

Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung

Michaela Artmann
Marie Berendonck
Petra Herzmann
Anke B. Liegmann
(Hrsg.)

Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung

Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und
Fachdidaktik

Artmann / Berendonck / Herzmann / Liegmann
**Professionalisierung in Praxisphasen
der Lehrerbildung**

Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung

Herausgegeben von

Axel Gehrmann, Till-Sebastian Idel,

Manuela Keller-Schneider und Katharina Kunze

Michaela Artmann
Marie Berendonck
Petra Herzmann
Anke B. Liegmann
(Hrsg.)

Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung

Qualitative Forschung aus
Bildungswissenschaft und Fachdidaktik

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2018

k

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

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

2018.k. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2018.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2274-9

Inhaltsverzeichnis

<i>Anke B. Liegmann, Michaela Artmann, Marie Berendonck und Petra Herzmann</i> Diskurse zu Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Eine Einleitung in den Sammelband	7
--	---

Herausforderung *Forschendes Lernen*

<i>Marion Pollmanns, Sascha Kabel, Christoph Leser und Helge Kminek</i> Krisen der Professionalisierung. Wie sich Studierende in Schulpraktischen Studien forschungsbezogenen Typs der schulischen Praxis zuwenden	21
--	----

<i>Bettina Brenneke, Nicolle Pfaff, Tina-Berith Schrader und Anja Tervooren</i> Das Praxissemester als Erfahrungsraum Forschenden Lernens? Ambivalenzen in der Aneignung qualitativer Forschungsmethoden	38
--	----

<i>Michaela Artmann und Petra Herzmann</i> Studienprojekte im Praxissemester. Forschungsfragen zwischen Erfahrungsbasierung und fachlichen Forschungslogiken	56
--	----

<i>Petra Herzmann und Anke B. Liegmann</i> Studienprojekte im Praxissemester. Eine Heuristik von Forschungsvorhaben im Kontext Forschenden Lernens	74
--	----

<i>André Brandhorst, Paul Goerigk, Anke Schöning und Carolin Dempki</i> Zwischen Forschung und Praxis – Das Praxissemester aus der Perspektive von Lehrenden der Fachdidaktiken	93
---	----

Herausforderung *Reflexionen über Unterricht*

<i>Felician-Michael Führer und Vivien Heller</i> Reflektieren als interaktive Praktik in Unterrichtsnachbesprechungen zwischen Mentoren und Deutsch-Studierenden im Praxissemester	113
--	-----

<i>Inga Rosemann und Andreas Bonnet</i> „Oder wäre doch was anderes sinnvoller?“ – Mentoringgespräche über Englischunterricht als Professionalisierungsgelegenheiten an der Schnittstelle zwischen Studium und Schulpraxis?	131
--	-----

Hilke Pallesen, Matthias Schierz und Ann Kristin Haverich

Die Prüfung als Thematisierungspraktik der Nachbesprechung in
Ausbildungsinteraktionen des Praxissemesters Sport 149

Kerstin Heberle

„Und das ist eben das, was sie konstruiert...“

Fallarbeit mit Studierenden zu Differenzkonstruktion im inklusiven
Musikunterricht im Vorbereitungsseminar auf das Praxissemester 165

Tobias Leonhard und Katharina Lüthi

Auf Linie gebracht? Adressierungen und Normen der Anerkennbarkeit
im Praktikum 183

Herausforderung *Positionierung und Kooperation der Akteure*

Christoph Wilfert und Holger Thünemann

Subjektive Theorien Geschichtsstudierender vor und nach dem
Praxissemester. Zum Verhältnis geschichtsdidaktischen Theorie- und
unterrichtspraktischen Erfahrungswissens 203

Kathrin te Poel und Martin Heinrich

Empathiefähigkeit und Professionalisierungsprozesse im Praxissemester.
Eine Fallrekonstruktion im qualitativen Längsschnitt 221

Till-Sebastian Idel und Joana Kahlau

Professionalisierung in Studien-Praxis-Projekten. Beziehungsgestaltung
und Rollenkonstruktion in gemeinsamen Entwicklungsvorhaben von
Studierenden und Lehrkräften 238

Uwe Hericks, Nina Meister und Wolfgang Meseth

Professionalisierung durch Perspektivenwechsel?
Lehramtsstudierende zwischen schulischer und universitärer Praxis 255

Sarah Katharina Zorn

Begleitung Studierender als kooperativer Prozess.
Das Bilanz- und Perspektivgespräch im Praxissemester 271

Autor*innenverzeichnis 291

Anke B. Liegmann, Michaela Artmann, Marie Berendonck
und Petra Herzmann

Diskurse zu Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Eine Einleitung in den Sammelband

Die in jüngerer Zeit realisierte Verlängerung schulischer Praxisphasen innerhalb der ersten Ausbildungsphase stellt eine zentrale Veränderung der Lehrerbildung zumindest an deutschen Universitäten dar (Hascher/de Zordo 2015; Weyland/Wittmann 2015 sowie Rothland/Boecker 2015; Schüssler u.a. 2017; Weyland/Wittmann 2017). Zugleich wird stets mit einem gewissen Erstaunen zum Ausdruck gebracht, dass kaum belastbare Forschungsbefunde vorliegen, die diese bildungspolitisch motivierte Reform zu legitimieren erlauben (Rothland/Boecker 2015; Weyland/Wittmann 2015).¹ Das Gegenteil scheint vielmehr der Fall zu sein: Die bisherigen Befunde sprechen kaum für eine generelle Überlegenheit verlängerter Praxisphasen gegenüber weniger umfangreichen Praxiselementen; manche weisen sogar auf deutlich werdende Nachteile hin (z.B. Dieck u.a. 2009; Gröschner/Müller 2014; König u.a. 2018; Mertens/Gräsel 2018; Schnebel 2009; Schubarth u.a. 2012a; Schubarth u.a. 2012b). Bisherige Studien im Kontext verlängerter Praxisphasen im Allgemeinen und des sog. Praxissemesters im Besonderen thematisieren vor allem die Entwicklungen unterrichtsnaher Kompetenzen der angehenden Lehrkräfte – häufig orientiert an den KMK-Standards (KMK 2014) – sowie Selbstwirksamkeitserwartungen und Belastungsempfinden oder etwa Gelingensbedingungen von Praxisphasen über Kontextfaktoren wie Betreuungsintensität u.ä. Den Konzeptionen verlängerter Praxisphasen liegt letztlich die Vorstellung zugrunde, dass das *Tun* in der Praxis zu Steigerungen der (im weitesten Sinne) Kompetenz in professionsrelevanten Tätigkeitsbereichen führt. Die kompetenzorientierte Lehrerbildungsforschung (vgl. jüngst König u.a. 2018) zielt darauf, Kompetenzsteigerung, modelliert über die Berücksichtigung von Eingangsbedingungen, Nutzung von Lerngelegenheiten und Kontextfaktoren, zu erfassen (z.B. Gröschner/Müller 2014; König u.a. 2018; Mertens/Gräsel 2018; Ophuysen u.a. 2017; Schubarth u.a. 2014). Die Stärke dieses Ansatzes liegt darin, Wirkungen des Studienelements Praxissemester auf das Lernen von angehenden Lehrkräften abzubilden und Kontextbedingungen als Faktoren des Gelingens bzw.

¹ Eine Änderung der Forschungslage ist zu erwarten, wie beispielsweise das 2018 erschienene Themenheft zum Praxissemester der *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* zeigt.

Misslingens zu identifizieren. Allerdings werden Kompetenzen aus forschungspraktischen Gründen häufig nur im Sinne von Wissensfacetten erhoben oder als Selbsteinschätzungen der Studierenden erfasst, deren Übereinstimmung mit tatsächlichen Kompetenzen kritisch gesehen wird (vgl. Blömeke 2014).

