

Studien zur Professionsforschung und Lehrer:innenbildung



Rolf-Torsten Kramer
Thorid Rabe
Doris Wittek
(Hrsg.)

Fallverstehen und Reflexivität?

Beiträge der QLB zur Professionalisierung
im Lehramtsstudium

Kramer / Rabe / Wittek
Fallverstehen und Reflexivität?

Studien zur Professionsforschung und Lehrer:innenbildung

Herausgegeben von
Manuela Keller-Schneider, Katharina Kunze,
Tobias Leonhard und Christian Reintjes

Rolf-Torsten Kramer
Thorid Rabe
Doris Wittek
(Hrsg.)

Fallverstehen und Reflexivität?

Beiträge der QLB zur Professionalisierung
im Lehramtsstudium

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2025

k

*Das diesem Buch zugrundeliegende Vorhaben wurde im Rahmen der gemeinsamen
„Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern
mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung
unter dem Förderkennzeichen 01JA1918 gefördert.*

Impressum

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>.

2025. Verlag Julius Klinkhardt.

Julius Klinkhardt GmbH & Co. KG, Ramsauer Weg 5, 83670 Bad Heilbrunn, vertrieb@klinkhardt.de.

Coverabbildung: © uhdensis AdobeStock (generiert mit KI).

Satz: Vassiliki Vakaki M.Ed., Samos.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2025. Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.

*Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-ND 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>*

ISBN 978-3-7815-6156-4 digital

doi.org/10.35468/6156

ISBN 978-3-7815-2696-9 print

Inhaltsverzeichnis

Rolf-Torsten Kramer, Thorid Rabe und Doris Wittek

Reflexivität und Fallverstehen im Lehramtsstudium? Eine Einleitung in den Band	9
---	---

Teil I: Theoretische Grundlegungen

Rolf-Torsten Kramer

Reflexivität und Fallverstehen durch das kasuistische, wissenschaftliche Lehramtsstudium? Versuch einer professions- und praxistheoretischen Grundlegung	27
--	----

Werner Helsper

Die Ambivalenz der Reflexion – zwischen professioneller Strukturnotwendigkeit, endloser Anspruchssteigerung und normierendem Reflexionsregime	42
---	----

Ralf Bohnsack

Fallanalysen der Interaktion in People Processing Organizations und die Chancen kasuistischer Bildung	76
--	----

Richard Lischka-Schmidt

Academic profession, teaching profession, academic teacher education profession: Hochschulische Lehrerbildner:innen aus strukturtheoretischer Sicht im Anschluss an Parsons' Professionstheorie	104
--	-----

Norbert Kruse

Zur Bedeutung und Kritik der Fallarbeit in der universitären Lehrkräftebildung für den Deutschunterricht der Grundschule	125
---	-----

Teil II: Konzeptionelle Entwicklungen

Sabine Gabriel und Tanja Kinne

Körpersensible Pädagogik als Querschnittsaufgabe
der Lehrer:innenbildung? Diskussion zu Differenzkonstrukten
Lehramtsstudierender im kasuistischen Arbeiten 153

Julia Steinwand, Doris Wittek und Michael Ritter

Interdisziplinarität als Reflexionsanlass und -referenz
in der kasuistischen Lehrer:innenbildung 168

Anika Elseberg

Gruppendiskussionen von Lehramtsstudierenden als
Reflexionsanlass zu Inklusion?! Ein Erhebungsformat
qualitativer Sozialforschung als hochschuldidaktische Methode 188

Andreas Helzel und Thorid Rabe

Zur Reflexion von Sprache im Physikunterricht –
Eine Studie zur Spannung zwischen normativen Erwartungen
und Orientierungen von Lehramtsstudierenden 207

Miriam Schöps und Anne-Kathrin Lindau

Sprachsensibilisierung in der geographiedidaktischen
Lehrpersonenbildung – Möglichkeiten
gesprächsanalytisch-fundierter Fallarbeit 230

Miriam Schöps, Katharina Kraus und Andreas Helzel

Die Sprachsensibilisierung Dozierender in der Lehrer:innenbildung.
Hochschulische Lehre zum Fall machen 249

Teil III: Empirische Befunde

Cornelia Jacob

Fallkonstitution als neuralgischer Punkt –
Professionalisierungspotenziale und Herausforderungen
kasuistischer Lehre in der Bestimmung des Falls 271

Nora Friederike Hoffmann

Beobachter:innen beobachten. Die Auseinandersetzung mit
studentischen Perspektiven auf Schule und Unterricht als
Professionalisierungsanlass 290

Manuela Keller-Schneider und Doris Wittek

Veränderung unterschiedlicher Facetten von Selbstreflexion
im Verlauf des von kasuistischen Lehrveranstaltungen
geprägten Lehramtsstudiums 306

Rolf-Torsten Kramer, Thorid Rabe und Doris Wittek

Reflexivität und Fallverstehen im Lehramtsstudium? Eine Einleitung in den Band

Zusammenfassung

Der in den Sammelband einleitende Beitrag gibt eine Einführung in das Thema Reflexivität und Fallverstehen im Lehramtsstudium. Dazu wird zunächst eine zeithistorische Kontextuierung zur aktuellen Debatte über Lehrer:innenbildung vorgenommen (1) und der Projektzusammenhang KALEI als Hallenser QLB-Projekt skizziert (2). Damit wird nachvollziehbar, aus welcher Grundperspektive in den versammelten Beiträgen auf die universitäre Lehrer:innenbildung und damit verbundene Anstöße und Sensibilisierungen auch im Sinne von Reflexivität und Fallverstehen geschaut wird und in welcher Weise eine wissenschaftliche Qualifizierung als Beitrag zur Professionalisierung verstanden werden kann. Anschließend wird ein kurzer Überblick über die Beiträge und deren jeweilige Ausrichtung gegeben (3).

Schlagworte: Qualitätsoffensive Lehrer:innenbildung (QLB), Lehrer:innenbildung, Qualifizierung und Professionalisierung, Kasuistische Lehrer:innenbildung für den inklusiven Unterricht (KALEI)

Abstract

The introduction to the anthology approaches the topic of reflexivity and case understanding in teacher training programmes. It begins by contextualising the current debate on teacher education from a historical perspective (1) and outlines the KALEI project as part of the „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ in Halle (2). This clarifies the basic perspective with which the collected contributions look at university teacher education and the associated impulses and sensitisation – also in the sense of reflexivity and case understanding. It is explained in what way an academic qualification can be understood as a contribution to professionalisation. This is followed by a brief overview of the contributions and their respective orientation (3).

Keywords: Qualitätsoffensive Lehrer:innenbildung (QLB), teacher training, qualification and professionalisation, casuistic teacher training for inclusive teaching (KALEI)

1 Nachrichten aus einer anderen Ära? Die Qualitätsoffensive Lehrer:innenbildung (QLB) und der aktuelle Diskurs der Lehrer:innenbildung

Gerade in den letzten Jahren – etwa seit Beginn der 2020er Jahre – lassen sich für unser Land besonders tiefgreifende Einschnitte und Veränderungen in Bezug auf den Diskurs über Lehrer:innenbildung finden. Noch bis Ende der 2010er Jahre können wir eine öffentliche und bildungspolitische Debatte deutlich ‚pro‘ Lehrer:innenbildung finden, sodass die Rede von einer spezifisch deutschen Qualitätssicherungsstrategie für die Schule über eine breit ausgebaute und öffentlich institutionalisierte Lehrer:innenbildung zutreffend scheint (vgl. dazu z. B. Zymek 2017). Es war im Anschluss an die auf den sog. PISA-Schock folgenden Debatten um die an zentralen Stellen mangelnde Güte der schulischen Bildungsangebote nahezu unstrittig, dass die zentralen Aufgaben des Bildungssystems – die öffentlich verantwortete Wissens- und Normvermittlung (Bildung und Erziehung) – mit einer qualitativ hochwertigen Lehrer:innenbildung Hand in Hand gehen müssen. Und genauso unstrittig erschien im historischen Rückblick der Ausbau und die Anhebung der Lehrer:innenbildung für alle Lehramtstypen mit der Differenzierung von erster und zweiter Phase sowie einer Ansiedlung der wissenschaftlichen Lehrer:innenbildung an den Universitäten als Qualitätsgewinn („eine immense Niveausteigerung“, Terhart 2016a, S. 30) und als übergreifender unumkehrbarer Trend (Terhart 2016a und b). Insgesamt wurde dieser Diskurs durch Gegenwartsdiagnosen getragen, die zentrale neue gesellschaftliche Herausforderungen mit veränderten Anforderungen und Zuständigkeiten der Schule zusammenbrachten und entsprechend auch eine Weiterentwicklung der Lehrer:innenbildung ableiteten und hier besonders auch dem Lehramtsstudium als erste Phase der Lehrer:innenbildung eine zentrale Stellung bei den notwendigen Innovationen zusprachen. Ältere und neuere Stichworte in diesem Diskurs waren z. B. Heterogenität und Inklusion, Teilintegration und Zweigliedrigkeit, Ganztagsbildung und multiprofessionelle Kooperation, aber auch Flucht und Migration, Demokratiebildung und Digitalisierung.

In diese Linie gehört auch die Entscheidung des BMBF, in umfangreicher Weise steuernden Einfluss auf die Strukturentwicklung der Lehrer:innenbildung zu nehmen. Die ‚Qualitätsoffensive Lehrer:innenbildung‘ (QLB) wurde zum Symbolprojekt (BMBF 2016). In zwei Förderphasen (2015-2019 und 2020-2023) wurden hier insbesondere Projekte an Hochschulen und Universitäten als

Lehrer:innenbildungsstandorten gefördert, die eine strukturell verankerte, an die neuen Herausforderungen angepasste Lehrer:innenbildung entwickeln und vertiefen wollten. Auch in den jeweiligen Ausschreibungen der Förderlinie des BMBWF waren aktuelle gesellschaftliche Herausforderungen (z. B. Heterogenität und Inklusion oder Digitalisierung) zentrale Referenzgrößen. Über fast ein Jahrzehnt schien es mit der QLB gelungen, einen breiten Austausch über Lehrer:innenbildung über die Standorte hinweg in der Bundesrepublik Deutschland zu verankern sowie Netzwerke und Initiativen quasi über den Tellerrand zu unterstützen.

Diese Aufbruchsstimmung nimmt allerdings ab Anfang der 2020er Jahre eine deutliche Wendung. In dieser Etappe wird das Ausmaß des Lehrkräftemangels, der auch in einigen Bundesländern bzw. für manche Schulformen schon zuvor seit Mitte der 2010er Jahre immer wieder thematisch wurde, mit breiter Aufmerksamkeit diskutiert (z. B. Behrens et al. 2023; Kramer et al. 2023). Dabei kann sich diese Debatte v. a. auch auf statistische Berechnungen und Prognosen stützen, die – bei aller Differenz – übereinstimmend aufzeigen, dass die Lücken für die Unterrichtsversorgung an deutschen Schulen gewaltig und bis etwa Mitte der 2030er Jahre nicht über reguläre Angebote der Lehrer:innenbildung (also Lehramtsstudium und anschließender Vorbereitungsdienst) zu schließen sind (vgl. dazu Klemm 2022; KMK 2022). Die Rede ist hier von einer großen Notlage und entsprechend werden auf Bundesebene sowie rekontextualisiert in den Bundesländern Notmaßnahmen zur Schließung dieser Lücke und zur Absicherung der Unterrichtsversorgung beschlossen. Hier finden sich ähnliche Maßnahmen und teilweise aber auch bundeslandspezifische Strategien, allen voran das Modell der Quer- und Seiteneinstiege, mit denen eine Einmündung in den Lehrer:innenberuf an Schulen ermöglicht wird, wenn eine gegenüber dem regulären Qualifizierungspfad zunächst eingeschränkte Befähigung vorliegt. Diese Quer- und Seiteneinstiege gab es in größerem Umfang bereits seit Mitte der 2010er Jahre (z. B. DGfE-Kommission für Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe 2017 oder GFD 2018), aber sie nehmen jetzt in der Anzahl und in ihrer Normalisierung noch einmal neue Ausmaße an, eine Entwicklung, auf die wiederum auch kritische Stellungnahmen und Gutachten reagieren (z. B. HRK 2020 und 2023; GEBF 2023; SWK 2023; DGfE 2024; Walm & Wittek 2024). Prognosen zufolge und für die Schulformen sowie auch Einzelschulen (z. B. in großstädtischen oder ländlichen Lagen) unterschiedlich sind im Einzelfall Quoten von 30-50% von Personal für den Unterricht erwartbar, die nicht über die volle, reguläre Qualifizierung verfügen. Bislang sind bereits bundesweit über 30.000 Personen auf diesem Wege unbefristet in den Schuldienst eingestellt worden (KMK 2023). Viele weitere werden folgen. In vier Bundesländern ist mehr als jede vierte eingestellte Lehrperson nicht regulär qualifiziert, in Sachsen-Anhalt sogar fast jede zweite, in Mecklenburg-Vorpommern bringt fast jede vierte eingestellte Lehrkraft nicht einmal eine Qualifikation auf Masterniveau mit (Walm & Wittek 2024). Auch wenn diese Personen mitunter nicht dauerhaft in den Schulen verbleiben, ändert sich die Zusammensetzung

zung von Kollegien sowie der Blick auf die qualitativen Voraussetzungen für den Lehrer:innenberuf in den kommenden Jahrzehnten in ungeahntem Maße. Dabei kommen zur Maßnahme der Quer- und Seiteneinstiege weitere (Not-)Maßnahmen dazu: etwa der Einsatz von Lehramtsstudierenden für den Vertretungsunterricht oder zuletzt mit aktuellem Beschluss der KMK (2024) auch die Möglichkeit der Einführung von dualen Studiengängen als Qualifizierung für das Lehramt.

In den aufgeführten Stellungnahmen und Gutachten wird einhellig weder der Bedarf an alternativen und ergänzenden Einstiegs- und Qualifizierungsmodellen für den Lehrerberuf angesichts des enormen Lehrkräftemangels zurückgewiesen noch die Möglichkeit der Weiterentwicklung der gegenwärtig vorliegenden institutionalisierten Modelle der Lehrer:innenbildung in Frage gestellt. Allerdings weisen sie übereinstimmend darauf hin, dass mit den gewählten Maßnahmen v. a. auch eine wissenschaftliche Qualifizierung und damit Möglichkeiten der Professionalisierung deutlich eingeschränkt und damit letztlich auch weitere negative Wirkungen in Bezug auf die Aufgaben von Schule in unserer Gesellschaft und auf die pädagogische und Unterrichtsqualität zu erwarten sind.

Dabei treffen die hier genannten Verschiebungen im Diskurs über Lehrer:innenbildung angesichts des Lehrkräftebedarfs und der Notwendigkeit, darauf mit Alternativstrategien zu reagieren, auf einen anhaltenden Trend der schwindenden Leistungsfähigkeit unseres Schulwesens. So zeigen jüngste Studien einhellig auf, dass die erreichten Kompetenzen deutscher Schüler:innen v. a. auch im internationalen Vergleich schwach ausfallen und in der Tendenz weiter abgesunken sind; der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg bleibt weiterhin ein ungelöstes Problem des selektiven und hierarchisierenden Schulsystems (Stanat et al. 2022; McElvany et al. 2023; OECD 2023; Lewalter et al. 2023). Aus diesem Grund werden neben dem anhaltenden Abwärtstrend der Kompetenzwerte deutscher Schüler:innen auch ein Rückgang der Integrationskraft der Schule und eine Verstärkung sozialer Disparitäten festgestellt (ebd.).

Angesichts dieser Parallelität sich verschärfender Entwicklungen in den Bereichen des Schulsystems und der Lehrer:innenbildung zeigen sich beunruhigende Homologien zu den 1960er und 1970er Jahren, als Georg Picht (1964) mit seiner Rede von der deutschen Bildungskatastrophe eine breite Debatte über die Ausschöpfung von Bildungsreserven und über den Abbau von Bildungsungleichheiten angeregt hatte. Es fällt schwer, an eine Verbesserung dieses Zustandes in den nächsten Jahren zu glauben. Dies erscheint zudem zusätzlich kaum möglich, wenn man die sich steigernden Herausforderungen an Schule, Unterricht und Lehrer:innenhandeln heranzieht. Durch den Umbau des Bildungssystems (z. B. Inklusion, Ganztagsbildung, Zweigliedrigkeit) und internationale Krisendynamiken (Migration, Kriege und Fluchtbewegungen) wachsen die Anforderungen an den Unterricht in Bezug auf die Berücksichtigung von Heterogenität und die Differenzierung, Individualisierung und Adaptivität des Bildungsangebotes. Zugleich steigern sich die Anforder-

derungen in Richtung soziale Integration und Demokratielernen. Nicht zuletzt kommen neue Dynamiken etwa durch Digitalisierung und KI hinzu.

Mit Blick auf diese Entwicklungen und deren Dynamik erscheint nun im Rückblick die QLB als eine Reforminitiative v.a. auch der universitären Lehrer:innenbildung wie aus einer *anderen Ära*. Und obwohl in vielen Projekten der QLB auch auf einige der aktuellen Herausforderungen (z. B. Inklusion oder Digitalisierung) reagiert wurde, ist das Auslaufen des Projektes Ende 2023 fast geräuschlos vorstattgegangen. Die in dieser Initiative von Beginn an mitlaufende Aufforderung einer Nachhaltigkeit der geförderten Projekte durch Verstetigung wirkt aktuell fast paradox. Martin Heinrich hat das in einem veröffentlichten Kommentar zum Ende der Qualitätsoffensive sehr treffend beschrieben, wenn er darauf hinweist, „dass sich die Lehrkräftebildung in Deutschland zehn Jahre nach der Vereinbarung von Bund und Ländern zur „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ in ihrer größten Krise seit den 1970er Jahren befindet“, und gleichzeitig insistiert, dass dennoch – oder auch gerade mit Blick auf diese Krise – die Frage nach den Impulsen besonders bedeutsam erscheint (Heinrich 2023).

Wir teilen diese Einschätzung, dass es auch und gerade jetzt wichtig ist, sich mit den Erträgen der QLB-Projekte in die laufende Debatte zur Lehrer:innenbildung einzubringen. Während Heinrich aber diese Impulse v.a. in den Strukturen der Zentren für Lehrer:innenbildung bzw. in den Schools of Education als „Forschungs- und Entwicklungszentren“ an einem Lehrer:innenbildungsstandort verankert sieht, setzen wir mit diesem Sammelband auf Professionalisierung im wissenschaftlichen Lehramtsstudium als nachhaltigen Diskursimpuls. Gerade weil die Notwendigkeit und Wirksamkeit der Lehrer:innenbildung über ein wissenschaftliches Lehramtsstudium aktuell aufgeweicht und in Frage gestellt wird, halten wir mit den Beiträgen in diesem Band am Anspruch dieser Wissenschaftsfundierung fest. Diese diskutieren wir in den Beiträgen besonders über die titelgebenden Begriffe – Fallverstehen und Reflexivität –, die wir auf das berufliche Handeln von Lehrpersonen ebenso beziehen wie auf die Ausrichtung eines universitären Lehramtsstudiums und das Handeln der Hochschullehrenden. Das tun wir aber nicht unkritisch, sondern wie für Terhart (2024) ist auch für uns die Frage der Wirksamkeit der QLB eine offene und auch empirisch weiter zu klärende Frage. Mit den Beiträgen in diesem Sammelband wollen wir deshalb nachhaltige Diskursimpulse setzen und die weitere Diskussion über den Stellenwert und die Bedeutung einer wissenschaftlichen Lehrer:innenbildung anregen.

2 KALEI und die Qualitätsoffensive Lehrer:innenbildung

Unser Diskursimpuls, den wir mit diesem Sammelband setzen, resultiert in seiner Ausrichtung selbstverständlich auch aus der spezifischen Ausrichtung des Projekts KALEI im Rahmen der QLB. KALEI – also „Kasuistische Lehrer:innenbildung für

den inklusiven Unterricht“ und in der zweiten Förderphase in zugespitzter Weise „Professionalisierung durch Heterogenitätssensibilisierung“ – wurde in beiden Förderphasen der QLB gefördert.¹ Mit Kasuistik als zentralem hochschuldidaktischen Konzept (Wittek et al. 2021; Wernet 2023) wurde dabei über beide Phasen auch eine spezifische Professionalisierungsstrategie verfolgt und v. a. an einem professionstheoretischen Strang angeschlossen, der nicht an allen universitären Lehrer:innenbildungsstandorten in Deutschland in gleicher Weise vertreten wird. Wie Terhart (2024) für die QLB bilanziert, haben die Projekte standortspezifisch zu einer Profilierung und damit aber insgesamt auch zu mehr Vielfalt beigetragen. Zentrale Referenz für die Professionalisierung von angehenden Lehrer:innen war in KALEI über beide Phasen der strukturtheoretische Professionsansatz (Oevermann 1996, 2002; Helsper 2016, 2021) und damit ein spezifischer Blick auf die beruflichen Anforderungen an das pädagogische Lehrer:innenhandeln, das dieses als besonders komplex, anspruchsvoll und teilweise auch besonders widersprüchlich entwirft. Nicht ohne Grund wird in diesem Ansatz an Freuds Fassung des Lehrer:innenberufs als eines ‚unmöglichen Berufes‘ erinnert (Freud 1950, S. 94). Freud hatte mit dieser Formulierung darauf angespielt, dass in bestimmten Berufen Erfolg und Anerkennung grundlegend fraglich bleiben. Im strukturtheoretischen Professionsansatz wird diese besondere und widersprüchliche Anforderung weiter ausgearbeitet und mit der Kennzeichnung einer grundlegenden (Erfolgs-)Ungewissheit sowie einer fehlenden Standardisierbarkeit oder Technologie für das pädagogische Handeln verknüpft. Dafür ist v. a. die Eingriffs- und Interventionslogik des pädagogischen Handelns zentral und die gleichzeitige Absicht einer Entfaltung und Stärkung der lebenspraktischen Autonomie der Schüler:innen und gerade nicht deren dauerhafte Einschränkung. Weil Lehrpersonen wie Pädagog:innen insgesamt gleichzeitig eine hohe (gesteigerte) Verantwortlichkeit stellvertretend für andere und deren Entwicklungsprozesse übernehmen und hinsichtlich des Erfolges nicht einfach und standardisiert auf Strategien und Routinen zurückgreifen können, werden besondere Befähigungen notwendig. Mit ‚Fallverstehen und Reflexivität‘ werden in diesem Band zwei besonders markante und im strukturtheoretischen Ansatz vielfach begründete Fähigkeiten oder professionelle Kompetenzen angesprochen und diskutiert. Teilweise tauchen diese Fähigkeiten – etwa die Forderung nach einer Reflexivität – auch in anderen professionstheoretischen Ansätzen auf, teilweise werden dazu auch andere Begrifflichkeiten (z. B. diagnostische Kompetenz für Fallverstehen) gewählt (vgl. dazu z. B. Cramer 2020; Kramer & Fabel-Lamla 2025). Zugleich gibt es aber auch einen kritischen Diskurs darüber, ob damit überhaupt bedeutsame

1 Das Projekt „Kasuistische Lehrerbildung für den inklusiven Unterricht“ (KALEI) wurde im Rahmen der Qualitätsoffensive (QLB) aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1918 gefördert. Projektleiter von KALEI waren in der ersten Förderphase Prof. Dr. Thomas Bremer (i. R.) und in der zweiten Förderphase Prof. Dr. Rolf-Torsten Kramer.

Fähigkeiten für das berufliche pädagogische Handeln von Lehrpersonen bezeichnet sind und ob diese Fähigkeiten im Lehramtsstudium angebahnt werden können (Reintjes & Kunze 2022; Berndt et al. 2017).

Werner Helsper (2001) hat dazu mit der Idee der „doppelten Professionalisierung“ und einem für das professionelle Handeln erforderlichen „doppelten Habitus“ vorbereitet, warum und in welcher Weise Fallverstehen und Reflexivität für das Lehrer:innenhandeln bedeutsam sind und wie diese Fähigkeiten entwickelt werden können. Dabei kommt das wissenschaftliche Lehramtsstudium mit seiner bislang unersetzbaren Praxis in den Blick, weil mit Wissenschaft – mit Theorie und Empirie zu Schule, Unterricht und Lehrer:innenhandeln als Gegenstand – in prädestinierter Weise in ein analytisch-distanziertes und damit auch handlungsdruck-entlastetes Verhältnis eingetreten werden kann, das für Reflexion und die Entfaltung und Stärkung von Reflexivität notwendig ist.

An dieser Idee einer Professionalisierung im Lehramtsstudium für das spätere berufliche Handeln als Lehrperson ist auch das KALEI-Projekt orientiert, wenngleich es über beide Förderphasen auch eine jeweils etwas andere Schwerpunktsetzung verfolgt hat. Es ging in KALEI damit um Reforminitiativen der Veränderung der Lehrer:innenbildung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, mit der Idee, Reflexivität und Fallverstehen im Studium zu fördern und zu unterstützen, damit berufliches Handeln später durch diese Komponenten der Fallsensibilität und der Reflexivität auch analytisch auf Distanz gebracht, befragt und auch kritisiert und weiterentwickelt werden kann.

In der ersten Förderphase von 2016 bis 2019 wurden in insgesamt sechs Teilprojekten vier Projektziele verfolgt, die gemeinsam hatten, dass es um Strukturbildungen innerhalb der Lehrer:innenbildung an der Universität ging. Dazu wurde besonders auf die Überlegungen einer kasuistischen Lehrer:innenbildung abgestellt und im Rahmen des Projektes versucht, kasuistische Zugänge in unterschiedlichen Bereichen in den Bildungswissenschaften und in den Fachdidaktiken und zu verschiedenen Phasen des Lehramtsstudiums zu erweitern bzw. überhaupt erst zu verankern. Damit sollte sich im Rahmen des Lehramtsstudiums eine kasuistische Zugangsweise wie ein Band durch das gesamte Studium ziehen und Effekte einer gesteigerten Sensibilität in der Wahrnehmung von Reflexivität sowie einer wachsenden Reflexionsfähigkeit ergeben. Schwerpunkte der Projektarbeit in der ersten Förderphase waren deshalb die Etablierung eines bereichsübergreifenden Austausches zur Kasuistik und Professionalisierung, der Aufbau eines universitätseigenen Fallportals sowie die Neukonzeption von Praxisphasen im Studium, die eine kasuistische Ausrichtung erhalten sollten. Und tatsächlich konnten hier neue Strukturen nachhaltig verankert werden.

In der zweiten Förderphase von 2019 bis 2023 lag der Fokus der Projektarbeit auf einer stärker konzeptionellen Ebene. In insgesamt acht Teilprojekten aus zwei Handlungsfeldern sollten neue Lehrformate für eine Professionalisierung im

Lehramtsstudium entwickelt, erprobt und auch empirisch untersucht werden. Hierbei wurde an die universitätsinternen Debatten und Entwicklungen einer kasuistischen Lehrer:innenbildung angeschlossen, aber es wurden auch weitere Lehrformate entwickelt, die zur Anbahnung und Ausprägung von Fallverstehen und Reflexivität beitragen. Durch die Begleitforschung und die wiederkehrende Evaluierung von neu entwickelten Lehrkonzepten kamen zudem auch wichtige Bedingungen einer übergreifenden Professionalisierung im Lehramtsstudium in den Blick, wie etwa ein institutionell verankerter Austausch der Lehrenden aus den verschiedenen Lehrbereichen, eine Berücksichtigung der Heterogenität der Lehramtsstudierenden oder auch eine reflexive Auseinandersetzung der Lehrenden mit eigenen impliziten Vorstellungen und Professionsorientierungen.

3 Zu den Beiträgen in diesem Band

Ein kleiner Teil der Beiträge in diesem Sammelband kommt von Kolleg:innen, die nicht Teil der KALEI-Projektgruppe waren, die aber wichtige Diskurspositionen zum gewählten Themenschwerpunkt vertreten. Sie blicken quasi aus einer Metaperspektive auf die Fragen von ‚Fallverstehen und Reflexivität‘ für die Lehrer:innenbildung. Die größere Anzahl an Beiträgen entstammt den Teilprojekten von KALEI in beiden Förderphasen. Insgesamt versteht sich der Sammelband nicht als eine einfache Affirmation der strukturtheoretisch begründeten und in Halle umgesetzten Professionalisierungsstrategie, sondern es finden sich in den meisten Beiträgen auch Skepsis und kritische Anfragen, die für einen Diskurs über die Lehrer:innenbildung und das, was diese zu leisten hätte, aus unserer Sicht so wichtig sind, damit Kurzschlüsse vermieden werden.

Wir haben in diesem Sammelband die Beiträge zu drei Teilen gruppiert, die wir kurz erläutern wollen. In einem *ersten Teil* haben wir Beiträge versammelt, die grundlegende bereichs- oder disziplinspezifische Perspektiven auf die Professionalisierung von Lehramtsstudierenden repräsentieren und jeweils mit verschiedenen theoretischen Grundlegungen entwerfen, in welcher Weise Fallverstehen und Reflexivität dabei für das berufliche Handeln von Lehrpersonen und für das universitäre Lehramtsstudium bedeutsam sind oder sein sollten. In einem *zweiten Teil* finden sich Beiträge, die sich zentral mit konzeptionellen Ideen und Überlegungen im Rahmen der universitären Lehrer:innenbildung befassen und aus konkreten Teilprojekten von KALEI in der zweiten Förderphase hervorgegangen sind. In einem *dritten Teil* bündeln wir dann Beiträge, die sich auf die Beforschung der Lehrer:innenbildung an der Universität und in ausgewählten Bereichen beziehen. Uns ist dabei bewusst, dass diese Trennung v. a. auch zwischen den Beiträgen des zweiten und des dritten Teils etwas künstlich wirkt und sicherlich nicht trennscharf ist. Oft sind auch die Beiträge aus dem konzeptionellen zweiten

Teil mit einer empirischen Perspektive der Begleitforschung verbunden, die ja auch Bestandteil aller Teilprojekte in KALEI war. Und umgekehrt finden sich auch in den Beiträgen des empirischen Teils mehr oder weniger deutliche Bezüge auf konzeptionelle Ansätze und Überlegungen. Wir weisen also darauf hin, dass diese Trennungen nicht als strikte Differenzierungen zu verstehen sind, sondern eher etwas über die grundlegende Ausrichtung der Beiträge verraten und in der Sortierung eine Orientierung für Leser:innen geben sollen, je nachdem, ob man vordergründig an Grundlegungen, Konzeptionen oder Befunden interessiert ist.

Teil I: Theoretische Grundlegungen

Der Beitrag von *Rolf-Torsten Kramer* versteht sich als eine argumentative Begründung dafür, dass es im Lehramtsstudium in den erziehungswissenschaftlichen Anteilen auch um eine Befähigung zu Reflexivität und Fallverstehen gehen muss. Dazu werden professionstheoretische und praxis- bzw. habitustheoretische Positionen entfaltet. Aufgezeigt wird, dass das Lehrerhandeln in dieser Perspektive mit besonderen Herausforderungen verbunden ist, die neben dem beruflichen Können auch eine analytische Distanzierung und reflexive Infragestellung benötigen. Diese muss v. a. im Lehramtsstudium eingefordert werden, weil diese Lehrer:innenbildungsphase zwischen der eigenen Schulzeit als Schüler:in und der beruflichen Tätigkeit in besonderer Weise eine Distanzierung überhaupt ermöglicht. Die Orientierung an Wissenschaft und deren zentralen Prinzipien (z. B. Argumentation, Diskursivität und kritische Reflexion) begünstigen diese Möglichkeit der Distanzierung, ohne die es zu Mechanismen einer oft unbemerkten Reproduktion kommen würde.

Werner Helsper bezieht sich in seinem Beitrag auf den Diskurs über Reflexivität in der Lehrer:innenbildung und besonders in Bezug auf das Lehramtsstudium. Dabei wird verdeutlicht, dass wir hier eine widersprüchliche Diskursentwicklung finden, die auf der einen Seite mit gesteigerten Erwartungen an Reflexivität und auf der anderen Seite mit deren Reduktion und Zurückweisung verbunden ist. Im Anschluss werden zwei konturierte kritische Positionen, die der Subjektivierung und die der praxeologisch-wissenssoziologischen Professionsforschung herausgegriffen und an ihnen diskutiert, inwieweit diese Infragestellung von Ansprüchen an Reflexivität im Studium argumentativ nachvollziehbar ist. Abschließend plädiert der Beitrag für die Unterscheidung der Ebene einer ständigen Anspruchssteigerung individueller Reflexion von der strukturellen Notwendigkeit von Reflexion im Prozess der Professionalisierung.

Ralf Bohnsack fragt in seinem Beitrag nach dem Stellenwert von Fallanalysen der Interaktion in People Processing Organizations und nach den Chancen kasuistischer Bildung. Damit liefert der Beitrag eine wichtige Weiterführung und Ergänzung der Fokussierung der Perspektive der praxeologischen Wissenssoziologie auf den Bereich des beruflichen pädagogischen bzw. professionellen Handelns. Deutlich wird, dass im Bereich des beruflichen Handelns in People Processing Organizations immer

auch Fallkonstruktionen erfolgen, die im Sinne einer Fremdrahmung nicht im Status verdachtsgeleiteter Wirklichkeitskonstruktionen stehenbleiben dürfen. Stattdessen braucht es eine Reflexion, die jedoch eine praktische Reflexion ist und damit Teil der konstituierenden Rahmung als entscheidende Basis der hervorgebrachten beruflichen Praxis. Praktisches Erkennen und praktische Reflexion können im Unterschied zu einer theoretisierenden Reflexion, die praxisäußerlich bleibt, durch kasuistische Bildung im Sinne einer sozialisatorischen Aneignung unterstützt werden. Es geht hier jedoch nicht um eine auf Dauer gestellte Reflexion über den eigenen Habitus, die zu Identitätsproblemen und zu Handlungsunfähigkeit führen würde. Der Beitrag von *Richard Lischka-Schmidt* greift auf zentrale Positionen des Diskurses zu pädagogischer Professionalität zurück und bearbeitet die Fragestellung, in welcher Weise auch für Lehrkräftebildner:innen Fallverstehen und Reflexivität bedeutsame professionalisierungsrelevante Befähigungen darstellen. Vor allem mit Bezug auf Parsons wird dabei die These entfaltet, dass sich die teacher education profession aus beiden, sowohl der academic profession als auch der teaching profession konstituiert. Diese These wird mit Blick auf die Lehrer:innenbildungsphasen und -bereiche bearbeitet und darüber herausgestellt, dass eine besondere Herausforderung für Lehrkräftebildner:innen darin besteht, eine strukturelle Neigung zu Nähe und Diffusität abzuwehren, also v. a. analytische Distanz und kritische Reflexivität zum Gegenstand Schule, Unterricht und Lehrer:innenhandeln herzustellen bzw. bestehende Widersprüche und Antinomien auszubalancieren. Damit wird dafür plädiert, dass Lehrkräftebildner:innen auch ihre eigene Biographie und eigene normative Überzeugungen zu Schule explizieren und reflektieren. Der Beitrag von *Norbert Kruse* komplettiert die Aufsätze im ersten Teil mit einer auf den Grundschulunterricht und die Fachdidaktik Deutsch ausgerichteten Perspektive. Damit sind noch einmal neue Einblicke verbunden, etwa dazu, welche Funktion eine Fallorientierung bzw. Kasuistik in der Weiterentwicklung des Grundschullehramtsstudiums als Vermittlung der widerstreitenden Ansprüche an Wissenschafts- und Berufsorientierung zukommt. In dieser Gemengelage kommt nun den Spielarten einer Fallorientierung eine ganz unterschiedliche Rolle zu, die in Richtung einer Praxisanleitung ebenso wie in Richtung einer reinen Wissenschaftsorientierung vereinseitigt wären und kritisch eingeschätzt werden. Der Beitrag fordert stattdessen eine Fallorientierung, in der Wissenschaftlichkeit und praktische Relevanz nicht gegeneinander ausgespielt werden. In der Idee der didaktischen Kerne soll Fallarbeit im Lehramtsstudium dazu beitragen, über analytische Distanz zu neuen normativ fundierten didaktischen Erfindungen zu kommen, die dann in der beruflichen Praxis anzuwenden sind.

Teil II: Konzeptionelle Entwicklungen

Sabine Gabriel und *Tanja Kinne* haben im Rahmen eines Teilprojektes von KALEI Lehrentwicklungen im Kontext körpersensibler Pädagogik erprobt und un-

tersucht. Im Beitrag betrachten sie entlang dieser Erfahrungen ausgewählte Aspekte von Körper-Leiblichkeit und befragen diese hinsichtlich der Relevanz für Lern- und Bildungsprozesse sowie In- und Exklusionsprozessen in Schule und Unterricht. Auf Basis studentischer Fallarbeiten stellen die Autorinnen Befunde ihrer Studie zu den Thematisierungen von Körperlichkeit durch die Studierenden dar. Es offenbaren sich dabei unterschiedliche Modi der Erzeugung von Körperlichkeit und sozialer Differenzierung bei den Studierenden, die für die Lehrer:innenbildung auf Anschlüsse diskutiert werden.

Das Teilprojekt von *Julia Steinwand*, *Doris Wittek* und *Michael Ritter* hat seinen Ausgangspunkt in der strukturellen Anlage des Lehramtsstudium als Studiengang mit inhärentem Disziplinpluralismus. Die Studierenden sind grundsätzlich in mehreren – oft paradigmatisch überaus differenten – Disziplinen parallel gefordert, die teils widersprüchlichen Anforderungen der Studiengänge produktiv zu vereinbaren. Die Frage, wie ein interdisziplinärer Blick auf unterrichtliche Fälle als Reflexionsanlass genutzt werden kann, untersuchen sie entlang transkribierter Seminarinteraktionen. Exemplarisch waren dabei Dozent:innen der grundschulbezogenen Deutschdidaktik und der Schulpädagogik beteiligt. Die Befunde deuten darauf hin, dass Studierende spezifische Referenzen heranziehen, um die Fälle zu deuten; dass dabei aber immer gleichzeitig rein pädagogische wie auch spezifisch fachliche Fragen in Relation kommen. Dabei kann das Projekt zugleich als Reflexionsanlass für die Professionalisierung der Hochschullehrenden und den kollegialen Austausch über Lehre wirksam werden.

Der Beitrag von *Anika Elseberg* nimmt insbesondere die Auseinandersetzung mit schulischer Inklusion als Professionalisierungsanlass für Studierende in den Blick. Entlang von Gruppendiskussionen mit Studierenden in inklusionsorientierten Lehrveranstaltungen kann die Autorin zum einen nachvollziehen, welche Orientierungen zu Inklusion und Exklusion die Studierenden leiten. Zum anderen befragt sie das Erhebungsformat der Gruppendiskussion in seiner Rolle als hochschuldidaktische Methode auf Hinweise zur Reflexivität der Studierenden. Die Rekonstruktionen deuten darauf hin, dass die Methode ein bisher ungenutztes Potenzial in der Lehrer:innenbildung darstellt.

Eine im Rahmen von KALEI² weiterentwickelte Lehrveranstaltung zu zwei fachdidaktisch begleiteten Praxisphasen an der MLU dient im Beitrag von *Andreas Helzel* und *Thorid Rabe* als Anlass, dem möglichen Spannungsverhältnis zwischen der Forderung nach einem sprachsensiblen Physikunterricht und einer dem entgegengesetzten Fachkultur empirisch nachzugehen. Im Rahmen einer praxeologisch gelagerten qualitativen Studie werden Gruppenaufgaben aus der Lehrveranstaltung herangezogen, um die sich in der Praxis Lehramtsstudierender zum Thema ‚Sprache im Physikunterricht‘ dokumentierenden Diskrepanzen zwischen Habitus und Normen und deren Bearbeitung zu rekonstruieren. Einflüsse auf die

sprachbezogene Reflexivität der Lehramtsstudierenden und Folgen für hochschulische Lehre mit dem Ziel, eine solche Reflexivität zu fördern, werden diskutiert. *Miriam Schöps* und *Anne-Kathrin Lindau* haben für das Fach Geographie eine semesterübergreifende Thematisierung von Sprache(n) im Fachunterricht in Form einzelner Lehrbausteine entwickelt und in die grundständige geographiedidaktische Lehre implementiert. In ihrem Beitrag gehen sie davon aus, dass die Sprachsensibilisierung Lehramtsstudierender einen wichtigen Aspekt der Professionalisierung für einen inklusiven Fachunterricht darstellt und stellen ein Lehr-Lern-Konzept vor, das gesprächsanalytisch orientierte Fallarbeit in geographiedidaktischen Kontexten vorsieht. Erfahrungen aus der Umsetzung deuten darauf hin, dass die Einbindung verschiedener Modi der Fallbearbeitung fruchtbar ist, obwohl die Studierenden methodisch strenge Vorgehensweisen bei Fallanalysen nicht umsetzen können. Auch mit Blick auf den Geographieunterricht scheinen die Orientierungen der Studierenden stark an didaktisch-normativen Zielsetzungen ausgerichtet zu sein.

Der Fokus auf Sprachsensibilisierung durch Fallarbeit setzt sich in einem weiteren Beitrag von *Katharina Kraus*, *Miriam Schöps* und *Andreas Helzel* fort, richtet sich hier aber auf die Vermittlungspraxis hochschulischer Lehre. Im Rahmen von KALEI² wurden Angebote für Hochschullehrende zu Sprachsensibilität und sprachlicher Bildung konzipiert und umgesetzt, die darauf zielen, die Reflexivität Hochschullehrender anzuregen, und darüber vermittelt konsistente(re) Erfahrungen bei Lehramtsstudierenden hinsichtlich sprachsensibler Lehre zu ermöglichen. Die Autor:innen gehen in ihrem Beitrag anhand zweier Veranstaltungsformate der Frage nach, wie die (sprachbezogene) Reflexion hochschulischer Lehre befördert werden kann, indem diese Lehre selbst mit Dozierenden zum Fall gemacht wird.

Teil III: Empirische Befunde

Cornelia Jacob bezieht sich in ihrem Beitrag auf Befunde ihrer Promotion auf Grundlage der im Rahmen von KALEI erhobenen qualitativen Teilstudie. Entlang von Aufgabenstellungen in kasuistischen Lehrveranstaltungen im Bereich der Erziehungswissenschaft rekonstruiert sie im Anschluss an die Dokumentarische Methode, inwiefern die Fallkonstitution durch die Seminarleitung zu einem ‚neutralen Punkt‘ in der Lehre werden kann. Auch hier zeigen sich Fallverstehen und Reflexivität nicht nur für die Studierenden als Potenzial für Professionalisierung, sondern auch für die Dozent:innen kann danach gefragt werden, inwiefern deren lehrbezogene Qualifizierung bisher ausreichend als Ressource genutzt wird. Der Beitrag von *Nora Friederike Hoffmann* nimmt Befunde der wissenschaftlichen Begleitforschung der kasuistischen Lehrpraxis an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg zum Anlass, um über Möglichkeiten einer biographischen Reflexion anhand der analytischen Auseinandersetzung mit Beobachtungsprotokollen anderer Studierender nachzudenken. Mit Anschluss an die Dokumentarische Methode wird dabei verdeutlicht, dass in den erstellten Protokollen statt einer

neutralen oder objektiven Beobachtung immer auch implizite Wissensbestände, Normativitäten und Standortgebundenheiten der Studierenden im Prozess der Protokollierung einfließen. Mit Hilfe einer dokumentarischen Interpretation solcher Protokolle kann damit nicht nur etwas über die Ansprüchlichkeit und die Widersprüche unterrichtlicher Situationen erfahren werden, sondern v. a. wurde rekonstruiert, wie studentische Beobachter:innen Schule und Unterricht beobachten. Diese exemplarische Explikation des impliziten Blicks von Studierenden auf Schule, Unterricht und deren Akteur:innen unterstützt praktisches Erkennen und praktische Reflexion als eine handlungspraktische Bewältigung von Normen und Identitätszuschreibungen gegenüber der beruflichen Praxis.

Der Band endet mit einem Beitrag von *Manuela Keller-Schneider* und *Doris Wittek*, die sich zentral auf die wissenschaftliche Begleitforschung von KALEI stützen und nach Veränderungen verschiedener Facetten von Selbstreflexion im Verlauf des Lehramtsstudiums an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg und damit über eine Folge mehrerer kasuistisch ausgerichteter Lehrformate fragen. Nach einer Kennzeichnung eigener stress- und ressourcentheoretischer Annahmen und einer Verortung innerhalb der bestehenden professionstheoretischen Ansätze werden die Anlage der quantitativen Teilstudie der wissenschaftlichen Begleitung von KALEI und die für den Beitrag ausgewählten Instrumente vorgestellt. In den berichteten Ergebnissen wird festgestellt, dass sich zwar signifikante Unterschiede insbesondere in der Selbstreflexion der Studierenden zeigen, es allerdings offen bleibt, ob diese aus den in kasuistischen Lehrveranstaltungen gestellten Anforderungen hervorgehen. Insgesamt wird jedoch ersichtlich, dass Fallverstehen in kasuistischen Lehrveranstaltungen zu einer Auseinandersetzung mit individuellen Sichtweisen und damit auch als Anstoß für Selbstreflexion und eine Veränderung individueller Ressourcen beitragen kann. Damit scheint Kasuistik die Professionalisierung v. a. zu Beginn des Studiums erheblich zu unterstützen.

Abschließend möchten wir noch deutlich machen, dass wir uns der Begrenzung der durch die Beiträge vertretenen Perspektiven bewusst sind. Wir beanspruchen also nicht, für die Lehrer:innenbildung in Gänze bzw. in der vollen Breite etwas aussagen zu können. So äußern wir uns hier kaum zum Bereich der Unterrichtsfächer und der ihnen korrespondierenden wissenschaftlichen Disziplinen. Und wir haben neben dem Studium kaum und nur ansatzweise auch die zweite und noch weniger die dritte Phase der Lehrer:innenbildung im Blick. Wir beziehen uns also v. a. auf die erste Phase der Lehrer:innenbildung, also das Lehramtsstudium, und dort besonders auf den Bereich der Erziehungswissenschaft und einige Fachdidaktiken. In dieser Fokussierung sehen wir aber auch das Potenzial des Bandes für alle, die sich mit Fragen des Lehramtsstudiums und der Professionalisierung befassen.

Wir wünschen bei der Lektüre viel Freude, viele Anregungen und wir hoffen, dass wir zum Diskurs über Lehrer:innenbildung und über wichtige Befähigungen für den Lehrer:innenberuf im Sinne einer pädagogischen Professionalität gerade auch in der gegenwärtigen schwierigen Situation etwas beitragen können.

Literatur

- Behrens, Dorte, Forell, Matthias, Idel, Till-Sebastian & Pauling, Sven (Hrsg.) (2023). *Lehrkräftebildung in der Bedarfskrise. Programme – Positionierungen – Empirie*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Berndt, Constanze, Häcker, Thomas & Leonhard, Tobias (Hrsg.) (2017). *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- BMBF (2016). *Neue Wege in der Lehrerbildung. Die Qualitätsoffensive Lehrerbildung*. Berlin.
- Cramer, Colin (2020). Professionstheorien. Überblick, Entwicklung und Kritik. In Martin Harant, Philipp Thomas & Uwe Küchler (Hrsg.), *Theorien! Horizonte für die Lehrerinnen und Lehrerbildung* (S. 111-128). Tübingen: Tübingen University Press.
- DGfE (2024). *Eine wissenschaftliche Lehrer:innenbildung ist für die Qualifizierung und Professionalisierung von Lehrpersonen als Standard unverzichtbar. Nur so lassen sich die großen Aufgaben und aktuellen Herausforderungen im Bildungssystem langfristig bewältigen. Stellungnahme der DGfE zu aktuellen Herausforderungen für Lehrer:innenbildung, Qualifizierung und Professionalisierung*. Berlin. 26. Februar 2024.
- DGfE-Kommission für Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe (2017). *Stellungnahme zur Einstellung von Personen ohne erforderliche Qualifikation als Lehrkräfte in Grundschulen (Seiten- und Quereinsteiger)*.
- Freud, Sigmund (1950). *Die endliche und die unendliche Analyse*. In Anna Freud, E. Bibring, W. Hoffer, E. Kris & O. Isakower (Hrsg.), *Gesammelte Werke XVI* (S. 59-99). London: Imago Publishing Co.
- GEBF (2023). *Alternative Qualifikationswege für Lehrkräfte ohne traditionelles Lehramtsstudium in Zeiten des Lehrkräftemangels. Stellungnahme der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (GEBF)*.
- GFD (2018). *Ergänzende Wege der Professionalisierung von Lehrkräften. Positionspapier der GFD zur Problematik des Quer- und Seiteneinstiegs*.
- Heinrich, Martin (2023). *Bleibende Impulse als Nachhaltigkeitsstrategie?* https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung/de/newsletter/_documents/nl_4-2023_3_kommentar.html?nn=325442 zugegriffen am 21.06.2024
- Helsper, Werner (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. UTB. Opladen & Toronto: Barbara Budrich.
- Helsper, Werner (2016). Lehrberufprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz. In Martin Rothland (Hrsg.), *Beruf/Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 103-125). Münster & New York: Waxmann.
- Helsper, Werner (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 1(3), S. 7-15.
- HRK (2023). *Die Sicherung der Qualität der Lehrer:innenbildung. Empfehlung der Mitgliedergruppe der Universitäten in der HRK am 13. November 2023 in Berlin*.
- HRK (2020). *Quer- und Seiteneinstieg ins Lehramt. Entschließung des Senats der HRK am 25. Juni 2020*.
- Klemm, Klaus (2022). *Entwicklung von Lehrkräftebedarf und -angebot in Deutschland bis 2030. Expertise im Auftrag des Verbandes Bildung und Erziehung*. Berlin: Verband Bildung und Erziehung.
- KMK (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2024). *Maßnahmen zur Gewinnung zusätzlicher Lehrkräfte und zur strukturellen Ergänzung der Lehrkräftebildung*. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 14.03.2024)
- KMK (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2023). *Einstellung von Lehrkräften 2022*. www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_236_EvL_2022.pdf (letzter Zugriff: 10.11.2023)

- KMK (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2022). *Lehrkräfteeinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2021-2035. Zusammengefasste Modellrechnungen der Länder*. Berlin. Kultusministerkonferenz.
- Kramer, Rolf-Torsten & Fabel-Lamla, Melanie (2025). Profession und professionstheoretische Ansätze. In Thorsten Bohl, Alexander Gröschner, Annette Scheunpflug & Marcus Syring (Hrsg.), *Studienbuch Bildungswissenschaften* (S. 197-217) Bd. 3. UTB. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. (im Erscheinen)
- Kramer, Rolf-Torsten, Schmidt, Katja & Schmidt-Herta, Bernhard (Hrsg.) (2023). Themenschwerpunkt „Aktuelle Herausforderungen für Lehrkräftebildung, Qualifizierung und Professionalisierung“. *Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. 34(67)
- Lewalter, Doris, Diedrich, Jennifer, Goldhammer, Frank, Köller, Olaf & Reiss, Kristina (Hrsg.) (2023). *PISA 2022. Analyse der Bildungsergebnisse in Deutschland*. Münster & New York: Waxmann.
- McElvany, Nele, Lorenz, Ramona, Frey, Andreas, Goldhammer, Frank, Schilcher, Anita & Stubbe, Tobias C. (Hrsg.) (2023). IGLU 2021. Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre. Münster: Waxmann.
- OECD (2023). *PISA 2022 Ergebnisse (Band I). Lernstände und Bildungsgerechtigkeit*. Bielefeld: wbv Media.
- Overmann, Ulrich (2002). Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In Margret Kraul, Winfried Marotzki & Cornelia Schewpe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 19-63). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Overmann, Ulrich (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionellen Handelns. In Arno Combe & Werner Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70-183). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Picht, Georg (1964). *Die deutsche Bildungskatastrophe*. Olten & Freiburg i. B.: Walter-Verlag.
- Reintjes, Christian & Kunze, Ingrid (Hrsg.) (2022). *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Stanat, Petra, Schipolowski, Stefan, Schneider, Rebecca, Sachse, Karoline A. Weirich, Sebastian & Henschel, Sofie (Hrsg.) (2022). IQB-Bildungstrend 2021 Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich. Münster: Waxmann.
- SWK (2023). *Lehrkräftegewinnung und Lehrkräftebildung für einen hochwertigen Unterricht. Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK)*. Bonn.
- Terhart, Ewald (2024). *Die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ – Eine Bilanz aus Sicht der Wissenschaft*. https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung/de/newsletter/_documents/nl_2024_2_terhart.html (letzter Zugriff am 21.06.2024)
- Terhart, Ewald (2016a). Geschichte des Lehrerberufs. In Martin Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 17-32). Utb. Münster & New York: Waxmann.
- Terhart, Ewald (2016b). Wandel der Schulstruktur – Wandel der Lehramtsstruktur: Langfristige Entwicklungsmuster und aktuelle Problemlagen. In Till-Sebastian Idel, Fabian Dietrich, Katharina Kunze, Kerstin Rabenstein & Anne Schütz (Hrsg.), *Professionsentwicklung und Schulstrukturereform. Zwischen Gymnasium und neuen Schulformen in der Sekundarstufe* (S. 64-79). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Walm, Maik & Wittek, Doris (2024). *Lehrer*innenbildung in Deutschland im Jahr 2024. Status Quo und Entwicklungen der letzten Dekade. Eine Expertise im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung*.
- Wernet, Andreas (2023). *Hermeneutik – Kasuistik – Fallverstehen. Eine Einführung*. 2., aktualisierte Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.
- Wittek, Doris, Rabe, Thorid & Ritter, Michael (Hrsg.) (2021). *Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Zymek, Bernd (2017). Die Zukunft des Lehrerberufs in Deutschland – was wir dazu aus der Geschichte wissen können. *Die Deutsche Schule*, 109(1), S. 70-90.

Autor:innen**Kramer, Rolf-Torsten, Dr.**

Professor für Schulpädagogik und Schulforschung an der Philosophischen Fakultät III – Erziehungswissenschaften an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Arbeitsschwerpunkte: Praxistheorie und praxeologische Schul- und Bildungsforschung, Pädagogische Professionalität und Professionalisierung, Rekonstruktionsmethodologie

rolf-torsten.kramer@paedagogik.uni-halle.de

Rabe, Thorid, Dr.ⁱⁿ

Professorin für Didaktik der Physik, Institut für Physik, an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

Arbeitsschwerpunkte: Identitätsaushandlungen zu Physik, Lehrer:innenprofessionalisierung aus physikdidaktischer Perspektive, Physiklernen und Sprache, Gender und Physik

thorid.rabe@physik.uni-halle.de

Wittek, Doris, Dr.ⁱⁿ

Professorin für Lehrer:innenprofessionalität und Lehrer:innenbildungsforschung, Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

Arbeitsschwerpunkte: Forschung zur Professionalisierung von (angehenden) Lehrpersonen sowie Lehrer:innenbildung, Berufseinstieg von Lehrpersonen, Heterogenität in Schule und Unterricht, finnisches Bildungswesen, qualitativ-rekonstruktive Bildungsforschung, insbesondere Methodik und Methodologie der Dokumentarischen Methode

doris.wittek@paedagogik.uni-halle.de

Teil I: Theoretische Grundlagen

Rolf-Torsten Kramer

Reflexivität und Fallverstehen durch das kasuistische, wissenschaftliche Lehramtsstudium? Versuch einer professions- und praxistheoretischen Grundlegung

Zusammenfassung

Der Beitrag versucht, über die Anforderungen an das pädagogische Lehrer:innenhandeln zu begründen, warum Fallverstehen und Reflexivität für die Professionalisierung von (angehenden) Lehrpersonen notwendige zu erwerbende Kompetenzen sind. Dabei ist beides – Fallverstehen und Reflexivität – keinesfalls automatisch und selbstverständlich schon im Handlungsfeld der Schule etabliert. Mit Bezug auf professionstheoretische Ansätze zum Lehrer:innenberuf und auf praxistheoretische Überlegungen wird argumentiert, dass im Prozess des Lehrer:innenwerdens besonders der universitären Phase der Lehrer:innenbildung die Aufgabe zukommt, Reflexivität und Fallverstehen als Kompetenzen von zukünftigen Lehrkräften anzubahnen. Kasuistik wird dabei als ein möglicher und aussichtsreicher hochschuldidaktischer Zugang herausgestellt, weil die darüber ermöglichte handlungsdruckentlastete Auseinandersetzung mit der Praxis von Schule und Unterricht mehrperspektivisches Verstehen und distanzierte Reflexion erfordert und unterstützt.

Schlagerworte: pädagogisches Handeln, Anforderungslogik, Professionalisierung, Fallverstehen und Reflexivität, Kasuistik

Abstract

The article attempts to explain – through the requirements for pedagogical teacher action – why case understanding and reflexivity are necessary skills to be acquired for the professionalization of (prospective) teachers. However, both – case understanding and reflexivity – are by no means automatically and naturally established in the school as a field of action. With reference to profession theory approaches to the teaching profession and practice theory considera-

tions, it is argued that in the process of becoming a teacher, the university phase of teacher training in particular has the task of initiating reflexivity and case understanding as competencies of future teachers. Casuistry is highlighted as a possible and promising approach to higher education didactics, because it enables a multi-perspective understanding and distanced reflection of the practice of school and teaching, which is relieved of the pressure to act.

Keywords: pedagogical action, logic of requirements, professionalization, case understanding and reflexivity, Casuistry

Der folgende Beitrag widmet sich der Frage, welche konzeptionelle Ausrichtung der Lehrer:innenbildung im Lehramtsstudium v. a. in den Erziehungs- bzw. Bildungswissenschaften zukommen kann und welchen Stellenwert dabei Fallverstehen und Reflexivität als Qualifizierungsziele erhalten können. Dazu wird zunächst mit der spezifischen Anforderungslogik des pädagogischen Lehrer:innenhandelns argumentiert und mit Bezug auf den strukturtheoretischen Ansatz der Lehrer:innenprofessionalität herausgestellt, welche wichtige Bedeutung den Fähigkeiten Fallverstehen und Reflexivität im beruflichen pädagogischen Handeln von Lehrpersonen und für deren Professionalisierung zukommt (1.). In einem zweiten Schritt wird dann im Anschluss mit Rückgriff auf praxistheoretische Überlegungen zusätzlich unterstrichen, warum Fallverstehen und Reflexivität in besonderer Weise als Qualifizierungsziele für das Lehramtsstudium und damit für die erste Phase der Lehrer:innenbildung anzustreben sind (2.). Mit Bezug auf das Habituskonzept und Überlegungen zur Genese und Wandlung des Habitus wird aufgezeigt, inwiefern die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem beruflichen Handlungsfeld von Lehrpersonen im Rahmen der 1. Phase der Lehrer:innenbildung zentral und prädestiniert dafür ist, dass eine reproduktive und der eigenen Wahrnehmung weitestgehend entzogene Fortsetzung und Verstärkung schulischer Dispositionen auf der Grundlage der eigenen sozialen Herkunft, der eigenen Biographie und v. a. auch der eigenen langen Schullaufbahn aufgebrochen werden kann. Hier ist daher in besonderer Weise das Potenzial angelegt, neben einer beruflichen Einsozialisation, die sich weitestgehend unbemerkt vollzieht, auch wichtige Befähigungen zur Distanzierung und Reflexion von Schule als Praxis zu erwerben, die für das professionalisierte pädagogische Handeln bedeutsam sind. Abschließend versuche ich aufzuzeigen, wie Fallverstehen und Reflexivität mit einer kasuistischen Arbeitsweise im Hochschulkontext zusammenhängen und welche Hoffnungen und Erwartungen für die Fähigkeits- und Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden in Bezug auf Fallverstehen und Reflexivität man deshalb an diese kasuistische Auseinandersetzung knüpfen kann (3.). Damit werden insgesamt auch zentrale Überlegungen und professionstheoretische Bezüge des Projektes KALEI dargestellt, das an der Uni-

versität Halle im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrer:innenbildung (QLB) von 2015 bis 2023 in zwei Förderphasen durchgeführt wurde.

1 Zur spezifischen Anforderungslogik des pädagogischen Lehrer:innenhandelns – eine professionstheoretische Grundlegung der Notwendigkeit der Befähigung und Bereitschaft zu Fallverstehen und Reflexion

Die Frage nach der spezifischen Anforderungslogik des pädagogischen Lehrer:innenhandelns wird je nach theoretisch-konzeptioneller Verankerung unterschiedlich beantwortet. So wird beispielsweise in den „Standards für die Lehrerbildung“ der KMK (2019) deutlich gemacht, dass der Lehrer:innenberuf mit „besonderen Aufgaben“ verbunden ist, über die Lehrkräfte sich bewusst sein sollten (ebd., S. 13). Sie sollten „ihren Beruf als ein öffentliches Amt mit besonderer Verantwortung und Verpflichtung“ verstehen (ebd.). In den definierten Standards und den zugeordneten Kompetenzbereichen wird ausdifferenziert, dass Lehrpersonen für das (fachliche und überfachliche) Lernen und die Vermittlung von Werten und Normen zuständig sind. Um dieser Aufgabe nachzukommen, sind dann weitere Kompetenzbereiche aufgeführt – etwa diagnostische Fähigkeiten, Fähigkeiten der Berücksichtigung von sozialen und kulturellen Benachteiligungen und Barrieren oder die Bereitschaft der stetigen eigenen Weiterentwicklung und der Gestaltung der institutionellen Bedingungen des pädagogischen Handelns durch Schul- und Unterrichtsentwicklung. Man kann aus diesen Standards also ableiten, dass im Spektrum der beruflichen Aufgaben von Lehrpersonen ein Kernbereich des Pädagogischen definiert wird und zu dieser Kernzuständigkeit für Lernen und Entwicklung von Schüler:innen dann flankierend weitere Anforderungen dazukommen, die für die Umsetzung der Kernaufgabe eine dienende Funktion haben. Das Spezifische des Lehrer:innenberufs wäre dann die pädagogische Zuständigkeit als besondere Aufgabe, aus der sich eine besondere Verantwortung und Verpflichtung ergibt. Zu dieser würde auch die Fähigkeit und Bereitschaft gehören, die situativen und kontextuellen Bedingungen für Lern- und Entwicklungsprozesse zu kennen, zu reflektieren und mitzugestalten.

Nun sind die „Standards für die Lehrerbildung“ ein politisches Papier und kein wissenschaftlicher Text. Die Frage ist daher, ob die Ausdeutung der Fassung des Lehrerberufes und seiner spezifischen Anforderungslogik, die ja teilweise auch implizit bleiben, mit theoretisch-konzeptionellen Positionen korrespondieren. Hierzu wären besonders die aktuell breit rezipierten professionstheoretischen Ansätze zum Lehrer:innenberuf zu diskutieren (Kramer & Fabel-Lamla 2025; Helsper 2021a; Cramer 2020, 2019).

