



# Professional Vision und Fallarbeit in der Lehramtsausbildung

Gesprächsanalytische Perspektiven  
auf das Forschende Lernen

Björn Stövesand

Björn Stövesand

Professional Vision und Fallarbeit in der Lehramtsausbildung

Sprachwissenschaft, Band 60

Björn Stövesand

# Professional Vision und Fallarbeit in der Lehramtsausbildung

Gesprächsanalytische Perspektiven  
auf das Forschende Lernen

**T** Frank & Timme  
Verlag für wissenschaftliche Literatur

Umschlagabbildung: © Björn Stövesand

ISBN 978-3-7329-0966-7

ISBN E-Book 978-3-7329-8973-7

ISSN 1862-6149

© Frank & Timme GmbH Verlag für wissenschaftliche Literatur  
Berlin 2023. Alle Rechte vorbehalten.

Das Werk einschließlich aller Teile ist urheberrechtlich geschützt.  
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechts-  
gesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar.  
Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,  
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in  
elektronischen Systemen.

Herstellung durch Frank & Timme GmbH,

Wittelsbacherstraße 27a, 10707 Berlin.

Printed in Germany.

Gedruckt auf säurefreiem, alterungsbeständigem Papier.

[www.frank-timme.de](http://www.frank-timme.de)

Zugleich Dissertation Universität Bielefeld 2023

## Danksagung

Eine Dissertation zu schreiben ist keineswegs ein solch einsames Geschäft, wie es häufig beschrieben wird. Vielmehr haben an der mehrjährigen Arbeit eine große Zahl von Menschen einen maßgeblichen Anteil, weshalb es mir eine große Ehre und Freude ist, ihnen hier meinen Dank auszusprechen.

Einen besonderen Anteil haben selbstverständlich die Betreuer\*innen einer Dissertation. Dennoch ist es keine Pflichtübung, diesen Anteil an dieser Stelle zu würdigen, sondern eine Gelegenheit zu aufrichtigem Dank. Friederike Kern hat mir den Weg in die Wissenschaft geebnet und mich auf dem langen Weg vom Studium in den Wissenschaftsberuf sowohl inhaltlich als auch persönlich immer unterstützt. Dass diese Arbeit fertig und in Buchform vorliegt, wäre für mich ohne den Rat und die stetige Ermutigung nur schwer vorstellbar – ich bedanke mich von Herzen.

Sören Ohlhus hat mich bereits zu Beginn der Arbeit an dieser Studie immer wieder gedanklich herausgefordert und wichtige Impulse geliefert. Als intellektuelles Sparring hat das maßgeblich dazu beigetragen, die Arbeit in die richtige Richtung zu bringen – Danke für die Unterstützung und die Zweitbetreuung meiner Arbeit.

Wenn es im Schreiben dann doch mal etwas einsam wird, ist es unabdingbar, auf die familiäre und freundschaftliche Unterstützung bauen zu können. Meiner Ehefrau Katharina Stövesand gilt hier ganz besonderer Dank, denn sie hat den Rahmen geschaffen, in dem die mehrjährige Arbeit überhaupt zu schaffen war. Dafür, dass sie mir immer den Rücken freigehalten und auch die individuellen Tücken und Schwierigkeiten, die das Schreiben mit sich bringt, ausgehalten hat, kann ich mich nicht genug bedanken. Mein junger Sohn Levi Stövesand hat bereits ab dem Tag seiner Geburt für einen guten Grund gesorgt, die Arbeit zu einem erfolgreichen Ende zu bringen. Er hat mir jeden Tag die nötige Abwechslung gegeben.

Meinen Eltern Katrin und Rüdiger Stövesand danke ich für den Glauben an mich und die Arbeit und den notwendigen Rückhalt, auch wenn es im Arbeitsprozess mal schwierig wurde.

Für wichtige Rückmeldungen, hilfreiche Diskussionen und die Unterstützung bei der Fertigstellung des Manuskripts danke ich den aktuellen und ehemaligen Mit-

arbeiter\*innen der Sprachlichen Grundbildung an der Universität Bielefeld: Catherina Herzig, Kristin Weiser-Zurmühlen, Amrei Walkenhorst, Ann-Christin Leßmann, Sofia Koutalidis, Lisa Vössing, Csilla-Anna Wilhelm, Melanie Bangel, Vivien Lohmer, Kevin Loerick und Anne Németh. Ebenfalls bedanke ich mich bei den Mitarbeiter\*innen des Projekts BiProfessional für die langjährige gemeinsame Arbeit. Für das Korrekturlesen einzelner Teile der Arbeit bedanke ich mich bei Volker Schwier, Kathrin te Poel, Marleen Winter und Sophia Mersch.

# Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>Einleitung .....</b>	<b>11</b>
<b>Teil A: Theoretische Hintergründe und Anlage der Studie .....</b>		<b>15</b>
<b>2</b>	<b>Lehrer*innenbildung und Reflexion .....</b>	<b>17</b>
2.1	Reflexion, Theorie und Praxis in der Lehrer*innenbildung .....	18
2.2	Kritisch-reflexive Distanznahme als Prärequisit kontinuierlicher Praxisreflexion .....	25
2.3	Herstellung von und Umgang mit medial repräsentiertem Unterricht .....	31
2.4	Fallarbeit, Forschendes Lernen und Professionelle Unterrichtswahrnehmung .....	33
<b>3</b>	<b>Datensetting: Videographierte Analysegespräche angehender Lehrkräfte zu Beobachtungsprotokollen aus dem Unterricht .....</b>	<b>49</b>
3.1	Entstehung der Protokolle .....	57
3.2	Datenaufbereitung und Transkription .....	59
<b>4</b>	<b>Theoretisch-methodologische Konturierung des Forschungsgegenstands: Professional Vision in studentischen Protokollanalysen .....</b>	<b>65</b>
4.1	Reflexive Vorbemerkungen: Zur Verfremdung einer vertrauten Kultur .....	66
4.2	Fallarbeit angehender Lehrkräfte als Kulturpraxis und Ausdruck einer Professional Vision .....	68
4.2.1	Ethnografische Gesprächsforschung und ethnomethodologisch inspirierte Konversationsanalyse .....	78
4.2.2	Analytisches Vorgehen .....	86
<b>5</b>	<b>Untersuchungsfoki dieser Arbeit.....</b>	<b>89</b>
5.1	Untersuchungsfokus 1: Gespräche über selbsterstellte Unterrichtsprotokolle von angehenden Lehrkräften – Verfahren, Mechanismen und unterrichtsbezogene Deutungsmuster .....	90

5.2	Untersuchungsfokus 2: Die Rolle der Feldkontaktkonstellation für die Arbeit an den Protokollen.....	92
<b>Teil B: Analyse der studentischen Protokollanalysegespräche.....</b>		<b>95</b>
<b>6</b>	<b>Herstellung der (Fall-)Arbeitsituation.....</b>	<b>99</b>
6.1	Klärung der Schreibrolle.....	100
6.2	Einigung auf den inhaltlichen Zugriff.....	111
<b>7</b>	<b>Sprachliche Bearbeitungsverfahren in der Protokollanalyse.....</b>	<b>127</b>
7.1	Übersetzen und Kategorisieren .....	128
7.1.1	<i>erstmal ist der lange EINstieg=DANN kommt die aufgabenstellung</i> – Unterrichtliche Phasen- und Handlungsbegriffe als Übersetzungsressource.....	131
7.1.2	Fallstudie: Eingreifen der Lehrkraft.....	139
7.1.3	<i>°hh ja gut AUSlautverhärtung ist das (.) DINGens hier</i> – Linguistisch-sprachdidaktische Begriffe als ,fremde Sprache‘ .....	159
7.1.4	Zusammenfassung: Die Sprache für dokumentierten Deutschunterricht.....	169
7.2	Deuten.....	170
7.2.1	Zuschreiben als Deutungspraxis .....	174
7.2.2	Fokus Lehrkraft: ‚Strategy at all Points‘ – Lehrkraft Handeln als strategisches Handeln.....	183
7.2.3	Fokus Schüler*innen: ‚(Not) Knowing at all Points‘ – Schüler*innenverhalten als determinative Reaktion .....	196
7.2.4	Zusammenfassung: Die in-situ Relationierung aus ,Lehrkraft‘ und ‚Schüler*in‘ im Analysegespräch.....	211
7.3	Bewerten des (strategischen) Lehrkraft Handelns.....	214
7.3.1	Urteilsexplikation und Etablierung des Evaluandums: Sprachlich-diskursive Herstellung.....	217
7.3.2	Bewertungsprinzip: Transfer ad Actor.....	225
7.3.3	Evaluationsmodalisierung: Distanziertes Kritisieren und subjektive Urteilsbildung .....	230
7.3.4	Evidenz und Begründungen.....	244

7.3.5 Wertmaßstäbe in der Beurteilungspraxis .....	255
7.3.6 Verbessern .....	276
7.3.7 Zusammenfassung: Studentische Bewertungspraxis.....	281
7.4 Kulturelle Praxis und Deutungsmuster angehender Deutschlehrkräfte bei der Protokollanalyse (Untersuchungsfokus 1) .....	284
<b>8 Beobachtungswissen und Distanzsituation .....</b>	<b>293</b>
8.1 Defizitärer Dokumentenstatus und Wissenslimitationen.....	296
8.2 Protokollexterne Ergänzungen und Zeugenschaft: Beobachtungsbezogene (A)Symmetrien durch Feldkontaktkonstellationen .....	304
8.2.1 Situationshistorische und situationsbezogene Ergänzungen .....	308
8.2.2 Kategoriale und kognitive Ergänzungen .....	317
8.2.3 Perzeptiv-interpretative Ergänzungen.....	323
8.3 Zusammenfassung: Protokollergänzungen und das Prinzip der Zeugenschaft .....	326
<b>9 ‚Fall-‘studie:</b>	
<b>Verteidigungshaltung und affektive Involvierung .....</b>	<b>329</b>
9.1 Die Anklage: Unsachgemäßer Umgang mit der Auslautverhärtung und potenzielle Überforderung der Schüler*innen.....	331
9.2 Verteidigung und Beweisführung: Contested Vision .....	335
9.3 Solidarisierung und Emotionalisierung: <i>mir tut das hier im HERzen weh, dass wir die so schlecht reden</i> .....	356
9.4 Zur Krise der Distanz: Das Eigene und Fremde im Kontext der Protokollanalysen (Untersuchungsfokus 2).....	365
<b>10 Fazit und Diskussion .....</b>	<b>373</b>
<b>11 Ausblick.....</b>	<b>379</b>
<b>Tabellen- und Abbildungsverzeichnis.....</b>	<b>383</b>
<b>Literaturverzeichnis .....</b>	<b>385</b>



# 1 Einleitung

*„Denn egal, wie vertraut uns die Hochschule als Forschende und Lehrende auch erscheinen mag, gilt in der Ethnografie immer noch die Prämisse der Unbekanntheit – gerade auch jenen Welten gegenüber, die wir selbst bewohnen (Amann/Hirschauer, 1997, S. 9). Dies erfordert es, andere Fragen zu stellen und das vielfältige soziale Leben der Hochschule neu zu denken“ (Berli, Reuter & Meyer, 2022, S. 11).*

Die vorliegende Arbeit widmet sich dem Feld der Fallarbeit bzw. Kasuistik in der Lehrer\*innenbildung an der Universität. Als ein didaktisches Mittel zur Relationierung von Theorie und Praxis hat die Arbeit mit und an Fällen in der 1. Phase der Lehrer\*innenausbildung eine lange Tradition und ist mit unterschiedlichsten Zielsetzungen verbunden (Schmidt & Wittek, 2021b). Vor allem die handlungsentlastete Auseinandersetzung mit dem (späteren) Berufsfeld Unterricht wird als gute Möglichkeit gesehen, einen entschleunigten und denkenden Zugriffsmodus zu etablieren, was an die grundlegende Konzeption der professionellen Lehrkraft als „reflective practitioner“ anschließt (Schön, 1984).