Kaum untersucht wird in bisherigen Forschungsvorhaben allerdings, *wie* Studierende in Praxisphasen lernen, was sie genau tun und warum sie tun, was sie tun (Hascher 2012; König u.a. 2014). Über die Praxis der Lehrerbildung und darin eingelagerte Prozesse gibt es bisher insgesamt nur wenig Wissen (Herzmann u.a. 2017; Kunze 2017). Dies gilt auch für die intendierten Professionalisierungsprozesse in verlängerten Praxisphasen. An dieser Stelle setzt der vorliegende Sammelband in methodisch fokussierter Perspektive an. Ausgehend von einer sich aktuell etablierenden Forschungslinie werden verlängerte Praxisphasen im Sinne von *in-situ*-Prozessen der Lehrerbildung untersucht (vgl. ebd.). In einer Kombination aus den Perspektiven qualitativer bildungswissenschaftlicher und fachdidaktischer Professionsforschung geben die Beiträge Aufschluss darüber, wie Lehren, Lernen und Forschen in verlängerten Praxisphasen jenseits intendierter Programmatiken realisiert und prozessiert werden, indem die soziale Praxis der an den Praxisphasen beteiligten Akteure in den Blick genommen wird. Die Zusammenstellung aus bildungswissenschaftlicher und fachdidaktischer Perspektive trägt dem Umstand Rechnung, dass die Fachdidaktiken bspw. an der Gestaltung des Praxissemesters ebenso wie die Bildungswissenschaften (maßgeblich) beteiligt sind und so auch das (Forschende) Lernen der Studierenden in Bezug auf ihre Unterrichtsfächer in den Fokus gerät. Eine Verhältnisbestimmung der Anteile von bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Anteilen in verlängerten Praxisphasen steht dabei noch aus. Der vorliegende Band zeigt zunächst auf, inwiefern Bildungswissenschaft und Fachdidaktik gemeinsame Forschungsfragen verfolgen und wo fachdidaktische Zugänge die Perspektiven der bisher eher bildungswissenschaftlich dominierten Forschung etwa zum Praxissemester erweitern können. Für die fachdidaktisch orientierten Beiträge im vorliegenden Sammelband ist zunächst auffällig, dass sich diese mit einer Ausnahme auf die Erforschung von Unterrichtsnachbesprechungen bzw. Unterrichtsreflexionen konzentrieren (vgl. Kap. 2).²

Für sämtliche konzeptionelle Überlegungen zu verlängerten Praxisphasen stellt der Begriff der Reflexionsfähigkeit bzw. der Reflexionskompetenz einen zentralen Bezugspunkt dar. Darin kommt die allgemeine Auffassung zum Ausdruck, „Reflexion als eine zentrale Vermittlungsinstanz zwischen Wissen, Können und Erfahrung“ (Artmann u.a. 2013, 134) zu fassen und folglich in der Lehrerbildungsprozesse zu implementieren, in denen Reflexionsanlässe vorgesehen sind (Berndt u.a. 2017; Combe/Kolbe 2008; Helsper 2001). Insofern versammeln sich in diesem

2 Dass bspw. die Fachdidaktik Sport weitergehende Perspektiven bezogen auf das Praxissemester verfolgt, zeigt der jüngst erschienene Band von Gröben & Ukley (2018).

Band Beiträge, mit denen mittelbar oder explizit eine Relationierung von Theorie- und Praxiswissen in den Blick genommen wird. Im Diskurs um schulische Praxisphasen wird dem universitär vermittelten Wissen dabei in der Regel der Status der Theorie zuteil, während dem schulischen Feld das Attribut „Praxis“ zukommt (vgl. kritisch dazu z.B. Leonhard/Herzog 2018; Neuweg 2004). Allerdings gibt es in der Frage, wie eine solche Relationierung gestaltet sein sollte, durchaus unterschiedliche Auffassungen, die zwischen einem Eintreten für eine kritische Distanz gegenüber dem beruflichen Feld und einem Eintauchen in die Praxis changieren. Weyland und Wittmann (2015) fordern beispielsweise, das Praxissemester als universitäre Lerngelegenheit so zu konzipieren, dass „theoretisch-reflexive und nicht handlungspraktische Zugänge im Vordergrund stehen“ (S. 9). Demgegenüber sieht Patry (2014) als Ziel von Praxisphasen, „die praktische Umsetzung dessen zu ermöglichen und zu fördern, was in der theoretischen Ausbildung erlernt worden ist und was die Studierenden sonst noch an theoretischen Überlegungen einbringen“ (S. 30). Leonhard und Herzog (2018) stellen weitergehend die Gültigkeit der Bezugssysteme Universität als ausschließlichen Ort der Theorie und Schule als ausschließlichen Ort der Praxis in Frage und plädieren sowohl für ein vorbehaltloses Mitmachen in der schulischen Praxis als auch für ein Mittun in einer nachgelagerten Wissenschaftspraxis. Dieser komme dann die Aufgabe zu, Angebote für „potentielle[...] Rationalitätsgewinne“ (ebd., 20) zu machen. Eine präzise Bestimmung beider Praxen zueinander, die etwa die Frage der systematischen Datenerhebung im schulischen Feld thematisiert, steht gegenwärtig noch aus.

Entsprechend dieser unterschiedlichen Akzentuierungen der Theorie-Praxis-Relationierung finden sich unterschiedliche Schwerpunktsetzungen für die Gestaltung von Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Mit der Bezugnahme auf das Forschende Lernen, welches vielerorts als Kernelement des Praxissemesters gilt, wird eine forschungsorientierte Praxisphase – wenn auch mit unterschiedlichen Zielperspektiven – konzeptualisiert. Dieser hochschuldidaktische Ansatz, der mit dem Praxissemester (Weyland/Wittmann 2015) gewissermaßen ein Revival erlebt (BAK 1970; Fichten 2010; Roters u.a. 2009; Rothland/Boecker 2014; Schüssler u.a. 2017), zielt durch die systematische Analyse der schulischen Praxis auf die Ausbildung eines forschenden oder wissenschaftlich-reflexiven Habitus (Boelhaue 2005; Fichten 2010). Ein ähnliches Distanzierungsgebot stellen ebenso orientierende Praxisphasen dar, sofern sie vor allem als Beobachtungspraktika konzipiert sind. Die erhebliche Anzahl von zu haltenden Unterrichtsstunden (Weyland/Wittmann 2015) weist aber darauf hin, dass nicht nur eine solche durch Distanz geprägte Verhältnisbestimmung im Kontext von Praxissemestern gewünscht ist, sondern ebenso eine Einübung eigener Praxis und der Aufbau berufsrelevanter Handlungsroutinen. Während in einigen Bundesländern (z.B. NRW) eine Gleichzeitigkeit von Distanzierung und Einübung im Praxissemester konzeptionell angelegt ist, entwickeln andere Bundesländer das Praxissemester

ohne eine explizite Bezugnahme auf Forschendes Lernen und weisen zumindest dahingehend eher eine Nähe zur praktischen Einübung auf (vgl. Weyland/Wittmann 2015). Eine systematische Analyse der von Studierenden zu absolvierenden Aufgaben, anhand derer spezifische Formate der Theorie-Praxis-Relationierung bestimmt werden könnten, liegt unseres Wissens nicht vor.

Abseits von konzeptionellen Überlegungen zu verlängerten Praxisphasen wollen wir hier auch skizzieren, wie Praxisphasen professionstheoretisch zu begründen sind. Wir konzentrieren uns dabei auf den für die qualitativen Forschungsarbeiten im vorliegenden Sammelband zumeist aufgerufenen strukturtheoretischen Professionsansatz. Mit der Figur einer „doppelten Professionalisierung“ (Helsper 2001) lassen sich in diesem Ansatz Hinweise für das Lernen in Praxisphasen finden. Ein wissenschaftlich-reflexiver Habitus ermöglicht die Befremdung der eigenen Praxis im – wie Helsper dies nennt – „Gestus des ‚bohrenden Befragens‘“ (ebd., 12). Diese Reflexion soll als »reflection-on-action« (Schön) in einem von der pädagogischen Praxis entlasteten Raum stattfinden. Im Rahmen der Lehrkräftebildung ist dies beispielsweise durch begleitende Lehrveranstaltungen zu Praxisphasen realisiert worden, in der die eigene (oder fremde) Praxis in Form von Fallarbeit unter die Lupe genommen werden kann. Für eine solche Auseinandersetzung mit der eigenen Praxis bedarf es der Einübung in Verfahren der Rekonstruktion von Fällen (Beck u.a. 2000; Helsper 2001; Olhaver 2011). Praxisphasen könnten im Sinne dieser Fallarbeit eine Gelegenheit darstellen, authentische Fälle an der Praktikumsschule »zu sammeln« und diese einer theoretischen Reflexion (in der Universität) zugänglich zu machen.

Mit Blick auf den Prozess der Professionalisierung wurde jüngst eine vielversprechende Weiterentwicklung des strukturtheoretischen Ansatzes vorgestellt, die mit dem Konzept des Lehrerhabitus Professionalisierung in Anlehnung an Bourdieu praxeologisch rahmt (Helsper 2018; Kramer/Pallesen 2017; Rauschenberg/Hericks 2018 sowie Hericks u.a. 2018, i. d. Band; Rosemann/Bonnet 2018, i. d. Band) „Die Herausbildung des Lehrerhabitus ist [...] ein Ergebnis des (berufsbio)graphischen Durchlaufens verschiedener Felder“ (Helsper 2018, 126). In der Auseinandersetzung mit Verhaltenserwartungen – wie sie u.a. im hochschulischen Feld durch Lehrinhalte implizit aufgeworfen werden – konstituiert sich ein feldspezifischer Teilhabitus (Helsper 2018), der sich im Verlauf von Ausbildung und beruflicher Tätigkeit kontinuierlich reproduziert oder transformiert. Das Konzept des Lehrerhabitus und die unterstellte Entwicklung ist gleichermaßen – nach Kramer und Pallesen (2017) – anschlussfähig an strukturtheoretische, berufsbiographische und im weiteren Sinne kulturtheoretisch-praxeologische Ansätze (Hericks 2006; Košinár 2014; Kramer/Idel/Schierz 2018), indem einerseits die Bezugnahme von primären und individuell-biographisch erworbenen Habitus zu den ausbildungsspezifischen und beruflichen strukturellen Anforderungen hergestellt wird und andererseits das Prozesshafte, kontinuierlich fluide durch die

stets neue Auseinandersetzung mit den Feldanforderungen die berufsbiographische Dimension widerspiegelt. Praxisphasen können als eines dieser Felder gefasst werden (Helsper 2018).