Das KMK-Papier korrespondiert deutlich mit dem *kompetenztheoretischen Ansatz des Lehrer:innenhandelns*, mit dem modellhaft erforderliche Wissensbereiche und

Fähigkeiten definiert und empirisch untersucht werden, die für eine Bearbeitung und Lösung von Aufgaben und Problemen des beruflichen Handelns von Lehrpersonen genutzt werden können (König 2020, 2016; Baumert & Kunter 2006). Zentrale Referenz für diese Zielgröße der professionellen Kompetenz von Lehrkräften ist der Unterricht bzw. das Unterrichten. Dabei zeigt sich eine bedeutsame Ambivalenz: Auf der einen Seite wird von einer „Erfolgsunsicherheit des Lehrerhandelns“ ausgegangen, weil das „Handeln von Lehrkräften [...], d. Vf.] sich [...], d. Vf.] unter doppelter Unsicherheit“ vollzieht und „nicht technisch-instrumentell konzeptualisierbar“ ist (Baumert & Kunter 2006, S. 476ff.). Zudem sei die konkrete „Berufsaufgabe von Professionellen weder normativ noch operativ eindeutig vorgegeben [...], d. Vf.], sondern unter Berücksichtigung der jeweiligen Umstände des Einzelfalls und der jeweiligen Situation ausdeutungs- und konkretisierungsbedürftig“ (ebd., S. 476). Damit lässt sich die Bedeutung von Fallverstehen und Reflexivität als wichtiger Bestandteil einer professionellen Kompetenz von Lehrpersonen begründen. Zugleich wird jedoch auf der anderen Seite trotz der Akzeptanz einer prinzipiellen Erfolgsunsicherheit und einer Nicht-Standardisierbarkeit des Lehrer:innenhandelns kein „strukturelles Technologiedefizit“ gesehen (ebd., S. 478). Mit der Formulierung von „Unterricht als Kerngeschäft“ wird die spannungsvolle Dynamik und Komplexität eines interaktiv ausgestalteten pädagogischen Handelns nicht in den Vordergrund gerückt. Erziehen geschieht schon durch „die soziale Gestalt des Unterrichts selbst“ (ebd., S. 473), die Aufgabe der Wissensvermittlung wird mit Bezug auf das Angebots-Nutzungsmodell auf die Vorbereitung von Lerngelegenheiten und die anspruchsvolle Darbietung und Inszenierung von Unterrichtsinhalten verschoben und zudem gäbe es ein „breites technologisches Repertoire von Lehrkräften“, das aber deutlicher sichtbar zu machen wäre (ebd., S. 477). Insgesamt gibt es damit in diesem Ansatz zwar Hinweise auf strukturelle Erschwernisse des pädagogischen Lehrer:innenhandelns und die Sinnhaftigkeit von Fallverstehen und Reflexivität. Im Modell der professionellen Handlungskompetenz tauchen diese Fähigkeiten jedoch dann nicht explizit auf (König 2016, S. 137; Baumert & Kunter 2006, S. 482). Eine Ableitung und Begründung der Kompetenzdimensionen Fallverstehen und Reflexivität ist damit zwar möglich, liegt aber bisher explizit nicht vor.

Auch im *berufsbiographischen Professionsansatz* fehlt eine scharfe Konturierung dessen, was die spezifische Anforderungslogik von Lehrpersonen als Professionelle auszeichnet (Kramer & Fabel-Lamla 2025; Wittek & Jacob 2020; Fabel-Lamla 2018). Die besondere Leistung dieses Ansatzes liegt eher dort, wo berufliche Qualifizierung und Professionalisierung als ein lebenslanger und berufsbegleitender Prozess in das Bewusstsein gehoben werden und deutlich gemacht werden kann, wie die eigene Biographie und die Erfahrungen in der Schule sowie in den verschiedenen Phasen der Lehrer:innenbildung zentrale Verweisungszusammenhänge und Kontexte des beruflichen Handelns sind. Damit wird Professionalisierung von

Lehrpersonen als „berufsbiographisches Entwicklungsproblem“ markiert (Terhart 1995, S. 238). Zugleich bleiben aber die Spezifik des professionellen Handelns und der Professionalisierung unscharf. Teilweise werden die „Übernahme eines beruflichen Habitus durch Berufsneulinge“ und die Verschränkung von „Berufs- und Privatleben“ als Professionalisierung ausgewiesen (vgl. Terhart 2011, S. 208f.). Dennoch stehen Fallverstehen und Reflexivität in diesem Ansatz hoch im Kurs. Gerade weil Professionalität als biographische Daueraufgabe konzipiert wird, ist die reflexive „Auseinandersetzung mit den eigenen biographischen Erfahrungen und habitualisierten Erfahrungen“ zentral (Fabel-Lamla 2018, S. 94). Deshalb findet sich hier auch ein klares Plädoyer für „biographisch-reflexive Ansätze in der Lehrerbildung“ und „Fallarbeit als Format der Professionalisierung“ (ebd.).

Am deutlichsten finden sich im Vergleich der professionstheoretischen Ansätze im *strukturtheoretischen Professionsansatz* Aussagen zur spezifischen Anforderungslogik pädagogischer Professionen (Kramer & Fabel-Lamla 2025; Helsper 2021a, 2016, 2007; Kramer 2020; Oevermann 2002, 1996). Aus meiner Sicht gelingt darüber eine Schärfung mit Blick auf die besondere Ansprüchlichkeit und die gesteigerte Verantwortlichkeit, die Lehrpersonen mit anderen Professionellen (z. B. Ärzt:innen) teilen. Als spezifische Anforderung stellt Ulrich Oevermann „die Funktion der stellvertretenden Krisenbewältigung unter der Bedingung der Gewährleistung der Autonomie des Klienten“ heraus (Oevermann 2009, S. 114). Als Grundstruktur teilt das pädagogische Lehrer:innenhandeln mit anderen Professionen, eine „Interventionspraxis“ zu sein (ebd., S. 113), die der Stärkung bzw. (Wieder-)Herstellung der lebenspraktischen Autonomie anderer dient. Lehrpersonen sind zuständig für das fachliche und soziale Lernen der Schüler:innen. Sie greifen in die Lern- und Bildungsprozesse ein, die „elementare Prozesse der Erzeugung von Neuem [und, d. Vf.] in sich per se krisenhaft sind“ (Oevermann 2002, S. 35). Dabei sind Lehrpersonen nicht nur stellvertretende Krisenlöser, sondern systematisch Kriseninitiatoren, da sie entsprechend der Lehrpläne Schüler:innen immer wieder mit dem Neuen konfrontieren (Helsper 2016, S. 109). Es gibt also die Zuständigkeit, Lern- und Bildungsprozesse von Schüler:innen mit zu gestalten, was mit einer erhöhten Verantwortlichkeit und gleichzeitig erhöhten Schwierigkeiten des beruflichen Handelns verknüpft ist (vgl. Helsper 2016, S. 107). Zu diesen Schwierigkeiten gehört, dass pädagogisches Handeln als Interventionspraxis nicht standardisierbar ist und sein Erfolg von der Mitwirkung und Eigenaktivität der Lernenden abhängt. Professionelles pädagogisches Handeln benötigt deshalb ein Arbeitsbündnis, das den Eingriff bei gleichzeitiger Mitwirkung des Lernenden erlaubt. Zugleich besteht eine strukturelle Ungewissheit über den Erfolg des pädagogischen Handelns (vgl. Paseka et al. 2018; auch Baumert & Kunter 2006; Luhmann & Schorr 1988).

Besonders im strukturtheoretischen Professionsansatz ist professionelles pädagogisches Handeln konstitutiv auf Fallverstehen und Reflexivität als notwendiger Bestandteil von Professionalität angewiesen (Helsper 2016, S. 107f.). Die Fähig-

keit zum Fallverstehen ist zwingend erforderlich, um die jeweilige Möglichkeit des Lernens und die konkreten Widerstände dagegen für das pädagogische Angebot (das Interventionshandeln) überhaupt angemessen zu finden und in der stellvertretenden Problemlösung zu unterstützen. Eine Sensibilität für konkrete Situationen und konkrete Personen ist zudem für die Gestaltung der Beziehung als pädagogisches Arbeitsbündnis erforderlich. Intervention, Problemlösung und Arbeitsbündnis können ohne Berücksichtigung des konkreten Fallbezuges, also standardisiert und subsumtiv, nicht gelingen. Die Notwendigkeit einer Fähigkeit zur Reflexion der konkreten Bedingungen des gestalteten pädagogischen Handelns ergibt sich aus der gesteigerten Verantwortung für die lebenspraktische Autonomie anderer, hier der Schüler:innen, bei gleichzeitig fehlender Standardisierung und bei struktureller Ungewissheit des Erfolgs. Professionelle Zuständigkeit endet nicht mit dem Scheitern und dem Misserfolg, sondern diese dauert an und erfordert eine reflexive Durchdringung der Spannungen und Widersprüche sowie eine Distanzierung von und Kritik an der pädagogischen Praxis.

Mit Oevermann ist eine pädagogische Berufspraxis nicht automatisch oder per se professionalisiert. Mit der beruflich spezifischen Zuständigkeit für eine Interventionspraxis und die stellvertretende Krisenlösung zur Stärkung der lebenspraktischen Autonomie liegt für eine Praxis zunächst eine strukturelle Professionalisierungsbedürftigkeit vor, die von einer tatsächlichen Professionalisiertheit zu unterscheiden ist (vgl. Oevermann 2002). Eine „manifeste Professionalisiertheit“ ist „an die Bedingung der bewussten Wahrnehmung dieser stellvertretenden Krisenbewältigung gebunden“ (Oevermann 2009, S. 113) – also an Fallverstehen und Reflexivität. Professionalisierung lässt sich hier ableiten als eine Entwicklung dieser Fähigkeiten bzw. Kompetenzen für das berufliche pädagogische Handeln. Dazu hat Werner Helsper (2001) mit der Idee der doppelten Professionalisierung bzw. des doppelten Habitus von Professionellen herausgestellt, dass neben dem routineförmigen praktischen Können, das für jede Praxis, nicht nur für das Lehrer:innenhandeln erforderlich ist, die wissenschaftlich-reflexive Haltung notwendiger Bestandteil eines professionellen Habitus ist. Mit dieser Reflexivität kann „das Aufgehen in Praxiszwängen und das Arrangieren mit krisenhaften Routinen erschwert“ und eingeschränkt werden (ebd., S. 12). Fallverstehen und Reflexivität lassen sich als Dimensionen eines solchen professionellen Habitus verstehen, deren Entwicklung und Stärkung „eine zentrale Aufgabe der universitären Lehrerbildung“ wäre (ebd., S. 15). Fallverstehen und Reflexivität verhindern, dass sich eine Praxis unbemerkt fortsetzt und verlängert, die der gesteigerten Verantwortlichkeit für die Lern- und Bildungsprozesse der Schüler:innen nicht gerecht wird. Fallverstehen und Reflexivität ergeben sich daraus, dass pädagogisches Handeln (auch) von Lehrer:innen kein einfaches berufliches Handeln ist, sondern strukturell durch eine Professionalisierungsbedürftigkeit gekennzeichnet bleibt.

2 Gegen die Tendenz der reproduktiven unbemerkten Fortsetzung biographisch erworbener schulischer Dispositionen – eine praxis- und habitustheoretische Grundlegung der Notwendigkeit, Fallverstehen und Reflexivität als Qualifizierungsziele im Lehramtsstudium zu verfolgen

Im vorangegangenen Kapitel habe ich gezeigt, dass die Fähigkeiten Fallverstehen und Reflexion wichtige Kompetenzen des professionellen Lehrer:innenhandelns bezeichnen, die keineswegs automatisch und selbstläufig vorausgesetzt werden können, sondern systematisch angebahnt und unterstützt werden müssen. In diesem Kapitel möchte ich nun begründen, warum diese Anbahnung und Unterstützung der professionellen Fähigkeiten von Fallverstehen und Reflexivität – wie Helsper (2001) es schon formuliert hat – eine besondere und vordringliche Aufgabe der universitären, wissenschaftlichen Lehrer:innenbildung sind. Diese Begründung ergibt sich wesentlich daraus, dass diese professionellen Fähigkeiten auf einer Ebene des impliziten, handlungsleitenden Wissens – als Dimensionen eines professionellen Habitus – konzipiert werden.

Längst schon ist in der Lehrer:innenforschung klar, dass es weniger die expliziten oder theoretischen Wissensbestände sind, die Unterricht als Praxis hervorbringen, sondern eher die routineförmigen und oft besonders veränderungsresistenten impliziten Vorstellungen von Lehrpersonen – etwa scripts und beliefs (vgl. z. B. Reusser et al. 2011; Combe & Kolbe 2008). In Praxistheorien wird diese Bedeutung von impliziten, handlungsleitenden Wissensbeständen besonders fokussiert. Damit wird z. B. im Konzept des Habitus das Augenmerk auf die inkorporierten und in der Regel nicht mental bewussten Schemata und Dispositionen gerichtet, die Lehrpersonen im Verlauf ihrer Biographie, in der eigenen Schulzeit und in den Phasen der Lehrer:innenbildung erwerben bzw. erworben haben.

Ich schließe hier an Überlegungen von Helsper zur Genese des Lehrer:innenhabitus und insgesamt an die Konzeption des Habitus bei Pierre Bourdieu an (vgl. Helsper 2019, 2018; Kramer 2019; Kramer & Pallesen 2019; Bourdieu 1993). In diesen Überlegungen erscheint die Genese des Lehrer:innenhabitus als „Ergebnis des (berufs-)biographischen Durchlaufens verschiedener Felder“ (Helsper 2019, S. 56) – angefangen mit der „Inkorporation der Orientierungen und kulturellen Praxen“ im lebensweltlich-sozialisatorischen Kontext der Herkunftsfamilie (ebd., S. 50), der aktiven Auseinandersetzung mit dem familiären Erbe im individuellen, biographisch erworbenen Habitus und weiter über dessen Fortschreibung oder Erweiterung in feldspezifischen habituellen Dispositionen im Schüler:innen-, im Studierenden- und dann später im Lehrer:innenhabitus. Die Herausbildung eines Lehrer:innenhabitus, also der mit dem beruflichen Lehrer:innenhandeln ver-

knüpften impliziten Orientierungen und kulturellen Praxen, ist in diesem Modell eng mit der Linie der individuell-biographischen Entwicklung verbunden und zugleich durch diese limitiert. In besonderer Weise betrifft das auch die inkorporierten Orientierungen und Praxen des Schüler:innenhabitus (vgl. ebd., S. 58). Helsper schließt hier an die Idee einer Irreversibilität der Habitusgenese und der stetigen, zumeist unbemerkten Weiterentwicklung des Habitus von Bourdieu als Anpassung an sich verändernde und ausdifferenzierende Weltbezüge an (vgl. Kramer & Pallesen 2019; Bourdieu 2001, S. 210f.; Bourdieu & Passeron 1973, S. 58f.). Das bedeutet, dass sich der Habitus bei der Konfrontation mit neuartigen handlungspragmatischen Anforderungen weiterentwickeln muss, dabei jedoch immer auf dem Fundament der bisher inkorporierten Schemata aufruft und diese in den Weiterentwicklungen aufgreift. In der Perspektive einer individuellen Inkorporierungsgeschichte findet sich damit beides: Stabilität und Veränderung der habituellen Dispositionen. Bourdieu versteht diese Dispositionen als eine Art praktischer Sinn, der zu einer möglichst krisenfreien, und das bedeutet v. a. zu einer routineförmigen und intuitiven Bewältigung der Anforderungen der Praxis verhilft (vgl. dazu Bourdieu 1993).

Für Helsper (2019, S. 54) sind in diesen Überlegungen zwei Besonderheiten für den Prozess des Lehrer:innenwerdens zu vergegenwärtigen: Erstens haben wir es hier mit einer Einmündung in ein berufliches Handlungsfeld (die Schule) zu tun, die auf eine langandauernde und lebensgeschichtlich frühe Entwicklungsphasen umfassende Einsozialisation aufruft. Wer Lehrer:in wird, hat die Schule ab dem 6. oder 7. Lebensjahr bis zum 18. oder 19. Lebensjahr i. d. R. 12, 13 Jahre lang erlebt und ein differenziertes und gleichzeitig besonders verfestigtes, tief in das Unbewusste abgesunkenes Repertoire an schulbezogenen habituellen Dispositionen ausgebildet. Schule ist für angehende Lehrpersonen¹ scheinbar bekannt und vertraut. Das gilt auch für die Position als Lehrperson, die als Schüler:in in gewisser Weise in einer Langzeitbeobachtung studiert wurde. Helsper verweist hier darauf, dass im Schüler:innenhabitus auch Orientierungen und Praxen des Lehrer:innenhandelns internalisiert sind – eine Art Lehrer:innenhabitus im Schüler:innenhabitus. Auch wenn Schüler:innen hier noch keinen praktischen Sinn für die spezifischen Praxisanforderungen an das Lehrer:innenhandeln inkorporieren können (vgl. dazu v. a. Kramer 2019; Kramer & Pallesen 2019), liegen doch stabile habituelle Dispositionen vor, die dann zunächst in die Entwicklung des Lehrer:innenhabitus unmittelbar eingehen. Zweitens zeigt Helsper auf, dass von den empirisch rekonstruierten Grundtypen eines Schüler:innenhabitus (vgl. Helsper et al. 2018, 2014; Kramer et al. 2009), einige i. d. R. nicht in den Lehrer:innenberuf einmünden und

1 Diese Argumentation gilt auch für Lehrpersonen, die nach der Schulzeit über eine Ausbildung und Berufserfahrungen in anderen Feldern verfügen (z. B. Quer- und Seiteneinsteiger:innen), weil die in der eigenen Schulzeit erworbenen Dispositionen dadurch i. d. R. nicht bewusst gemacht oder bearbeitet werden.

damit nicht in die Genese des Lehrer:innenhabitus eingehen können. Von Helsper als Exklusionslinien bezeichnet gehen der Schüler:innenhabitus der Exzellenz und der Schüler:innenhabitus der Bildungsfremdheit nicht in den Lehrerhabitus ein, sondern v. a. der Schüler:innenhabitus des Strebens und der der Bildungsnotwendigkeit. Damit finden wir in der Genese des Lehrer:innenhabitus v. a. eine Anknüpfung an inkorporierte schulische Dispositionen, die affirmativ und konservativ sind, statt distanziert und kritisch. In die Genese des Lehrer:innenhabitus gehen damit v. a. Dispositionen der Schulgläubigkeit ein (vgl. dazu Kramer 2015; auch schon Bourdieu & Passeron 1973).

Deutlich wird damit, dass in einer praxis- und habitustheoretischen Perspektive das berufliche Handeln von Lehrpersonen durch inkorporierte Dispositionen angeleitet wird, die in der Regel nicht bewusst sind und v. a. auf der sozialen Herkunft und den eigenen Schulerfahrungen beruhen (ähnlich wird das im Ansatz der beruflichen Überzeugungen problematisiert, vgl. Wilde & Kunter 2016; Reusser et al. 2011). Fallverstehen und Reflexivität sind dabei in diesen Dispositionen aus den dargelegten Gründen zumeist nicht zu erwarten. Für deren Erwerb und Ausdifferenzierung wäre über systematische Bildungs- und Qualifizierungsprogramme zu sorgen. Ohne diese systematischen Programme ist in gewisser Weise dem Zufall überlassen, ob diese Dispositionen vorliegen oder nicht.² Stattdessen finden sich wenig distanzierende und eher affirmative, unkritische Schulbezüge, die in die Genese des Lehrer:innenhabitus unkontrolliert eingehen. Damit besteht professionalisierungsbezogen die Gefahr, dass die Spezifik des pädagogischen Lehrer:innenhandelns verfehlt wird und auch faktisch ungünstige Orientierungen und Praxen tradiert werden. Für eine erfolgreiche Professionalisierung braucht es deshalb einen zweifachen Bruch bzw. eine doppelte Transformation (vgl. dazu wieder Helsper 2001). Es muss erstens der Wechsel von der inkorporierten Schüler:innensicht auf eine aktive Übernahme der Lehrpersonenrolle erfolgen. Und zweitens ist die Anbahnung einer kritischen Auseinandersetzung und reflexiven Distanzierung von den eigenen Vorstellungen über das Handlungsfeld Schule erforderlich, damit der Kreislauf der reproduktiven unbemerkten Fortsetzung durchbrochen werden kann. Im Ablauf von eigener Schulzeit, Studium, Vorbereitungsdienst und der Berufstätigkeit als Lehrperson zeigt sich die erste Phase der Lehrer:innenbildung und das wissenschaftliche Lehramtsstudium geradezu prädestiniert, um diese doppelte Transformation bzw. den doppelten Bruch zu unterstützen. Anders als in der eigenen Schulzeit und dem Vorbereitungsdienst sowie der Berufspraxis als Lehrperson kann hier eine handlungsdruckentlastete Ausein-

2 Das gilt auch für Lehrpersonen, die wie Quer- und Seiteneinsteiger:innen auf nicht traditionelle Weise in den Beruf einmünden. Wenn man es nicht dem Zufall überlassen will, ob die Fähigkeiten Fallverstehen und Reflexivität vorliegen, muss man berufs begleitende Fortbildungs- und Nachqualifizierungsmaßnahmen einrichten und die Möglichkeiten zu deren Erwerb und Ausdifferenzierung systematisch herstellen.

andersetzung mit den Anforderungen an das pädagogische Lehrer:innenhandeln und mit den eigenen schulbezogenen Orientierungen stattfinden. Das wiederum ist eine entscheidende Bedingung dafür, dass die Fähigkeiten Fallverstehen und Reflexivität gefordert werden und damit auch entstehen können.

3 Zum Qualifizierungs- und Professionalisierungspotenzial einer kasuistischen, wissenschaftlichen Lehrer:innenbildung

Die abschließenden Überlegungen zum besonderen Potenzial einer kasuistischen, wissenschaftlichen Lehrer:innenbildung folgen weder dem Anspruch einer vollgültigen akademischen Einsozialisation, die Lehramtsstudierende zu Erziehungs- oder Fachwissenschaftler:innen macht, noch der Vorstellung einer Praxisanleitung von Lehramtsstudierenden, die darüber im Sinne einer beruflichen Ausbildung ein unmittelbar anwendbares berufliches Können erwerben. Beides sind aus meiner Sicht illusorische Vorstellungen, die aus dem gleichen Grund nicht einlösbar sind: Wissenschaft ist wie pädagogisches Lehrer:innenhandeln als eine professionalisierungsbedürftige Praxis auf eine Einsozialisation in eine Kunstlehre angewiesen, die Grenzen der Steuerbarkeit und der Curricularisierbarkeit aufweist (vgl. Oevermann 1996). Es braucht stattdessen eine sozialisatorische Praxis, die hier wie dort eine Partizipation an Wissenschaft erlaubt, also eine Teilnahme an der spezifischen Weise, sich auf lebensweltliche (z. B. schulische) Phänomenbereiche in einer Haltung der Distanz zu beziehen und darauf bezogene Aussagen im Modus der Begründung und der Kritik diskursiv zu verhandeln. Dieser Modus der Wissenschaft, der ganz und gar unpraktisch ist, erzeugt eine andere – eben eine unpraktische – Bezugnahme auf Gegenstände, die für eine Professionalisierung (für die Wissenschaft ebenso wie für das pädagogische Lehrer:innenhandeln) aber hoch bedeutsam ist. Das Lehramtsstudium müsste in einem solchen Verständnis besonders im erziehungs- oder bildungswissenschaftlichen Bereich Studierende in eine Auseinandersetzung mit theoretischen Ansätzen, mit empirischen Studien oder auch mit einer eigenständigen diskursiv gerahmten Erkenntnisgenerierung verwickeln, ohne deren relative Geltung und deren prinzipielle Kritisierbarkeit zu verschleiern.³ Das würde auch den Verzicht auf vermeintliche Eindeutigkeiten und auf Versprechen der Evidenzbasierung für das Praxishandeln einschlie-

3 Es erscheint naheliegend, die fehlende strukturelle Gleichwertigkeit der Lehramtsstudiengänge an Hochschulen zu anderen etablierten wissenschaftlichen Disziplinen, die etwa auch in der Initiative der QLB überwunden werden soll und die auch in aktuellen Stellungnahmen und Gutachten (z. B. SWK 2023) eingefordert wird, mit dieser unvollendeten Akademisierung und dem Anspruch einer Praxisanleitung zu verknüpfen (vgl. Rothland 2020 und 2021). Die Abschaffung des Kriteriums des so genannten Schulpraxiserfordernisses bei Berufungsverfahren von Professuren in der Lehrer:innenbildung wäre in diesem Zusammenhang eine weitere wichtige Bedingung bzw. ein weiterer wichtiger Schritt (vgl. Scheidig 2020).

ßen. Das ist gegenwärtig an den Lehrerbildungsstandorten aber zumeist nicht der Fall und das wiederum ist Ausdruck einer unvollendeten Akademisierung der Lehrer:innenbildung an deutschen Hochschulen.

In Bezug auf Kasuistik in der Lehrer:innenbildung (vgl. Wittek et al. 2021) schlage ich hier einen mittleren Weg vor, der – statt des Anspruchs einer umfassenden Theoriebildung durch Studierende, die die Differenz zu einer ausgereiften wissenschaftlichen Professionalität verkennt und i. d. R. überfordert (vgl. dazu Helsper 2021a), sowie des Anspruchs einer Praxisbefähigung durch die Interpretation von konkreten Protokollen aus der Handlungspraxis, die ihrerseits verkennt, dass der Modus des Gegenstandsbezuges in der Analyse gerade nicht der des praktischen Tuns ist, – eine Bedeutsamkeit für die berufliche Praxis nicht in der Handlungsanleitung, sondern der Professionalisierungspotenzialität verankert. Eine solche Begründung der Qualifizierungsbedeutsamkeit von Kasuistik und insgesamt von einer wissenschaftlichen Lehrer:innenbildung im Sinne ihres Professionalisierungspotenzials entkommt auch der Verstrickung mit Praxisansprüchen in Form einer legitimatorischen „Imagerie“ (vgl. Wernet 2021, 2016; auch Rothland 2020), weil diese – sei es nun in Form von Kompetenztraining, von best practice oder im Sinne einer Evidenzbasierung – von vorneherein suspendiert und ausgeklammert werden (vgl. Kramer 2022, 2020). Im Übrigen würde eine solche Ausrichtung der Lehrer:innenbildung nicht nur eine wichtige Bedingung und zugleich ein wichtiger Schritt auf dem Weg zu einer mit anderen wissenschaftlichen Studiengängen gleichwertigen Akademisierung sein, sondern das Lehramtsstudium auch von den genannten und nicht einlösbaren Ansprüchen einer Praxisbeziehung im Sinne einer Praxisanleitung befreien.

In diesem Sinne plädiert der Beitrag für eine kasuistische Lehrer:innenbildung, die auf der Grundlage dokumentierter Protokolle von konkreten Situationen und Begebenheiten der schulischen bzw. unterrichtlichen Handlungspraxis eine aktive, handlungsdruckentlastete und diskursive Auseinandersetzung mit typischen Anforderungen und Handlungsproblemen des beruflichen Handelns erlaubt (vgl. Schmidt & Wittek 2021; Helsper 2016, 2001; Wernet 2006, 2000 auch Oevermann 1996). Dabei geht es dann weder um das Ziel einer eigenständigen Theoriebildung noch um eine Anleitung für das bessere bzw. richtige pädagogische Handeln, sondern der Weg ist in gewisser Weise das Ziel. Eine aktive, handlungsdruckentlastete und diskursive Auseinandersetzung ermöglicht und erfordert zugleich, dass Studierende mit der Einklammerung der unmittelbaren Nützlichkeit der angestellten Überlegungen sich wechselseitig ihre Interpretationen und Ableitungen explizit begründen und kritisieren. Dieser Anspruch wäre aufzurichten und auch gegenüber den anderen Erwartungen und Interessen von Lehramtsstudierenden nach unmittelbarer Praxisanleitung aufrechtzuhalten (vgl. Wenzl et al. 2017). Auf diese Weise wird nicht nur die Mehrperspektivität in der Ausdeutung komplexer sozialer Ereignisse erfahrbar, sondern vor allem, dass es neben und

gegen den typischen schnell schließenden Blick der Praxis weitere gültige Deutungsmöglichkeiten gibt, die über die Prinzipien der Begründung und Kritik weiter entwickelt, geschärft und auf ihre Geltung überprüft werden – ja auch wieder verworfen werden – können. Wird Kasuistik in diesem Sinne als Lehrpraxis umgesetzt, dann erhalten Studierende – sofern sie sich darauf einlassen – tatsächlich „echte“ kommunikative Partizipationschancen (Wernet 2021, S. 309f.), weil – auch wenn durch die vermutlich größere kasuistische Erfahrung der Dozierenden ein Ungleichgewicht in die Kommunikationsbeziehung eingebaut ist – für alle Deutungen und Kommunikationsbeiträge die gleichen Prämissen (Begründung, Kritik und Geltungsprüfung) gelten und anzulegen sind. Zudem lässt sich in dieser Fokussierung auch das Risiko einer Geringschätzung der pädagogischen Praxis (vgl. ebd., S. 313) verringern, weil die diskursive Verständigung über Deutungsmöglichkeiten durch die Suspendierung des unmittelbaren Praxisanspruchs keine Bewertungen des Geschehens vornehmen muss. Stattdessen werden über die gemeinsame Interpretation von Handlungssituationen die komplexe interaktive Dynamik und die Mehrdeutigkeit des Geschehens geradezu spürbar. Statt Praxisrezepten oder normativen Bewertungen verlangt eine solche kasuistische Lehrer:innenbildung die Fähigkeit des Fallverstehens und der Reflexivität. Fallverstehen meint dabei nicht ein besserwisserisches Richtig-verstehen, sondern eine Sensibilität für die Situativität und die Individualität eines Geschehens, das gerade nicht vorschnell subsumtiv einsortiert werden soll.

Tatsächlich kann man mit einer wissenschaftlichen, kasuistischen Lehrer:innenbildung die Hoffnung verbinden, dass dabei – je stärker, je breiter und ausdrücklicher ein Studium derart ausgerichtet ist – in der Teilnahme an solchen Lehrveranstaltungen auch im Sinne sozialisatorischer Praxen habituelle Dispositionen entstehen können, die die Bereitschaft und die Fähigkeit zum Fallverstehen und zu Reflexivität beinhalten. Eine Garantie im Sinne technologischer Wirkungsannahmen gibt es aber nicht, bzw. kann es diese mit den dargestellten Annahmen in diesem Beitrag auch nicht geben.

Literatur

- Baumert, Jürgen & Kunter, Mareike (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), S. 469-520.
- Bourdieu, Pierre (2001). *Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1993). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude (1973). *Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Cramer, Colin (2020). Professionstheorien. Überblick, Entwicklung und Kritik. In Martin Harant, Philipp Thomas & Uwe Küchler (Hrsg.), *Theorien! Horizonte für die Lehrerinnen und Lehrerbildung* (S. 111-128). Tübingen: Tübingen University Press.

- Cramer, Colin (2019). Beruf, Rolle und Professionalität von Lehrpersonen. In Ewald Kiel, Bardo Herzog, Uwe Maier & Uwe Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Unterrichten an allgemeinbildenden Schulen* (S. 133-141). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Fabel-Lamla, Melanie (2018). Der (berufs-)biographische Professionsansatz zum Lehrerberuf. Zur Relevanz einer biographischen Perspektive in der Lehrerbildung. In Jeanette Böhme, Colin Cramer & Christoph Bressler (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven* (S. 82-100). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Helsper, Werner (2021a). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. UTB. Opladen & Toronto: Barbara Budrich.
- Helsper, Werner (2021b). Der Fall in der wissenschaftlichen Erkenntnisbildung: Ein Ordnungsversuch und Konsequenzen für die Lehrerprofessionalisierung. In Doris Wittek, Thorid Rabe & Michael Ritter (Hrsg.), *Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche* (S. 151-168). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Helsper, Werner (2019). Vom Schüler- zum Lehrerberuf. Reproduktions- und Transformationspfade. In Rolf-Torsten Kramer & Hilke Pallesen (Hrsg.), *Lehrerberuf. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 49-72). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Helsper, Werner (2018). Lehrerberuf. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In Angelika Paseka, Manuela Keller-Schneider & Arno Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 105-140). Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, Werner (2016). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz. In Martin Rothland (Hrsg.), *Beruf/Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 103-125). Münster & New York: Waxmann.
- Helsper, Werner (2007). Eine Antwort auf Jürgen Baumerts und Mareike Kunters Kritik am strukturtheoretischen Professionsansatz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10(4), S. 567-579.
- Helsper, Werner (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 1(3), S. 7-15.
- Helsper, Werner, Dreier, Lena, Gibson, Anja, Kotzyba, Katrin & Niemann, Mareike (Hrsg.) (2018). *Exklusive Gymnasien und ihre Schüler. Passungsverhältnisse zwischen institutionellem und individuellem Schülerhabitus*. Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, Werner, Kramer, Rolf Torsten & Thiersch, Sven (Hrsg.) (2014). *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung*. Wiesbaden: Springer VS. KMK (2019). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019) https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf Zugriffen: 25.08.2023.
- König, Johannes (2020). Kompetenzorientierter Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In Colin Cramer, Johannes König, Martin Rothland & Sigrid Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 163-171). UTB. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- König, Johannes (2016). Lehrerexpertise und Lehrerkompetenz. In Martin Rothland (Hrsg.), *Beruf/Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 127-148). Münster & New York: Waxmann.
- Kramer, Rolf-Torsten (2022). Ungewissheit des pädagogischen Handelns als Herausforderung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Struktur- und praxistheoretische Perspektiven. Vortrag im Rahmen der Online Veranstaltungsreihe „Fachgespräche Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Forschung. Diskurs. Perspektiven“ am 27. April 2022. <https://www.youtube.com/watch?v=fVLQvtzm48Q> Zugriffen: 15.09.2023.
- Kramer, Rolf-Torsten (2020). Nachdenken über die Qualifizierungsbedeutsamkeit als Aufgabe der Disziplin? *Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*, 31 (60), S. 47-51.
- Kramer, Rolf-Torsten (2019). Auf die richtige Haltung kommt es an? Zum Konzept des Lehrerberufes und zu Implikationen für seine absichtsvolle Gestaltung. In Carolin Rotter, Carsten Schülke & Christoph Bressler (Hrsg.), *Lehrerhandeln – eine Frage der Haltung?* (S. 30-52). Weinheim und München: Beltz Juventa.

- Kramer, Rolf-Torsten (2015). „Reproduktionsagenten“ oder „Transformationsakteure“? Lehrkräfte im Blick der Bildungssoziologie von Pierre Bourdieu. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 35 (4), S. 344-359.
- Kramer, Rolf-Torsten & Fabel-Lamla, Melanie (2025). Profession und professionstheoretische Ansätze. In Thorsten Bohl, Alexander Gröschner, Annette Scheunpflug & Marcus Syring (Hrsg.), *Studienbuch Bildungswissenschaften*. (S. 197-217) Bd. 3. UTB. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Kramer, Rolf-Torsten & Pallesen, Hilke (2019). Der Lehrerberuf zwischen sozialer Herkunft, Schule als Handlungsfeld und der Idee der Professionalisierung. In Rolf-Torsten Kramer & Hilke Pallesen (Hrsg.), *Lehrerberuf. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 73-100). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Kramer, Rolf-Torsten, Helsper, Werner, Thiersch, Sven & Ziem, Carolin (2009). *Selektion und Schulkarriere. Kindliche Orientierungsrahmen beim Übergang in die Sekundarstufe I*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Luhmann, Niklas & Schorr, Karl Eberhard (1988). *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Overmann, Ulrich (2009). Die Problematik der Strukturlogik des Arbeitsbündnisses und der Dynamik von Übertragung und Gegenübertragung in einer professionalisierten Praxis von Sozialarbeit. In Roland Becker-Lenz, Stefan Busse, Gudrun Ehlert & Silke Müller (Hrsg.), *Professionalität in der Sozialen Arbeit* (S. 113-142). 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag.
- Overmann, Ulrich (2002). Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In Margret Kraul, Winfried Marotzki & Cornelia Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 19-63). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Overmann, Ulrich (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionellen Handelns. In Arno Combe & Werner Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70-183). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Paseka, Angelika, Keller-Schneider, Manuela & Combe, Arno (2018). *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln*. Wiesbaden: Springer VS.
- Reusser, Kurt, Pauli, Christine & Elmer, Anneliese (2011). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In Ewald Terhart, Hedda Bennewitz & Martin Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 478-495). Münster, New York, München & Berlin: Waxmann.
- Rothland, Martin (2021). *Disziplin oder Profession: Was ist Schulpädagogik?* Wiesbaden: Springer VS.
- Rothland, Martin (2020). Legenden der Lehrerbildung. Zur Diskussion einheitsstiftender Vermittlung von ‚Theorie‘ und ‚Praxis‘ im Studium. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66 (2), S. 270-287.
- Scheidig, Falk (2020). Schulpraktische Erfahrung von Dozierenden als Basis praxisbezogener Lehrerinnen- und Lehrerbildung? Positionen und Anfragen zum Schulpraxiserfordernis. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 38 (3), S. 343-358.
- Schmidt, Richard & Wittek, Doris (2021). Ziele und Modi von Fallarbeit in der universitären Lehre. In Doris Wittek, Thorid Rabe & Michael Ritter (Hrsg.), *Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche* (S. 171-190). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) (2023). *Lehrkräftegewinnung und Lehrkräftebildung für einen hochwertigen Unterricht. Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK)*. <http://dx.doi.org/10.25656/01:28059>
- Terhart, Ewald (2011). Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In Werner Helsper & Rudolf Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik*, 57. Beiheft (S. 202-224). Weinheim u. a.: Beltz.
- Terhart, Ewald (1995). Lehrprofessionalität. In Hans-Günter Rolff (Hrsg.), *Zukunftsfelder von Schulforschung* (S. 225-266). Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Wenzl, Thomas, Wernet, Andreas & Kollmer, Imke (2017). *Praxisparolen. Dekonstruktionen zum Praxiswunsch von Lehramtsstudierenden*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wernet, Andreas (2021). Fallstricke der Kasuistik. In Doris Wittek, Thorid Rabe & Michael Ritter (Hrsg.), *Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche* (S. 299-319). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

- Wernet, Andreas (2016). Praxisanspruch als Imagerie: Über Lehrerbildung und Kasuistik. In Merle Hummrich, Astrid Hebenstreit, Merle Hinrichsen & Michael Meier (Hrsg.), *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns* (S. 293-312). Wiesbaden: Springer VS.
- Wernet, Andreas (2006). *Hermeneutik – Kasuistik – Fallverstehen. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Wernet, Andreas (2000). Wann geben Sie uns die Klassenarbeiten wieder? Zur Bedeutung der Fallrekonstruktion für die Lehrerbildung. In Kraimer, Klaus (Hrsg.), *Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung* (S. 275-300). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Wilde, Annett & Kunter, Mareike (2016). Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In Martin Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 299-315). Münster & New York: Waxmann
- Wittek, Doris & Jacob, Cornelia (2020). (Berufs-)biografischer Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In Colin Cramer, Johannes König, Martin Rothland & Sigrid Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 196-203). UTB. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Wittek, Doris, Rabe, Thorid & Ritter, Michael (Hrsg.) (2021). *Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Autor

Kramer, Rolf-Torsten, Dr.

Professor für Schulpädagogik und Schulforschung an der Philosophischen Fakultät III – Erziehungswissenschaften der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Arbeitsschwerpunkte: Praxistheorie und praxeologische Schul- und Bildungsforschung, Pädagogische Professionalität und Professionalisierung, Rekonstruktionsmethodologie
rolf-torsten.kramer@paedagogik.uni-halle.de

Werner Helsper

Die Ambivalenz der Reflexion – zwischen professioneller Strukturnotwendigkeit, endloser Anspruchssteigerung und normierendem Reflexionsregime¹

Zusammenfassung

In einem ersten Durchgang werden Linien der Auseinandersetzung um Reflexion und Professionalität/Professionalisierung skizziert. Daran schließt eine Diskussion von zwei Positionen an, die eine deutliche Kritik an der Reflexionsaufforderung im Professionsdiskurs formulieren: Erstens der Kritik subjektivierungstheoretischer Positionen an der Etablierung eines hegemonialen Reflexionsregimes und den damit einhergehenden machtförmigen Unterwerfungen und zweitens der Kritik der wissenssoziologisch-praxeologischen Position am normierenden und hierarchisierenden Reflexionsimperativ. Es wird sowohl danach gefragt, was an diesen kritischen Linien weiterführend ist, aber auch, was fraglich und kritikwürdig bleibt. Schließlich wird – als Ausblick – ein Vermittlungsversuch zwischen der Kritik an der ständigen Anspruchssteigerung individueller Reflexion und der strukturellen Notwendigkeit von Reflexion im Prozess der Professionalisierung formuliert.

Schlagnote: Professionalität, Professionalisierung, Reflexion, Reflexionsregime, Reflexionsanspruch, Reflexionsnotwendigkeit

Abstract

In the first step the lines of the debate on reflection and professionalism/professionalization are outlined. This is followed by a discussion of two positions

1 Ich verzichte in diesem Beitrag darauf, die im Rahmen des strukturtheoretischen Professionsverständnisses an vielen Stellen bereits ausformulierte Relevanz von Reflexion für Professionalität und Professionalisierung und der Bedeutung kasuistisch-reflexiver Zugänge hier noch einmal auszuführen (vgl. dazu Helsper 2001, 2002, 2021). Das leistet zudem auch der Beitrag von Rolf-Torsten Kramer in diesem Band. Stattdessen widme ich mich kritischen Anmerkungen und Positionierungen zum Reflexionsverständnis und zum Verhältnis von Professionalität und Reflexion.

that formulate a clear critique of the demand for reflection in the professional discourse: Firstly, the critique of subjectivization-theoretical positions on the establishment of a hegemonic regime of reflection and the accompanying power-shaped subjugations and, secondly, the critique of the sociological-praxeological position on the standardizing and hierarchizing imperative of reflection. It will be asked what is further-reaching in these critical lines, but also what remains questionable and worthy of criticism. Finally – as an outlook – an attempt to mediate between the criticism of the constant increase in the demands of individual reflection and the structural necessity of reflection in the process of professionalization is formulated.

Keywords: professionalism, professionalization, reflection, reflection regime, demand for reflection, need for reflection

1 Einleitung – Linien des Diskurses und Probleme des Reflexionsbegriffs

Reflexion und Reflexivität – das zeigt ein kurzer Blick auf die Konjunktur des Themas (etwa Berndt et al. 2017; Bohnsack 2020; Cramer 2023; Kösel et al. 2022a; Reintjes & Kunze 2022; Küper 2022) – sind zu kontrovers diskutierten Themen in den Professionsdiskursen avanciert.

Dabei ist die Relevanz des Themas keineswegs neu (auch Häcker 2022; Kösel et al. 2022b): Bereits in Oevermanns Professionalisierungstheorie (Oevermann 1996, 2002) ist die Herausbildung eines doppelten Habitus prominent begründet: Professionelle bedürfen für die Herausbildung von Professionalität sowohl eines Habitus des praktischen Könnens, der nur in der Auseinandersetzung mit der professionellen Praxis erworben werden kann, als auch eines forschend-reflexiven Habitus, der in praxisentlasteten Kontexten erworben werden kann (auch Helsper 2001, 2021). Im interaktionistischen Professionsverständnis (etwa Schütze 1992, 1996, 2021) wird mit Bezug auf die Übernahme einer „höhersymbolischen“ Sinnwelt, auch der Auseinandersetzung mit dem „Fallcharakter“ (Schütze 1996, S. 190ff.) sowie der Bedeutsamkeit „biographischer Arbeit“ die hohe Relevanz von Reflexion hervorgehoben. Wenn der wissenschaftlich-reflexive Anspruch in Parsons Professionszugang auch relativierter vorliegt (Parsons & Platt 1990), so wird auch bei ihm der Herausbildung eines wissenschaftlichen Reflexionsverständnisses im Rahmen von „professional schools“ eine grundlegende Bedeutung zugewiesen (ebd., S. 199ff.; Lischka-Schmidt 2024). In der Institutionalisierung „kognitiver Rationalität“ in der Struktur der Universität gilt für die „praktischen akademischen Berufe“, dass diese zwar im „Fokus des Praktischen“ (Parsons & Platt 1990, S. 305) angesiedelt sind, aber auch bei Parsons und Platt besitzt der Erwerb kognitiven, theoretischen Wissens und entsprechender reflexiver Potenziale für die Herausbildung professi-

oneller Kompetenz und die Mobilisierung „kognitive(r) Ressourcen für die anstehenden praktischen Probleme“ (ebd., S. 302) eine wesentliche Bedeutung (siehe auch Lischka-Schmidt i. d. B.). Auch in den jüngst entwickelten Konzepten und empirischen Zugängen zur Herausbildung eines professionellen Habitus – insbesondere in Entwürfen und Studien zur Entwicklung eines Lehrer:innenhabitus und eines Studierendenhabitus (etwa Helsper 2018, 2019; Kramer & Pallesen 2018, 2019a, b; Košinár 2019, 2022, 2024) – finden sich Hinweise auf die Relevanz von Reflexion. Und Cramer (2023) verweist mit dem verschiedene Professionalisierungsansätze übergreifenden Konzept der „Metareflexion“ deutlich auf die Erfordernisse reflexiver Professionalisierung.

Inzwischen wird aber auch Kritik am Konzept professioneller Reflexion geübt. So wird Reflexion als Ausdruck eines imaginären *Anspruchs und Bekenntnisses* verstanden (Reh 2004). Das korrespondiert eng mit der Kritik, dass Reflexion als ein am wissenschaftlichen Feld und wissenschaftlicher Praxis orientiertes Konzept *als Norm gegenüber der Praxis*, aber auch Studierenden installiert werde. Damit werde eine hierarchisierende Übertragung – im Sinne eines wissenschaftlichen Besserwissens – von Reflexionsansprüchen und -normen auf die Praxis vorgenommen – eine Form des „Ethnozentrismus der Gelehrten“ (Bourdieu 1993, S. 370). Praxis erscheine dann vor allem als defizitär, während die Dignität einer impliziten, praktischen Reflexion demgegenüber stark zu machen sei (Bohnsack 2020, 2022; Bohnsack & Sparschuh 2022; Küper 2022). Daran ist die Kritik *subjektivierungstheoretischer Positionen* anschlussfähig. Hier wird Reflexion vor allem als Adressierungs- und Subjektivierungspraktik (Ricken & Rose 2023) begriffen und im Horizont von Optimierungsdiskursen verortet, mit denen Studierende im Studium als Anspruch und Aufforderung konfrontiert würden, die ihnen machtvoll als Anerkennungsordnung entgegentritt (Hering 2022; Idel & Schütz 2017; Leonhard 2018, 2022; Wever 2022). Ebenso kritisch fällt der Blick auf die Omnipräsenz der Reflexionsforderung aus, wenn *Reflexion als „Mythos“* verstanden wird (Kösel et al. 2022a, b). Mythenkritisch wird darauf verwiesen, dass Reflexion als wirksame Fiktion, als Ablenkung von Kontingenz und Überbrückung von Unbestimmtheit, als glorifizierende Überhöhung und Heilsversprechen, als dogmatische Verengung zu verstehen ist, den Bildungswegen der Adressat:innen nicht entspricht und damit schließlich zur Diskreditierung von Reflexion führen könne (ebd. S. 17ff.).

An diese Vermutung sind wiederum zahlreiche, in jüngster Zeit entstandene empirische Studien anschlussfähig, die die Anbahnung eines professionellen Habitus durch die Herausbildung eines forschend-reflexiven, auf kritische Geltungsüberprüfung zielenden Studierendenhabitus bzw. auch entsprechende Reflexionsformate im Referendariat (etwa Küper 2022; Wever 2022) kritisch befragen. Gegenüber der Reflexionsnorm erscheint die rekonstruierte Reflexionspraxis in Studium und Beruf enttäuschend (auch Häcker 2022, S. 100f.; Küper 2022, S. 60f.). Das betrifft Studien zur Portfolioarbeit im Studium (etwa Hering 2022), das forschende Lernen

(etwa Liegmann et al. 2018; Paseka & Hinzke 2018), die Praxisreflexion im Studium (Bennewitz & Grabosch 2018; Zorn 2020) oder insbesondere auch kasuistisch-fallrekonstruktive Zugänge (etwa Bräuer et al. 2018; Pollmanns et al. 2022; te Poel et al. 2022). Das mündet in die These einer „Unerreichbarkeit“ des reflexiven-kasuistischen Ideals in der universitären Lehre (Schmidt & Wittek 2022) und bei Wernet (2016, 2022; auch Wenzl 2022) in die Kritik einer fallrekonstruktiven universitären Arbeit, die sich als Versprechen einer Vermittlung von Theorie und Praxis und als „Imagerie“ der besseren Vorbereitung auf die Praxis missverstehe.

Aber diese Auseinandersetzung mit Reflexion ist keineswegs neu: Schon in den Anfängen einer professionstheoretisch begründeten rekonstruktiven Kasuistik in den 1990er Jahren wurde auf die Grenzen, die nicht intendierten Nebenfolgen und die strukturelle Ungewissheit universitär-fallrekonstruktiver Angebote in der Lehrerbildung reflektiert (etwa Beck et al. 2000; Helsper 2002, 2003; Ohlha-ver & Wernet 1999). Zudem wurde verdeutlicht, dass das Phantasma einer völligen Transparenz des Gegenübers durch rekonstruktives Verstehen eher durch eine bescheidenere Lesart der Relevanz rekonstruktiver Fallarbeit zu ersetzen sei – nämlich durch ein Wissen des „Nicht-Wissens“, also ein Verständnis, dass kein sinnverstehender Totaldurchgriff auf pädagogische Adressat:innen, Interaktionen, Szenen etc. möglich sei, sondern eine Vorsicht gegenüber subsumtiven und „totalen“ Zugängen des „gewissen Wissens“ möglich werden könne (Helsper 2003). Hinzu kommt eine vielfach beklagte Unschärfe des Begriffs der Reflexion (Häcker 2017, 2022; Leonhard 2022; Neuweg 2022). Er fungiere als Container- oder Plastikbegriff (Leonhard 2022, S. 78), bleibe unklar, erreiche allenfalls den Stand einer Alltagsdefinition, die Bezüge seien wenig strukturiert, es müsse systematischer zwischen reflection-in-action und reflection-on-action (Neuweg 2022, S. 218ff.) unterschieden werden.

Dass Reflexion als sprachliche Praxis eine *conditio humana* ist (Häcker 2017, S. 24ff.), also die grundsätzliche Möglichkeit impliziert, zu sich selbst, zu anderen und zu anderem in ein distanzierendes, auf Begründung drängendes Verhältnis zu treten (Häcker 2017, S. 24ff.), ist wohl noch breit konsensfähig. Ob es gleichermaßen für blitzschnelles Nachdenken unter Handlungsdruck oder nur für ein distanziered-rekursives Denken im Nachhinein zu reservieren ist, also die „Reflexion im engeren Sinne“ (Neuweg 2022, S. 218), ist eher umstritten. Zudem werden die Begriffe unterschiedlich gebraucht: Bohnsack (2020, 2022) verwendet den Begriff der Reflexion für „den Ausstieg aus dem bisherigen Zirkel und der bisherigen Rahmung bei gleichzeitigem Einstieg in eine/n neue/n“, während Reflexivität „innerhalb des bisherigen Rahmens oder Zirkels verbleibt“ (Bohnsack 2020, S. 57), also eine Art Stufenmodell von reflexiven Praktiken. Häcker weist darauf hin, dass Reflexion im „weitesten Sinne als ein besonderer Modus des Denkens [...] und zwar als eine rekursive, referenzielle bzw. selbstreferenzielle, rückbezügliche bzw. selbstbezügliche Form“ verstanden werden kann (Häcker 2017, S. 23). Reflexivität wird demgegen-

über für „die habitualisierte bzw. institutionalisierte Form eines solchen Denkens“ reserviert (ebd.). Müller unterscheidet mit Bezug auf Hegel zwischen Reflex, einem „gewöhnlichen Wissen“, bei dem die „eigenen konstruktiven Anteile an der Wissensproduktion“ abgeblendet bleiben, und Reflexivität, einem Modus, bei dem das unmittelbare Wissen auch „daraufhin befragt wird, welche Bedingungen, welche (stillschweigenden) Voraussetzungen auf Seiten des erkennenden Subjekts in Anspruch genommen werden“ (Müller 2018, S. 176f.). In einem dritten Zugang wird eine Reflexion des Verhältnisses von Reflex und Reflexivität entworfen, also eine Art reflexive Reflexivität, die als antinomische Figur die Spannung von Reflex und Reflexion reflexiv aushält (ebd., S. 177f.).

Diese Überlegungen sind anschlussfähig an Konzepte einer reflexiven Modernisierung (Beck et al. 1996; Giddens 1995), die auch für das Verhältnis von Reflexion und Professionalität ausgelegt wird (etwa Helsper 2021, S. 272-283; Hummrich 2022; Tiefel 2004), in denen eine reflexhafte Selbstkonfrontation der Moderne infolge „verselbstständigter, folgenblinder, gefahrenrauber Modernisierungsprozesse“ mit unabsehbaren Risikofolgen entstehe (Beck 1993, S. 36). Davon sei eine selbstbezügliche Reflexivität zu unterscheiden, die durch einen Zuwachs an reflexivem Wissen über die abgeblendeten Nebenfolgen gesellschaftlicher Prozesse zu fassen sei. Das lässt aber auch die reflexive Erkenntnisbildung nicht unverändert: Mit der reflexiven Verwissenschaftlichung wird zum einen die Involvierung von wissenschaftlicher Erkenntnisbildung in die Risikoproduktion zugänglich und zum anderen ein säkularisierter Heilsglaube an Wissenschaft „im Sinne des Erwerbs unumstößlich sicheren Wissens“ (Giddens 1995, S. 55) sowie die „Gleichsetzung von Wissen und Gewißheit“ revidiert (ebd. S. 56).

Zudem stellt sich die Frage nach Ausmaß, Intensität und Grenzen der Reflexion. So wird eine Dauerreflexion befürchtet, die in eine Handlungsparalyse münden kann (Häcker 2017; Neuweg 2022). Bohnsack verweist bzgl. des Kleinbürgers, der sich ständig von außen, mit „den Augen der anderen betrachtet“ (Bohnsack 2020, S. 64), auf eine habitualisierte Dauerreflexion, die nicht auf Veränderung, sondern vielmehr auf Bewahrung orientiert. Zudem wird darauf verwiesen, dass mit der Forderung nach Reflexion häufig das implizite Verständnis einer vollständigen Selbsttransparenz und eines umfassenden Fremdverstehens mitschwingt, während doch jede (Selbst-)Reflexion unweigerlich einen „blinden Fleck“ der eigenen Standortgebundenheit aufweise und jede (Selbst-)Beobachtung in die Figur eines infiniten Regresses stets neuer externer Beobachter münde. Die grundlegende Konstitution des Eigenen sei immer im vorgängigen Anderen zu verorten, was sich einer ‚totalen‘ Reflexion entziehe (etwa Häcker 2017, S. 25).

Schließlich werden verschiedene Reflexionsformate differenziert: So werden etwa Alltagsreflexion und wissenschaftliche Reflexion, eine aus lebenspraktischem Anlass entstehende und eine von außen induzierte, absichtsvolle Veranlassung von Reflexion unterschieden (Häcker 2017, 26ff.; Leonhard 2022, S. 85ff.). Bohnsack

differenziert zwischen einer theoretisierenden Reflexion, einer habitusinternen Dauerreflexion, einem reflexiven Habitus und einer praktischen Reflexion, die er insbesondere für Professionelle als typisch hervorhebt (Bohnsack 2020, S. 60-66). Schließlich wird gegenüber der Dominanz eines Reflexionsideals wissenschaftlicher, „objektivierender Distanzierung“ auf eigensinnige Formen einer „praktischen Reflexion“ verwiesen (Küper 2022). Das ist wiederum anschlussfähig an die rekonstruktive Erschließung unterschiedlicher Typen von Reflexion, die eine empirisch fundierte Typologie von Reflexionsformen ermöglicht (Herzmann et al. 2017; Küper 2022).

Daneben wird an professionellen Reflexionskonzepten auch die Dominanz einer individualisierenden Perspektive kritisiert, also die Fokussierung auf das Professionssubjekt und seine Reflexionskompetenz, was tendenziell zu einer Überforderung tendiere (schon Reh 2004, 2008; auch Häcker 2017, 2022; Leonhard 2022). Demgegenüber werden strukturelle, kommunikative und organisatorische Formate verstärkt ins Gespräch gebracht, eine Verbindung von Theorie-, Struktur- und Selbstreflexion in den Blick genommen (Häcker 2017, S. 38f.) und weiterführend eine Perspektive von „Reflexion als soziale Praxis“ konzipiert (Häcker 2022, S. 105-110). Das entspricht einer theoretischen Verankerung von Reflexion in einer diskursiv-kommunikativen Praxis: „Freilich ist ‚Reflexion‘ nicht mehr eine Sache des Erkenntnissubjekts, das sich objektivierend auf sich bezieht. An die Stelle dieser vorsprachlich-einsamen Reflexion tritt die ins kommunikative Handeln eingebaute Schichtung von Diskurs und Handeln.“ (Habermas 1985, S. 374) So scheint die Reflexion professioneller Routine eine institutionalisierte Form der Routine professioneller Reflexion zu erfordern.

Insgesamt wird in zahlreichen Beiträgen auf diverse Formen, verschiedene Ebenen und Bezüge von Reflexion in professionellen Zusammenhängen hingewiesen (Häcker 2022). Das impliziert, dass bei der Forderung nach Reflexion als eines strukturellen Kerns von Professionalität weiter zu klären ist, wovon, auf welcher Reflexionsebene, mit Bezug auf welchen Reflexionsgegenstand gesprochen wird. Hinsichtlich von Reflexionsebenen sind im Rahmen eines Mehrebenenansatzes der Professionstheorie (Helsper 2021, S. 133f.) etwa die Ebene des Individuums (individuelle Reflexion), die Ebene der Kommunikation (kommunikative Reflexion), die Ebene der Organisation (organisatorische Reflexionsroutinen) und die Ebene der Gesellschaft (institutionalisierte gesellschaftliche Reflexionsinstanzen) zu unterscheiden. Hier werden auf unterschiedlichen sozialen Aggregierungsebenen unterschiedliche Möglichkeits- bzw. auch Begrenzungsräume für reflexive Auseinandersetzungen eröffnet. Diese Ebenen wären mit unterschiedlichen Reflexionsgegenständen in einer Ebenen-Gegenstands-Matrix zu verbinden, etwa nach dem Modell von Selbst- und Weltverhältnissen: der subjektiven Welt, der sozialen Welt, der ästhetischen Weltbezüge und der natürlichen Welt. So könnten etwa auf der individuellen Ebene die Reflexionsbezüge der subjektiven Welt (Selbst-

reflexion), der sozialen Welt (Reflexion von Selbst-Andere-Verhältnisse), der ästhetischen Welt (Reflexion individueller Geschmacksurteile) und der natürlichen Welt (Reflexion natürlicher Sachbezüge) unterschieden werden, ähnlich für die Interaktions-, die Organisations- und Gesellschaftsebene.

Die folgenden beiden reflexionskritischen Positionen sind für eine vertiefte Auseinandersetzung ausgewählt worden, weil sie grundlegende Anfragen an Konzepte von Reflexivität als Strukturmerkmal von Professionalität und Professionalisierung formulieren.

2 Reflexion als Anspruchssteigerung im professionellen Reflexionsregime – eine kritische Sichtung subjektivierungstheoretischer Positionen

Schon Sabine Reh hat darauf verwiesen, dass sich ein individualisierendes Muster von Professionalität zeige, bei dem professionelle Qualität vor allem als Ausdruck von „sinnstiftungs- und bekenntnishafte[r] Identitätsarbeit der einzelnen Lehrerin“ erscheine (Reh 2004, S. 364). In diesem Horizont verortet sie auch die im Rahmen einer „reflexiven Lehrerbildung“ (Dirks & Hansmann 1999) erhobenen Ansprüche an eine biographische Reflexivität in der ein Mehr an Professionalität durch individuelle Reflexionssteigerung im Sinne von „Reflexivität als Bekenntnisstruktur“ generiert werden solle (ebd., S. 368). Darin komme eine Subjektadressierung zum Ausdruck, in der Lehrer:innen sich reflexiv um Selbsterkenntnis bemühen, eigene Stärken und Schwächen erkennen, sich selbst verbessern, authentisch und handlungsfähig agieren sollen, die Vorstellung einer individuellen Machbarkeit von Professionalität (Reh 2008, S. 168f.). Darin manifestiere sich eine Überlagerung von zwei Subjektivierungsformen: eine, in der das Subjekt als Unternehmer seiner selbst angesprochen und zur steten Verbesserung angehalten werde, und zum zweiten eine des seine Wahrheit suchenden, sich selbst erforschenden Subjekts (ebd.). Gegenüber diesem individualisierenden Modus einer Reflexion verweist Reh (2008) auf entlastende Formate, auf „in der Arbeitsweise einer Organisation verankerter Orte für kommunikative Reflexivität“ (Reh 2004, S. 368; auch Häcker 2022).

An diese Linien – im Anschluss an die Position von Ricken zu Subjektivierung und Anerkennung (Ricken 2019; Ricken & Rose 2023) – schließt insbesondere Leonhard in seinen Überlegungen zur Subjektadressierung in der Lehrerbildung an (Leonhard 2022; Leonhard & Abels 2018; Leonhard & Lüthi 2018). Mit einem praxistheoretischen Zugang zur Lehrerbildung (Leonhard 2018; auch Idel & Schütz 2017) wird der Fokus darauf eingestellt, die Lehrerbildung als Verkettung von Praktiken und damit als „Praxisformation“ (Leonhard 2018, S. 83) zu konzipieren. Dies wird auch bezüglich der „Reflexion“ formuliert: „Die diesbe-

züglichen hochschulischen Praktiken (eine Reflexion zu schreiben), Institutionalisierung (wie Reflexionsseminare) und Artefakte (Portfolio) bilden eine solche Praxisformation.“ (ebd., S. 84). Mit diesem praxistheoretischen Zugang lässt sich auch das Verhältnis von Theorie und Praxis dahingehend neu konzipieren, „dass sowohl die berufliche Praxis von Lehrpersonen als auch die ‚Wissenschaftspraxis‘ der Hochschule zunächst als je eigene, unterschiedlichen Logiken und Erfolgskriterien folgende Praxen positioniert und prozessiert werden können.“ (ebd., S. 85) Damit werde auch eine individualisierende Fokussierung auf Studierende als autonom-reflexive Subjekte relativiert, indem diese nicht als den Praxisformationen vorgängig verstanden, sondern als in den Praxen hervorgebrachte zu verstehen seien. Hier wird die praxistheoretische Perspektive an das Konzept der Subjektivierung angeschlossen, indem sich in diesen sozialen Praktiken Adressierungen vollziehen und Readressierungen erfolgen, in denen Studierende zu Subjekten gemacht werden und sich im Selbstverhältnis selbst subjektivieren. So lässt sich Lehrerbildung als „*berufliche bzw. berufsbezogene Subjektivierung* beschreiben“ (Leonhard & Lütge 2018, S. 186, Herv. i. Orig.). In diesen Adressierungen sind wiederum Subjektnormen enthalten, die für die so adressierten Ordnungen der Anerkennung erzeugen. Anerkennung erhält nur, wer diesen Normen entspricht bzw. zumindest versucht, ihnen zu genügen. Damit ist Anerkennung nicht nur als Gewährung von Wertschätzung zu verstehen, sondern immer auch als Unterworfenheit unter eine machtvolle Anerkennungsordnung, der man genügen muss, um anerkannt zu sein (Ricken & Rose 2023).