Als modellhafte Reaktion auf die grundlegenden Kontingenzenbedingungen pädagogischer Praxis (Luhmann & Schorr, 1979) werden reflektierende Lehrkräfte als kontinuierlich über ihre unterrichtliche Praxis Nachdenkende verstanden, was die Anlage einer Reflexionfähigkeit während der Ausbildungsphase notwendig macht. Die Fallarbeit wird hier als eine Art Trainingsgelände aufgefasst: Durch die Auseinandersetzung mit raumzeitlich und medial auf Distanz gebrachter Unterrichtspraxis sollen Studierende des Lehramts für die Situationsdetails sensibilisiert werden und den Nebel des vorschnellen Deutens und Verstehens durch die Anwendung alternativer „Denkfiguren“ (Häcker, 2017, S. 25) lichten. Die Ansprüche sind hoch, die Befunde bisher eher ernüchternd: Für Studierende ist das für die Fallarbeit konstitutive wissenschaftlich inspirierte Vorgehen eine große Hürde. Sie wird mitunter sogar als zwecklos eingeschätzt, was seitens der Lehrenden häufig zur affekthaften Abqualifikation dessen führt, was die Studierenden tatsächlich bei der Arbeit mit Fällen tun. Diesen didaktisch nachvollziehbar normativen Rahmen versucht diese Arbeit aufzubrechen und zunächst eine beschrei-

bende und rekonstruierende Perspektive zu etablieren. Dazu wurden angehende Deutschlehrkräfte des Grundschullehramts im Masterstudiengang aufgefordert, zunächst alleine oder in Zweiertteams Beobachtungen in realem Deutschunterricht anzustellen und diese in Form von prosaischen Beobachtungsprotokollen festzuhalten. Im Anschluss wurden (insgesamt 10) Analysegruppen gebildet, die videographisch aufgezeichnet die Datengrundlage dieser Arbeit bilden. Den Studierenden wurden dazu nur sehr basale Vorgaben gemacht, um in der Analyse ihre ad hoc Praxis in den Blick nehmen zu können.

Diese Arbeit folgt einem interaktionistischen Ansatz. D.h., dass die Art und Weise, wie die Studierenden das im Protokoll dokumentierte (Deutsch-)Unterrichtsgeschehen in Relevantes und Irrelevantes aufschlüsseln und dabei über sprachliche Bearbeitungsverfahren spezifische Deutungsmuster, bezogen auf das Handlungsfeld Unterricht, situieren, als gesprächsinterner Vollzug verstanden wird. Das studentische Tun wird somit nach Goodwin (1994) als „Professional Vision“ aufgefasst, also als für die Gruppe der angehenden Lehrkräfte konstitutive Art und Weise, auf (Deutsch-)Unterricht zu schauen und diesen zu deuten. Dabei wird methodisch der ethnomethodologisch und ethnografisch inspirierten Gesprächsforschung gefolgt, um einen nötigen Verfremdungsschritt zu etablieren. Im Fokus steht die studentische Herstellung einer gemeinsamen Sichtweise auf die Protokolle durch diskursive Praktiken der Wahrnehmungs- und Deutungsorganisation, was neben der Rekonstruktionsperspektive auf die Gesprächsvollzüge überdies die Ebene (geteilter) Deutungsmuster und Bewertungsmaßstäbe analytisch interessant werden lässt. Zusätzlich zur durch diesen methodischen Zugriff ermöglichten Beschreibung des Status Quos studentischer Fallarbeit wird die Rolle der Beobachtungshistorie der Studierenden in den Blick genommen. So wird die Rolle des Eigenen und Fremden bei der Arbeit mit Fällen in den Fokus gerückt, um der Frage nachzugehen, welche Gesprächsdynamiken sich durch die und mit der Orientierung an zusätzlichem Wissen über den jeweiligen Fall ergeben.

Die Arbeit ist in zwei große Teile (A und B) aufgeteilt. Teil A widmet sich der theoretischen und methodologischen Anlage der Studie. In Kapitel 2 wird zunächst der Diskurs und der Forschungsstand zur Fallarbeit und Kasuistik dargestellt und mit den für die Lehrer\*innenbildung zentralen Begriffen der Reflexion,

Theorie und Praxis verknüpft (Kapitel 2.1). Ein besonderer Fokus wird dann auf die Rolle der Distanznahme im Kontext einer „reflection-on-action“ (Schön, 1984) gelegt (Kapitel 2.2), um darauf aufbauend die Begründungslinien und Grundlagen der Rolle des wissenschaftlichen Denkens und Arbeitens in der Fallarbeit aufzuschlüsseln (Kapitel 2.3 und 2.4). Ausgehend von dieser theoretischen Verortung in der Lehrer\*innenbildungsforschung werden nachfolgend in Kapitel 3 der Forschungsgegenstand dieser Arbeit, die videographierten studentischen Analysegruppen, vorgestellt und in seiner Datenkonzeption skizziert. Es folgt der Schritt in die methodologische Konturierung des Forschungsgegenstands, welcher auf die zentralen Begriffe der Verfremdung und der Professional Vision fokussiert. Dazu wird in Kapitel 4 zunächst ein reflexiver Exkurs vorgenommen, um die spezifische Verschränkung des Autors dieser Arbeit mit dem Feld der Kasuistik in der Lehrer\*innenbildung zu bearbeiten und im Verfremdungsprinzip ethnografischer Forschungsformen produktiv aufgehen zu lassen. Als methodische Zugriffsform wird dann die ethnografische und ethnomethodologisch inspirierte Gesprächsforschung vorgestellt (Kapitel 4.2.1) und als analytisches Vorgehen konkretisiert (Kapitel 4.2.2). Aus den Erkenntnissen der Literaturrecherche zur Lehrer\*innenbildung und Kasuistik, der theoretisch-methodologischen Kontur des Forschungsgegenstands und dem analytischen Zugriff werden die beiden Untersuchungsfoki dieser Arbeit erneut dezidiert ausgeführt (Kapitel 5).

Das schließt den Teil A dieser Arbeit ab und leitet über in den Teil B, welcher die Datenanalyse beinhaltet. Zunächst wird der Blick auf die Herstellung der Arbeitssituation seitens der Teilnehmenden der Analysegruppen gelegt (Kapitel 6). Darin präfigurieren die Studierenden die Analyseaktivität und handeln das jeweilige Aufgaben- und Situationsverständnis diskursiv aus. Dem Ansatz folgend, die studentische Fallarbeit in den Analysegruppen als (sub-)kulturelle Praxis mit gruppenspezifischen Verfahren, Routinen und Deutungsmustern aufzufassen, werden dann drei zentrale und hochfrequente sprachliche Bearbeitungsverfahren auf Basis exemplarischer Sequenzen rekonstruiert: „Übersetzen und Kategorisieren“ (Kapitel 7.1), „Deuten“ (Kapitel 7.2) und „Bewerten“ (Kapitel 7.3). Sozusagen als Anwendungsfall und in Ergänzung einer zusätzlichen Analyseperspektive werden dann in Kapitel 8 die rekonstruierten Verfahren und Deutungsmuster mit der gesprächsinternen Rolle des Beobachtungswissens zusammengebracht. In Ka-

pitel 9 wird abschließend eine Analysegruppe als Fallstudie präsentiert. Unter Rückgriff auf eine Analogie zum Gerichtsverfahren wird das Vorgehen der Studierenden in dieser Gruppe als Kulminationspunkt der rekonstruierten Verfahren und Wissensdimensionen dargestellt.

Abgeschlossen wird die Arbeit mit einem Fazit inklusive reflexiver Diskussion der Ergebnisse bezüglich des Spannungsfelds aus wissenschaftlicher Intention und studentischer Praxis (Kapitel 10). Der Ausblick (Kapitel 11) soll mögliche Anschlussstellen für weitere Forschung aufzeigen.

## **Teil A: Theoretische Hintergründe und Anlage der Studie**



## 2 Lehrer\*innenbildung und Reflexion

In dieser Arbeit wird ein Teilgebiet der Lehrer\*innenbildung in den Blick genommen, welches aus hochschuldidaktischer Perspektive nach wie vor eine große Herausforderung bedeutet und aus Forschungssicht trotz steigendem Interesse weiterhin Erkenntnislücken aufzeigt: Die (wissenschaftlich orientierte) Reflexion von angehenden Lehrkräften in fallbasierten Veranstaltungen. Die Fallarbeit hat nicht nur in den pädagogischen Feldern eine lange Tradition, sondern auch in anderen Professionen wird die Professionalisierung und sogar die Profession selbst aus einer strukturellen Fallbezogenheit heraus gedacht. Als didaktisches Instrument gilt die Fallarbeit gemeinhin seit Beginn des 20. Jahrhunderts als sinnvolle Variante der Vorbereitung von Novizen (Steiner, 2004, S. 11). Zunächst für die Wirtschaft entwickelt, macht die „Harvard-Methode“ (vgl. Kaiser, 1983) schnell Schule in verschiedenen Disziplinen – für die hochschuldidaktische Verwendung im Kontext der Lehrer\*innenbildung kann ein steigendes Forschungs- und Entwicklungsinteresse allerdings erst seit dem ausgehenden 20. Jahrhundert beobachtet werden (vgl. Steiner, 2004). Vor allem im Kontext einer steigenden Relevanz der Reflexion für professionelles Handeln im Lehrberuf – Stichwort „Reflective Practitioner“ (Schön, 1984) – gerät die Arbeit mit Fällen aus dem Unterricht als Relationierungspunkt aus professionellem Wissen und der konkreten Praxis in den Fokus. Dabei geht es primär um den Erwerb der Fähigkeit zur kritischen Distanznahme, die sozusagen im handlungsentlasteten Trainingsgelände des universitären Seminars eingeübt werden kann, um dann bestenfalls auch in der Handlungspraxis selbst in Form einer Reflection-in-Action (ebd.) Ausdruck zu finden.<sup>1</sup>

Im Kontext der Fallarbeit haben sich eine Vielzahl an Varianten entwickelt, deren Unterschiede von der Auswahl der Fälle (Alexi, Heinzl & Marini, 2014) bis zur konkreten Zielsetzung reichen (Schmidt & Wittek, 2020). Dabei spielt der wissenschaftliche Rahmen des Lehramts als professionstheoretische Begründungslinie insofern eine zentrale Rolle, als dass die Arbeit mit Fällen in (universitären) Veranstaltungen (auch) einen spezifisch wissenschaftlichen Blick auf das Hand-

---

<sup>1</sup> Zur kritischen Reflexion der Übertragbarkeit von distanzierter Fallarbeit zur praktischen reflection-in-action siehe Kapitel 2.1.

lungsfeld Schule bzw. Unterricht anregen und einüben soll: „Die Studierenden [sollen, Anm. BS] erfahren, inwiefern sozialwissenschaftliche Interpretationen ‚nicht unter Rückgriff auf den Alltagsverstand‘, sondern auf professionelles Wissen erfolgen, und das sie bezogen sind ‚auf das Relevanzsystem eines pragmatisch desinteressierten Beobachters‘“ (Hitzler, 1995, S. 231 zit. nach Alexi et al. 2014, S. 232). Diese Rolle der Wissenschaftlichkeit hinsichtlich des aktuellen Forschungsstands und der Diskussionslinien, die sich rund um die Kasuistik und das eng damit verbundene Forschende Lernen ranken, soll in den folgenden Kapiteln theoretisch aufgearbeitet werden. Dazu wird zunächst das spezifische Verhältnis aus Reflexion, Theorie und Praxis in der Lehrer\*innenbildung in den Blick genommen (Kapitel 2.1), um davon ausgehend die kritisch-reflexive Distanznahme zu thematisieren (2.2) und Fallarbeit als Umgang mit medial repräsentiertem Unterricht aufzufassen (Kapitel 2.2). Der Verbindungspunkt aus Forschendem Lernen und der Kasuistik wird dann in Kapitel 2.4 fokussiert, was die theoretische Ausgangslage für die vorliegende Arbeit dahingehend darstellt, dass im späteren Analyseteil Studierende dabei beobachtet werden, wie sie mit selbsterstellten qualitativen Forschungsdaten aus dem Unterricht (Beobachtungsprotokolle) umgehen und arbeiten.