Diese professionstheoretische Einordnung macht nicht zuletzt deutlich, dass sämtlichen Professionalisierungserwartungen an verlängerte Praxisphasen, auch jenen, die kompetenztheoretisch modelliert werden, bei aller bildungspolitischen Aufladung, ein wenig mehr Realismus oder Bescheidenheit guttäte. So kann beispielsweise auch ein Praxissemester mit einer Dauer von 5 Monaten für die Transformation habitueller Orientierungen von Lehramtsstudierenden im besten Sinne ein Anstoß sein (vgl. auch Hericks u.a. 2018, i. d. Band). Was in verlängerten Praxisphasen in diesem Sinne an (Um-)Orientierungen möglich wird und welche institutionellen Unstimmigkeiten, Widerstände und Auseinandersetzungen sich in diesem Prozess zeigen, machen die Beiträge des vorliegenden Sammelbandes anhand unterschiedlicher Fragestellungen deutlich.

Zur Struktur des Sammelbandes

Die Beiträge des vorliegenden Bandes greifen die skizzierte Diskussion um die mit den verlängerten Praxisphasen verknüpften Professionalisierungserwartungen insofern empirisch auf, als sie spezifische Aspekte der Realisierung, Prozessierung und Reflexion von Lehren, Lernen und Forschen in diesen Phasen rekonstruieren und in ihren Erwartungen, Zurückweisungen von Anforderungen und Ambivalenzen zu analysieren erlauben. Dabei lassen sich drei Arten von *Herausforderungen* für die beteiligten Akteurinnen und Akteure – die Studierenden, die Schulmentorinnen und -mentoren und die Hochschullehrenden – identifizieren, die auch die Struktur des Sammelbandes bestimmen und sich auf (1) *Forschendes Lernen*, (2) *Reflexionen über Unterricht* und (3) *Positionierungen und Kooperationen der Akteure* beziehen. Ziel des Sammelbandes ist es, Möglichkeiten und Grenzen von Professionalisierungsprozessen in Praxisphasen der Lehrerbildung in Bezug auf diese Herausforderungen aufzuzeigen.

(1) Herausforderung *Forschendes Lernen*

Der erste Teil des Sammelbandes beschäftigt sich mit forschungsbezogenen Anforderungen in Praxisphasen der Lehrerbildung und konzentriert sich dabei mit den ersten vier Beiträgen zunächst auf die Studierenden als die ‚Ausführenden‘ des Forschenden Lernens.

Der Beitrag von *Marion Pollmanns, Sascha Kabel, Christoph Leser* und *Helge Kminek* analysiert im Rahmen einer forschungsorientierten Praxisphase die Bearbeitung von Unterrichtstranskripten durch Studierende im Kontext kasuistisch ausgerichteter Seminare, mit deren Hilfe die Erschließung schulischer Praxis an-

gestrebt wird. Er geht der Frage nach, inwiefern dabei auftretende studentische Krisen zur Professionalisierung beitragen, insofern eine Distanz zur schulischen Praxis entwickelt und folglich inhärente Normalitätsvorstellungen irritiert werden können. Der Beitrag von *Bettina Brenneke*, *Nicolle Pfaff*, *Tina-Berith Schrader* und *Anja Tervooren* fokussiert dagegen Prozesse der Forschungspraxis, indem studentische Aneignungsprozesse qualitativer Forschungsmethoden während des Praxissemesters analysiert werden. Dargestellt werden Relationierungen von Schul- und Forschungspraxis als ambivalente Realisierungen der angestrebten Professionalisierung. Beide Beiträge zeigen trotz des unterschiedlichen Zugangs, dass über die Beschäftigung der Studierenden mit den (für sie neuen) Regeln des Forschens der (Forschungs-)Gegenstand selbst aus dem Blick zu geraten droht. Im Beitrag von Brenneke et al. deutet sich darüber hinaus an, dass die Gleichzeitigkeit von Forschendem Lernen und Unterrichten im Praxissemester von den Studierenden verlangt, sich für eine der Rollen (als Forscher*in oder Lehrer*in) zu entscheiden, da sie Forschen und Unterrichten als abgegrenzte Erfahrungsbereiche beschreiben, deren Verknüpfung kaum gelingt.

Michaela Artmann und *Petra Herzmann* fokussieren die Eingangsphase des Forschenden Lernens und zeigen auf, wie Studierende bei der Entwicklung einer Forschungsfrage der Aufgabe begegnen, sowohl erfahrungsbasiert zu argumentieren als auch fachliche Perspektiven aufzugreifen. Dabei werden die Einordnung des eigenen Erkenntnisinteresses in den wissenschaftlichen Diskurs sowie die Transformation eigener Interessen in ein fokussiertes und präzise formuliertes Erkenntnisinteresse als charakteristische Herausforderungen identifiziert und deren anforderungsreiche Bearbeitung rekonstruiert.

Ergänzt werden die Analysen zur studentischen Auseinandersetzung im Kontext Forschenden Lernens der ersten drei Beiträge durch eine Heuristik zu Forschungsgegenständen und Erkenntnisinteressen von *Petra Herzmann* und *Anke B. Liegmann*: Anhand von Forschungsberichten der Studierenden wird untersucht, welche Forschungsgegenstände die Studierenden in ihren Studienprojekten bearbeiten und welches Verständnis von Forschung darin zum Ausdruck kommt. Dabei wird deutlich, dass die Untersuchungstypen Wirkungsforschung und Sinnverstehende Forschung analog zu Paradigmen der Sozialforschung auch in den studentischen Forschungsarbeiten zu finden sind, diese sich dann aber weiter in spezifische Varianten unterteilen lassen, die damit in Verbindung gebracht werden können, dass die Studierenden auch als Akteure (und nicht nur als Forscher*innen) im Feld sind.

Mit dem letzten Beitrag in diesem Abschnitt wird schließlich die Perspektive von Hochschullehrenden, die den Prozess des Forschenden Lernens in vorbereitenden und begleitenden Lehrveranstaltungen unterstützen, aufgegriffen. *André Brandhorst*, *Paul Goerigk*, *Anke Schöning* und *Carolin Dempki* rekonstruieren anhand einer Gruppendiskussion mit Hochschullehrenden aus unterschiedlichen Fachdi-

daktiken deren Auseinandersetzung mit studentischen und schulseitigen Erwartungserwartungen. Es zeigt sich, dass eine handlungsleitende Orientierung, die als ‚Primat der Praxis‘ bezeichnet wird, dazu verleitet, studentische Forschung so zu rekontextualisieren, dass sie eher eine Ähnlichkeit zur Berufspraxis als zur Forschungspraxis aufweist.

(2) Herausforderung *Reflexionen über Unterricht*

Im zweiten Teil des Sammelbandes werden Herausforderungen bei der Reflexion des eigenen oder des beobachteten Unterrichts thematisiert. Die hier versammelten Beiträge beschäftigen sich insbesondere mit unterschiedlichen Normen und Erwartungen der beteiligten Akteurinnen und Akteure in Hinsicht auf das Lernen in Praxisformaten und die Rollen und Aufgaben der Lernenden, Lehrenden und Begleitenden bzw. insgesamt mit Fragen des Professionalisierungspotenzials der unterrichtsbezogenen Reflexionen.

Der Beitrag von *Felician-Michael Führer* und *Vivien Heller* geht der interaktiven Praktik des Reflektierens in Unterrichtsbesprechungen zwischen Deutsch-Studierenden und ihren schulischen Mentorinnen und Mentoren nach. Deutlich wird, dass das Reflektieren der Studierenden und die Anleitung durch die Mentoren eine Problemdarstellung zumeist nicht überschreitet und somit weder die Exploration des Problems noch die Entwicklung von begründeten Handlungsalternativen gelingt. Mit diesem Befund macht der Beitrag auf ein Spannungsverhältnis zwischen den normativen Erwartungen an Reflexion im Rahmen der Lehrerbildung und den in den Gesprächen realisierten Reflexionspraktiken der Gesprächsteilnehmenden aufmerksam.

Inga Rosemann und *Andreas Bonnet* untersuchen in ihrem Beitrag, welche Normen Studierende und Mentorinnen in Besprechungen von Englischunterricht verbalisieren und wie sie deren Gültigkeit für die Unterrichtspraxis aushandeln. Anhand von kontrastierenden Fällen wird dargelegt, dass Mentoringgespräche einerseits nur begrenzt Gelegenheit zur Professionalisierung bieten, wenn konträre schulische und universitäre Normen in einer hierarchischen Gesprächsstruktur miteinander konfliktieren. Andererseits können Mentoringgespräche der Herausbildung eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus förderlich sein, wenn Komplexität und Ungewissheit des Lehrerhandelns als Normalfall empfunden und die Gespräche als Experimentierfeld genutzt werden.

