellungen, [...] machen könnte“?). In schweigendem Einverständnis wird die Performanz des Vortrags zumindest insofern als hinreichend klassifiziert, als dass das präsentierte Wissen nicht hinterfragt wird. Die Prüfenden brechen die prüfungsförmige Hierarchie auf, indem sie sich auch als Rat-Suchende und Rat-Annehmende für die schulische Praxis inszenieren. Auf die Anfrage keine Antwort zu geben, wäre für die zu Prüfenden im Rahmen eines Prüfungssettings allerdings riskant, weil dann die Frage reformuliert oder eine neue Frage von den Prüfenden aufgeworfen werden müsste, womit trotz der Rat-Suche auf Prüfungsförmigkeit verwiesen werden kann. Bezogen auf den Prüfungsgegenstand (Kap. 4.1) kann mit dieser Nachfrage das im Kontext des Forschenden Lernens erwartete reflexive Anwenden wissenschaftlichen Wissens angebahnt werden. Inwiefern damit die weitreichende Adressierung eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus initiiert wird und ob die Studierenden dieser anspruchsvollen Inszenierung folgen, müsste die Analyse der Anschlusskommunikation allerdings erst zeigen.

b) Adressierung als wissenschaftliche Gesprächspartnerin, indem weitergehende Überlegungen zum Studienprojekt angestellt werden sollen

Eine weitere Form des Anschlusses besteht darin, dass das Vorgetragene zum Anlass genommen wird, ergänzende fachliche oder fachdidaktische Positionen oder forschungsmethodische Fragen, die sich aus den Ausführungen ergeben, aufzugreifen und zu problematisieren (z. B. „Können Sie das mal vergleichen oder abwägen oder nochmal überlegen, warum wird es einmal so negativ gesehen mit dem Begriff [*Begriff*], hier in

diesem Kontext aber als *[analoger Begriff]* und auch in Ihrer Wahrnehmung im Unterricht doch eher positiv wahrgenommen“). Auch hier wird die Performanz des Vortrags nicht in Frage gestellt, die Studierenden werden adressiert als Expertinnen ihres Studienprojekts und bekommen Gelegenheit, ihre (fachliche) Expertise weiter zu entfalten. Adressiert wird ihre akademische Diskursfähigkeit. Eindeutiger als in Adressierung (a) wird die Prüfungsförmigkeit der Situation durch die gezeigte Verteilung von Fragerecht und Antwortnotwendigkeit aufrechterhalten.

c) Adressierung als Prüfling, indem die Richtigkeit oder Plausibilität des Vorgetragenen in Frage gestellt werden

Im Unterschied zu den beiden ersten kommunikativen Anschlüssen konnten wir eine dritte Anschlussform rekonstruieren, mit der zunächst die Performanz der zu Prüfenden zur Disposition gestellt wird, indem Fehlstellen benannt oder Konkretisierungen gefordert werden (z. B. „Könnten Sie nochmal probieren, mit entsprechendem Quellenbezug, darzustellen, wie der Zusammenhang zwischen dem *[Konstrukt]* und *[Untersuchungsgegenstand]* ist.“). Die Prüfenden positionieren sich damit eindeutig als welche, die über die Richtigkeit der Ausführungen und der nun eingeforderten Antworten entscheiden. Die Studierenden wiederum werden als unzureichend adressiert und müssen sich durch die Nachfragen jetzt erneut bewähren, weil sie in ihrem Vortrag relevante Informationen schuldig geblieben sind.

5. Diskussion

Über die (Re-)Adressierungen in den hier aufgezeigten mündlichen Prüfungen lässt sich die normative Ordnung der untersuchten Prüfungen zusammenfassend wie folgt beschreiben: Von den Dozierenden wird einer hierarchischen Gestaltung mündlicher Prüfungen durch Informalisierung und dialogische Angebote in der Anmoderation performativ entgegengewirkt. Dies zeigt sich deutlich auch daran, dass ein Scheitern in der Situation bereits in der Eröffnung kommunikativ ausgeschlossen wird; das Prekäre einer Prüfungssituation wird durch das Aufrufen von bisher gezeigtem Engagement der Studierenden versuchsweise abgeschwächt. In der Nachfragephase offenbart sich ein Gestaltungsspielraum, indem entweder das Dialogische aufrechterhalten oder ein Wechsel in einen asymmetrischen Frage-Antwort-Modus vorgenommen wird. Inhaltlich können sowohl Transfer (in die schulische Praxis) als auch wissenschaftliche Diskursfähigkeit stärker in den Vordergrund gerückt werden.