## **2.1 Reflexion, Theorie und Praxis in der Lehrer\*innenbildung**

Die Lehrer\*innenbildung an den Universitäten hat einen exponierten Status, sie kann sogar als „bunter Hund“ (Kraus, 2015) beschrieben werden, wenn man die spezifische Konstellation aus wissenschaftlichen Anteilen, Praxisintegrationen und die Relationierung aus eigener Schulerfahrung und sukzessiver Rollenänderung in diesen Studiengängen und derer Distinktion zu anderen Studienformen in Rechnung stellt (Helsper, 2018). Gerade diese Relationierung aus der (auch von den Studierenden hochfrequent geforderten, vgl. Makrinus (2013); Wenzl, Kollmer & Wernet (2018)) Praxisorientierung der ersten Phase der Lehrer\*innenbildung und den wissenschaftlichen Anteilen stellt sowohl den bildungspolitischen Diskurs als auch die konkreten Akteure des Feldes vor große Herausforderungen. So müssen Berufsfeldbezug und wissenschaftlicher Anspruch immer wieder neugestaltet und mitunter auch gerechtfertigt werden, je nach dem, aus welcher Perspektive erneut Defizite angemerkt werden. Studierende bemängeln

als „argumentativer Dauerbrenner“ (Terhart, 2000), dass das Lehramtsstudium deutlich zu wenig Praxis aufweise, was von der öffentlichen Meinung häufig ähnlich gesehen und damit befeuert wird (Streblov & Brandhorst, 2018). Demgegenüber steht eine Art kontinuierlicher Selbstvergewisserungsdrang der Universitäten, die sich in der humboldt'schen Tradition als genuin wissenschaftliche Einrichtungen verstehen. Deren maßgebliches Ziel ist es, Studierenden das für Wissenschaft konstitutive Denken zu vermitteln.<sup>2</sup>

Dabei ist es keineswegs Zufall oder gar Willkür, dass die Lehrer\*innenbildung ihre erste Phase an den Universitäten verortet: Der Lehrberuf gilt qua Konstitutionslogik als Profession mit den dafür maßgeblichen Kriterien.<sup>3</sup>

- Theoretisch fundierte Ausbildung auf akademischem Niveau (und mit Praxisanteilen in der Ausbildung),
- wissenschaftlich fundiertes Sonderwissen und Fachterminologie,
- hoher sozialer Status (denn in der Berufsarbeit geht es um die Sicherung zentraler gesellschaftlicher Werte wie Gerechtigkeit, Gesundheit, Religionsfreiheit),
- Autonomie bei der Berufsausübung (Fach- und Sachautorität),
- exklusive Berechtigung der Berufsausübung (rechtlich formalisierte Lizenzierung),
- berufsständische Normen („code of ethics“) und kollegial-korporative Selbstkontrolle (Geissler, 2013, S. 20).

Neben der gesellschaftlichen Position der Professionsangehörigen (die nicht zuletzt häufig auch die Studienentscheidung maßgeblich mit beeinflusst (vgl. bspw. Gehrman, Kühn, Pospiech & Niethammer, 2018/2019), ist es vor allem die epistemische Ausstattung und das wissenschaftliche Anforderungsprofil, die eine Profession von anderen (Aus-)Bildungsberufen abgrenzt. So wird im Kriterieninventar

---

<sup>2</sup> Wenngleich natürlich „Wissenschaft“ ein begrifflicher Container darstellt. Mit Huber (2003) kann man jedoch grundlegende Attitüden des „Suchen und Finden, Problematisieren und Einsehen, „Staunen“ und Erfinden, Untersuchen und Darstellen“ (S. 18) damit assoziieren und mit Fleck (2019 [1980], [1953] 2011) als spezifischen „Denkstil“ auffassen (vgl. hierzu auch Stövesand (2021)).

<sup>3</sup> Für eine kritische Perspektive auf die Frage, wie sich der Professionsbegriff zur (antinomischen) Strukturlogik des Lehrberufs bzw. der Organisation Schule verhält, siehe Oevermann (2008).

tar von „theoretisch fundierter Ausbildung auf akademischem Niveau“ und „wissenschaftlich fundiertem Sonderwissen“ gesprochen, was den Lernort Universität in seiner Position im (Aus-)Bildungsweg angehender Lehrkräfte legitimiert. Um Lehrer\*in zu werden, ist also nach den Bologna-Reformen ein konsekutives Studium erforderlich, welches wissenschaftliche Inhalte und Leistungserbringungen erforderlich macht – es geht darum, professionsspezifisches Wissen zu erwerben (Kunter et al., 2011; Shulman, 1987).

Die Begründung für das universitäre Fachstudium allerdings vom Professionsbegriff her zu denken, würde zu einem Zirkelschluss führen. Vielmehr zeigt sich in den Strukturlogiken des Lehrberufs selbst, dass es sowohl wissenschaftlicher Erkenntnisse und Inhalte als auch einer genuin wissenschaftlich-reflexiven Denkweise bedarf, um den Kontingenzbedingungen des Sozialraums Schule kompetent zu begegnen: „Die Begründung, wieso ein Studium als Vorbereitung auf die Arbeit als Lehrperson nötig ist, ergibt sich dabei nicht voraussetzungslos, sondern beruht auf einer spezifischen Deutung pädagogischer Aufgaben von Lehrpersonen“ (Pollmanns, 2020, S. 55). So argumentiert Combe (2015), dass „Kontingenz zu den grundlegenden Gegebenheiten des unterrichtlichen Handelns gehört“, was „eine Einsicht [ist], die zunehmend auch [von] Forschungsfamilien, die bisher voneinander abgeschottet waren, gesehen wird“ (Combe, 2015, S. 117; Cramer, Harant, Merk, Drahmman & Emmerich, 2019; vgl. auch die Beiträge in Moldenhauer, Rabenstein, Kunze & Fabel-Lamla, 2020). Also sowohl die professions- und expertisebezogenen Ansätze der Lehrer\*innenforschung, die am professionellen oder zu professionalisierenden Akteur ansetzen, als auch praxistheoretische (vgl. Leonhard, 2021) und strukturtheoretische (vgl. Helsper, 2016) Herangehensweisen, die vom unterrichtlichen Feld ausgehen, postulieren einen grundsätzlichen Unsicherheits- und Unplanbarkeitscharakter von Unterricht und Schule. Mit Luhmann (1984) fasst Combe (2015) den Kontingenzbegriff folgendermaßen: „Sowohl für Ego als auch für Alter ist die Auswahl von prinzipiell möglichen Selektionsvarianten nicht vorhersehbar, obwohl der gelingende oder misslingende Fortgang des Handelns für beide Seiten von dieser Selektion abhängt“ (S.119). Die Bearbeitung dieser grundsätzlich unsicheren (im Sinne eines für sicher gehaltenen Ablaufs) Gesamtsituation erfolgt situativ und hochgradig spontan und entzieht sich damit prinzipiell einer holistischen Planungslogik. Mehr

noch: Unterricht bzw. pädagogische Situationen per se entziehen sich dem für solche Planungen notwendigen Kausalitätsprinzip. Es kann nicht von einem determinativen Ursache-Wirkungs-Verlauf ausgegangen werden, der im Vorhinein sicher antizipierbar ist. Das pädagogische Feld unterliegt einem Technologiedefizit qua Kontingenz (vgl. Luhmann & Schorr, 1979).

Daraus folgen nicht zu unterschätzende Konsequenzen für die Lehrer\*innenbildung, was den Fokus auf den (beliebten aber mitunter unscharfen) Begriff der Reflexion lenkt, wie er vor allem seit den 1980er Jahren in der Lehrer\*innenbildung eine zentrale Rolle spielt. Tonangebend war hier Donald Schön mit dem „Reflective Practitioner“ (Schön, 1984). In diesem Ansatz ist die professionelle (Lehrkraft) kontinuierlich in der Synchronität aus (Nach-)Denken und Handeln ‚gefangen‘. Die Problemlösung der Kontingenzbedingung besteht im „Reflection-in-Action“, also dem Nachdenken über das Handeln während des Handelns selbst, für was ein „Knowing-in-Action“, also situativ verfügbares Handlungs- und Reflexionswissen, notwendig ist. Als zusätzliche und hochschuldidaktisch relevantere Reflexionsdimension konzipiert Schön die „Reflection-on-Action“, die eine systematische Distanznahme und Handlungsentlastung erfordert und als situationsnachgelagert betrachtet wird. Leonhard & Abels (2017) merken hierzu an, dass diese Reflexionsform die einzige ist, die tatsächlich in der universitären Lehrer\*innenbildung gelehrt werden kann, denn „intuitiv-improvisierend zu handeln lernt man nur durch Handeln“<sup>4</sup> (S. 50) und „intuitiv-improvisierendes Handeln ist systematisch nicht Gegenstand einer universitären Kultur der Distanz“ (S. 51). Damit wird dem Reflektieren ein exklusiver Ort zugeschrieben, prototypisch repräsentiert im universitären Seminar. Inhaltlich und praktisch zu bestimmen, was Reflexion als Handlungs- und Denkmodus auszeichnet, ist wiederum ein definitorisches Problem, welches eine kontinuierlich unscharfe Begriffspraxis bezeugt. So setzt die Wortherkunft zunächst einmal das (Rück-)bezügliche relevant, wonach *reflectere* ein „Rückwärtsbiegen“ und „Zurückbeugen“ beschreibt (dwds.de, vgl. auch Häcker (2012, S. 268)). Der aus der Optik entlehnte Begriff bedeutet

---

<sup>4</sup> Die Autor\*innen argumentieren hier handlungspsychologisch mit Volpert (2003), wonach reflection-in-action vor allem in einem „handlungsvorbereitenden und -begleitenden Denken“ (S. 63, zit. nach Leonhard & Abels (2017, S. 48)) bei intuitiv-improvisierendem Handeln stattfindet.

also auf den epistemologischen Kontext bezogen, dass das Denken (wie auch immer theoretisch gefasst) sich auf sich selbst bzw. auf den/die Denkende richtet. Übertragen auf ein reflexives Unterrichten bedeutet dies zunächst einmal ein gerichtetes Nachdenken über die Unterrichtspraxis selbst bzw. über sich selbst als unterrichtende Person.<sup>5</sup>

Das Reflektieren als epistemische Kulturpraxis wird im Lehrer\*innendiskurs zum konstitutiven Professionalisierungsziel, ja sogar zur „Emergenzbedingung professionell-pädagogischer Könnerschaft“ (Neuweg, 2011, S. 452) und bildet den Kulminationspunkt zwischen den institutionellen Polen aus Theorie und Praxis (Leonhard, 2020, S. 18) bzw. zwischen den epistemologischen Dimensionen Wissen und Können (Häcker, 2017, S. 22). Als Anwendungs- bzw. Relationierungsort von tatsächlicher (Unterrichts-)Praxis und dem wissenschaftlichen Wissen soll das (kontinuierliche) Reflektieren davor bewahren, in eine Selbstgenügsamkeit praktischer Erfahrung und Routinisierung abzugleiten – eine Gefahr, die einer naiven Praxisprominenz durchaus anhaftet, wie beispielsweise Hascher (2005) zeigt, und wie auch in dieser Arbeit noch nachvollzogen werden wird. Dies gilt, nach Häcker (2019), als eine von vier häufig genannten Begründungslinien für die Notwendigkeit von Reflexionen in der Lehrer\*innenbildung:

1. Begründungspflicht pädagogischer Eingriffe
2. Ungelöstes Theorie-Praxis-, bzw. Wissen-Können-Problem
3. Anforderungsstruktur alltäglichen pädagogischen Handelns
4. Risiken und Nebenwirkungen pädagogischen Handelns (S. 85).