Aufgrund der Annahme einer sich über die gesamte Lebensspanne vollziehenden Aufforderung, zu sich in ein (selbst)reflexives Verhältnis zu treten, und damit einer Omnipräsenz institutionell veranlasster – also nicht alltäglich-lebensweltlich erfolgreicher – Reflexion (Leonhard 2022, S. 79ff.), vertritt Leonhard die These einer Instrumentalisierung von Reflexion in Bildungsinstitutionen und „deren Beitrag zur Subjektivierung ihrer Insassen und ihres Personals als ‚reflexive Subjekte‘“ (ebd., S. 79): „Reflexion hat sich von einem menschlichen Potenzial zu einer trainierbaren Kompetenz gewandelt. Reflexion als selbstverständliche Umgangsweise mit den Kontingenzen des Lebens ist durch lebenszeitüberspannende Reflexionsveranlassung zum Zweck produktiver Selbstführung instrumentalisiert worden. Reflexionsregime in Schule und Lehrerbildung befördern diese Instrumentalisierung systematisch.“ (ebd., S. 79). Die permanente „Aufforderung zur Reflexion *konstituiert* damit ‚reflexive Subjekte‘“ (ebd.). Dafür verwendet Leonhard den Begriff des „Reflexionsregimes“, den er für gerechtfertigt hält, „wenn eine bestimmte generalisierte Absicht – im vorliegenden Fall Reflexion – *institutionalisiert und regelhaft*, damit auch meist *diskursiver Verhandlung entzogen* für die Adressatinnen *unvermeidlich*, und in ihrer Bedeutung und den Implikationen mindestens teilweise *intransparent* ist“ (ebd.). Diese starke These wird mit kurssorisch ausgewählten Passagen aus Primarstufe, Schule, Studium bis zur Gerontolo-

reflexion illustriert und die Instrumentalisierungsthese damit „als plausibilisiert“ (ebd., S. 84) entworfen.

Die Konsequenzen der Instrumentalisierung von Reflexion werden von Leonhard auf drei Ebenen verortet (ebd., S. 85-90): Auf der *ersten Ebene* folgt aus der Dekontextualisierung lebensweltlicher Reflexion und der institutionellen Reflexionsaufforderungen eine „Denaturalisierung“. Obwohl er gute Gründe für eine Aufforderung zur Reflexion und Befremdung im Programm einer akademischen Lehrerbildung konstatiert, ändere sich „unabhängig von der Berechtigung der Absicht auch die Struktur von Reflexion“ (ebd., S. 87). Veranlasste Reflexion gewinnt eine eigene Anforderungslogik, die „in Schulen und Hochschulen gerade selbst zum Problem werden“ kann (ebd., S. 88). Auch durch die Einbindung der Reflexionsprodukte in Leistungsbewertungen führe dies zu einer strategischen Ausrichtung von Studierenden an den Reflexionsanforderungen. Auf einer *zweiten Ebene* wird das Reflexionsregime der Lehrerbildung in die Theorie des „unternehmerischen Selbst“ eingerückt (Bröckling 2007). Reflexion erscheint als zentrale Selbsttechnologie, um sich selbst zu beobachten und Effizienz zu überprüfen – ein Modell strategisch ökonomischer Rationalität der Selbstoptimierung. Das plausibilisiert Leonhard anhand von Studien zur Portfolioarbeit (vgl. Münte-Goussar 2016, S. 235ff.), die mittels Selbstdarstellung, Beobachtung und Diagnose, Selbstvergewisserung und Selbsterzeugung als Technologie des Selbst zur Realisierung eines unternehmerischen Selbst zu begreifen sei (Leonhard 2022, S. 89). Auf einer *dritten Ebene* wird nach Konsequenzen des Reflexionsregimes in Schule und Hochschule gefragt, was mit dem Hinweis auf damit einhergehende „paradoxe Anforderungen“ beantwortet wird (ebd.). Um Anerkennung zu finden, müssen sich Studierende der Reflexionsnorm unterwerfen. Mit der Instrumentalisierung der Reflexionsaufforderung wird „‘Einsichtigkeit‘ (als Konformität mit den institutionellen Erwartungen) zur Norm der Anerkennbarkeit, die das emanzipatorische Potenzial lebensweltlicher Reflexion dem strategischen Impression-Management unterwirft.“ (ebd.) Für die universitäre Lehrerbildung werden Phänomene wie Widerstand, subversive Strategien, Verächtlichmachen, sich Durch-Lavieren, dramaturgische Inszenierung von Reflexivität oder auch Verweigerung diagnostiziert. Das erziehungswissenschaftliche Lehramtsstudium schwanke zwischen „Leid- und Light-Disziplin“ und gehe mit entgrenzenden Übergriffen einher (ebd., S. 90f.).

Leonhard plädiert als Ausweg aus den Paradoxien des Reflexionsregimes für einen „zurückhaltenden Einsatz des Reflexionsbegriffs“, für mehr „academic rigour“, indem zwischen abstrakten wissenschaftlichen Kategorien und inkorporierten Deutungsbeständen Verbindungen erzeugt werden, sowie für die „mehrfache Teilnahme an der Kernoperation des Forschens“ als einer methodisierten Erkenntnisbildung und einer Distanzierung vom Diktum der Praxisrelevanz im Studium (ebd., S. 91).

Worin besteht nun die weiterführende Perspektive der subjektivierungstheoretischen Position hinsichtlich der Bedeutung von Reflexion in der (universitären) Lehrerbildung und Professionalisierung (auch Hering 2022; Münte-Goussar 2016; Idel & Schütz 2017; Wever 2022)?

- *Erstens* wird mit dem Fokus auf die Aufforderung zur Reflexion im Lehramtsstudium die professionstheoretische Begründung von Reflexion um die Perspektive erweitert, dass damit auch eine organisationskulturelle Anerkennungsordnung institutionalisiert wird, die für Studierende einen machtvollen universitären Möglichkeits-, aber auch Begrenzungsraum in der Spannung von Inklusion und Exklusion aufspannt. Je nach biographisch erworbenem Herkunfts- und Schülerhabitus der Studierenden erzeugt dies entweder mehr oder weniger deutliche Irritationen und Widerfahrnisse – Hochschullehrende als „Krisenauslöser“ (Helsper 2021) im Sinne feldspezifischer Kriseninduktion – oder aber mehr oder weniger deutliche Anschlussmöglichkeiten an bereits entfaltete habitualisierte Reflexionshorizonte (Niestradt & Ricken 2014). Es geht also um Passungen zwischen Studierendenhabitus und universitärer Reflexionskultur, über die Zugehörigkeit oder Nicht-Zugehörigkeit hergestellt wird. Reflexion verliert in dieser Perspektive ihre Unschuld, weil sie als pädagogische Absicht kenntlich wird und individuelle Professionalisierung damit auch als machtförmiger Zusammenhang mit der Absicht der Formierung professioneller Subjekte in den Blick kommt (auch Helsper 2021, S. 122ff.).
- Das impliziert, jenseits professionstheoretischer Begründungen von Reflexion als professioneller Notwendigkeit, Interaktionen und Praktiken in verschiedenen Phasen der Lehrerbildung verstärkt empirisch in den Blick zu nehmen. Was für pädagogische Settings prinzipiell gilt, nämlich die doppelte Kontingenz und Ungewissheit pädagogischen Handelns, wäre auch bezüglich der Aufforderung zur Reflexion in den Blick zu nehmen. Dabei wäre insbesondere auf Konstellationen zu achten, in denen die stellvertretende Deutung der Ermöglichung von Reflexion in ihr Gegenteil, in paradoxe Verwendungsweisen und eine Immunisierung gegen Reflexion umschlägt – also in reflexionskritische Readressierungen von Studierenden (Ricken & Rose 2023).
- In Analogie zu kulturtheoretischen Ansätzen bezüglich der Rekonstruktion von Lern-, Schul- oder genereller Organisationskulturen (Helsper 2008) lassen sich *drittens* in dieser Perspektive auch Lehrerbildungskulturen in der Spannung von Imaginärem, Symbolischem und Realem rekonstruieren. Dabei wären Imaginationen und Mythen (Kösel et al. 2022a) von Lehrerbildung zu rekonstruieren, die in Spannungsverhältnissen zum interaktiven Vollzug stehen können. Darin wäre empirisch zu prüfen, ob und inwiefern sich Reflexionsmythen in der Spannung von Imagination und Verkennung und im Zuge der Einforderung von Reflexion Dominanzverhältnisse sowie Inklusions- und Exklusionsmechanismen rekonstruieren lassen.

Wenn subjektivierungstheoretische Anfragen an die Reflexionsadressierung den Blick auf empirisch zu rekonstruierende Dominanzverhältnisse schärfen, so sind andererseits auch kritische Anmerkungen zur subjektivierungstheoretischen Perspektive auf Professionalisierung und Reflexion erforderlich. Dies betrifft zumindest die folgenden Punkte:

- So ist *erstens* die *Instrumentalisierungsthese fragwürdig*: Wenn einerseits Reflexion als „conditio humana“ anthropologisch fundiert wird, dann ist andererseits zu fragen, wie Reflexion überhaupt erworben werden kann. Denn die anthropologisch verankerte Potenzialität von Reflexion kann nicht hinreichend fassen, wie es zur Entfaltung von Reflexion kommt. Kurz: Reflexion als Potenzial emergiert nur in Bildungsprozessen. Zu sich selbst, zu anderen, zur sozialen Welt in ein distanziert-nachfragendes Verhältnis eintreten zu können, wäre als Entfaltung transformatorischer Bildungsprozesse zu fassen, mittels derer es erst möglich wird, auch zur Instrumentalisierung von Reflexion in ein reflexives Verhältnis treten zu können. Damit aber wird die binäre Konstruktion – lebensweltlich-selbstverständliche Reflexion hier und institutionalisiert-veranlasste Reflexion dort – fragwürdig. Denn auch die Ermöglichung lebensweltlicher Reflexion ist konstitutiv in Selbst-Andere- und damit auch in Anerkennungsbeziehungen eingebunden – es gibt kein Außerhalb der Anerkennung und von Anerkennungsnormen (Ricken & Rose 2023)! Die Dichotomie lebensweltlich = unschuldige Reflexion hier und institutionell = verdächtige Reflexion dort müsste somit übersetzt werden in: *instrumentalisierte Reflexion* in verschiedenen Strukturvarianten in lebensweltlichen und institutionellen Feldern sowie *nicht-instrumentelle Reflexion* in lebensweltlichen und institutionellen Kontexten. Instrumentelle Reflexion wäre somit in lebensweltlichen und institutionellen Kontexten erst als spezifische Form in sozialen Interaktionen zu rekonstruieren, die für andere Zwecke verwendet würde, z. B. als Vorwurf oder implizite Schuldzuweisung: Denk mal über dich nach, was du immer anrichtest! Damit wäre auch die Aufforderung zur Reflexion im Studium nicht per se als „Instrumentalisierung“ zu fassen, sondern ob es sich um instrumentelle oder nicht-instrumentelle Reflexion handelt, wäre eine empirische Frage und nicht über die Dichotomie lebensweltlich-institutionell zu klären.
- *Zweitens* ist der *Begriff des Reflexions-Regimes* für die Lehrerbildung fragwürdig. Das deutet sich bei Leonhard selbst an, wenn er den Begriff rechtfertigt: Der „starke Begriff“, der mit einem „Unrechtsstaat“ assoziiert werde, sei angebracht, „wenn eine bestimmte generalisierte Absicht – im vorliegenden Fall Reflexion – *institutionalisiert und regelhaft*, damit auch meist *diskursiver Verhandlung entzogen* für die Adressat:innen *unvermeidlich* und in ihrer Bedeutung und den Implikationen mindestens teilweise *intransparent* ist.“ (Leonhard 2022, S. 79) Nun lassen sich nahezu alle Bestimmungen, die an Goffmans Analyse „totaler Institutionen“ erinnern (Goffman 1973), Assoziationen, die auch dadurch ge-

weckt werden, dass Leonhard von „Insassen“ spricht (ebd., S. 79), in Zweifel ziehen: Ob die Absicht der Reflexion im Lehramtsstudium „generalisiert“, und „institutionalisiert“ ist, bleibt fraglich. In vielfach dominierenden Vorlesungsformaten liegt eher eine stark rezeptive, nachvollziehende Variante des Studiums nahe. Ob dies der „diskursiven Verhandlung“ prinzipiell entzogen und „unvermeidlich“ ist, bliebe empirisch erst zu überprüfen. Und ob die Absicht und deren Bedeutung „teilweise intransparent“ ist, ist letztlich daran geknüpft, wie stark in Lehrerbildungskontexten der Begründungspflicht nachgekommen wird. Mit dem Begriff des Regimes wird Lehrerbildung letztlich als institutionalisiertes Unterwerfungsverhältnis gefasst. Faktisch wird das Studium aber freiwillig – auch wenn habitualisierte Orientierungen für die Studienwahl bedeutsam sind – aufgenommen, kann jederzeit ohne Begründung verlassen werden und eröffnet intern Wahl- und Variationsoptionen. Zudem bleibt zu fragen, ob die Qualität einer „generalisierten Absicht“ nicht doch von Bedeutung ist: So scheint es einen Unterschied zu machen, ob generalisiert Gehorsam und blinder Glaube oder Reflexion und Autonomie eingefordert werden. Bei Letzteren gibt es zumindest die Möglichkeit, gerade im Rekurs auf diese Bildungsziele, Varianten der Instrumentalisierung und paradoxen Verwendung kritisch-reflexiv zu befragen und die proklamierten Werte einzuklagen. Auch wenn es durchaus nachvollziehbar ist, dass „veranlasste Reflexion“ eine „eigene und *zusätzliche* Anforderungslogik“ beinhaltet (ebd., S. 87) und „gerade selbst zum Problem werden kann“ (ebd., S. 88), ist dies aber nicht – wie Leonhard formuliert – als „unabhängig von der Berechtigung der Absicht“ bzw. der Begründbarkeit „normativer Ansprüche“ (ebd., S. 87) zu verstehen. Vielmehr ist die nachvollziehbare Begründung entscheidend dafür, ob Reflexion als zwangsförmige Anerkennungsnorm installiert oder als begründeter Bildungsanspruch nachvollzogen werden kann. Letztlich wird aber bei Leonhard das postulierte Reflexionsregime der Lehrerbildung mit dem „unternehmerischen Selbst“ (Bröckling 2007) als eines hegemonialen, der ökonomischen Rationalisierung und den Imperativen von Effizienz und strategischer Optimierung unterworfenen Subjektivierungsmodells verbunden. Damit tendiert das Postulat des Reflexionsregimes zu einer hermetischen Figur auf hohem Generalisierungsniveau, das zudem einseitig ausgelegt wird, weil Reflexion auch eröffnet, ökonomische Rationalität einem distanziert-kritischen Blick unterwerfen zu können.

- Leonhard schreibt – ein *dritter Kritikpunkt* – veranlasster Reflexion im Rahmen eines Reflexionsregimes zu, dass sie im Unterschied zur lebensweltlichen Reflexion, die problemlösend sei, „gerade selbst zum Problem werde“ (ebd., S. 88). Daraus resultiere die paradoxe Anforderung, dass Studierende, um Anerkennung zu finden, Konformität mit der institutionellen Reflexionsnorm demonstrieren und sich um strategische Anpassung bemühen müssten, was „das emanzipatorische Potenzial lebensweltlicher Reflexion“ unterminiere (ebd., S. 89). Während

im lebensweltlichen Handeln praktische Krisen Anlass für Reflexion seien (ebd., S. 85f.), würden diese in der institutionell veranlassten Reflexionsadressierung fehlen und Studierende mit dem Programm einer Befremdung etwa gegenüber der eigenen Schulzeit und den darin erworbenen Praktiken konfrontiert. Damit fasst Leonhard aber nichts anderes, als die Bildungsprozessen inhärente Struktur, dass Lehrpersonen Krisen induzieren müssen, um eingeschliffene Weltansichten und Wissensbestände in Bewegung zu bringen. Dabei ist das Reflexionsparadox, das Leonhard ins Zentrum rückt, lediglich eine spezifische Strukturvariante dieser „Kriseninduktion“, die in Analogie zur Autonomieparadoxie mit „Sei autonom!“ als: „Reflektiere!“ zu fassen wäre. Hier weist Leonhard selbst darauf hin (Leonhard 2022, S. 88, 91), dass es gegenüber dem Imperativ des Anspruchs um kommunikative Formate des faktischen Prozessierens von reflexiven Auseinandersetzungen gehen müsse. Veranlasste Reflexion als Krisen induzierende Auslösung von Bildungsprozessen muss somit keineswegs zwangsläufig in die Reflexionsparadoxie münden.

- Leonhard verweist – ein *vierter Kritikpunkt* – selbst darauf, dass es gute Gründe von Reflexionsansprüchen in der Lehrerbildung gebe. Dies impliziert allerdings, dass es gegenüber der Kritik an einer professionstheoretisch begründeten Reflexionsnorm, wie sie etwa Kramer und Pallesen (2018) formulieren, andere Begründungen für Reflexion in der Lehrerbildung geben müsste. Oder: Die Kritik der Reflexionssteigerung als Bekenntnis und Regime und die damit einhergehende Kritik der Reflexionsnorm ersetzt nicht die Begründung von Reflexion als Strukturmoment von Professionalisierung. Das bleibt in subjektivierungstheoretischen Positionen eine Leerstelle. Wenn den professionstheoretischen Begründungen generalisiert vorgehalten wird, dass sie ein Lehrbildungs-Reflexionsregime befeuern, dann bleibt – will man nicht auf Reflexion als Strukturmerkmal von Professionalität verzichten, was theoretisch zu begründen bliebe – der Anspruch bestehen, subjektivierungstheoretisch Reflexion besser zu begründen.
- Zudem entkommen – ein *fünfter Kritikpunkt* – Leonhards Folgerungen für Lehrerbildung und Professionalisierung den von ihm aufgeworfenen Subjektivierungsproblematiken nicht. Das Plädoyer, erstens präziser zu benennen, wofür es genau in der containerhaften Verwendung der Reflexionsaufforderung gehe und zweitens für einen „zurückhaltenden Einsatz“ des Reflexionsbegriffes (ebd., S. 91), votiert dafür – dagegen wäre nichts einzuwenden – genauer zu formulieren, was erwartet wird und die Reflexionsomnipräsenz zurückzunehmen. Gegenüber tendenziell entgrenzenden Anforderungen, „sein Innerstes nach außen kehren zu müssen“ (ebd., S. 90f.), werden als angemessenere Ansprüche des Studiums Analyse, die Rekonstruktion von Sinn (ebd., S. 88) und „academic rigour“ eingefordert. Diese bestehe erstens darin, die zunächst fremden wissenschaftlichen Kategorien an die Deutungskategorien der Studierenden anzuschließen, eine Art Übersetzungsleistung bzw. „Zweisprachigkeit“, wie sie

Combe und Gebhardt (2007) für Bildungsprozesse eingefordert haben. Und zweitens in der „mehrfachen Teilnahme an der Kernoperation des Forschens“ (ebd., S. 91), was die Möglichkeiten und Grenzen pädagogischen Handelns in institutionellen Kontexten verdeutlichen könne. Wenn damit „deutlich mehr Klarheit bezüglich der Anforderungen“ (ebd.) erzeugt wird, beinhaltet dies aber keineswegs, dass damit auch die Reflexionsadressierungen zurückgenommen würden. Denn alle Vorschläge beinhalten konstitutiv die Aufforderung zur Distanznahme und damit zur Reflexion.

3 Reflexion als Norm und der „Ethnozentrismus“ wissenschaftlichen Wissens – eine Auseinandersetzung mit der wissenssoziologisch-praxeologischen Kritik professioneller Reflexion²

In den wissenssoziologisch-praxeologischen Studien von Bohnsack (2020, 2022; Bohnsack & Sparschuh 2022, S. 145ff.) rückt die Kritik an der Hegemonie „einer theoretisch-rationalistischen Sozialwissenschaft“ und „rationalistischer Reflexionsaufforderungen“ in das Zentrum. Diese wird auf der Grundlage eines Differenztheorems eingeführt, nämlich der grundlegenden Unterscheidung zwischen einer wissenschaftlichen Expertise und dem professionellen Wissen als ein davon strikt zu unterscheidendes praktisches Wissen. Die wissenschaftliche Expertise wird dem Bereich des kommunikativen Wissens zugewiesen und das professionelle Handlungswissen als konjunktives Wissen bestimmt (Bohnsack 2017). Auf der Grundlage der analytischen Unterscheidung dieser Wissensformen wird von Bohnsack eine professionstheoretische Konsequenz gezogen:

„Während *implizite oder praktische* Reflexionsfähigkeit, welche auf einem elementaren Niveau einen integralen Bestandteil der Praxis selbst darstellt, noch zu den *konstituierenden Bedingungen* von Professionalisierung zu zählen ist, also Voraussetzung dafür ist, eine Praxis überhaupt als professionalisiert bezeichnen zu können, gilt dies nicht für *explizite* oder besser: *theoretisierende* Reflexionspotenziale, welche allerdings als *normative* Anforderungen an die Bewertung einer professionalisierten Praxis herangetragen werden können.“ (Bohnsack 2020, S. 54f.)

2 Hier kann nur darauf verwiesen werden, dass die insgesamt von Bohnsack formulierte Kritik (Bohnsack 2020, 2022; Bohnsack & Sparschuh 2022) – insbesondere auch am strukturtheoretischen Ansatz – voller Missverständnisse, eindimensionaler Interpretationen und unzulässiger Verallgemeinerungen ist. Die Kritik ähnelt im Vorgehen der Kritik von Baumert und Kunter (2006), die den strukturtheoretischen Ansatz so (fehl-)interpretieren (vgl. Helsper 2007), dass sich der so zurechtgelegte „Pappkamerad“ leicht demontieren lässt. Darauf kann hier aus Platzgründen nur kursorisch eingegangen werden, weil hier die Kritik am Reflexionsverständnis im Zentrum steht.

Theoretisch-forschungsbasierte Reflexion erscheint in dieser Perspektive nicht als konstitutiv für professionelles Handeln, sondern hat den Charakter einer von außen erfolgenden Fremdbewertung (ebd., S. 119). Praktische Reflexionsfähigkeiten werden demgegenüber „noch“ als konstitutiv für professionelles Handeln begriffen. Dabei wird die besondere Bedeutung der praktischen Reflexionsfähigkeit darin gesehen, dass die konstitutiven Routinen des professionellen Handelns, des „impliziten Wissen(s) um Verfahrensweisen, Methoden“ (ebd., S. 20) nicht grundlegend irritiert werden. Vielmehr stellt die praktische Reflexion „angesichts des routineförmigen Charakters professionalisierten Handelns“ eine Reflexion dar, „welche die Praxis nicht zu ihrem Gegenstand nimmt, sondern in diese selbst eingelagert ist“, aus der Praxis selbst resultiert (ebd., S. 54), also eine „Reflexion innerhalb der eigenen Praxis, eine >reflection-in-action<“ (ebd., S. 59). Darin sieht Bohnsack die zentrale Bedeutung von Reflexion für professionelles Handeln. Diese kann die Form von Darstellungen, Erzählungen, Beschreibungen, auch der Auseinandersetzung mit Emotionen annehmen (etwa Küper 2022; Sorzek 2019).³ Dass Erzählungen durchaus reflexive Züge besitzen erscheint plausibel, etwa wenn Narrationen erfolgen, in denen differenziert dargestellt wird, wie etwas problematisch wird. So kann Küper in Unterrichtsgesprächen der zweiten Phase der Lehrerbildung unterschiedliche Modi des reflektierenden Erzählens herausarbeiten (Küper 2022, S. 119-127).

Auch wenn Bohnsack der Perspektive eines (berufs-)biographischen Zugangs durchaus Relevanz zumisst und von einer Komplementarität des berufsbiographischen und interaktionsanalytisch-wissenssoziologischen Zugangs spricht (Bohnsack 2020, S. 69ff.), so erscheint doch der konjunktive Erfahrungsraum professioneller Milieus für die Herausbildung praktischer Reflexion zentral. Hier werden die Begriffe der „konstituierenden Rahmung“ und des „professionellen Milieus“ bedeutsam. Auf die Frage, was Bohnsack als professionalisiertes Handeln bezeichnet, erfolgt die Antwort:

„Professionalisiertes Handeln, professionalisierte Praxis zeichnet sich nicht allein durch ihren routinisierten Charakter aus, sondern auch dadurch, dass sie in routinisierter Weise zur Entscheidung mit Bezug auf die normativen Programme der Organisation gezwungen ist. Professionalisiertes Handeln muss, um überhaupt entscheidungsfähig zu sein, die Umwelt, das heißt das Handeln und die Person der Klient:innen, mit Bezug auf die organisationalen Normen *selektiv* konstruieren – und zwar in letzter Konsequenz unabhängig von den Orientierungsrahmen der Klient:innen. Diese Neurahmung führt zu einer strukturellen *Fremdrahmung*, wie ich dies bezeichnet habe. Mit Bezug auf Organisationen spreche ich auch von *konstituierender Rahmung*“ (Bohnsack & Sparschuh 2022, S. 148f.; auch Bohnsack 2020, S. 30ff.; 2022, S. 39ff.).

In dieser Bestimmung wird professionelles Handeln nicht über den Handlungstypus gefasst – etwa als Differenz zu ökonomischem, bürokratischem oder ästhe-

3 Inwiefern dies auch für Metaphern gilt oder ob diese vor allem Ausdruck weitgehend impliziten Wissens bleiben, bliebe weiter zu klären (etwa Paseka & Kruska 2022).

tischem Handeln –, sondern als ein Handeln, dem es gelingt, die „notorische Diskrepanz“ (Bohnsack 2022, S. 39) von Norm – hier verdoppelt als gesellschaftliche und organisatorische Norm – und Habitus zu bewältigen, routinisiert entscheidungsfähig zu sein und in einer je spezifischen Selektion die organisationalen Normen so zu konstruieren, dass sie eine Fremdrahmung der Klientel ermöglichen „und zwar in letzter Konsequenz unabhängig von den Orientierungsrahmen der Klient:innen“ (Bohnsack & Sparschuh 2022, S. 148). Die Fremdrahmung muss allerdings in eine interaktive Praxis, einen „Verständigungsprozess mit der Klientel“ überführt werden (ebd., S. 149). Für die konstituierende Rahmung gilt, „da es sich um ein handlungspraktisches, in die Praxis eingelagertes Wissen handelt“, dass es „zumeist und – angesichts der Anforderungen der Routine – auch notwendigerweise weitgehend unthematisiert“ bleiben muss (Bohnsack 2020, S. 32). In einer derartigen konstituierenden Rahmung in einem konjunktiven Erfahrungsraum „vollzieht sich Professionalisierung“ (ebd., S. 32). Diese ist Ergebnis des gemeinsam geteilten Wissens und der impliziten Routinen in Form der Etablierung eines „professionelle(n) oder professionalisierte(n) Milieus“ (Bohnsack & Sparschuh 2022, S. 150). Damit, so Bohnsack,

„verlagert sich der Blick von den individuellen Akteur:innen und deren Intentionen hin zur Kategorie eines professionalisierten konjunktiven Erfahrungsraums oder *Milieu*. Der eigentliche Bezugspunkt des Diskurses über Professionalisierung ist dann nicht mehr die professionelle Intention und auch nicht allein der Habitus der Professionellen und der Klientel, sondern das Interaktions- oder Kommunikationssystem der Praxis und jenes sich zwischen allen Beteiligten entfaltende handlungsleitende Erfahrungswissen, welches als *professionalisiertes Milieu* bezeichnet werden kann. (...) Hierin sehe ich eine wesentliche Bedingung für Professionalisierung.“ (Bohnsack 2022, S. 41f.)

Die Zentralstellung von routineförmigem Wissen und einer in die Praxis eingelagerten – diese aber nicht selbst zum Gegenstand nehmenden – praktischen Reflexion, die in einer organisationalen konstituierenden Rahmung fundiert und in einem professionalisierten kollektiven Milieu als kollektiv-implizites Wissen grundgelegt ist, bildet bei Bohnsack die Grundlage von Professionalität und Professionalisierung (auch Bonnet & Hericks 2022, S. 76ff.). Genau dies zu vernachlässigen, das für Professionalität und Professionalisierung konstitutive reichhaltige routineförmige Wissen und die darin eingebettete praktische Reflexion zu ignorieren und demgegenüber eine „hierarchische Vorstellung der Deduktion der Praxis aus sozialwissenschaftlich postulierten rationalen Entwürfen und Programmen“ im Sinne einer „Hierarchisierung des Besserwissens“ in Anschlag zu bringen (Bohnsack 2022, S. 51) und damit „deren eigentümliche Logik zu verkennen“ (Bohnsack 2020, S. 7), bildet die zentrale Kritik Bohnsacks am professionellen Reflexionsmodell, wie er es in professionstheoretischen Ansätzen formuliert sieht. In den kritisierten Ansätzen werde eine explizit-theoretisierende Reflexion für Professionalität

ins Zentrum gerückt und der Praxis – deren „implizite Klugheit“ negierend – kolonialisierend übergestülpt (etwa Bohnsack 2020, S. 118f., 128f.).

Dies führt zu einer grundlegenden Kritik des strukturtheoretischen Konzepts einer „doppelten Professionalisierung“, nämlich des Erwerbs eines erkenntniskritisch-reflexiven, forschenden Habitus einerseits und eines praktischen Habitus professionellen Könnens, der in Praxisfeldern und Praxisphasen erworben werden kann (dazu Oevermann 1996; 2002; Helsper 2001, 2021, S. 135ff., 142ff.). Die Kritik zielt darauf, dass darin Professionelle mit dem Anspruch wissenschaftlicher, objektiverer Rationalität und Reflexion als Messlatte konfrontiert würden, denn

„die in der Praxis notwendigen Reflexionspotenziale (sind) eben nicht (...) primär theoretisierender Art, sodass die im strukturtheoretischen Ansatz (aber in anderer Formulierung auch in anderen Ansätzen) erhobene Forderung einer doppelten – also gleichgewichtig im sozialwissenschaftlichen Diskurs wie in der Praxis verankerten – Professionalisierung nicht nur eine Überforderung darstellt, sondern auch die notwendige alltägliche Routine und Entscheidungsfindung eher behindert als fördert.“ (Bohnsack 2020, S. 17, auch 128f.)

Die so erhobenen expliziten Reflexionsansprüche führen nach Bohnsack zu einer strukturellen „Überforderung“ von Professionellen, denen aufgebürdet werde, beide – einer unterschiedlichen Logik gehorchende – Haltungen gleichzeitig zu beherrschen und individuell zu vermitteln (ebd., S. 125). Diese Überforderung gelte auch bezüglich der Forderung, dass ein professionalisierter Habitus eine reflexive Haltung zu den eigenen biographisch erworbenen habituellen Orientierungen und Praxen einnehmen müsse. So Bohnsack: „Versuche der Dauerreflexion über den eigenen Habitus auf dieser theoretisierenden oder propositionalen Ebene führen notwendigerweise zur Destabilisierung der Handlungsfähigkeit“ (ebd., S. 22, dazu auch S. 59f.).⁴

Der wissenschaftlich-propositionale Reflexionsanspruch führe aber nicht nur zu einer Dauerirritation der professionellen Praxis, sondern die „Hierarchisierung des Besserwissens“ gegenüber den Professionellen „setzt sich gleichsam >nach unten< fort“, indem auch die Klientel defizitär konstruiert werde. Ihr werde zum einen Autonomie abgesprochen und die Klientel zugleich mit einer „Vorstellung von Autonomie“ konfrontiert, die Ausdruck von Autonomieansprüchen intellektuell-wissenschaftlicher Milieus darstelle, die ethnozentrisch auf die Klientel übertragen werde (ebd., S. 17f.). In strukturtheoretischen Konzepten der „stellvertretenden Deutung“ oder „stellvertretenden Krisenlösung“ (Oevermann 1996, 2002, 2009) werden die

4 Zudem – so Bohnsack – sei eine (Selbst-)Reflexion des Habitus prinzipiell nicht möglich: „mein eigener Habitus (stellt) als solcher den blinden Fleck für mich dar, ist nicht der >Selbst<-, sondern nur der Fremd-Beobachtung (...) zugänglich.“ (Bohnsack 2020, S. 59) Eine Habitusreflexion sei nur dort „bruchstückhaft“ möglich – und zwar im Modus der praktischen Reflexion, also innerhalb des Habitus –, wo es zu einer Spannungserfahrung von Feld und Habitus, von Norm und Habitus komme (ebd., S. 59f.).

Professionellen als Akteure mit einer höheren Rationalität und „Hoheit über die Sinnproduktion“ (Bohnsack 2020, S. 128) entworfen, die die als heteronom gesetzte Klientel mit normativen Vorstellungen von Reflexion und Autonomie konfrontiere, die „die eigenen standortgebundenen [...] Normalitätsschablonen von Autonomie“ (ebd., S. 130) auf die Klientel projiziere. Diese Hierarchisierung in Verbindung mit Defizitkonstruktionen wiederhole sich auch gegenüber den Vorerfahrungen von Professionellen, denen unterstellt werde, dass diese Vorerfahrungen generell defizitär seien und Scheingewissheiten erzeuge. Zudem werde die Vielfalt der Vorerfahrungen und impliziten Wissensbestände abgeblendet.⁵

Gegenüber dieser Kritik einer kolonialisierenden Überformung professioneller Praxis durch einen theoretisierenden Reflexionsanspruch, der das praktische Wissen und die praktische Reflexion entwerte, weist Bohnsack auf Möglichkeiten hin, praktische Reflexion angemessen vorzubereiten. So seien Studierende in die „Forschungspraxis“ einzubinden und eine „Einsozialisation“ in eine forschende Haltung zu betreiben (ebd., S. 17), was auch durch „forschendes Lernen“ erfolgen könne (ebd., S. 124f.). Dies sei ein geeigneter Weg, der „über die Vermittlung auf die Handlungspraxis bezogener und empirisch fundierter Alternativen zur eigenen Praxis der beruflichen Akteur:innen“ führe und damit „praktische Reflexionspotenziale“ fördere (ebd.). Darüber hinaus gelte es „Elemente einer (distanzierten) Analyseinstellung einzuüben, um alltägliche Selbstverständlichkeiten des Common Sense“ kritisch befragen zu können, insbesondere dass die

5 Hier sei – beispielhaft – darauf verwiesen, wie verzerrend Bohnsack die Reflexionsposition der Strukturtheorie wiedergibt. Das Zitat bei Bohnsack lautet: „Diese defizitorientierte Betrachtungsweise findet im strukturtheoretischen Ansatz dann ihren Ausdruck nicht nur im Blick der Sozialwissenschaftler:innen auf die berufliche Praxis, sondern auch bereits auf „die Vorerfahrungen von Lehrkräften und Lehramtsstudierenden“, indem generell unterstellt wird, dass diese Vorerfahrungen „(Schein)Gewissheit erzeugen, indem Kontingenz und Differenz abgeblendet bleibt“ (Helsper 2018, S. 134).“ (Bohnsack 2020, S. 131) Die Argumentation im Beitrag von Helsper, auf den Bohnsack hier Bezug nimmt (Helsper 2018), ist allerdings anders gelagert: Bezugspunkt ist die kasuistische Arbeit, mittels der erstens eine fallverstehende Kompetenz und eine Relativierung subsumtiver Typisierungen sowie zweitens eine „über den fremden Fall angeregte selbstreferenzielle Auseinandersetzung mit dem Eigenen“ ermöglicht werden könne (ebd., S. 134). Wenn dies nicht erfolgt, so die Argumentation, „bleibt die Herausbildung von Habitussensibilität (Sander 2014) individualisierend an die Vorerfahrungen von Lehrkräften und Lehramtsstudierenden gebunden“ (Helsper 2018, S. 134). Dann kann – und zwar nicht generell, sondern rückgebunden an die Vorerfahrungen, das ist mit „individualisierend“ gemeint – Schein(Gewissheit) erzeugt und Kontingenz und Differenz abgeblendet bleiben. Das ist aber etwas völlig anderes, als dass generell die Vorerfahrungen von Lehrpersonen und Lehramtsstudierenden abgewertet und nur defizitär konstruiert werden. Zudem wird schon im Beitrag, auf den Bohnsack Bezug nimmt (Helsper 2018, S. 143ff.), noch deutlicher in einem Anschlussbeitrag (Helsper 2019) gerade auf die Vielfalt und Differenz von Vorerfahrungen in unterschiedlichen Schülerhabitus Bezug genommen, wie sie in empirischen Studien zu Schülerhabitus bereits herausgearbeitet wurden (Kramer et al. 2009, 2013; Helsper 2018), die als differente Voraussetzungen in das Lehramtsstudium eingehen (dazu Helsper 2019). Eine Vielfalt der Vorerfahrungen wird also gerade nicht abgeblendet, sondern dezidiert in ihrer Diversität thematisiert und für Professionalisierungsprozesse als höchst bedeutsam bestimmt.

professionelle Praxis nicht auf zweckrationale Motive und Intentionen der Akteure zu reduzieren sei (ebd., S. 17). Damit sollen auch Möglichkeiten eröffnet werden, Theorien hinsichtlich ihrer professionspraktischen Bedeutung einschätzen und von außen an professionelles Handeln herangetragene Theoriebezüge aus „fremden Wissenschaftsdisziplinen“ (ebd., S. 124) kritisch befragen zu können. Mit forschendem Lernen könnten die Akteur:innen zudem „das eigene praktische Erfahrungswissen in kreativer, das heißt theoriegenerierender Weise“ aktualisieren (ebd.). Das könne auch durch fallrekonstruktive Analysen eröffnet werden. Die so erwerbbar distanzierte Analyseeinstellung zielt aber nicht auf, „ein relativ gesichertes sozialwissenschaftliches Expertenwissen“, sondern darauf, die praktische Reflexionspotenziale zu fördern (ebd., S. 123).

Worin besteht nun die weiterführende Bedeutung der praxeologisch-wissenssoziologischen Kritik an Konzepten professioneller Reflexion?

- Die immer wiederkehrende Hervorhebung, dass *die* konstitutive Bedingung von Professionalität und Professionalisierung in der „konstituierenden Ordnung“ und in professionellen Milieus in ihrer Varianz zu sehen sei (Bohnsack 2020, S. 72ff.), ist m. E. überpointiert, weil darin eine Mehrebenenperspektive auf Professionalisierung (dazu Helsper 2008, 2021 S. 121ff, 131f.; auch Martens & Wittek 2019, S. 303) eher eindimensional in Richtung kollektiver Wissens- und Routinebestände aufgelöst wird. Allerdings ruht – ein *erster* weiterführender Aspekt – in diesem Insistieren auf der kollektiven Bedeutung von Milieus und Organisationen und deren konstituierenden Rahmungen ein wichtiger Hinweis für die empirische Rekonstruktion von Professionalisierung im Rahmen konjunktiver Erfahrungsräume – eine bislang unterbelichtete Perspektive (Bohnsack et al. 2022). Das ist allerdings kein Spezifikum wissenssoziologisch-praxeologischer Professionstheorie. Vielmehr ist im Rahmen des strukturtheoretischen Ansatzes auf die hohe Relevanz von schulkulturellen Anerkennungsräumen mit ihren je spezifischen imaginären Entwürfen, Praktiken, Artefakten und Interaktionsdynamiken, etwa auch für die Ausgestaltung von Arbeitsbündnissen zwischen Lehrer:innen und Schüler:innen (Helsper et al. 2009, S. 353-363) und für die Entwicklung von Professionalität und Professionalisierung verwiesen worden (Helsper 2008; Idel et al. 2022).
- In der Rekonstruktion derartiger professioneller Milieus – ein entscheidender Hinweis bei Bohnsack – ist *zweitens* auch die Variationsbreite von Reflexionsformen verstärkt in den Blick zu nehmen, wie sie in Praxis- und Handlungsvollzügen selbst, im kommunikativen Austausch und in Gesprächen zwischen professionellen Akteur:innen vorliegen. Darin ist der weiterführende Beitrag des praxeologisch-wissenssoziologischen Ansatzes zu sehen, der die Bedeutung und die Formen „praktischer Reflexion“ als Bestandteil der professionellen Praxis in den Mittelpunkt rückt und damit die Eigenlogik der Praxis im Sinne einer Rekonstruktion von unterschiedlichen Diskursformationen zwischen Professionel-

len und mit ihrer Klientel hervorhebt (etwa Bohnsack 2020, S. 72ff., 110ff.). Das schärft auch den Blick auf „reflection-in-action“, also die hohe Bedeutung intuitiv-reflexiver Potenziale in Handlungssituationen selbst, die für professionelle Praxis hinsichtlich blitzschneller Entscheidungen zwischen Handlungsalternativen zentral sind.⁶

- Zudem sensibilisiert *drittens* die Kritik an einem theoretisch-wissenschaftlichen, expliziten Reflexionsbegriff dafür, einfache Übertragungen eines rationalistischen Reflexionsverständnisses auf professionelle Praxis zu vermeiden. In diesem Sinne repräsentiert die praxeologisch-wissenssoziologische Position ein zugespitztes „Differenz-Theorem“ (Neuweg 2022, S. 117ff.), das damit radikal auf die Dignität professioneller Praxis und die in diese eingebundenen kollektiv verankerten Wissens- und Reflexionsformate verweist und diesen konjunktiven professionellen Erfahrungsraum grundlegend vom konjunktiven wissenschaftlichen Erfahrungsraum unterscheidet. Damit wird „die praktische Vernunft“ in ihrer Dignität für professionelles Handeln hervorgehoben (Bourdieu 2010, S. 103) und darauf verwiesen, dass es ein kategorialer Fehler der wissenschaftlichen Praxis sei, „sein denkendes Denken in den Kopf agierender Akteure (zu stecken“ (ebd., S. 67).

Allerdings sind trotz dieser Würdigung der praxeologisch-wissenssoziologischen Professionsposition einige *kritische Anmerkungen* erforderlich:

- *Erstens* ist festzuhalten, dass die *Zentralstellung der Routine* bezüglich des professionellen Handelns fraglich ist. Denn professionelles Handeln wird dadurch bestimmt, dass es regelförmig, ohne Irritation verläuft. Damit aber tauchen zwei Probleme auf: Erstens geht Bohnsack davon aus – wie auch systemtheoretische, interaktionistische und strukturtheoretische Ansätze ebenfalls –, dass professionelles Handeln auf der Grundlage der schwierigen und mit doppelter Kontingenz versehenen reziproken Kommunikation stattfindet, dass die Herstellung einer gemeinsamen Rahmung störanfällig ist, sowohl diachron im Fortschreiben der Rahmung, als auch synchron im Wechsel zwischen verschiedenen Kontexten. Was in einer Schulklasse funktioniert, kann in der nächsten kritisch werden. Und was sich in der 5. Klasse bewährt hatte, kann nach vier

6 Allerdings ist auch hier die Kritik, dass praktisch-professionelles Handeln im strukturtheoretischen Ansatz im Rahmen eines theoretischen Reflexionsparadigmas der Wissenschaft entworfen würde, unangemessen. So wird im Zusammenhang der Bestimmung eines doppelten professionellen Habitus dezidiert auf die Differenz von Praxis und theoretischer Reflexion insistiert: „Bei ‚Störungen‘ können Lehrer(innen) situativ gerade keine Auszeit auf der ‚Parkbank‘ nehmen oder überlegen, was hier ‚die Wissenschaft‘ wohl sagen würde. Hier ist vielmehr interaktive, soziale und kommunikative Kompetenz gefragt: Geistesgegenwart, Gelassenheit und Konsequenz, das blitzschnelle Wechseln zwischen Perspektiven, Empathie, Humor und Witz usw. Dieses praktische Können ist nicht durch Wissenschaft oder theoretische Reflexion erlernbar, sondern nur durch Einführung in das Lehrerhandeln selbst, durch die Erfahrungen in der Praxis und damit den Erwerb eines praktisch-pädagogischen Habitus.“ (Helsper 2001, S. 10, auch Helsper 2021)

Jahren in der 8. Klasse prekär werden. Und angesichts der sozialen, technologischen und kulturellen Beschleunigung (Rosa 2007), die auch professionelle Zusammenhänge erfasst, brechen neue Herausforderungen in das professionelle Handeln ein, für die es noch keine bewährten Routinen geben kann. Wenn dies in anderen Ansätzen mit dem Begriff der Krise und der Dynamik von Krise und Routine (Oevermann 1996; Helsper 2021; Hinzke 2018) bzw. mit einer strukturellen Ungewissheit gefasst wird, fehlt eine derartige theoretische Bestimmung bei Bohnsack, die Krise, Scheitern und Ungewissheit systematisch in den Blick nimmt.⁷ Da professionelles Handeln immer ein Handeln in der konstituierenden Rahmung ist, scheint die darin eingelagerte praktische Reflexion für die Bewältigung von Herausforderungen hinreichend. Aber was geschieht, wenn die konstituierende Rahmung und das professionalisierte Milieu fraglich wird? Hierzu bedürfte es einer exzentrischen Reflexivität, die auch die Bedingungen des eigenen Handelns zu befragen erlaubt, was bei Bohnsack keine Bedingung für professionelles Handeln bildet. Und zweitens kann Praxis routinisiert ablaufen und funktionieren, aber darin die Zielsetzung und der Wertbezug professionellen Handelns verfehlt werden. Hinsichtlich der Schule hat etwa Gruschka (2013) für alltägliche Bedingungen auf den Widerstreit und die spannungsreiche Differenz von Erziehung, Unterricht und Bildung hingewiesen. Der Unterricht kann routinisiert und ohne Störungen von staten gehen – eine konstituierende Rahmung läge also vor – und trotzdem kann die Auseinandersetzung mit der Sache, deren Aneignung im Sinne von Bildung auf der Strecke bleiben. Hier findet sich eine weitere Leerstelle im Ansatz von Bohnsack: Systemtheoretisch sieht Stichweh (1994, S. 372f.) Professionelle als zuständig „für die Bearbeitung von Problemen der Strukturänderung, des Strukturaufbaus und der Identitätserhaltung von Personen [...] von denen ihre Klientel strukturell [...] und/oder situativ [...] durch eine erhebliche Distanz getrennt sind“. Strukturtheoretisch und auch im Ansatz von Schütze wird von zentralen gesellschaftlichen Wertbezügen und Professionsfoki gesprochen – Gesundheit, Teilhabe, Recht, Bildung etc. – für deren Vermittlung Professionelle als Sachwalter dieser Wertbezüge verantwortlich sind. Eine derartige Wertbindung aber impliziert, sich reflexiv mit diesen Wertbezügen – etwa: Wann kann wie von Bildung gesprochen werden, welchen Ansprüchen muss sie genügen? – auseinanderzusetzen, was nicht im Modus praktischer Reflexion aufgeht. In diese Richtung weisen auch kritische Anmerkungen von Martens und Wittek, wenn sie feststellen, dass sich bei Bohnsack „eine Überbetonung des impliziten Wissens“ (Wittek & Martens 2022, S. 291) zeige und eine explizite Befragung und Veränderung der eigenen Praxis nicht in den Blick komme.

7 Dies gilt allenfalls für das Spannungsverhältnis von Norm und Habitus, das allerdings nur einen Aspekt möglicher Krisenhaftigkeit abbildet, weil es auch Irritations- und Scheiternserfahrungen gibt, die nicht aus Normkonflikten resultieren.

- *Zweitens* bleibt darauf zu verweisen, dass es in „der praxeologischen Wissenssoziologie [...] keine grundlagentheoretische Entsprechung der bei Helsper erwähnten ‚Parkbank‘-Metapher“ gibt ebd., S. 287). Das kommunikative Wissen und die damit korrespondierende *theoretische Reflexion besitzen im Professionsverständnis von Bohnsack keine grundlegende Relevanz* für Professionalität. Damit aber wird nicht nur die Relevanz eines praxisentlasteten Raums – das meint die „Parkbank-Metapher“ – etwa in universitären Bildungsprozessen für Professionalisierung marginalisiert, sondern tendenziell auch alle handlungsentlasteten und aus einer exzentrischen Perspektive heraus erfolgenden Räume einer in die Praxis eingelagerten, aber gerade nicht mit „reflection-in-action“ identischen Reflexion der Praxis relativiert, die ja eher als verunsichernd erscheint. Etwa Formate kollegialer Beratung oder externer Reflexion in Bezug auf Supervision und Beratung, in der „Reflexionsunterstützungspersonelle“ (Göhlich 2011; Helsper 2021, S. 272ff.) eine dezidiert exzentrische Perspektive eines Beobachters zweiter Ordnung einbringen, um explizite Reflexion zu stärken. Das betrifft Formate einer sowohl eigen- als auch fremdinitiierten wissenschaftlichen Fort- und Weiterbildung, in der wissenschaftlich-empirisch fundierte Anstöße für eine Veränderung und (Weiter-)Entwicklung der pädagogischen Praxis auf der Grundlage wissenschaftlicher Expertise gegeben werden können. All dies geht nicht in „praktischer Reflexion“ auf, sondern erfordert einen reflexiven Blick auf die Rahmungen, Bedingungen und Vollzüge der eigenen Praxis. In diesen Reflexionsformaten sind Formen einer expliziten Reflexion, einer routineförmigen Reflexion der Praxis in der Praxis enthalten – also reflexive „Parkbank-Auszeiten“ für explizite Reflexion in der Praxis selbst.
- Wenn Pädagog:innen *drittens in besonderer Weise für ihre Klientel Verantwortung* übernehmen müssen – was nicht identisch mit einer Autonomie negierenden Stellvertretung ist, wie Bohnsack dem strukturtheoretischen Ansatz unterstellt –, dann ist nicht nachvollziehbar, dass für sie nicht zumindest das zu gelten hat, was bezüglich eines kritischen Staatsbürgers im Kontext politischer Bildung zu fordern wäre – eine reflektierte Auseinandersetzung mit sozialen, kulturellen und politischen Bedingungen und Entscheidungen. Dies gilt in besonderer Weise für die bildungspolitischen Entscheidungen und die organisational strukturierten Bedingungen des eigenen pädagogischen Handelns und deren hohe Relevanz für Wohl und Wehe der Klientel. Und dies gilt vor allem auch deswegen, weil unter Bedingungen einer reflexiven Moderne, die Involvierung Professioneller in die Biographie der Klientel auch angesichts ihrer machtvollen normierenden und normalisierenden Eingriffe (Helsper 2021, S. 316ff.) auch mit Risiken und Problemanschichtungen einhergehen kann, denen Professionelle nicht blind unterliegen sollten. Derartige Auseinandersetzungen sind aber nicht hinreichend im Modus praktischer Reflexion zu fassen, die die Routinen der Praxis nicht irritiert, sondern bedürfen einer theoretisierenden, die Rahmungen und Bedingungen selbst

reflektierenden Haltung. Weil die Konstruktion des professionellen Handelns bei Bohnsack dem habitualisierten Handeln und der routinisierten Praxis anverwandelt wird, kommt es zu einer systematischen Unterbelichtung der Bedeutung von in wissenschaftlichen Bildungsprozessen angeeigneter kritischer Reflexion.

- *Viertens* bleibt kritisch anzumerken, dass explizite, *wissenschafts- und forschungsbasierte Reflexion keineswegs als Kolonialisierung einer professionellen Praxis* installiert wird. Gerade der strukturtheoretische Ansatz weist – im Unterschied zur Kritik von Bohnsack, dieser würde die Praxis kolonialisieren – auf die Dignität der Praxis und deren Autonomie hin, die nicht durch Wissenschaft und wissenschaftliche Reflexion anzuleiten ist (Oevermann 1996, S. 101ff.). So formuliert Oevermann, dass der Autonomie der wissenschaftlichen Erkenntnisbildung umgekehrt entspricht, dass auch „die Praxis ihrerseits [...] von der Wissenschaft in ihrer Autonomisierung respektiert werden“ muss (ebd., S. 102). Wissenschaftliche Reflexion vermag Anregungen – gerade auch zur Auseinandersetzung – zu geben, kann aber Praxis nicht präformieren. Mit diesem äußerst starken Vorwurf, dass Professionskonzepte, die der expliziten, in wissenschaftlichen Bildungsprozessen erworbenen Reflexion für praktisch-professionelles Handeln einen hohen Stellenwert beimessen, darin die Praxis kolonialisieren und letztlich im Sinne einer geforderten Dauerreflexion verunmöglichen, wird die Relevanz expliziter Reflexion – außer der einer Außenkritik durch Wissenschaftsexperten (Bohnsack 2020, S. 101ff.) – weitreichend negiert. Demgegenüber ist darauf zu insistieren, dass insbesondere im Fall extern oder intern induzierter Krisen – also dem Zerschneiden von Handlungsroutinen, Arbeitsbündnissen, organisationalen Rahmungen – die explizite, Praxis befragende Reflexion zum Tragen kommen muss und damit die Haltung eines professionalisierten Habitus, für den auch „Reflexivität“ bezüglich einer „Kritik der Praxis und der kontextuellen Gegebenheiten“ (Kramer & Pallesen 2019b, S. 84) bedeutsam ist.⁸

8 Auch hier zeigt sich in der Bohnsackschen Kritik eine verzerrende Wahrnehmung des strukturtheoretischen Ansatzes. Während Bohnsack diesem – mit Bezug auf Oevermann und Kramer und Pallesen – vorwirft, keine „Differenzierung zwischen empirisch-analytischen und normativen Aussagen“ vorzunehmen (Bohnsack 2020, S. 115), weisen Kramer und Pallesen dezidiert auf die Differenz einer rein empirischen Habitusrekonstruktion und einer davon getrennten Bewertung hinsichtlich der Erfordernisse eines professionalisierten Habitus hin (Kramer & Pallesen 2019b, S. 47ff.). Das wird auch im strukturtheoretischen Ansatz von Helsper dezidiert hervorgehoben, wenn auf die Dualität von Lehrerhabitus und Professionalität verwiesen wird: Der Begriff des Lehrerhabitus verbleibt „in einer strikt empirischen, nicht normativen Perspektive. Mit dem Begriff der Professionalität wird demgegenüber eine Bewertungsfolie an den Lehrerhabitus angelegt, die in einem strukturtheoretischen Sinne (...) aus der Rekonstruktion der Erfordernisse einer pädagogischen Handlungspraxis selbst gewonnen ist.“ (Helsper 2018, S. 35f.) Eine weiterreichende Frage – auf die hier nur verwiesen werden kann – wäre, worin sich diese Konstruktion – und zwar systematisch, nicht hinsichtlich der materialen Theoriebezüge – von der Konzeption Bohnsacks unterscheidet, dass als ethischer Bewertungshorizont für die professionelle Diskursorganisation und praktische Reflexion eine interaktionistisch reinterpretierte „Diskursethik“ im Sinne von Kohlberg, Piaget und insbesondere Habermas herangezogen werden kann (vgl. Bohnsack 2020, S. 15f, 110ff.).

- *Fünftens* ist kritisch anzumerken, dass Bohnsack generell davon ausgeht, dass es keine Möglichkeit einer *Habitus-Reflexivität* gibt. Der Habitus stellt vielmehr „den blinden Fleck für mich dar“ (Bohnsack 2020, S. 59). Die Herausbildung von „Habituensensibilität“ (Sander 2014) wäre damit nur äußerst eingeschränkt möglich, nämlich dort, wo es zu einer Diskrepanz zwischen den eigenen Orientierungen und Praxen und dem Feld, zwischen „Norm und Habitus“ (ebd.) kommt. Damit wird aber nur ein Aspekt der Auslösung von Veränderung und Reflexivität in den Blick genommen, nämlich die Spannung von Feld und Habitus. Systematisch wären hier biographische Prozessperspektiven und damit Transitionen in den Blick zu nehmen – etwa der Übergang zur Schule und die Herausbildung eines Schülerhabitus, die Transition in das Studium und die Entstehung eines Studierendenhabitus (etwa Kosinär 2019, 2022; Helsper 2019; Kramer & Pallesen 2019b). Dies ist mit sozialisationstheoretischen Transitionskonzepten – etwa der Abfolge struktureller Sozialisationskrisen (Oevermann 2004; Helsper 2014, 2021; Helsper et al 2020, S. 46ff.) – zu verbinden, in denen Reflexion bedeutsam wird. Und schließlich sind Habitus selbst in unterschiedlicher Weise durch Reflexivität gekennzeichnet. Reflexion kann damit im ontogenetischen Prozess der Habitusgenese zu einem Bestandteil des Habitus werden – allerdings in unterschiedlicher Form und Intensität (Helsper 2014; Niestradt & Ricken 2014). Das konnte auch für die Entwicklung des Schülerhabitus empirisch rekonstruiert werden, indem zwischen der 8. Klasse und dem Abitur unterschiedlich ausgeformte reflexive Potenziale rekonstruiert werden konnten (Helsper et al. 2020, S. 288ff.). Damit kann davon ausgegangen werden, dass die Herausbildung (selbst-)reflexiver Potenziale – vor allem, wenn diese in universitäre und professionelle Kulturen eingebettet sind, die dies befördern – auch im Prozess der individuellen Professionalisierung (Nittel 2006) erfolgen und an bereits in vorhergehenden Prozessen der Habitusbildung grundlegende reflexive Potenziale angeknüpft werden kann.⁹
- *Sechstens* ist Bohnsacks *Kritik an der „doppelten Professionalisierung“* als einer Notwendigkeit zur Herausbildung von Professionalität zurückzuweisen: Wenn Bohnsack Professionalität und Professionalisierung konstitutiv in den konjunktiven Erfahrungsräumen der Praxis verortet, dann ist kein Raum für explizite Reflexion in der Professionalisierung erforderlich – und somit auch keine doppelte, also sowohl praktische als auch wissenschaftlich-universitäre Professionalisierung. Zwar konstatiert Bohnsack, dass die Möglichkeit, die eigene Praxis zu sozialwissenschaftlichen „*Theorien, Diskursen, Expertisen*, insbesondere aber *Methoden* auf dem Weg *expliziter resp. theoretisierender* Reflexion in Bezug setzen“ zu können, in einer bewertenden Perspektive „als Qualitätssteige-

9 Zu dieser Auseinandersetzung um einen professionellen Habitus, um eine explizite oder implizite Reflexion des Habitus, sind auch die Beiträge von Wittek und Martens (2022), Wittek et al. (2022a) sowie von Martens und Wittek (2019) aufschlussreich, insbesondere auch hinsichtlich der Relationierung von praxeologisch-wissenssoziologischer und strukturtheoretischer Professionsperspektive.

„rung konstituierter Professionalität“ verstanden werden kann (Bohnsack 2020, S. 119). Das erinnert an die Figur einer nicht erforderlichen, aber löblichen Mitgift für Professionalität. Gerade dies wäre aber konstitutiv für die gegenüber der Klientel, dem Publikum und verschiedenen Instanzen der Öffentlichkeit erforderlichen höhersymbolischen Bezüge (Schütze 1996, 2021), um die eigene Praxis auf der Grundlage wissenschaftlich-empirischer Wissensbestände begründen und legitimieren zu können, also für einen reflektierten Umgang mit der „widersprüchliche[n] Einheit von Entscheidungszwang und Begründungsverpflichtung“ (Oevermann 1996, S. 77) bzw. der „Begründungsantinomie“ (Helsper 2021, S. 168f.). Das wird angesichts einer „Protoprofessionalisierung“ der Klientel und einer gesteigerten Außenbeobachtung von Professionellen zunehmend bedeutsam (dazu Helsper 2021, S. 283ff.)¹⁰. In der vorausgreifenden oder nachträglichen Begründung der eigenen Praxis aber geht die Bedeutung wissenschaftlich-forschender Reflexion nicht auf. Wie oben skizziert, bedarf es angesichts von ständig möglichen Krisenkonstellationen auch einer kritisch-distanzierten reflektierten Auseinandersetzung mit den Bedingungen, den Rahmungen und Praxisroutinen des eigenen professionellen Handelns. Letztlich bleibt es bei Bohnsack fraglich, wofür man die universitäre Bildung von Professionellen benötigt. Denn wenn die wissenschaftliche Expertise die Außenbeobachtung professioneller Praxis betreibt, die Professionellen aber ihr Wissen und ihre praktische Reflexion dem impliziten Wissensvorrat des professionellen Milieus entnehmen, in das sie einsozialisiert werden und wissenschaftlich-reflexive, explizite Reflexion keinen konstitutiven Stellenwert für Professionalität besitzt, was aber gerade *den* Zuständigkeitsbereich des universitären Feldes bildet, dann fehlen im wissenssoziologisch-praxeologischen Verständnis systematische Begründungen für ein universitäres Studium. Zugespitzt – und so wahrscheinlich von Bohnsack nicht intendiert – liest sich das Votum für die durchgängige Dominanz der Klugheit der Praxis, des dort ruhenden reichhaltigen impliziten Wissens und der praktischen Reflexion – Professionalisierungsschätze, die nur dort zu heben sind – als implizites Votum für eine professionelle Ausbildung im Sinne einer Praxislehre. Die Rettung der Praktiker vor dem theoretisierenden Reflexionsübergreif der Wissenschaft mündet so in eine Überhöhung der Praxis und des Milieus Professioneller.

- *Siebtens* sind die Vorschläge Bohnsacks für die die Einsozialisation in „praktische Reflexion“ kritisch zu sichten. Hier entwirft Bohnsack drei Perspektiven für die universitäre Bildung: In der ersten wird Fallarbeit und forschendes Lernen

10 Hier ist die Formulierung von Oevermann als einer ersten Bestimmung professionalisierten Handelns bedeutsam: „Professionalisiertes Handeln ist wesentlich der gesellschaftliche Ort der Vermittlung von Theorie und Praxis unter Bedingungen der verwissenschaftlichten Rationalität, das heißt unter Bedingungen der wissenschaftlich zu begründenden Problemlösung in der Praxis.“ (Oevermann 1996, S. 80)

betont (Bohnsack 2020, S. 123f.), mit dem intuitive, interpretative „methodische Kompetenzen“ geschult werden sollen, die „praktische, also in die Praxis integrierte, Reflexionspotenziale“ fördern. Zweitens soll eine distanzierte AnalyseEinstellung eingeübt werden, um „alltägliche Einstellungen“ kritisch befragen zu können (ebd., S. 124). Drittens soll die Fähigkeit vermittelt werden, das „eigene praktische Erfahrungswissen“ kreativ und „theoriegenerierend“ zu aktualisieren und sozialwissenschaftliche Theorien bzgl. ihrer Sicht auf die Praxis „kritisch hinterfragen zu können“ (ebd.). Diesen Hinweisen kann sicherlich zugestimmt werden. Allerdings sind dies doch Bestimmungen, die gerade auf explizite und wissenschaftliche Reflexivität orientieren. Oder wie sollen die Hinweise auf „theoriegenerierende“ Möglichkeiten, auf die Kritik alltäglicher Einstellungen oder die Reflexion auf Handlungsalternativen sonst verstanden werden? Zudem bleibt grundlegend zu fragen, wie das universitäre Feld eine Einsozialisation in „praktische Reflexion“ überhaupt ermöglichen kann, wenn – wie Bohnsack hervorhebt – es zwei grundverschiedene Logiken sind, die das universitäre und das Praxisfeld trennen. Schärfer formuliert: Wenn das universitäre Feld mit der Forderung und dem Anspruch konfrontiert wird, dass es in Praxis und „praktische Reflexion“ einführen und diese einüben soll, dann käme das einer systematischen Überforderung gleich, die nur zum Scheitern führen kann. Genau dies wird in vielen Debatten um Praxisphasen im Studium und die Möglichkeiten von Fallarbeit in den letzten Jahren immer wieder hervorgehoben (Hummrich et al. 2016; König 2021; Pieper et al. 2014; Wernet 2016; Wenzl et al. 2018; Wittek et al. 2022b).