Studierende unterwerfen sich dieser normativen Ordnung insofern, als sie der Strategie, sich als „wissenschaftlich informiert und diskursfähig zu beweisen“ (Meer, 2019, S. 179), folgen. Dabei scheint es ihre Aufgabe zu sein, die Prüfungsförmigkeit entweder durch Selbstpositionierungen als zu Prüfende auf der Beziehungsebene oder durch das Einhalten der Regeln einer Prüfungssituation (z. B. wissenschaftliche Literatur zitieren, gemäß der vorgegebenen Gliederung vortragen) herzustellen, welche die Prüfenden zumindest zu Prüfungsbeginn verweigern.

Interessant ist mit Bezug auf die Interaktion zwischen Prüfer*innen und zu Prüfenden darüber hinaus, wie sich die für mündliche Prüfungen grundsätzliche Diskursorganisation der „wechselseitigen Verwiesenheit“ (Meer, 2019, S. 179) im Kontext des Forschenden Lernens zeigt. Diese Verwiesenheit findet ihren deutlichen Ausdruck in der Erwartung der Prüfenden an die (hohe) Identifikation der Studierenden mit ihrem Studienprojekt, die sie auch für sich selbst z. B. durch ein deutlich markiertes Interesse, zur Geltung bringen. Demgegenüber folgen die Studierenden dieser Norm nicht zwangsläufig, was die Fortsetzung der Situation als Prüfung aber nicht gefährdet. Die Relevanz einer selbst gewählten Fragestellung im Hinblick auf das Interesse am eigenen Untersuchungsgegenstand lässt sich mit Rückbezug auf das Konzept des Forschenden Lernens als eines seiner programmatischen Kernstücke (vgl. Fichten, 2017; Huber, 2014) ausweisen. Auch in der hochschuldidaktischen Forderung an Prüfungen, die Reinmann (2019) aufstellt, wird diese normative Aufladung sichtbar: „Es käme beim Prüfen im Kontext des Forschenden Lernens darauf an, an die ‚natürlichen‘ Momente [des Lernens] anzudocken, ein kohärentes Erleben von Lernen, Forschen und Prüfen anzustreben und eine ‚Entfremdung‘ des Prüfens zu vermeiden“ (Reinmann, 2019, S. 622). Zumindest die kommunikativen Realisierungen der Prüfenden versuchen dies probeweise herzustellen, was aber im weiteren Verlauf der Prüfung weder von ihnen selbst aufrechtzuhalten ist noch von den Studierenden bedient wird. So bleibt in den von uns untersuchten Prüfungen im Wesentlichen anerkenntbar, was ‚Forschung-Machen‘ ist. Damit kann die von Reh und Ricken (2017) angestellte Überlegung, dass die normative Ordnung von Prüfungen auch darin besteht, Lernen und Lehren auf das Prüfbares zu begrenzen (vgl. Kap. 2), hier als Entlastung weitreichender Ansprüche Forschenden Lernens empirisch plausibilisiert werden.

Auf Basis unserer Forschungsbefunde ist der Vorschlag von Reinmann (2019), Lehren und Prüfen im Kontext Forschenden Lernens zu entkoppeln, insofern zu diskutieren, als wir auch die Identifikation der Prüfenden mit den Studienprojekten der Studierenden (nicht zuletzt aufgrund der relativ langwährenden vorbereitenden Begleitung) zeigen konnten. Allerdings stellen sich mit einer solchen Entkopplung neue Probleme ein, z. B. eine zunehmende Standardisierung, um Transparenz von Abläufen und Kriterien und letztlich Prüfungsgerechtigkeit für die Studierenden herstellen zu können. Diese Standardisierung ginge möglicherweise auch zu Lasten der Entwicklung des für die Studierenden im Studienprojekt bedeutsam werdenden ‚Eigenen‘. Insgesamt ist zu konstatieren, dass Prüfungen im Kontext des Forschenden Lernens auch dann spannungsreich sind (Kap. 2), wenn diese am Ende von Lehr-Lern-Prozessen stehen, die über konventionelle Formate der universitären Lehre hinausgehen. Auch hier ist, trotz aller hochschuldidaktischer Raffinesse, Prüfungsförmigkeit gegeben.

Mit Rückbezug zur funktionalen Analyse lässt sich abschließend im Hinblick auf den Prüfungsgegenstand erneut fragen, was hier „das Prüfbares“ ist. Neben der Demonstration von Wissenschaftlichkeit und der sich in den Analysen in unterschiedlicher Weise zeigenden Positionierungen der Studierenden als Forschende werden die normativ-programmatischen Anforderungen an Prüfungen im Kontext des Forschenden Lernens deutlich, wenn in der Anschlusskommunikation der Transfer von Wissen in die