Was hier unter Punkt 2 als „ungelöstes Problem“ bezeichnet wird, ist die oben skizzierte, mitunter gar nicht wirklich zu lösende Spannung aus Praxisimmersion bzw. Praxiserfahrung und der wissensbezogenen Inhaltsausrichtung der universitären Phase. Das Reflektieren, also das (theoriegestützte) Nachdenken über die Praxis, soll hier zumindest partiell Abhilfe schaffen können. Daneben werden entsprechend die für den Lehrberuf konstitutiven, aus der strukturtheoretischen Theoriebildung bekannten Aspekte angesprochen, die eine kontinuierlich reflexive

---

<sup>5</sup> Damit wird „reflexiv“ zu einem auch wissenschaftstheoretisch produktivem Attribut, welches letztlich jede selbstbezügliche Theoriebildung terminologisch fassbar macht (vgl. bspw. die „reflexive Erziehungswissenschaft“ bei Friebertshäuser, Rieger-Ladich & Wigger (2009)).

Haltung notwendig machen (hier schließt entsprechend auch Punkt 3 der Auflistung an). So argumentiert Häcker unter Rückgriff auf Herzog (1995), dass ein technizistisches Anwenden von Wissen gar nicht möglich sei, sondern ein reflexiver Umgang nötig ist, um den kontingenten Anforderungen pädagogischer Praxis zu begegnen. Punkt 1 fokussiert hier stärker eine machtkritische Perspektive, die überdies auch explizite Ausformungen in der zweiten Phase der Lehrer\*innenbildung findet, wenn angehende Lehrkräfte Rechenschaft über jeden ihrer pädagogisch-didaktischen Schritte abliefern können müssen. Postmodern und stärker gesellschaftlich kontextualisiert fokussiert Punkt 4 auf die natürliche Einpassung pädagogischen Handelns in dynamisierende Gesellschaftszustände und damit zusammenhängende Notwendigkeiten zum Nachdenken über die Wirkungen von pädagogischen Interventionen.

Deutlich wird, dass der Reflexion als zunächst mentaler Bearbeitungsmodus von (Unterrichts-)Praxis insofern herausragende Bedeutung zugewiesen wird, als dass damit ein bewusstes und kritisches Handeln und Nachdenken über Handeln angelegt und Professionalisierung als kontinuierlicher und infinites Prozess gedacht wird. Häcker (2017) spricht von einem „besonderen Modus des Denkens“ (S. 23). Dabei macht er deutlich, dass es beim reflektierenden Denken vor allem um Bezüglichkeit geht bzw. um die Anwendung von Denkfiguren (S. 25). Auch wenn der Begriff der „Denkfigur“ hier etwas unterdefiniert daher kommt, so lässt sich doch eine gewisse Nähe zu einem wissenschaftlichen Denkmodus ableiten; dem Begriff haftet eine „wissenschaftliche Aura“ an (Leonhard, 2020, S. 16). Demnach wäre das Reflektieren eine Form der theoretischen Bezugnahme im Denken über ein (praktisches) Phänomen: „Reflexives Lernen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung bestünde dann in der domänenspezifischen Herstellung von Bezügen und der Einübung in bestimmte (fachlich begründete) Denkfiguren“ (Häcker, 2017, S. 35). Damit wird das Reflektieren zu einem wissenschaftlich inspirierten (Nach-)Denken, welches einen mitunter alltäglichen und per se routineorientierten Gegenstand zu einem Forschungsgegenstand macht. Die Herstellung von Bezügen wird dann besonders deutlich, da so der Gegenstand selbst zum Fokus des Denkens gemacht werden kann, darüber hinaus aber auch die Alltagstheorien und das praktisch-unbewusste Wissen den Gegenstand betreffend (Neuweg, 2011, S. 466). Vor allem in letzterem zeigt sich die Selbstbezüglichkeit reflektierenden

Denkens, wie sie sich auch in bestimmten Paradigmen der Sozialforschung wieder finden lassen (vgl. Breuer, 2010), wodurch sich die Rolle einer wissenschaftlichen Ausbildung für angehende Lehrkräfte auch epistemologisch legitimiert. Einer solchen Definition und der Kritik am Schön'schen Reflection-in-Action zufolge ist das Reflektieren als wissenschaftlich inspirierter Denkmodus auf eine spezifische Handlungsentlastung angewiesen, die im praktischen Vollzug des Unterrichts allein schon aus kognitiven Kapazitätsgründen nur schwer umsetzbar ist.

Das bezügliche Nachdenken oder allein die kognitive Vergegenständlichung der (eigenen) Praxis erfordert einen Raum und spezifische Methoden, um eine Flucht aus dem immersiven Sog des Handlungsdrucks zu gewährleisten. Tatsächlich kann argumentiert werden, dass jedes (sozial-)wissenschaftliche Vorhaben genau diesem Anspruch folgt, wenn über methodisch kontrollierte Zugänge die soziale Wirklichkeit in ihrer postmodernen Nicht-Erklärbarkeit so re-präsentiert wird, dass eine Perspektivänderung und Erkenntnisgenese möglich wird. Neuweg (2018) folgend wird dazu eine spezifisch wissenschaftliche „Kultur der Distanz“ angenommen, die einen reflexiven Grundmodus konstituiert – in Gegenüberstellung einer „Kultur der Einlassung“ im Hinblick auf das praxisimmersive Moment im Rahmen der Lehrer\*innenbildung. Leonhard (2020) schließt hieran an und stellt für den wissenschaftlichen und den berufspraktischen Modus jeweils distinkte Denk- und Erkenntnispraktiken fest, die die Differenz aus Theorie und Praxis nicht zwingend als Problem identifizierbar machen, sondern nach Combe & Kolbe (2004) vielmehr das „[...] Produktivmachen einer Differenz“ (2004, S. 837, vgl. auch Cramer (2014)) konstituieren. Gemeint ist damit, auf Basis der Erkenntnisse der Wissensverwendungsforschung, dass es gar nicht darum gehen muss, einen (naiven) Transfer von Theorie bzw. Wissenschaft auf (Berufs-)Praxis anzustreben oder zu propagieren, sondern vielmehr zwei Systeme bzw. zwei Praxen anzunehmen, mit jeweils eigenen Denkmodi und Zielsetzungen, die Leonhard (2020) unter Rückgriff auf Dewe, Ferchhoff & Radtke (1992) mit der Dichotomie aus „Wahrheit“ und „Angemessenheit“ festhält (S. 18). Im Begriff der Reflection-on-Action kulminiert dann die professionelle Anforderung, beide Zielsetzungen zu relationieren und so aufeinander zu beziehen, dass sich (idealiter) für beide

Zugänge produktive Erträge ergeben. Dadurch wird die Reflexion zu einer Kulturpraxis, die „[...] auf ‚Wissenschaft‘ bezogen ist“ (Kraus, 2015, S. 35).

Damit ist der Universität ein spezifischer Platz im Ausbildungskomplex zugewiesen, der über die Vermittlung von Fachwissen insofern hinaus geht, als dass unterschiedlichste Ausprägungen der Unterrichtsforschung als „Denkstil“ (Czachur, 2013; Fleck, 2019 [1980], [1953] 2011; Sabisch, 2017) vermittelt werden und so eine wissenschaftlich-reflexive Perspektivierung des Handlungsfeldes angelegt werden soll. Diese perzeptiv-epistemische Ebene steht zugleich in einem direkten Zusammenhang zu den Wissensinhalten des Studiums, wenn man solcherlei Wissen (Fachwissen, fachdidaktisches Wissen, pädagogisches Wissen, vgl. Kunter et al. (2011)), wie sie für die Lehrprofession beschrieben werden, als Reflexionsfolie begreift. So ergibt sich ein Anwendungsfall von theoretisch-akademischem Wissen im Rahmen einer distanzierten Auseinandersetzung mit Praxis, ohne den Anspruch zu erheben, dass eine Übersetzung von Wissen in Können stattzufinden hat.

Die nicht zu unterschätzende Rolle der (räumlich wie intellektuellen) Distanz für eine reflexive Grundhaltung, die zugleich empirisch einen etwas diffusen Status hat, soll im Folgenden dahingehend in den Blick genommen werden, dass sie als universitäre Kultur bzw. akademische Haltung den notwendigen Rahmen für Reflexionen bildet. Dabei wird das Hauptaugenmerk daraufgelegt, wie sich wissenschaftliches Denken und Distanz(ierungsfähigkeit) zueinander verhalten und wie sich darüber eine spezifische wissenschaftliche Sichtweise konstituiert, die für die Professionalisierung von Lehrkräften besonderes erkenntnisgenerierendes Potenzial hat.

## **2.2 Kritisch-reflexive Distanznahme als Prärequisit kontinuierlicher Praxisreflexion**

Der Praxis der Reflection-on-Action folgend wird nun der Blick auf die Dimension der Distanz gerichtet. Dies soll als Ausgangspunkt dafür dienen, kasuistische und forschungsorientierte Formate im Rahmen der Lehrer\*innenbildung als konkretes Instrument für die reflexive Auseinandersetzung mit Unterricht und Schule zu begreifen und auch das in dieser Arbeit fokussierte Setting als ein solches zu identifizieren.

Unter der Prämisse, dass die Universität einen wissenschaftlichen Denkmodus kultiviert, der einer grundsätzlich praxisagnostischen Zielsetzung folgt (Hedtke, 2020), und dass die Praxis (also Schule und Unterricht als Handlungsort) demgegenüber die Frage nach funktionierendem und angemessenem Handeln stellt, wird nun der Blick darauf gerichtet, welche Rolle diese Trennung spielt. So weisen Altrichter, Posch & Spann (2018) für die von Lehrkräften durchführbare Aktionsforschung darauf hin, dass sich professionelles Handeln vor allem dadurch auszeichnet, dass Lehrkräfte „sich nicht allein auf ihre beruflichen Routinen beschränk[en], sondern daran [gehen], in Auseinandersetzung mit schulischen und gesellschaftlichen Entwicklungen neue Sichtweisen ihrer beruflichen Arbeit zu verwirklichen“ (S. 12). Auch wenn die Aktionsforschung als Programm grundsätzlich von einer starken Praxisorientierung dahingehend ausgeht, dass es um die problem- bzw. kriseninduzierte Verbesserungszielsetzung geht, so steht dahinter dennoch die Notwendigkeit zum Perspektivwechsel. Dabei wird die Fähigkeit zur (systematischen) Reoperspektivierung als notwendige Antwort auf die kontingente Grundstruktur des unterrichtlichen Handlungsfeldes gesehen, was auf die genannte Distanzierung abzielt bzw. eine kritisch-reflexive Distanzierung erfordert. Distanzierung bedeutet in diesem Sinne einen Rückzug auf mehreren Ebenen: Zum einen besteht die Distanznahme gegenüber der schulischen Praxis vor allem in der räumlichen und zeitlichen Trennung von Reflexionsgelegenheit und dem Reflexionsgegenstand. Räumlich ergibt sich das aus der Reflexionsorientierung universitärer Veranstaltungen im Umfeld von Praxiseinsätzen während der ersten Phase der Lehrer\*innenbildung (bspw. dem Praxissemester oder weiterer Praktikumsformen vgl. Schüssler, Schwier, Schöning & Weyland (2014)). Zeitlich ergibt sich die Distanznahme fast notwendig und ist letztlich im Terminus Reflection-on-Action angelegt, da jede kognitive Vergegenständlichung ex post eine zeitliche Lücke aufweist. Das erfordert entsprechende Konservierungen oder zumindest Mnemotechniken, um den Reflexionsgegenstand (beispielsweise ein eigenes Praxismoment) in ein Reflexionsmoment zu überführen (vgl. Moldenhauer et al., 2020).