Hilke Pallesen, *Matthias Schierz* und *Ann Kristin Haverich* zeigen über die Analyse von Unterrichtsnachbesprechungen zwischen Sport-Studierenden und ihren Mentorinnen und Mentoren auf, inwiefern im Fach Sport differente Ausbildungslogiken von Universität, Studienseminar und außerschulischem Sport einschließlich der in ihnen institutionalisierten Normen miteinander konkurrieren. Diese Differenzen treten insbesondere dann auf, wenn die Gespräche als Leistungs- oder Eignungsprüfung inszeniert werden, was zum einen gegensätzlich zum eigentli-

chen universitären Anliegen der reflexiven Problemerschließung steht und zum anderen das Potenzial verschließt, die fachkulturelle Perspektive, in der das handlungspraktische Sporttreiben deutlich selbstverständlicher ist als die Praxis der erfahrungs- und theoriegeleiteten Reflexion, zu irritieren.

Im Unterschied zu den drei bisherigen Beiträgen des zweiten Teils, die sämtlich auf die Reflexion des eigenen (studentischen) Unterrichts fokussieren, lotet der Beitrag von *Kerstin Heberle* das Potenzial von Fallarbeit zur Herausbildung eines reflexiven Zugangs zu Unterricht im Rahmen eines Vorbereitungsseminars zum Praxissemester aus. Dabei sollen Differenzkonstruktionen im inklusiven Musikunterricht bearbeitet werden, um Studierende im Sinne eines Bewusstmachens von Merkmalen und Bedeutungen wertender Unterscheidungen für das pädagogische (Lehrer-)Handeln im Fach Musik zu sensibilisieren. Es zeigt sich, dass Studierende anhand von Fallvignetten Ungleichheit konstruierende Praktiken musikpädagogischen Handelns erkennen können, es ihnen jedoch weniger gelingt – auch weil ihnen das forschungsmethodische Repertoire fehlt – dies in die Vollzugslogik von Unterricht einzuordnen.

Tobias Leonhard und *Katharina Lüthi* führen schließlich die Themen der vorherigen Beiträge zur Herausforderung *Reflexionen über Unterricht* insofern zusammen, als sie das Professionalisierungspotenzial schulpraktischer Elemente vor dem Hintergrund mentorentwickelter Erwartungen und Normen auch methodologisch diskutieren. Ausgehend von der Analyse von Praktikumsinteraktionen werden Adressierungspraktiken von Lehramtsstudierenden und ihren Schulmentorinnen und -mentoren untersucht. Dabei zeigt sich, dass den Studierenden auf unterschiedlich explizite bzw. subtile Weise vermittelt wird, was in der beruflichen Praxis anerkenntbar ist und was nicht.

(3) Herausforderung *Positionierungen und Kooperationen der Akteure*

Der dritte Abschnitt in diesem Band thematisiert sowohl Herausforderungen, die sich für die Studierenden bei ihrer Rollenfindung im Rahmen der Praxisphasen ergeben, als auch Herausforderungen, die durch die gemeinsam verantwortete praxisbezogene Lehrerbildung der verschiedenen institutionellen Akteure für die Schullehrkräfte und Hochschullehrenden entstehen.

Der Beitrag von *Christoph Wilfert* und *Holger Thünemann* konzentriert sich auf die Bezugnahmen von Geschichtsstudierenden auf geschichtsdidaktisches Wissen in ihren Reflexionen unterrichtspraktischer Erfahrungen und nimmt die Positionierungen der Studierenden über deren subjektive Theorien zum historischen Lehren und Lernen vor und nach dem Praxissemester in den Blick. Dabei lassen sich unterschiedliche Funktions- und Wertzuschreibungen bezüglich geschichtsdidaktischen Theoriewissens rekonstruieren, die sich in den Relationierungen dieses Wissens mit den im Praxissemester gesammelten Erfahrungen abbilden. Es zeigt sich, dass unterrichtspraktische Erfahrungen vor allem dann mit geschichts-

didaktischem Theoriewissen verknüpft werden, wenn Studierende bereits vor dem Praxissemester über Theoriewissen verfügen und diesem einen spezifischen Wert für ihr berufliches Handeln zumessen.

Die reflexive Auseinandersetzung mit der eigenen Persönlichkeit, hier insbesondere der Aspekt der Empathiefähigkeit (und deren Erwerb) als Teil des Professionalisierungsprozesses angehende Lehrkräfte, thematisieren *Kathrin te Poel* und *Martin Heinrich*. Sie untersuchen, inwiefern sogenannte „Reflexions- und Konfrontationsgespräche“ im Praxissemester geeignet sind, künftige Lehrerinnen und Lehrer auf die Gestaltung von Lehrer-Schüler-Beziehungen vorzubereiten. Deutlich wird, dass der Aufbau einer – wie auch immer gearteten – Beziehung der Studierenden zu den Lernenden im Feld Praktikum eine große Herausforderung sein kann, die über das Studium zunächst nicht in den Blick gerät. Lernen im Praxissemester vollzieht sich demnach nicht nur an den Herausforderungen Forschen und Unterrichten (s.o.), sondern involviert auch die ganze Person als Beziehungsgestalter*in.

Der Beitrag von *Till-Sebastian Idel* und *Joana Kahlau* konzentriert sich auf den Aspekt der Beziehungs- und Rollengestaltung zwischen Studierenden und Lehrkräften, indem aus einer berufsbiographischen Entwicklungsperspektive untersucht wird, inwiefern eine symmetrischere Kooperation in forschungsorientierten Studien-Praxis-Projekten eine studentische Auseinandersetzung mit der künftigen (eigenen) Lehrerrolle sowie eine konstruktive Anbahnung von Kooperationsbeziehungen im (späteren) Berufsfeld Schule befördern kann. Deutlich wird, dass ein Gelingen von Beziehungsgestaltung und Rollenkonstruktion als (antizipatorische Bearbeitung von) Professionalisierung davon abhängt, inwiefern den Studierenden Möglichkeitsräume eröffnet werden, sich in den neuen Rollen zu erproben und diese zu reflektieren.

Der Beitrag von *Uwe Hericks*, *Nina Meister* und *Wolfgang Meseth* beschäftigt sich grundlegend mit der Frage, inwieweit praxisbezogene Hochschulprojekte (hier speziell die „Marburger Praxismodule“) die in sie gesetzten Erwartungen erfüllen können. Dabei loten sie vor allem aus, inwiefern bei den angehenden Lehrerinnen und Lehrern nicht nur Reflexivität im Umgang mit wissenschaftlichem Wissen, sondern auch (bereits) eine unmittelbar auf das künftige Berufsfeld Schule ausgerichtete Professionalisierung angebahnt werden kann – insbesondere vor dem Hintergrund, dass sich durch die unterschiedlichen Wissensstrukturen in Universität und Schule Irritationen für die Studierenden ergeben. Es zeigt sich, dass die befragten Studierenden die Frage nach der Rolle, die wissenschaftliches Wissen in ihrer zukünftigen Berufstätigkeit spielt, durch unterschiedliche, z.T. auch hierarchische Relationierungen von Schulwissen und (universitärem) Fachwissen beantworten.

Kooperative Prozesse im Rahmen von Bilanz- und Perspektivgesprächen betrachtet abschließend der Beitrag von *Sarah Katharina Zorn*, der Orientierung und Ausge-

staltung der Begleitung Studierender im Praxissemester durch Akteure aus Schule und Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung (ZfsL) untersucht und dabei die zugrundeliegenden, unterschiedlichen Professionalisierungsverständnisse der Beteiligten rekonstruiert. Hier zeigt sich, dass die Vertreterinnen und Vertreter der beiden Institutionen das gemeinsame Ziel verfolgen, die Studierenden in ihrer Entwicklung zu unterstützen. Während die ZfsL-Akteure jedoch Professionalisierung als einen bewussten Gestaltungsprozess verstehen und ihre Begleitung durch entsprechende Impulse gestalten, sehen die Schullehrkräfte Professionalisierung als einen ‚automatisch‘ ablaufenden Erfahrungsprozess im Handlungsfeld Schule, wodurch den Bilanz- und Perspektivgesprächen wenig Relevanz für die Entwicklung der zukünftigen Lehrkräfte zugesprochen wird.

An dieser Stelle möchten wir als Herausgeberinnen allen Beteiligten danken, die am Entstehen dieses Bandes mitgewirkt haben. Namentlich hervorheben möchten wir Herrn Andreas Klinkhardt für seine umsichtige Beratung und konstruktiven Vorschläge, Caroline Hamsch für die zuverlässige Korrespondenz und sorgfältigen Korrekturen, Janine Speda ebenfalls für die sorgfältigen Korrekturen und Karine Eu für die freundliche und zuverlässige Organisation des Drumherums. Allen Autor*innen danken wir für ihre Beiträge sowie die zeitliche Disziplin.