Diese kritischen Anmerkungen können dahingehend zusammen gefasst werden, dass das, was die Stärke des professionstheoretischen Zugangs von Bohnsack ausmacht, das Insistieren auf der interaktiven Praxis in konjunktiven professionellen Erfahrungsräumen und Milieus als einer entscheidenden Grundlage für Professionalität und Professionalisierung, zugleich auch die Grenze der professionstheoretischen Perspektive markiert: Es ließe sich von einer halbierten Reflexivität sprechen, weil zwar dem reichhaltigen impliziten Wissen mit darin eingelagerten praktischen Reflexionsformen ein hoher – bislang nicht genügend beachteter – Stellenwert gegeben wird, aber die Relevanz des wissenschaftlichen, expliziten Wissens und der expliziten Reflexion nahezu jede Relevanz für Professionalität und Professionalisierung abgesprochen wird. Das implizite Wissen, die praktische Reflexion, die innerhalb des Praxisrahmens verbleibt und die Praxis nicht befragt, sowie die Einsozialisation in professionelle Routinen – und nicht die bildende Auseinandersetzung mit ihnen – reichen für professionelles Handeln aus.

4 Schluss: Vom „Entweder-Oder“ zum „Sowohl-als-auch“ – Reflexion als Strukturmerkmal, Anspruch und institutionelle Kultur

Diese Auseinandersetzungen mit den Konzepten, theoretischen Begründungen und (impliziten) pädagogischen Heilsentwürfen, die mit der Herausbildung von Reflexion als Professionalisierung verbunden werden, können durchaus – im Sinne von Beck (1996) – als Reflexivwerden des Reflexionspostulats (Beck 1996; Helsper 2021, S. 272-283) begriffen werden: So werden die Grenzen des Wissens um Reflexion in den Blick genommen. Es werden unterschiedliche theoretische Perspektiven zum Verhältnis von Reflexion und Professionalität verglichen und auf nicht intendierte Nebenfolgen der Reflexionsaufforderung reflektiert. Allerdings scheint es keine professionstheoretische Position zu geben, die von einer Irrelevanz der Reflexion für professionelles pädagogisches Handeln ausgeht. Meine kritische Sichtung der Reflexionskritik schließt mit einer Argumentation, die gegenüber einem „Entweder-Oder“ bezüglich der Relevanz, Irrelevanz oder der machtförmigen Anspruchssteigerung bzgl. von Reflexion für ein „Sowohl-als-auch“ der Perspektiven plädiert:

1. *Reflexion als Strukturverfordernis für Professionalität*: Es gilt das strukturelle Erfordernis von Reflexion in verschiedenen Formen, bezüglich verschiedener Ebenen, hinsichtlich unterschiedlicher Selbst- und Weltverhältnisse in einer diachronen, prozessförmigen Perspektive als Strukturnotwendigkeit von Professionalität und Professionalisierung zu fassen. Denn wenn die professionelle Praxis als für die Klientel hochgradig verantwortliche verstanden werden muss, die tiefreichend in die Person eingreift, etwa im Sinne der Ermöglichung von Teilhabe und Bildung, dann gilt für sie in einer gesteigerten Form, dass sie reflexionsbedürftig ist. Denn ständig müssen für die Klientel und mit ihr zusammen hoch bedeutsame Entscheidungen getroffen werden, die biographisch folgenreich sind, zugleich aber im Horizont struktureller Ungewissheit stattfinden. Das hebt aber die vorgängige und nachträgliche Begründungspflicht nicht auf, sondern auch diese liegt in einer gesteigerten Form gegenüber der routineförmigen alltäglichen Lebenspraxis vor, weil professionelle Entscheidungen für die Klientel weitreichende Konsequenzen aufweisen und in einer verwissenschaftlichten Welt derartige Entscheidungen nicht auf Alltagswissen oder Meinungen basieren können, sondern mit Bezug auf wissenschaftliche Wissensbestände zu begründen sind. Genau dies erfordert aber eine Reflexion nicht nur in, sondern auch gegenüber der Praxis, ihren Bedingungen, Rahmungen und ihrer Angemessenheit hinsichtlich der Problembearbeitung oder ihres Wertbezuges.
2. *Die institutionelle Ausgestaltung von Reflexion*: Genauso bedeutsam ist, dass die Aufforderung zu und die Institutionalisierung von Reflexion in unterschiedlichen organisationalen Kulturen der Professionalisierung und in pädagogischen

Institutionen in ihrer interaktiv-praktischen Ausgestaltung rekonstruiert wird. Es gilt daher, unterschiedliche pädagogisch-institutionelle Kulturen, in unterschiedlichen biographisch-beruflichen Phasen, in unterschiedlichen Feldern der Professionalisierung empirisch zu rekonstruieren und daraufhin zu befragen, welche Formen der Vermittlung, Aneignung, Anforderung und Ausgestaltung Reflexion darin annimmt und wie sich das interaktive Geschehen zum intendierten Reflexionsanspruch verhält. Wenn Müller darauf verweist, dass sich „Reflexion [...] nicht verordnen“ lässt (Müller 2018, S. 181), dann ist allgemeiner festzuhalten, dass jede Form der Aufforderung zur Reflexion in den Horizont von Ermöglichung, Begrenzung und Verkehrung ins Gegenteil eingebunden bleibt. Jede pädagogische Absicht – auch die hochschuldidaktische Eröffnung von Reflexion – ist mit struktureller Ungewissheit verbunden: „Der Erzieher, der die Zukunft nicht kennen kann, kann nicht wissen, ob es geht. Er versucht es einfach.“ (Luhmann 2002, S. 59). Das kann in ein „Reflexionsregime“ münden, aber auch in einen transformatorischen Bildungsprozess der Förderung von Reflexivität.

3. *Formen und Modi der Reflexion*: Zu beachten ist, dass in unterschiedlichen professionellen Feldern, in unterschiedlichen Phasen und Räumen unterschiedliche Formen von Reflexion bedeutsam sind, dass es also nicht die *eine* Reflexionsform gibt, sondern verschiedene Reflexionsmodi anlässlich unterschiedlicher Anlässe, Herausforderungen und Krisenkonstellationen pädagogischen Handelns relevant sind. Allerdings sei noch einmal darauf verwiesen, dass es in keinem der von Bohnsack kritisierten professionstheoretischen Ansätze eine lineare Übertragung der erkenntniskritisch-forschenden, expliziten Reflexion in Handlungsbereiche im Sinne einer kolonialisierenden Überformung der Praxis gibt. Allerdings ist die erkenntniskritisch-forschende, explizite Reflexionsform für all jene Bezüge zentral und unersetzbar, in denen es um eine Reflexion und Geltungsüberprüfung der Praxis selbst, ihrer Bedingungen und Rahmungen sowie ihrer Angemessenheit geht.

Literatur

- Baumert, Jürgen & Kunter, Mareike (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), S. 469-521.
- Beck, Ulrich (1996). Wissen oder Nicht-Wissen? Zwei Perspektiven reflexiver Modernisierung. In Ulrich Beck, Anthony Giddens & Scott Lash (Hrsg.), *Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse* (S. 289-316). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Beck, Ulrich (1993). *Die Erfindung des Politischen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Beck, Ulrich; Giddens, Anthony & Lash, Scott (Hrsg.) (1996). *Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Beck, Christian; Helsper, Werner; Heuer, Bernhard; Stelmaszyk, Bernhard & Ullrich, Heiner (2000). *Fallarbeit in der universitären Lehrerbildung. Professionalisierung durch fallrekonstruktive Seminare?* Opladen: Leske + Budrich.

- Bennewitz, Hedda & Grabosch, Anna (2018). „Es tut mir weh, mich hinzusetzen“ – Professionalisierungsprozesse in Praxiselementen. In Tobias Leonhard, Julia Košinár & Christian Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potenziale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 105-120). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Berndt, Constanze; Häcker, Thomas & Leonhard, Tobias (Hrsg.) (2018). *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bohnsack, Ralf (2022). Metatheoretische Rahmung der der praxeologisch-wissenssoziologischen Professionsforschung. In Ralf Bohnsack, Andreas Bonnet & Uwe Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit* (S. 31-59). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bohnsack, Ralf (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive*. Opladen, Toronto: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen, Toronto: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf, Bonnet, Andreas & Hericks, Uwe (Hrsg.) (2022). *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bohnsack, Ralf & Sparschuh, Vera (2022). *Die Theorie der Praxis und die Praxis der Forschung. Ralf Bohnsack im Gespräch mit Vera Sparschuh*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Bonnet, Andreas & Hericks, Uwe (2022). Professionalisierung in Schule und Fachunterricht. aus der Perspektive der Praxeologischen Wissenssoziologie. In Ralf Bohnsack, Andreas Bonnet & Uwe Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit* (S. 59-86). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bourdieu, Pierre (2010). *Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1993). Narzisstische Reflexivität und wissenschaftliche Reflexivität. In Eberhard Berg & Martin Fuchs (Hrsg.), *Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation* (S. 365-401). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bräuer, Christoph, Kunze, Katharina & Rabenstein, Kerstin (2018). Positionierungen im Sprechen über Unterricht – die Bearbeitung von Geltungsfragen unter Studierenden in fallbasierten Settings universitärer Lehrerbildung. In Tobias Leonhard, Julia Košinár & Christian Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potenziale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 139-157). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bröckling, Ulrich (2007). *Das unternehmerische Selbst*. Berlin: Suhrkamp.
- Combe, Arno & Gebhard, Ulrich (2007). *Sinn und Erfahrung. Zum Verständnis fachlicher Lernprozesse in der Schule*. Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Cramer, Colin (Hrsg.) (2023). *Meta-Reflexivität und Professionalität von Lehrpersonen. Theorieentwicklung und Forschungsperspektiven*. Münster: Waxmann.
- Dirks, Una & Hansmann, Wilfried (Hrsg.) (1999). *Reflexive Lehrerbildung*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Giddens, Anthony (1995). *Konsequenzen der Moderne*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Göhlich, Michael (2011). Reflexionsarbeit als pädagogisches Handlungsfeld. Zur Professionalisierung der Reflexion und zur Expansion von Reflexionsprofessionellen in Supervision, Coaching und Organisationsberatung. In Werner Helsper & Rudolf Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik*, 57. Beiheft, Weinheim, Basel: Beltz, S. 138-153.
- Goffman, Erving (1973). *Asyle. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Gruschka, Andreas (2013). *Unterrichten – eine pädagogische Theorie auf empirischer Basis*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Habermas, Jürgen (1985). *Der philosophische Diskurs der Moderne*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Häcker, Thomas (2017). Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In Constanze Berndt, Thomas Häcker & Tobias Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 21-46). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Häcker, Thomas (2022). Reflexive Lehrer:innenbildung. Versuch einer Lokalisierung in pragmatischer Absicht. In Christian Reintjes & Ingrid Kunze (Hrsg.), *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung* (S. 94-117). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, Werner (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. Opladen, Toronto: Barbara Budrich.
- Helsper, Werner (2019). Vom Schüler- zum Lehrerhabitus – Reproduktions- und Transformationspfade. In Rolf-Torsten Kramer & Hilke Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 49-73). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, Werner (2018). Vom Schülerhabitus zum Lehrerhabitus – Konsequenzen für die Lehrprofessionalität. In Tobias Leonhard, Julia Košinàr & Christian Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potenzialität und Grenzen der Professionalisierung* (S. 17-41). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, Werner (2014). Habitusbildung, Krise, Ontogenese und die Bedeutung der Schule. In Werner Helsper, Rolf-Torsten Kramer & Sven Thiersch (Hrsg.), *Schülerhabitus – Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung* (S. 125-158). Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, Werner (2008). Schulkulturen als symbolische Sinnordnungen und ihre Bedeutung für die pädagogische Professionalität. In Werner Helsper, Susann Busse, Merle Hummrich & Rolf-Torsten Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule* (S. 115-149). Wiesbaden: VS Verlag.
- Helsper, Werner (2007). Eine Antwort auf Jürgen Baumerts und Mareke Kunters Kritik am strukturellen Professionsmodell. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10 (4), S. 567-579.
- Helsper, Werner (2003). Ungewißheit über Ungewißheit – Ungewißheit im Lehrerhandeln als Aufgabe der Lehrerbildung. In Jochen Kade, Werner Helsper & Reinhard Hörster (Hrsg.), *Ungewißheit – Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess* (S. 142-162). Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Helsper, Werner (2002). Wissen, Können, Nicht-Wissen-Können. Wissensformen des Lehrers und Konsequenzen für die Lehrerbildung. In Georg Breidenstein, Werner Helsper & Catrin Köters-König (Hrsg.), *Die Zukunft der Lehrerbildung – eine Streitschrift* (S. 67-87). Opladen: Leske + Budrich.
- Helsper, Werner (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *Journal für LehrerInnenbildung*, 1 (3), S. 7-16.
- Helsper, Werner, Gibson, Anja, Kiliyas, Wanda, Kotzyba, Katrin & Niemann, Mareke (2020). *Veränderungen im Schülerhabitus? Die Schülerschaft exklusiver Gymnasien von der 8. Klasse bis zum Abitur*. Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, Werner, Kramer, Rolf-Torsten, Hummrich, Merle & Busse, Susann (2009). *Jugend zwischen Familie und Schule. Eine Studie zu pädagogischen Generationsbeziehungen*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Hering, Sabine (2022). Das Selbst systematisch reflektieren – Vermittelte und legitimierte Reflexionspraktiken im Lehramtsstudium am Beispiel des Portfolio Praxiselemente. In Stephan Kösel, Tim Unger, Sabine Hering & Selma Haupt (Hrsg.), *Mythos Reflexion. Zur pädagogischen Verhandlung und Reflexion zwischen Notwendigkeit und Unsicherheit* (S. 97-117). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Herzmann, Petra, Artmann, Michaela & Wichelmann, Eva (2017). Theoriegeleitete Reflexionen videographierten Unterrichts. Eine Typologie studentischer perspektiven auf universitäre Theorie-Praxis-Bezüge. In Constanze Berndt, Thomas Häcker & Tobias Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 176-190). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hinzke, Jan-Hendrik (2018). *Lehrerkrise im Berufsalltag. Zum Umgang mit Spannungen zwischen Normen und Orientierungsrahmen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hummrich, Merle (2022). Reflexion der Reflexion. Professionelles Handeln unter Bedingungen der Kontingenz. In Stephan Kösel, Tim Unger, Sabine Hering & Selma Haupt (Hrsg.), *Mythos Reflexion. Zur pädagogischen Verhandlung und Reflexion zwischen Notwendigkeit und Unsicherheit* (S. 33-67). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Hummrich, Merle, Hebenstreit, Astrid, Hinrichsen, Merle & Meier, Michael (Hrsg.) (2016). *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns*. Wiesbaden: Springer VS.

- Idel, Till-Sebastian & Schütz, Anna (2017). Praktiken der Reflexion in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Praxistheoretische Überlegungen zur Routinisierung professioneller Reflexivität am Beispiel studentischer Portfolioarbeit. In Constanze Berndt, Thomas Häcker & Tobias Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 201-214). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Idel, Till-Sebastian, Pauling, Sven, Hinrichsen, Merle, Hummrich, Merle, Moldenhauer, Anna, Asbrand, Barbara & Martens, Matthias (2022). Reflexion und Reflexivität in Prozessen der Schulentwicklung. Methodologische Zugänge in der rekonstruktiven Forschung. In Christian Reintjes & Ingrid Kunze (Hrsg.), *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung* (S. 226-242). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- König, Hannes (2021). *Unpraktische Pädagogik. Untersuchungen zur Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Lehre*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kösel, Stephan, Unger, Tim, Hering, Sabine & Haupt, Selma (Hrsg.) (2022a). *Mythos Reflexion. Zur pädagogischen Verhandlung und Reflexion zwischen Notwendigkeit und Unsicherheit*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Kösel, Stephan, Unger, Tim, Hering, Sabine & Haupt, Selma (Hrsg.) (2022b). Mythos Reflexion? In Stephan Kösel, Tim Unger, Sabine Hering & Selma Haupt (Hrsg.), *Mythos Reflexion. Zur pädagogischen Verhandlung und Reflexion zwischen Notwendigkeit und Unsicherheit* (S. 7-33). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Košinár, Julia (2019). Habitustransformation, -wandel oder kontextindizierte Veränderung von Handlungsorientierungen? Ein dokumentarischer Längsschnitt über Referendariat und Berufseinstieg. In Rolf-Torsten Kramer & Hilke Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrberufs* (S. 235-263). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Košinár, Julia (2022). Phasenspezifische Orientierungen von angehenden Primarlehrpersonen im Studienverlauf – Befunde einer dokumentarischen Längsschnittstudie. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 40 (2), S. 268-285.
- Košinár, Julia (2024). Der Studierendenhabitus. Theoretische Skizzierungen unter Bezug empirischer Befunde. In Jörg Korte, Jana Schröder & Doris Wittek (Hrsg.), *Dokumentarische Professionalisierungsforschung im Kontext des Lehramtsstudiums* (S. 27-57). Bad Heilbrunn, Klinkhardt.
- Kramer, Rolf-Torsten, Helsper, Werner, Thiersch, Sven & Ziems, Carolin (2013). *Das 7. Schuljahr. Wandlungen des Bildungshabitus in der Schulkarriere?* Wiesbaden: Springer VS.
- Kramer, Rolf-Torsten, Helsper, Werner, Thiersch, S. & Ziems, Carolin (2009). *Selektion und Schulkarriere. Kindliche Orientierungsrahmen beim Übergang in die Sekundarstufe I*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Kramer, Rolf-Torsten & Pallesen, Hilke (Hrsg.) (2019a). *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrberufs*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kramer, Rolf-Torsten & Pallesen, Hilke (2019b). Der Lehrerhabitus zwischen sozialer Herkunft, Schule als Handlungsfeld und der Idee der Professionalisierung. In Rolf-Torsten Kramer & Hilke Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrberufs* (S. 73-101). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kramer, Rolf-Torsten & Pallesen, Hilke (2018). Lehrerhandeln zwischen beruflichem und professionellem Lehrerhabitus – Praxeologische Grundlegungen und heuristische Schärfungen. In Tobias Leonhard, Julia Košinár & Christian Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potenziale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 41-53). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Küper, Judith Elisabeth (2022). *Das Antworten verantworten. Zur (Re-)Konzeptualisierung praktischer pädagogischer Reflexion anhand von Unterrichtsnachgesprächen im Kontext der zweiten Phase der Lehrer:innenbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Leonhard, Tobias (2022). Reflexionsregime in Schule und Lehrerbildung – Zwischen guter Absicht und transintentionalen Folgen. In Christian Reintjes & Ingrid Kunze (Hrsg.), *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung* (S. 77-94). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Leonhard, Tobias (2018). Potenziale einer praxistheoretischen Perspektive auf die Lehrpersonenbildung. In Tobias Leonhard, Julia Košinár & Christian Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potenziale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 81-93). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Leonhard, Tobias & Abels, Simone (2018). Der „reflective practitioner“. Leitfigur oder Kategorienfehler einer reflexiven Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In Constanze Berndt, Thomas Häcker & Tobias Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 46-56). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Leonhard, Tobias & Lüthi, Katharina (2018). Auf Linie gebracht. Adressierungen und Normen der Anerkennbarkeit im Praktikum. In Michaela Artmann, Michaela Berendonck, Petra Herzmann & Anke Barbara Liegmann (Hrsg.), *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik* (S. 183-203). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Liegmann, Anke Barbara, Racherbäumer, Katharina & Drucks, Stephan (2018). Studentische Dispositionen zum Forschenden lernen. In Tobias Leonhard, Julia Košinár & Christian Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potenziale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 175-191). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lischka-Schmidt, Richard (2024). *Schule nach Parsons. Auf dem Weg zu einer normativ-funktionalistischen Schultheorie*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Luhmann, Niklas (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Martens, Matthias & Wittek, Doris (2019). Lehrerhabitus und dokumentarische Methode. In Rolf-Torsten Kramer & Hilke Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrberufs* (S. 285-30). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Müller, Stefan (2018). Reflexivität als Bezugsproblem der Lehrerbildung. In Jeanette Böhme, Colin Cramer & Christoph Bressler (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit. Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven* (S. 173-186). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Münste-Goussar, Stephan (2016). *Portfolio. Eine pädagogische Technologie des Selbst*. Universität Flensburg.
- Nassehi, Armin (2021). *Unbehagen. Theorie der überforderten Gesellschaft*. München: C. H. Beck.
- Neuweg, Georg Hans (2022). *Lehrerbildung. Zwölf Denkfiguren im Spannungsfeld von Wissen und Können*. Münster: Waxmann.
- Niestradt, Fabian & Ricken, Norbert (2014). Bildung des Habitus – Überlegungen zum Konzept eines Bildungshabitus. In Werner Helsper, Rolf-Torsten Kramer & Sven Thiersch (Hrsg.), *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung* (S. 99-125). Wiesbaden: Springer VS.
- Nittel, Dieter (2006). Das Phänomen „Individuelle Professionalisierung“. In Dieter Nittel & Cornelia Maier (Hrsg.), *Persönliche Erinnerung und kulturelles Gedächtnis. Einblicke in das lebensgeschichtliche Archiv der hessischen Erwachsenenbildung* (S. 370-380). Opladen: Barbara Budrich.
- Overmann, Ulrich (2009). Zur Problematik der Strukturlogik des Arbeitsbündnisses und der Dynamik von Übertragung und Gegenübertragung in einer professionalisierten Praxis von Sozialarbeit. In Roland Becker-Lenz, Susann Busse, Gudrun Ehlert & Silke Müller-Hermann (Hrsg.), *Professionalität in der Sozialen Arbeit* (S. 113-142). Wiesbaden: VS Verlag.
- Overmann, Ulrich (2004). Sozialisation als Prozeß der Krisenbewältigung. In Dieter Geulen & Hermann Veith (Hrsg.), *Sozialisations-theorie interdisziplinär* (S. 155-183). Aktuelle Perspektiven. Stuttgart: Kohlhammer.
- Overmann, Ulrich (2002). Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In Margret Kraul, Winfried Marotzki & Cornelia Schewpe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 19-64). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Overmann, Ulrich (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In Arno Combe & Werner Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Studien zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70-182). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Ohlhaver, Frank & Wernet, Andreas (Hrsg.) (1999). *Schulforschung – Fallanalyse – Lehrerbildung*. Opladen: Leske + Budrich.

- Parsons, Talcott & Platt, Gerald M. (1990). *Die amerikanische Universität. Ein Beitrag zur Soziologie der Erkenntnis*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Paseka, Angelika & Hinzke, Jan-Hendrik (2018). Professionalisierung durch Forschendes Lernen? – Was tatsächlich in universitären Forschungswerkstätten passiert. In Tobias Leonhard, Julia Košinár & Christian Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potenziale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 191-207). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Paseka, Angelika & Kruska, Jessica (2022). Die Funktion von Metaphern als Zugang zu impliziten Wissensbeständen in der praxeologisch-wissenssoziologischen Professionsforschung. In Ralf Bohnsack, Andreas Bonnet & Uwe Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit* (S. 272-297). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Pieper, Irene, Frei, Peter, Hauenschild, Katrin & Schmidt-Thieme, Barbara (Hrsg.) (2014). *Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Pollmanns, Marion, Griewatz, Hans-Peter, Hünig, Rahel, Jornitz, Sieglinde, Kabel, Sascha, Leser, Christoph & Mayer, Ben (2022). Wie (angehende) Lehrpersonen über Unterricht nachdenken bzw. nachdenken sollen. Professionalisierungstheoretische Analysen von Reflexionskrisen. In Christian Reintjes & Ingrid Kunze (Hrsg.), *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung* (S. 58-77). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reh, Sabine (2004). Abschied von Profession, von Professionalität oder vom Professionellen? *Zeitschrift für Pädagogik*, 50 (3), S. 358-372.
- Reh, Sabine (2008). „Reflexivität der Organisation“ und Bekenntnis. Perspektiven der Lehrerkoope-ration In Werner Helsper, Susann Busse, Merle Hummrich & Rolf-Torsten Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule* (S. 163-187). Wiesbaden: VS Verlag.
- Reintjes, Christian & Kunze, Ingrid (Hrsg.) (2022). *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ricken, Norbert (2019). Bildung und Subjektivierung. Bemerkungen zum Verhältnis zweier Theorieperspektiven. In Norbert Ricken, Rita Casale & Christiane Thompson (Hrsg.), *Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven* (S. 195-219). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Ricken, Norbert & Rose, Nadine (2023). Anerkennung und Adressierung. Theoretische Grundlagen und systematische Perspektiven. In Norbert Ricken, Nadine Rose, Anne Otzen & Nele Kuhlmann (Hrsg.), *Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Subjektivierungstheoretische Perspektiven auf eine Form des Pädagogischen* (S. 20-68). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Rosa, Hartmut (2007). *Beschleunigung*. Berlin: Suhrkamp.
- Sander, Tobias (Hrsg.) (2014). *Habituussensibilität. Eine neue Herausforderung an professionelles Handeln*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schmidt, Richard & Wittek, Doris (2022). Rekonstruktive Kasuistik – ein unerreichbares Ideal universitärer Lehre. Empirische Hinweise zum Widerstreit von Programmatik und Praxis. In Doris Wittek, Thorid Rabe & Michael Ritter (Hrsg.), *Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche* (S. 262-281). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schütze, Fritz (2021). *Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern: Soziale Arbeit*. Opladen, Toronto, Barbara Budrich.
- Schütze, Fritz (1996). Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen: Ihre Auswirkungen auf die Paradoxien des professionellen Handelns. In Arno Combe & Werner Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 183-276). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Schütze, Fritz (1992). Sozialarbeit als ‚bescheidene‘ Profession. In Bernd Dewe, Wilfried Ferchhoff & Frank-Olaf Radtke (Hrsg.), *Erziehen als Profession* (S. 131-171). Opladen: Leske & Budrich.
- Sotzek, Julia (2019). *Emotionen im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Eine praxeologisch-wissenssoziologische Untersuchung ihrer Bedeutung für die Professionalisierung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Stichweh, Rudolf (1994). *Wissenschaft, Universität, Professionen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- te Poel, Kathrin, Schlag, Sabine, Lischka-Schmidt, Richard, Wittek, Doris, Hartung-Beck, Viola, & Bauer, Tobias (2022). Hochschuladäquat und berufsfeldbedeutsam? Professionalisierung und Reflexion in der ersten Phase der Lehrer:innenbildung am Beispiel der Formate rekonstruktive Kasuistik und Lerntagebuch. In Christian Reintjes & Ingrid Kunze (Hrsg.), *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung* (S. 117-133). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tiefel, Sandra (2004). *Beratung und Reflexion. Eine qualitative Studie zu professionellem Beratungshandeln in der Moderne*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Wenzl, Thomas (2022). Der Fall als Reflexionsübung? Oder: Die erziehungswissenschaftliche Kasuistik im Licht der Fallarbeit im Studium der Jurisprudenz und der Medizin. In Doris Wittek, Thorid Rabe & Michael Ritter (Hrsg.), *Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche* (S. 281-299). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wenzl, Thomas, Wernet, Andreas & Kollmer, Imke (2018). *Praxisparolen. Dekonstruktionen zum Praxiswunsch von Lehramtsstudierenden*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wernet, Andreas (2016). Praxisanspruch als Imagerie. Über Lehrerbildung und Kasuistik. In Merle Hummrich, Astrid Hebenstreit, Merle Hinrichsen & Michael Meier (Hrsg.), *Was ist der Fall? Kasuistik und Verstehen pädagogischen Handelns* (S. 293-312). Wiesbaden: Springer VS.
- Wernet, Andreas (2022). Fallstricke der Kasuistik. In Doris Wittek, Thorid Rabe & Michael Ritter (Hrsg.), *Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche* (S. 299-321). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wever, Laura (2022). Zur Konstitution von Subjekten im Personenbezogenen Beratungsgespräch mit Coachingelementen (POB-C) im Referendariat. In Stephan Kösel, Tim Unger, Sabine Hering & Selma Haupt (Hrsg.), *Mythos Reflexion. Zur pädagogischen Verhandlung und Reflexion zwischen Notwendigkeit und Unsicherheit* (S.140-167). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Wittek, Doris & Martens, Matthias (2022). Der reflexive Habitus als implizite Reflexion? Strukturtheoretische und praxeologische Perspektiven auf eine zentrale Begründungsfigur professionellen Handelns von Lehrpersonen. *Empirische Pädagogik*, 36 (3), S. 279-293.
- Wittek, Doris, te Poel, Kathrin, Lischka-Schmidt, Richard & Leonhard, Tobias (2022a). Habitusreflexion und reflexiver Habitus im Widerstreit – grundlagentheoretische Überlegungen und empirische Annäherungsversuche. In Christian Reintjes & Ingrid Kunze (Hrsg.), *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung* (S. 39-58). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wittek, Doris, Rabe, Thorid & Ritter, Michael (Hrsg.) (2022b). *Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Zorn, Sarah Katharina (2020). *Professionalisierungsprozesse im Praxissemester begleiten. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zum Bilanz- und Perspektivgespräch*. Wiesbaden: Springer VS.

Autor

Helsper, Werner, Dr.

Professor i. R. für Schulforschung und Allgemeine Didaktik
an der Philosophischen Fakultät III, Erziehungswissenschaft
an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

Arbeitsschwerpunkte: Schul- und Jugendforschung, Professionstheorie,
Bildungsungleichheit, rekonstruktive Methoden
werner.helsper@paedagogik.uni-halle.de

Ralf Bohnsack

Fallanalysen der Interaktion in People Processing Organizations und die Chancen kasuistischer Bildung

Zusammenfassung

Die Kategorie der *Fallanalyse* und die daran anschließende der *kasuistischen Bildung* werden hier auf der Grundlage der Praxeologischen Wissenssoziologie und der Dokumentarischen Methode entfaltet. Dabei werden relevante Aspekte anderer methodisch-theoretischer Zugänge der Sozialwissenschaften einbezogen. Am Anfang steht die Kritik an der Selektivität von Fallkonstruktionen des Common Sense und ihr Charakter der *Fremdrahmung* der Klientel in people processing organizations. Mit der Fremdrahmung sind *rationalistische Theorien und Typenbildungen* des Common Sense mit ihren Motivunterstellungen und kausalen Zuordnungen verbunden. Sie stehen in einem Spannungsverhältnis zu der in den Interaktionssystemen des Falles sich entfaltenden *Eigenlogik der Praxis*. Die Wahrnehmung und Bewältigung dieser interaktiven Eigenlogik vollzieht sich im Zuge der Transzendenz der Common Sense Rationalität resp. des ‚Bruchs‘ mit dieser und lässt sich als *praktisches Erkennen* begrifflich fassen. Die mit diesem Erkennen verbundene *praxeologische Typenbildung* ermöglicht den Zugang zur *Einzigartigkeit* des Falles, indem wir diesen als einzigartige Kombination unterschiedlicher Typen, also im Sinne seiner *Mehrdimensionalität* wahrzunehmen in der Lage sind. Damit wird aber auch zugleich die Selektivität und *Aspekthaftigkeit* jeglicher Betrachtung von Fällen sichtbar. Eine *kasuistische Bildung* erfordert ein derartiges komplexes praktisches Erkennen und ist von unmittelbarer berufspraktischer Relevanz. Sie knüpft direkt an die uns in unserem Alltag immer schon verfügbaren intuitiven Potenziale praktischen Erkennens an, um sie zu systematisieren, zu erweitern und partiell zur Explikation bringen.

Schlagnote: praktisches Erkennen, Fremdrahmung, Transzendenz des Common Sense, Professionalisierung, Dokumentarische Methode

Abstract

The categories of *case analysis* and subsequently those of *casuistic education* are developed here on base of the Praxeological Sociology of Knowledge and the Documentary Method taking into account aspects of other scientific theories and methodologies. We start by criticizing the selectivity of case constructions of common sense and their character of *heteronomous framing* of the clients observed in people processing organizations. Included are *rationalistic theories and typifications of common sense* with their attributions of motives and causalities. The perception and accomplishment of the case in its *practical internal logic* requires a transcendence of the common sense rationality and is called *practical recognition*. Peculiar to it is the *praxeological typification* of the case which opens an access to its *singularity* by being able to recognizing it as a singular combination of different types, i. e. in its *multidimensionality*. Along with this the selectivity and *aspect character* of the analysis and typification of cases in general becomes obvious. *Casuistic education* requires such complex practical recognitions and is of direct professional relevance. It ties in with our always already existing intuitive potentialities of practical recognition in order to systematize, enlarge and partly explicate them.

Keywords: practical recognition, heteronomous framing, transcendence of the common sense, professionalization, documentary method

Kasuistische Bildung bezieht sich – zumindest im Verständnis der Praxeologischen Wissenssoziologie resp. der Dokumentarischen Methode – auf das Erkenntnispotenzial von Fallanalysen und dessen Erschließung und Vermittlung als Bildungspotenzial für die berufliche Aus- und Weiterbildung im Rahmen pädagogischer und verwandter Organisationen. Deren Arbeitsweise lässt sich als „people processing“ charakterisieren¹, d. h. in ihnen wird über Identität und Biografie der Klientel (mit-)entschieden. Um die Erkenntnis- und Bildungspotenziale von Fallanalysen genauer bestimmen zu können, bedarf es zum einen der rekonstruktiv-empirischen Auseinandersetzung mit der alltäglichen Praxis der Fallarbeit in diesen Organisationen.² Und zum anderen, aber damit zusammenhängend, erscheint es notwendig, die Möglichkeiten der wissenschaftlichen Analyseinstellung und des methodischen Zu-

1 Mit dieser Kategorie beziehe ich mich u. a. auf Luhmann (1995, S. 25). Sie wird auf empirischer Basis fortschreitend zu explizieren sein.

2 Die Begriffe ‚Fallanalyse‘ und ‚Kasuistik‘ oder auch ‚Fallrekonstruktion‘ verwende ich synonym. Sie beziehen sich auf die *analytische* resp. *reflektierende* Auseinandersetzung mit dem Fall – sei dieser eine Schulklasse oder ein/e Klient:in der Sozialen Arbeit. Im Unterschied dazu verwende ich die Begriffe ‚Fallarbeit‘ (‚case work‘) und ‚Fallkonstruktion‘ im Sinne der Interventionen im Vollzug der Praxis in people processing organizations. Wittek (2023) sowie Schmidt & Wittek (2021b), mit deren Verwendung des Begriffes ‚Kasuistik‘ ich ansonsten übereinstimme, verstehen diesen allerdings synonym zu ‚Fallarbeit‘.

gangs zum Fall auszuloten. Beide Komponenten finden sich zuerst in den klassischen Studien der Chicagoer Schule. Exemplarisch für diese steht die Studie zu totalen Institutionen resp. Organisationen von Erving Goffman (*Kap 1.1*).

Die Erkenntnispotenziale und die AnalyseEinstellung sozialwissenschaftlicher Fallanalysen werden in diesem Beitrag aspekthaft in Auseinandersetzung mit methodologischen und epistemischen Prinzipien aus den Bereichen der klassischen Hermeneutik, Sozialphänomenologie, Kulturosoziologie, Chicagoer Schule, der Systemtheorie und Objektiven Hermeneutik umrissen. Aus der Perspektive der Praxeologischen Wissenssoziologie und Dokumentarischen Methode sind die Potenziale kasuistischer Erkenntnis, Kritik und Bildung wesentlich davon abhängig, inwieweit es gelingt, sich von den Normalitätsschablonen und Selbstverständlichkeiten des Common Sense zu lösen (*Kap 1.2 u. Kap. 1.4*). Die Rekonstruktion des Falles in seiner Einzigartigkeit wird durch praxeologische Typenbildungen nicht gefährdet, d. h. diese führen nicht automatisch in eine Subsumtionslogik. Im Gegenteil wird der Fall in seiner Einzigartigkeit und Besonderheit überhaupt erst erkennbar durch seine Verortung im Schnittpunkt und in der Überlagerung unterschiedlicher Typen auf der Grundlage einer komparativen Analyse (*Kap. 1.4*). Der Frage nach der *berufspraktischen Bedeutsamkeit* einer kasuistischen Bildung und dessen Verhältnis zur Vermittlung von Grundlagen und Methoden sozialwissenschaftlicher *Forschung* wird in *Kap. 2* nachgegangen. Die Beantwortung der Frage ist von der genauen grundlagentheoretischen und methodologischen Verortung der zu vermittelnden Potenziale abhängig. Aus der Perspektive der Dokumentarischen Methode und Praxeologischen Wissenssoziologie handelt es sich vor allem um jene Potenziale des impliziten Wissens, welche es den beteiligten Akteur:innen ermöglichen, die Strukturen der *interaktiven Praxis*, also der Eigenlogik von Interaktionssystemen (hier vor allem diejenigen zwischen den beruflichen Akteur:innen und ihrer Klientel) und deren Relation und Spannungsverhältnisse zu den Motivunterstellungen, den normativen Erwartungen und theoretischen Vorannahmen, in den Blick zu nehmen.

Diese Potenziale bezeichne ich als diejenigen des *praktischen Erkennens* (vgl. auch Bourdieu 1976, S. 145) resp. *praktischen Reflektierens* (*Kap. 2.1*)³. Sie sind elementare Voraussetzung gleichermaßen für die sozialwissenschaftliche Forschung ebenso wie die berufliche Praxis und unsere Praxis ganz allgemein. Diese Potenziale werden zwar in elementarer Form schon früh in der sozialisatorischen Interaktion erworben. Für die professionalisierte Bewältigung von Interaktionen im Rahmen von *people processing organizations* im Sinne der „konstituierenden Rahmung“ (Bohnsack 2024 sowie 2020) ist jedoch ihre Steigerung, und Schärfung auch hinsichtlich ihrer Distanz gegenüber Common Sense-Unterstellungen (insbesondere der Attribuierung von Intentionen und Motiven) Voraussetzung. Das praktische Erkennen hat eine

3 Den Begriff der *impliziten* Reflexion, der in früheren Arbeiten (u. a. Bohnsack 2022, 2020, 2017) ebenfalls Verwendung findet, verstehe ich synonym zu demjenigen der praktischen Reflexion.

komplementäre Funktion zur Herstellung von Verständigung auf der Grundlage von *habituellen Übereinstimmungen resp. Passungen*, also von *Rahmenkongruenzen*. Diese Verständigung wird unter Voraussetzungen der Pluralisierung von Milieus gerade auch im Rahmen von *people processing organizations* zunehmend prekär. Habitusbildung im Sinne der *Inkorporierung* beruflicher resp. professionalisierter Praktiken setzt somit ganz entscheidend immer auch die Aneignung von Potenzialen des praktischen Erkennens von Interaktionssystemen in deren Eigenlogik voraus. Zugleich sind diese Potenziale auch Voraussetzung für die Aneignung von Forschungsmethoden. Denn im Sinne einer rekonstruktiven Sozialforschung wurden und werden diese Methoden wesentlich aus der Rekonstruktion und Systematisierung unserer alltäglichen praktischen Potenziale des Erkennens gewonnen (*Kap. 2.2*).

1 Zur Struktur qualitativer Fallanalysen

Die ersten Fallanalysen von direkter Relevanz für die qualitative Forschung finden sich in den 1920er-1930er Jahren in der Chicagoer Schule im Rahmen ihrer *golden age*. Diese Fallanalysen hatten Bezüge zur Praxis der *people processing organizations*, genauer: derjenigen der Sozialen Arbeit. Mit dem Anspruch der Entfaltung einer moralisch distanzierten, einer ‚amoralischen‘ oder ‚nicht-moralischen‘ AnalyseEinstellung⁴ nahmen diese Analysen die potentiellen Adressat:innen der Sozialen Arbeit zu ihrem Gegenstand: „Soziale Welten“, also Milieus und Subkulturen oder auch Biografien (vgl. dazu u. a. Schütze 1987 sowie Bohnsack 2005). In dieser Phase der Chicagoer Schule lassen sich auch die Wurzeln dessen finden, was heute als Kasuistik bezeichnet wird. Mary Richmond (1922) hat sich in ihrer Auseinandersetzung mit der Fallarbeit („case work“) von Sozialarbeiter:innen im Zuge ihrer Analyse, also der Kasuistik, an der Feldforschung der Chicagoer Schule orientiert (genauer dazu: Schütze 2021 sowie 1994, S. 189ff. u. S. 25ff.).

Die Chicagoer Schule erreicht in der übernächsten Generation, d. h. in den 1960er Jahren, die Höhepunkte ihrer (qualitativen) Forschung u. a. mit den Studien von Erving Goffman und Anselm Strauss, die nun auch direkt auf *people processing organizations* gerichtet sind. Die Studie „Asylums“ von Erving Goffmann (1972) auf der Basis von teilnehmender Beobachtung und Aktenanalysen beleuchtet die psychiatrischen Fallkonstruktionen der Patient:innen in einer Klinik. In dieser Zeit, den 1960er Jahren, entstand auch die ethnomethodologische Studie von Aaron Cicourel (1968) zu Fallkonstruktionen der Jugendpolizei in Kalifornien. Er hat das handlungsleitende Wissen der Polizei mit Bezug auf deren „tacit knowledge“ und „practical theories“ in ihrer Eigenlogik herausgearbeitet, wobei die Bindung an rechtliche Regeln von den Polizist:innen als „Behinderung“ („hin-

⁴ Vergleiche Bohnsack 2017, Kap. 9.4; Bulmer 1983, S. 99; Cressey 1983, S. 117 sowie Burgess 1932, S. 1.

drance“; 1968, S. 123) erfahren wurde (vgl. auch Bohnsack 2017, Kap. 2.8 sowie Bohnsack & Schütze 1973). Auf die ethnomethodologische Re-Konstruktion von Fallakten bei Garfinkel (1967d) werde ich noch eingehen. Allerdings ist die Bedeutung dieser ethnomethodologischen Studien für die Fallanalyse und insgesamt die sozialwissenschaftliche Diskussion mit derjenigen von Goffman nicht zu vergleichen. Ich schenke deshalb im Folgenden seiner Studie und deren neueren einschlägigen Rezeption besondere Beachtung.

1.1 Erving Goffman: der Klassiker und neuere Rezeptionen

In einem neueren vielzitierten Band mit dem Titel „Der Fall. Studien zur epistemischen Praxis professionellen Handelns“ (Bergmann et al. 2014) zur soziologischen Diskussion um Fallkonstruktionen in *people processing organizations* wird an zentraler Stelle auf Goffmans Studie „Asylums“ (1972) Bezug genommen. Der Band fokussiert auf die medizinische und juristische Fallkonstruktion und ist durch sozialphänomenologische und konversationsanalytische Zugänge geprägt. Jörg Bergmanns Beiträge (2014a, b) sind dabei auch unter dem Aspekt interessant, wie sie sich von einer praxeologisch-wissenssoziologischen Perspektive unterscheiden. Bergmann konstatiert mit Bezug auf Goffman, dass „die ‚Identität des Falles‘ ein zentrales epistemisches Konstruktionselement professionalisierter Arbeit darstellt“ (Bergmann 2014b, S. 423f.). In Bezug auf die Frage, wie diese Identität hergestellt wird, bleibt Bergmann jedoch im Verhältnis zur Haltung Goffmans erstaunlich undistanziert resp. unkritisch. Er bemerkt zwar: „In diesem Prozeß der Transformation spielen die Wissensregime der Professionellen die zentrale Rolle“ (ebd., S. 425). Damit wird er aber Goffmans Perspektive auf die *erzwungene* Identitätskonstruktion und -transformation der psychiatrischen Patient:innen kaum gerecht. Goffman selbst charakterisiert deren fallspezifische Kategorisierung als „magical ways of making a single unity out of the nature of the patient“ (Goffman 1961, S. 326). Die Herstellung der Einheit des Falles wird hier also – durchaus im Sinne einer ‚Fremdrahmung‘ (vgl. Bohnsack 2017, Kap. 8) – als ein ‚magisches‘, also wissenschaftlich nicht begründetes, Konstrukt seitens der Institution charakterisiert.

Bergmann legt seiner Interpretation Goffmans auch nicht das englischsprachige Original (1961) zugrunde, sondern die (fehlerhafte) deutsche Übersetzung (Goffman 1973, S. 356f.).⁵ Die kritische Haltung Goffmans gegenüber den Fallkonstruktionen und ihrer Selektivität findet aber nicht nur an dieser Stelle, sondern in seinem gesamten Werk „Asylums“ seinen Ausdruck. So etwa dort, wo er auf die medizinisch-psychiatrischen Fallkonstruktionen eingeht: „The more ‚medical‘ and the more progressive a mental hospital is [...] the more he [der Patient; d.Vf.] may be confronted by highranking staff that his past has been a failure, that the

5 So wurde an dieser Stelle die Formulierung „But in practice these categories become magical ways of making a single unity out of the nature of the patient“ (Goffman 1963, S. 326) übersetzt als „Doch in der Praxis ermöglichen es diese Kategorien, das Wesen des Patienten zu einer Einheit zusammenzufassen“ (Goffman 1973, S. 356f.).

cause of this has been within himself“ (Goffman 1961, S. 139). Der degradierende Charakter der damals von Goffman beobachteten und zum Teil wörtlich zitierten Fallkonstruktionen in den Akten wird also durch ein höheres medizinisches Professionalisierungsniveau („more, medical“) nicht überwunden, sondern im Gegenteil. Wesentlich ist, dass bei der Präsentation des Falles nicht der Wahrheitsgehalt der einzelnen herangezogenen Fakten in Frage steht; sondern die Selektivität ihrer Auswahl, die darin deutlich wird, „that almost anyone’s life course could yield up enough denigrating [verunglimpfende; d. Vf.] facts to provide grounds for the record’s justification and commitment“ (ebd., S. 146). Die Fallkonstruktionen sind also nicht auf der Ebene der Fakten ‚falsch‘ oder problematisch, sondern auf der Ebene des Dokumentsinns (vgl. dazu auch: Bohnsack 2017, Kap. 8.2.1).

Bei Goffman steht die Auseinandersetzung mit der Logik der Fallkonstruktionen im Kontext der Analyse totaler Institutionen oder Organisationen (Goffman 1961, S. 13ff.) als einer spezifischen Ausprägung von *people processing organizations* im Zentrum. Die Fallkonstruktionen haben, wie in seiner empirischen Studie zum Weg psychiatrischer Patient:innen in die Klinik und innerhalb dieser deutlich wird, wesentlich die Funktion, den Fall in einer Art und Weise aufzubereiten, welche es ermöglicht, sie den Entscheidungs-Erfordernissen der Praxis des Systems der Psychiatrischen Klinik einzupassen. Es geht dabei um die systemische Selbststeuerung der organisationalen Praxis, die hier wesentlich durch die Patient:innen-Akte⁶ gestützt wird und von der die Intentionen der beruflichen Akteur:innen zu unterscheiden ist: Die selektive Konstruktion des Falles und seiner Anamnese, also der Fallgeschichte, ist also kein intentionales Produkt („no doubt unintentionally“; Goffman 1961, S. 135). Ich habe dies als „Fremdrahmung“ bezeichnet und im Kontext von Organisationen als „konstituierende Rahmung“ (vgl. u. a. Bohnsack 2017, Kap. 8 u. 2020; Kap. 4), da derartige Fremdrahmungen für die Praxis resp. Entscheidungsfindung von Organisationen konstitutiv sind.

Dies hat auch Garfinkel (1967d) in einer seiner zentralen Aufsätze mit dem Titel: „Good organizational reasons for ‚bad‘ clinic records“ herausgearbeitet, auf den auch Bergmann (2014a, S. 26f.) Bezug nimmt, allerdings wiederum in einer Weise, die dem kritischen Potenzial m. E. nicht gerecht wird. Garfinkel (1967d, S. 203) kommt auf der Grundlage der Aktenanalyse in einer Psychiatrischen Klinik zu dem Schluss „that a folder’s contents serves the uses of contract rather than description, for a contract does not and is not used to describe a relationship. Rather it is used to normalize a relationship“. Es geht darum, den Fall so zu ‚normalisieren‘, dass er in die Entscheidungsstrukturen der Klinik eingepasst werden kann.

Diese Selektivität der Fallkonstruktion folgt hinsichtlich der Anamnese, also der Biografiekonstruktion, den für den Common Sense typischen „verdachtsgeleiteten Wirklichkeitskonstruktionen“, wie ich sie genannt habe (zuerst Bohnsack

6 Zur Aktenanalyse siehe auch Erne und Bohnsack 2018 sowie die Studien von Don H. Zimmerman (1969), in denen er auf Harold Garfinkel Bezug nimmt.

1983, S. 45 ff. u. Kap. 3.2). Die sind allgemein für unseren Alltag typisch. In einigen Varianten der *people processing organizations* sind sie allerdings in den konstituierenden Bedingungen der Organisation, d. h. in der konstituierenden Rahmung, strukturell verankert: die Selektivität der Betrachtung und Bewertung einer problematisierten Praxis – etwa als unmoralisch oder pathologisch – wird in ihrer Selektivität auf die Rahmung der Ursachen übertragen. Es ist dann nicht die Ursache, welche die Wirkung bewirkt, vielmehr führt die Logik des Konstruktionsprozesses dazu, dass die Wirkung, das problematisierte Handeln, die Ursache ‚bewirkt‘. Wir haben es mit *tautologischen* Fallkonstruktionen zu tun (genauer dazu: Bohnsack 2017, S. 88 u. 247f.).

Im Sinne der Hermeneutik handelt es sich um den „circulus vitiosus“, also einen fehlerhaften oder falschen Zirkel (Heidegger 1986, S. 152 f.). Der hermeneutische Zirkel – sei dieser nun ein „vitiosum“ oder ein produktiver resp. „abduktiver“ (vgl. Kap. 1.4) – begegnet uns in der Ethnomethodologie (Garfinkel 1967b, S. 1 u. 7ff.) im Begriff der „Reflexivität“ (den ich mit Luhmann von demjenigen der „Reflexion“ unterschieden habe; vgl. u. a. Bohnsack 2017, S. 77f.). Heidegger wie auch Luhmann verweisen darauf, dass die Zirkelstruktur des Verstehens, wie sie uns bereits bei Wilhelm Dilthey (1924, S. 330) begegnet, an sich unvermeidbar ist: „Ohne diesen basalen Selbstbezug würde jede Erkenntnis zusammenbrechen“ (Luhmann 1987, S. 649). Der Zirkel muss jedoch „enttautologisiert“ werden (ebd.), wenn ein Erkenntnisfortschritt angestrebt wird. Dies wird vor allem dadurch möglich, dass wir auf dem Wege der „Reflexion“ (Bohnsack 2017, S. 77f.; Luhmann 1975b, S. 74) aus dem Zirkel aussteigen, indem wir Vergleichs- oder Gegenhorizonte – idealerweise in Form empirischer Vergleichs*fälle* – heranziehen, wie dies in der reflektierenden Interpretation der Dokumentarischen Methode empirisch praktiziert wird (u. a. Bohnsack 2021, Kap. 8.1).

Jener Problematik einer organisationalen und damit grundlegend selektiven (Fremd-)Rahmung der Fallkonstruktionen, wie wir sie bei Goffman und Garfinkel und auch Cicourel finden, wird von Bergmann nicht Rechnung getragen. Dies zeigt sich u. a. dort, wo er von der Unterstellung zweier wesentlich unabhängig voneinander sich vollziehenden Phasen der professionellen Konstruktion des Falles ausgeht, derjenigen des „Herrichtens“ und der des „Zurichtens“ (Bergmann 2014a, S. 28). Ersterer Stufe läge „die noch weitgehend ungelenkte Auskunft der beteiligten Klienten“ zugrunde (ebd.), die Selektivität setze erst in der zweiten Phase ein. Das Zwei-Stufen-Modell von Bergmann wird nicht allein aus organisationstheoretischer Perspektive, sondern auch und insbesondere vor dem Hintergrund des bereits erwähnten hermeneutischen Zirkels fragwürdig. Die verdachtsgeleitete Wirklichkeitskonstruktion greift, wie Goffman gezeigt hat, weit in die Geschichte der Betroffenen zurück, um auf diese Weise im Zuge der Bewältigung der organisationalen Praxis zu einer eindeutigen Entscheidung zu gelangen.

Insbesondere mit Bezug auf die Justiz (um die es Bergmann ja auch zentral geht) hatte Jürgen Habermas bereits 1969 in einer Auseinandersetzung mit Karl Pop-

per darauf hingewiesen, dass der Zirkel „bei der Anwendung von wissenschaftlichen Gesetzhypothesen offenbar genauso wenig zu vermeiden ist wie bei der Anwendung rechtlicher Gesetzesnormen auf ermittelte Vorgänge. Hier wie dort wäre es unmöglich, das Gesetzssystem anzuwenden, wenn man sich nicht zuvor auf eine Tatsachenfeststellung geeinigt hätte; jedoch muß diese Feststellung ihrerseits in einem Verfahren erreicht werden, das dem Gesetzssystem entspricht und infolgedessen es schon anwendet“ (Habermas 1969, S. 179). Mit Fritz Schütze (2000, S. 87) lässt sich mit Bezug auf die Soziale Arbeit formulieren, „daß sich das professionelle Handeln [...] auch auf sich selbst in mehreren, sich partiell zyklisch wiederholenden Steuerungsschleifen zurückwendet“. Dabei geht in diesen Konstruktionsprozess allerdings nicht allein die ‚Anwendung‘ jener typenhaften Konstruktionen ein, wie sie auf den rechtlichen Kanon und die kanonisierten fachlichen Programme rückführbar sind. Auch jene Typen des Common Sense-Wissens im Sinne „virtueller sozialer Identitäten“, die Goffman (1963, S. 2 u. 122) als „Phantom Normalität“ bezeichnet hat, gehen in die Fallkonstruktionen seitens der beruflichen Akteur:innen ein. Sie sind auf allen Ebenen der organisationalen Herstellung des Falles auch bereits in der Begriffsbildung impliziert.

Die Relation dieser beiden Bereiche, also einerseits derjenige der Logik der Praxis selbst, also der *performativen Logik*, und andererseits derjenige der *propositionalen Logik*, wie ich formulieren würde (Bohnsack 2017, Kap. 3.3), zeichnet sich aufgrund der Unvereinbarkeit dieser beiden Logiken durch eine notorische Diskrepanz und ein Spannungsverhältnis aus, welches von grundsätzlicher Art ist (vgl. dazu genauer Bohnsack 2017, Kap. 2.9.1). Bei Immanuel Kant (1793, S. 201f.) begegnet uns dieses Spannungsverhältnis als logische Diskrepanz von Theorie und Praxis, und er betont, dass „zwischen der Theorie und Praxis noch ein Mittelglied der Verknüpfung und des Überganges von der einen zur anderen erfordert werde“. Zugleich fasst er dieses Verhältnis als eines von Regel und Fall. Zur Bewältigung dieses Spannungsverhältnisses sei es erforderlich, dass „ein Aktus der Urteilskraft hinzukommen [muss; d. Vf.], wodurch der Praktiker entscheidet, ob etwas der Fall der Regel sei oder nicht“ (ebd.). Der „Aktus der Urteilskraft“ bei Kant weist in seiner spezifischen Funktion also durchaus Bezüge zur Kategorie der konstituierenden Rahmung resp. der praktischen Reflexion auf (vgl. dazu auch Bohnsack 2024).⁷ Wobei im Rahmen der Praxeologischen Wissenssoziologie es allerdings – genauer betrachtet – die konstituierende Rahmung oder Urteilskraft des Praktikers ist, die im Zuge der Bewältigung der Diskrepanz von Norm resp. Regel oder auch Typus einerseits und (habitualisierter) Praxis andererseits den Fall überhaupt erst konstituiert resp. praktisch herstellt.

7 Auch Bergmann (2014a, S. 20) spricht vom „Hiatus zwischen allgemeiner Regel und besonderem Einzelfall“ und dessen Bewältigung durch „epistemische Praktiken“ (ebd., S. 22) und nimmt in diesem Zusammenhang Bezug auf Kants Kategorie der Urteilskraft.

1.2 Vom Fall zum Typus und vom Typus zum Fall: die Notwendigkeit der zirkelhaften Betrachtung

Die Tendenz, den Prozess der Herstellung des Falles als eine Entwicklung zu sehen, die von der Erfassung des Falles in seiner Besonderheit oder Singularität unidirektional zu dessen typenhafter oder regelorientierter Strukturierung führt, wie sie sich bei Bergmann zeigt, ist auch bei Werner Helsper (2021, S. 163) zu finden: Bei ihm „rückt das schwierige Übersetzungsverhältnis des Singulären in einen Typus, ein Muster oder eine theoretische Abstraktion in den Mittelpunkt“. Und diese unidirektionale Sichtweise findet ihren Ausdruck auch (bereits) im Titel des vielzitierten Bandes von Udo Kelle und Susanne Kluge (2010): „Vom Einzelfall zum Typus“⁸ oder in dem gleichnamigen Titel des sehr frühen Textes von Monika Wohlrab-Sahr (1993, S. 293), wobei in letzterem Text selbst durchaus differenzierter argumentiert wird.

In Bezug auf die Bildungsprozesse von Lehrpersonen und deren Habitus sieht Helsper (2021, S. 165) zwei Voraussetzungen für die „Herausbildung eines erkenntnis-kritisch-forschenden Habitus“: „die Erfahrung der Rekonstruktion des Singulären in seiner vollen Erkenntnisrisikanz und die forschende Erfahrung der Möglichkeit der Transformation des Einzelfalles in eine generalisierte oder typologische Form“. Die Differenzierung dieser beiden Schritte, die – ähnlich wie bei Bergmann – auch in einer zeitlichen Abfolge gesehen werden, wird dann auch als „das Konkrete verstehend zu erschließen“ versus „die für subsumtive Klassifizierungen anfällige Übersetzung des Einzelfalles in Typen“ (ebd.) formuliert. Zwar thematisiert Helsper hier wie auch an anderer Stelle (vgl. 2016, S. 112) die Problematik der Subsumtion. Diese verliert jedoch ihren prinzipiellen Charakter und ihre Tragweite, indem die Erfahrung des Singulären, des Falles selbst, in ihrer Relation zum typenhaften Vorwissen aus dem Blick gerät. Aus der Perspektive der Dokumentarischen Methode und der Praxeologischen Wissenssoziologie sowie auch der Sozialphänomenologie ist die interpretative Betrachtung oder Konstruktion des Falles jedoch schon aufgrund ihrer sprachlichen und begrifflichen Erschließung niemals unabhängig von einer – wie auch immer gearteten – typenhaften Erfassung denkbar. Deren De-Konstruktion steht somit am Anfang jeglicher sozialwissenschaftlicher Interpretation.

Die Typenhaftigkeit jeglicher Wirklichkeitskonstruktion ist in umfassender Weise Gegenstand der Sozialphänomenologie von Alfred Schütz. Die von ihm beschriebene Typenbildung ist nicht eine Eigenart sozialwissenschaftlicher Theoriebildung, sondern des Handelns und der Theoriebildungen des Common Sense: „Die vorwissenschaftliche Umgangssprache kann als eine Schatzkammer vorgefertigter Typen und Eigenschaften verstanden werden, die sozial abgeleitet sind und einen offenen Horizont unaufgeklärter Gehalte mit sich tragen“ (Schütz 1971, S. 16). Damit ist zugleich gesagt, dass jeglicher begriffliche Zugang zum Fall, auch der vorwissenschaftliche, durch „vorgefertigte Typen“ vorstrukturiert ist.

8 Zur Kritik siehe u. a. Bohnsack 2020b. Der Begriff des Falles, der im Titel des Bandes so dominant ist, findet darin allerdings kaum Beachtung.

Somit stellt sich aber die Frage, wie sich diese vorwissenschaftlichen Typisierungen und Konstruktionen in ihrer logischen Struktur von den sozialwissenschaftlichen Konstruktionen, denjenigen „zweiten Grades“, (Schütz 1971, S. 7) unterscheiden. Letztere Frage ist zwar von Schütz gestellt, aber letztlich nicht ausreichend beantwortet worden. Denn es fehlt, wie Pierre Bourdieu (1996, S. 278, Herv. i. Orig.) fordert, der „Bruch mit den Vorannahmen des *common sense*“, also dessen Transzendenz. In der Sozialphänomenologie wird uns zwar die Struktur der *Typenbildungen des Common Sense* („The constructs of common-sense“; Schütz 1962, S. 3) in differenzierter Weise vor Augen geführt wird. Diese betreffen bei Schütz allerdings die *Theorie*-Konstruktionen des Common Sense. Es fehlt der Zugang zur *Praxis*. Aus praxeologischer Perspektive müsste die *sozialwissenschaftliche* Typen- und Theoriebildungen sich sowohl auf die *Praxis* richten wie auch auf deren Beziehung zu den Common Sense-*Theorien* der Erforschten. Die Typenbildungen des Common Sense mit der ihnen eigenen Logik sind von derjenigen der sozialwissenschaftlichen, der praxeologischen Idealtypen zu unterscheiden im Sinne von „Typenbildungen des Common Sense versus praxeologische Typenbildungen“ (Bohnsack 2020b, S. 22 ff.; vgl. auch Bohnsack 2017, Kap. 3.2.4).

Auch bei Bergmann, der zu einem wesentlichen Teil in der Tradition der Sozialphänomenologie und der Konversationsanalyse steht, findet sich entsprechend keine klare Differenzierung von vorwissenschaftlicher versus sozialwissenschaftlicher Typenbildung und Fallkonstruktion. Dies gilt letztlich – allerdings unter *umgekehrten* Vorzeichen – ebenso für die Objektive Hermeneutik resp. den strukturtheoretischen Ansatz. Hier wird eine sozialwissenschaftliche Logik entfaltet, die sich gegenüber den Typenbildungen des Common Sense nicht umfassend positioniert oder abgrenzt. Der sozialwissenschaftliche Weg der „Transformation des Einzelfalls in eine generalisierte oder typologische Form“ (Helsper 2021, S. 165) gestaltet sich dort im Sinne der „Dialektik von Besonderem und Allgemeinem“, mit der sich Werner Helsper (ebd., S. 152) auf Ulrich Oevermann bezieht. Die Fallkonstruktion nimmt ihren Ausgangspunkt also dort, wo der zu untersuchende Fall vom Vergleichshorizont der Interpret:innen abweicht, welche dem Anspruch nach über ein intuitives Wissen um das Allgemeine aktualisieren. Hierin sind Typen (des Common Sense) implizit bereits eingelassen. Die fallspezifische Besonderheit erscheint als Abweichung von diesem Wissen um (allgemeine) Regeln. Ich bin in früheren Arbeiten recht ausführlich auf die empirische Realisierung dieser Dialektik eingegangen und möchte hier lediglich darauf verweisen (siehe Bohnsack 2021 sowie 2003, Kap. 5 sowie 2020a, S. 95f.).

1.3 Die Mehrdimensionalität von Fall und Typus

Demgegenüber bringt die dokumentarische Interpretation die im *impliziten* Wissen der Akteur:innen des Falles rekonstruierbare Regel- und Typenhaftigkeit zur *Explikation*, indem sie eine alternative Regelhaftigkeit in Form *empirischer* Vergleichshori-

zonte, also von Vergleichsfällen, in einer *komparativen Sequenzanalyse*⁹ dagegen hält. Das Allgemeine entsteht empirisch-rekonstruktiv aus der Homologie der Fälle.