Praxis eingefordert und damit eine wie auch immer geartete Theorie-Praxis-Relationierung ins Spiel gebracht wird: „Was bedeutet das, was ich erforscht habe, für mich als Professionelle bzw. als angehende Lehrkraft?“ Wir konnten mit unseren Analysen der Eröffnungssequenzen mündlicher Prüfungen nur andeuten, dass sich die Demonstration der Diskursfähigkeit der Studierenden im Kontext des Forschenden Lernens nicht nur auf der Ebene des wissenschaftlichen Wissens und von Forschungsleistungen bemisst, sondern kommunikativ eingefordert wird, dass sich Studierende als „reflexiv“ entwerfen. In dieser Hinsicht ist anzunehmen (und wäre weiter zu untersuchen), dass sich die von uns untersuchten Prüfungen im Kontext Forschenden Lernens insofern von anderen mündlichen Prüfungen – beispielsweise einer Disputation – unterscheiden, als dass die*der Promovierende nicht unter Beweis stellen muss, inwiefern der von ihr bearbeitete Gegenstand für ihr eigenes professionelles Handeln relevant ist.

Wollte man der Sachkommunikation in Prüfungsgesprächen im Hinblick auf das wissenschaftliche Wissen und die diesbezügliche Wissenskommunikation weiter nachgehen, wäre zudem die Frage der unterschiedlichen fachkulturellen Diskurse in den beteiligten Disziplinen und die jeweiligen Diskursorganisation in den Fächern zu stellen und z. B. zu analysieren, inwiefern der wissenden Frage- und Aufgabenstellung durch die Prüfenden eine zentrale Rolle für die auf eine Sache bezogene Interaktionsstruktur zugesprochen werden kann (Kap. 2). So ist unmittelbar plausibel, dass die Logik einer Prüfung und die zur Sprache gebrachten Geltungsansprüche im Zusammenhang mit den fachlichen Gegenständen und Inhalten der Prüfung stehen. Dies zu untersuchen, steht allerdings noch aus.

Literatur

- Artmann, M., Herzmann, P., Hoffmann, M., & Proske, M. (2017). Sprechen über Unterricht. Wissenskommunikation in einem kasuistischen Format der universitären Lehrerbildung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 10(2), 216–233.
- Dederding, H.-M. & Naumann, B. (1986). Gesprächsinitiiierende Steuerungsmittel in Prüfungsgesprächen. In F. Hundsnurscher & E. Weigand (Hrsg.), *Dialoganalyse* (S. 129–142). Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Fichten, W. (2017). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester: Zugänge, Konzepte, Erfahrungen*. (S. 30–38). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 3(1), 7–15.
- Herzmann, P., Kunze, K., Proske, M., & Rabenstein, K. (2019). Forschung zur Praxis der Lehrer*innenbildung. Eine Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 8(1), 3–23.
- Herzmann, P., & Liegmann, A. B. (2018a). Studienprojekte im Praxissemester. Eine Heuristik von Forschungsvorhaben im Kontext Forschenden Lernens. In M. Artmann, M. Berendonck, P. Herzmann & A. B. Liegmann (Hrsg.), *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik*. (S. 74–92). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Herzmann, P., & Liegmann, A. B. (2018b). Studienprojekte im Praxissemester. Wirkungsforschung im Kontext Forschenden Lernens. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 11(1), 47–66.