Literatur

- Artmann, M., Herzmann, P., Hoffmann, M. & Proske, M. (2013): Wissen über Unterricht. Zur Reflexionskompetenz von Studierenden in der ersten Phase der Lehrerbildung. In: A. Gehrman, B. Kranz, S. Pelzmann & A. Reinartz (Hrsg.): *Formation und Transformation der Lehrerbildung. Entwicklungstrends und Forschungsbefunde*. (S. 134-150). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- BAK (1970): *Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen*. Schriften der Bundesassistentenkonferenz 5. Bonn.
- Beck, C., Helsper, W., Heuer, B., Stelmaszyk, B. & Ullrich, H. (2000): *Fallarbeit in der universitären LehrerInnenbildung. Professionalisierung durch fallrekonstruktive Seminare? Eine Evaluation*. Opladen: Leske & Budrich.
- Berndt, C., Häcker, T. & Leonhard, T. (Hrsg.) (2017): *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen, Zugänge, Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Blömeke, S. (2014): Vorsicht bei Evaluationen und internationalen Vergleichen. Unterschiedliche Referenzrahmen bedrohen die Validität von Befragungen zur Lehrerausbildung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 60 (1), 109-131.
- Boelhauve, U. (2005): *Forschendes Lernen in erziehungswissenschaftlichen Praxisstudien*. In: A. H. Hilligus & H.-D. Rinkens (Hrsg.): *Zentren für Lehrerbildung. Neue Wege im Bereich der Praxisphasen*. (S. 103-126). Münster: Lit Verlag.
- Combe, A. & Kolbe, F.-U. (2008): *Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln*. In: W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.): *Handbuch der Schulforschung*. (S. 857-875). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dieck, M., Dör, G., Kucharz, D., Küster, O., Müller, K., Reinthoffer, B., Rosenberger, T., Schnebel, S. & Bohl, T. (2009): *Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden während des Praktikums. Erkenntnisse aus dem Modellversuch Praxisjahr Biberach*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

- Fichten, W. (2010): Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. Sprach- und Literaturwissenschaften. In: U. Eberhardt (Hrsg.): Neue Impulse in der Hochschuldidaktik. (S. 127-182). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gröben, B. & Ukley, N. (Hrsg.) (2018): Forschendes Lernen im Praxissemester. Begründungen, Befunde und Beispiele aus dem Fach Sport. Wiesbaden: Springer VS.
- Gröschner, A. & Müller, K. (2014): Welche Rolle spielt die Dauer eines Praktikums? Befunde auf der Basis von Kompetenzselbsteinschätzungen. In: K. Kleinespel (Hrsg.): Ein Praxissemester in der Lehrerbildung Konzepte, Befunde und Entwicklungsperspektiven am Beispiel des Jenaer Modells. (S. 62-75). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hascher, T. (2012): Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung. In: Zeitschrift für Bildungsforschung 2 (2), 109-129.
- Hascher, T. & de Zordo, L. (2015): Langformen von Praktika. Ein Blick auf Österreich und die Schweiz. In: Journal für LehrerInnenbildung 15 (1), 22-32.
- Helsper, W. (2001): Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung 1 (3), 7-15.
- Helsper, W. (2018): Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In: A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.): Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. (S. 105-140). Wiesbaden: Springer VS.
- Hericks, U. (2006): Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Herzmann, P., Artmann, M. & Wichelmann, E. (2017): Theoriegeleitete Reflexionen videographierten Unterrichts. Eine Typologie studentischer Perspektiven auf universitäre Theorie-Praxis-Bezüge. In: C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven. (S. 214-227). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- KMK (2014): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 12.06.2014. Online unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf.
- König, J., Rothland, M. & Schaper, N. (Hrsg.) (2018): Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung. Münster: Waxmann.
- König, J., Tachtsoglou, S., Darge, K. & Lünemann, M. (2014): Zur Nutzung von Praxis: Modellierung und Validierung lernprozessbezogener Tätigkeiten von angehenden Lehrkräften im Rahmen ihrer schulpraktischen Ausbildung. In: Zeitschrift für Bildungsforschung 4 (1), 3-22.
- Košinár, J. (2014): Professionalisierungsverläufe in der Lehrerausbildung. Anforderungsbearbeitung und Kompetenzentwicklung im Referendariat. Opladen u.a.: Budrich.
- Kramer, R.-T. & Pallesen, H. (2017) Lehrerhandeln zwischen beruflichen und professionellen Habitus – Praxeologische Grundlegungen und rekonstruktive Perspektiven. Manuskript. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Online unter: <http://wcms.itz.uni-halle.de/download.php?down=48313&elem=3104933>
- Kramer, R.-T./Idel, T.-S./Schierz, M. (2018): Habitus und Berufskultur von Lehrkräften. Kulturtheoretische und praxeologische Zugänge. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung (ZISU) 7, 3-36.
- Kunze, K. (2017): Reflexivität und Routine. Zur empirischen Realität kasuistischer Gruppenarbeit im Universitätsseminar. In: C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven. (S. 214-227). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Leonhard, T. & Herzog, S. (2018): Was Langzeitpraktika leisten (können) – empirische und konzeptuelle Erkundungen. In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand 11 (1), 5-23.

- Mertens, S. & Gräsel, C. (2018): Entwicklungsbereiche bildungswissenschaftlicher Kompetenzen von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. Online unter: <https://doi.org/10.1007/s11618-018-0825-z>.
- 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 Verlag.
- Olhaver, F. (2011): Fallanalyse, Professionalisierung und pädagogische Kasuistik in der Lehrerbildung. In: *Sozialer Sinn* 12 (2), 279-303.
- Ophuysen, S. v., Behrmann, L., Bloh, B., Homt, M. & Schmidt, J. (2017): Die universitäre Vorbereitung angehender Lehrkräfte auf Forschendes Lernen im schulischen Berufsalltag. In: *Journal for educational research online* 9 (2), 276-305.
- Patry, J.-L. (2014): Theoretische Grundlagen des Theorie-Praxis-Problems in der Lehrer/innenbildung. In: K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.): *Schulpraktika in der Lehrerbildung Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte*. (S. 29-44). Münster u.a.: Waxmann.
- Rauschenberg, A. & Hericks, U. (2018): Wie sich Lehrerinnen und Lehrer im Berufseinstieg mit Normen auseinandersetzen. Überlegungen aus der Forschungspraxis zu einigen neuen Entwicklungen in der Dokumentarischen Methode. In: M. Heinrich & A. Wernet (Hrsg.): *Rekonstruktive Bildungsforschung*. (S. 109-122). Wiesbaden: Springer VS.
- Roters, B., Schneider, R., Koch-Priewe, B., Thiele, J. & Wildt, J. (2009): *Forschendes Lernen im Lehramtsstudium*. Hochschuldidaktik, Professionalisierung, Kompetenzentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rothland, M. & Boecker, S. K. (2014): Wider das Imitationslernen in verlängerten Praxisphasen. Potential und Bedingungen des Forschenden Lernens im Praxissemester. In: *Die Deutsche Schule* 106 (4), 386-397.
- Rothland, M. & Boecker, S. K. (2015): Viel hilft viel? Forschungsbefunde und -perspektiven zum Praxissemester in der Lehrerbildung. In: *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* 8 (2), 112-134.
- Schnebel, S. (2009): Beratungsprozesse zwischen Praktikanten und Mentoren. Eine Studie zu den Unterrichtsbesprechungen. In: M. Dieck, G. Dörr, D. Kucharz, O. Küster, K. Müller, B. Reinholfer, T. Rosenberger, S. Schnebel & T. Bohl (Hrsg.): *Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden während des Praktikums*. Erkenntnisse aus dem Modellversuch Praxisjahr Biberach. (S. 67-93). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schubarth, W., Gottmann, C. & Krohn, M. (2014): Wahrgenommene Kompetenzentwicklung im Praxissemester und dessen berufsorientierende Wirkung: Ergebnisse der Pro-Prax-Studie. In: K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.): *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte*. (S. 201-219). Münster: Waxmann.
- Schubarth, W., Speck, K., Seidel, A., Gottmann, C. & Kamm, C. (2012a): Kompetenzentwicklung im Praxissemester. Ergebnisse einer Längsschnittanalyse zum „Potsdamer Modell der Lehrerbildung“. In: T. Hascher & G. H. Neuweg (Hrsg.): *Forschung zur (Wirksamkeit der) Lehrer/innen/bildung*. (S. 201-220). Berlin u.a.: Lit Verlag.
- Schubarth, W., Speck, K., Seidel, A., Gottmann, C., Kamm, C. & Krohn, M. (2012b): Das Praxissemester im Lehramt – ein Erfolgsmodell? Zur Wirksamkeit des Praxissemesters im Land Brandenburg. In: W. Schubarth, K. Speck, A. Seidel, C. Gottmann, C. Kamm & M. Krohn (Hrsg.): *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt*. (S. 137-169). Wiesbaden: Springer VS.
- Schüssler, R., Schöning, A., Schwier, V., Schicht, S., Gold, J. & Weyland, U. (Hrsg.) (2017): *Forschendes Lernen im Praxissemester*. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Weyland, U. & Wittmann, E. (2015): Langzeitpraktika in der Lehrerausbildung in Deutschland. Stand und Perspektiven. In: *Journal für LehrerInnenbildung* 15 (1), 8-14.
- Weyland, U. & Wittmann, E. (2017): Praxissemester en vogue. In: R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.): *Forschendes Lernen im Praxissemester*. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen. (S. 17-29). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Herausforderung
Forschendes Lernen

Marion Pollmanns, Sascha Kabel, Christoph Leser und Helge Kminek

Krisen der Professionalisierung. Wie sich Studierende in Schulpraktischen Studien forschungsbezogenen Typs der schulischen Praxis zuwenden

Zusammenfassung

Welche Professionalisierungsprozesse vollziehen sich in Schulpraktischen Studien forschungsbezogenen Typs? Eine Antwort darauf gibt der Beitrag mittels objektiv-hermeneutischer Analyse studentischer Interpretationen von Unterrichtstranskripten. Es werden erste Analyseergebnisse zu Gruppeninterpretationen vorgestellt und die sich zeigenden Krisen unter der Frage diskutiert, inwiefern sie Ausdruck der intendierten Professionalisierung sind.