Neben diesen eher physikalischen Dimensionen einer Distanznahme wird für die Einnahme einer distanzierten Haltung aber auch ein epistemologischer Abstand zum Reflexionsgegenstand für konstitutiv gehalten. Diese Wissensbezüglichkeit

der Distanznahme findet seinen Ausdruck in den Haltungs- und Einstellungsbezeichnungen, die für eine distanzierte Auseinandersetzung notwendig sind bzw. aus dieser Distanzierung folgen. Für eine solche Haltung wurden und werden verschiedene Bezeichnungen gewählt, die in ihrer jeweiligen Fokussierung aber nur nuancierte Unterschiede aufweisen. So wird in der Regel von „Haltung“ (Boelhauve, Frigge, Hiligus & Olberg, 2004; Breidenstein, Hirschauer, Kalthoff & Nieswand, 2013, S. 7, 109; Friebertshäuser, 2008; Hedtke, 2020) oder gar „Habitus“ (Neuweg, 2013, S. 304; Schmidt & Wittek, 2020) gesprochen. Wenn für professionelle Lehrkräfte ein „reflektierender Habitus“ (Helsper, 2001, S. 11) gefordert wird, so wird eine fundamentale, subjektbezogene Verhaltens- und Handlungsattribuierung adressiert, die entsprechende Kompetenzen voraussetzt und auf eine regelmäßige Zurücknahme aus der Handlungssituation angewiesen ist. Helsper spricht hier von „regelmäßigen Parkbankzeiten“, die es einzufordern und zu reservieren gilt. Es lässt sich damit das Einnehmen einer reflektierenden Haltung bzw. eines Habitus als aktiver Akt beschreiben, der sich aus dem epistemisch-perzeptiven Feldzugriff ergibt. Somit wäre die Distanzsituation reserviert für einen reflexiven Habitus, der sich durch spezifische, von der Handlungssituation unterscheidbare Wahrnehmungs- und Denkschemata identifizieren lässt. Die Charakteristik einer solchen Haltung gegenüber dem unterrichtlichen Handlungsfeld wird in den unterschiedlichen Attribuierungen deutlich. So sprechen beispielsweise Schüssler et al. (2014) neben anderen von einer „kritisch-reflexiven Haltung“ (S. 37), was neben der Reflexion die Kritik als weiteres distanzbezogenes Haltungsmoment deklariert. Was möglicherweise in der ad hoc Lesart eine intuitive Zugänglichkeit innehat, ist bei genauerem Hinsehen eine definitonische Unschärfe. Im Alltagsverständnis würde das Kritisieren zunächst einmal einen urteilsbildenden Akt bezeichnen, durch welchen ein Gegenstand anhand von Maßstäben beurteilt wird. Kritisch wäre eine Haltung demnach dadurch, dass ein grundsätzlicher Skeptizismus dem Gegenstand gegenüber kultiviert wird, der Maßstabsbezüge etabliert und so Urteilsbildungen vornimmt. Übertragen auf den Unterricht bzw. die Unterrichtspraxis als Gegenstand einer kritischen Haltung wäre dies also eine Beurteilung dieser Praxis nach (professionellen) Maßstäben – eine Kritikform, die, wie später in dieser Arbeit gezeigt werden wird, von Studierenden ad hoc übernommen und umfangreich durchgeführt wird, wenn sie mit

fallförmiger Praxis konfrontiert werden. In einer stärker philosophischen Auslegung lässt sich dem Kritikbegriff allerdings noch ein weiteres Moment zuschreiben, welches sich mit (Foucault, 1992 [1978]) als „Kunst der freiwilligen Unknechtschaft“ (S. 9) beschreiben lässt. Diese stärker machtkritische Perspektive auf den Kritikbegriff wird von Foucault als konstitutiv für die Postmoderne beschrieben, in der sich eine fundamentale Haltung des Infragestellens gegenüber Macht und Wissen etabliert hat. Zentral für diese Argumentation ist die für Foucault so typische Fokussierung auf Formen des Regierens, die in ihrer Multidimensionalität zum Gegenstand einer kritischen Haltung werden, indem deren Mechanismen und Begründungslinien als Konstruktionen und Kontingenzen reflexiv gemacht werden. Der Kritikbegriff richtet sich hier weniger auf eine evaluative Urteilspraxis, als vielmehr auf eine Metaebene der Erkenntnisreflexion. So argumentiert Foucault, dass es bei der kritischen Haltung auch um eine Metaposition zur Erkenntnis selbst geht, also einer „Erkenntnis der Erkenntnis“ (S. 11), was eine „Ereignishaftmachung“ solcher erkenntnisbezogenen Phänomene und Prozesse erfordert (S. 19). Dieser Neologismus für Vergegenständlichungen im methodologischen Sinne lässt den Skeptizismus, den Foucault mit Kritik identifiziert, in ein reflexives Moment übertragen: So wäre eine kritische Haltung gegenüber der Erkenntnis bzw. jeder Regentschaft der Erkenntnis bzw. des Wissens auch auf feldinhärente und tradierte Wissens- und Deutungssysteme anwendbar – auch bezogen auf die eigenen Routinen und Deutungsmuster. Kritik wird damit in seinem evaluativen Potenzial, übertragen auf eine spezifische Haltung von Praktiker\*innen zu ihrer Praxis, insofern modifiziert, als dass es nicht mehr nur darum geht, als „Polizei“ (S. 5) gegenüber der Praxis aufzutreten, sondern das Verstehen und das Wissen der Praxis zum Gegenstand zu machen. Eine kritisch-reflexive Haltung wäre demnach ein Stück weit eine Verdoppelung des erkenntnistheoretischen Gehalts eines so gefassten Kritikbegriffs, der sich damit von seinem evaluativen Alltagsverständnis emanzipiert und das spezifische Verhältnis aus reflektierender Person und vergegenständlichter Praxis zum Inhalt macht. Ein so verstandener Kritikbegriff findet sich mehr oder weniger explizit auch in anderen Konzeptualisierungen der geforderten Haltung. So spricht beispielsweise Schelle (2011) von „künstlicher Naivität“ (vgl. auch Heinzel & Marini, 2009, S. 132), womit die doppelte Anforderung adressiert wird, sich der epistemischen

Ressourcen (bspw. subjektive Theorien, Deutungsmuster, Kategoriensysteme, ...) bewusst zu werden, mit der die Praxis in den Blick gerät und darüber hinaus genau diese Ressourcen bewusst auszuschalten, sich also „künstlich“ unwissend zu stellen. Ziel eines solchen Ausschaltens der eigenen interpretativ-perzeptiven Ausstattung soll es sein, „vorschnelle Deutungen“ (vgl. Breidenstein et al., 2013) und etablierte Wahrnehmungsprinzipien systematisch sichtbar zu machen und zugunsten alternativer Zugriffe hinten anzustellen. Die epistemische und für einen foucault'schen Kritikbegriff konstitutive Dimension der Distanz ist hier sehr deutlich benannt, was von Neuweg (2013), bezogen auf eine Dichotomie aus universitärem Denkmodus und praktischer Immersion, als fundamentale Logik der universitären Lehrer\*innenbildung beschrieben wird. Demnach ist die Universität der Ort, an dem es um das „Wecken von Neugierde, um den Aufbau von Wahrheitsliebe, um die Schulung präzisen Denkens, um die Grundlegung maximaler Skrupel gegenüber allen Versuchen, das Komplexe durch Meinung, Gewohnheit, Verallgemeinerung, Unschärfe einfach zu machen [geht]“ (S. 187). Demgegenüber stellt Neuweg für die Praxis als Lernort fest, dass dort eine „Kultur der Einlassung“ maßgeblich ist, welche zum einen der Praxis einen festen und vollständig legitimen Platz in der Professionalisierung angehender Lehrkräfte zugesteht und zum anderen die Erfahrung als epistemischen Modus anerkennt. Für die (kritische) Reflexion als professionskonstitutive Praxis ist demnach für die Universität vorgesehen, dass „[...] das Distanzgebot immer dort [gilt], wo es um die Aneignung und das tiefe Verstehen von Wissen sowie um die Ausformung eines forschenden Habitus geht“ (S. 187). Auch hier wird von einem spezifischen Habitus gesprochen, der auf die Distanz angewiesen ist und mit ‚forschend‘ attribuiert wird. Neben Neuweg sprechen auch viele andere Autor\*innen von Haltungen, die mit ‚forschend‘ oder ‚wissenschaftlich‘ spezifiziert werden, womit der „wissenschaftlichen Aura“ jedes Reflexionsbegriffs (Leonhard, 2020) Rechnung getragen wird. So spricht beispielsweise Hedtke (2020) von „wissenschaftlicher Grundhaltung“, Boelhaue et al. (2004) von „auf Wissenschaftlichkeit ausgerichteter Haltung“ und Scheid (2020) von „Forschungshabitus“, wenn sie die Anforderungen an die Reflexionspraxis angehender Lehrkräfte fokussieren. Damit wird eine solche Haltung mit allgemeinen Prinzipien wissenschaftlichen Wirklichkeitszugriffs assoziiert, womit sich bereits die Nähe aus Wissenschaft, der wissenschaftlichen

Praxis als Forschung, einem philosophisch-epistemologischen Kritikbegriff und dem Reflexionsverständnis andeutet. Was also an der Universität als genuiner Ort mehrdimensionaler Distanz zur Praxis passieren soll, ist die Adaption wissenschaftlicher Erkenntnis- und Wahrnehmungsprinzipien als eigene Praxis (Leonhard, 2020). Angewiesen ist ein solcher Zugriff auf Verfahren der Vergegenständlichung, die sich in unterschiedlichen wissenschaftlichen Paradigmen auch verschiedentlich darstellen. Allen gemein ist allerdings, dass eine irgendwie konstituierte Transformation stattfindet, womit Phänomene bearbeit- und interpretierbar, also zu Daten gemacht werden. Neben mathematisch-statistischen Repräsentationsformen, wie sie in quantitativ ausgerichteten Vorhaben die Regel sind, können durch qualitativ orientierte Erhebungs- und Analyseformen soziale Phänomene und Ereignisse durch Verschriftlichung der nachträglichen Auseinandersetzung zugeführt werden. Daten werden auf diese Weise über Praktiken der Verschriftlichung produziert, wodurch sich unterschiedliche Prozesse der interpretativ-analytischen Manipulation ergeben, die je nach Forschungsziel mitreflektiert werden müssen. So sind beispielsweise Äußerungstranskripte immer auf subjektive Sinnesapparate angewiesen, durch die das flüchtig Mündliche wahrgenommen und konventionsadäquat niedergeschrieben wird. Dabei bilden sich individuelle Relevantsetzungen ab, die somit auch Teil der Daten sind. Eine Erkenntnis, die in der qualitativen Sozialforschung zum Wissenschaftsverständnis gehört und die Analyse mit bedingt.