Es ist also das Prinzip der Fallinterpretation resp. Typenbildung, dass wir unsere intuitiven Vergleichshorizonte zunehmend durch empirische, also durch Vergleichsfälle, ersetzen, sodass die Typenbildung durch die Dekonstruktion des eigenen standortgebundenen Regelwissens zunehmend an empirischer Validität gewinnt. In einer frühen Variante der Dokumentarischen Methode habe ich dies in einer Typenbildung von Einrichtungen der Jugend- und Drogenberatung praktiziert (Bohnsack 1983, Kap. 3): „Verdachtsgeleitete Wirklichkeitskonstruktion“; „Formulierungshilfe“; „Diskursive Wirklichkeitskonstruktion“. Die Bedeutung der drei Typen erschließt sich in valider Weise erst durch den Fallvergleich, indem die Fälle und die Typen wechselseitig als Gegenhorizonte füreinander fungieren. Am Anfang einer komplexeren, einer mehrdimensionalen Typenbildung stand die Interpretation von Gruppendiskussionen mit unterschiedlichen Peer Groups einer Kleinstadt (Bohnsack 1989): Beispielsweise konnte u. a. an derselben metaphorischen Darstellung einer Gruppe von Gymnasiasten vor dem Gegenhorizont der auszubildenden Jugendlichen Bildungsmilieutypisches sichtbar werden, im Vergleich mit den Gymnasiastinnen Geschlechtstypisches. Und im Vergleich mit allen anderen Peer Groups zeichnete sich in den dort zu beobachtenden Übereinstimmungen Generationstypisches ab. Im Kontrast der Zeitlichkeitshorizonte von Auszubildenden und Gymnasiast:innen (vgl. ebd., Kap. 3.2 sowie 2013) konnte mir auch meine eigene Standortgebundenheit in Ansätzen deutlich werden, indem ich mich im Gegenstandsbereich unserer Forschung (bei den Gymnasiasten) selbst verorten, gleichsam objektivieren konnte.

Bei Niklas Luhmann (1993, S. 257) lautet die Antwort auf die von ihm selbst gestellten Fragen: „Was ist der Fall‘ und ‚Was steckt dahinter?“, dass es „die Unterscheidung von dem, was nicht bezeichnet wird, wenn etwas bezeichnet wird“ sei, die dahinterstecke. Gemeint sind die den Fall (mit-)konstituierenden impliziten Vergleichshorizonte im Sinne einer „operativen Latenz, die man mit der Wahl einer Unterscheidung wählen oder auch nicht wählen kann“ (ebd.). Wenn wir Typenbildung im Sinne eines hermeneutischen Zirkels verstehen, bedeutet mehrdimensionale Typenbildung, in der komparativen Analyse derartige Zirkelprozesse *unterschiedlicher Art* mit Bezug auf *denselben* Fall zu initiieren und somit Kontingenzen sichtbar werden zu lassen. Dies lässt sich als einer der Königswege verstehen, durch welche der Zirkel resp. die Zirkularität „enttautologisiert“ wird, wie Luhmann (1987, S. 649) formuliert. Tautologische Konstruktionen zeigen sich insbesondere dort, wo wir es mit eindimensionalen, mit ‚totalen‘ Typisierungen im Sinne der Konstruktion einer „totalen Identität“ (Garfinkel 1967a) des Falles zu tun haben (vgl. dazu

9 Zur Entwicklung der komparativen Sequenzanalyse der Dokumentarischen Methode siehe Benjamin Wagener 2022.

auch Bohnsack 2017, Kap. 3.2). Eine Typenbildung gefährdet nicht prinzipiell die Einzigartigkeit, die Singularität des Falles. Vielmehr wird diese in der einzigartigen Überlagerung oder Kombination unterschiedlicher Typiken, also in deren Mehrdimensionalität, überhaupt erst sichtbar. Wenn Werner Helsper (2021, S.165) die „für subsumtive Klassifizierungen anfällige Übersetzung des Einzelfalles in Typen“ problematisiert, so kann aus der Perspektive der Praxeologischen Wissenssoziologie die Subsumtion nur durch eine mehrdimensionale Typenbildung verhindert werden.

1.4 Unterschiedliche Logiken der Fallkonstruktion

In der Tradition der Chicagoer Schule hatte Charles C. Ragin (1992, S. 6) die Frage „What is a case“ präzisiert durch die Formulierung: „what *this* – the research subject – is a case of?“, d. h. welcher Regel, welchem Typus der Forschungsgegenstand zugeordnet werden kann. Dass der Begriff des Falles untrennbar mit dem des Typus resp. der Regel verbunden ist, ist ja, wie erwähnt, auch bereits von Kant gesehen worden, wenn es bei ihm (1793, S. 201, Herv. d. Vf.) heißt: „denn zu dem Verstandesbegriffe, welcher die Regeln enthält, muß ein Aktus der Urteilskraft hinzukommen, wodurch der Praktiker entscheidet, ob etwas der *Fall der Regel* sei oder nicht“.

Die *Kategorie des Falles* resp. genauer: der Fallkonstruktion lässt sich somit generell als eine *Relation* resp. als Produkt der prozesshaften Bearbeitung einer Relation definitorisch fassen. Dies ist diejenige zwischen der Beobachtung resp. Beschreibung eines Phänomens, also etwa einer Praxis (welche den Forschungsgegenstand bildet), einerseits und seiner Zuordnung zu einer Regel, einem Typus, andererseits. Der Erkenntnistheoretiker Charles S. Peirce (1967) hat jegliche logische Schlussfolgerung innerhalb des Dreischritts von (beobachtetem) „Phänomen“ (bei ihm auch „Resultat“ genannt; vgl. ebd., S. 230ff.), „Regel“ und „Fall“ verortet und dabei bekanntermaßen „Drei Typen des Schlußfolgerns“ (a. a. O., S. 395) unterschieden. Diese lassen sich somit auch als drei Varianten des hermeneutischen Zirkels verstehen. Der zugrunde gelegte Fallbegriff, also das, was jeweils logisch den Fall ausmacht, hängt von der jeweils *primordialen* Schlussform ab: Für den *deduktiven* Schluss gewinnt der Fall lediglich hinsichtlich dessen Relevanz resp. wird er auf das hin konstruiert, was mit der Regel resp. der Theorie vereinbar, unter diese *subsumierbar* ist. Das Schlussverfahren der *Induktion* nimmt seinen Ausgangspunkt ebenfalls beim Wissen um die Regel. Die „Phänomene werden beobachtet, um zu sehen, *inwieweit* sie mit der Theorie übereinstimmen“, wie Peirce (1967, S. 399; Herv. i. Orig.) mit Bezug auf das Schlussverfahren der *Induktion* bemerkt. Dies hat die Konsequenz, dass im Falle von *Nicht-Übereinstimmungen* diese Abweichungen von der Regel es sind, welche den Fall kennzeichnen (vgl. dazu auch Reichertz 1994, S. 147 sowie Kelle 1994, S. 172).

Im Falle der *Abduktion* wenden sich die Interpret:innen insbesondere Beobachtungen zu, welche auf der Grundlage der im Vor-Wissen verfügbaren Regelsys-

teme nicht zu plausibilisieren sind, und prüfen die Geltung alternativer Regeln. Im Sinne der Dokumentarischen Methode bedeutet dies, den Interpret:innen bisher unbekannte, den Erforschten in ihren Praxen jedoch *implizit* verfügbare, Regeln zur Explikation zu bringen (genauer dazu: Bohnsack 2021, S. 217ff. sowie Bohnsack 2001, Kap. 8)¹⁰ resp., wie oben dargelegt, neue fallspezifische *Überlagerungen* bekannter Regeln oder Typen zu rekonstruieren. Die derart von Peirce unterschiedene logische Schlussform der Abduktion ist nicht mit einem *methodischen Verfahren* gleich zu setzen. Es handelt sich vielmehr um das „Ergebnis einer Einstellung, einer Haltung, eines habitus, tatsächlich etwas lernen zu wollen und nicht Gelerntes anzuwenden“ (Reichertz 2013, S. 121; vgl. auch Kelle 1994, S. 161f.).¹¹ In methodisierter Form erschöpft sich diese Haltung, diese spezifische „AnalyseEinstellung“, wie ich dies auch bezeichnet habe (vgl. etwa Bohnsack 2017, Kap. 2.6), nicht allein in der Orientierung an ‚Offenheit‘ oder an der Kontrolle des stereotypen Vor-Wissens, sondern setzt auch die Transzendenz der Selbstverständlichkeiten des Common Sense im Sinne des ‚Bruchs‘ mit darin implizierten *Logiken*, ggf. auch solchen deduktiver oder induktiver Art, voraus. Dieser Bruch resp. diese Transzendenz begegnet uns nicht allein in der Praxeologie von Bourdieu und der Dokumentarischen Methode, sondern als forschungspraktische Haltung u. a. auch in der Tradition der Chicagoer Schule (vgl. vor allem Glaser & Strauss 1967) und teilweise der Ethnografie (vgl. Schütze 1994).

Es zeigt sich also, dass, wenn von empirischer *Rekonstruktion* (des Falles) die Rede ist, sowohl Induktion als auch Abduktion gemeint sein können. Insbesondere im Rahmen einer abduktiven AnalyseEinstellung ist am Anfang der Analyse das, was der Fall ist, letztlich noch weitgehend unbekannt: „Researchers probably will not know what their cases are until the research, including of writing up the results, is virtually completed“, wie Ragin (1992, S. 6) in der Tradition der Chicagoer Schule formuliert. Am Anfang steht die Definition eines Themas sowie die *Begründung* seiner Auswahl als Forschungsgegenstand. Hierin eingelassen ist allerdings zumindest implizit immer schon „the underlying imagery with which we approach the phenomenon under study“ (Becker 1992, S. 210). Ein derartige „imagery“ des Falles impliziert immer schon typenhafte wie ebenso aber auch logische Vorannahmen, die zudem zumeist im Common Sense verankert und weitgehend unexpliziert sind. Insofern bedarf es im Zuge einer sozialwissenschaftlichen Fall-

10 Dies setzt dann eine Adaptation der Peirce'schen Überlegungen an die methodologischen Besonderheiten der sozialwissenschaftlichen Konstruktionen als solche „zweiten Grades“ voraus (Schütz 1971, S. 7).

11 Burkhard Schäffer (2020) hat zurecht darauf aufmerksam gemacht, dass in den Gesamtprozess der abduktiven dokumentarischen Typenbildung auch Elemente der Schlussformen der Deduktion und Induktion eingelagert sind. Allerdings ist hier, wie allgemein für Weltanschauungen, Erfahrungsräume und „Paradigmata“ entscheidend, in welchen *übergreifenden*, also *primordialen* Rahmen der *Praxis*, hier also denjenigen der *abduktiven* Logik, diese anderen Schlussformen *eingebunden* sind.

analyse *zuallererst* der Klärungen und ggf. der *Dekonstruktion* dieser typenhaften Vorstrukturierungen. Denn – um noch einmal Bourdieu (1996, S. 269, Herv. i. Orig.) zu bemühen – „ein wissenschaftliches Objekt konstruieren, heißt zunächst und vor allem, mit dem *common sense* zu brechen [...]. Überall ist Vorkonstruiertes. Es stürzt, wie auf alle Leute, auch auf den Soziologen geradezu ein“. Ein derartiger Bruch mit dem Common Sense ist aber nicht nur für die wissenschaftliche Forschung von Bedeutung, sondern auch für jene Distanz beim Erkennen von interaktiven Strukturen, welche Voraussetzung für professionalisiertes Handeln ist. Ganz wesentlich gehört u. a. dazu, sich im Erkennensprozess von der Unterstellung individueller Intentionen und Motive zu lösen (Bohnsack 2017, S. 83ff. u. 244ff.) und den eigenen normativen Standort einzuklammern („Einklammerung des Geltungscharakters“, Mannheim 1980, S. 88 sowie Bohnsack 2017, S. 45 u. 314).

2 Kasuistische Bildung im Kontext der Professionalisierung in People Processing Organizations

Nach Richard Schmidt und Doris Wittek (2021a, S. 173) findet sich trotz aller zu beobachtender Unterschiede hinsichtlich der Ziele und Modi aktuell vorliegender Modelle der Kasuistik im Bereich der Lehrer:innenbildung „der gemeinsame Bezugspunkt aller verschiedenen Formate in der Professionalisierung der angehenden Lehrpersonen“. Daran anknüpfend verstehe ich, wie zu klären sein wird, kasuistische Bildung in ihrem Kern als sozialisatorische Aneignung von Potenzialen des *praktischen Erkennens* und der *praktischen Reflexion*, bei denen eine Distanz gegenüber dem Common Sense vorausgesetzt ist. Diese Aneignung kann sich *zum einen* im Arbeitsprozess der beruflichen Akteur:innen (in ihrem Alltag) oder Studierenden (im Rahmen ihrer Praktika), also auf dem Wege der Fallarbeit, selbst vollziehen, wie Julia Franz (2024) dies unter dem Begriff „kasuistische Bildung“¹² für den Bereich der Sozialen Arbeit auf der Grundlage von Gruppendiskussionen eindrücklich gezeigt hat. Diese wird uns dann auf dem Wege von Erzählungen und Beschreibungen oder mitgebrachten Aufzeichnungen wie Audiografien oder Videografien, in die Reflexionsprozesse eingelagert sind, empirisch zugänglich. *Zum anderen* können innerhalb der Ausbildung an der Hochschule, also im Rahmen der Kasuistik, in unterschiedlicher Weise erhobene Texte, Bilder oder auch Artefakte aus der beruflichen Praxis Gegenstand von Interpretationen sein, welche potentiell zu Konsequenzen im Bereich kasuistischer Bildung führen. Diese kann *zum dritten* auch im Rahmen von Lehrforschungsprojekten oder Forschungswerkstätten stattfinden, die primär auf die Aneignung von Forschungsmethoden gerichtet sind. Letztere beiden Wege werden zumeist als forschendes Lernen gefasst (vgl. u. a. Hinzke & Paseka 2023).

12 Im Sinne der hier vorgeschlagenen Begrifflichkeit müsste es "Bildung durch Fallarbeit" heißen

Andreas Wernet (2021, S. 311) kritisiert die Idee der Kasuistik als Element der Professionalisierung von Lehrer:innen in pointierter Weise: „Die Vorstellung, die gedankliche Beschäftigung mit der konkreten Praxis trage genuin zu einer handlungspraktischen Befähigung bei, ist von einer überwältigenden Suggestivität autorisiert“. Hier gilt es aber zunächst genauer zu klären, was unter „gedanklicher Beschäftigung“ zu verstehen ist. Wenn es darum geht, dass es dieser in weiten Bereichen innerhalb der Sozialwissenschaften nicht gelingt, sich von der Logik der *Theorien* des Common Sense zu lösen, sodass sie aufgrund ihres Rationalismus den Bezug zur Praxis verfehlt, so kann ich dem zustimmen.

Es sind die rekonstruktiv-fallanalytischen Verfahren, allen voran die Objektive Hermeneutik und die Dokumentarische Methode, welche einen empirischen Zugang zur Logik der Praxis eröffnet haben (vgl. dazu auch Bohnsack 2024). Mit ihrer Differenzierung von „subjektiv-intentionalem“ und „latentem“ Sinngehalt hat die Objektive Hermeneutik (vgl. Oevermann et al. 1979) sich in dem Sinne vom Common Sense gelöst und Pionierarbeit geleistet, dass sie die Struktur der Praxis in Diskrepanz zum Oberflächencharakter intentionaler Orientierungen erkannt hat. Damit ging allerdings eine Ausklammerung der Frage einher, ob und wie die Sinnstrukturen der Akteur:innen bei diesen wissensmäßig repräsentiert sind: „Ob die Interpretation der latenten Sinnstruktur in der subjektiv-intentionalen Repräsentanz der Beteiligten eine Entsprechung hat (höchstwahrscheinlich nicht), ist für ihre Gültigkeit unerheblich“ (ebd., S. 397). Dies führte dazu, dass in den Interpretationsverfahren der Objektiven Hermeneutik (zur Kritik Bohnsack 2003 sowie 2021, Kap. 4.1) das in die „Struktur“, d. h. in die Interaktionspraxis, eingelassene *implizite* und *praktische Wissen* der Erforschten in seiner Eigenlogik bis heute nur begrenzte Beachtung findet (vgl. u. a. Kramer 2015; Helsper et al. 2013).

Dessen tiefere Rekonstruktion erscheint jedoch unerlässlich, wenn es um die Klärung des Verhältnisses von handlungspraktischer Befähigung und gedanklicher Beschäftigung geht. Letztere gewinnt in der Praxeologischen Wissenssoziologie vor allem unter dem Aspekt des *praktischen Erkennens* resp. *Reflektierens* Relevanz (vgl. auch Bohnsack 2024, Kap. 8). Das hier in Anlehnung an Niklas Luhmann definierte Verständnis von Reflexion (vgl. Bohnsack 2020a, S. 57f.) ermöglicht es, Reflexion auch als eine *implizite* oder *praktische* zu verstehen. Reflexion setzt Vergleichshorizonte, also „einen ‚Horizont‘ anderer Möglichkeiten voraus und erschließt einen geordneten Zugang zu diesen Möglichkeiten“, also zu Kontingenzen (Luhmann 1975b, S. 74) oder „funktionalen Äquivalenzen“ im Sinne der „funktionale Methode“ als einer „vergleichenden Methode“ (Luhmann 1987, S. 85).

Wie Wernet geht auch Thomas Wenzl (2021, S. 281) von einer mangelnden oder fehlenden berufspraktischen Bedeutsamkeit der erziehungswissenschaftlichen Kasuistik aus. Er führt dies jedoch darauf zurück, dass in der Erziehungswissenschaft im Vergleich mit Jurisprudenz und Medizin „kein innerhalb der Disziplin als gültig anerkanntes Wissen vorliegt“ (Wenzl 2021, S. 292). Dies erscheint mir

aber eben gerade als einer der Gründe für die Notwendigkeit (der Aneignung) des praktischen Erkennens. Dessen wesentlicher Grund ist in der (notorischen) logischen Diskrepanz des – auch in Jurisprudenz und Medizin herrschenden – theoretischen Lehrbuchwissens zu suchen mit seiner *propositionalen* Logik zur *performativen* Logik des berufspraktischen Wissens (genauer dazu: Bohnsack 2020, S. 19f.; sowie Luhmann 2002, S. 149; vgl. auch Stichweh 1994, S. 39ff.). Die Fallbeispiele der Kasuistiken in den Lehrbüchern der Jurisprudenz werden nicht empirisch-rekonstruktiv aus der performativen Logik der Berufspraxis heraus gewonnen, sondern basieren auf *imaginierten* Konstruktionen, die deduktiv an das kanonisierte Wissen angepasst sind. Sie „reduzieren Fälle gewissermaßen auf diejenigen Merkmale, auf die dann allgemeine Rechtssätze anwendbar sind“ (Wenzl 2021, S. 283). Die medizinische Lehrbuch-Kasuistik operiert ähnlich: „Ihre grundlegende Bewegungsrichtung bleibt eine subsumtive“ (ebd., S. 288). Diese imaginativ gewonnen Fallbeispiele bieten somit keine Möglichkeiten für eine lehrbuchartige Aneignung von *Potenzialen praktischen Erkennens*, obwohl diese für die ‚Anwendung‘, d. h. die performative oder berufspraktische Rezeption, des kanonisierten Lehrbuchwissens in Jurisprudenz und Medizin mindestens ebenso wichtig sind wie für diejenige des inkompatiblen oder auch widersprüchlichen Lehrbuchwissens in der Erziehungswissenschaft.

2.1 Kasuistische Bildung als praktisches Erkennen und Reflektieren

Auch Bourdieu spricht vom „praktischen Reflektieren“ (2010, S. 208 f. [1997]) und auch „praktischen Erkennen“ (1976, S. 145): „Dieses praktische Erkennen [...] vollzieht unaufhörlich die Kontrollen und Korrekturen, die die Anpassung der Praktiken und Expressionen an die Erwartungen und Reaktionen der anderen Handlungssubjekte zu gewährleisten bestimmt sind“. Diese Zusammenhänge sind bei ihm allerdings nicht weiter ausgearbeitet worden (vgl. auch Sotzek 2019, S. 99). Im Sinne der Praxeologischen Wissenssoziologie betrifft ein derartiges praktisches Erkennen im Bereich der *people processing organizations* ganz wesentlich die (implizite) wissensmäßige Repräsentation der konstituierenden Rahmung bei den beteiligten Akteur:innen. Dort, wo dieses praktische *Erkennen* nicht nur (auf der Ebene der performativen Performanz) praktiziert, sondern auch (auf der Ebene der proponierten Performanz) im Modus von Erzählungen und Beschreibungen oder auch bildhaft zur Darstellung gebracht werden kann (vgl. auch Bohnsack 2024, Kap. 8), spreche ich von praktischer *Reflexion*. Diese Reflexion *innerhalb* der Praxis („reflection in action“; Schön 1983) ist in der Praxeologischen Wissenssoziologie von der Reflexion *über* die Praxis, von der *theoretisierenden* Reflexion, zu unterscheiden. Es kann geradezu als die grundlegende und wichtigste Funktion kasuistischer Bildungsprozesse definiert werden, sich von solchen theoretisierenden Reflexionen und ihrer Logik analytisch distanzieren und diese kritisch durchleuchten zu können. Dies setzt eine Distanz gegenüber den in den Common

Sense-Theorien implizierten rationalistischen Konstruktionsprinzipien voraus, zu denen insbesondere auch die Attribuierung individueller Motive gehört.

Im Bereich der Sozialpädagogik wird eine in diese Richtung gehende Einstellung der Kasuistik von Diana Handschke und Bettina Hünersdorf (2021, S. 110) im Sinne einer „Offenheit“ gefordert, indem gerade „das Zurückhalten dessen, was schon gewusst wurde, ein tiefergehendes Verständnis hervorbringt“. Ähnliches zeigt sich in der Sozialpädagogik bei Reinhard Hörster (2012, S. 680), wenn es ihm darum geht, den Fall „anders erscheinen zu lassen“. Und Gerhard Riemann (2018, S. 80) hält „rekonstruktive Analyseansätze“ für die „professionelle Ausbildung“ dort für sinnvoll, wo die Studierenden lernen, „einen verfremdenden ethnographischen Blick zu entwickeln“. Es gilt hier jedoch jeweils genauer zu klären, ob hier Potenziale zur Bewältigung der Handlungspraxis, also solche des praktischen Erkennens und Reflektierens (mit-)gemeint sind. Im Sinne von Bernd Dewe (2012, S. 115) können Studierende der Sozialarbeit auch in Form von „forschendem Lernen“ einen „reflektierten und differenzierten Umgang mit Klientinnen und Klienten“ lediglich „antizipieren“, *nicht* aber ein „Handlungswissen“, also Potenziale zur Bewältigung der Handlungspraxis erwerben (vgl. dazu auch Hinzke 2023).

Schmidt und Wittek (2021a, S. 177f.) unterscheiden vier Typen der Kasuistik: „subsumtive“, „problemlösende“, „praxisanalysierende“ und „rekonstruktive“. Wobei der hier entworfene Weg der Kasuistik letzterem Typus zuzuordnen ist, welcher allerdings noch einmal, wie dargelegt, in einen abduktiven und einen induktiven Zweig zu unterscheiden ist. Darüber hinaus lassen sich auch zwei Potenziale des Reflektierens unterscheiden, nämlich das praktische Erkennen und Reflektieren von der Aneignung eines „wissenschaftlich reflexiven Habitus“ (Helsper 2001, S. 11). Denn letzterer Begriff wird im strukturtheoretischen Ansatz überwiegend im Sinne einer (theoretisierenden) Reflexion *über* den eigenen Habitus verstanden resp. von einem solchen Verständnis nicht ausreichend unterschieden (kritisch dazu auch: Wittek & Martens 2022 sowie Martens & Wittek 2019, S. 298f.). Auch Thomas Wenzls (2021, S. 292) „Kritik des Reflexionsförderungsanspruchs der erziehungswissenschaftlichen Kasuistik“ macht sich insbesondere an dieser im strukturtheoretischen Ansatz verbreiteten Vorstellung eines „reflexiven Habitus“ fest (ebd., S. 293). Eine theoretisierende Reflexion *über* den eigenen Habitus bzw. dessen Versuch betrifft eher die Identität und kann als Dauerreflexion zu Identitätsproblemen und somit ggf. zur Handlungsunfähigkeit führen. In jedem Fall werden damit keine Potenziale zur Modifikation des Habitus resp. der Handlungspraxis eröffnet (dazu: Bohnsack 2024 sowie 2020a, S. 57ff.).

Anders ist dies auf der Ebene des praktischen Erkennens und Reflektierens, bei welcher die Praxis resp. der Habitus in seiner Diskrepanz zu den normativen Erwartungen oder auch zu Komponenten eines anderen Habitus erfahren wird und umgekehrt, sodass dies u. a. zur Modifikation des Habitus im Sinne des Orientierungsrahmens im weiteren Sinne und (im organisationalen Kontext) zur konstituierenden Rahmung

führen kann. Im Kontext von Professionalisierung ist damit allerdings nicht die Modifikation des persönlichen, sondern des beruflichen Habitus resp. Orientierungsrahmens gemeint. Professionalisierung im Sinne der Praxeologischen Wissenssoziologie ist nicht primordial an die Reflexion der eigenen Person, also an Selbst-Reflexion gebunden, sondern – wie oben dargelegt – an das praktische Erkennen der *Strukturen des Interaktionssystems*. Dieses ist der Professionalisierung nur insoweit zuträglich, als es sich sachbezogen vollzieht, (vgl. dazu empirisch-rekonstruktiv Kallfuß 2024 sowie 2022a, b). Das praktische Erkennen ist von jenen Prozessen zu unterscheiden, die eine *Habitusbildung* im Sinne der *Inkorporierung* des Habitus ermöglichen (vgl. dazu umfassender Bohnsack 2024, Kap. 8). Diese setzen eine performative und interaktive Einbindung in die (berufliche) Praxis selbst voraus, wie sie auf der Grundlage kasuistischer Lern- und Bildungsprozesse nicht möglich ist.

Demgegenüber nimmt das praktische Erkennen im Kern die *Strukturen der Praxis*, also das Interaktionssystem, in der wissenschaftlichen Repräsentation bei den beteiligten Akteur:innen in den Blick. Je mikroskopischer dies geschieht, je deutlicher somit die Strukturen der Praxis erkennbar werden, umso mehr drängt sich auch deren Diskrepanz zu den mit ihnen verbundenen *normativen Erwartungen* oder Idealen auf und umso mehr kommt es auch zu Irritationen bei jenen, die sich ein derartiges praktisches Erkennen aneignen oder systematisieren. Schmidt und Wittek (2021, S. 262) ziehen zur Erklärung des irritierenden Potenzials der rekonstruktiven Kasuistik die „These des Spannungsverhältnisses zwischen Norm und Habitus“ heran. Dieser kommt jedoch eine noch umfassendere Gültigkeit zu, als von den Autor:innen selbst veranschlagt. Nicht nur sind, wie sie mit Bezug auf empirische Untersuchungen deutlich machen, die mit der rekonstruktiven Kasuistik selbst verbundenen interpretativen Anforderungen (u. a. „Bereitschaft zum Hinterfragen des Selbstverständlichen“; ebd., S. 276) für die Studierenden ein unerreichbar scheinendes (normatives) Ideal. Mehr noch führt die rekonstruktive Kasuistik – je erfolgreicher sie ist, umso mehr – die im analysierten beruflichen Alltag selbst allgegenwärtigen Diskrepanzen von Norm und Praxis und somit Ungewissheiten vor Augen. Denn eine vollständige „Passung zwischen dem Habitus der Studierenden und dem institutionellen Angebot des Lehramtsstudiums“ (ebd., S. 262) gibt es nicht. Die Diskrepanz zwischen Norm und Praxis ist eine *notorische*, also (grundlagentheoretisch begründet) unhintergehbare (vgl. Bohnsack 2017, Kap. 2.9). Die mit einer kasuistischen Ausbildung verbundenen Zumutungen erscheinen somit, wie auch Schmidt und Wittek (2021a, S. 177) resümieren, nicht nur akzeptabel, sondern letztlich auch notwendig, um auf diesem Wege auf unvermeidbare Probleme beruflicher Praxis bereits in der Ausbildung vorzubereiten. Doris Wittek (2023, S. 128) gelangt hier, gestützt durch Gruppendiskussionen mit Studierenden und Lehrpersonen, zu der Beobachtung, dass die in diesem Zusammenhang bei ersteren ausgelösten Irritationen auch für letztere

zum Problem werden: „Krisenhaft wird hier verarbeitet, dass man als Lehrende Andere (die Studierenden) in eine fachliche bzw. methodische Krise bringt“.

Die Aneignung von Potenzialen praktischen Erkennens ist nicht nur für die Bewältigung der Diskrepanz von Norm und Praxis wesentlich, sondern ganz allgemein für die Bewältigung von Diskrepanzen und interaktiven Inkongruenzen. Diese Potenziale werden in elementarer Form zwar schon früh in der sozialisatorischen Interaktion erworben – im Unterschied zur Inkorporierung eines beruflichen Habitus also nicht erst im Vollzug eigener beruflicher Praxis. Die Bewältigung von Interaktion im Rahmen von *people processing organizations* im Sinne der konstituierenden Rahmung ist jedoch mit gesteigerten Anforderungen verbunden (vgl. u. a. Bohnsack 2022 sowie 2020a, Kap. 8). Im Sinne eines imaginativen Durchspiels von Szenen der Interaktion zwischen beruflichen Akteur:innen und ihrer Klientel kann dies annäherungsweise bereits in der Rolle der Klient:in erfahren werden – beispielsweise von Schüler:innen im Unterricht. Dies ist bei Studierenden auch schon in ersten Umrissen diagnostiziert worden (vgl. Hinzke & Wittek 2024; Meister & Sotzek 2024; Hinzke 2023, 2022).

Für eine Sozialisation im Sinne der (professionalisierten) Bewältigung der beruflichen Praxis ist letztlich beides Voraussetzung: die Aneignung von Potenzialen des praktischen Erkennens wie aber auch diejenige eines beruflichen Habitus im Sinne seiner Inkorporierung. Im Rahmen ausbildungsbezogener kasuistischer Bildung können lediglich erstere Potenziale angeeignet resp. fortentwickelt werden. Diese sind aber für beide Arten von Forschungsseminaren oder -werkstätten elementar: für diejenigen, die primär auf berufliche Praxis vorbereiten wie auch (in anderen Studiengängen) für diejenigen, für die eine praxisbezogene Aneignung von Forschungsmethoden primär ist (wie ich selbst sie seit ca. 40 Jahren leite; vgl. Bohnsack & Sparschuh 2022, S. 86 ff). Vorausgesetzt ist allerdings eine *praxeologische* Forschungspraxis, also eine, deren Gegenstandsbereich grundlagentheoretisch und methodologisch genuin auf die *Praxis* gerichtet ist. Wobei die Praxeologische Wissenssoziologie hier prädestiniert ist, da sie die interaktiven Systeme der Praxis in ihrer Relation zum Wissen resp. Erkennen der Akteur:innen rekonstruiert.

2.2 Praktisches Erkennen und Reflektieren als ‚Ethno-Methoden‘

Wernet (2016, S. 308) sieht in den Versuchen kasuistischer Bildung demgegenüber eine „Übertragung der Form des Forschungsworkshops auf die Situation der universitären Lehre“ und bezeichnet dies ironisch als eine „bemerkenswerte Verwandlung“. Insofern er damit „die Rede einer berufsrelevanten *Habitusbildung*“ (Wernet 2021, S. 315, Herv. i. Orig.) von Lehrpersonen kritisiert, so ist ihm zuzustimmen. Denn diese bedarf der (längerfristigen) Auseinandersetzung mit der Eigenlogik der Berufspraxis. Und dies gilt im Übrigen auch für die Ausbildung eines *wissenschaftlichen* Habitus, welcher der Sozialisation in einer längerfristigen Forschungspraxis bedarf. Sozusagen unterhalb dieser voraussetzungsvollen je spezifi-

schen *Habitusbildungen* verfügen wir aber im Alltag immer schon über elementare Prinzipien der Erkenntnisgenerierung, die gleichermaßen außerhalb wie innerhalb der Wissenschaft die Praxis strukturieren. Die Suche nach deren Rekonstruktion hat den Begründer der erkenntnistheoretisch-methodologischen Prinzipien der Dokumentarischen Methode, Karl Mannheim und im Anschluss an ihn auch Harold Garfinkel, von Anfang an beschäftigt. Im Verständnis von Mannheim erweist sich die Relevanz der Dokumentarischen Methode in elementarer Weise ebenso für Wissenschaft, Kunst und Religion wie für „jene zumeist unbeachteten Gebilde, in denen das ‚lebendige Leben‘ sich darstellt“ (1964, S. 105), und für dessen alltägliche Verständigungsprozesse. Auch Erwin Panofsky (1932), der wohl bekannteste Kunsthistoriker, ist nicht nur partiell der Dokumentarischen Methode, sondern auch dieser Argumentation gefolgt (vgl. Bohnsack 2011, S. 30ff). Und Garfinkel (1967c, S. 76), der Begründer der Ethnomethodologie, legt dieser die theoretische und empirische Rekonstruktion der „documentary method of interpretation in lay and professional fact finding“ zugrunde, über deren Potenziale wir alle immer schon in elementarer Weise verfügen und deren Rekonstruktion Voraussetzung ist für die Entwicklung qualitativer oder eben rekonstruktiver Methoden.¹³

Für die konkrete Beratungs- und Analysepraxis und die Kasuistik in der Sozialpädagogik hat ein solcher „ethno-methodologischer“ Standpunkt“, wie Burkhard Müller (1986, S. 151) dies genannt hat, in dem Sinne Bedeutung gewonnen, „daß Personen, die von einer solchen Situation betroffen sind und in ihr leben, besser als ich, der Außenstehende, wissen, wie diese Situation einzuschätzen ist“. Ein derartiges implizites „Wissen“ der Praktiker:innen im Sinne eines *praktischen* Verstehens oder Erkennens steht in praxeologischer Perspektive allerdings, wie bereits dargelegt, in einer notorischen Diskrepanz zu den *Theorien*, denjenigen des Alltags wie auch zu manchen sozialwissenschaftlichen Theorien, deren rationalistische Strukturen den praktischen Akteur:innen einen adäquaten Zugang auch zur eigenen Praxis geradezu verstellen. Salopp formuliert, sind wir im praktischen, also in dem in der Praxis des Alltags selbst verankerten, Erkennen und Reflektieren ‚klüger‘ als im theoretisierenden. Die „grundlegende Erkenntnishaltung“ nach der Fritz Schütze (1994, S. 201; Herv. i. Original) sich auf die Suche begibt, „rangiert erkenntnislogisch – gewissermaßen als epistemische Metaperspektive – *vor jeder spezifischen Wahl von Methodentechniken*“ formuliert. Er versteht das, „was ein kundiger, sensibler Sozialarbeiter in seiner alltäglichen Berufspraxis immer schon anwendet“, im Sinne „naturwüchsiger dokumentarischer Interpretation“ (Schütze 2021, S. 17; vgl. auch 1993, S. 197).

Auch Iris Nentwig-Gesemann (2007, S. 92) geht im Bereich der Frühpädagogik von derartigen ‚naturwüchsigen‘ Erkenntnispotenzialen bei Studierenden aus. Sie versteht diese als eine „Forschungskompetenz bzw. eine forschende Haltung, die im pä-

13 Letzteres habe ich selbst mit dem Begriff der „Rekonstruktion der Rekonstruktion“ gefasst (vgl. u. a. Bohnsack 2021 [1991], Kap. 2.). Dessen Möglichkeit war für Garfinkel (1961, S. 58, Anm. 10) allerdings noch eine „offene Frage“.

dagogischen Alltag realisiert wird und die Basis für professionelle Handlungskompetenz darstellt“. In neueren Formen forschungsbezogener kasuistischer Weiterbildung hat Nentwig-Gesemann (2022) empirische Erhebungen bei Kindern von Fachkräften der Frühpädagogik selbst durchführen und interpretieren lassen und deren praktisches Erkennen in Gruppendiskussionen durchleuchtet. Ein derartiges Zutrauen in die Forschungspotenziale von Studierenden und beruflichen Akteur:innen ist zugleich auch Ausdruck dafür, sich methodologisch von einer „Hierarchisierung des Besserwissens“ (Luhmann 1992, S. 510) zu verabschieden, wie sie durch die konventionelle Erkenntnistheorie gestützt wird (vgl. Bohnsack 2017, Kap. 10).¹⁴

Wenn wir die bereits in der beruflichen Praxis stehenden Akteur:innen auf der Grundlage empirischer Studien in den Blick nehmen, so zeigt sich, dass diese immer schon mehr oder weniger und in milieuspezifischen Variationen über Potenziale des praktischen Erkennens mit der entsprechenden Haltung oder Analyseinstellung verfügen. Wir finden dies u. a. in berufsbiografischen Interviews mit Lehrpersonen und Referendar:innen (u. a. Bakels 2022, 2020; Sotzek 2022, 2019 Bonnet & Hericks 2020; Hericks et al. 2018) ebenso wie in Gruppendiskussionen mit den beruflichen Akteur:innen der Sozialen Arbeit (u. a. Franz 2024, 2022; Stützel 2022, 2019) sowie mit Erzieher:innen (u. a. Kallfaß 2024, 2022a, b sowie Nentwig-Gesemann 2022). Derartige Potenziale des Erkennens finden sich in Ansätzen auch bei denjenigen, die sich noch auf dem Wege der Ausbildung für eine berufliche Praxis befinden. Empirisch konnte dies in einem ersten Zugang auf der Grundlage von Fallinterpretationen bei Studierenden des Lehramts (vgl. Hinzke 2022), bei Studienanfänger:innen der Sozialen Arbeit (Hinzke 2023) sowie auch (in komparativer Analyse) solchen des Lehramts, der Frühpädagogik und der Sozialen Arbeit (Hinzke & Wittek 2024) nachgewiesen werden. Auf Grundlage von Gruppendiskussionen konnten Aspekte der praktischen Reflexion in der komparativen Analyse von Studierenden der Theologie, der Sportwissenschaft und der Mathematik (Meister & Sotzek 2024) in Ansätzen rekonstruiert werden. Für die Klärung der Frage, wo eine kasuistische Bildung ansetzen kann, wo die Studierenden ‚abgeholt‘ werden können, sind diese Erhebungen bei den beruflichen Akteur:innen und mehr noch bei Studierenden unabdingbar. Eine in diesem Sinne verstandene Bildung steht dann vor der komplexen Anforderung, zwar mit dem Common Sense im Sinne von rationalistischen Projektionen und theoretisierenden Stereotypen ‚brechen‘ zu müssen, zugleich jedoch an die intuitiven Potenziale des alltäglichen praktischen Erkennens unterstützend und bestätigend anzuknüpfen. Abschließend möchte ich noch einen kurzen Seitenblick auf einen ganz anderen, aber auch sehr weiten Aspekt kasuistischer Sozialisations- und Bildungsprozesse werfen. Dies betrifft die Aneignungsprozesse der an diesen Prozessen Beteiligten im Hinblick auf ihre soziale Beziehung: Nicht nur abfragbares Wissen zu repro-

14 Eine derartige Hierarchisierung findet sich beispielsweise in Wernet 2021, S. 314.

duzieren, sondern im Prozess forschenden Lernens gemeinsam an einer Sache zu arbeiten und dies in einer Art und Weise, bei der die Lehrenden nicht schon von vornherein besser wissen, was die Lösung respektive das Ergebnis ist, eröffnet nicht nur eine gewisse Chance für eher heterarchische Beziehungen, sondern stellt auch eine Alternative zum permanenten Prüfungscharakter konventioneller Seminare mit ihren entsprechenden Degradierungsrisiken und auch Selbstinszenierungs-Zwängen dar. Auch dies gehört zu den positiven Seiten meiner nun mehr als 40-jährigen Erfahrung mit Forschungswerkstätten.

Literatur

- Bakels, Elena (2020). *Klinikschulen der Kinder- und Jugendpsychiatrien*. Eine rekonstruktive Studie zum professionellen Habitus von Kliniklehrkräften. Wiesbaden: Springer VS.
- Bakels, Elena (2022). Unterricht im Spannungsfeld von Fachlichkeit und Therapie. Zur Professionalisierung von Kliniklehrpersonen an Kinder- und Jugendpsychiatrien. In Ralf Bohnsack, Andreas Bonnet & Uwe Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung*. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit (S. 175-202). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Becker, Howard S. (1992). Cases, causes, conjunctures, stories, and imagery. In Charles C. Ragin & Howard S. Becker (Hrsg.), *What is a case? Exploring the foundations of social inquiry* (S. 205-216). Cambridge: University Press.
- Bergmann, Jörg, Dausendschön-Gay, Ulrich & Oberzaucher, Frank (Hrsg.) (2014). „Der Fall“ – Studien zur epistemischen Praxis professionellen Handelns. Bielefeld: transcript Verlag.
- Bergmann, Jörg (2014a). Der Fall als Fokus professionellen Handelns. In Jörg Bergmann, Ulrich Dausendschön-Gay & Frank Oberzaucher (Hrsg.), „Der Fall“ – Studien zur epistemischen Praxis professionellen Handelns (S. 17-33). Bielefeld: transcript Verlag.
- Bergmann, Jörg (2014b). Der Fall als epistemisches Objekt. In Jörg Bergmann, Ulrich Dausendschön-Gay & Frank Oberzaucher (Hrsg.), „Der Fall“ – Studien zur epistemischen Praxis professionellen Handelns (S. 423-440). Bielefeld: transcript Verlag.
- Bohnsack, Ralf (2024). Konstituierende Rahmung, konjunktiver Erfahrungsraum und praktisches Erkennen. In Ralf Bohnsack, Tanja Sturm & Benjamin Wagner (Hrsg.), *Konstituierende Rahmung. Grundlagen professioneller Praxis in Organisationen* (S. 17-63). Opladen, Toronto: Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2022). Metatheoretische Rahmung der praxeologisch-wissenssoziologischen Professionsforschung. In Ralf Bohnsack, Andreas Bonnet & Uwe Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung*. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit (S. 31-55). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Bohnsack, Ralf (2021). *Rekonstruktive Sozialforschung*. Einführung in qualitative Methoden [10. Aufl., zuerst 1991]. Opladen, Toronto: utb, Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2020a). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive*. Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik. Opladen: utb, Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2020b). Die Mehrdimensionalität der Typenbildung und ihre Aspekthaftigkeit. In Jutta Ecarius & Burkhard Schäffer (Hrsg.), *Typenbildung und Theoriegenerierung*. Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung (S. 21-48). Opladen & Farmington Hills: Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen, Toronto: utb, Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2013). Dokumentarische Methode und die Logik der Praxis. In Alexander Lenger, Christian Schneickert & Florian Schumacher (Hrsg.), *Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus*. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven (S. 175-200). Wiesbaden: Springer VS.

- Bohnsack, Ralf (2011). *Qualitative Bild- und Videointerpretation*. Die dokumentarische Methode [2. Aufl.]. Opladen & Farmington Hills: Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2005). „Social Worlds“ und „Natural Histories“. Zum Forschungsstil der Chicagoer Schule anhand zweier klassischer Studien. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung* (ZBBS), 6 (1), S. 105-127.
- Bohnsack, Ralf (2003). Dokumentarische Methode und sozialwissenschaftliche Hermeneutik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (ZfE), 6 (4), S. 550-570.
- Bohnsack, Ralf (2001). Dokumentarische Methode. Theorie und Praxis wissenschaftlicher Interpretation. In Theo Hug (Hrsg.), *Wie kommt Wissenschaft zu Wissen?* Band 3: Einführung in die Methodologie der Sozial- und Kulturwissenschaften (S. 326-345). Hohengehren: Schneider.
- Bohnsack, Ralf (1989). *Generation, Milieu und Geschlecht*. Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen. Opladen: Leske & Budrich
- Bohnsack, Ralf (1983). *Alltagsinterpretation und soziologische Rekonstruktion*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Bohnsack, Ralf, Bonnet, Andreas & Hericks, Uwe (2022a) (Hrsg.). *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung*. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Bohnsack, Ralf, Bonnet, Andreas & Hericks, Uwe (2022b). Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Rahmung und Erträge einer feldübergreifenden Perspektive. In Ders. (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung*. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit (S. 13-30). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Bohnsack, Ralf & Sparschuh, Vera (2022). *Die Theorie der Praxis und die Praxis der Forschung*. Ralf Bohnsack im Gespräch mit Vera Sparschuh. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich.
- Bohnsack, Ralf & Schütze, Fritz (1973). Die Selektionsverfahren der Polizei in ihrer Beziehung zur Handlungskompetenz der Tatverdächtigen. *Kriminologisches Journal*, 5 (4), S. 270-290.
- Bonnet, Andreas & Hericks, Uwe (2020). *Kooperatives Lernen im Englischunterricht*. Empirische Studien zur (Un-)Möglichkeit fremdsprachlicher Bildung in der Prüfungsschule. Tübingen: Narr.
- Bourdieu, Pierre (2010). *Meditationen*. Zur Kritik der scholastischen Vernunft [im Orig. 1992]. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1996). Die Praxis der reflexiven Anthropologie. In Ders. & Loïc J.D. Wacquant (Hrsg.), *Reflexive Anthropologie* [im Orig. 1997] (S. 251-294). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1976). *Entwurf einer Theorie der Praxis* [im Orig. 1972]. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bulmer, Martin (1983). The Methodology of the Taxi-Dance Hall. An Early Account of Chicago Ethnography from the 1920s. *Urban Life*, 12 (1).
- Burgess, Ernest W. (1932). Introduction. In Paul G. Cressey (Hrsg.), *The Taxi Dance Hall*. A Sociological Study in Commercialized Recreation and City Life (S. i-iv). Chicago: The University of Chicago Press.
- Cressey, Paul G. (1932). *The Taxi Dance Hall*. A Sociological Study in Commercialized Recreation and City Life. Chicago: The University of Chicago Press.
- Cressey, Paul G. (1983). A Comparison of the Roles of the „Sociological Stranger“ and the „Anonymous Stranger“ in Field Research (S. 102-119). In *Urban Life*, Vol. 12, No 1.
- Cicourel, Aaron V. (1968). *The Social Organization of Juvenile Justice*. London, New York, Sidney: Heinemann.
- Dewe, Bernd (2012). Akademische Ausbildung in der Sozialen Arbeit. Vermittlung von Theorie und Praxis oder Relationierung von Wissen und Können im Spektrum von Wissenschaft, Organisation und Profession. In Roland Becker-Lenz, Stefan Busse, Gudrun Ehlert & Silke Müller-Hermann (Hrsg.), *Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule* (S. 111-128). Wiesbaden: Springer VS.
- Dilthey, Wilhelm (1924). Die Entstehung der Hermeneutik. In Ders. (Hrsg.), *Die geistige Welt*. Gesammelte Schriften [1911] (S. 317-338). Bd. 5. Leipzig & Berlin: B. G. Teubner-Verlag.
- Erne, Jakob & Bohnsack, Ralf (2018). Die Psychoanalytische Sozialarbeit im Blick auf ihre Akten. Eine dokumentarische Aktenanalyse. In Ralf Bohnsack, Sonja Kubisch & Claudia Streblov (Hrsg.), *Soziale Arbeit und Dokumentarische Methode*. Methodologische Aspekte und empirische Erkenntnisse. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich.

- Franz, Julia (2024). Professionelle Erfahrungsfähigkeit im Kontext konstituierender Rahmungen in der Wohnungslosenhilfe und der Gemeindepsychiatrie. In Ralf Bohnsack, Tanja Sturm & Benjamin Wagner (Hrsg.), *Konstituierende Rahmung. Grundlagen professioneller Praxis in Organisationen* (S. 323-349). Opladen, Toronto: Budrich.
- Franz, Julia (2022). Urteilsbildung und Professionalisierung in der Kinder- und Jugendhilfe. In Ralf Bohnsack, Andreas Bonnet & Uwe Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung*. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit (S. 463-487). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Garfinkel, Harold (1967a). Conditions of Successful Degradation Ceremonies. In Jerome G. Marnis & Bernard N. Meltzer (Hrsg.), *Symbolic Interaction. A Reader in Social Psychology* (S. 205-212). Boston: Allyn and Bacon. [deutsch: 1976: Bedingungen für den Erfolg von Degradierungszeremonien. In Klaus Lüderssen & Fritz Sack (Hrsg.), *Seminar Abweichendes Verhalten III – Zur gesellschaftlichen Reaktion auf Kriminalität* (S. 31-40). Frankfurt a. M.]
- Garfinkel, Harold (1967b). What is Ethnomethodology? In Ders. (Hrsg.), *Studies in Ethnomethodology* (S. 1-34). Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Garfinkel, Harold (1967c). Common Sense knowledge of social structures: the documentary method of interpretation in lay and professional fact finding. In Ders. (Hrsg.), *Studies in Ethnomethodology* (S. 76-103). Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Garfinkel, Harold (1967d). Good organizational reasons for 'bad' clinic records. In Ders. (Hrsg.), *Studies in Ethnomethodology* (S. 186-207). Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Garfinkel, Harold (1967e). Aspects of Common Sense Knowledge of Social Structures. *Transactions of the Fourth World Congress of Sociology*, Vol. IV, S. 51-65 [deutsch 1973: Das Alltagswissen über soziale und innerhalb sozialer Strukturen. In Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen: Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit, Reinbek b. Hamburg. S. 189-260]
- Glaser, Barney G. & Strauss, Anselm (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Strategies for Qualitative Research. Chicago: Aldine publishing Company.
- Goffman, Erving (1963). *Stigma*. Notes on the Management of Spoiled Identities. Englewood Cliffs: Prentice Hall. [deutsch 1973: Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. Frankfurt a. M.: Piper]
- Goffman, Erving (1961). *Asylums*. Essays on the Social Situation of Mental Patients and other Inmates. Harmondsworth, Middlesex: Pelican Books. [deutsch 1972: Asyle. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp]
- Habermas, Jürgen (1969). Analytische Wissenschaftstheorie und Dialektik. In Theodor W. Adorno, Hans Albert, Ralf Dahrendorf, Jürgen Habermas, Harold Pilot & Karl R. Popper (Hrsg.), *Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie* (S. 155-191). Neuwied, Berlin: Luchterhand.
- Handschke, Diana & Hünersdorf, Bettina (2021). Der Fall aus der Perspektive der Sozialpädagogik. Fallverstehen als Kristallisationspunkt zwischen Profession, Disziplin und dem Politischem. In Doris Wittek, Thorid Rabe & Michael Ritter (Hrsg.), *Kasuistik in Forschung und Lehre*. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche (S. 108-124). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Heidegger, Martin (1986). Sein und Zeit [16. Aufl., zuerst: 1927]. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Helsper, Werner (2021). Der Fall in der wissenschaftlichen Erkenntnisbildung. Ein Ordnungsversuch und Konsequenzen für die Lehrerprofessionalisierung. In Doris Wittek, Thorid Rabe & Michael Ritte (Hrsg.), *Kasuistik in Forschung und Lehre*. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche (S. 151-168). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Helsper, Werner (2016). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz. In Martin Rothland (Hrsg.), *Beruf/Lehren/Lehrerin*. Ein Studienbuch (S. 103-125). Münster, New York: Waxmann.
- Helsper, Werner (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *journal für lehrerinnen und lehrer*, (3), S. 7-15.

- Helsper, Werner, Kramer, Rolf-Torsten & Thiersch, Sven (2013). Orientierungsrahmen zwischen Kollektivität und Individualität – ontogenetische und transformationsbezogene Anfragen an die dokumentarische Methode. In Peter Loos, Arnd-Michael Nohl, Aglaja Przyborski & Burkhard Schäffer (Hrsg.), *Dokumentarische Methode*. Grundlagen – Entwicklungen – Anwendungen (S. 111-140). Opladen, Berlin, Toronto: Budrich.
- Hericks, Uwe, Rauschenberg, Anna, Sotzek, Julia, Wittek, Doris & Keller-Schneider, Manuela (2018). Lehrerinnen und Lehrer im Berufseinstieg. Eine mehrdimensionale Typenbildung zu Spannungsverhältnissen zwischen Habitus und Norm. In Ralf Bohnsack, Nora Friederike Hoffmann & Iris Nentwig-Gesemann (Hrsg.), *Typenbildung und Dokumentarische Methode* (S. 51-67). Opladen, Toronto: Budrich.
- Hinzke, Jan-Hendrik (2023). Reflexionspotenziale von Studienanfänger:innen der Sozialen Arbeit als Startpunkt von Professionalisierungsprozessen im Studium. Zur Differenzierung von Reflexion und Reflexivität im Sprechen über beobachtetes Beratungshandeln. In Angela Wernberger (Hrsg.), *Professionalitätsforschung in der Sozialen Arbeit*. Praxeologisch-rekonstruktive Perspektiven (S. 47-64). Opladen, Berlin, Toronto: Budrich.
- Hinzke, Jan-Hendrik (2022). Auf dem Weg zu einem professionellen Lehrerbabitus? Reflexionspotenziale von Lehramtsstudierenden zu Studienbeginn. In Ralf Bohnsack, Andreas Bonnet & Uwe Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung*. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit (S. 247-269). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Hinzke, Jan-Hendrik & Wittek, Doris (2024). Professionalisierung im Studium pädagogischer Disziplinen. Erste Erkenntnisse einer komparativen empirischen Studie mit Studierenden des Lehramts, der Frühpädagogik und der Sozialen Arbeit. In Ralf Bohnsack, Tanja Sturm & Benjamin Wagner (Hrsg.), *Konstituierende Rahmung. Grundlagen professioneller Praxis in Organisationen* (S. 423-449). Opladen, Toronto: Budrich.
- Hinzke, Jan-Hendrik & Paseka, Angelika (2023). Dokumentarische Methode – Professionalisierung – Forschendes Lernen. Das Gruppendiskussionsverfahren zur Erfassung von Orientierungen von Lehramtsstudierenden in der Diskussion. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 24, S. 172-188.
- Hörster, Reinhard (2012). Sozialpädagogische Kasuistik. In Werner Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit* (S. 677-686). Wiesbaden: Springer VS.
- Kallfaß, Annika (2024). Der Stellenwert der (Selbst-)Reflexion von Fachkräften als Merkmal der konstituierenden Rahmung in Organisationsmilieus von Kindertagesstätten. In Ralf Bohnsack, Tanja Sturm & Benjamin Wagner (Hrsg.), *Konstituierende Rahmung. Grundlagen professioneller Praxis in Organisationen* (S. 67-88). Opladen: Budrich.
- Kallfaß, Annika (2022a). *Interaktion zwischen frühpädagogischen Fachkräften und Eltern in der Kindertagesstätte*. Eine rekonstruktive Analyse professionalisierter Praxis. Wiesbaden: Springer VS.
- Kallfaß, Annika (2022b). Professionalisierung in der Zusammenarbeit zwischen frühpädagogischen Fachkräften und Eltern in der Organisation Kindertagesstätte. In Ralf Bohnsack, Andreas Bonnet & Uwe Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung*. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit (S. 312-335). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Kant, Immanuel (1793). *Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis*. Berlinische Monatsschrift 1793, S. 201f.
- Kelle, Udo (1994). *Empirische begründete Theoriebildung*. Zur Logik und Methodologie interpretativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz
- Kelle, Udo & Kluge, Susanne (2010). *Vom Einzelfall zum Typus*. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung [2. Aufl.]. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kramer, Rolf-Torsten (2015). Dokumentarische Methode und Objektive Hermeneutik im Vergleich. Zugleich ein Versuch der Schärfung einer Rekonstruktionsmethodologie. *Sozialer Sinn*, 16, 2, S. 171-192.
- Luhmann, Niklas (2002): *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp

- Luhmann, Niklas (1995). *Die Soziologie und der Mensch*. Soziologische Aufklärung 6. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Luhmann, Niklas (1993). „Was ist der Fall?“ und „Was steckt dahinter?“ Die zwei Soziologien und die Gesellschaftstheorie. *Zeitschrift für Soziologie*, 22 (4), S. 245-260.
- Luhmann, Niklas (1992). *Die Wissenschaft der Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (1987). *Soziale Systeme: Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Westdeutscher Verlag.
- Luhmann, Niklas (1975a). Interaktion, Organisation, Gesellschaft. In Luhmann, Niklas (Hrsg.): *Soziologische Aufklärung*, Band 2, Aufsätze zur Theorie der Gesellschaft (S. 9-20). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Luhmann, Niklas (1975b). Selbst-Thematisierung des Gesellschaftssystems. In Ders. *Soziologische Aufklärung*, Band 2. Aufsätze zur Theorie der Gesellschaft (S. 72-102). Opladen: Westdeutscher Verlag
- Mannheim, Karl (1980). *Strukturen des Denkens* (hrsg. von David Kettler, Volker Meja, Nico Stehr) [vermutlich verfasst 1922-24]. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Mannheim, Karl (1964). Beiträge zur Theorie der Weltanschauungsinterpretation. In Ders. (Hrsg.), *Wissensoziologie* (S. 91-154). Neuwied: Luchterhand [Ersterschienen: 1921-1922 in: Jahrbuch für Kunstgeschichte XV, 4].
- Martens, Matthias & Wittek, Doris (2019). Lehrerhabitus und Dokumentarische Methode. In Rolf-Torsten Kramer & Hilke Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus*. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs (S. 285-306). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Meister, Nina & Sotzek, Julia (2024). Die Entwicklung eines Fachhabitus. Zur Bedeutung des Erlebens von Spannungsverhältnissen bei Lehramtsstudierenden. In Ralf Bohnsack, Tanja Sturm & Benjamin Wagner (Hrsg.), *Konstituierende Rahmung und professionelle Praxis. Pädagogische Organisationen und darüber hinaus* (in Vorbereitung S. 399-422). Opladen: Budrich
- Müller, Burkhard (1986). Teamkonflikt oder: Ein Spiel um Macht und Ohnmacht. In Burkhard Müller, Christian Niemeyer & Hilmar Peter (Hrsg.), *Sozialpädagogische Kasuistik* (S. 135-156) Bielefeld: Karin Böllert KT-Verlag.
- Nentwig-Gesemann, Iris (2022). Forschendes Lernen als Impuls für Professionalisierungsprozesse. Erfahrungen aus einer Weiterbildung zur „Fachkraft für Kinderperspektiven“. In Ralf Bohnsack, Andreas Bonnet & Uwe Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissensoziologische Professionsforschung*. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit (S. 389-411). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Nentwig-Gesemann, Iris (2007). Das Konzept des Forschenden Lernens im Rahmen der hochschulischen Ausbildung von FrühpädagogInnen. In Klaus Fröhlich-Gildhoff, Iris Nentwig-Gesemann & Pia Schnadt (Hrsg.), *Neue Wege gehen*. Entwicklungsfelder der Frühpädagogik (S. 92-101). München, Basel: Ernst Reinhardt.
- Overmann, Ulrich (1991). Genetischer Strukturalismus und das sozialwissenschaftliche Problem der Erklärung der Entstehung des Neuen. In Stefan Müller-Doohm (Hrsg.), *Jenseits der Utopie*. Theoriekritik der Gegenwart (S. 267-336). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Overmann, Ulrich, Allert, Tilmann, Konau, Elisabeth & Krambeck, Jürgen (1979): Die Methodologie einer „objektiven Hermeneutik“ und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In Soeffner, Hans-Georg (Hrsg.), *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften* (S. 352-433). Stuttgart: J. B. Metzler Verlag.
- Panofsky, Erwin (1932). Zum Problem der Beschreibung und Inhaltsdeutung von Werken der Bildenden Kunst. *Logos*, XXI, S. 103-119. (Wieder abgedruckt in: Ders. (1964). Aufsätze zu Grundfragen der Kunstwissenschaft (S. 85-97). Berlin: Volker Spiess.)
- Peirce, Charles S. (1967). *Schriften zum Pragmatismus und Pragmatizismus* (hrsg. von Karl-Otto Apel). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Ragin, Charles C. (1992). Introduction: Cases of „What is a case?“. In Charles C. Ragin & Howard S. Becker (Hrsg.), *What is a case? Exploring the foundations of social inquiry* (S. 1-18). Cambridge: University Press.

- Reichertz, Jo (2013). *Die Abduktion in der qualitativen Sozialforschung*. Über die Entdeckung des Neuen. Wiesbaden: Springer VS.
- Reichertz, Jo (1994). Von Gipfeln und Tälern – Bemerkungen zu einigen Gefahren, die den objektiven Hermeneuten erwarten. In Detlef Garz & Klaus Kraimer (Hrsg.), *Die Welt als Text* (S. 125-152). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Richmond, Mary (1922). *What is Social Case Work? An Introductory Description*. New York: Russell Sage Foundation.
- Riemann, Gerhard (2018). Fallanalysen im professionellen Handeln. In Ralf Bohnsack, Alexander Geimer & Michael Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung* (S. 78-81). Opladen, Toronto: utb, Budrich.
- Schäffer, Burkhard (2020). Typenbildende Interpretation. Ein Beitrag zur methodischen Systematisierung der Typenbildung der Dokumentarischen Methode. In Jutta Ecarius & Burkhard Schäffer (Hrsg.), *Typenbildung und Theoriegenerierung*. Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung (S. 65-88). Opladen, Farmington Hills: Budrich.
- Schmidt, Richard & Wittek, Doris (2021a). Ziele und Modi von Fallarbeit in der universitären Lehre. In Doris Wittek, Thorid Rabe & Michael Ritter (Hrsg.), *Kasuistik in Forschung und Lehre*. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche (S. 171-190). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Schmidt, Richard & Wittek, Doris (2021b). Rekonstruktive Kasuistik – ein unerreichbares Ideal universitärer Lehre. Empirische Hinweise zum Widerstreit von Programmatik und Praxis. In Doris Wittek, Thorid Rabe & Michael Ritter (Hrsg.), *Kasuistik in Forschung und Lehre*. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche (S. 261-280). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Schütz, Alfred (1971). *Gesammelte Aufsätze*, Bd. 1: Das Problem der sozialen Wirklichkeit. Den Haag: Nijhoff [im Original 1962].
- Schütze, Fritz (2021). *Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern: Soziale Arbeit*. Opladen, Toronto: utb, Budrich
- Schütze, Fritz (2000). Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien des professionellen Handelns. Ein grundlagentheoretischer Aufriß. In *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung* (ZBBS), Jg. 1, Heft 1. S. 49-96.
- Schütze, Fritz (1994). Ethnographie und sozialwissenschaftliche Methoden der Feldforschung. Eine mögliche methodische Orientierung in der Ausbildung und der Sozialen Arbeit. In Norbert Groddeck & Michael Schumann (Hrsg.), *Modernisierung Sozialer Arbeit durch Methodenentwicklung und -reflexion* (S. 189-287). Freiburg i. Br.: Lambertus.
- Schütze, Fritz (1993). Die Fallanalyse. Zur wissenschaftlichen Fundierung einer klassischen Methode der Sozialen Arbeit. In Thomas Rauschenbach, Friedrich Ortmann & Maria E. Karsten (Hrsg.), *Der sozialpädagogische Blick*. Lebensweltorientierte Methoden in der Sozialen Arbeit (S. 191-221). Weinheim, München: Beltz.
- Schütze, Fritz (1987). Symbolischer Interaktionismus. In Ulrich Ammon, Norbert Dittmar & Klaus J. Mattheier (Hrsg.), *Sociolinguistics/Soziolinguistik*. Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft (S. 520-553). Berlin: De Gruyter Mouton.
- Schön, Donald A. (1983). *The Reflective Practitioner*. How Professionals Think in Action. New York: Routledge.
- Sotzek, Julia (2022). Emotionen und ihre Bedeutung für die Professionalisierung von Lehrpersonen. In Ralf Bohnsack, Andreas Bonnet & Uwe Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung*. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit (S. 208-228). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Sotzek, Julia (2019). *Emotionen im Berufseinstieg von Lehrpersonen*. Eine praxeologisch-wissenssoziologische Untersuchung ihrer Bedeutung für die Professionalisierung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Stichweh, Rudolf (1994). Professionalisierung, Ausdifferenzierung von Funktionssystemen, Inklusion. Betrachtungen aus systemtheoretischer Sicht. In Bernd Dewe, Wilfried Ferchhoff & Frank Olaf Radtke, Frank Olaf (Hrsg.), *Erziehen als Profession*. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern (S. 36-48). Opladen: Leske & Budrich.