Ergänzend wird die schriftliche Fallstudie einer beteiligten Studentin daraufhin betrachtet, ob ihr Text vom Auftreten und Durchschreiten weiterer Krisen zeugt und welche Form des Erschließens der schulischen Praxis sich schließlich in ihm dokumentiert.

Die Erkenntnisse über den Prozess mit jenen über das Endprodukt vermittelnd werden Rückschlüsse über die Professionalisierungsprozesse zu ziehen versucht, welche sich in Schulpraktischen Studien forschungsbezogenen Typs vollziehen.

Abstract

What kind of professionalization processes take place in research-related, casuistry-oriented university classes and internships for education students? The contribution provides an answer about the interpretation processes of the students in an objective hermeneutic analysis. First we show some results of our examinations of group interpretations and discuss the crises the students get into concerning to what extent the challenges are an expression of the intended professionalization.

Additionally, we analyze the written case study of one of the students for newly emerging crises and the student's ability to overcome these obstacles. Beyond that we analyze the ways in which the student tapped into objective challenges of pedagogical practices through her experiences in the internship.

The results of our analysis of the interpretation process and specifically the student case study should provide intermediary conclusions about the processes of professionalization for education students.

1 Anlass und Erkenntnisinteresse unserer Untersuchung studentischer Fallarbeit

Angeregt durch den Austausch in der AG Kasuistik in der Lehrerbildung (<http://www.ag-kasuistik.de/>) erschien es uns geboten wie auch vielversprechend, sich dessen zu vergewissern, was Studierende tun, wenn sie sich in kasuistisch ausgerichteten Seminaren der schulischen Praxis zuwenden (vgl. a. Kunze 2017). Inwiefern wenden sie sich der Praxis als einer Wirklichkeit zu, die es erkenntnis-kritisch zu analysieren und erfahrungswissenschaftlich zu erschließen gilt? Und inwiefern vollziehen Studierende dadurch die schulische Wirklichkeit als Praxis mit einer pädagogischen Logik nach? Was besagen die Befunde darüber, inwieweit der mit kasuistischer Lehre erhobene Anspruch eingelöst wird?

Auf diese Fragen geben wir hier erste Antworten auf der Basis einer Pilotstudie (vgl. Pollmanns et al. 2017), deren Gegenstand kasuistische universitäre Lehrerbildung ist. Speziell widmen wir uns den Schulpraktischen Studien (SPS) forschungsbezogenen Typs, wie sie seit dem Jahr 2005 an der Goethe-Universität Frankfurt am Main als zweite Form neben dem interventionspraktischen Typ etabliert sind (vgl. Allert et al. 2005). Es charakterisiert diese forschungsbezogene Variante, dass die Studierenden in rekonstruktive Methoden zur Erschließung der schulischen Wirklichkeit eingeführt werden und angehalten sind, Unterricht derart zu dokumentieren, dass sie ihn entsprechend der verwendeten Analyse-methode rekonstruieren können.¹

Dieses Fallverstehen wird mit dem Ziel praktiziert, die Professionalisierung der Studierenden zu befördern (s. 3.). Unser Erkenntnisinteresse richtet sich auf die Formen, in denen sich diese ereignet; insofern schließen wir an Untersuchungen Frank Ohlhavers (2009, 2011) an, in denen er fragt, „welche Schlüsse studentische Praxen fallrekonstruktiver Arbeit im Hinblick auf die Ausbildung der Kompetenz zulassen, die Anforderungen an eine professionelle Bewältigung der Probleme in Schule und Unterricht adäquat zu verstehen“ (Ohlhaber 2009, 22). Durch die Rekonstruktion von 29 verschrifteten Fallstudien, welche Studierende als Bestandteil ihres Praktikumsberichts am Ende ihrer SPS forschungsbezogenen Typs verfassen, hat er fünf Muster herausgearbeitet, in denen sie sich ihrem Fall zuwenden (vgl. Ohlhaber 2011, 282ff.; vgl. auch 2009, 24ff.):

- Kritisiert die Analyse den Fall, sei es positiv oder negativ, im Wesentlichen mittels eines von außen angelegten Maßstabs (bspw. des guten Unterrichts), bezeichnet Ohlhaber dies als „Normative Vermessung“. Eine solche Analyse verfährt unmittelbar wertend, erschließt nicht die Wirklichkeit und stößt daher auch nicht zu etwaigen strukturellen Problemen der Praxis vor.

1 Eine Vielzahl auf diese Weise entstandener Transkripte findet sich im Archiv für pädagogische Kasuistik (ApaeK; www.apaek.de); ebenso ausgewählte Fallstudien.

- Im Muster „Deskription und Kategorisierung“ wird nur vorab bekanntes Allgemeines erkannt, das Spezifische des Falls, sein Besonderes bleibt unthematisch. Insofern wird hier der konkrete Fall lediglich subsumiert. Die Analyse geht nicht analytisch-forschend vor, sondern erzählt den Fall bloß nach. Im Unterschied zur „Normativen Vermessung“ enthält sie sich einer Wertung.
- Wird sich dem Fall im Muster der „Projektion“ zugewandt, evoziert das zu analysierende (Unterrichts)Protokoll „eine außerhalb des Protokolls liegende Vorstellungswelt, die aus Erfahrungen und Überzeugungen, stereotypisierten Verhaltenserwartungen und Gehörtem aus Schule und Seminar besteht“ (Ohlhaver 2011, 283).
- Im Muster der „unmittelbar praktischen Problemlösung“ werden alternative Handlungsweisen entwickelt, ohne zuvor die protokollierte Praxis in ihrer Bedeutung eigens zu rekonstruieren.
- Nur bei der „wissenschaftlichen Bedeutungsrekonstruktion“ wird der Fall methodisch kontrolliert interpretiert und es werden Hypothesen darüber entwickelt, was der Text bedeutet und wie die pädagogische Praxis also zu verstehen ist.

Der Befund Ohlhavers (2009, 42), eine solche erfahrungswissenschaftlich adäquate Befassung mit schulischer Wirklichkeit werde in den Fallanalysen der Studierenden mehrheitlich nicht erreicht, hielt uns an, den Analyseprozess selbst in den Blick zu nehmen: Dass die „Ergebnisse“ der Seminare, die verschriftlichten Analysen, häufig ein Unterbieten der intendierten Professionalisierung anzeigen, weckte unser Interesse nachzuvollziehen, wie es zu dieser Unterbietung kommt. Lassen sich Krisen der Aneignung (s. 3.) identifizieren, die die in den Fallstudien gefundenen Logiken der Fallbearbeitung erklären können? Welche Schwierigkeiten treten auf? Und werden diese bereits in der (Gruppen)Interpretation (s. 2) in einer Weise bearbeitet, die mit Blick auf die intendierte Art der erschließenden Zuwendung zum Fall als unzureichend erscheint?

2 Zum methodischen Vorgehen

Im Wintersemester 2015/16 haben wir in zwei Nachbereitungsseminaren erziehungswissenschaftlich ausgerichteter SPS forschungsbezogenen Typs audiographiert. Über zwei Semester soll das Schulpraktikum, welches in der vorlesungsfreien Zeit absolviert wird, vor- bzw. nachbereitet werden; im nachbereitenden Teil der Lehrveranstaltung sollen die Studierenden in Gruppen eigene Transkripte oder Dokumente möglichst selbständig mittels rekonstruktiver Verfahren analysieren.

Auf der Basis der Audioaufnahmen haben wir (Teil)Transkripte studentischer Gruppeninterpretationen angefertigt und in einem ersten Schritt objektiv-hermeneutisch die Logik der studentischen Fallarbeit zu bestimmen versucht; dies wurde bisher für drei Gruppen aus zwei SPS-Seminaren absolviert. In einem zweiten Schritt haben wir dann die korrespondierenden verschriftlichten Fallanalysen rekonstruiert, die uns von allen beteiligten Studierenden vorliegen, und die Befunde zu jenen unserer Rekonstruktion der Gruppeninterpretation in Beziehung gesetzt. Dabei interessierte uns, ob bzw. inwiefern sich die in der Gruppeninterpretation rekonstruierte Logik der Zuwendung zum jeweiligen Fall in der verschriftlichten Fallanalyse fortsetzt bzw. inwiefern sich diese Logik transformiert (hat). Hier geben wir Einblick in die Befunde zu einem dieser Seminare, in welchen die Studierenden eigenständig das im Praktikum erhobene Material mit der Methode der Objektiven Hermeneutik rekonstruieren sollen.