Um nun die Unterrichtspraxis, also das, was im Unterricht tatsächlich passiert, einer nachfolgenden Bearbeitung zugänglich zu machen, muss das flüchtige Geschehen in Daten verwandelt werden – die dann wiederum einer (wissenschaftlichen) Analyse unterzogen werden können, was je nach Ausrichtung stärker auf selbstreflexive Momente fokussiert oder aber explizit praxisbezogene Fragestellungen in den Blick nimmt. In dieser Arbeit wird dem Postulat Neuwegs gefolgt, wonach der Lernort Universität für angehende Lehrkräfte vor allem dem wissenschaftlichen Interesse und dem Verstehen gilt, was übersetzt in eine Haltungskonzeption, einem „Professionellen Habitus einer unpraktischen Forschungspraxis“ nach Oevermann (1996) entspricht. Damit wäre die klassisch kriseninduzierte Reflexionsstimulation, wie sie beispielsweise Helsper (2001) beschreibt, etwas anders perspektiviert. In seinen Ausführungen wird Reflexion (und damit auch eine

Form der lokalen Distanznahme) vor allem über situative Krisen ausgelöst, die beispielsweise bestehende Handlungsroutrinen scheitern lassen (vgl. auch Häcker, 2017). Leonhard (2020) führt hierzu das Beispiel der PIN-Eingabe am Geldautomaten an: So lange die PIN fast schon automatisiert eingegeben wird, ist der Akt selbst kein Gegenstand des Nachdenkens. Wird die PIN allerdings als falsch deklariert und der Akt des Geldabhebens funktioniert nicht (und ist sogar fundamental in Gefahr, wenn das dreifache Scheitern eine Kartensperrung zur Folge hat), wird die gesamte Aktivität reflexiv verfügbar – es entsteht eine Krise, die zum Nachdenken auffordert, um als Problem gelöst zu werden. Übertragen auf das Handlungsfeld Unterricht würde eine solche Reflexionsstimulation ein lokales Problem erfordern, für das Antworten gesucht werden. In einem solchen Verständnis von Reflexion und wissenschaftlicher Auseinandersetzung wären das Verstehen und Nachvollziehen lediglich notwendige Zwischenschritte auf dem Weg zur Problemlösung. Im Sinne einer unpraktischen Forschungspraxis kann aber so weit gegangen werden, dass es dem letzten Schritt, den der Problemlösung oder gar Verbesserung, gar nicht bedarf, um dennoch Begründungen und Legitimationen für wissenschaftlich orientierte Reflexionsgelegenheiten zu etablieren. Der Kern liegt hier in der bereits geforderten Fähigkeit zur Perspektivmodifikation, um so aus der unmittelbaren Handlungslast herauszutreten und Unterricht als etwas anderes zu sehen, als ein kontinuierliches Bewährungsfeld – so wird „Unterricht als kollektive Praxis“ erfahrbar (Combe, 2015).

Ein Mittel, um eine solche wissenschaftlich inspirierte Distanznahme herzustellen und alternative Sichtweisen möglich zu machen, ist die mediale Repräsentation von Unterricht in Form von Daten bzw. Fällen. Im folgenden Kapitel wird die Fallorientierung in der Lehrer\*innenbildung dargestellt und mit einem spezifischen Verständnis Forschenden Lernens verknüpft, um so die besondere Rolle der Wahrnehmung und der wissensbezogenen Reflexion hervorzuheben, die für die spätere Datenanalyse maßgeblich ist.

### **2.3 Herstellung von und Umgang mit medial repräsentiertem Unterricht**

Allen folgenden Konzeptionen gemein ist die Auffassung medial repräsentierten Unterrichts als Reflexionvehikel. Demnach soll der zuvor skizzierte Akt der Dis-

tanzenzierung darüber realisiert werden, dass das Handlungsfeld über irgendwie geartete Formen der Konservierung oder Dokumentation (bzw. Übersetzung) als „Protokoll schulischer Wirklichkeit“ (Ohlhaber & Wernet, 1999, S. 19) einer nachträglichen Bearbeitung zugänglich gemacht werden muss (vgl. auch Heinzel, 2006, S. 36). Dabei gilt es, der Flüchtigkeit des sozialen Phänomens ‚Unterricht‘ entgegen zu wirken, um einen Zugriff auch über die individuelle Erinnerung hinaus möglich zu machen – es bedarf medialer Repräsentation. Diese Repräsentation kann unter Rückgriff auf verschiedene Datenerhebungsmethoden der qualitativen und quantitativen Sozialforschung geleistet werden, wobei insbesondere erstere ohnehin eine wissenschaftstheoretische Tradition in der fallförmigen Datenbasis hat (vgl. Breuer, 2010). Fälle können so verschiedentlich der wissenschaftlichen Arbeit zugänglich gemacht werden, von Videoaufnahmen bis zu prosaischen Beschreibungen realer Szenen (Breidenstein, 2012; Breidenstein, Leuthold-Wergin & Siebholz, 2020; Steiner, 2014). Dabei folgt die Konservierung entweder einer konkreten Fragestellung, die den Fokus präfiguriert (vgl. Artmann, Herzmann, Hoffmann & Proske, 2017, S. 218), oder aber ein weitgehend feldinduktives Vorgehen öffnet zunächst den Blick für die Relevanzen der Situation(en) (wenngleich jede Offenheit zugleich situative und forschert\*innenbezogene Relevanzen inkludiert und reflexionsnotwendig macht, vgl. hierzu die „Rekonstruktive Kasuistik“ nach Kunze (2016)). So entstehen Dokumente realen Geschehens, bzw. „Wirklichkeitserzählungen“ (Klein & Martinez, 2015), die durch den forschungslogischen Filter eine Variante des tatsächlichen Geschehens darstellen und als solche wissenschaftlich durchdrungen werden können (vgl. Amann & Hirschauer, 1997). In der Lehrer\*innenbildung werden solche Dokumente als Fälle bearbeitet, was direkt an Grundkonzeptionen der Wissens- und Professionsstruktur von Lehrkräften anschließt. Demnach wird die Lehrprofession als „eine an Fällen orientierte“ verstanden (Bromme, 1992, S. 62), was mit den Grundüberlegungen zur kontingenten Handlungsstruktur bzw. zur Strukturtheorie verknüpft ist (Helsper, 2016; Meseth, 2016, S. 40). Dieser Ansatz begründet zugleich die Prominenz der Fallarbeit bzw. Kasuistik in der Lehrer\*innenbildung seit den 1980er Jahren, beginnend mit den Reflexionsfokussierungen, wie sie in Kapitel 2.1 beschrieben wurden. Die Fallarbeit in der Lehrer\*innenbildung wird im Folgenden als „epistemisches Genre“ (Hummrich, 2016, S. 18), die Ar-

beit mit und an Fällen als „epistemische Praxis“ (Bergmann, 2014) konturiert, also als Ort und Format, in dem das Besondere eines Falls mit „etwas anderem“ (Steiner, 2014, S. 11) relationiert wird.

## **2.4 Fallarbeit, Forschendes Lernen und Professionelle Unterrichtswahrnehmung**

*„Fallbezogene (oder fallorientierte bzw. kasuistische) Methoden (Vorgehensweisen, Verfahren) bezeichnen hier als Oberbegriff diejenigen Verfahrensweisen, bei denen die Bearbeitung eines (Einzel-)Falles zu Lern-, Ausbildungs-, Untersuchungs- und Forschungszwecken eingesetzt wird.“ (Steiner, 2004, S. 10)*

Fälle und die Arbeit mit Fällen haben in der Lehrer\*innenbildung eine lange Tradition (vgl. Reh, Geiling & Heinzl, 2013; Steiner, 2004). „Dabei liegt das Versprechen der Fallarbeit darin, einen verstehenden Zugang zur sozialen Wirklichkeit pädagogischen Handelns zu ermöglichen“ (Hummrich, 2016, S. 14). Es geht also um eine alternative Bearbeitungsform des Handlungsfeldes Unterricht, mit unterschiedlichen Zielsetzungen, wie das Eingangszitat beschreibt: Es geht um das Lernen, Ausbilden, Untersuchen und Forschen bezüglich des Handlungsfeldes Unterricht und Schule, vermittelt über die Arbeit an einzelnen Fällen. Was aber nun ein Fall ist, ist keine triviale Angelegenheit und erfordert mitunter komplexe Überlegungen zur Rolle von Fällen allgemein für Professionen (Bergmann, Dausendschön-Gay & Oberzaucher, 2014) und im Speziellen für den pädagogischen Bereich (Beck, Helsper, Heuer, Stelmazyk & Ullrich, 2000; Fabel-Lamla, Kunze, Moldenhauer & Rabenstein, 2020; Hummrich, Hebenstreit, Hinrichsen & Meier, 2016; Kunze, 2016, 2017, 2018; Ohlhaver & Wernet, 1999; Wernet, 2006). Zunächst lässt sich ein Fall als singuläres Ereignis fassen, welches von einer/m Beobachter\*in als solches erkannt und eingestuft wird. Das schließt eine lokale Figur-Grund-Konstruktion ein, die den Fall als besonders gegenüber dem Kontext herstellt – der Fall funktioniert als solcher nur unter Berücksichtigung seines nicht-auffälligen Umfeldes. Eine solche Fallförmigkeit setzt entsprechend ein „Erkenntnissubjekt“ (vgl. Steiner, 2014) voraus, das mit einer spezifischen Fragestellung oder zumindest mit Normalitätserwartungen den epistemischen Grund konstruiert, vor dem ein Ereignis oder ein Phänomen zum Fall werden kann: „[...]

der Fall [bezeichnet] ein Ereignis, das in Bezug gesetzt wird zu einer kategorialen Ordnung und das die Normalitätserwartungen, die mit dieser Ordnung assoziiert sind, irritiert, wenn nicht verletzt“ (Bergmann, 2014, S. 17). Als Beispiel für eine alltägliche Fallgestalt kann der Verkehrsunfall gesehen werden, der insofern allgemein *auffällt*, als dass der (präferierte) Ablauf des Verkehrsstroms hier maximal irritiert wird – inklusive potenzieller materieller wie immaterieller Schäden und Gefahren für die Gesundheit der Beteiligten. Was als *Unfall* nun für die/den alltäglichen Beobachter\*in eine Krise bzw. zunächst „Störung“ (vgl. Bergmann, 2012) der Erwartung bedeutet, ist für den/die Jurist\*in gleichermaßen ein Fall juristischer Relevanz: Wer war verantwortlich für den Unfall, wer übernimmt die Kosten, wer muss ggf. mit Strafen rechnen? Auch für die Jurisprudenz ist der Verkehrsunfall ein *Fall*, allerdings vor dem Hintergrund anderer professioneller Kategorien- und Wissenssysteme (vgl. Hoffmann, 2010; Wenzl, 2021). Hier ist nicht gleich alles, was im Alltagsverständnis ein Fall ist, auch tatsächlich einer – es hängt maßgeblich vom professionsbezogenen Zweckbezug ab, was *auffällt*. In der Praxis erfolgt die Fallgenese (zumindest in der explizierten Form) über die Irritation entsprechender Erwartungen, wodurch Reflexionsprozesse stimuliert werden. Aus wissenschaftlicher bzw. professioneller Perspektive erfolgt die Fallgenese demgegenüber über die Etablierung einer Zweckbestimmung bzw. Fragestellung, die bestimmte Ereignisse oder Phänomene in ihrer Relevanz hervorheben (vgl. Goodwin, 2015).