- Stützel, Kevin (2022). Professionalisiertes Handeln als Interaktionssystem. Interaktionistische und praxeologische Perspektiven auf Jugendarbeit im Vergleich. In Ralf Bohnsack, Andreas Bonnet & Uwe Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung*. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit (S. 443-462). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Stützel, Kevin (2019). *Jugendarbeit im Kontext von Jugendlichen mit rechten Orientierungen*. Rekonstruktiv-praxeologische Perspektive auf professionelles Handeln. Wiesbaden: Springer VS.
- Wagener, Benjamin (2022). The historical development of the Documentary Method and its sequence analysis in the range of text and visual data. *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 23, S. 190-212. (www.gespraechsforschung-ozs.de)
- Wenzl, Thomas (2021). Der Fall als Reflexionsübung? Oder: Die erziehungswissenschaftliche Kasuistik im Lichte der Fallarbeit im Studium der Jurisprudenz und der Medizin. In Doris Wittek, Thorid Rabe & Michael Ritter (Hrsg.), *Kasuistik in Forschung und Lehre*. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche (S. 281-298). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Wernet, Andreas (2021). Fallstricke der Kasuistik. In Doris Wittek, Thorid Rabe & Michael Ritter (Hrsg.), *Kasuistik in Forschung und Lehre*. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche (S. 299-319). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Wernet, Andreas (2016). Praxisanspruch als Imagerie: Über Lehrerbildung und Kasuistik. In Merle Hummrich, Astrid Hebenstreit, Merle Hinrichsen & Michael Meier (Hrsg.), *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns* (S. 293-312). Wiesbaden: Springer VS.
- Wittek, Doris (2023). Kasuistik als ‚doppelte‘ Krise der Professionalisierung – Grenzerfahrungen von Studierenden und Lehrenden des Lehramts. In Jan-Hendrik Hinzke & Manuela Keller-Schneider (2023), *Professionalität und Professionalisierung von Lehrpersonen*. Perspektiven, theoretische Rahmungen und empirische Zugänge (S. 115-135). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Wittek, Doris & Martens, Matthias (2022). Der reflexive Habitus als implizite Reflexion? Strukturtheoretische und praxeologische Perspektiven auf eine zentrale Begründungsfigur professionellen Handelns von Lehrpersonen. In Dominique Matthes & Jan-Hendrik Hinzke (Hrsg.), *Implizites Wissen in schulischen Kontexten*. Diskursive Einordnungen, forschungspraktische Bearbeitungen und empirische Perspektiven. *Empirische Pädagogik*, 36 (3), S. 279-293.
- Wohlrab-Sahr, Monika (1993). Vom Fall zum Typus: die Sehnsucht nach dem „Ganzen“ und dem „Eigentlichen“: „Idealisierung“ als biographische Konstruktion. In Angelika Diezinger, Hedwig Kitzer, Ingrid Anker, Irma Bingel, Erika Haas, Erika & Simone Odierna (Hrsg.), *Erfahrung mit Methode: Wege sozialwissenschaftlicher Frauenforschung* (S. 269-299). Freiburg: Kore.
- Zimmerman, Don H. (1969). Recordkeeping and the intake process in a public welfare agency. In Stanton Wheeler (Hrsg.), *On Record: Files and Dossiers in American Life* (S. 319-354). New York: Russel Sage Foundation.

Autor

Bohnsack, Ralf, Dr.

Professor i. R. für Qualitative Methoden in den Sozialwissenschaften am Fachbereich für Erziehungswissenschaft und Psychologie der Freien Universität Berlin
Arbeitsschwerpunkte: Rekonstruktive Sozialforschung, Dokumentarische Methode, Praxeologische Wissenssoziologie; Gesprächs-, Interaktions-, Bild- und Videoanalyse; Milieu-, Professions-, Evaluations- und Organisationsforschung
ralf.bohnsack@fu-berlin.de

Richard Lischka-Schmidt

***Academic profession, teaching profession,
academic teacher education profession:*
Hochschulische Lehrerbildner:innen
aus strukturtheoretischer Sicht im Anschluss
an Parsons' Professionstheorie**

Zusammenfassung

In der Professionsforschung werden Lehrerbildner:innen bisher lediglich randständig thematisiert. Der Beitrag skizziert daher auf Basis der Professionstheorien von Parsons, Oevermann und Helsper Kernelemente einer Theorie professionellen lehrerbildenden Handelns und geht hierbei von der These aus, dass die *teacher education profession* sowohl von Merkmalen der *academic* als auch der *teaching profession* konstituiert wird. Die genannten Professionstheorien werden dazu mit Blick auf die *teaching* und *academic profession* sondiert, bevor sie mit Blick auf die lehrerbildende Profession weiterentwickelt werden. Als zentral erweist sich hierbei die Einsicht, dass der Bezug von Lehrerbildner:innen auf den Forschungs- und Lehrgegenstand der Schule v. a. aufgrund ihrer schulbiographischen Erfahrungen strukturell für Diffusität anfällig ist. Dementsprechend sind Selbst-Reflexivität und das Verstehen des eigenen Falls entscheidend für professionelles lehrerbildendes Handeln.

Schlagnworte: Lehrerbildner:innen, Professionstheorie, Lehrer:innen-Profession, akademische Profession

Abstract

So far, professional research did not deal intensely with teacher educators. Based on Parsons', Oevermann's, and Helsper's theories of the professions, the paper outlines central elements of the professional action of teacher educators, which share characteristics with both the teaching and the academic profession. For this purpose, I explore the mentioned theories regarding the teaching and academic profession before elaborating them with respect to teacher educators. The structurally diffusing relation of teacher educators to the research and teaching

object of school turns out to be central. Accordingly, self-reflexivity and understanding one's own case are crucial for the professional action of teacher educators.

Keywords: teacher educators, theory of professions, teaching profession, academic profession

1 Problemaufriss

Der professionstheoretische Diskurs in der Schulpädagogik nimmt v. a. Lehrpersonen in den Blick. Es wird gefragt, wie sich Lehrpersonen professionalisieren, was ihre Professionalität ausmacht oder das professionelle Handeln strukturell kennzeichnet. Insbesondere unter der Perspektive der Professionalisierung geraten dann *mittelbar* die lehrerbildenden Hochschulen, das Lehramtsstudium und Lehrerbildner:innen in den Fokus. *Unmittelbar* sind sie jedoch bisher kaum Gegenstand der Professionsforschung, sowohl im deutschsprachigen Bereich (Terhart 2021, S. 30ff.; Schrittmesser 2020, S. 843, 848; Schratz 2015, S. 40) als auch international (Loughran 2014, S. 271). Analog dazu wird in der Professionsforschung zwar begründet, inwiefern Fallverstehen und Reflexivität für professionelles Handeln von Lehrpersonen und als Ziel der Lehrer:innenbildung konstitutiv sind (vgl. Helsper sowie Kramer i. d. B.). Offen ist jedoch, inwiefern Fallverstehen und Reflexivität für die Lehrerbildner:innen selbst relevant sind.

Diese Desiderate sind Anlass für den vorliegenden Beitrag. Innerhalb der „höchst heterogene[n; d. Vf.] Berufsgruppe“ (Schrittmesser 2020, S. 843) der Lehrerbildner:innen (auch Terhart 2021, S. 31; Schratz 2015, S. 41) liegt der Fokus dabei auf *hochschulischen* Lehrerbildner:innen; in einem weiten Verständnis sind damit alle Lehrenden an Hochschulen gemeint, deren Lehre (auch) an Lehramtsstudierende gerichtet ist.¹ Denn es ist zu vermuten, dass die Herausforderungen ihres Handelns anders gelagert sind als in den weiteren Phasen der Lehrer:innenbildung, die stärker in das schulische Setting eingebunden und in denen v. a. Lehrpersonen lehrerbildend tätig sind. Aus dem Feld der Professionstheorien wiederum wird für den vorliegenden Beitrag der strukturtheoretische Ansatz nach Werner Helsper und Ulrich Oevermann herausgegriffen. Beide befassen sich mit der Lehrer:innen-Profession, sodass sich nach Parallelisierungen und Weiterentwicklungen mit Blick auf die akademische und die lehrerbildende Profession fragen lässt; Oevermann disku-

1 Damit sind z. B. auch Lehrende gemeint, die fachwissenschaftliche Lehrveranstaltungen für Lehramtsstudierende anbieten. Einige der im Text entfalteten Überlegungen treffen jedoch nicht auf all diese Lehrerbildner:innen in gleichem Maße zu, etwa weil Schule als Forschungsgegenstand unterschiedlich relevant ist und damit die strukturelle Anfälligkeit für Diffusität variiert. Auf solche Differenzierungen kann hier nicht im Detail eingegangen werden. Eine weitere Frage ist, wer sich innerhalb der hier formal bestimmten Gruppe der Lehrerbildner:innen tatsächlich selbst als Lehrerbildner:in versteht.

tiert zudem die *academic profession* explizit und verspricht damit weitere Einsichten über hochschulische Lehrerbildner:innen. Daneben gründen die folgenden Überlegungen auf Talcott Parsons' Professionstheorie. Diese ist ebenfalls nicht speziell auf eine, sondern auf verschiedene Professionen gerichtet und bezieht sich insbesondere sowohl auf die *academic* als auch die *teaching profession*.²

Mit der Auswahl dieser professionstheoretischen Ansätze ist die grundlegende These des Aufsatzes verbunden, wonach die *teacher education profession*³ von den Charakteristika sowohl der *academic* als auch der *teaching profession* konstituiert wird. Darauf aufbauend ist es Ziel des Beitrages, Kernelemente einer Theorie professionellen Handelns hochschulischer Lehrerbildner:innen zu skizzieren.

Zunächst werden in Kap. 2 Grundzüge der Professionstheorie Parsons' dargestellt. Der strukturtheoretische Professionsansatz wird im Anschluss daran in Kap. 3 diskutiert, zunächst Oevermanns Überlegungen zur akademischen Profession, dann Oevermanns und Helpers Perspektive auf die Lehrer:innen-Profession. Nebenertrag dieser Ausführungen ist es, bisher nicht explizierte Parallelen zwischen den professionstheoretischen Ansätzen Oevermanns und Helpers einerseits und Parsons' andererseits herauszustellen. In Kap. 4 werden die entwickelten Kernelemente einer Theorie des professionellen lehrerbildenden Handelns zusammengefasst und mit Blick auf die Frage des Sammelbandes nach Reflexivität und Fallverstehen resümiert.

2 Lehrerbildner:innen in Parsons' Professionstheorie

2.1 Merkmale von Professionen und kognitive Rationalität als ihr Kernmerkmal

Parsons gilt als ein Klassiker innerhalb der Professionstheorie, der sich v. a. mit Merkmalen von Professionen befasst, die diese von anderen Berufen abgrenzen. Mit Blick auf die *teaching*, die *academic* und die *teacher education profession* sind folgende vier übergreifende Charakteristika von Professionen instruktiv (Lischka-Schmidt 2024, S. 230ff.; Kurtz 2019, S. 3ff.; Carvalho 2017, S. 71; Dick 2016, S. 10f.):

- Professionellen-Klient:innen-Kollektiv (Parsons 1978, S. 42ff., 1975, S. 270): Professionelle und Klient:innen bilden eine Gemeinschaft, verfolgen ein gemeinsames Ziel, ein „common enterprise“ (Parsons 1951, S. 465), etwa das Gesundwerden, und die Klientel muss aktiv an dessen Erreichung mitwirken.

2 Trotz dieser Auswahlentscheidungen könnten jedoch auch auf Basis anderer Professionstheorien und mit Blick auf die übrigen Phasen professionstheoretische Überlegungen zu Lehrerbildner:innen angestellt werden. Mit dem Beitrag ist somit kein Allgemeinheitsanspruch verbunden.

3 Die Begriffe ‚Profession‘, ‚Professionelle‘ und ‚professionell‘ werden hier in einem ‚vorläufigen‘ Sinn genutzt, ohne damit behaupten zu wollen, Lehrerbildner:innen seien eine Profession oder handeln immer professionell.

- Zentralwertbezug (Parsons 1975, S. 267): Professionen fungieren als Treuhänder für zentrale gesellschaftliche Werte, z. B. Recht.⁴
- Vermittlungsposition und Normalisierung (John 2008, S. 15; Parsons 1975, S. 258ff., 1951, S. 431): Professionen vermitteln „between two major aspects of our social structure“ (Parsons 1954, S. 381), etwa „between the world of sickness and of health“ (ebd., S. 381), und üben damit zusammenhängend eine soziale Kontrolle aus, indem sie erwünschte ‚Normalzustände‘ wiederherstellen.
- kognitive Rationalität (Parsons & Platt 1973, S. 230ff.; Parsons 1954, S. 376, 1951, S. 432, 1937, S. 365, 367): Mehr noch als andere Berufe (Parsons 1939, S. 459) sind Professionen durch ihre Wissensfundierung gekennzeichnet. Professionelle wissen mehr, als für ihr praktisches Handeln notwendig ist, nutzen wissenschaftliches Wissen für die Lösung praktischer Probleme, selektieren und kombinieren wissenschaftliches Wissen und ein Teil der Profession ist damit befasst, dieses Wissen weiterzuentwickeln. Anders formuliert sind Professionelle (idealtypisch) durch den Wert der kognitiven Rationalität geprägt (Parsons 1968, S. 536), der eine Orientierung an Standards der Wahrheit, Logik und Objektivität beschreibt; zugleich müssen sie diesen mit anderen Werten, Interessen, Ressourcen etc. austarieren. Dadurch, dass Professionelle kognitiv rational fundiert handeln, sind sie im Sinne des zweiten Merkmals immer auch Treuhänder kognitiver Rationalität.

Kognitive Rationalität ist das Kernmerkmal von Parsons' Professionstheorie. Es ist anders als die übrigen Merkmale im Lauf seines Schaffens durchgehend zentral für die Abgrenzung von Professionen gegenüber anderen Berufen. Darüber hinaus ist der Wert für seine gesamte Bildungssoziologie relevant (Lischka-Schmidt 2024, S. 259ff., 2023, S. 1116) und stellt daher inhaltlich wie theoriearchitektonisch das für Parsons konstitutive Merkmal der Professionen dar; das zeigt sich auch darin, dass sich die übrigen Merkmale letztlich aus dem Merkmal der kognitiven Rationalität ableiten lassen. Aufschlussreich ist es, Parsons' Professionstheorie im Verhältnis zu seiner Theorie der Hochschule zu betrachten. Für diese ist kognitive Rationalität von überragender Bedeutung für das Handeln der betreffenden Akteur:innen (Parsons & Platt 1968, S. I-3, I-14). Daher hängen Professionen und Hochschule (idealtypisch) eng zusammen (Kurtz 2019, S. 4f.). Professionelle müssen kognitiv rational handeln und sich entsprechende Wissensbestände, Fähigkeiten und Haltungen aneignen. An den Hochschulen wird wissenschaftliches Wissen hervorgebracht und verbreitet, wobei der Wert der kognitiven Rationalität im Idealfall Forschung wie Lehre durchdringt. Daher sind Hochschulen die gewissermaßen ‚geeignetste‘ Einrichtung für die Bildung Professioneller, weil sie hier am intensivsten mit dem Wert

4 Werte bezeichnen bei Parsons Handlungsstandards, also Standards, auf die im Handeln Bezug genommen werden kann, wenn verschiedene Handlungsoptionen zur Verfügung stehen (Lischka-Schmidt 2023, S. 1110).

der kognitiven Rationalität und mit wissenschaftlichem Wissen konfrontiert werden und sich beides umfassend aneignen können (Parsons 1978, S. 40f.).

2.2 *Academic, teaching und academic teacher education profession*

Parsons' allgemeine Ausführungen zu Professionen lassen sich nun für die *teaching*, die *academic* und schließlich die *teacher education profession* spezifizieren.⁵ Zunächst sollen die in Kap. 2.1 entfaltenen Charakteristika für die *teaching profession* betrachtet werden (Lischka-Schmidt 2024, S. 240ff.):

- Professionellen-Klient:innen-Kollektiv: Schüler:innen müssen an den von den Professionellen initiierten Lern- und Bildungsprozessen mitwirken, da Lernen und Bildung nicht von außen zu erzwingen sind.⁶
- Zentralwertbezug: Lehrpersonen vermitteln, ggf. implizit, bestimmte Werte, etwa Leistung. Auch Bildung an sich kann als solch ein Wert verstanden werden (Parsons 1978, S. 46).
- Vermittlungsposition: Die Lehrer:innen-Profession vermittelt zwischen der Welt der Kinder oder Jugendlichen und der Welt der Erwachsenen und zielt darauf, erwünschte Fähigkeiten, Haltungen, Wissensbestände etc. der Erwachsenenwelt zu vermitteln (Parsons 1954, S. 381f.).
- kognitive Rationalität: Dieses Merkmal berührt verschiedene Ebenen des professionellen Handelns. Im Sinn des Zentralwertbezugs ist kognitive Rationalität *zum ersten* ein gesellschaftlich erwünschter Wert, den Lehrpersonen (implizit) Schüler:innen vermitteln, also zentraler Gegenstand schulischer Sozialisation (Parsons & Platt 1973, S. 211, 1968, S. I-14). *Zum zweiten* orientieren sich die Gegenstände des Lehrer:innenhandelns an kognitiver Rationalität; schulische Inhalte verweisen auf wissenschaftliche Gegenstände, Schulfächer auf wissenschaftliche Disziplinen (Wenzl 2020, S. 179). *Zum dritten* soll die Art und Weise, wie Lehrpersonen lehren, kognitiv rational orientiert sein (kritisch Parsons & Platt 1973, S. 246). Lehrpersonen sollen wissen und intersubjektiv begründen, warum sie handeln, wie sie handeln.⁷ In den kognitiv rationalen Komplex von Hochschule und Profession fügt sich somit die Schule ein: Es sind akademisch gebildete Professionelle, die an Schulen unterrichten und so zur kognitiv rationalen Prägung der Schule beitragen.

5 Parsons hat nicht alle der folgenden Überlegungen expliziert. Er hat sich zwar recht breit mit der *academic* sowie eher am Rande mit der *teaching profession* befasst, aber nicht in der hier vorgeschlagenen Systematik anhand der vier Merkmale; zur *teacher education profession* hat er sich nicht geäußert. Parsons' Ansatz wird hier also v. a. für Lehrpersonen und Lehrerbildner:innen ergänzt und weiterentwickelt.

6 Indem diese Mitwirkung stattfindet, kann von einem *common enterprise* ausgegangen werden. Es ist jedoch eine empirische Frage, inwiefern Schüler:innen und Lehrpersonen in der Schule tatsächlich die gleichen Ziele haben.

7 Während dies sowohl im strukturtheoretischen als auch in anderen Professionsansätzen herausgestellt wird, wird auf die Treuhänderschaft der Lehrpersonen für kognitive Rationalität und auf die entsprechende Sozialisation bisher nur am Rande verwiesen (Lischka-Schmidt 2024, S. 246f.).

Diese vier Merkmale können auch für die *academic profession* spezifiziert werden, unter der Parsons solche Hochschullehrenden fasst, die sowohl forschen als auch lehren (Parsons & Platt 1973, S. 109f., 1968, S. I-6; so auch Carvalho 2017, S. 68):

- Professionellen-Klient:innen-Kollektiv: Grundsätzlich analog zur Schule sind die in Hochschulen stattfindenden Lern- und Bildungsprozesse auf die Mitwirkung der Studierenden angewiesen. Sie müssen sich selbst aktiv bestimmte Fähigkeiten, Wissensbestände etc. aneignen; dabei spielt i. d. R. Selbsttätigkeit eine größere Rolle als in der Schule, korrespondierend dazu die Unterstützung durch die Professionellen eine geringere.
- Zentralwertbezug: Die *academic profession* ist in der Gesellschaft Treuhänder für den Wert der kognitiven Rationalität gegenüber anderen Werten und Interessen (Parsons 1975, S. 272; Parsons & Platt 1973, S. 123).
- Vermittlungsposition: Die *academic profession* vermittelt zwischen der Welt des reinen Wissens und einerseits dem Alltagswissen von Studierenden sowie andererseits dem Alltagswissen anderer Gesellschaftsmitglieder und den Fragen und Problemen einer Gesellschaft insgesamt, für deren Bearbeitung wissenschaftliches Wissen relevant ist.
- kognitive Rationalität: Stärker als alle anderen Professionen ist die *academic profession* an kognitiver Rationalität orientiert (Parsons & Platt 1973, S. 141; Parsons 1968, S. 539), auch wenn sie keinen Absolutheitsanspruch hat, weil in der Lehre z. B. curriculare Vorgaben bestehen und Forschung von Ausschreibungen und bildungspolitischen Themensetzungen abhängen kann. Ähnlich wie im Fall der Lehrer:innen-Profession hat kognitive Rationalität in mehreren Hinsichten eine Relevanz für die *academic profession*. Auch Hochschullehrende bahnen bei Studierenden eine Sozialisation in Richtung dieses Werts an (Parsons & Platt 1973, S. 184). Die Gegenstände der Lehre sind ebenfalls kognitiv rational konstituiert, außerdem sollte die Art und Weise der Lehre rational begründet sein. Forschung, die Generierung und Überprüfung von Erkenntnissen, stellt gegenüber der Lehrer:innen-Profession das Proprium der *academic profession* dar (Wenzl 2022, S. 41; Parsons & Platt 1973, S. 246;). Hierbei hat der Wert der kognitiven Rationalität idealtypisch nahezu uneingeschränkte Gültigkeit (Parsons & Platt 1968, S. I-14).

Aufgrund der eminenten Bedeutung kognitiver Rationalität für die *academic profession* erscheint sie bei Parsons (1937, S. 367) als „nucleus of the cluster of the professions“, so wie sie auch heute noch aufgrund ihrer Rolle als Wissensproduzentin für die anderen Professionen als „meta-profession“ (Carvalho 2017, S. 68, 70, 72) angesehen wird. Hierin liegt der Kontrast zu den *applied* oder *practical professions* (Parsons 1968, S. 537, 1937, S. 367), die auf Basis kognitiver Rationalität und entsprechenden Wissens nicht-wissenschaftliche Probleme lösen, aber nicht selbst Wissen hervorbringen. Vor diesem Hintergrund lassen sich die *applied professions* als Klientel bestimmter Teile der *academic profession* auffassen.

Sofern sie forschen und lehren, treffen für *Lehrerbildner:innen* grundsätzlich die eben entfalteten Charakteristika der *academic profession* zu und lassen sich weiter konkretisieren. Denn konstitutiv für Lehrerbildner:innen – und analog für andere professionsbildende *academic professions* – ist, dass die *teaching profession* (in unterschiedlichem Maße) Referenzpunkt sowohl für die Forschung als auch für die Lehre ist; mit Bezug auf Letzteres werden sie daher auch als „Lehrende zweiter Ordnung“ (Schrittesser 2020, S. 845) bezeichnet, weil sie als Lehrende in der Hochschule zukünftig in der Schule Lehrenden das Lehren lehren. Im Detail impliziert dies für professionelles lehrerbildendes Handeln Folgendes:

- Professionellen-Klient:innen-Kollektiv: Wie im Fall der *teaching* und der *academic profession* müssen Lehrerbildner:innen Angebote für Lern- und Bildungsprozesse machen und Lehramtsstudierende sich damit aktiv auseinandersetzen. Ob die Beteiligten sich hierbei einem *common enterprise* verpflichtet fühlen, dürfte sich stark unterscheiden, gerade wegen des Referenzpunkts Schule bzw. *teaching profession*. In der Lehrer:innenbildung kann sich das *enterprise* z. B. darauf beziehen, Lehrperson, Fachwissenschaftler:in oder Pädagog:in zu werden. Folgt man Parsons, verunmöglichen solche Ziel-Differenzen faktisch das professionelle Handeln. Anders formuliert müssten sie Einsatzpunkt für die Interaktion zwischen Professionellen und Klient:innen sein, um ein *common enterprise* herzustellen.
- Zentralwertbezug und kognitive Rationalität: *Einerseits* muss kognitive Rationalität für Lehrerbildner:innen und damit die Lehre eine sehr hohe Relevanz haben, damit Lehramtsstudierende diesen Wert umfassend erfahren und dann selbst dazu beitragen, dass Schüler:innen diesen Wert kennenlernen. Kognitive Rationalität muss damit für die *teacher education profession* so relevant sein wie für die *academic profession* insgesamt und relevanter als für andere professionsbezogene *academic professions*. Letztere üben nicht in vergleichbarer Weise eine Treuhänderschaft für kognitive Rationalität aus. Deren Klientel, andere Professionen, soll zwar ebenfalls an kognitiver Rationalität orientiert handeln, diese Professionen müssen bei ihrer Klientel jedoch nicht eine Orientierung an kognitiver Rationalität anbahnen bzw. systematisch Wissen vermitteln. Für Lehrpersonen ist gerade dies der Fall. Ihre Tätigkeit ist „durch einen *herausgehobenen Wissenschaftlichkeitsanspruch* gekennzeichnet“ (Wenzl 2020, S. 189, Herv. i. Orig.), insofern „*wissenschaftliches Wissen selbst der wesentliche Inhalt* ihrer alltäglichen Berufspraxis“ (ebd., S. 189, Herv. i. Orig.) ist; sie wenden, anders als etwa Ärzt:innen, wissenschaftliches Wissen nicht bloß an (ebd., S. 201). Lehrerbildner:innen sind damit in gesteigerter Weise Treuhänder kognitiver Rationalität und werden zu treuhänderischen Multiplikator:innen kognitiver Rationalität. Um den Bezug auf diesen Wert und damit die Gemeinsamkeit mit der *academic profession* zu akzentuieren, kann die Lehrerbildner:innen-Profession als ‚*academic teacher education profession*‘ charakterisiert werden. *Andererseits* sind Lehrerbildner:innen in dieser Treuhänderschaft für kognitive Rationalität herausgefordert. Erwartungen hinsichtlich einer Nützlichkeit oder

Anwendbarkeit der akademischen Bildung bzw. wissenschaftlichen Wissens über Schule laufen einer rein kognitiv rationalen Auseinandersetzung mit Schule, einer puren Aufklärung über die Sache zuwider. Lehrerbildner:innen sind also damit konfrontiert, dass die Bedeutung kognitiver Rationalität für Schule, Lehrpersonen und Lehrerbildner:innen infrage gestellt wird (Helsper 2020, S. 184; Scheid & Wenzl 2020, S. V).

- Vermittlungsposition: Die besondere Rolle kognitiver Rationalität korrespondiert mit der Vermittlungsleistung von Lehrerbildner:innen. Die Lehrerbildner:innen-Profession ist nicht nur wie die *academic profession* damit befasst, zwischen der Welt des wissenschaftlichen und des Alltagswissens v. a. der Lehramtsstudierenden zu vermitteln, sondern muss Lehramtsstudierende selbst zu Repräsentant:innen und Vermittler:innen der akademischen Welt, ihrer Fächer und Fachinhalte machen (Wenzl 2020, S. 209; Scheid 2019, S. 12).

All dies zusammenfassend lässt sich von einer *ambivalenten multiplikatorischen Treuhänderschaft für kognitive Rationalität und Wissenschaft* als Charakteristikum der *teacher education profession* sprechen, die sich aus ihrer Verwobenheit sowohl mit der *teaching* und der *academic profession* ergibt: Lehrerbildner:innen befinden sich „both inside and outside the ivory tower“ (Loughran 2014, S. 274).⁸ Ambivalent ist die Treuhänderschaft, weil sie einerseits für die *teacher education profession*, professionstheoretisch-idealisiert betrachtet, gesteigert ist, aber zugleich immer wieder infrage gestellt wird.

Nicht nur an dieser Stelle wird deutlich, dass Parsons' Professionstheorie als eine eher idealisierende, präskriptive Beschreibung professionellen Handelns betrachtet werden kann (Lischka-Schmidt 2024, S. 247ff.; John 2008, S. 16).⁹ Trotz empirischer Abweichungen von diesem Ideal stellen seine idealtypischen Merkmale von Professionen, v. a. die kognitiv rationale Fundierung von Professionen hinsichtlich Wissen und Haltung (Carvalho 2017, S. 64; Dick 2016, S. 13f.), auch heute noch bemühte Charakteristika von Professionen dar. Insofern wird zwar immer wieder kritisch darauf hingewiesen, dass die Diskussion um einen Merkmalskatalog, der Professionen von anderen Berufen abgrenzt, müßig ist (Dick 2016, S. 19f.) – mindestens implizit sind solche Merkmale aber weiterhin relevant, was ihre Triftigkeit zur Bestimmung professionellen Handelns bzw. zur Konzeptualisierung von Professionalisierung und Professionalität unterstreicht (John 2008, S. 12).

8 Mit Wenzl (2020, S. 202) lässt sich diese Ambivalenz auch so formulieren, dass das Lehramtsstudium „den Zweck hat, auf einen Beruf vorzubereiten, dessen Berufspraxis selbst der zweckfreien Erkenntnisorientierung dient“ (Herv. i. Orig.).

9 Implizit Parsons und explizit die heutige Professionsforschung argumentieren also durchaus normativ, dass Wissenschaftlichkeit und Forschungsbezug von Lehrerbildner:innen wünschenswert sind (Lischka-Schmidt 2023, S. 1119; Schrittemser 2020, S. 845; Schratz 2015, S. 42). Hierbei ist Forschung für Lehrerbildner:innen zwar auch wichtig, um fundierte Kenntnisse über Schule zu erlangen oder zu generieren (Loughran 2014, S. 277) – aus Parsons' Sicht wäre die implizite sozialisatorische Dimension der Aneignung einer kognitiv rationalen Haltung jedoch wichtiger.

3 Lehrerbildner:innen im strukturtheoretischen Professionsansatz

3.1 Akademische und Lehrerbildner:innen-Profession in Oevermanns Professionstheorie

Ulrich Oevermanns Professionstheorie ähnelt in einigen Aspekten der von Parsons.¹⁰ Wie Professionen bei Parsons eine Vermittlerrolle einnehmen, so besteht professionelles Handeln bei Oevermann (1996, S. 80) „wesentlich in der Vermittlung von Theorie und Praxis“ bzw. in der „wissenschaftlich zu begründenden Problemlösung in der Praxis“. Aufgabe von Professionellen ist es demnach, das Tun der Lebenspraxis insbesondere in Krisen zu rekonstruieren und einer Geltungsprüfung zu unterziehen. Im Gegensatz zu einer direkten lebenspraktischen Entscheidung, die der in dieser Lebenspraxis verhafteten Klientel vorbehalten ist, liegt der Kern professionellen Handelns also in der stellvertretenden Krisenlösung (Oevermann 2002, S. 23) bzw. der nachträglichen, simulierten oder gedanklichen „Bearbeitung von Geltungsansprüchen von [...] Problemlösungsmustern der Praxis“ (Oevermann 1996, S. 84). Weil Professionelle mit *nachträglichen* und *stellvertretenden* Geltungsprüfungen befasst sind, muss eine „methodisch gesicherte Expertise der stellvertretenden Problemlösung“ (Oevermann 2002, S. 24) vorhanden sein, müssen sich Professionelle „auf eine methodisch kontrollierte und nach expliziten Geltungskriterien bewährte erfahrungswissenschaftliche Wissensbasis berufen“ (Oevermann 1996, S. 124) können. Dies spezifiziert Parsons' Bestimmung, dass der professionelle Handlungsmodus ein kognitiv rationaler ist. Oevermann (2005, S. 26f., 2002, S. 23, 1996, S. 88) formuliert zunächst zwei zentrale Bereiche professionalisierungsbedürftigen Handelns, in denen es zum einen um die Wiederherstellung von Recht und Gerechtigkeit geht und zum anderen um die Wiederherstellung der körperlichen und psychischen Integrität. Wie bei Parsons ist also die Wiederherstellung bestimmter ‚Normalzustände‘ und damit eine Vermittlung zwischen Individuum und Gesellschaft kennzeichnend für Professionen (John 2008, S. 16; Oevermann 1996, S. 91f.). Die sich in diesen beiden Professionsbereichen vollziehenden Geltungsüberprüfungen entwickeln eine Art Eigendynamik, weswegen sich ein damit befasster eigener, d. h. dritter Bereich professionalisierungsbedürftigen Handelns bildet, die Wissenschaft (Oevermann 2005, S. 27, 2002, S. 23f., 1996, S. 88). Diese ist folglich mit der „Erzeugung und [...] Gewährleistung der Geltung von Wissen“ (Oevermann 2005, S. 27) bzw. der Prüfung der „Geltung von Weltbildern, Werten, Normalitätentwürfen und Theorien“ (Oevermann 1996, S. 93, Herv. get.) befasst und bildet eine „Mutter“-Struktur“ (ebd., S. 94) für die beiden anderen Professionsbereiche, indem sie „jenen Tätigkeiten eine zu deren Beförderung wichtige Begründungsbasis“ (ebd.,

10 Da Oevermann in zwei der drei hier bemühten Texte allgemein wenig explizite Belege angegeben und demnach kaum auf konkrete Texte von Parsons verwiesen hat, ist nicht feststellbar, welche Einsichten Oevermann von Parsons bewusst übernimmt und welche unwissentlich. Zumindest nennt er Parsons an einigen Stellen namentlich (Oevermann 2002, S. 40, 1996, S. 70, 109).

S. 94) liefert. Damit wird die *academic profession* wie bei Parsons zu einer Meta- oder Leitprofession: Sie setzt sich noch stärker damit auseinander, womit Professionen allgemein befasst sind, mit Geltungsfragen bzw. kognitiver Rationalität. Sie bearbeitet diese Geltungsfragen in umfassender Weise und präfiguriert damit die Bearbeitung der Geltungsfragen durch die anderen Professionen, und ist korrespondierend dazu in gesteigerter Weise Treuhänder kognitiver Rationalität. Auch Oevermann betont daher die Notwendigkeit einer akademischen Bildung und Sozialisation der Professionellen (ebd., S. 97, 125).

Wissenschaft bzw. die *academic profession* ist deshalb professionalisierungsbedürftig, weil Wissenschaftler:innen vor der Herausforderung stehen, sowohl unpersonlich-spezifisch als auch als ganze Person bzw. diffus handeln zu lernen und sich sozialisatorisch einen entsprechenden Habitus anzueignen (Oevermann 2005, S. 17, 34, 41, 1996, S. 98, 109). Denn Wissenschaft erfordert strukturell einerseits ein von Interessen, Überzeugungen und Werten abstrahiertes bzw. neutrales Handeln (Oevermann 1996, S. 99), eine distanzierte, sachliche und methodisierte Auseinandersetzung mit der Sache, und andererseits eine leidenschaftliche Einlassung auf die Sache, Offenheit für Neues und nicht methodisch-routiniertes Denken (ebd., S. 101, 105f.). Wissenschaft verlangt darüber hinaus eine vollkommene Praxisenthobenheit einerseits – etwa um im Dienste der Erkenntnis scheitern, hinterfragen oder kritisieren zu können oder Entsprechendes zu simulieren, was der durch Routine und Bewährtes gekennzeichneten Lebenspraxis zuwiderläuft –, wird aber andererseits durch diese Lebenspraxis konstituiert und von Forschenden betrieben, die selbst einer Lebenspraxis und -geschichte verhaftet sind (Oevermann 2005, S. 28ff., 2002, S. 27, 1996, S. 135).¹¹

Bis hierhin lassen sich Oevermanns und Parsons' Professionsansätze wie folgt vergleichen: Beide akzentuieren kognitive Rationalität und die Vermittlungsposition bzw. Normalisierungsleistung von Professionen. Sie besondern ferner die *academic profession* durch ihre kognitiv rationale Prägung. Während jedoch erst in der Weiterführung von Parsons für die *teacher education profession* Widersprüchlichkeiten und Relativierungen kognitiver Rationalität thematisch werden, sind sie bei Oevermann für die *academic profession* grundsätzlich angelegt.

Ein weiterer Unterschied zwischen Oevermann und Parsons liegt darin, dass Letzterer die hochschulische Lehrtätigkeit als Teil des professionellen Handelns durchgehend mitberücksichtigt, während Oevermann diese teilweise ausblendet. Professionalisierungsbedürftig sei v. a. die Forschung (Oevermann 2005, S. 29). Für das pädagogische Handeln von Lehrpersonen ergibt sich die Professionalisierungsbedürftigkeit dementsprechend nicht aus der Dimension der Wissens- und Normenvermittlung, sondern ausschließlich aus der impliziten (quasi-)therapeutischen Dimension (Oevermann 1996, S. 150), weil pädagogisches Handeln

11 Wie bei Parsons lassen sich Oevermanns Ausführungen als zu idealistisch kritisieren, worauf er auch selbst hinweist (Oevermann 1996, S. 103f., 106).

„nicht ausschließlich als eine spezifische Rollenbeziehung funktioniert“ (Oevermann 2002, S. 39). Diese Dimension entfällt laut Oevermann (1996, S. 166f.) in der Hochschullehre – und damit auch deren Professionalisierungsbedürftigkeit. Lehre ist aus dieser Sicht nicht um ein widersprüchlich diffus-spezifisches Arbeitsbündnis zentriert (ebd., S. 166f.), während Forschende mit ihrer eigenen diffus-spezifischen Beziehung zur Forschung und zu Forschungsgegenständen konfrontiert sind. Diese Auffassung lässt sich jedoch kritisch sehen; auch Oevermann (2002, S. 47ff.) formuliert an anderer Stelle, dass pädagogisches Handeln auch nach Ende der Adoleszenzkrise z.T. professionalisierungsbedürftig sei (vgl. auch Kramer i. d. B.). Das Arbeitsbündnis verändere sich zwar strukturell, doch Wissensvermittlung und Bildungsprozesse würden weiterhin potenziell die ganze Person betreffen, Routinen unterbrechen und Krisen auslösen, die mit Unterstützung der Lehrenden bewältigt werden (ebd., S. 48). Daher ist auch für die Hochschullehre von einer – wenn auch relativierten – (quasi-)therapeutischen Dimension und einer Professionalisierungsbedürftigkeit auszugehen.

In der Weiterentwicklung Oevermanns ist mit Blick auf die Forschung eine besondere Professionalisierungsbedürftigkeit hinsichtlich des Verhältnisses von Spezifität und Diffusität auszumachen. Zum einen ist das Verhältnis von Wissenschaft und Praxis für Lehrerbildner:innen ein besonderes, wie bereits bei Parsons angedeutet. Denn das Forschungsfeld der Schule, das die entsprechenden Wissenschaften konstituiert, lässt sich als eine Lebenspraxis nach Oevermann (2002, S. 26, 1996, S. 75, 101ff.) verstehen, die an Routine orientiert ist.¹² Daher wird zwischen schulischen, politischen und hochschulischen Akteur:innen um den Wert einer diese Praxis irritierenden Wissenschaft gerungen. Zum anderen erscheint das Verhältnis von spezifischem und diffusem Handeln im Fall von Lehrerbildner:innen besonders virulent. Anders als es in anderen Wissenschaften der Fall ist, dürfte die Anfälligkeit für Diffusität höher sein, weil mit dem Forschungsgegenstand Schule immer eine intensive biographische Erfahrung verbunden ist.¹³ Sich von den persönlichen Überzeugungen zu distanzieren, die man v. a. als Schüler:in erworben hat, ist dadurch schwieriger. Hinzu kommt die normative Aufgeladenheit der lehrerbildenden Disziplinen (Bohl et al. 2015, S. 73f.), sodass Überzeugungen, Werte etc. schwieriger auszublenden sind.

Insgesamt lassen sich Lehrerbildner:innen mit Oevermann wie bei Parsons grundsätzlich als Teil der *academic profession* auffassen, deren berufliche Handlungsstruktur jedoch mit Blick auf das Verhältnis von Wissenschaft und Praxis eine besondere

12 Dies gilt nicht exklusiv für Lehrerbildner:innen, da auch andere *academic professions* Phänomene der Lebenspraxis zum Gegenstand haben.

13 Ähnlich wie bei Ärzt:innen, die Angehörige behandeln, „das Moment der Spezifität nur schwer einzuhalten wäre“ (Oevermann 2002, S. 35). Diese Anfälligkeit für Diffusität ist jedoch nur gegeben, wenn Schule tatsächlich Forschungsgegenstand der Lehrerbildner:innen ist, was etwa für lehrerbildende Fachwissenschaftler:innen weniger zutrifft.

ist. Erstens bestätigt sich mit Oevermann das bei Parsons herausgearbeitete Merkmal der ambivalenten multiplikatorischen Treuhänderschaft für kognitive Rationalität und Wissenschaft. Damit wird der umfassende Diskurs zum sog. Theorie-Praxis-Verhältnis oder ‚-Problem‘ der Lehrer:innenbildung professionstheoretisch als ein Strukturmerkmal des beruflichen Handelns von Lehrerbildner:innen reformuliert. Darüber hinaus kann mit Oevermann ein zweites zentrales Charakteristikum von Lehrerbildner:innen benannt werden, die *für Diffusität anfällige Einheit von Diffusität und Spezifität*. Das heißt, die bei Oevermann grundsätzlich als ambivalent gesehene Einheit von Diffusität und Spezifität im wissenschaftlichen Handeln ist im Fall von Lehrerbildner:innen strukturell für Diffusität anfällig. Hieraus ergibt sich die gesteigerte Professionalisierungsbedürftigkeit lehrerbildenden Handelns, diese Diffusitätsanfälligkeit zu kontrollieren und reflektieren – und dies trifft auch für die Lehre zu. Denn in der Lehre ist Spezifität ebenfalls herausgefordert, weil Lehramtsstudierende (wie Lehrende) biographisch bestimmte Überzeugungen über Schule gewonnen haben und sich die normative Aufgeladenheit der Pädagogik und Didaktik in der v. a. pädagogischen und fachdidaktischen Lehre niederschlägt. Diese Überzeugungen, Normen u. Ä. in Bezug auf Schule, sowohl der Studierenden als auch der Lehrenden, wissenschaftlich zu reflektieren, wäre Kennzeichen professionellen lehrerbildenden Handelns und aus Perspektive der künftigen Lehrpersonen wünschenswert für deren Professionalisierung (Helsper 2018, S. 133f.). Dabei müsste es zunächst darum gehen, sich der eigenen normativen Überzeugungen, ihrer biographischen Genese, ihres Einflusses auf das Handeln als Dozent:in bzw. Lehrperson bewusst zu werden, um im Folgenden wissenschaftlich fundiert über die Angemessenheit der eigenen Normen nachzudenken. (Wissenschaftliches) Reflektieren und Verstehen des eigenen Falls können folglich dazu beitragen, die strukturell naheliegende Neigung zu Diffusität einzufangen.

3.2 Lehrer:innen- und Lehrerbildner:innen-Profession in Helspers und Oevermanns Professionstheorie

Werner Helsper (2020, 2016) gründet seine professionstheoretischen Überlegungen auf Oevermann und entwickelt sie in Bezug auf das Lehrer:innenhandeln und deren antinomische Handlungsstruktur weiter. Im Lehrer:innenhandeln geht es nach Helsper zwar nicht wie bei anderen Professionellen um die *Wiederherstellung* einer durch Krise herausgeforderten Autonomie (Oevermann 2005, S. 24), aber um die Herstellung oder Unterstützung der zukünftigen lebenspraktischen Autonomie der Schüler:innen (Helsper 2016, S. 108). Dazu dient die Vermittlung von Wissen und Normen. Dies ist v. a. dann fruchtbar, wenn Schüler:innen in ihren bestehenden Routinen, Handlungs- und Denkstrukturen irritiert werden (Oevermann 1996, S. 157), weshalb Lehrer:innen als Kriseninitiator:innen tätig sind (Helsper 2020, S. 180, 2016, S. 109). Erfolgreich kann Lehrer:innenhandeln dabei nur durch die Etablierung eines Arbeitsbündnisses sein, also durch die be-

reits von Parsons als notwendig gesehene Mitwirkung der Schüler:innen (Helsper 2020, S. 180; Oevermann 2005, S. 25).

Lehrpersonen bedürfen einer doppelten Professionalisierung, einer wissenschaftlichen und einer praktischen (Helsper 2020, S. 182, 2001; Oevermann 2002, S. 28f.), weil sie sowohl über einen wissenschaftlich-reflexiven Habitus als auch ein praktisches Können verfügen müssen.¹⁴ Der damit verbundene Zweiklang von standardisiertem und einzelfallbezogenem Handeln (Oevermann 2002, S. 30f.) verweist darauf, dass die Handlungsstruktur von Lehrpersonen als antinomisch verfasst angesehen wird. Helsper (2016, S. 111ff.) formuliert dementsprechend eine Reihe von Antinomien, die pädagogisches Handeln kennzeichnen.

Helspers und Oevermanns Theorie professionellen Lehrer:innenhandelns präfiguriert einerseits zentrale Strukturmerkmale der Profession der Lehrerbildner:innen, weil sie Anforderungen an die Professionalisierung der zukünftigen Lehrpersonen durch die Hochschule und damit an Lehrerbildner:innen formuliert (Helsper 2020, S. 182f., 2001). Andererseits ist Helspers und Oevermanns Theorie instruktiv, sofern sich in ihrer Weiterentwicklung Strukturmerkmale der Interaktion zwischen Lehrpersonen und Schüler:innen mit der Interaktion zwischen Lehrerbildner:innen und Studierenden parallelisieren lassen.¹⁵ Im Folgenden werden professionstheoretische Einsichten über Lehrerbildner:innen aus diesen beiden Perspektiven formuliert. Aus der ersten Perspektive lassen sich vier Merkmale ableiten:

- Lehrerbildner:innen zielen auf die *Anbahnung eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus* bei Lehramtsstudierenden (Helsper 2020, S. 182, 2016, S. 107, 2001, S. 11; allgemeiner Oevermann 2005, S. 39f.), was eine *Vermittlung von wissenschaftlichen Wissen und Normen* impliziert. Im Rückgriff auf Parsons wäre die zentrale zu vermittelnde Norm *kognitive Rationalität* und eine Verinnerlichung dieser Norm wäre konstitutiv für einen wissenschaftlich-reflexiven Habitus.
- Wenn Professionen mit der stellvertretenden Krisenlösung und der Wiederherstellung der Autonomie der Klientel betraut sind und Lehrpersonen auf eine Herstellung prospektiver *lebenspraktischer Autonomie* zielen, dann zielen Lehrerbildner:innen auf die *Herstellung einer prospektiven berufspraktischen Autonomie*. Es geht darum, die zukünftigen Professionellen dazu zu befähigen, die in der Interaktion mit ihrer Klientel auftretenden Geltungsfragen wissenschaftlich fundiert bearbeiten zu können.
- Weil das Lehrer:innenhandeln v. a. im Auslösen von Krisen bei Schüler:innen und deren Bewältigung besteht, müssen Lehrerbildner:innen darauf zielen, dass Lehramtsstudierende Prozesse der Krisenauslösung und der Bearbeitung dieser Krisen durch die Schüler:innen rekonstruieren können. Es geht also um die *Her-*

¹⁴ Die Idee solch einer doppelten Professionalisierung bzw. eines doppelten professionellen Wissens formuliert bereits Parsons (1975, S. 268; Parsons & Platt 1973, S. 257f.).

¹⁵ Eine ähnliche Parallelisierung findet sich in der Erwachsenenbildung (Dinkelaker 2021, S. 168, 179).

stellung einer prospektiven Fähigkeit zur Rekonstruktion von Krisenauflösung und -bearbeitung.

- *Kriseninitiation und deren stellvertretend unterstützte Bewältigung* ist des Weiteren ein Ziel lehrerbildenden Handelns, um Wissensbestände, Überzeugungen, Normalitätsvorstellungen usw. der Lehramtsstudierenden selbst in Bezug etwa auf die fachlichen Gegenstände oder die Schule zu irritieren. Wie oben umrissen, haben auch Lehramtsstudierende mehr als ein Jahrzehnt – tendenziell eher positive (Helsper 2018, S. 123f.) – Erfahrungen mit Schule gemacht und praktisches Wissen und Überzeugungen ausgebildet (Junge & Siegert 2021, S. 160; Loughran 2014, S. 276f.). Diese zu reflektieren, erscheint professionalisierungsrelevant und trägt zur Anbahnung eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus bei (Junge & Siegert 2021, S. 161, 166, 168; Helsper 2018, S. 129ff.).

Damit sind Merkmale des Handelns von Lehrerbildner:innen umrissen, die sich auf die Ziele ihres Handelns mit der Klientel beziehen und sich v. a. aus dem zukünftigen Tätigkeitsfeld der Lehrpersonen ergeben; diese dürften für alle Professionsbildner:innen in ähnlicher Weise relevant sein.¹⁶

Mit Blick auf die konkrete Interaktion der Lehrerbildner:innen und Lehramtsstudierenden und damit auf die zweite oben formulierte Perspektive ist die Herstellung eines *Arbeitsbündnisses* im Sinne der Mitwirkung an den von den Lehrerbildner:innen initiierten Lern-, Bildungs- oder Sozialisationsprozessen eine wesentliche Aufgabe von Lehrerbildner:innen. Dabei handelt es sich um ein zweistelliges Arbeitsbündnis: mit einzelnen Studierenden sowie Seminargruppen, Vorlesungsplena etc. Wie bereits oben in Kap. 2.1 angedeutet, haben hochschulische Arbeitsbündnisse dabei eine andere Qualität als schulische oder therapeutische. Auch sie sind zwar von einer *ambivalenten* Einheit aus diffusen und spezifischen Anteilen gekennzeichnet. Die Diffusität ergibt sich daraus, dass Bildungsprozesse die gesamte Person betreffen und an die Lebenspraxis dieser Personen anschließen müssen; mit Blick auf die notwendige Reflexion der eigenen Schulbiographie wäre lehrerbildendes Handeln verstärkt diffus orientiert, was jedoch entgrenzend und damit problematisch sein kann (Junge & Siegert 2021, S. 164). Zugleich diffundieren die Beziehungen zwischen Studierenden und Lehrenden grundsätzlich weniger, da, wie bereits Oevermann bemerkt, Studierende i. d. R. zwischen diffuser und spezifischer Handlungslogik unterscheiden, also den Rahmen rollenförmiger, formaler, strikt thematisch bezogener Interaktion wahren können. Zudem beziehen sich die Interventionen der Professionellen auf im Vergleich zur Schule autonomere Individuen, die mit potenziell diffundierend-entgrenzenden Interventionen besser umgehen können.

16 Hier wie im Folgenden könnten Bildungsgehalt und Eigenwert des Studiums als zu hintergründig erscheinen – sie ergeben sich jedoch aus der multiplikatoren Treuhänderschaft für kognitive Rationalität und Wissenschaft.

Bei der Betrachtung der Helsper'schen Antinomien in ihrer Relevanz für die Lehrerbildner:innen-Studierenden-Interaktion werden damit die Nähe- und die Autonomieantinomie relevant, auch als Unterschied zur Schule. Trotz mancher Gegentendenzen ist von weniger widersprüchlichen Handlungsanforderungen auszugehen, da die *Distanz* gegenüber der Nähe und die *Autonomie* gegenüber der Heteronomie *strukturell einen Primat* innehat.¹⁷ Studierende sind, wie bereits angedeutet, grundsätzlich autonom und sie sind nicht in einer Situation, in der ihre Autonomie, wie im Fall der Therapie, bedroht ist. In diesem Zusammenhang kann auch das Fehlen eines Äquivalents zur Schulpflicht kaum überschätzt werden. Hochschullehre konstituiert sich durch die (wenngleich idealtypische)¹⁸ Annahme, dass Studierende freiwillig studieren, daher über Motivation, Interesse etc. verfügen und sich in einer autonomen Entscheidung in die Interaktion mit Lehrerbildner:innen begeben (Wenzl 2022, S. 49f.).

Die weiteren Antinomien leuchten in ihrer Relevanz für das Handeln von Lehrerbildner:innen ebenfalls ein:¹⁹

- Eng an das eben Entfaltete schließt an, dass *Asymmetrie* gegenüber Symmetrie *relativiert* ist. Zwischen Lehramtsstudierenden und Lehrerbildner:innen besteht zwar eine gewisse Asymmetrie, bedingt etwa durch den Vorsprung an Wissen und die andere formale Position. Diese dürfte aber geringer ausfallen als in der Schule. Dementsprechend zeigt sich empirisch, wie die Idee eines Austauschs unter Gleichen in der Hochschullehre präsenter ist als im Schulunterricht, weil jene bspw. keine Pflicht zur Gesprächsbeteiligung institutionalisiert hat (Wenzl 2022, S. 47ff.) und das Rederecht partizipativ verteilt wird (ebd., S. 55f.); nichtsdestotrotz bleiben die Interaktionen von Asymmetrie gekennzeichnet (ebd., S. 57).
- Lehrerbildner:innen sind ebenfalls mit einer *Organisationsantinomie* befasst, insofern es curriculare und organisatorische Vorgaben zu Inhalten, Zeiten etc. der Lehre gibt – im Vergleich zur Schule sind solche Vorgaben jedoch reduziert.
- Ebenfalls relevant ist die *Differenzierungsantinomie*. Beispielsweise hinsichtlich oben erwähnter Normalitätsvorstellungen über Schule, ihrer Studienwahlmotivation oder ihrer ökonomischen Bedingungen unterscheiden sich Lehramtsstudierende, was ein differenziertes Angebot der Lehrerbildner:innen erfordern würde.

17 Während Helsper (2022, S. 62) für Grundschullehrpersonen also feststellt, dass diese „in die partikular-individuellen und die diffus-emotionalen Bezüge deutlicher als Lehrer:innen der Sekundarstufen involviert sind“, wird hier für Lehrerbildner:innen umgekehrt argumentiert, dass diese darin weniger deutlich involviert sind und sich damit die entsprechenden Antinomien relativieren.

18 Es gilt also auch hier Overmanns (1996, S. 103f.) konstatierte Widersprüchlichkeit der Professionsstruktur, die zugleich ein Professionsideal darstellt.

19 Ungewissheits-, Praxis- und Vertrauensantinomie erscheinen noch fragloser auch für Lehrerbildner:innen relevant, sodass auf Ausführungen dazu verzichtet wird.

- Das führt zur *Subsumtionsantinomie*. Ähnlich wie Lehrpersonen müssen Lehrerbildner:innen die Lehr-Lern-Interaktion mit Studierenden *auch* einzelfalllogisch wahrnehmen und reflektieren.
- Mit der *Sachantinomie* lässt sich das oben erwähnte Merkmal der ambivalenten multiplikatoren Treuhänderschaft für kognitive Rationalität und Wissenschaft reformulieren.
- Eine nähere Betrachtung verdient schließlich die *Begründungsantinomie*. Denn es ist ein Charakteristikum für Lehrerbildner:innen, dass ihre Klientel später in gewisser Weise Ähnliches tut, wie sie selbst: Lern- oder Bildungsprozesse arrangieren und anbahnen. Insofern erscheint es naheliegend, dass Lehrerbildner:innen als „Modelle für die Studierenden“ (Schrittesser 2020, S. 845; auch Loughran 2014, S. 275) in der Begründung ihrer Lehre besonders herausgefordert sind. Sie müssen über die *Art ihrer Lehre*, etwa didaktische Entscheidungen, nachvollziehbar Rechenschaft geben können.²⁰ Lehramtsstudierende, gerade wenn sie praxisrelevante Lerninhalte erwarten, zwingen Lehrerbildner:innen zudem eine stärkere Begründung in Bezug auf die *Gegenstände der Lehre* auf (zu den beiden Aspekten von Inhalt und Gestaltung auch Schrittesser 2020, S. 847).

4 Kernelemente einer Strukturtheorie professionellen lehrerbildenden Handelns in der Übersicht

In der Auseinandersetzung mit den Professionstheorien von Parsons, Oevermann und Helsper konnten Kernelemente einer Strukturtheorie für das professionelle Handeln von Lehrerbildner:innen herausgearbeitet werden, die in diesem abschließenden Kapitel zusammengefasst werden. Im Ergebnis lassen sich zunächst zwei Gruppen von Kernelementen festhalten: Ziele sowie Antinomien lehrerbildenden Handelns. Wissenschaftliche Reflexivität und Fallverstehen stellen vor dem Hintergrund dieser Ziele und Antinomien als dritte Gruppe zentrale Merkmale professionellen lehrerbildenden Handelns dar. Diese drei Gruppen und die einzelnen Kernelemente sind in Tab. 1 zusammengefasst. Sie sind in diesem Beitrag zum Teil in mehreren Kapiteln bzw. bei mehreren professionstheoretischen Ansätzen, zum Teil lediglich bei einem Autor aufgearbeitet worden. Insofern dokumentieren die Kernelemente das Ergebnis der Weiterentwicklung und bündelnden Relationierung der drei Autoren bzw. Professionstheorien.

²⁰ Das soll nicht nahelegen, Hochschullehre müsse wie Schulunterricht didaktisiert werden.

Tab. 1: Kernelemente einer Strukturtheorie professionellen lehrerbildenden Handelns

Ziele lehrerbildenden Handelns mit Blick auf Klientel (d. h. angehende Lehrpersonen)	antinomische Struktur lehrerbildenden Handelns
<ul style="list-style-type: none"> • Anbahnung eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus durch Wissens- und Normenvermittlung mit einem Fokus auf kognitive Rationalität • Herstellung einer prospektiven berufspraktischen Autonomie • Herstellung einer prospektiven Fähigkeit zur Rekonstruktion von Krisenauslösung und -bearbeitung bezüglich der späteren Klientel (d. h. Schüler:innen) • Auslösung und Bearbeitung von fachlichen (Wissen, wissenschaftliche Haltung) und fachlich-persönlichen (schulbezogene Biographie und Normen) Krisen 	<ul style="list-style-type: none"> • multiplikatoren Treuhänderschaft für kognitive Rationalität und Wissenschaft in Ausbalancierung mit Praxisinvolvierungen und -erwartungen (Sachantinomie) • durch biographisch umfassende Involvierung in Gegenstand Schule für Diffusität anfällige Einheit von Diffusität und Spezifität • Herstellung eines eher spezifischen Arbeitsbündnisses mit Tendenzen zu Symmetrie, Autonomie und Distanz • Organisationsantinomie mit Relativierung des Organisationalen • Differenzierungsantinomie • Subsumtionsantinomie • gesteigerte Begründungsantinomie hinsichtlich der Art und Gegenstände der Lehre
wissenschaftliche Reflexivität und Fallverstehen als zentrale Merkmale professionellen lehrerbildenden Handelns	
<ul style="list-style-type: none"> • Reflexivität hinsichtlich des eigenen Falls • Reflexivität hinsichtlich des situativen Falls in der Interaktion mit Studierenden • Reflexivität hinsichtlich des fremden Falls (d. h. der Studierenden) 	

Die skizzierten Kernmerkmale stellen einen Antwortversuch auf die von Schritterer (2020, S. 848) aufgeworfene Frage dar, „was Dozierende in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu einer spezifischen Kategorie von Professionellen macht“. Die Spezifika werden v. a. in Gemeinsamkeiten und Unterschieden mit anderen Professionen deutlich. Dementsprechend waren diese im Text zum ersten mit Blick auf die *academic profession* im Allgemeinen und zum zweiten mit Blick auf solche *academic professions*, die mit der Bildung Professioneller befasst sind (also z. B. Lehrende im Medizinstudium), andiskutiert worden. Zum dritten waren, da insbesondere mit Helsper eine Theorie der *teaching profession* als Grundlage dient, Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu dieser herausgearbei-

tet worden.²¹ Die einzelnen Kernelemente könnten nun umfassender für die drei genannten anderen Professionen sowie im Vergleich der dann insgesamt vier Professionen theoretisch elaboriert werden.

Wissenschaftliche Reflexivität und das Fallverstehen sollen abschließend genauer resümiert werden, auch im Vergleich zu deren Relevanz für die Lehrer:innen-Profession. In den vorangegangenen Kapiteln waren drei Teilaspekte von Reflexivität und Fallverstehen relevant:²²

- Für professionelles lehrerbildendes Handeln muss Reflexivität erstens mit Blick auf die eigene Person oder den eigenen Fall vorhanden sein (ähnlich Junge & Siegert 2021, S. 171; Loughran 2014, S. 279). Dies folgt insbesondere aus der umfassenden biographischen Involvierung in den Lehr- und ggf. Forschungsgegenstand Schule und den normativen Aufladungen von Fragen zu Schule, also aus der strukturellen Anfälligkeit für Diffusität. Daher müssen die eigenen schulbiographischen Erfahrungen (oder auch die der eigenen Kinder), daran anschließende Prägungen in der eigenen Lehre und Forschung sowie die eigenen normativen Haltungen gegenüber Schule expliziert, reflektiert und wissenschaftlich kontrolliert werden. Dies ist Voraussetzung dafür, dass die kollektiv und strukturell gefährdete Spezifität Geltung behalten und damit professionell gehandelt werden kann. Selbst-Reflexivität ist auch für die *teaching profession* zentral, für die *teacher education* und die *academic profession*, d. h. für die Wissenschaft und die sie kennzeichnenden Normen der kognitiven Rationalität und Spezifität, hat sie jedoch eine andere Brisanz.
- Ähnlich wie Lehrpersonen müssen Lehrerbildner:innen zweitens ihre eigene Lehre reflektieren, also Interaktionssituationen mit Studierenden als Einzelfälle rekonstruieren (Schrittesser 2020, S. 845).
- Gerade bei Parsons zeigte sich, dass ein professionelles Handeln im Kollektiv aus Klient:innen und Professionellen auf ein *common enterprise*, auf eine Orientierung an einem gemeinsamen Ziel, angewiesen ist. Voraussetzung hierfür ist es, die Studierenden selbst mit ihren Erwartungen und Erfahrungen zu Fällen und zu Reflexionsgegenständen zu machen, um daran anschließend ein Arbeitsbündnis etablieren zu können. Auch dies gilt analog für die *teaching profession*.

Wie auch die Tabelle visualisiert, beziehen sich Reflexivität und Fallverstehen sowohl auf die Ziele als auch die Antinomien. Ähnlich wie in Helpers Theorie professionellen pädagogischen Handelns liegt die zentrale Bedingung für eine Professionalität

21 Ein weiterer Vergleich ließe sich zur Erwachsenenbildung ziehen, für die die Autonomie der Klientel, Spezifität, Distanz und Symmetrie in der Interaktion, eine Irritation der Klientel und die Vermittlung zwischen wissenschaftlichem und lebensweltlichem Wissen ebenfalls relevant sind (Dinkelaker 2021, S. 142, 181ff.).