3 Der Professionalisierungsanspruch der untersuchten kasuistischen Lehrerbildung

Bevor ausgewählte Ergebnisse unserer laufenden Studie vorgestellt werden, sei zunächst das Professionalisierungsverständnis grob skizziert, auf das sich die Konzeption des hier beforschten Typs Schulpraktischer Studien stützt (vgl. Allert et al. 2005). Denn dieses Verständnis bildet den Maßstab, die auffindbaren Fallzuwendungen als der angestrebten Professionalisierung entsprechend oder sie unterbietend zu qualifizieren.

Die Seminare richten sich konzeptionell an dem von Ulrich Oevermann entwickelten Verständnis von Professionalität aus. Professionalisiertes Handeln ist demnach rollenförmige, stellvertretende Krisendeutung und -bewältigung, bei der auf wissenschaftlich bewährtes Wissen zur Lösung von Problemen fallspezifisch zurückgegriffen wird (vgl. Oevermann 2008, 55-77). Grundsätzlich kann Wissen Oevermann zufolge ingenieurial oder interventionspraktisch angewandt werden. Für Professionen gilt dabei, dass sie zwar bewährtes Wissen notwendig voraussetzen, es jedoch immer interventionspraktisch mit Blick auf die individuelle Beschaffenheit eines in seiner historischen Konkretheit je einzigartigen Falls in einer spezifischen sozialen Situation anwenden müssen und eben nicht nur ingenieurial nach der standardisierten Technologik einer für jedes Auto passenden TÜV-Mängel-Prüfliste.

Vor diesem Hintergrund zielt kasuistische Arbeit in der universitären Lehrerbildung generell und der forschungsbezogene Typ der SPS im Besonderen nicht nur auf die Einheit von Forschung und Lehre, sie bahnt auch als erfahrungswissenschaftliche Befassung mit Schule, Unterricht usw., so jedenfalls die konzeptio-

nelle Hoffnung, das beruflich nötige pädagogische Fallverstehen an, indem Fälle handlungsentlastet erschlossen und damit erziehungswissenschaftliche Theorien durch deren Verstehen konkretisiert sowie die Anforderungen an pädagogisches Handeln in der Schule verstanden werden. Die Fähigkeit pädagogischen Fallverstehens auszubilden, muss selbst als per se krisenhafter Prozess verstanden werden, nämlich als jener Bildungsprozess, durch den sich die Studierenden die intendierte Professionalisierung erarbeiten.

Im Folgenden werden Befunde unserer Analyse der Interpretationspraxis Studierender referiert. Im Zentrum unseres Interesses stehen dabei Krisen studentischer Fallarbeit und Formen ihrer Bewältigung. Anschließend werden Gemeinsamkeiten mit und Unterschiede zu den Befunden Ohlhavers diskutiert sowie Schlussfolgerungen mit Blick auf eine kasuistische Lehrerbildung gezogen.

4 Befunde über Krisen studentischer Fallarbeit

4.1 Zur Interpretationspraxis und zu dort auftretenden Krisen in der bzw. durch die Aneignung der Methode

Wir fokussieren hier die Interpretationen einer Gruppe von vier Studentinnen und gehen auf zwei ihrer gemeinsamen Interpretationssitzungen näher ein: Zunächst auf jene, in der sie zum ersten Mal die von ihnen angefertigten Transkripte von Schulunterricht ohne eine (ständige) Begleitung durch die Seminarleitung rekonstruieren, dann auf die letzte Interpretation dieser Studierenden. Die beiden Untersuchungszeitpunkte wurden also so gewählt, dass die Gruppe dazwischen möglichst oft selbständig interpretiert hatte.

Generell lässt sich feststellen, dass diese Gruppe nicht vor der Aufgabe, protokollierte Unterrichtspraxis methodisch kontrolliert zu analysieren, kapituliert: Der Anspruch, der in dieser Aufgabe liegt, ist den Studentinnen nicht nur bewusst, sondern auch für sie leitend. Davon zeugen die Krisen, die wir in ihrer Arbeit an Unterrichtstranskripten rekonstruieren können. Ohne sie aus dem Material entwickeln zu können (s. dazu Pollmanns et al. 2017), werden diese im Folgenden skizziert.

In der ersten gemeinsamen Interpretation ereignet sich eine *Krise der Distanzierung*: Die Studentinnen lachen, nachdem eine von ihnen die erste, sehr kurze Sinneinheit („Soa“ von „Soa, Mund zu, Ohren auf.“) nennt, die nun auszulegen sei (vgl. Leser/Nophut 2016a, Z. 36f.). Das Lachen zeigt hier ihr Unbehagen, ist also Ausdruck einer nicht vorhandenen Routine, dem wissenschaftlichen Verfahren zu folgen, und insofern auch Ausdruck einer Distanz zur Methode, die sie im Seminar anwenden sollen. Doch aus dieser Distanz heraus entsteht keine

Ablehnung gegenüber der Aufgabe, sondern die Gruppe nimmt sich der Aufgabe an (s.u.). In der zweiten untersuchten Sitzung zeigt sich ein solches Unbehagen nicht mehr. Das deutet darauf hin, dass diese Distanz gegenüber der (Anwendung der) Methode nun überwunden ist.

Ob das Auftreten der Krise der Distanzierung und auch die weitere Entwicklung darauf hindeuten, dass die Studentinnen den vermeintlich bekannten Schulunterricht als etwas Fremdes wahrnehmen und sich dessen Verstehen durch die methodische Erschließung der Praxis erhoffen, oder ob dies lediglich davon zeugt, dass sie sich der mit dem Seminar gegebenen, unvertrauten Aufgabe stellen, bleibt zunächst offen. Ob eine Krise der forschenden Distanzierung der Wirklichkeit durchschritten wird, ist also noch nicht gesagt.

In beiden Sitzungen ist die Logik des Agierens der Studentinnen wesentlich geprägt vom Anspruch, den Prinzipien der Objektiven Hermeneutik (Sequenzialität, Sparsamkeit, Wörtlichkeit, Extensivität und z.T. auch Kontextfreiheit; vgl. Wernet 2009, 21ff.) zu entsprechen. Doch indem sie ihr Interpretieren daran ausrichten versuchen, gelingt ihnen dies nicht schon; insofern geraten die Studentinnen in ihrer Aneignung der Forschungsmethode in Krisen.

In beiden Sitzungen beachtet die Gruppe das Prinzip der Wörtlichkeit und hält sich somit genau an das Protokollierte. Vereinzelt schießt die Gruppe in dieser Hinsicht sogar objektiv über das Ziel hinaus, etwa wenn, nachdem geklärt ist, dass es sich bei „Soa“ um eine Sequenzierung handelt, Lesarten für ein adverbiales So gebildet werden, mit welchem das Ausmaß, in dem eine Eigenschaft gegeben ist, betont wird (vgl. „(..) So (.) so schön?“ (Leser/Nophut 2016a, Z. 150)). Es zeigt sich darin das Problem, wie man wissen kann, dass man extensiv genug vorgegangen ist. Diese Sorgfalt ist Ausdruck des Bemühens der Studentinnen, methodisch korrekt vorzugehen; zugleich erschwert sie die methodisch intendierte Erschließung des Bedeutungsgehalts des Unterrichtsgeschehens, weil ihnen eine sachgerechte Anwendung der Methode nicht gelingt, so dass das methodische Bemühen den Blick auf die Wirklichkeit eher verstellt als öffnet.

Während beider Sitzungen zeigen die Studentinnen, dass sie das Prinzip der Sequenzialität soweit verinnerlicht haben, dass für sie ein sprunghaftes Interpretieren im Protokoll ausgeschlossen ist. So isolieren sie die Anfangssequenzen der Transkripte fachgerecht (vgl. Leser/Nophut 2016a, Z. 36, 2016b, Z. 11). Zugleich gehen die Studentinnen jedoch in beiden Sitzungen nicht konsequent dazu über, größere bedeutungstragende Einheiten in ihrem Sinn zu bestimmen. Sie nehmen sich einzelne Worte vor (vgl. ebd., Z. 194, 285, 298) bzw. Kombinationen aus zwei Wörtern („Mund zu“ (Leser/Nophut 2016a, Z. 264)) oder kumulieren Wort für Wort (etwa: ‚Hallo‘/ ‚Hallo seid‘/ ‚Hallo seid mal‘/ ‚Hallo seid mal leise‘ (vgl. Leser/Nophut 2016b, Z. 113ff., 194ff., 270ff., 298ff.)). Dies ist Ausdruck des sequentiellen Vorgehens und wird der Logik der Sequenzialität dennoch nicht gänzlich gerecht, ja, verstößt gegen diese, wenn die richtige Identifizierung von

„Soa“ als kleinste bedeutungstragende Einheit im Zuge der Interpretation wieder in Frage gestellt wird (s.o.). Wie in dem Fall der unsachgemäßen Anwendung des Prinzips der Wörtlichkeit wird damit die methodisch kontrollierte Strukturerschließung erschwert.