Somit ist ein Fall immer ein „Fall von X“ (Bergmann, 2014), also ein Kulminationsort kategorial-epistemischer Systeme, die einen Fall überhaupt als solchen identifizierbar machen. Die Irritation ist in diesen professionellen Kontexten also keineswegs eine Abweichung, sondern konstitutiver Teil des Handlungsfeldes, welches sich über die kontinuierliche Abfolge solcher Fälle überhaupt erst ausdrückt, womit den Professionellen eine Urteilskraft im Kant'schen Sinne unterstellt bzw. von ihnen eingefordert wird (Bergmann, 2014, S. 20): Professionelles Wissen und der Fall müssen miteinander relationiert werden, ohne einem technizistischen Anwendungsverständnis zu folgen. Das schließt an die in Kapitel 2.1 skizzierte Grundannahme handlungsbezogener Kontingenz in professionellen Handlungsfeldern an, wie sie auch für den pädagogischen Raum gilt. Demnach ist die Orientierung an Fällen nicht nur Ausdruck konkreter Praxis, sondern viel-

mehr „ein handlungsbestimmendes und strukturbildendes Merkmal“ jeder Profession (Bergmann, 2014, S. 18).

Auch für die pädagogische Profession wird die Fallförmigkeit als grundsätzliche Strukturlogik angenommen, die sich als Gegenentwurf zum technizistischen Berufsverständnis versteht (vgl. Helsper, 2016; Hummrich, 2016, S. 14; Paulus, Gollub & Veber, 2022, S. 233). Eine pädagogische Urteilskraft wäre demnach Ausdruck professioneller Kompetenz in der Form, dass sich das professionelle Wissen und Können an Einzelfällen ausrichten lässt, ohne dabei einem Schematismus oder der Annahme des direkten Praxistransfers zum Opfer zu fallen. Daraus folgt, dass die Fallarbeit in der Ausbildungsphase von Lehrkräften eine besondere Prominenz zugeschrieben bekommt, da damit ein Anspruch auf Theorie-Praxis-Verzahnung verfolgt wird: In der Handlungsentlastung der universitären Fallarbeit könne theoretisches (akademisches) Wissen mit der (dokumentierten) Praxis relationiert werden (vgl. Heinzel, 2007), was die „Unterrichtsanalysekompetenz“ schult (Kunze, 2016, S. 98). Es geht also um eine räumlich-zeitliche Distanz zum konkreten Handlungsfeld als Trainingsgelände.<sup>6</sup> Dass damit nur ein Modus kasuistischer Arbeit in der Lehrer\*innenbildung adressiert ist, zeigen die unterschiedlichen Systematiken zur Fallarbeit in der Lehrer\*innenbildung (Koch-Priewe & Thiele, 2009; Kunze, 2016; Kunze, Dzengel & Wernet, 2014; Schelle, 2022; Schmidt & Wittek, 2020). Darin spiegelt sich auch die Art und Weise wider, wie das Verhältnis von Fall und Handlungsfeld aufgefasst wird bzw. welche Zielsetzungen hinsichtlich der Relevanz für die Professionalisierung verfolgt werden. So wird beispielsweise von Schmidt & Wittek (2020) und Schmidt et al. (2019)

---

<sup>6</sup> Das Potenzial kasuistischer Formate für die Professionalisierung angehender Lehrkräfte wird indes kontrovers diskutiert (ein Überblick in Schmidt & Wittek, 2021b). Die Argumente richten sich hier vor allem an die Übertragbarkeit von Wissen in Können, vermittelt über die handlungsentlastete Arbeit an Fällen: Bastian & Helsper (2000) konzeptualisieren beispielsweise eine eigene Wissensform, die sich im Umgang mit Fällen ausgestaltet, die allerdings keine direkte Übersetzung in Handlungskompetenz bedeutet. Die Kritik am Pauschalanspruch der Theorie-Praxis-Verzahnung wird auch im Terminus der „Kultur der Distanz“ nach Neuweg (2013) deutlich, die die handlungsentlastete Arbeit über Unterricht (bspw. über Fälle) als eigenständige Denkform konturiert im Sinne eines „Produktivmachen der Differenz“ (Combe & Kolbe, 2004, S. 837). Hier lässt sich auch eine zentrale Kritik am Forschungsprogramm der „Professionellen Unterrichtswahrnehmung“ (Sherin et al. 2007, 2009) ausmachen, welches aus psychologischer Perspektive eine gewisse Übertragbarkeit in die Praxis evoziert.

eine auf Basis der praktizierten kasuistischen Formate der Universität Halle-Wittenberg erarbeitete Systematik vorgestellt, die zwischen subsumtiver, problemlösender, praxisanalysierender und rekonstruktiver Kasuistik unterscheidet (Schmidt & Wittek, 2020, S. 30). Subsumtive Fallarbeit kennzeichnet sich demnach vor allem durch die Fokussierung auf den Beispielcharakter des jeweiligen Falles („Veranschaulichung“ bei Reh & Rabenstein (2005)). Der Fall wird als Exemplum für bestimmte Begriffe und Kategorien bzw. ganzer Theorien herangezogen und auch so vorher ausgewählt, womit die Fallkonstitution in der Verantwortung der Lehrenden liegt (Schmidt & Wittek, 2021b, S. 177). Die problemlösende Kasuistik schließt an den Irritations- bzw. Krisenbegriff an. Demnach wird ein konkretes Handlungsproblem zum Fall erklärt, für welchen es entsprechende Lösungsansätze zu generieren gilt (vgl. auch Heinzl & Marini, 2009).<sup>7</sup> Der Fokus dieses Formats liegt also auf der direkten Bezugnahme von distanzierter Fallarbeit und konkreter Praxis mit dem Ziel, eine lokale Irritation unter Rückgriff auf professionelles Wissen antizipatorisch aufzulösen (vgl. ebd.). Die praxisanalysierende Kasuistik hat ebenfalls einen konkreten Praxisfall im Zentrum, der allerdings unter stärkerer Berücksichtigung theoretischer Bezüge Gegenstand der Analyse wird. Wie auch bei der problemlösenden Kasuistik steht am Horizont aber immer die Verbesserung der dokumentierten Praxis bzw. der Handlungsfähigkeit, was eine deutliche Nähe zum Aktionsforschungskonzept nach Altrichter et al. (2018) aufzeigt. Hier steht allerdings nicht zwingend der Fall als Problem im Zentrum, sondern die generelle Fähigkeit zur analytischen Durchdringung unter Rückgriff auf Theoriewissen (Schmidt & Wittek, 2021b, S. 178). Zu dieser Form der Kasuistik lässt sich im weitesten Sinne auch die Arbeit an der „professionellen Unterrichtswahrnehmung“ fassen (vgl. Sunder, Todorova & Möller, 2016, S. 342). Dieses Forschungsprogramm, begründet im Umfeld der amerikanischen „Video Clubs“ (Sherin, 2007), adaptiert das genuin ethnografisch-ethnomethodologische Konzept der Professional Vision nach Goodwin (2015) im psychologischen Paradigma und adressiert damit hochschuldidaktische

---

<sup>7</sup> Das schließt an den Bergmann'schen Fallbegriff an, der (im ethnomethodologischen Sinne sensu Garfinkel (1967)) die (verletzten) Normalitätserwartungen als Ausgangspunkt für die Fallbestimmung definiert. Dass das Irritationsmoment für die Fallbestimmung allerdings auch als methodisch herstellbarer Stimulus instrumentalisiert werden kann, wird später noch argumentiert.

Interventionen, um einen professionellen Blick auf Unterricht zu trainieren. Definiert wird eine solche professionelle Wahrnehmung auf Unterricht als „Fähigkeit [...], lernrelevante Ereignisse im Unterricht treffend erkennen und theoriebasiert analysieren zu können“ (Hellermann, Gold & Holodynski, 2015, S. 98). Das Scharnier zur kasuistischen Typologie ist hier das Attribut „lernrelevant“: Es wird davon ausgegangen, dass es im Unterricht Aspekte, Phänomene und Ereignisse gibt, die für die Konzeption, Diagnose und das didaktische Handeln generell relevanter sind, als andere. Das Trainieren der Wahrnehmung dient also dem Ziel, den Blick auf genau diese Aspekte zu richten und entsprechend interpretativ damit zu arbeiten – unter Rückgriff auf professionelle Wissensbestände. Es geht also dabei um eine Praxisreflexion mit dem Ziel der Handlungsoptimierung mit dem Schwerpunkt auf der irritierten Wahrnehmung; gefolgt wird hier dem Dreischritt aus Wahrnehmen – Interpretieren – Entscheidungen treffen (Blömeke, Gustafsson & Shavelson, 2015; Blömeke & Kaiser, 2017). Als Instrumente werden dafür in diesem Forschungsprogramm primär Videos von Unterrichtssituationen genutzt<sup>8</sup>, über die entweder in Gruppen (Sherin & Es, 2009) oder individuell (Seidel, Stürmer, Blomberg, Kobarg & Schwindt, 2011) gesprochen bzw. geschrieben wird. Als Heuristik dient dann eine angepasste Form der von Goodwin beschriebenen Praktiken des Highlightings und Codings, umbenannt bzw. umgedeutet in „Noticing“ und „Knowledge based Reasoning“ (Es & Sherin, 2008; Sherin, 2007; Sherin & Es, 2005, 2009). Letztlich werden damit in den Interventionsstudien kognitive Operationen bezeichnet, die eine selektive Wahrnehmung hinsichtlich der lernrelevanten Ereignisse fördern (sollen), die dann wiederum Gegenstand einer wissensbasierten Analyse werden. Die Einordnung in die praxisreflexive Kasuistik ist also naheliegend, wenngleich der besondere Fokus auf der Wahrnehmung eines spezifischen Schwerpunkts liegt (vgl. hierzu die Darstellung bei Krammer, 2014, S. 167).<sup>9</sup>

---

<sup>8</sup> Als Argument wird hier die höhere Motivation und kognitive Aktivierung von Videofällen gegenüber Textfällen angeführt (vgl. Koehler, Yadav, Phillips & Cavazos-Kottke, 2005; Krammer et al., 2016; Moreno & Valdez, 2007; Sunder & Todorova, 2015; Sunder et al., 2016).

<sup>9</sup> In Kapitel 4.2 wird ausführlich dargelegt, dass auch für diese Arbeit Goodwins Konzeption einer Professional Vision einen maßgeblichen Bezugspunkt bildet. Allerdings wird der Ansatz stärker als methodologische Heuristik fundiert unter stärkerer Berücksichtigung der Konzeptnähe.