- Hoffmann-Ocon, A. (2017). Persönlichkeit oder Wissenschaftsbasierung? Einfluss von Ausbildungspraktiken auf Prüfungen Zürcher Volksschullehrpersonen um 1900. *Zeitschrift für Pädagogik*, 63(3), 299–316.
- Huber, L. (2014). Forschungsbasiertes, Forschungsorientiertes, Forschendes Lernen: Alles dasselbe? Ein Plädoyer für eine Verständigung über Begriffe und Unterscheidungen im Feld forschungsnahen Lehrens und Lernens. *Das Hochschulwesen*, 62(1/2), 32–39.
- Liegmann, A. B., Artmann, M., Berendonck, M., & Herzmann, P. (2018). Diskurse um Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Eine Einleitung in den Sammelband. In M. Artmann, M. Berendonck, P. Herzmann & A. B. Liegmann (Hrsg.), *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik* (S. 7–18). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Luhmann, N. (1970). Funktionale Methode und Systemtheorie. In ders. (Hrsg.), *Soziologische Aufklärung* (S. 31–53). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Meer, D. (1998). *Der Prüfer ist nicht der König. Mündliche Abschlußprüfungen in der Hochschule*. Tübingen: Niemeyer Verlag.
- Meer, D. (2019). „Der Prüfer ist immer noch nicht der König“. Nachdenken über mündliche Hochschulprüfungen der Gegenwart. In T. Tyagunova (Hrsg.), *Studentische Praxis und universitäre Interaktionskultur. Perspektiven einer praxeologischen Bildungsforschung* (S. 173–199). Wiesbaden: Springer VS.
- MSW NRW (2016). Zusatzvereinbarung zur „Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang vom 14. April 2010“ (Rahmenkonzeption). <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Lehrer/Lehrkraft-werden/Lehramtsstudium/Praxiselemente/Praxissemester/Zusatzvereinbarung-Rahmenkonzeption.pdf> [21. 07. 2020].
- Nassehi, A. (2008). Rethinking Functionalism. Zur Empiriefähigkeit systemtheoretischer Soziologie. In S. Kalthoff, S. Hirschauer & G. Lindemann (Hrsg.), *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung* (S. 79–106). Berlin: Suhrkamp.
- Neuweg, G. H. (2004). Figuren der Relationierung von Lehrerwissen und Lehrerkönnen. In B. Hackl & G. H. Neuweg (Hrsg.), *Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns* (S. 1–26). Münster: Lit.
- Ophuysen, S. v., Behrmann, L., Bloh, B., Homt, M., & Schmidt, J. (2017). Die universitäre Vorbereitung angehender Lehrkräfte auf Forschendes Lernen im schulischen Berufsalltag. *Journal for educational research online*, 9(2), 276–305.
- Prahl, H.-W. (1983). Prüfungen. In L. Huber (Hrsg.), *Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule* (S. 438–450). Stuttgart: Klett.
- Reh, S., & Ricken, N. (2012). Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivierung. In I. Miethe & H.-R. Müller (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie* (S. 35–56). Opladen u. a.: Budrich.
- Reinmann, G. (2019). Forschendes Lernen prüfen. Hochschuldidaktische Gedanken zu einer Theorie des Prüfens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 65(4), 608–626.
- Ricken, N., & Reh, S. (2017). Prüfungen – systematische Perspektiven der Geschichte einer pädagogischen Praxis. Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 63(3), 247–258.
- Ricken, N., Rose, N., Kuhlmann, N., & Otzen, A. S. (2017). Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Eine theoretische und methodologische Perspektive auf die Erforschung der „Anerkennung“. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 93(2), 193–235.
- Rose, N., & Ricken, N. (2018). Interaktionsanalyse als Adressierungsanalyse – eine Perspektive der Subjektivierungsforschung. In M. Heinrich & A. Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung Zugänge und Methoden* (S. 159–175). Wiesbaden: Springer VS.

- Vogd, W. (2010). Methodologie und Verfahrensweise der dokumentarischen Methode und ihre Kompatibilität zur Systemtheorie. In R. John, A. Henkel & J. Rückert-John (Hrsg.), *Die Methodologien des Systems. Wie kommt man zum Fall und wie dahinter?* (S. 120–140). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Weyland, U., & Wittmann, E. (2015). Langzeitpraktika in der Lehrerbildung in Deutschland. Stand und Perspektiven. *Journal für LehrerInnenbildung*, 15(1), 8–14.
- Wolff, S., Confurius, G., Heller, H., & Lau, T. (1977). Entscheidungen als praktische Herstellungen. Ein Bezugsrahmen für die soziologische Untersuchung von Entscheidungsprozessen in organisierten Verfahren. *Soziale Welt*, 28(3), 271–305.
- Wrana, D. (2012). Diesseits von Diskursen und Praktiken. Methodologische Bemerkungen zu einem Verhältnis. In B. Friebertshäuser, H. Kelle, H. Boller, S. Bolling, C. Huf, A. Langer, M. Ott & S. Richter (Hrsg.), *Feld und Theorie Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie* (S. 185–200). Opladen u. a.: Budrich.
- Zaborowski, K. U., Meier, M., & Breidenstein, G. (Hrsg.). (2011). *Leistungsbewertung und Unterrichts. Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasien und Sekundarschule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Abstract: On the basis of limited research into examination practices at universities, we focus on oral examination situations in university teacher education. The aim is to reconstruct the logic of oral examinations and the associated validity claims of the actors involved. Based on Luhmann's functional analysis, we will first define the structural logic of oral examinations and explain the general problem of granting and limiting student expertise in an institutionally defined examination setting. By analyzing processes of addressing, we show how the actors involved in the examinations negotiate this problem through communication. The analyses show that the students' (self-)empowerment with regard to a research project they have conducted during their teaching practice semester is accompanied by ritualized gestures of submission, and that the communication is typical of examinations even when the situation is not designated as an examination and the examiners try to communicate in a way that is contrary to an examination situation.

Keywords: Teacher Education, Teaching Practice Semester, Research-based Learning, Examinations, Analysis of Address

Anschrift der Autorinnen

Prof. Dr. Petra Herzmann, Universität zu Köln,
Humanwissenschaftliche Fakultät,
Department Erziehungs- und Sozialwissenschaften,
Innere Kanalstraße 15, 50823 Köln, Deutschland
E-Mail: petra.herzmann@uni-koeln.de

Dr. Anke B. Liegmann, Universität Duisburg-Essen,
Fakultät für Bildungswissenschaften,
Universitätsstr. 2, 45141 Essen, Deutschland
E-Mail: anke.liegmann@uni-due.de