Die Art und Weise, in der die Methode eingesetzt wird, erscheint mithin insgesamt noch ambivalent: Die Studentinnen stellen sich dem in der Methode liegenden Anspruch, ohne ihr Tun bereits gänzlich gemäß dieses Anspruchs zu vollziehen. Ggf. steht die Aneignung der Methode im Sinne ihres praktischen Anwendens derart im Zentrum der Bemühungen, dass sie sich noch nicht als produktiv für die Erschließung der schulischen Wirklichkeit erweist. Das Interpretieren läuft also Gefahr, kein Ergebnis abzuwerfen und bloß eine methodische Übung zu sein.²

Ob diese eintritt, hängt unserer Deutung zu Folge vor allem daran, wie die Studentinnen mit der Aufgabe der sog. Fallbestimmung umgehen. In der Terminologie der Objektiven Hermeneutik wird als diese die Fragestellung gefasst, unter der die Wirklichkeit untersucht wird. Dass die Studentinnen objektiv an der Aufgabe laborieren, eine Fallbestimmung zu formulieren, sei im Folgenden plausibilisiert. Die erste Fallarbeit beginnt die Gruppe, ohne dass überhaupt die Frage der Fallbestimmung thematisiert wird. Dies stellt methodisch weder einen Fehler noch ein Problem dar, denn eine Fallbestimmung kann auch im Zuge der Interpretation des Materials gewonnen werden, da angenommen wird, dass sie sich durch den Gegenstand der Analyse aufdrängt. Weil sich aber die Gruppe nicht verständigt, die Fallbestimmung aus dem Unterrichtstranskript zu gewinnen, droht das Interpretieren strukturell ins Leere zu laufen.³

In der späteren Sitzung zeigt sich dann, dass die Frage der Fallbestimmung im Laufe des Nachbereitungsseminars thematisch geworden ist. Die Gruppe hat sich nämlich auf das Vornehmen einer Fallbestimmung vor dem Interpretationsbeginn geeinigt (vgl. Leser/Nophut 2016b, Z. 24ff). Jedoch hat sie noch keinen routinieren Umgang mit dieser Aufgabe gefunden.

In der sich dadurch ergebenden Krise zeigen sich unterschiedliche Aneignungsweisen der Methode: Während eine Studentin, Frau Nanz, das Formulieren eines

2 Jedoch halten sich die Studentinnen nicht „sklavisch“ an die Methode. So verzichten sie, nachdem sie in der ersten Sitzung das Gesagte methodisch korrekt kontextfrei interpretiert haben und die jeweilige Sequenz in andere Kontexte gesetzt haben, in der letzten Sitzung darauf. Es ist anzunehmen, dass diese „Abkürzung“ gewählt wird, weil der Erkenntniswert dieser Differenzbildung ihnen nicht deutlich wurde.

3 Weil methodologisch vom „Vorrang des Objekts“ (Adorno) ausgegangen wird, kann sich bei einem Vorgehen mit einer an das Material angelegten Fallbestimmung umgekehrt erweisen, dass sie dieses nicht trifft. Das adäquate Verfolgen beider Möglichkeiten setzt das Verständnis der Methode voraus; zugleich kann diese nur in ihrer Anwendung verstanden und angeeignet werden.

Erkenntnisinteresses vor der Hinwendung zum Transkript anmahnt („Was wollen wir denn untersuchen?“ (ebd., Z. 31)), geraten zwei andere in eine Sackgasse:

Stein: dann müssen wir vielleicht erstmal ein bisschen lesen also=

Mey: =Ne eigentlich dürfen wir auch nicht lesen.

Nanz: [Ja eben.]

Mey?: [Ne das ist komisch.]

Stein: [Ja, deswegen] ich weiß nämlich auch nicht. (ebd., Z. 35ff.)

Für Frau Stein und Frau Mey ist das Formulieren einer Forschungsfrage ohne die Kenntnis des Transkripts nicht denkbar. Doch das Transkript zu lesen, sei methodisch verboten. Faktisch existiert ein solches Verbot jedoch nicht;⁴ die (vermeintliche) Zwickmühle, in die sich die Studentinnen manövriert haben, verweist daher auf ihre Ausrichtung an der Methode sowie auf ihr verkürztes Verständnis dieser.

Resümierend lassen sich das Ausbleiben einer Klärung, wie zu einer Fallbestimmung zu gelangen sei, und die vergleichsweise konsequente, ja beharrliche Orientierung an den Prinzipien der Methode, womit ungewollt ein Verzicht auf die Bedeutungsexplikation einhergeht, als Krisen der Interpretationspraxis objektivieren – und zwar als solche, die sich ergeben, *nur weil* die Studentinnen bestrebt sind, ihr Vorgehen entsprechend der Objektiven Hermeneutik zu kontrollieren. Dies verweist auf ein strukturelles Dilemma kasuistischer Seminare wie jeder anderen Lehre, welche die Studierenden in die Erforschung der Gegenstände der Lehre verwickeln möchte: Um Beliebigkeit zu vermeiden, bedarf es eines methodisch kontrollierten Verfahrens. Der vorliegende Fall zeigt auf, dass es aber seinerseits den Weg zu einer verstehenden Deutung versperren kann. Insofern stellt zwar ein methodisches Vorgehen die Bedingung der Möglichkeit wissenschaftlicher Erkenntnis dar, erweist sich hier aber zugleich als deren Hemmschuh.

4.2 Zur schriftlichen Fallstudie als vorläufigem Resultat der Bearbeitung der während der Interpretation aufgetretenen und anhaltenden Krise der Fallbestimmung

Die Fallstudien, welche die Studierenden nach dem Nachbereitungsseminar einreichen, geben Auskunft darüber, wie sie die Krisen, in denen sie während der gemeinsamen Interpretation am Material steckten, schließlich individuell bearbeitet haben. Dabei können sich auch neue Krisen zeigen, welche sich aus dem Auftrag zur Verschriftlichung ergeben.

⁴ Freilich darf sich die Rekonstruktion der Bedeutung der Praxis nicht auf das stützen, was man über ihren Verlauf auf diese Weise bereits in Erfahrung gebracht zu haben meint.

Hier stellen wir exemplarisch Befunde zur Fallstudie von einer der Studentinnen der betrachteten Gruppe vor, die sie in ihrem Praktikumsbericht vorlegt. Der Text bezieht sich auf den in der ersten gemeinsamen Interpretation behandelten Fall, so dass sich das Verhältnis zwischen gemeinsamer Interpretationspraxis und resultierendem Text einsehen lässt. Dabei soll vor allem deutlich werden, inwiefern die Krise der Fallbestimmung, wie wir sie für die Interpretationspraxis ausgewiesen haben, anhält bzw. wie sie gelöst wird. Denn dies erscheint nicht nur für das erfahrungswissenschaftliche Vorgehen, sondern auch für die Erschließung der pädagogischen Logik des Unterrichts zentral.

Der Text der Studentin, die wir Frau Eske nennen, enthält einen Abschnitt, der u.a. mit „Fallbestimmung“ (Eske 2016, Z. 50) überschrieben ist. Dort wird angegeben:

Die [...] Sequenz soll daraufhin untersucht werden, inwiefern eine gemeinsame Unterrichtspraxis konstituiert wird. In diesem Zusammenhang wird beleuchtet, was die Unterrichtsform des Halbkreises kennzeichnet und wie sich diese Form des Unterrichts von anderen Unterrichtsformen beziehungsweise Sozialformen unterscheidet. Demzufolge gilt es die Frage zu klären, ob die Lehrerin mit dieser Methode die angestrebten Lernziele erreicht. (ebd., Z. 51ff.)

Wie mit diesen Angaben die Krise der Fallbestimmung bearbeitet und ob sie damit ggf. gelöst wird, klärt sich daran, inwiefern die genannten Fragen als „Fallbestimmung“ einer Unterrichtsanalyse taugen.

Die erste Frage, „inwiefern eine gemeinsame Unterrichtspraxis konstituiert wird“, erscheint für die Rekonstruktion eines Unterrichtstranskripts angemessen, da sie sensibel dafür ist, dass nicht etwa der Gong den Unterricht beginnen lässt, sondern dieser sich nur dadurch ergibt, dass die Anwesenden eine bestimmte pädagogische Praxis einrichten. Reflektierend auf diese Differenz, muss sich das Beantworten dieser ersten Frage auf Kriterien stützen, was eine Praxis zu einer „gemeinsamen Unterrichtspraxis“ macht.

Im folgenden Satz scheinen neue Fragen auf. Wegen der Kopplung mit „In diesem Zusammenhang“ sind diese entweder mit der ersten Frage verbunden und stellen etwa einen Unterpunkt dieser dar oder es wird die Gelegenheit genutzt, etwas Weiteres zu „beleuchten“, was mit dem Vorherigen zwar zusammenhängt, hier aber nicht notwendig betrachtet werden müsste.

Inhaltlich ist die Frage nach den Definitionsmerkmalen der „Unterrichtsform des Halbkreises“ kategorialer Natur. Sie lässt sich daher nicht durch einen Blick in die Empirie beantworten, sondern erfordert eine „rein theoretische“ Klärung. Diese zweite Frage ist damit einerseits abstrakter als die erste, welche nur empirisch am