Als sowohl methodischen wie auch professionstheoretischen (Kunze, 2016, S. 98) Alternativansatz zur problemlösenden Kasuistik verstehen Schmidt & Wittek (2021b) die rekonstruktive Kasuistik, die sich stark an sozialwissenschaftlich-rekonstruktive Methoden anlehnt und diese als von praktischen Fragen distinguierbaren Denkstil didaktisch wendet (vgl. Stövesand, 2021). Dabei wird schon der Fallbegriff selbst ein Stück weit umgedeutet und dynamisiert: Wo in den vorherigen Formaten der Fall als solcher in seiner mutmaßlich fixen Kontur und Gestalt als Ausgangspunkt von praktischen Überlegungen genommen wird, dort wird bei rekonstruktiven Verfahren der Fall in seiner Fallgestalt zum Gegenstand sui generis gemacht. Konkret geht es um das „nachvollziehende Verstehen“ (ebd.) des Falls in seiner Phänomenologie (Stichwort „phänomenologische Offenheit“, Breuer (2010)). Das impliziert bereits, dass hier der Fall eher als ein Konstrukt zu begreifen ist, welches nicht zwangsläufig auf ein krisenhaftes Moment angewiesen ist. Vielmehr wird durch die Zielsetzung einer reflexiv-wissenschaftlichen Haltung die grundlegende Strukturlogik des Handlungsfeldes zum Fall gemacht, rekonstruierbar über einzelne Szenen oder Phänomenbeschreibungen (vgl. Sacher, 2021). Ziel ist hier nicht, Theorie und Praxis so zu verschränken, dass sich das eine auf das andere (positiv) auswirkt. Es geht vielmehr um die Einnahme einer wissenschaftlichen Haltung mit dem Anspruch, die Fähigkeit zum bewussten Perspektivwechsel zu erwerben, um so das Verstehen als eigenständige Zugriffsform zu etablieren, die dem professionellen Handeln voraus geht bzw. vorausgehen muss. Der Irritationsbegriff ist auch hier insofern ansetzbar, als dass mit einem solchen Zugriff auf dokumentierte Praxis durch Verfremdungsformen im Grunde alles zu einer Irritation werden kann – „Kuriosität“ wird sozusagen methodisch hergestellt (Breidenstein, 2012), indem das Alltagswissen und das praktische Verstehen gegenüber dem bekannten Feld (Unterricht) ausgeschaltet bzw. reflexiv ausgeblendet wird.

Diese letztgenannte Form der Kasuistik schließt am stärksten an jene wissenschaftlichen Aspekte an, die dem Reflexionsbegriff weiter oben zugeschrieben werden: „Es geht also nicht um Fallanalysen, die eine Besonderheit einer Lebenspraxis erschließen, die dann zum Gegenstand einer berufspraktischen Intervention wird, sondern es geht immer um die Rekonstruktion der Berufspraxis selbst“ (Ohlhaber & Wernet, 1999, S. 20). Oder noch prägnanter: „[...] bei der Rekon-

struktion geht es um das Verstehen, nicht um die Aneignung guter Praxis“ (Hummrich, 2016, S. 26). Diese explizite Gegenüberstellung von ‚Berufspraxis‘ bzw. der evaluativen Dichotomie aus gut/schlecht und ‚Rekonstruktion‘ situiert sozusagen die Neuweg’sche Unterscheidung aus Distanz und Einlassung im Umgang mit fallförmig präsentierter Unterrichtspraxis.

Die starke Verschränkung aus sozialwissenschaftlich-rekonstruktiver Methodologie und dem für die Lehrer\*innenbildung zentralen Fallbegriff zeigt sich in stereotyper Weise im Format des Forschenden Lernens (Fichten, 2010). So argumentieren Paulus et al. (2022), dass die Kasuistik mit ihrem habitusbildendem Anspruch in klarer Strukturähnlichkeit zum Forschenden Lernen steht (S. 233), welches wissenschaftliche Erkenntnispraktiken als Reflexionsvehikel einsetzbar macht. Beim Forschenden Lernen geht es vor allem darum, eine „auf Wissenschaftlichkeit ausgerichtete Haltung“ gegenüber dem Handlungsfeld Unterricht einzunehmen (Boelhauve et al., 2004). Dabei wird, wie schon bei der rekonstruktiven Kasuistik, eine spezifische Haltung als Prozess- und Zielgröße ausgegeben: „Wissenschaftlichkeit impliziert die kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit bestehendem Wissen und basiert auf eigener Denkleistung“ (Scheid & Wenzl, 2020, S. 128). Es geht also im Kern darum, nicht mehr als Praktiker\*in auf Unterricht zu schauen, sondern sich als Wissenschaftler\*in zu verstehen und diesem Perspektivwechsel in spezifischen Arbeitsformen Ausdruck zu verschaffen. Die intendierte Haltung ist dabei sowohl auf die Generierung von Erkenntnissen bezogen, die potenziell auch für Dritte interessant sein könnten (Huber, 2009, S. 2), als auch auf selbstreflexive Momente der wissens- und überzeugungsbezogenen Dekonstruktion (vgl. Reh et al., 2013). Oevermann (2005) bezeichnet das als „Zentralfunktion von Wissenschaft“: „[...] systematisches In-Zweifel-Ziehen und Kritisieren [...], was als bewährte oder gewusste Routine gilt“ (zit. nach Kunze, 2017). Das Forschende Lernen wird daher als Lernform gefasst, die sich explizit mit wissenschaftlicher Methodik dem Gegenstand Unterricht zuwendet und so eine notwendige Praxisferne etabliert (Hedtke, 2020). Im Umfeld des nordrhein-westfälischen Praxisseminars wird das Forschende Lernen an der Universität Bielefeld beispielsweise in Form von Studienprojekten<sup>10</sup> umgesetzt (Schüssler et

---

<sup>10</sup> In NRW wird von Studienprojekten gesprochen, in Schleswig-Holstein von Forschungsaufgaben und in Niedersachsen von Forschungsvorhaben.

al., 2014), die neben der eigenen Unterrichtspraxis die gesamte Praxisphase als wissenschaftlich und theoretisch gerahmtes Professionalisierungselement konzipieren. Die Studierenden sind also damit beauftragt, zwei kleinere, wissenschaftliche Projekte während des mehrmonatigen Praxisaufenthalts durchzuführen, welche durch Vorbereitungs- und Begleitveranstaltungen betreut werden und der abschließenden Leistungserbringung dienen. Als wissenschaftlich orientierter Gegenentwurf zu einer reinen Praxiserfahrung müssen die Studierenden das Handlungsfeld in Forschungsdaten transformieren, je nach methodischer Ausrichtung.<sup>11</sup> In diesem Projektformat können entsprechend Fälle insofern generiert werden, als dass die Studierenden mit qualitativ-sozialwissenschaftlicher Methodik vorgehen können.<sup>12</sup> Die Verortung von auf diese Weise generierten Fällen erfolgt vor allem hinsichtlich der persönlichen Relation aus studentischer Forscher\*in und dem dokumentierten Feld: Nach dem formalen Systemisierungskriterium des Realitätsbezugs sind solche Fälle v.a. reale Fälle, sie stehen also in einem direkten (wenngleich keinem abbildhaften) Verhältnis zu einem tatsächlichen Geschehen (Schmidt & Wittek, 2021b, S. 175). Darüber hinaus besteht potenziell eine Form der persönlichen Verwobenheit: Die Studierenden waren selbst im Feld dabei und mitunter sogar praktisch tätig, sodass das, was als Fall dokumentiert wurde, in mehr oder weniger stark ausgeprägter Nähe zur/m Forscher\*in steht. Diese Verwobenheit kann dabei unterschiedlicher Natur sein: So kann in

---

<sup>11</sup> Leider steht den Idealen des Forschenden Lernens auch hier die berufspraktische Orientierung der Studierenden entgegen. So zeigen große Evaluationen zum Praxissemester bzw. zum Forschenden Lernen, dass die Studierenden den Praxiseinsatz zwar schätzen und als förderlich für ihre Professionalisierung wahrnehmen, die Studienprojekte hingegen zu zeitintensiv seien und letztlich als Hindernis wahrgenommen werden (Nordrhein-Westfalen, 2016; Weyland & Wittmann, 2015, S. 50).

<sup>12</sup> Einen Überblick über exemplarische Studienprojekte an der Universität Bielefeld geben Golus & Josting (2018). Herzmann & Liegmann (2018) zeigen in einer Dokumentenanalyse von Studienprojekten aus den Fächern Deutsch, Geschichte und Physik, dass überdurchschnittlich viele studentische Projekte im Paradigma der Wirkungsforschung verortet sind. Das lässt durchaus Rückschlüsse darüber zu, wie solche Forschungsprojekte von den Studierenden gesehen werden: Sie sollen der Weiterentwicklung der (eigenen) Praxis dienen und didaktische Möglichkeitsräume aufbauen, was sich auch in den Ergebnissen der Evaluationsstudien zum Forschenden Lernen abbildet: „Nur Inhalte, bei denen sich eine unmittelbare praxisbezogene Relevanz zeigt, werden anscheinend als sinnstiftend erlebt und mit einem entsprechenden Nutzen verbunden“ (Weyland & Wittmann, 2015, S. 50). Dass und inwiefern auch die Studierenden in den hier analysierten Gesprächen diesem Kredo folgen, wird im Analysekapitel herausgearbeitet.

der Maximalausprägung der Fall aus der eigenen Unterrichtspraxis stammen, was häufig eine Problemorientierung zur Grundlage hat (problemlösende Kasuistik) (Schüssler et al., 2014, S. 140). Darüber hinaus kann das Eigene aber auch einfach über den persönlichen Kontakt zum Fall gegeben sein, der einen solchen „Realfall“ vom „Papierfall“ aus bspw. einem Fallarchiv unterscheidet (Alexi et al., 2014; Artmann et al., 2017). Im Kontext der Arbeit mit Videofällen ist die Frage nach dem Eigenen und Fremden vor allem danach diskutiert worden, ob der jeweilige Videofall die eigene Unterrichtspraxis oder fremde Unterrichtspraxis dokumentiert. So wird im Kontext des Programms „Professionelle Unterrichtswahrnehmung“ beispielsweise von verschiedenen Autor\*innen nachgewiesen, dass Videos aus dem eigenen Unterricht besser für fallbasiertes Arbeiten geeignet seien, da die Motivation und kognitive Aktivierung höher sind (Kleinknecht & Schneider, 2013; Krammer, 2014; Seidel et al., 2011) und die Teilnehmenden grundlegend positiver über die Fallarbeit berichten (Krammer, Lipowsky, Pauli, Schnetzler & Reusser, 2012).<sup>13</sup> Gleichmaßen wird aber auch der Arbeit mit fremden Videos ein positiver Ertrag zugesprochen – vor allem, wenn es um die Analysefähigkeit und einen Zuwachs von themenspezifischen Wissen geht (Gold & Holodynski, 2015).<sup>14</sup> Hellermann et al. (2015) merken in diesem Kontext allerdings an, dass „bei der Analyse fremden Unterrichts [...] die Interaktion zwischen Klasse und Lehrkraft nur aus der Außenperspektive in den Blick genommen werden [kann]“ (S. 99) und darüber hinaus „die handlungsleitenden Intentionen der Lehrperson [...] sich ausschließlich vermuten [lassen]“ (ebd.). Demgegenüber habe die Lehrkraft beim Analysieren des eigenen Unterrichts „[...] Zugang zu den Erwartungen, Intentionen, Bewertungen und möglicherweise relevanten Kontextinformationen, die sie während des Unterrichtens hatte“ (ebd.). Dieser Kontrast macht bereits deutlich, in welchem Verhältnis die Frage nach eigenem und fremdem Fall zum kasuistischen Modus steht: Wo es um die Arbeit an konkreter Pra-

---

<sup>13</sup> Das deckt sich mit den Evaluationsergebnissen zum Forschenden Lernen im Praxissemester: Demnach werden Studienprojekte, die sich direkt auf das eigene Unterrichten beziehen, durchweg positiver eingeschätzt (vgl. Weyland & Wittmann, 2015, S. 50).

<sup>14</sup> Darüber hinaus wird von verschiedenen Autor\*innen nachgewiesen, dass die Arbeit mit Videos die „Fähigkeit, lernrelevante Merkmale im Unterricht zu erkennen und zu begründen“ positiv beeinflusst (vgl. Studienüberblick in Krammer (2014, S. 168), und Heinzel (2021, S. 56)).