22 Zu ergänzen wäre, dass sich Reflexivität auch auf die Forschung oder die Interaktion mit Kolleg:innen bezieht, wie bei den Ausführungen zur *academic profession* und v. a. zur Diffusitätsanfälligkeit angedeutet, und dies auch eng mit der Reflexivität in der Lehre zusammenhängt. Hier soll jedoch das lehrbezogene lehrerbildende Handeln fokussiert werden.

von Lehrerbildner:innen also darin, die herausgearbeiteten Antinomien zu reflektieren sowie im Handeln begründet und situationsangemessen auszubalancieren – und dies vor dem Hintergrund der angestrebten Ziele lehrerbildenden Handelns. *Professionelles* lehrerbildendes Handeln ist folglich alles andere als selbstläufig. In der Professionsforschung bedarf es daher einer verstärkten Auseinandersetzung mit Lehrerbildner:innen, so wie Professionalisierung, Reflexivität und Fallverstehen für Lehrerbildner:innen selbst in ihrem beruflichen Alltag von Relevanz sein müssen.

Literatur

- Bohl, Thorsten, Harant, Martin & Wacker, Albrecht (2015). *Schulpädagogik und Schultheorie*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Carvalho, Teresa (2017). The Study of the Academic Profession – Contributions from and to the Sociology of Professions. In Jeroen Huisman & Malcolm Tight (Hrsg.), *Theory and Method in Higher Education Research. Vol. 3* (S. 59-76). Bingley: Emerald.
- Dick, Michael (2016). Professionsentwicklung als Forschungs- und Handlungsfeld. In Michael Dick, Winfried Marotzki & Harald A. Mieg (Hrsg.), *Handbuch Professionsentwicklung* (S. 9-24). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dinkelaker, Jörg (2021). Professionalität und Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In Ders., Kai-Uwe Hugger, Till-Sebastian Idel & Silvia Thünemann (Hrsg.), *Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern: Schule, Medienpädagogik, Erwachsenenbildung* (S. 141-209). Opladen & Toronto: Budrich.
- Helsper, Werner (2022). Zur pädagogischen Professionalität von Grundschullehrer:innen – strukturtheoretische Perspektiven. In Ingelore Mammes & Carolin Rotter (Hrsg.), *Professionalisierung von Grundschullehrkräften. Kontext, Bedingungen und Herausforderungen* (S. 53-72). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, Werner (2020). Strukturtheoretischer Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In Colin Cramer, Johannes König, Martin Rothland & Sigrid Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 179-187). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, Werner (2018). Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In Angelika Paseka, Manuela Keller-Schneider & Arno Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 105-140). Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, Werner (2016). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz. In Martin Rothland (Hrsg.), *Beruf/Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 103-125). Münster & New York: Waxmann.
- Helsper, Werner (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *journal für lehrerInnenbildung*, 1 (3), S. 7-15.
- John, Peter D. (2008). The Predicament of the Teaching Profession and the Revival of Professional Authority: A Parsonian Perspective. In David Johnson & Rupert Maclean (Hrsg.), *Teaching: Professionalisation, Development and Leadership* (S. 11-24). New York: Springer.
- Junge, Alice & Siegert, Karolina (2021). Ein Blick zurück – ein Schritt nach vorn: Biografiearbeit in der Hochschulbildung. Reflexive Zugänge zu individuellen Professionalisierungsprozessen. *Herausforderung Lehrer:innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 4 (1), S. 158-177.
- Kurtz, Thomas (2019). Systemtheorie der Professionen. In Christiane Schnell & Michaela Pfadenhauer (Hrsg.), *Handbuch Professionssoziologie* (o. S.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13154-8_2-1
- Lischka-Schmidt, Richard (2024). *Schule nach Parsons. Auf dem Weg zu einer normativfunktionalistischen Schultheorie*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Lischka-Schmidt, Richard (2023). Talcott Parsons's sociology of education: cognitive rationality and normative functionalism. *British Journal of Sociology of Education*, 44 (6), S. 1108-1124.

- Loughran, John (2014). Professionally Developing as a Teacher Educator. *Journal of Teacher Education*, 65 (4), S. 271-283.
- Overmann, Ulrich (2005). Wissenschaft als Beruf. Die Professionalisierung wissenschaftlichen Handelns und die gegenwärtige Universitätsentwicklung. *die hochschule*, 14 (1), S. 15-51.
- Overmann, Ulrich (2002). Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In Margret Kraul, Winfried Marotzki & Cornelia Schewepe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 19-63). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Overmann, Ulrich (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In Arno Combe & Werner Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70-182). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Parsons, Talcott (1978). Research with Human Subjects and the Professional Complex. In Ders. (Hrsg.), *Action Theory and the Human Condition* (S. 35-65). New York: Free Press.
- Parsons, Talcott (1975). The Sick Role and the Role of the Physician Reconsidered. *The Milbank Memorial Fund Quarterly. Health and Society*, 53 (3), S. 257-278.
- Parsons, Talcott (1968). Professions. In David L. Sills (Hrsg.), *International Encyclopedia of the Social Sciences. Vol. 12* (S. 536-547). New York: MacMillan & Free Press.
- Parsons, Talcott (1954). A Sociologist Looks at the Legal Profession. In Ders. (Hrsg.), *Essays in Sociological Theory* (2. Aufl., S. 370-385). Glencoe, IL: Free Press.
- Parsons, Talcott (1951). *The Social System*. Glencoe, IL: Free Press.
- Parsons, Talcott (1939). The Professions and Social Structure. *Social Forces*, 17 (4), S. 457-467.
- Parsons, Talcott (1937). Remarks on Education and the Professions. *International Journal of Ethics*, 47 (3), S. 365-369.
- Parsons, Talcott & Platt, Gerald M. (1973). *The American University*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Parsons, Talcott & Platt, Gerald M. (1968). *The American Academic Profession. A Pilot Study*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Scheid, Claudia (2019). Der Lehrberuf als Profession. In Christiane Schnell & Michaela Pfadenhauer (Hrsg.), *Handbuch Professionssoziologie* (o. S.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13154-8_21-1
- Scheid, Claudia & Wenzl, Thomas (2020). Vorwort. In Ders. (Hrsg.), *Wieviel Wissenschaft braucht die Lehrerbildung? Zum Stellenwert von Wissenschaftlichkeit im Lehramtsstudium* (S. V-XIV). Wiesbaden: Springer VS.
- Schratz, Michael (2015). LehrerbildnerInnen. Die „unsichtbare Profession“ aus der Policy-Perspektive. *journal für lehrerInnenbildung*, 15 (2), S. 40-44.
- Schrittesser, Ilse (2020). Qualifikationswege Dozierender in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In Colin Cramer, Johannes König, Martin Rothland & Sigrid Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 843-850). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Terhart, Ewald (2021). „Lehrerbildner“ – auf der Suche nach einer verlorenen Profession. Allgemeines und Persönliches. *PraxisforschungLehrer*innenBildung*, 3 (5), S. 26-37.
- Wenzl, Thomas (2022). Bildungsanspruch und Interaktionswirklichkeit – Eine vergleichende Analyse der Interaktionsordnungen des klassenöffentlichen Unterrichts und des universitären Seminars. In Ders. (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung jenseits vom Fall. Studien zum Interaktionsraum institutioneller Bildung* (S. 41-63). Wiesbaden: Springer VS.
- Wenzl, Thomas (2020). Ärzte, Anwälte – Lehrer? Erkenntnisorientierung als spezifischer Berufsbezug des Lehramtsstudiums. In Claudia Scheid & Thomas Wenzl (Hrsg.), *Wieviel Wissenschaft braucht die Lehrerbildung? Zum Stellenwert von Wissenschaftlichkeit im Lehramtsstudium* (S. 177-214). Wiesbaden: Springer VS.

Autor**Lischka-Schmidt, Richard, Dr. phil.**

wissenschaftlicher Mitarbeiter am Arbeitsbereich Schulpädagogik/
Schulforschung der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

Arbeitsschwerpunkte: Schul-, Unterrichts- und Professionsforschung

richard.schmidt@paedagogik.uni-halle.de

Norbert Kruse

Zur Bedeutung und Kritik der Fallarbeit in der universitären Lehrkräftebildung für den Deutschunterricht der Grundschule

Zusammenfassung

Die Arbeit mit Fällen hat in der universitären Lehrkräftebildung in den letzten gut 30 Jahren einen bemerkenswerten Aufschwung erlebt. In diesem Beitrag wird am Beispiel der deutschdidaktischen Lehrkräftebildung für die Grundschule die Auffassung vertreten, dass Fallarbeit eine Antwort auf spezifische Dysfunktionalitäten im Verhältnis von Universität und Schule ist. Die zentrale These lautet, dass sich in der universitären Lehrkräftebildung zwei Ansprüche mischen, die in ihrer widersprüchlichen Gleichzeitigkeit und in ihrem Zusammenhang mit Hilfe der Fallarbeit eingelöst werden sollen. Mit der Fallarbeit soll erstens in domänenspezifischer Weise die Wissenschaftlichkeit gesichert werden, obwohl es im Vergleich zu etablierten wissenschaftlichen Fächern in der Deutschdidaktik der Grundschule keinen gemeinsamen Gegenstand gibt. Gleichzeitig soll – zweitens – eine größere Nähe zur Unterrichtspraxis hergestellt und das Theorie-Praxis-Problem sinnvoller justiert werden. In meinen Ausführungen wird im Schwerpunkt für eine deutschdidaktisch-wissenschaftliche Fallarbeit in der Lehrkräftebildung für Grundschulen plädiert. Die Bedeutung der Überlegungen für die Lehrkräftebildung in anderen Fächern und Schulstufen wird in einigen Abschnitten implizit thematisiert, ihre spezifische Geltung für andere Schulfächer und Schulstufen ist aber ein eigenes Thema und muss an anderer Stelle geprüft werden.

Schlagworte: Deutschdidaktik, Fallarbeit, Lehrkräftebildung, Grundschule

Abstract

Working with cases has experienced a remarkable upswing in university teacher training over the last 30 years or so. Using the example of German didactic teacher training for primary schools, this article argues that casework is a response to specific dysfunktionalities in the relationship between university and school. The central thesis is that two demands are mixed in university teacher

training, which are to be realised in their contradictory simultaneity and in their context with the help of casework. Firstly, casework is intended to ensure academic rigour in a domain-specific manner, although there is no common subject matter in primary school German didactics compared to established academic subjects. At the same time – secondly – a greater proximity to teaching practice is to be established and the theory-practice problem is to be adjusted in a more meaningful way. The focus of my remarks is to argue in favour of German didactic-scientific case work in teacher training for primary schools. The significance of the considerations for teacher training in other subjects and school levels is implicitly addressed in some sections, but their specific validity for other school subjects and school levels is a separate topic and must be examined elsewhere.

Keywords: Didactics of German, case work, teacher training, primary school

1 Einleitung

Schon vor 20 Jahren resümierte Friederike Heinzel für die Pädagogik, dass sich nach den zögerlichen 1970er Jahren die wissenschaftliche Arbeit mit Fallstudien ab den 1980er Jahren ausgebreitet habe (Heinzel 2003). Seitdem sei, so die Grundschulpädagogin damals, zu beobachten, dass vor allem mit Verfahren aus der „sozialwissenschaftlichen Hermeneutik“ an einem Gegenentwurf zur „empirisch-analytischen Forschung“ (Heinzel 2003, S. 19) gearbeitet werde (vgl. dazu auch Beck et al. 2000). Aktuell hat sich die Arbeit mit dem „Fall“ (vgl. z. B. Reh et al. 2010) in verschiedenen Spielarten in der Bildungsforschung und der Lehrkräftebildung einen festen Platz erobert. Davon zeugen zahlreiche in den letzten Jahren erschienene Monografien, Sammelbände und Studien in der Pädagogik (z. B. Hummrich et al. 2016; Fabel-Lamla et al. 2020 Wittek, Rabe & Ritter 2021a) ebenso, wie ganze Buchreihen, z. B. die „Pädagogische Fallanthologie“ (hrsg. v. Gruschka, Reh & Wernet 2008 bis 2016) oder deren Nachfolgereihe „Edition Kasuistik“ (hrsg. v. Böder, Hübler, Hünig & König ab 2023). Dass Fallarbeit mit ihrer Ausrichtung an qualitativ-interpretativen Forschungsdesigns nicht mehr ausschließlich als „Gegenentwurf“ zu begreifen ist, lässt sich daran ablesen, dass in der empirisch-statistisch ausgerichteten Bildungsforschung in der Lehrkräftebildung ebenfalls mit Einzelfällen vor allem unter Nutzung von Videostudien gearbeitet wird (vgl. dazu Kunze 2020, Syring 2021).¹

1 Die entstandene Vielfalt und Unübersichtlichkeit der ‚Fallarbeit‘ lässt mittlerweile das Bedürfnis entstehen, eine „disziplinäre Verortung der Kasuistik in der Schulpädagogik“ (Heinzel 2021, S. 41) vorzunehmen und mit einem „ordnende(n) Überblick zur Kasuistik in Forschung und Lehre der erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Disziplinen“ (Wittek et al. 2021b, S. 7) die wissenschaftliche Arbeit mit Fällen und deren Bedeutung für die Bildung zukünftiger Lehrkräfte zu reflektieren.

Mit Verzögerung ist die germanistisch orientierte Fachdidaktik Deutsch von dieser Entwicklung nicht unberührt geblieben (z. B. Lindow & Wieser 2013; Pieper et al. 2014; Wieser 2015; Bredel & Pieper 2021). Allerdings schon weitaus früher kam es in der Domäne des Schriftspracherwerbs in der Grundschulpädagogik zu Fallstudien von Spontanleser:innen und –schreiber:innen, weil die Perspektiven von Kindern auf die Schrift wichtig wurden, um ihre Erfahrungen mit dem Lesen und Schreiben herauszuarbeiten (vgl. Blumenstock 1986; Scheerer-Neumann et al. 1986). Typisch ist für diesen Zeitraum beispielsweise die Fallstudie von Brinkmann (1994), in der die Schreibversuche von Brinkmanns Tochter Lisa in der Vorschulzeit vollständig dokumentiert und analysiert wurden. Und transkribierte Audiodokumente aus dem Unterricht sowie schriftliche Berichte von Lehrkräften wurden für die Lehrkräftebildung schon 1994 mit den „Schlüsselszenen zum Schrifterwerb“ (Dehn 1994) genutzt. Im Kontext des BLK-Modellversuchs „Elementare Schriftkultur als Prävention von LRS und Analphabetismus bei Grundschulkindern“ (Hüttis-Graff & Widmann 1996) entstanden auch die „Geschichten vom Schulanfang“ (Wolf-Weber & Dehn 1993), die als aufgeschriebene Beobachtungen und Berichte, die Lernmöglichkeiten erschließen sollen, und heute als Sammlung von Dokumenten ethnografischer Feldforschung bezeichnet werden würden (vgl. Breidenstein et al. 2015, S. 35f.).

Mit diversen Theoriebezügen und unterschiedlichen Termini wie Kasuistik, fallbasiertes Arbeiten, Fallanalyse, Fallstudie oder Fallvignette ist „die handlungsentlastete, gedankliche Auseinandersetzung mit qualitativem Datenmaterial“ (Kunze 2020, S. 29f.) nicht nur in der Forschung, sondern auch in der Lehrkräftebildung zu einem Kernanliegen universitärer Seminare geworden (vgl. auch Sirtl 2021). Das gilt für alle Schularten und Schulformen, aber vor allem auch für die Grundschulpädagogik und für viele Fachdidaktiken (Wittek et al. 2021b). Doch wie kommt es zu dieser Orientierung an der Kasuistik und zur Arbeit mit Fällen und welche Hoffnungen bzw. Ansprüche werden damit verbunden? Die kurze Antwort lautet, dass mit der Fallarbeit vor allem in der Lehrkräftebildung für den Deutschunterricht an Grundschulen am Anspruch der Wissenschaftsorientierung festgehalten und zugleich das drängende und die Lehrkräftebildung nachhaltig begleitende Theorie-Praxis-Problem in Seminaren bearbeitet werden kann. Denn mit Dokumenten aus dem Unterricht, Kindertexten, Erfahrungsberichten, Gedächtnisprotokollen, Ausschnitten von transkribierten oder videografierten Unterrichtsaufzeichnungen etc. werden für die Studierenden Formen unterrichtlicher Interaktion und Kommunikation als vermeintliche oder wirkliche Nähe zur unterrichtlichen Wirklichkeit (Praxis) greifbar, die im Kontext wissenschaftlichen Wissens (Theorie) distanziert reflektiert und bearbeitet werden.

In diesem Beitrag soll nun skizziert werden, wie die Deutschdidaktik der Grundschule die Arbeit mit Fällen gegenwärtig in der universitären Lehrkräftebildung nutzt und welche Probleme mit den Versuchen zur Absicherung der Wissenschaftlichkeit der Lehrkräftebildung und der Konzipierung der Theorie-Praxis-

Problematik mit Hilfe der Fallarbeit verbunden sind. Dabei soll es nicht um eine Bestandsaufnahme gehen, sondern um die kritische Sicht und um die damit verbundenen Möglichkeiten universitärer Lehrkräftebildung.

2 Wissenschaftsorientierung und das Theorie-Praxis-Problem in der Lehrkräftebildung

Man muss sich für die Frage nach dem Aufstieg der Fallarbeit vor Augen führen, dass die Wissenschaftlichkeit der Lehrkräftebildung in der Grundschulpädagogik und in der grundschulbezogenen Deutschdidaktik seit den 1970er Jahren einen steinigen Weg zwischen Unterrichtspraxis und Theorie hinter sich hat. Die Entwicklung der Grundschulpädagogik und der Deutschdidaktik mit ihrer Herkunft von praktischen Unterrichtslehren zur Unterweisung von Kindern und der Ausrichtung auf Unterrichtsmethoden zum Lesen, Rechnen und in der Heimatkunde zur nunmehr anerkannten universitären Disziplin wird heute völlig zu Recht als unbedingter Fortschritt zu einer modernen Lehrkräftebildung betrachtet (vgl. dazu Einsiedler 2015, S. 205ff.). Deshalb wird auch eine wissenschaftlich ausgerichtete Bildung von Deutschlehrkräften für die Grundschule an Universitäten – mit Ausnahmen² – seit mehr als 50 Jahren im Großen und Ganzen nicht in Frage gestellt.

In Frage steht aber, wie dieser Anspruch auf Wissenschaftlichkeit mit einer Theorie zu verbinden ist, die sich auf die Praxis des Unterrichts bezieht. Fraglich ist, genauer gesagt, wie die akademische Konzipierung von Theorie und Empirie ins Verhältnis zur außerakademischen Praxis und Theorie des wirklichen Unterrichts in seiner ganzen Komplexität, Widersprüchlichkeit und Unvorhersehbarkeit gesetzt werden kann. In der Antwort auf diese Frage ist ein wichtiger Grund für den Aufstieg der Fallarbeit in der universitären Lehrkräftebildung zu finden. Dieser neue Weg wird nachvollziehbar, wenn man zwischen der älteren Ausrichtung der Deutschdidaktik auf die germanistischen Fächer und der jüngeren Orientierung zur Etablierung einer deutschdidaktischen empirischen Unterrichtsforschung zunächst einen Blick auf die Versuche wirft, den Anspruch der Wissenschaftlichkeit mit einer theoretischen Struktur zu verbinden, die auf Praxis gerichtet ist.

2.1 Theorie und Praxis des Deutschunterrichts als angewandte und didaktisch reduzierte Germanistik

Zweifelsohne haben die Arbeiten an einer eigenständigen wissenschaftlichen Deutschdidaktik mit den internationalen Vergleichsstudien, die zur Kontrolle der

2 Zu erinnern ist beispielsweise an die „10 Thesen zur Hochschulpolitik“ (Wissenschaftsrat 1993), in denen zur Entlastung der Universitäten empfohlen wurde, die Ausbildung von Grundschullehrkräften an die Fachhochschulen zu verlegen. In Baden-Württemberg findet die Ausbildung von Grundschullehrkräften bekanntlich an Pädagogischen Hochschulen statt.

Lernwirksamkeit von gesellschaftlich und politisch anerkannten Teilbereichen des Deutschunterrichts (z. B. Lesen, Rechtschreiben) unternommen wurden, theoretisch wie empirisch eine eindruckliche Dynamik entfaltet. Bisweilen wird diese Entwicklung als Paradigmenwechsel und diskontinuierlicher Bruch zur Begründung einer wissenschaftlichen Deutschdidaktik gesehen. Tatsächlich aber gibt es zwischen Deutschdidaktik vor PISA und IGLU und der Deutschdidaktik als fachdidaktischer Unterrichtsforschung – wenig verwunderlich – zahlreiche Kontinuitäten. In der Deutschdidaktik für Grundschulen wurde zur Absicherung der Wissenschaftsorientierung in der Zeit vor der Empirisierung und der Entwicklung von Bildungsstandards und Kerncurricula³ neben der Lern- und Entwicklungspsychologie vor allem auf Angebote aus den germanistischen Bezugsdisziplinen wie die Sprach-, Literatur- und Medienwissenschaft zurückgegriffen. Die Beziehung von Deutschdidaktik und universitärer Lehrkräftebildung war dadurch ausgezeichnet, dass linguistische oder literaturwissenschaftliche Arbeitsweisen und wichtige germanistische Publikationen ausgewählt und für Grundschullehramtsstudierende zugeschnitten wurden. Als Theorie galten – wegen des Hauptaugenmerks der Grundschulpädagogik auf den Schriftspracherwerb – vor allem linguistische Gegenstände und Verfahren, die für Lehramtsstudierende aufbereitet und beispielsweise für die Konzipierung des Erstleseunterrichts und die Unterrichtsvorbereitung – etwa bei der sogenannten „Sachanalyse“ – zur Anwendung kommen konnten (z. B. Behr et al. 1972; Hofer 1976; Ulrich 1987). Für diese „Sachanalyse“ wurden zum Gegenstand deutschdidaktischer Seminare dann beispielsweise „(l)inguistische Grundlagen des Erstleseunterrichts“ (Hofer 1980, S. 13ff.) oder literaturwissenschaftliche Analysen kinderliterarischer Werke, die zwar für den Grundschulunterricht ‚modelliert‘, aber als Unterrichtspraxis missverstanden wurden, weil sie die wirklich vorfindlichen Praktiken in der Grundschule nicht thematisierten und schon gar nicht theoriebildend ausgerichtet waren.

Bisweilen hat es den Anschein, als habe sich an diesem Selbstverständnis zur Begründung einer wissenschaftlichen Deutschdidaktik bis heute wenig geändert. Zwar hat sich vor allem die jüngere Sprachdidaktik um passendes Wissen aus der Sprachwissenschaft bemüht. Aber Publikationen wie „Sprachwissenschaft für das Lehramt“ (Ossner & Zinsmeister 2014) oder die jüngere Reihe „LiLA“ (= „Linguistik für's Lehramt“) stehen trotz ihrer Aktualisierungsbemühungen in der Gefahr, allein die Perspektive der Sprachwissenschaft zur Voraussetzung einer wissenschaftlichen Ausbildung von Lehramtsstudierenden im Fach Deutsch zu machen. Im Lehrbuch „Phonetik, Phonologie und Schrift“ (Dahmen & Weth

3 Selbstverständlich gab es in der Grundschule schon in den 1960er und 1970er Jahren mit der Leselernforschung, mit Forschungen zum motorischen Schreiben, zur Legasthenie-/Dyslexie, zur Entwicklung von Rechtschreibtests eine intensive empirische Arbeit zum Lesen- und Schreibenlernen von Kindern, die sich allerdings auf Unterrichtsmethoden konzentrierte. Eine didaktische Unterrichtsforschung zum Lesen- und Schreibenlernen wurde erst in der Folge der internationalen Leistungsvergleichsstudien (PISA, IGLU etc.) entwickelt.

2018) beispielsweise werden sprachwissenschaftliche Konzepte dargelegt, um auf dieser Grundlage Praktiken des Schreibens mit Anlauttabellen zu kritisieren und das Schreiben eigener Texte der Kinder als „Utopie des freien Schreibens von Anfang an“ (Dahmen & Weth 2018, S. 181f.) zu kritisieren. Die Praktiken des Schreibens im Anfangsunterricht werden demgegenüber nicht thematisiert, so dass die linguistisch-sprachwissenschaftliche Konzipierung des Schriftspracherwerbs in seiner Allgemeinheit die unterrichtlichen Besonderheiten und die beobachtbaren individuellen Zugriffsweisen von Kindern auf das Schreiben zudeckt. Praxisnähe bleibt ein Folgeproblem, das im Anschluss an die Befassung mit germanistischen Fachgegenständen (z. B. Spracherwerb, Schriftsystem, Phonetik, Phonologie, Morphologie, Kinder- und Jugendliteratur etc.) mit Hilfe einer sogenannten ‚didaktischen Reduktion‘ für den Unterricht gelöst werden soll.⁴ Linguistisches Fachwissen in der Deutschdidaktik wird zum Orientierungswissen für die spezifische Begründung von Unterrichtsverfahren umgearbeitet. Nur selten wird gesehen, dass die Dinge des Unterrichts in der Grundschule nicht aus den Wissenschaften stammen, sondern aus der Lebenswelt der Kinder. Den deutschdidaktischen Lehramtsstudiengängen fehlt im Grunde bis heute ein tragfähiges theoretisches Konzept zur Integration der Bezugswissenschaften in eine deutschdidaktische Forschung und Lehre. Als Theorie der Unterrichtspraxis des Deutschunterrichts in der Grundschule müsste sie die Vermittlungsebenen von Wissenschaft, Schule, Deutschunterricht und der Lebenswirklichkeit aller Kinder im Blick haben. Zurzeit ist in der wissenschaftstheoretischen Debatte zur Etablierung einer eigenständigen Identität der Deutschdidaktik eine „Zirkularität“ (Wieser 2015, S. 128) festzustellen, die von immer neuen Impulsen angetrieben wird. Zugleich lassen die Theoriekreisel eine fehlende integrative Theorie überall dort schmerzhaft vermissen, wo Wissenschaft als empirische Technologie zum zentralen Mittel werden soll, um die offene, kontingente und tendenziell chaotische Schul- und Unterrichtswirklichkeit an Grundschulen dennoch einer strategischen Planung und Organisation zur Ausstattung der Kinder mit Lese- und Rechtschreibfähigkeiten zu unterwerfen.⁵

In jedem Fall sind mit der Konstruktion von germanistischer Fachwissenschaft und Deutschdidaktik für das Grundschullehramt zahlreiche Vermittlungsprobleme

4 Diese Form der ‚Sachorientierung‘ durchläuft auch die pädagogischen ‚Texttraditionen‘. So heißt es etwa schon 1963 bei Heinrich Roth zur Frage der Sache des Unterrichts: „Es ist völlig verkehrt, bei diesen ersten Bemühungen schon an das Kind zu denken. Es geht zunächst um die Sache. [...] Es geht nicht schon um das mögliche Verhältnis des Kindes zu dieser Wahrheit, sondern um das Verhältnis des Lehrers zu dieser Wahrheit. [...] Das Verhältnis des Lehrers zu seinem Lehrgegenstand muss immer seinem eigenen geistigen Niveau entsprechen, und nicht dem des Kindes“ (Roth 1963, S. 119).

5 Praktiziert wurde zur Lösung lange Zeit eine „kleine Germanistik für kleine Leute“ (Kämper-van den Boogaart 2008, S. 86), die für den Deutschunterricht an Grundschulen nicht nur mit einer Reduktion möglicher Unterrichtsgegenstände verbunden war, sondern wegen der Reduktion ihrer wissenschaftlichen Tiefe auch zu einer flachen Präsentation ihrer Bedeutungszusammenhänge führte (vgl. zur Diskussion auch Lindow & Wieser 2013).

verbunden, die die Frage nach der theoretischen Distanz und dem wissenschaftlichen Wissen mit Blick auf die Praxisnähe des Deutschunterrichts im Lehramtsstudium noch einmal in einem anderen Licht erscheinen lassen: es geht um das Verhältnis von alltäglichem und lebensweltlichem Schul- und Unterrichtswissen zu wissenschaftlichem Wissen. Der Anspruch der Wissenschaftlichkeit der Lehrkräftebildung für Grundschulen lässt nämlich die Frage nach der Entstehung von solchen Relevanzstrukturen dringlich werden, die auf Unterricht als einem sozialen Erfahrungsfeld (Tillmann 1976) bezogen werden können. Für eine Wissenschaft in praktischer Absicht ist damit die Frage nach dem Schicksal des Wissens verbunden, das die Studierenden mit eigenen Schul- und Unterrichtserfahrungen erworben haben, das in Praxisphasen im Studium aktualisiert und kulturell tradiert wird. Dieses Wissen findet sich als – bisweilen unübersichtliches – Orientierungs- und Rechtfertigungs- bzw. Begründungswissen in den Urteilen der Studierenden über unterrichtliche Interaktions- und Kommunikationssituationen. Dabei sind linguistische Beschreibungsmodelle zur Sprache oder literaturwissenschaftliche Konzepte zum Verständnis der Literarizität und Poetizität sprachlicher Kunstwerke für die Reflexion der bildungsbiografisch erworbenen Theorien keineswegs überflüssig. Im Gegenteil: die Phänomene des Lesens, Schreibens, Sprechens und Hörens von Kindern im Unterricht können mit Hilfe fachlicher Kategorien geordnet und fachsprachlich verhandelt werden. Die Kategorien und Begriffe können die wirklichen Schul- und Unterrichtserfahrungen aber nicht ersetzen. Vielmehr ist das studentische „Lernen (...) in strengem Sinne eine Erfahrung“ (Meyer-Drawe 2008, S. 15) der Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Konzepten und Theorien, die in Spannung zu den bildungsbiografisch erworbenen Begründungs- und Rechtfertigungstheorien stehen. Bildungs- und Lernprozesse der Studierenden sind mithin nicht abhängig von sprach- oder literaturwissenschaftlich richtigen Erklärungen, sondern von den lebensweltlich und universitär gegebenen Zugriffsweisen, die mit den Phänomenen unterrichtlicher Interaktion und Kommunikation sichtbar und überhaupt verhandelbar werden.

Welche Bedeutung könnte nun in diesem Zusammenhang der Fallarbeit zukommen? Essenziell für deutschdidaktisch ausgerichtete Bildungsprozesse von Lehramtsstudierenden ist die Herstellung von Austausch- und Interaktionsmöglichkeiten, die dem alltäglichen und lebensweltlichen sprachlichen und narrativen Wissen nicht die Zweitrangigkeit gegenüber fachwissenschaftlichem („sachlichem“) Wissen zuweisen. Das alltägliche Erfahrungswissen braucht, da es alltägliche Theorie bereits enthält, den Status einer Begründungstheorie, die in den Reflexionsräumen eines Universitätsseminars und entlastet vom unterrichtlichen Handlungsdruck auf ihre Sinnhaftigkeit und ihre Anschlussfähigkeit für die Initiierung unterrichtlicher Lernprozesse von Kindern geprüft werden kann. Diese Verbindung der Reflexion von alltäglichem Wissen, von prägenden, je eigenen Unterrichtserfahrungen und deutschdidaktischer Wissenschaftlichkeit könnte ein

erster wichtiger Grund für die Attraktivität der Fallarbeit in der Lehrkräftebildung sein. Unspezifisch könnte man zum Theorie-Praxis-Problem festhalten, dass es bei der Arbeit mit Fällen darum geht, „den Fall in seiner Besonderheit zu verstehen und darin das Allgemeine im Sinne von Theorien, gültigen Regeln, ethischen Grundsätzen u. v. m. zu entdecken, um daraus wiederum Rückschlüsse für Theoriebildung und Methodenentwicklung zu ziehen und zu lernen“ (Kunz 2015, S. 78). Spezifisch für die Lehrkräftebildung dürfte indes sein, dass die Befassung mit Dokumenten aus dem Unterricht Praxis sichtbar macht, die zu eigenen Erfahrungen in Beziehung gesetzt werden kann und zur Reflexion der vorhandenen alltäglichen (lebensweltlichen) Theorien und ihrer Überprüfung herausfordert.

2.2 Theorie und Praxis des Deutschunterrichts als Trennung von wissenschaftlicher und angewandter Didaktik

Mit der Empirisierung der Deutschdidaktik hat der Diskurs um die Wissenschaftlichkeit in praktischer Absicht noch einmal eine andere Wendung genommen, in deren Verlauf die Fallarbeit in der Lehrkräftebildung zur Antwort auf einseitige theoriebildende Zugriffsweisen auf die Unterrichtspraxis wurde. Die Empirie führte nicht mehr in erster Linie zur Frage, wie germanistische Fachkonzepte für die Lehrkräftebildung genutzt werden können, sondern wie eine auf das Schulfach Deutsch gerichtete Empirie ihren Beitrag zur Vermittlung von Theorie und Praxis erbringen könnte. Nun besteht in der deutschdidaktischen Debattenlandschaft ein Vorschlag darin, die Wissenschaftlichkeit der Deutschdidaktik in praktischer Absicht schlicht mit einer Art ‚Zwei-Reiche-Lehre‘⁶ zu sichern. Danach gibt es die „Ebene der wissenschaftlichen und der angewandten Didaktik“ (Gerner 2014, S.181), die, so der Lösungsvorschlag, keinesfalls verwechselt werden dürften, weil das gleichzeitige Festhalten an beiden Ebenen nicht „die Basis für die Existenz von wissenschaftlichen Diskursen, die sich Didaktiken nennen“ (Gerner 2014, S. 181) sein könne. Bei diesem Lösungsvorschlag wiederholt sich unter anderen Vorzeichen die Auffassung, dass Lehrkräftebildung als angewandte Didaktik dem ‚Reich‘ der Unterrichtspraxis zugehörig ist, in dem es um Unterrichtsvorbereitung, Unterrichten, Unterrichtsreflexion und überhaupt die Organisation von Unterricht in der Schule geht. Diesmal ist aber nicht die Germanistik die eigentliche Wissenschaft, aus der Konzepte für die Praxis von Schule und Unterricht abgeleitet werden, sondern ein – vornehmlich – empirisch-statistisches bzw. hypothesenprüfendes Wissenschafts- bzw. Forschungsparadigma, mit dem Wirkungen

6 Die Formel aus der lutherischen Zwei-Reiche-Lehre nutzt Feilke (2023), um die sprachkonzeptionelle Kraft der Orthografie für den Aufbau konzeptioneller Literalität herauszuarbeiten. Feilke zeigt sehr eindrucksvoll, dass die Zwei-Reich-Lehre mit einer geistlosen Orthografie in einem technischen ‚Reich‘ und mit schriftlichen Texten, die in einem qualitätshaltigen inhaltlichem ‚Reich‘ anzusiedeln sind, zurückgewiesen werden muss. Ich nutze im hier diese Formel zur kritischen Profilierung der deutschdidaktischen Debatte.

von Unterricht erforscht werden. Die Lehrerbildung hätte demnach die Aufgabe, Wissen aus den wichtigen Bezugsdisziplinen des Faches Deutsch zur Verfügung zu stellen, etwa, wie bisher, Wissen aus den germanistischen Bezugsdisziplinen, nunmehr allerdings erweitert um didaktisch anwendbares Wissen aus den Bildungswissenschaften, der Psychologie etc. Praktisch sollen die Studierenden wissen, was im Deutschunterricht wirkt. Demgegenüber ginge es im ‚Reich‘ der wissenschaftlichen Didaktik auf einer Metaebene u. a. um das Ziel, „Wissen über angewandte Didaktiken, z. B. über deren Wirksamkeit, zu generieren“ (Gerner 2014, S. 181). Diese Aufteilung der Didaktik in eine wissenschaftliche und angewandte Didaktik bietet jedoch kaum theoretische Perspektiven für eine didaktische Wissenschaft in praktischer Absicht. Der Wissenschaft kommt nämlich die Aufgabe von Empfehlungen für unterrichtliches Handeln und die Anwendung von Konzepten zu, wobei die Gefahr besteht, dass die Studierenden mit ihrer lebensgeschichtlich erworbenen Theorie und ihren Vorstellungen von Unterricht allein gelassen werden. Relevant sind heute in der Lehrkräftebildung beispielsweise Studien zur Kindheitsforschung (z. B. Heinzel 2012) und zum Wandel der Kindheit (z. B. Kränzl-Nagl & Mierendorff 2007). Zurückgegriffen wird außerdem auf Forschungen zum Lehren und Lernen im Grundschulunterricht (z. B. Hellmich et al. 2012), auf Studien zur Elternmitarbeit (z. B. Frank & Sliwka 2016), zum Unterrichts- und Schulklima (z. B. Roßbach 2002), zur Schulkultur (z. B. Helsper 2008). Solche hier in recht bunter Weise zitierten Arbeiten sind wichtig geworden für das Selbstverständnis der Grundschulpädagogik als empirischer Wissenschaft; sie werden in den Universitätsseminaren mit ihren Fragestellungen, Theorien, Verfahrensweisen und Ergebnissen als Repräsentanten von Wissenschaft thematisiert und diskutiert.

Doch welche Vorstellungen von Wissenschaft und Theorie werden dabei gebildet und was ist in diesem Kontext das Schicksal der lebensweltlich entstandenen Theorien und Unterrichtserfahrungen? Die Studierenden können erkennen, dass empirische Studien Annahmen und Aussagen über Sachverhalte enthalten, also Theorien über die Wirklichkeit, die in Form von Daten zur Verfügung steht. Oft wird die Theorie in Hypothesen ausgedrückt, die nun ein bestimmtes Verhältnis zu empirischen Daten, also zur Empirie, konstituiert. Zugleich erfahren die Studierenden, dass man mit Studien, die das Theorie-Empirie-Verhältnis über die statistische Bearbeitung und Prüfung von Hypothesen konzipieren, zur Anwendung von Forschungsergebnissen kommt und Empfehlungen aussprechen kann. Der Theorie-Praxis-Zusammenhang stellt sich wie folgt dar: Aus den Forschungsergebnissen werden Sollens-Aussagen für den Unterricht deduziert, die dann, da sie ‚evidenzbasiert‘ die Wirksamkeit eines bestimmten Unterrichts oder bestimmter Verfahren belegen, im besten Fall in Form von Wenn-Dann-Aussagen zur veränderten (Alltags-)Theorie über den Unterricht werden. Die Theorie könnte man beispielsweise für die Leseförderung in folgender Weise formulieren: Wenn ich das wissenschaftlich in seiner Effizienz nachgewiesene wirksame Schulungskonzept zum Lesenlernen systematisch im Unterricht einset-

ze, dann kann ich alle Schülerinnen und Schüler motivieren und aktivieren.⁷ Dazu muss ich vor allem regelmäßig und verstehensorientiert die ‚basalen Kompetenzen‘ im Lesen zum Erwerb von Leseflüssigkeit einüben, ich muss also das Erkennen von Buchstaben, Wörtern und das Begreifen des Sinnzusammenhangs weniger Sätze mit dem empfohlenen Unterrichtsmaterial trainieren.⁸

2.3 Theorie als mit Inferenzstatistik begründetes Hintergrundwissen

Warum können Maßgaben von Empfehlungen das Theorie-Praxis-Problem allenfalls oberflächlich lösen – mit der Gefahr, dass alle gutgemeinten Hinweise, Modelle und Operationsverfahren sich mit den Praktiken des Unterrichts und mit der Unberechenbarkeit, Komplexität und Widersprüchlichkeit auflösen? Zu beobachten ist seit langer Zeit, dass trotz vielgestaltiger und immer neuer Hinweis- und Anwendungskonzepte das Selbstverständnis von Lehramtsstudierenden der Grundschule bis heute ungebrochen vom „Wunsch nach mehr Praxis“ (Marxinus 2013) imprägniert ist: theoretische Modelle, Untersuchungsverfahren, die Diskussion von Forschungsergebnissen perlen offenbar an den erfahrungsbasierten Erwartungen für praktische Tipps, hilfreiche Regeln und sichere Konzepte zum Unterrichten ab.⁹ Interessant ist nun, dass das Theorie-Praxis-Problem in den aktuellen Empfehlungen der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission (SWK) zur „Lehrkräftegewinnung und Lehrkräftebildung für einen hochwertigen Unterricht“ (SWK 2023, S. 62) so gewendet wird, dass zur Verbesserung der „Verknüpfung“ von Theorie und Praxis „Videos, Simulationen, fallbasiertes Lernen etc. (genutzt werden sollen, NK), um situationsspezifische Fähigkeiten bereits in der ersten Phase zu entwickeln“ (SWK 2023, S. 12).

Trotz Bezugnahme auf das fallbasierte Arbeiten wird jedoch die Frage nach einer zureichenden Theorie, die auf die Unterrichtspraxis, die Erfahrungen, auf das all-

7 In unterschiedlichen Arbeiten und Verlautbarungen empfohlen werden derzeit etwa die sog. „Lautleseverfahren“, weil damit laut den Ergebnissen einer Studie von Rosebrock et al. (2017) die „Leseflüssigkeit“ bei leseschwachen Kindern, die also nicht die Fertigkeit haben, einen „Text genau, automatisiert, schnell und korrekt intoniert laut vorzulesen“ (Anderson et al. 2021, S. 124), effektiv geschult werden kann.

8 Aktuell empfiehlt beispielsweise die Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) auf Grund des IQB-Ländervergleichs und der IGLU-Studie aus den Jahren 2021 und 2022 wegen der alarmierenden Ergebnisse im Lesen, Zuhören, Rechtschreiben und Rechnen zur Förderung von Lesefähigkeiten das Training sogenannter basaler Lesekompetenzen. SWK (2022) (ges. 01.02.2024). Um Missverständnissen vorzubeugen: Keineswegs wird damit der (bildungspolitische) Nutzen von Large-Scale-Studien zur Überprüfung von Leseleistungen in Frage gestellt. Kritisch gesehen wird aber, dass aus den Daten, die auf einer wissenschaftlichen Konstruktion zum Zusammenhang von Theorie und Empirie beruhen, recht unmittelbar Empfehlungen für den Unterricht abgeleitet werden, so dass Bestimmungen zum Verhältnis von Theorie und Unterrichtspraxis gar nicht eigens geprüft werden.

9 Ein entsprechender ‚Praxisdruck‘ beherrscht zurzeit den bildungspolitischen Raum, etwa bei der ‚Qualitätsoffensive Lehrerbildung‘ des BMBF. Auch diese Initiative zielt auf qualitative Verbesserungen des Praxisbezugs (BMBF 2021). Die Klage über fehlende Praxisnähe findet sich außerdem in den jüngsten Befunden des Lehramtsstudierenden-Panel (Kuhn 2023).

tägliche Schul- und Unterrichtswissen von Studierenden zielt, kaum beantwortet. Wissenschaftliche Zugriffsweisen auf den Unterricht werden vielmehr zu einem recht unbestimmten Hintergrundwissen geformt, das zu unspezifischen Handlungsanweisungen und zu Hinweisen für die Durchführung von Trainingseinheiten wird, mit denen die Studierenden ausgestattet werden müssen, weil es für ein kompetentes Unterrichten benötigt wird (vgl. zum Theorie-Praxis-Konzept als Hintergrundwissen auch Kunze 2020, S. 33). Die theoretisch ungeklärte Theorie-Praxis-Beziehung wird in den deutschdidaktischen Debatten derzeit nicht nur mit linguistisch bzw. literaturwissenschaftlich begründeten Unterrichtsverfahren überspielt (deren Effekte empirisch gemessen werden), sondern auch mit inferenzstatistischer Technologie. Tatsächlich sind es nicht wissenschaftliche Kategorien und Modellierungen, die nicht zu den Unterrichtsvorstellungen und den Unterrichtserfahrungen von Studierenden passen wollen. Das Problem des Empfehlungskonzepts besteht vielmehr darin, dass die Anregungen, Hinweise und Schritte zur Realisierung/Umsetzung der Forschungsergebnisse aus der Logik des ‚Getrenntheitskonzepts‘, also der deutschdidaktisch-wissenschaftlichen Zwei-Reiche-Lehre, stammen. Die Trennung von angewandter und wissenschaftlicher Didaktik schreibt der Lehrkräftebildung eine Theorie- und Wissenschaftsbestimmung ein, mit der die Studierenden eigentlich nichts zu tun haben. Im Grunde sind sie mit den wissenschaftlichen Voraussetzungen der Empfehlungen nur dann befasst, wenn sie sich auf die Sammlung, Zusammenfassung, Analyse, die Darstellung von Daten und auf die Methoden in den Studien einlassen. Dann aber müssten sie feststellen, dass deren wahrscheinlichkeitstheoretisch begründete Inferenzstatistik als Voraussetzung die Zufallsvariabilität des Ereignisgesamts erfordert, aus dem ein statistisch zu beurteilender Effekt hervorgehen soll. Entscheidend ist nun, dass jeweils die Zufallsvariabilität für die Ereignisse und Bezugsgrößen unterstellt werden muss. Verbreitet sind etwa Verfahren zur Zurückweisung der Nullhypothese und die Angabe des Signifikanz-Niveaus, so dass statistisch deutlich wird, mit welcher Wahrscheinlichkeit ein Effekt in den Grenzen der Zufallsvariabilität von Merkmalen beispielsweise des zu untersuchenden leseförderlichen Kontextes liegt. Die Trennung von der Unterrichtspraxis entsteht also deshalb, weil die Elemente, die in der Erfahrung als ungebrochene Zusammenhänge vorliegen, statistisch isoliert und zerlegt werden müssen, damit überhaupt die Möglichkeit gegeben ist, dass diese zufällig gegeneinander variieren können (vgl. dazu Holzkamp 1994, S. 85f.). Für die Studierenden stellt sich jenseits der empirisch-statistischen Logik Unterricht mit seinen Interaktions- und Kommunikationssituationen nicht in inferenzstatistisch gewonnenen isolierten Ergebnissen dar, sondern in Form von Einzelfällen, die mit ihrem Potenzial der „Herstellung (von, NK) Erfahrungsfähigkeit“ (Hörster 2012, S. 685) zu „vorgestellten Erfahrungen“ (Schüler 2019, S. 13ff.) von Unterricht führen. Die statistisch konstruierten Zusammenhangsannahmen, aus denen dann die Hinweise für einen gelingenden Unterricht abgeleitet werden, können die

mit den Erfahrungen und Vorstellungen gegebene Komplexität, die subjektiv erfahrenen Zusammenhänge, Widersprüche und Charakteristika des alltäglichen wirklichen Unterrichts kaum abbilden. Die einzelne Unterrichtsstunde, unterschiedliche und unberechenbare Interaktionssituationen mit den Lernenden, gescheiterte oder geglückte Fälle der Unterrichtskommunikation, des Umgangs mit Arbeitsblättern oder mit Materialien und Medien in ihrer ganzen Komplexität und Widersprüchlichkeit treffen mit den statistisch-evidenzbasierten Empfehlungen weder die Vorstellungen von Unterricht noch die in Situationen gemachten Erfahrungen. Wissenschaftstheoretisch gesprochen: Für die Lehrkräftebildung müssten die Grenzen von nomothetisch--deduktiven Erklärungsschemata oder statistisch-induktiven Verfahren, die letztlich aus den Naturwissenschaften stammen, genauer bestimmt werden. Kurz gesagt: Das Theorie-Praxis-Problem in der universitären Lehrkräftebildung hat seine Grenze dort, wo es nicht um nomothetisch ermittelte allgemeine Zusammenhänge geht, sondern um ideographisch erforschte Einzelfälle, um das Besondere und Individuelle, wie es in Unterrichtssituationen erfahren wird.¹⁰

Vor diesem wissenschaftstheoretischen Horizont wird nachvollziehbar, dass in der Lehrkräftebildung nach Möglichkeiten gesucht wurde, „eine verstehende und erkundende Aufmerksamkeit im Einzelfall zur neuen Gewohnheit zu machen und so der ‚Positivierung des Unbestimmten‘ (Gamm 1994) Rechnung zu tragen“ (Hörster 2012, S. 685). Diese Möglichkeit wurde in rekonstruktiven Verfahren und reflexiv ausgerichteten Konzepten aus den Sozialwissenschaften¹¹ und der Psychologie gefunden und im Diskurs von Professionalisierungskonzepten in einer Weise etabliert, dass der Begriff von Wissenschaft nicht als entferntes isoliertes Hintergrundwissen, sondern als erfahrungsbildende Reflexions- und Denkmöglichkeit greifbar werden konnte. Hier hat auch die Deutschdidaktik die mit der Einzelfallarbeit verbundenen Möglichkeiten der Theorie-Praxis-Verbindung entdeckt. Im letzten Abschnitt sollen nun zwei Konzepte zur deutschdidaktischen Konzipierung einer rekonstruktiven Fallarbeit kritisch diskutiert werden.

3 Theorie, Praxis, deutschdidaktische Fallarbeit

In der Lehrkräftebildung ist, so lässt sich bis hierher festhalten, ein Selbstverständnis von Wissenschaft wichtig, das auf die Rekonstruktion und Durchbrechung unmittelbar erfahrener Sinnzusammenhänge abzielt und in seiner Ausrichtung auf das Besondere und Individuelle zugleich verallgemeinerbar und überprüfbar ist. Common Sense dürfte mittlerweile die Auffassung sein, dass in der Lehrkräftebildung Vorstellungen von besserem Unterricht an solche Formen und Praktiken

10 Vergleiche zur Unterscheidung von naturwissenschaftlich-nomothetischen und kulturwissenschaftlich-ideographischen Wissenschaften Markard 2018, S. 9, der auf Wilhelm Windelband als dem psychologisch-philosophischen Begründer dieser Begriffe verweist.

11 Vergleiche zur Bedeutung der Sozialwissenschaften für das Lehramt schon früh Bommes et al. 1996.

gebunden sind, die in ihrem Sinn und ihrer Bedeutung für die Erweiterung von Lern- und Lehrmöglichkeiten identifiziert und perspektiviert werden können. Dieser Anforderung stellen sich ausdrücklich die Professionskonzepte der Lehrerbildung (vgl. beispielsweise Reh et al. 2000). Professionsansätze sind sowohl in der Pädagogik (vgl. dazu Mammes & Rotter 2022) und der Lehrkräftebildung (z. B. Helsper 2021), wie auch in der Deutschdidaktik (vgl. dazu Masanek & Kilian 2022) mit ihren wissenschaftlichen Bezügen zur Kasuistik bedeutsam geworden – freilich wiederum mit unterschiedlicher Ausrichtung und demzufolge auch einer diversen Theorie-Praxis-Bestimmung.

Im Professionalisierungsansatz wird das Theorie-Praxis-Verhältnis einerseits als Ausstattungskonzept mit Kompetenzen angelegt, andererseits als rekonstruktives Verfahren zur Reflexion unterrichtlicher Interaktions- und Kommunikationssituationen. Im Selbstverständnis beispielsweise der 2004 von der Kultusministerkonferenz verabschiedeten Standards für die Bildung von Lehrkräften wird unter Professionalisierung ein Programm mit klaren Aufgabenbeschreibungen, mit der Festlegung von Ausbildungszielen, mit Fortbildungsverpflichtungen etc. verstanden.¹² Dieses merkmalsorientierte Verständnis einer Topologie von professionellen Wissensdomänen der Pädagogik, der Fachwissenschaft und Fachdidaktik (Shulman 1987) dient in erster Linie der Messung und Identifikation von individuellen Fähigkeiten bei Lehrpersonen (vgl. zur Diskussion von Instrumenten König 2010)¹³ Auch in der deutschdidaktischen Konzipierung der Fallarbeit findet sich diese Aufteilung in ein Ausstattungsprogramm auf der einen Seite und ein rekonstruktiv-interpretatives Vorgehen auf der anderen Seite. Im Konzept der professionellen Ausstattung zukünftiger Lehrkräfte mit Kompetenzen ist Wissenschaftlichkeit nur dann gegeben, wenn die Studierenden sich mit linguistischer oder literaturwissenschaftlicher ‚Sachanalyse‘ befassen. Die schon problematisierte ‚Zwei-Reiche-Lehre‘ lässt die Analyse der Fälle zu einem Feld der Zuordnung von Unterrichtssituationen zu linguistischen oder literaturwissenschaftlichen Konzepten werden. Die zukünftigen Lehramtsstudierenden werden per Schulung und Ausbildung mit kategorialen Maßgaben zur Stärkung ihrer Urteilsfähigkeit ausgestattet, die nicht aus dem wirklichen Unterricht stammen. Im Konzept rekonstruktiv arbeitender Fallarbeit dagegen wird der Erfahrung, der Interpretation und der eigenen Theoriebildung mehr Raum gegeben. Mit den theoretischen Anleihen der Fallarbeit an der inter-

12 Bekanntlich haben vor allem die Arbeiten von Shulman (1987) oder Bromme (1992) das mittlerweile gut beforschten Wissenschaftsgebiet profiliert. Zahlreiche Studien und ganze Forschungsprogramme in unterschiedlichen Schulfächern (z. B. Kunter et al. 2011) sind dadurch angeregt worden. Die konzeptionelle Diskussion in der Deutschdidaktik um eine professionelle Lehrerbildung findet sich beispielsweise schon in dem Sammelband von Frederking (1998).

13 Die Fallarbeit in der Lehrkräftebildung wird in diesem Forschungsparadigma erst später bei der Arbeit mit Videostudien relevant, weil es gegenüber einer rekonstruktiv arbeitenden Kasuistik darum geht, „am Fall eine von unmittelbaren Handlungsanforderungen entlastete Anwendung und Verinnerlichung von Standards zu ermöglichen, die als grundlegend für einen lernwirksamen Unterricht erachtet werden“ (Kunze 2020, S. 34).

pretativen Sozialforschung und Ethnografie wird die Analysearbeit selbst als wissenschaftliche Arbeit verstanden, aber gegenüber der Perspektive auf didaktische Möglichkeiten dominiert das Interesse an der Abbildung sozialer Wirklichkeit. Im Folgenden wird zunächst an einem Beispiel ein Blick auf das Ausstattungskonzept geworfen, in dem sich die schon kritisierten Linien aus der deutschdidaktischen Zwei-Reiche-Lehre und der Übernahme ausgewählter und didaktisch aufbereiteter germanistischer Wissenschaften wiederfinden. Dem schließt sich dann die Auseinandersetzung mit einem rekonstruktiv angelegten Ansatz an.

3.1 Das Theorie-Praxis-Verhältnis und die Fallarbeit als Qualifizierungsprogramm

In einem Beitrag zur wissenschaftlichen deutschdidaktischen Fallarbeit (Bredel & Pieper 2021) geht es um zwei kontrastierende dargebotene Ausschnitte aus verschiedenen Rechtschreibstunden in der Grundschule. In beiden Unterrichtsausschnitten ist die Schreibung von Wörtern mit ‚v‘ das Thema, das situiert und im Kontext orthografischer Regelungen zur v-Schreibung analysiert wird. Fälle sind keine Beispiele mehr für eine ausschließlich linguistische Konstruktion von Erwerbsprozessen, die in einem Lehr-/Lernprozess organisiert werden können. Vielmehr erscheinen sie als unterschiedliche und mehr oder weniger sinnvolle Praktiken der Interaktion und Kommunikation zur Aneignung eines rechtschriftlichen Phänomens in der Institution Schule. Dennoch ist der Umgang mit den Fällen und deren Analyse so angelegt, dass wissenschaftliches Wissen ausschließlich aus den Bewertungen zur Sachadäquatheit der Steuerung des Interaktionsgeschehens durch die Lehrkraft und deren Gesprächsbeiträge in der Kommunikation mit den Kindern ins Spiel kommt. Die Analysebewegung, die mit den Studierenden vollzogen wird, verbleibt in der Logik der ‚linguistischen Sache‘ und bezieht von dort die Maßstäbe der Bewertung der beiden Fälle.

Die kontrastierende Sicht auf die Ausschnitte führt beim ersten oberflächlichen Blick in dem einen Fall A zu einem reibungslos ablaufenden Unterricht, im zweiten Fall B zum Eindruck eines Unterrichts, der zunächst „weniger strukturiert“ (ebd., S. 81) erscheint. Die Spezifik deutschdidaktischer Fallarbeit besteht nach Bredel und Pieper darin, dass in der deutschdidaktischen Lehrkräftebildung Unterrichtsausschnitte „als exemplarische Verdichtung eines fachlichen Lehr-/Lernprozesses bestimmt und eingesetzt (werden)“ (Bredel & Pieper ebd., S. 81). Deshalb führt die „gründliche Fallanalyse“ (ebd., S. 66) einigermäßen ungebrochen zum Ergebnis, dass Fall A pädagogisch betrachtet reibungslos verläuft, die Kinder aber irgendwelche Lösungen, die wenig oder gar nichts mit der v-Schreibung zu tun haben, abliefern. Demgegenüber läuft die Analyse im Fall B darauf hinaus, dass eine „diskursive, gegenstands- und lernernahe Ordnung“ (ebd., S. 81) hergestellt wird. Bredel & Pieper erklären die unterschiedliche Ausrichtung der beiden Fälle schließlich damit, dass im Fall A die Institution mit ihren Abläufen und der Reproduktion

ihrer Rollen als Lehrkraft und Schüler:innen dominant sind, im Fall B aber die gemeinsame Arbeit am Gegenstand das Zentrum der Interaktion bildet.

Die Fallarbeit soll, das ist das deutschdidaktische Selbstverständnis des Konzepts, an unterrichtlichen Prozessen das aufdecken, „was durch ausschließlich pädagogische Perspektiven nur unzureichend eingeholt werden kann“ (Bredel & Pieper 2021, S. 84). Bredel & Pieper sehen die fachdidaktische Spezifik der Fallarbeit darin, dass die Thematisierung der v-Schreibung im Unterricht mit den Kindern vom Schriftsystem des Deutschen diktiert ist. Aber ist es ausschließlich eine pädagogische Perspektive, warum die v-Schreibung zum Gegenstand des Unterrichts wird? Ist die Frage, ob die v-Schreibung von den Kindern thematisiert worden ist, ausschließlich pädagogisch motiviert? Die Antwort auf solche Fragen ist jedoch, dass die Begegnung mit dem ‚V‘ in der Lebenswelt der Kinder und im Unterricht weder ‚pädagogisch‘ noch ‚deutschdidaktisch‘ zu beantworten ist. Sie ist vielmehr für den Unterricht wie für die Studierenden vom Lernen her zu beantworten, das dann initiiert wird, wenn das ‚V‘ aus der Bedeutung des Schriftsystems für das Schreiben ausgegliedert und für die Kinder wie für die Studierenden thematisch geworden ist. Für eine gute Antwort könnte es wichtig und bedeutsam sein, dass sich die Studierenden mit den schrifthistorischen Kontexten und den damit verbundenen Regelmäßigkeiten der v-Schreibung befassen. (vgl. dazu Holzkamp 1993, S.220, Hackl 2017, S. 241ff.). Als unterrichtlicher Zusammenhang wird der Gegenstand v-Schreibung, kein außerhalb der Reichweite der Kinder zu konstruierendes normatives Element, aus dem dann Ansprüche, Lernziele und ggf. Lernkontrollmöglichkeiten abgeleitet werden. Die v-Schreibung wird von den Studierenden vielmehr in Relation von Lernenden (in diesem Fall die Studierenden und die Kinder!) zu einem mehr oder weniger bedeutsamen Unterrichtsinhalt, der wiederum einen Ausschnitt aus der ‚Welt der Zeichen‘ darstellt. Verdichtet gesagt: Auf der Seite der Person wäre in der Person-Umwelt-Relation die Intentionalität bedeutsam, in der ‚ich‘ ‚mich‘ als Erfahrende:r mit einem bestimmten Standpunkt und mit ‚meiner‘ je eigenen Perspektive zu der ‚mir‘ gegebenen Welt der Sprache und Zeichen in Beziehung setze. Dieser Umstand wäre für Studierende wie für Kinder gültig, denn Studierende wie Kinder haben in ihrer Subjektivität ‚gute Gründe‘, sich der Bedeutung von Unterrichtsinhalten zu- oder abzuwenden. Die Stärke des Ansatzes von Bredel & Pieper besteht darin, dass mit der Kontrastierung von Fall A und Fall B Fallarbeit als Klassifizierungsarbeit für eindeutig gelingende Aneignungsprozesse im Unterricht betrieben werden kann. Der Wunsch nach Praxis bei den Studierenden findet hier über die Operation der Klassifikation die Form der Eindeutigkeit. Die Schwäche aber ist der Verlust an Mehrdeutigkeit und der sozialen Wirklichkeit des Unterrichtens. Die Analysen haben in keiner Phase die Ambiguität und Unverfügbarkeit unterrichtlicher Prozesse im Blick. Vielmehr sichert das sprachwissenschaftlich und orthografisch ausgewiesene Regelwissen die ungebrochene Verfügbarkeit über die Lernprozesse der Kinder. In

der Lehrkräftebildung führt das Ausblenden der unverfügbaren Dimensionen der Unterrichtspraxis aber zurück zu jenem Selbstverständnis von Theorie und Praxis, bei dem die Theorie den Status eines (sprachwissenschaftlichen) Hintergrundwissens bekommt und Praxis zum ‚nicht-sinnlichen‘ Anschauungsobjekt wird, die mit methodischen Tipps und Empfehlungen bewältigbar ist.

Ein weiterer theoretischer Grund für eine nicht passende Wissenschaftlichkeit ist mithin dann gegeben, wenn es in den Unterrichtsdokumenten um das Wiederfinden sprach- oder literaturwissenschaftlicher Ansätze, Modelle oder Begriffe geht. Die Gegenstandsadäquatheit von Analyse, Interpretation und vollzogenem Unterricht ist gegeben, wenn sich die Komplexität des Unterrichts mit der Rekonstruktion des Sinns von Erfahrungen bei den Studierenden verbindet. Beim Wiederfinden geht es nicht um die Analyse der unterrichtlichen Gesamtsituation, vielmehr ist sprach- oder auch literaturwissenschaftlich bereits vorentschieden, was in der Unterrichtspraxis eigentlich zu entdecken ist und vor allem, was praktisch zu geschehen hat. Der Unterrichtsausschnitt oder das Dokument aus dem Unterricht treten den Studierenden als vollendete Tatsache gegenüber, als *fait accompli*. Didaktische Wissenschaft ist indes immer etwas zu Vollbringendes, das sich noch zu entscheiden hat, auf eine Formel gebracht: die Beschreibung des Vorhandenen im Hinblick auf Mögliches.¹⁴ Unter dieser Voraussetzung unterläuft Fallarbeit in der Deutschdidaktik der Grundschule ein verbreitetes Selbstverständnis von Theorie als Kontrolle von Unterrichtspraxis, und Lernprozessen. Das der rekonstruktiv-interpretatorischen Fallarbeit zugrunde gelegte Theorieverständnis trägt in seiner Ambivalenz und Offenheit vielmehr die Gründe zum wissenschaftlich-eigenständigen Denken und zur Stärkung der didaktischen Urteilskraft über die vollzogenen und möglichen Unterrichtspraktiken in sich.¹⁵

3.2 Rekonstruktiv-interpretatorische Fallarbeit in der deutschdidaktischen Lehrkräftebildung

Einen Vorschlag dazu, die Interaktionspraxis von Fällen aus dem Deutschunterricht in der Lehrkräftebildung für die Grundschule in ihrem dynamischen Zusammenhang erfahrbar (Praxis) und vorstellbar (Theorie) zu machen, haben jüngst Schüler und Dehn (2023) vorgelegt. In ihrem Beitrag zu „(d)idaktische(n) Pers-

14 Die Formel hat Mechthild Dehn einmal in einem Gespräch mit mir gebraucht. Zeitpunkt und Gesprächsanlass sind nicht mehr rekonstruierbar. Bei Combe (2013, S. 159) wird in einem unterrichtstheoretischen Beitrag unter Bezug auf die Systemtheorie von Luhmann formuliert: „Komplexe Systeme (wie Unterricht, N. K.) operieren stets in einem Möglichkeitsraum.“

15 Dieser Theoriebegriff meint nicht Aussagenzusammenhänge über die empirisch zu erfassende Wirklichkeit. Theorie wird vielmehr einerseits als Vorgehen zur Bildung von Begriffen und Kategorien verstanden, die dem Aufschließen der Normativität und der je eigenen Vorstellung von Wirklichkeit dienen. Normativität und Vorstellungen werden dabei der Kritik ausgesetzt. Andererseits richtet sich Theorie nicht im Sinne von Foucault auf die empirische Analyse von Machtbeziehungen und „Subjektivierungen“, sondern auf veränderbare Praktiken. Vgl. zur Diskussion unterschiedlicher Theoriebegriffe und zur Analyse von diskursiven Praktiken Wrana (2015).

pektiven auf Szenen aus der Schule“ kommen Unterrichtspraktiken im Deutschunterricht der Grundschule zur Sprache, deren Normativität als Möglichkeit unterrichtlichen Handelns kritisch reflektiert werden kann. Die Nähe zur Praxis besteht in ihrem Konzept darin, dass vorhandene und dokumentierte unterrichtliche Praktiken im Hinblick auf ihre Handlungsmöglichkeiten bzw. ihre Transformationskraft hin bearbeitet werden. Die Wissenschaftlichkeit und Theoretisierbarkeit dieser Fallarbeit hat in ihren deskriptiven und beschreibenden Aspekten zahlreiche Bezüge zur Ethnografie (vgl. Breidenstein et al. 2015). So gibt es mit der Erfahrung im Feld, der teilnehmenden Beobachtung, mit der Datengewinnung und den Datentypen, dem Darstellen und Explizieren der Daten etc. eine Reihe von Parallelen zur Praxis der Feldforschung, zumal sie sich in zahlreichen Studien auf schulischen Unterricht bezieht (vgl. jüngst Schnitzer et al. 2023). Während die Ethnografen betonen, dass „mit der Fallanalyse Ereignisse, Interaktionssequenzen oder Fallportraits eingehend (analysiert werden sollen, NK.)“ (Breidenstein et al. 2015, S. 190), sprechen die Deutschdidaktikerinnen Schüler und Dehn von der „Szene“ als „einer Geschehenseinheit in Raum und Zeit, in der Figuren agieren“ (Schüler & Dehn 2023, S. 8). ‚Szenen‘ können deutschdidaktisch als sogenannte „didaktische Kerne“ (Schüler & Dehn 2023, S. 9, 12, 14ff.) profiliert werden. Sie sollen für die Analyse der Szene Perspektiven eröffnen und zur Differenzierung des didaktischen Konzepts beitragen. Methodologisch verschiebt sich hier der Fokus: während die Ethnografie die Deskription der sozialen Wirklichkeit zu sichern sucht, dienen die „Szenen“ mit den didaktischen Kernen der Reflexion der Normativität der Praktiken und ihrer Veränderbarkeit.

Die Idee der didaktischen Kerne ließe sich dahingehend präzisieren, dass sie als Aspekte von Unterrichtsformen, also überindividuellen Praxiszusammenhängen, identifiziert werden. Szenen akzentuieren Praktiken (Vorhandenes) und Einstellungen (Vorstellungen, Handlungsalternativen) als ein einheitliches Feld, das zu etwas gut ist – im Fall des Deutschunterrichts an Grundschulen eben gut für die sprachliche Grundbildung aller Kinder. Es mag zum Verständnis dieses normativen Feldes mit seinen Veränderungspraktiken hilfreich sein, sich daran zu erinnern, dass Praktiken nicht nur die kleinsten Einheiten des Sozialen sind und alltägliche und gewohnheitsmäßige Abfolgen von Handlungen darstellen, mit denen soziale Ordnungen hervorgebracht werden (vgl. dazu Reckwitz 2003). Mit der Sozialphilosophin Jaeggi ist hervorzuheben, dass Praktiken auch grundsätzlich normativ verfasst sind und zugleich „ermöglichenden Charakter“ haben (Jaeggi 2014, S. 99). Ihr Ermöglichungscharakter aber macht sie für die didaktische Forschung so wichtig. Jaeggi schreibt: „Ihr normatives Moment regelt nicht nur bereits bestehendes soziales Verhalten (regulative Regeln), es kreiert auch neue Formen sozialen Verhaltens und macht bestimmte Verhaltenszüge, bestimmte Aktivitäten und bestimmte soziale Rollen erst als solche möglich und bestimmbar (konstitutive Regeln)“ (ebd., S. 199).

Um Missverständnissen vorzubeugen: Normativität ist nichts Externes, das von außen zur Kritik der Szenen führt. Die didaktischen Kerne der Szenen bewahren

vielmehr ihre Ambivalenzen und bleiben „offen für die Komplexität der schulischen Situation, für grundlegende Fragen des Lehrens und Lernens, also auch für erziehungswissenschaftliche und grundschulpädagogische Perspektiven“ (Schüler & Dehn 2023, S. 13). Indem die Zugriffsweisen von Kindern im Unterricht zum Ansatzpunkt der Auseinandersetzung mit den Szenen werden, gerät die Normativität der Praktiken im Unterricht in den Blick, die als eine Art Abgleich mit der je eigenen Normativität im Prozess der Befassung mit der Szene zum Gesichtspunkt immanenter Kritik wird.¹⁶ Dabei gilt es indes, Eigensinn und irritierende, überraschende und störende Elemente zu erhalten und diese nicht mit unterrichtsfremden Kategorien auszublenden. Dokumente aus dem Unterricht werden deshalb zur Szene aufbereitet, so dass über die kritischen Auseinandersetzung mit den eigenen Vorstellungen ihre didaktischen Kerne thematisch werden können. Eigensinn und Offenheit sind virtuell konzipiert, nicht in den Vorgaben fixiert. Die kritische Auseinandersetzung mit der Szene ist deshalb vergleichbar mit dem Vorgang einer literaturwissenschaftlichen Interpretation (nicht mit ihren inhaltlichen, historischen oder ästhetisch-poetischen Bestimmungen). Dominant ist für die didaktischen Kerne nicht die Rekonstruktion der Unterrichtswirklichkeit, sondern die Schaffung eines vorgestellten Möglichkeitsraums.¹⁷ Dem Literaturdidaktiker Zabka zufolge handelt es sich bei einer Interpretation um eine intentionale, nicht automatisiert ablaufende Operation – anders als beim Verstehen, das sich unwillkürlich einstellt (vgl. Zabka 2007, S. 356). Dabei kann der Terminus Interpretation zugleich die Operation und deren Ergebnis bezeichnen. Für den Umgang mit Szenen ist nun bedeutsam, dass eine Interpretation nicht notwendigerweise ein fertiges Produkt darstellt, sondern auch prozessual und ungeschlossen bleiben kann (vgl. Köppe & Winko 2013, S. 13). Ein ähnlicher Gedanke einer auf das Mögliche gerichteten Operation findet sich auch im Konzept pädagogischer Professionalität von Helsper (Helsper 2021). Bei ihm werden im Zentrum der Tätigkeit von Pädagog:innen und Lehrkräften eine Reihe von Antinomien und Paradoxien verortet.¹⁸ Helsper fasst diese widersprüchlichen Perspektiven auf pädagogische und unterrichtliche Situationen gleichsam wie eine Leerstelle, in der Unbestimmtheit zur Wirkungsbedingung von Handlungsfähigkeit wird.¹⁹ Im pädagogischen Handlungsakt sind bei Helsper, so könnte man vielleicht sagen,

16 Vergleiche als Vorschlag zur Strukturierung immanenter Kritik Jaeggi 2014, S. 297-301.

17 Schüler & Dehn orientieren sich am Konzept einer kognitiven Erzähltheorie nach Monika Fludernik. Die didaktische Kerne werden gelesen wie ein Ereignis, das erzählt wird und wie eine Geschichte „vorgestellte Erfahrungen“ ermöglicht (vgl. dazu im Einzelnen Schüler 2019, S. 16f.).

18 Bedeutsam für die hier mitlaufende Spannung von Wissenschaft bzw. Theorie und Praxis ist beispielsweise die Begründungsantinomie, nämlich Unterricht, Entscheidungen, Interventionen wissenschaftlich begründen zu sollen und in pädagogischen Situationen unter hohem Entscheidungsdruck zu stehen (vgl. zur Darstellung der insgesamt 11 Antinomien Helsper 2021, S. 166ff.).

19 Das Leerstellen-Konzept findet sich nicht nur in der Rezeptionsästhetik bei Iser, also in der Literaturwissenschaft, sondern auch als „leere Stelle“ in der sozialpädagogischen Kasuistik, die dort mit unterschiedlichen Verfahren zu besetzen ist (vgl. Hörster 2012, S. 683).

fingierte Möglichkeiten enthalten, die die Relation von Einzelfall und allgemeiner Typik offenhalten. Mit ‚Szenen‘ soll nun die Einheit der Spannungen und Widersprüche, die pädagogische und unterrichtliche Praktiken auszeichnen, in handlungsentlastenden Kontexten erfahren werden.

3.3 Fallarbeit als Abbildung sozialer Wirklichkeit oder Kritik normativ ausgerichteter Veränderungspraktiken

Worin besteht schließlich gegenüber der ethnografischen Arbeit mit Fällen die Spezifik deutschdidaktischer Fallarbeit? Unterschiede von Ethnografie (Breidenstein et al. 2015) und didaktischer Forschung (Schüler et al. 2023) sind zunächst bei ihren Fragestellungen auszumachen. In der auf schulischen Unterricht gerichteten Ethnografie geht es darum, wie unterrichtliche Situationen hergestellt und vollzogen werden. Bei einer Szene geht es einerseits ebenfalls um das Wie, also um die Beschreibung des Vorhandenen. Die Beschreibung soll andererseits im Hinblick auf Mögliches erfolgen, also im Hinblick auf gelingende Lernprozesse und die Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten von Kindern und Lehrkräften. Eine ‚Szene‘ ist also nicht normativ enthalten.

Der Fallanalyse wie der Szene gehen Formen der Bearbeitung der Daten aus der sozialen oder unterrichtlichen Wirklichkeit voraus. In der Ethnografie wird hervorgehoben, dass „die vielschichtige soziale Welt nicht nur in eine zweidimensionale Form – die Schrift – (zu übersetzen ist, NK), sondern erst in Sprache (zu überführen ist, NK)“ (Breidenstein et al. 2015, S. S. 35). Die „schweigsame, stumme Dimension des Sozialen“ (ebd., S. 95) muss versprachlicht werden. Die Sprache nimmt als Text vor allem die Form des Berichts an. Bevor es an die ethnografische Analyse der Daten geht, wird mithin die Schreibhandlung des Berichtens vorgenommen, das als „Übersetzen“ von sprachlichen (z. B. Gespräche) und nicht-sprachlichen Dokumenten (z. B. Klassenraumeinrichtungen, Sitzordnungen etc.) unterschiedlicher Art in eine Form bezeichnet wird. Zur Analyse liegt dann ein vom Ethnografen hergestellter Text vor.

Eine Versprachlichung von Dokumenten ist auch für die Deutschdidaktikerinnen Dehn und Schüler ein wichtiger Schritt, um Unterrichtssituationen zu fixieren. Gleichfalls kommt Sprachliches (Gesprächsbeiträge von Kindern und Lehrkräften) wie Nicht-Sprachliches (z. B. Unterrichtsmaterialien) zum Ausdruck. Die Dokumente sind allerdings nicht auf die soziale Welt, sondern durchweg auf den Deutschunterricht – manche stammen auch aus dem Schulraum, z. B. dem Schulflur – an Grundschulen bezogen. Der Unterschied zur Ethnografie besteht darin, dass mit den Ausschnitten aus dem Unterricht nicht „soziale Wirklichkeit in den Diskurs (hineinkommen, NK)“ (ebd.) soll, sondern didaktische Möglichkeiten eröffnet werden. Deshalb werden die Dokumente für die Analyse des Unterrichts so aufbereitet, dass deren Wirklichkeitsausschnitt zur „Szene“ umgearbeitet wird, indem Verdichtungen vorgenommen werden, „verzichtbare“ Teile des Manuskripts

gestrichen werden etc. Methodologisch widerspricht eine solche Bearbeitung von Dokumenten einem grundlegenden Prinzip der Ethnografie. Elementar ist dort nämlich, dass der „Eigensinn“ der beobachteten Phänomene mit all ihren irritierenden, unvertrauten und störenden Anteilen erhalten bleibt. Dieser Eigensinn wird aber, so die ethnografische Maßgabe, nur dann sichtbar und lesbar, wenn nicht im Voraus von professionellen Beobachtenden über die Relevanzen des Feldes für die Teilnehmenden entschieden wird (vgl. Roch, Schnitzer & Tyagunova 2023, S. 3). In der didaktischen Analyse ist Eigensinn jedoch kein Element des Textes oder des Dokuments, sondern Aspekt des subjektiven Zugriffs von Studierenden bzw. Lehrkräften auf den Ausschnitt von Unterricht, um den es jeweils gehen soll.

4 Schlussbemerkung

Der vorstehende Beitrag sollte theoretisch und konzeptionell zeigen, wo die Potenziale und Grenzen einer deutschdidaktischen Fallarbeit in der Lehrkräftebildung für Grundschulen liegen. Fallarbeit basiert auf kasuistischen Wissenschaftsansätzen, die in einem hohen Maß mit Unsicherheit, ‚Unschärfe‘ und Unvorhersehbarkeit ausgestattet sind. Das ist zwar dem Gegenstand „Deutschunterricht in der Grundschule“ gegenüber adäquat, widerspricht aber einer derzeit dominierenden Auffassung von Lehrkräftebildung. Danach sind Klarheit in der Sache sowie die Fähigkeit zur Kontrolle und Beherrschbarkeit der unterrichtlichen Prozesse entscheidend für eine effektive universitäre Lehrkräftebildung. Die Erwartung besteht darin, dass die zukünftigen Lehrkräfte deshalb einen qualitätshaltigen Unterricht halten können, weil sie die Kompetenz haben, im Unterricht Lehr- und Lernprozesse inhaltlich kohärent zu initiieren, weil sie dafür sorgen können, dass vorhandenes mit neuem Wissen unzweideutig miteinander verknüpft werden kann (kognitive Aktivierung), weil sie nicht zuletzt eine konstruktive Unterstützung von Schülerinnen und Schülern, eine gute Unterrichtsstruktur und eine sichere Klassenführung gewährleisten können.

Demgegenüber wurde in den vorstehenden Ausführungen die Fallarbeit als eine Möglichkeit der Wissenschaftsorientierung skizziert, um die Einheit von Theorie und Praxis in der deutschdidaktischen Lehrkräftebildung zu realisieren. Dabei wurde angenommen, dass die Analyse und Interpretation von Dokumenten, Szenen, Sequenzen oder Unterrichtsausschnitten eine Kernoperation der Erkenntnisgewinnung in der deutschdidaktischen Lehrkräftebildung bildet, die handlungserweiternde Dynamiken in der Lehrkräftebildung und in der Wissenschaft zu entfalten vermag. Ordnungsbildungen durch reflektierende und analytische Distanznahme im Interesse einer verändernden und fluiden Unterrichtspraxis wäre der Anspruch.

Literatur

- Anderson, Sven, Jungjohann, Jana, Schurig, Michael & Gebhardt, Markus (2021). Verknüpfung von Lernverlaufsdiagnostik und Leseförderung. Die Konstruktionsprinzipien des Leseabenteuers „Levumi und Fredro auf Schatzsuche“. In Nadine Böhme, Benjamin Dreer, Heike Hahn, Sigrid Heinecke, Gerd Mannhaupt & Sandra Tänzer (Hrsg.), *Mythen, Widersprüche und Gewissheiten der Grundschulforschung. Eine wissenschaftliche Bestandsaufnahme nach 100 Jahren Grundschule* (S. 173-179). Wiesbaden: Springer VS.
- Beck, Christian, Helsper, Werner, Heuer, Bernhard, Stelmaszyk, Bernhard & Ullrich, Heiner (2000). *Fallarbeit in der universitären Lehrerbildung. Professionalisierung durch fallrekonstruktive Seminare? Eine Evaluation*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Behr, Klaus, Grönwoldt, Peter, Nündel, Ernst & Schlotthaus, Werner (1972). *Grundkurs für Deutschlehrer: Sprachliche Kommunikation*. Weinheim/Basel.
- Blumenstock, Leonhard (1986). Michael schreibt. Spontanes Schreiben im Vor- und Grundschulalter. Heinsberg: Agentur Dieck.
- BMBF (= Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2021). *Qualitative Verbesserungen des Praxisbezugs. Meilensteine der Lehrkräftebildung*. url: https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung/shareddocs/downloads/files/bmbf-programmbroschuere2021_praxisbezeuge.pdf?__blob=publicationFile&v=5 (17.08.2023).
- Bommes, Michael, Dewe, Bernd & Radtke, Frank-Olaf (1996). *Sozialwissenschaften und Lehramt. Der Umgang mit sozialwissenschaftlichen Theorieangeboten in der Lehrerbildung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bredel, Ursula & Pieper, Irene (2021). Der Fall aus der Perspektive der Fachdidaktik: Fachliche Lernprozesse als Ziel und Ausgangspunkt. In Doris Wittek, Thorid Rabe & Michael Ritter (Hrsg.) (2021), *Kasustik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche* (S. 65-88). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Breidenstein, Georg, Hirschauer, Stefan, Kalthoff, Herbert & Nieswand, Boris (2015). *Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung* [2. Aufl.]. München: UTB
- Brinkmann, Erika (1994). Lisa lernt schreiben. In Hans Brügelmann & Sigrun Richter (Hrsg.), *Wie wir recht schreiben lernen* (S. 35-43). Lengwil: Libelle.
- Bromme, Rainer (1992). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern: Huber.
- Combe, Arno (2013). Perspektiven der Unterrichtstheorie. Eine Diskussion neuerer theoretischer Konzeptualisierungen von Unterricht. In Wolfgang Meseth, Matthias Prose und Frank-Olaf Radtke (Hrsg.) (2011). *Theorien über Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. In *ZISU – Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 2, S.158-173.
- Dahmen, Silvia & Weth, Constanze (2018). *Phonetik, Phonologie und Schrift*. Paderborn: Schöningh (UTB).
- Dehn, Mechthild (1994). *Schlüsselszenen zum Schriffterwerb. Arbeitsbuch zum Lese- und Schreibunterricht in der Grundschule*. Weinheim: Beltz.
- Einsiedler, Wolfgang (2015). *Geschichte der Grundschulpädagogik. Entwicklungen in Westdeutschland und in der DDR*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Eisenberg, Peter (2017). *Deutsche Orthografie. Regelwerk und Kommentar*. Berlin/Boston: de Gruyter.
- Fabel-Lamla, Melanie, Kunze, Katharina, Moldenhauer, Anna & Rabenstein, Kerstin (Hrsg.) (2020). *Kasustik – Lehrerinnenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen. Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Feilke, Helmuth (2023). Orthographie, Literalisierung, Sprachbildung. Bildungsfunktionen des Orthographieverwerbs. In Sabine Krome, Mechthild Habermann, Henning Lobin, Angelika Wöllstein, (Hrsg.), *Orthographie in Wissenschaft und Gesellschaft. Schriftsystem – Norm – Schreibgebrauch*. (S. 133-160). Berlin u. Boston: de Gruyter.
- Ferdinand, Willi (1970). *Über die Erfolge des ganzheitlichen und des synthetischen Lese-(Schreib-) Unterrichts in der Grundschule*. Essen: Verlag Neue Deutsche Schule.
- Frank, Susanne & Sliwka, Anne (2016). *Eltern und Schule: Aspekte von Chancengerechtigkeit und Teilhabe an Bildung*. Weinheim u. Basel: Beltz Juventa.

- Frederking, Volker (1998) (Hrsg.). *Verbessern heißt Verändern. Neue Wege, Inhalte und Ziele der Ausbildung von Deutschlehrer(innen)n in Studium und Referendariat*. Baltmannsweiler: Schneider-Hohengehren.
- Gerner, Volker (2014). Die Didaktikwissenschaft Deutsch und ihre Bezüge zur Bildungswissenschaft/ Erziehungswissenschaft/Pädagogik. In Volker Frederking, Huneke, Hans-Werner Huneke, Axel Krommer & Christel Meier (Hrsg.), *Taschenbuch des Deutschunterrichts, Bd. 3 (Aktuelle Fragen der Deutschdidaktik)* (S. 177-196), Baltmannsweiler: Schneider-Hohengehren.
- Hackl, Bernd (2017). *Lernen. Wie wir werden, was wir sind*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (UTB).
- Heinzel, Friederike (2003). Zur Funktion von Fallstudien für didaktische Initiativen im Unterricht. In Erika Brinkmann, Norbert Kruse & Claudia Osburg (Hrsg.), *Kinder schreiben und lesen. Beobachten – Verstehen – Lehren* (S. 19-35). Freiburg i. Breisgau: Fillibach.
- Heinzel, Friederike (2012) (Hrsg.). *Methoden der Kindheitsforschung*. Weinheim und Basel: Juventa.
- Heinzel, Friederike (2021). Der Fall aus der Perspektive von Schulpädagogik und Lehrer:innenbildung: Ein Ordnungsversuch. In Doris Wittek, Thorid Rabe & Michael Ritter (Hrsg.), *Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche* (S. 41-64). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hellmich, Frank, Förster, Sabrina & Hoya, Fabian (Hrsg.) (2012). *Bedingungen des Lebens und Lernens in der Grundschule. Bilanz und Perspektiven (= Jahrbuch Grundschulforschung Bd. 16)*. Heidelberg: Springer VS.
- Helsper, Werner (2008). Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung. *Zeitschrift für Pädagogik* 54 (1), S. 63-80.
- Helsper, Werner (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns. Eine Einführung*. Opladen: Budrich (UTB).
- Hofer, Adolf (1976). *Lesenlernen: Theorie und Unterricht*. Düsseldorf: Schwann.
- Hofer, Adolf (1980). Aspekte des Lesenlehrens und -lernens in der Grundschule. In Harald Vogel (Hrsg.), *Der Deutschunterricht in der Grundschule. Konzepte und Modelle zu seiner didaktischen Begründung und Praxis* (S. 1-29). Baltmannsweiler: Burgbücherei Schneider.
- Holzcamp, Klaus (1983). *Grundlegung der Psychologie*. Frankfurt/M. u. New York: Campus.
- Holzcamp, Klaus (1993). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt/M. u. New York: Campus.
- Holzcamp, Klaus (1994). Am Problem vorbei. Zusammenhangsblindheit in der Variablenpsychologie. In Forum Kritische Psychologie 34, S. 80-94.
- Hörster, Reinhard (2012). Sozialpädagogische Kasuistik. In Werner Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit*. Ein einführendes Handbuch, (S. 677-686). Wiesbaden: Springer VS.
- Hummrich, Merle, Hebenstreit, Astrid, Hinrichsen, Merle & Meier, Michael (Hrsg.) (2016). Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns. Wiesbaden: Springer VS.
- Hüttis-Graff, Petra & Widmann, Bernd-Axel (1996). *Elementare Schriftkultur als Prävention von Leserechtschreibschwierigkeiten und Analphabetismus bei Grundschulkindern (Klasse 1 bzw. Vorschulklasse – Klasse 2). Abschlussbericht des Modellversuchs der Bund- Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung*. Hamburg: Amt für Schule.
- Ivo, Hubert (1977). *Zur Wissenschaftlichkeit der Didaktik der deutschen Sprache und Literatur*. Frankfurt a. M.: Diesterweg.
- Jaeggi, Rahel (2014). *Kritik von Lebensformen*. Berlin: Suhrkamp.
- Kämper-van den Boogaart, Michael (2008). Fachdidaktik und Fachwissenschaft. In Michael Kämper-van den Boogaart (Hrsg.), *Deutschdidaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II* (S. 86-104). Berlin: Cornelsen.
- KMK (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019 url: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf (15.09.2023).
- König, Johannes (2010). Lehrerprofessionalität – Konzepte und Ergebnisse der internationalen und deutschen Forschung am Beispiel fachübergreifender, pädagogischer Kompetenzen. In Johannes König & Bernhard Hofmann (Hrsg.), *Professionalität von Lehrkräften – Was sollen Lehrkräfte im Lese- und Schreibunterricht wissen und können?* (S. 40-105). Berlin: DGLS.

- Köppe, Tilmann & Winko, Simone (2013). *Neuere Literaturtheorien. Eine Einführung*. Stuttgart: Metzler.
- Kramer, Rolf-Torsten & Pallesen, Hilke (Hrsg.) (2016). *Lehrerberbitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrberufs*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kränzl-Nagl, Renate & Mierendorff, Johanna (2007). Kindheit im Wandel. Annäherungen an ein komplexes Phänomen. *SWS-Rundschau* (47. Jg.) Heft 1, S. 3-25.
- Kreft, Jürgen (2014). Der Deutschunterricht zwischen Germanistik und Bezugswissenschaften. In Volker Frederking & Axel Krommer (Hrsg.), *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Aktuelle Fragen der Deutschdidaktik* (S. 126-142). Bd. 3. Baltmannsweiler: Schneider-Hohengehren.
- Kruse, Norbert (2023). Forschungen zu Perspektiven von Kindern auf den Deutschunterricht in der Grundschule. In Hedda Bennewitz, Heike de Boer & Sven Thiersch (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zu Schülerinnen und Schülern* (S. 340-349). Münster/New York: Waxmann.
- Kruse, Norbert & Reichardt, Anke (Hrsg.) (2016). *Wie viel Rechtschreibung brauchen Grundschulkin-der? Positionen und Perspektiven zum Rechtschreibunterricht in der Grundschule*. Berlin: ESV.
- Kuhn, Annette (2023). *Zufriedenheit im Lehrberuf Wie sich das Wohlbefinden in Studium und Referen-dariat steigern lässt* url: <https://deutsches-schulportal.de/bildungswesen/zufriedenheit-im-lehrber-uf-lehramtsstudierendenpanel/> (17.08.2023).
- Kunter, Mareike, Baumert, Jürgen, Blum, Werner, Klusmann, Uta, Krauss, Stefan & Neubrand, Mi-chael (Hrsg.) (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.
- Kunze, Katharina Kaja (2020). Über Erziehungswissenschaft, Fallarbeit und Lehrkräftebildung und die Fraglichkeit von Brücken und Verzahnungsmetapher. *Erziehungswissenschaft* H. 60 (31), S. 29-39.
- Kunz, Regula (2015). Situative Kasuistik – Die Relationierung von Theorie und Praxis durch Schlüs-selsituationen. In Eberhard Bolay, Angelika Iser & Marc Weinhardt (Hrsg.), *Methodisch Handeln – Beiträge zu Maja Heiners Impulsen zur Professionalisierung der Sozialen Arbeit* (S. 77-89). Wiesba-den: Springer VS.
- Lindow, Ina & Wieser, Dorothee (2013). Literaturunterricht als Fall philologischer Praxis: Antinomi-en und Lösungsversuche. *Zeitschrift für Germanistik* 2, S. 25-39.
- Makrinus, Livia (2013). Der Wunsch nach mehr Praxis. Zur Bedeutung von Praxisphasen im Lehr-amtsstudium. Wiesbaden: Springer VS.
- Mammes, Ingelore & Rotter, Carolin (Hrsg.) (2022). *Professionalisierung von Grundschullehrkräften. Kontext, Bedingungen und Herausforderungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Maranek, Nicole & Kilian, Jörg (Hrsg.) (2020). Professionalisierung im Lehramtsstudium Deutsch Überzeugungen, Wissen, Defragmentierung. Berlin u. a.: P. Lang.
- Markard, Morus (2018). Das Theorie-Praxis-Problem in (der Geschichte) der Kritischen Psychologie. *Forum Kritische Psychologie – Neue Folge*, Bd. 1, S. 7-16.
- Ossner, Jakob & Zinsmeister (Hrsg.) (2014). *Sprachwissenschaft für das Lehramt*. Paderborn: Schö-ningh (UTB).
- Pieper, Irene, Frei, Peter, Hauenschild, Katrin & Schmidt-Thieme, Barbara (Hrsg.) (2014). *Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung*. Wies-baden: Springer VS.
- Radtke, Frank-Olaf (1999). *Professionalisierung der Lehrerbildung durch Autonomisierung, Entstaatlichung, Modularisierung*. url: <https://www.sowi-onlinejournal.de/lehrerbildung/radtke.htm> (15.09.2023).
- Reckwitz, Andreas (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie*, 32. Jg., H. 4, S. 282-301.
- Reh, Sabine, Bastian, Johannes, Helsper, Werner & Schelle, Carla (Hrsg.) (2000). *Professionalisierung im Lehrberuf. Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität*. Opladen: Leske und Budrich.
- Reh, Sabine & Ricken, Norbert (2012). Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivation. In Ingrid Miethe & Hans-Rüdiger Müller (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie* (S. 35-56). Opladen/Berlin/Toronto: Budrich.

- Reh, Sabine, Geiling, Ute & Heinzel, Friederike (2010). Fallarbeit in der Lehrerbildung. In Barbara Friebertshäuser, Antje Langer & Annedore Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 911-924). Weinheim und München: Juventa.
- Roch, Anna, Schnitzer, Anna, Tyagunova, Tanya (2023). Ethnographie von Schule und Unterricht als Forschungsprogramm – eine Einleitung. In Anna Schnitzer, Andrea Bossen, Christine Freytag, Gudrun Meister, Anna Roch, Susanne Siebholz & Tanya Tyagunova (Hrsg.) (2023), *Schulische Praktiken unter Beobachtung* (S. 1-15). Wiesbaden: Springer VS.
- Rosebrock, Cornelia, Nix, Daniel, Rieckmann, Carola & Gold, Andreas (2017). *Leseflüssigkeit fördern. Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe*. Klett Kallmeyer.
- Roth, Heinrich (1963). *Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens*. Hannover: Schroedel.
- Rößbach, Hans-Günther (2002). Unterrichtsqualität im 2. Schuljahr–Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. *Unterrichtswissenschaft* 30 (2002) 3, S. 230-245.
- Scheerer-Neumann, Gerheid, Kretschmann, Rudolf. & Brügelmann, Hans (1986). Andrea, Ben und Jana: Selbstgewählte Wege zum Lesen und Schreiben. In Hans Brügelmann (Hrsg.), *ABC und Schriftsprache: Rätsel für Kinder, Lehrer und Forscher* (S. 55-96). Konstanz: Fuede.
- Schnitzer, Anna, Bossen, Andrea, Frytag, Christine, Meister, Gudrun, Roch, Anna, Siebholz, Susanne, Tyagunova, Tanya (Hrsg.) (2023). *Schulische Praktiken unter Beobachtung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schüler, Lis (2019). *Narrative Muster im Kontext von Wort und Bild. Eine empirische Studie zum schriftlichen Erzählen in der Grundschule*. Stuttgart: Metzler.
- Schüler, Lis & Dehn, Mechthild (2023). Didaktische Perspektiven auf Szenen aus der Schule. In Schüler, Lis, Dehn, Mechthild & Merklinger, Daniela, *Szenen aus der Schule. Beobachtungen–Lesarten – Fragen aus deutschdidaktischer Perspektive* (S. 7-50). Hannover: Klett/Kallmeyer.
- Shulman, Lee S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1-22. doi:10.1177/03/haer.57.1.j463w79r56455411
- Sirtl, Katharina (2021). Kollegiale Fallbesprechungen als Vorbereitung auf das Arbeiten in (professionellen) Teams? – Über die Implementierung „praxisnaher“ Beratungsmethoden in der Lehrer:innenbildung. In Böhme, N., Dreer, B., Heinecke, S., Mannhaupt, G. & Tänzer, S. (Hrsg.). *Mythen, Widersprüche und Gewissheiten der Grundschulforschung – Eine wissenschaftliche Bestandsaufnahme nach 100 Jahren Grundschule* (S. 477-383). Wiesbaden: Springer.
- SWK (= Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz) (2022): Basale Kompetenzen vermitteln – Bildungschancen sichern. Perspektiven für die Grundschule. Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK). url.: <http://dx.doi.org/10.25656/01:25542> (01.02.24).
- SWK (= Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz) (2023): *Lehrkräftegewinnung und Lehrkräftebildung für einen hochwertigen Unterricht. Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz*. url: https://www.pedocs.de/volltexte/2023/28059/pdf/SWK_2023_Lehrkraeftegewinnung_Gutachten.pdf (01.02.2024).
- Syring, Marcus (2021). Videobasierte Kasuistik in der Lehre. In Doris Wittek, Thorid Rabe & Michael Ritter, (Hrsg.), *Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche* (S. 230-244). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tillmann, Klaus-Jürgen (1976). *Unterricht als soziales Erfahrungsfeld*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Ulrich, Winfried (1987). *Linguistik für den Deutschunterricht*. Braunschweig: Westermann.
- Wieser, Dorothee (2015). Theorie(?)–Praxis–Konstellationen in Lehrerforschung und Lehrerbildung: Fragen an die aktuelle deutschdidaktische Lehrerforschung. In Christoph Bräuer & Dorothee Wieser (Hrsg.), *Lehrende im Blick. Empirische Lehrerforschung in der Deutschdidaktik* (S. 17-34). Wiesbaden: Springer VS.
- Wissenschaftsrat (1993). *Empfehlungen, Stellungnahmen und Positionspapiere: 10 Thesen zur Hochschulpolitik*. Berlin: Wissenschaftsrat https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/1001-93.pdf?__blob=publicationFile&v=1 (01.02.2024).
- Wittek, Doris, Rabe, Thorid & Ritter, Michael (Hrsg.) (2021a). *Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Wittek, Doris, Rabe, Thorid & Ritter, Michael (2021b). Kasuistik in Forschung und Lehre – Ordnungen und Unordnungen mit Blick auf die Disziplinen. In Doris Wittek, Thorid Rabe & Michael Ritter (Hrsg.), *Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche* (S. 7-20). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wolf-Weber, Ingeborg & Dehn, Mechthild (1993). *Geschichten vom Schulanfang. „Die Regensonne“ und andere Berichte*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Wrana, Daniel (2015). Zur Methodik einer Analyse diskursiver Praktiken. In Franka Schäfer, Anna Daniel & Frank Hillebrandt (Hrsg.), *Methoden einer Soziologie der Praxis*. (121-143). Bielefeld: transcript.
- Zabka, Thomas (2007). „Interpretation.“ In Dieter Burdorf, Christoph Fasbender & Burkhard Moenighoff Hrsg.), *Metzler Literatur-Lexikon. Neuauflage* (S. 356-357). Stuttgart: Metzler.

Autor

Kruse, Norbert, Dr.

Professor i. R. für Deutschdidaktik am Institut für Germanistik der
Universität Kassel.

Arbeitsschwerpunkte: Schriftspracherwerb, Schreibunterricht,
Mehrsprachigkeit in der Grundschule, Rechtschreib- und Grammatikunterricht
norbert.kruse@uni-kassel.de

Teil II: Konzeptionelle Entwicklungen

Sabine Gabriel und Tanja Kinne¹

Körpersensible Pädagogik als Querschnittsaufgabe der Lehrer:innenbildung? Diskussion zu Differenzkonstrukten Lehramtsstudierender im kasuistischen Arbeiten

Zusammenfassung

Obwohl Körper-Leibliches für Schule grundlegend ist, sind in der Schul-, Bildungs- und Professionalisierungsforschung nach wie vor Körpervergessenheit und Leibferne festzustellen. Zum Verstehen der besonderen Qualitäten von Körper-Leiblichkeit und ihrer Relevanz für Lern- und Bildungs- oder In- und Exklusionsprozesse entwickelten wir ein Lehrkonzept zum Themenfeld *Körpersensibler Pädagogik* und realisierten es über mehrere Semester. Im Seminarkontext zeichneten wir studentische Fallarbeiten auf und untersuchten die Thematisierungen von Körperlichkeit durch die Studierenden. Durch dokumentarische Analysen ließen sich unterschiedliche Modi der Erzeugung von Körperlichkeit und sozialer Differenzierung bei den Studierenden herausarbeiten. Um sich der Frage zu nähern, inwiefern *Körpersensible Pädagogik* als Querschnittsaufgabe der Lehrer:innenbildung zu verstehen ist, diskutieren wir die identifizierten Erzeugungsmodi vor dem Hintergrund der Ziele des Seminars und den Ansprüchen einer differenz- und inklusionssensiblen Pädagogik.

Schlagnworte: Körper-Leib, Soziale Differenz, Inklusion, Kasuistik, Körpersensible Pädagogik

Abstract

Although corporeality (including affective sensing) is fundamental in schools, the research on schools, education, and teacher education still shows a forgetfulness of the body and a distance from its affective dimension. In order to understand the special qualities of lived body and its relevance for processes of lear-

1 Die Autorinnen haben zu gleichen Teilen an der Erstellung des Beitrags mitgewirkt; die Reihung der Namen erfolgt in alphabetischer Reihenfolge und impliziert keine Erst- oder Zweitautorinnenschaft.

ning and education or inclusion and exclusion, we have developed a teaching concept on the topic of *body-sensitive pedagogy* and implemented it over several semesters. In the seminar context, we recorded student case studies and examined, how corporeality was thematized by the students in the casework. Documentary analyses have made it possible to work out different modes of producing corporeality and social differentiation among the students. In order to approach the question of how far *body-sensitive pedagogy* can be understood as a cross-sectional task of teacher education, we discuss the identified modes of generation in light of the seminar's goals and the demands of a differentiated and inclusive pedagogy.

Keywords: body, social difference, inclusion, casuistry, body-sensitive pedagogy

1 Einleitung

Noch immer lässt sich innerhalb der Schul-, Bildungs- und Professionalisierungsforschung eine relative Einseitigkeit und Vergessenheit des Körpers feststellen (Gabriel & Kinne 2023a, S. 76; Kinne 2019, S. 168; Jennessen 2016, S. 49). Wird Körperlichkeit etwa in der Lehrkräftebildung aufgerufen, wird sie oft im Kontext von Behinderung, Beeinträchtigung und fähigkeitsbezogenen Einschränkungen fokussiert oder im Zusammenhang mit der schulischen Herstellung und Aktualisierung von sozialer Ungleichheit entlang sozialer Differenzdimensionen besprochen. Zumeist ist dabei zentral, wie der Körper angesichts von etwa *disability*, *gender*, *class*, *race/ethnicity* und ihren wechselseitigen Bezügen sowie schulischen In- und Exklusionsdynamiken und/oder gesellschaftlichen Verankerungen in Ressourcen- und Machtverhältnisse zum Faktor ungleichheits(re)produzierender Differenzierungen wird bzw. werden kann (z. B. Buchner 2017 zu Behinderung; Budde 2005 zu Männlichkeiten; Langer 2008 zu sozialer Klasse; Hummrich et. al. 2022 zu Ethnizität und Migration). Darüber hinaus wird Körperlichkeit vereinzelt im Rahmen fachdidaktischer oder auf Stimme und Haltung bezogener Lehrkontexte besprochen (z. B. Hackl 2017; Gora & Hinderer 2021). So wird vor allem die auf den materiellen Strukturen basierende Funktionsphysiologie des Körpers in der Lehrer:innenbildung ins Zentrum der Betrachtungen gerückt. Leibliche Aspekte, wie das Wahrnehmen und Spüren als wesentliche Komponenten jeglicher schulischer Zusammenhänge, werden dagegen wenig thematisch (anders z. B. bei Frankhauser & Kaspar 2017).

Mit einer Perspektive auf den Körper, die diesen nicht nur in seiner Materialität konzipiert, sondern ihn auch als Basis für Affekte, Betroffenheiten, Gefühle, Stimmungen, Intuitionen, Bewegungssuggestionen (MZ) usw. entwirft, wäre zu berücksichtigen, dass soziales Geschehen und damit auch Lern- und Bildungsprozesse stets von expliziten Wahrnehmungs- und impliziten Spürqualitäten (kurz: Leiblichkeit)

mitstrukturiert ist. Dies machen Studien, wie etwa zu Lernen (Brinkmann 2020; Bundschuh 2006), zu Wissen (Gabriel & Kinne 2023b), zu Sozialisation (Liebsch 2017), zu Bildung und Welt-Selbst-Verhältnissen (Koller 2018, insb. unter Einbezug von Waldenfels 1997; Gabriel 2021) deutlich. Damit wären Körper- und Leiblichkeit auch für pädagogisches Handeln und Professionalisierung hervorzuheben. Um den Leerstellen um Körper-Leiblichkeit in der Lehrkräftebildung zu begegnen, entwickelten wir im Teilprojekt *Körpersensible Pädagogik*² eine Lehrkonzeption, in der sowohl die Materialität und Funktionsphysiologie des Körpers als auch das Wahrnehmen und Spüren des Leibes in ihrer unauflösbaren Verbundenheit als wesentliches Merkmal von Unterricht zum zentralen Gegenstand der Auseinandersetzung werden. Da Körper-Leibliches vielfach unterhalb der eigenen Reflexionsschwelle wirksam ist, zielte das fallorientiert ausgerichtete Seminar neben dem Zuwachs von Wissen auch auf die Anbahnung von Reflexivität und Sensibilität gegenüber den Strukturdynamiken im Zusammenhang mit Körper-Leiblichkeit innerhalb sozialen Geschehens in Schule und Unterricht ab. Zur Weiterentwicklung der Lehrkonzeption und deren praktischer Durchführung erhoben wir Fallarbeiten von Studierenden im Seminar-kontext, um besser zu verstehen, welche Sichtweisen auf Körper(lichkeit) bei den Studierenden vorliegen und wie dabei soziale Ein- und Ausschlüsse produziert sowie reflektiert werden. Die Fallarbeiten führten wir dokumentarischen Analysen zur Art und Weise der Thematisierung von Körperlichkeit und sozialer Differenz zu. In diesem Beitrag diskutieren wir das Lehrkonzept unter Zuhilfenahme empirischer Befunde aus der Begleitforschung mit Blick auf die Potenziale und Erfordernisse einer inklusionsorientierten Lehrer:innenbildung. Dazu stellen wir zunächst das Lehrkonzept vor (Kap. 2), geben dann einen Überblick über die methodische Vorgehensweise in der seminarbegleitenden Forschung (Kap. 3), stellen die Ergebnisse im Überblick dar und diskutieren sie vor dem Hintergrund der Seminarziele (Kap. 4). Abschließend bündeln wird die Befunde und Anschlussüberlegungen zur Frage, inwiefern *Körpersensible Pädagogik* als Querschnittsaufgabe der Lehrer:innenbildung zu verstehen ist und gelingen kann (Kap. 5).

2 Körpersensible Pädagogik als Lehrveranstaltung im Bereich Heterogenität und Inklusion

Die von uns konzipierte und über mehrere Semester angebotene Lehrveranstaltung mit dem Titel *Körper im inklusionsorientierten Unterricht* war im Rahmen des Schlüsselqualifikationsmoduls (LSQ-Modul) der Martin-Luther-Universität

2 Das Teilprojekt ist Bestandteil des BMBF-geförderten Projekts KALEI² *Professionalisierung durch Heterogenitätssensibilisierung* am Zentrum für Lehrer:innenbildung der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (FKZ 01JA1618) und dort im Handlungsfeld eins *Heterogenität und Inklusion* zur Weiterentwicklung der lehrer:innenbildenden Studiengänge verortet.

Halle-Wittenberg im Teilbereich Heterogenität und Inklusion verortet und richtete sich an Lehramtsstudierende aller Schulformen. Dabei wurde von einem breitgefassten Inklusionsverständnis ausgegangen und Teilhabeförderung als prinzipielle Aufgabe unterrichtlichen Handelns, ohne Engführung auf Behinderung oder zugeschriebene Förderbedarfe, angesehen.

Im Kontext *Körpersensibler Pädagogik* war es uns wichtig, den Körper mitsamt seiner Wahrnehmungs- und Spürfähigkeiten als Aspekt diversitätsbewusster pädagogischer Arbeit zu thematisieren sowie Methoden und Praxen körpersensibler Lehr-Lern-Settings und die (Un-)Machbarkeiten unterrichtlicher Bearbeitung von sozialen Differenzierungen benachteiligungskritisch und in intersektionaler Perspektive aufzurufen und zu reflektieren. Übergeordnetes Seminarziel war es, die Relevanz von wahrnehmungs- und spürfähigen Körpern für Lern- und Bildungsprozesse sowie In- und Exklusionsvorgänge ins Bewusstsein zu heben und für die Wechseldynamiken seiner (Un-)Verfügbarkeit (etwa unbewusste Spürvorgänge, Routinehandeln usw.) in pädagogischen Praxen zu sensibilisieren. Damit ging einher, die Entwicklung eines Komplexitäts- und Kontingenzbewusstseins für Unterrichtsgeschehen und das Handeln aller Unterrichtsbeteiligten durch das Verstehen der Körperbezüge zu unterstützen.

Auf inhaltlicher Ebene wurde die Lehrveranstaltung so konzipiert, dass eingangs eine differenztheoretische, konstruktivismusnahe Perspektive auf Körper und die wechselseitige Hervorbringung von Körper und Leib als Produkt und Produzent des Sozialen (vgl. Gugutzer 2015) sowie grundlegende Begriffe wie Körpersozialisation (u. a. Liebsch 2017), Lehrer:innen-Habitus (u. a. Helsper 2019) und nicht zuletzt Leiblichkeit (u. a. Lindemann 2017) eingeführt und anhand von Beispielstudien und Datenmaterial diskutiert wurden. In der Lehrveranstaltung boten wir eine Perspektive auf Leib an, die diesen als Basis der Selbst- und Weltgerichtetheit von Subjekten fasst, indem Leib(lichkeit) „einen spürend-affektiven Modus des Zugangs zur Welt und des Wissenserwerbs impliziert, der die Welt vor jeder Symbolisierung und Reflexion allererst eröffnet“ (Kalthoff et al. 2015, S. 19). Dabei unterschieden wir in Leibliches, das im und am Körper wahrgenommen werden kann (etwa das Kratzen im Hals) und solches, das Subjekte unbemerkt affiziert (etwa Affektübertragungen). Neben den materiellen und leiblichen Dimensionen von Körperlichkeit waren auch ihre diskursive und mediale (Re-)Produktion Gegenstand der Betrachtung. Unter dieser Perspektive konnten pädagogische Praxen als „zwischenleiblich vermitteltes und verkörpertes Beziehungsgeschehen“ (Gabriel & Kinne 2022, S. 3) thematisiert werden, aus denen heraus Subjektpositionen, z. B. die des Behindert-Seins und -Werdens, erlebt, angenommen oder auch verworfen werden (können).

Mit etwa geschlechterdramatisierendem Unterrichtshandeln (u. a. Faulstich-Wieland 2008), fähigkeitsbezogenen Raumnutzungspraxen (u. a. Buchner 2017), milieugeprägten Kleidungs-, Bewegungs- oder Ernährungsstilen (u. a. Wellgraf 2012; Schefer 2018) wurden einzelne Differenz(ierungs)dimensionen vor dem

Hintergrund ihrer (Re-)Produktionsmechanismen im Rahmen schul- und unterrichtlicher (Körper-)Praxen thematisiert und In- und Exklusionsprozesse anhand von Fallarbeiten systematisch reflektiert und diskutiert. Dabei entwickelten wir Perspektiven auf unterrichtliche Praxis, die nicht auf ‚Rezeptwissen‘ für pädagogische Handlungsherausforderungen abstellten, sondern vielmehr eine „Kultur der Distanz“ (Neuweg 2011, S. 42) und die oft spannungsgeladene Struktur pädagogischen Handelns (Helsper u. a. 2016) im Blick hatten. Zur Irritation bewährter Deutungsroutinen, zur Anbahnung professioneller Haltungen gegenüber der Relevanz von Körper-Leiblichem in Schule und Unterricht sowie zur Schärfung von Fähigkeiten zu seiner *praktischen Reflexion* als ein routinehaftes Reflexionsvermögen (in) der Praxis (Bohnsack 2020, S. 59), wählten wir zur Umsetzung in der Lehrveranstaltung einen fallorientierten hochschuldidaktischen Zugang. Da zwar vorausgesetzt werden konnte, dass die Seminarteilnehmenden aus zuvor besuchten Modulen bereits Erfahrungen mit kasuistischem Arbeiten hatten, aber unklar war, welche Datensorten und Methoden in welcher Form bekannt sind,³ stellte eine weitere Vermittlungssäule das Kennenlernen und Erproben eines sequenziellen Analyseverfahrens für kasuistisches Arbeiten dar.

3 Ziele und methodisches Vorgehen der seminarbegleitenden Forschung

Das Ziel unserer seminarbegleitenden Forschung war es, zu verstehen, wie die Studierenden Körperlichkeit im Seminarkontext besprechen und wie soziale – und in unserem Verständnis stets körper- und leibgebundene – Differenzierungen während ihres gemeinsamen Austausches im Seminar Ausdruck finden. Weil implizites Wissen z. B. bei der Wahrnehmung von Unterrichtssituationen und -beteiligten relevant ist (u. a. Pallesen 2019, S. 74; Kramer & Pallesen 2018), aber nur mittelbar zur Sprache kommt (u. a. Bohnsack 2017, S. 63ff.), setzten wir zu seiner Erhebung und Konservierung auf die Aufzeichnung von Kleingruppenarbeiten, in denen die Studierenden ein von uns eingegebenes videografiertes Unterrichtsgeschehen fallanalytisch bearbeiteten. Um mehr Fälle einbeziehen zu können, führten wir die Erhebung von Fallarbeiten in einem inhaltlich und strukturell vergleichbaren lehrer:innenbildenden Seminar an der MLU durch.

Die Sitzung zur Erhebung der studentischen Fallarbeiten fand jeweils zum Ende der Vorlesungszeit im Sommersemester statt und wurde pandemiebedingt als Online-Seminar realisiert. Die 60-minütigen Fallarbeiten waren flankiert von einer

3 Daneben, dass sich etwa mit subsumtiver, problemlösender, praxisanalysierender und rekonstruktiver Fallarbeit grundsätzlich verschiedene (Ideal-)Typen von praktizierten Formaten der Fallarbeit unterscheiden lassen (Schmidt et al. 2019; Steiner 2014), werden aus unserer Erfahrung auch innerhalb der Formate unterschiedliche Analysemethoden oder Varianten von Methoden zur Arbeit an den Fällen vorgeschlagen und in Lehrkontexten praktiziert.

schriftlichen Aufgabenstellung, die den Schritten sequenzanalytischer Fallarbeit nachempfunden war. Der von uns eingebrachte Fall aus dem Fallportal HilData⁴ mit einer Länge von 2:45 Minuten zeigt den Beginn einer klassenübergreifenden Englischstunde im inklusionsorientierten Kontext. Die erhobenen und transkribierten Fallarbeiten werteten wir mit der Dokumentarischen Methode aus.

So konnten wir fünf studentische Fallarbeitsgruppen erheben und der dokumentarischen Analyse (Bohnsack 2021; Nohl 2017) zuführen. Um die Verlaufs- und Inhaltsstruktur der Fallarbeiten zu (re)konstruieren und eine erste komparative Bestimmung von Homo- und Heterologien vorzunehmen, erstellten wir thematische Verläufe. In der anschließenden formulierenden Interpretation selektierter Passagen, die wir aufgrund formal-sprachlicher, inhaltlicher und funktional-technischer Kriterien auswählten, beschrieben wir die thematischen Elemente auf Ebene des immanenten Sinngehalts. Ziel war es, deren Inhalte weiter zu differenzieren, einen intersubjektiven Nachvollzug zu fördern und kommunikativ-generalisierbares Wissen zu konkretisieren. Über die Frage, wie vergleichbare Themen (hier z. B. Stühle, Plätze, Bewegung) im videografierten Unterricht zur Sprache gebracht werden (z. B. welche positiven und negativen Gegenhorizonte mit dem dokumentierten Wissen in Bezug auf Körperlichkeit in Unterricht bestehen), legten wir als dritten Schritt, der reflektierenden Interpretation, die Verschränkungen der Regel- und Unregelmäßigkeiten der Herstellung von Körperlichkeit während der Fallarbeiten im Horizont des Dokumentsinns frei. Die so rekonstruierten Modi Operandi der von den Studierenden während der Fallarbeit hervorgebrachten Herstellungspraxen nennen wir Erzeugungsmodi und bezeichnen damit die unterschiedlichen typischen Weisen der Herstellung von Körperlichkeit in den Fallarbeiten. In ihnen zeigen sich – angelehnt an das Begriffsinventar der Dokumentarischen Methode – charakteristische Homologien in Bezug auf soziale Differenzierungen, die in Form von Thematisierungen oder auch Nichtthematisierungen von Körperlichkeit offenkundig werden. Hier dokumentieren sich implizite Wissensbestände der Studierenden: „Fallarbeit [...] macht eigene Orientierungen hinsichtlich Schule, Unterricht, Lehrer:innenhandeln usw. zugänglich, da die Interpretationen immer auch etwas über die Interpretierenden aussagen“ (Demmer & Heinrich 2018, S. 183 zitiert nach Schmidt & Wittek 2019, S. 129). Daher geben die Weisen der Herstellung von Körperlichkeit innerhalb der Fallarbeiten der Studierenden prinzipiell Aufschluss über kollektiv geteilte Werthaltungen und Orientierungen in Bezug auf Körper oder soziale Differenz (Bohnsack 2017, S. 15).⁵

4 Unter <https://hildata.uni-hildesheim.de> mit dem Titel *109_sandwich_plate_Sequenz4* (Zugegriffen: 2. Februar 2023).

5 Im kasuistischen Arbeiten ist noch weiteres implizites Wissen enthalten, denn auch im Agieren der im eingebrachten Videoausschnitt Beteiligten wird Implizites wahrnehmbar. Es wäre zu diskutieren, inwiefern dies die Orientierungen der Studierenden überlagert, mitstrukturiert oder zum Teil auch bricht (ausführlicher zum methodischen Vorgehen und zu den Eigenheiten der Datensorte Videografien zu studentischen Fallarbeiten im Seminarkontext unter Gabriel & Kinne 2024).

Infolge der vorliegenden Fallzahl verzichteten wir auf eine mehrdimensionale Typenbildung und erarbeiteten keine soziogenetische Typenbildung als „empirische Rekonstruktion der sozialen *Genese* der Unterschiede“ (Nentwig-Gesemann 2013, S. 303, Herv. i. Orig.). Die für die in den Erfahrungsräumen begründeten *Aspektstrukturen* (Bonnet 2011, S. 200) der untersuchten Fallarbeiten inhärente Erklärungskraft können wir daher bei den im Folgenden dargestellten Befunden und deren Implikationen nicht systematisch einbeziehen.

4 Erzeugungsmodi von Körperlichkeit und deren weitere Diskussion

In der Begleitforschung wurde der Zusammenhang der Thematisierungen von Körperlichkeit bzw. körperbezogenen Aspekten (wie unterrichtliche Bewegungs- oder Sitzordnungen) und Herstellungsweisen von Körperlichkeit, die sich darin ausdrücken, untersucht. Die so herausgearbeiteten und explizierten Erzeugungsmodi von Körperlichkeit lassen sich hinsichtlich ihrer Bedeutung für soziale Differenzierungsverständnisse, unterrichtliche Ordnungen und pädagogische Handlungsperspektiven auf Vielfalt theoretisieren sowie vor dem Hintergrund der Seminarziele diskutieren. Im Folgenden werden wir die Erzeugungsmodi in Form der Darstellung von verdichteten Befunden vorstellen. Eine ausführlichere Darstellung unter Einbezug empirischen Materials findet sich an anderer Stelle (s. Gabriel & Kinne 2024).

4.1 Überblick über die Erzeugungsmodi von Körperlichkeit

Insgesamt konnten wir vier verschiedene Herstellungsweisen identifizieren und als Erzeugungsmodi beschreiben. Da die Fallarbeiten der Studierenden von divergenten Diskursen im Sinne „verdeckter Rahmeninkongruenz“ (Gerstenberg 2014, S. 294) gekennzeichnet waren, in denen sich eine Arbeitsgruppe nicht oder nur scheinbar in rituellen Konklusionen einigte, präsentiert eine Arbeitsgruppe mitunter mehrere Modi. Innerhalb der jeweiligen Weisen der Herstellung von Körperlichkeit haben wir soziale Differenzierungsverständnisse theoretisiert, die entsprechend jeweilig einem Modus zugehörig sind (siehe Abb. 1).

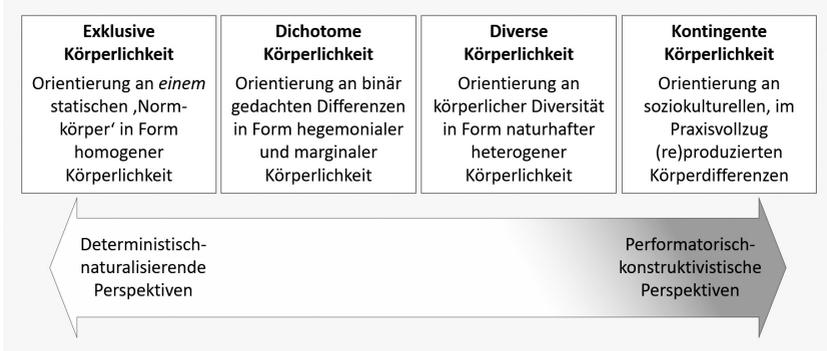


Abb. 1: Übersicht der Herstellungsweisen von Körperlichkeit in den studentischen Fallarbeiten (eigene Darstellung)

Im Modus *Exklusive Körperlichkeit* zeigt sich eine Orientierung an einem statischen ‚Normkörper‘. Während in diesem Modus eine Homogenisierung von Körperlichkeit zentral ist, die sich in der Fallarbeit z. B. darin ausdrückte, dass dem Körper in seiner individuellen Konstitution als z. B. lern- und teilhabebeeinflussendes Element kaum Aufmerksamkeit durch die Studierenden zukam, ist der Modus *Dichotomer Körperlichkeit* wesentlich an einem binär gedachten Differenzieren orientiert, wobei Körperlichkeit als normal oder unnormal aufgerufen wird. Dies drückte sich darin aus, dass in den Fallarbeiten herausgearbeitete Abweichungen innerhalb schulischer (Sitz-)Ordnungen vonseiten der Studierenden mit einer unterrichtsfunktionalen Begründung legitimiert wurden (werden mussten): ‚Besondere Stühle‘ wurden hier thematisch als schulische Antwort auf abweichende Bedürfnisse Einzelner im Sinne eines kompensatorischen Mittels zum Ausgleich des Defizits. Wenngleich ‚Normkörper‘ im Modus *Diverser Körperlichkeit* als Richtgröße eingesetzt wurden, um Schüler:innen etwa in mit und ohne Behinderung einzuteilen, wurden hier jedoch keine homogenen, in sich geschlossenen, gegenüberstehenden Gruppen entworfen, sondern unterschiedliche körperliche Verfasstheiten als verschiedene Lernausgangslagen im Sinne körperlicher Diversität anerkannt. So wurden in diesem Modus z. B. die verschiedenen Stühle oder höhenverstellbaren Tische als ‚normales Unterrichtsmittel‘ zum Erzeugen von Abwechslung für alle diskutiert, dass die Schulen zur Ermöglichung von Sitz- und Mobilitätsvarianten bereitstellen. Trotz der Unterschiede, die die Modi voneinander abgrenzbar machen, vereint diese drei Modi eine ontologisch-naturalistische Perspektive auf Körper(lichkeit). Körperlichkeit wird hier konzipiert als etwas Naturgegebenes; soziale Herstellungsweisen von Körperlichkeit kommen wenig bis nicht in den Blick. Jedoch nimmt die Intensität deterministisch-naturalisierender Perspektiven auf Körper mit einer stärkeren Orientierung

an Diversität ab. Im vierten Modus der *Kontingenten Körperlichkeit* findet sich eine Orientierung an soziokulturellen, -historischen und im Vollzug von Praxis (re)produzierten Körperdifferenzierungen. In diesem Modus sind keine essentialisierenden Herstellungsweisen zu finden. Dabei wurden in den Fallarbeiten z. B. sozial-räumliche Gegebenheiten oder Artefakte thematisch, die an der Hervorbringung von Körpern und Bedürfnissen als wirksam eingeschätzt wurden. So wurde etwa die Frage diskutiert, ob sich der von den Studierenden besprochene Schüler verstärkt bewegt, weil der Stuhl dazu einlädt, oder der Schüler den besonderen Stuhl hat, um sich besser bewegen zu können. Dieser Modus ist Ausdruck eines Verständnisses, auf dessen Grundlage Schüler:innen nicht per se heterogen sind, sondern im Unterrichtsgeschehen als divers entworfen werden.

4.2 Diskussion der Befunde vor dem Hintergrund der Seminarziele

Ziel des Seminars war es, einen Beitrag zur Anregung kontingents- und vielfaltsorientierter Differenzvorstellungen mit einem besonderen Blick auf die Relevanz des Körper-Leiblichen bei der Hervorbringung, Aktualisierung oder Transformation bildungs- und lernrelevanter sozialer Ordnungen in Schule und Unterricht zu leisten. Im Sinne inklusionsorientierten Lehrer:innenhandelns war damit verbunden, soziale Ordnungen bzw. pädagogische Praxen in Schule und Unterricht als anpassungsbedürftig an die vielfältigen Verfasstheiten der Lernenden zu verstehen. Vor dem Hintergrund der Seminarziele und in Anlehnung an aktuelle Inklusionsdiskurse und -forschungen, die eine Bedeutungssteigerung von inklusionsorientiertem Handeln in Lehrpraxen betonen (z. B. verschiedene Beiträge in Häcker & Walm 2015), sowie an bildungspolitische Forderungen nach Inklusion und Teilhabe aller Schüler:innen, ist eine kritische Reflexion einschränkender, diskriminierender oder exkludierender Differenzierungen und fehlender Sensibilität zugrundeliegender Strukturen sozialer (Bildungs-)Ungleichheit unabdingbar.

Da „Inklusion als Menschenrecht [...] [daher auch; d. Vf.] in der universitären Lehre nicht in Abrede gestellt werden kann“ (Schmidt & Wittek 2019, S. 128) und darf, liegt Professionalisierungsbedarf für die (weitere) Anbahnung bzw. Entwicklung wissenschaftlich-reflexiver Wissensbestände bei einigen Modi in besonderer Weise vor. Ein stark an einer deterministisch-naturalistischen Perspektive orientiertes Verständnis von Körperlichkeit bzw. sozialer Differenz, wie es sich etwa in den Erzeugungsmodi *Exklusive* und *Dichotome Körperlichkeit* zeigt, sieht in der Logik von Abweichung insbesondere die Schüler:innen in der Pflicht, sich an unterrichtliche Ordnungen und Praxen anzupassen, also die vermeintliche Abweichung zu kompensieren oder wettzumachen. In den Fallarbeiten dieser Modi wurden unterrichtliche Ordnungen stärker auf Basis der Vorstellung einer homogenen Gruppe Lernender (re-)produziert und Lernende so entindividualisiert. Eine Sensibilität für unterschiedliche Teilhabebedingungen und -chancen oder ungleichheitsrelevante Perspektiven auf Unterricht drückt sich darin nicht oder al-

lenfalls vermindert aus, womit die Gefahr der Negation oder Reduktion von Vielfalt einhergeht. Einem Verständnis des Pädagogischen als performatives Element bezüglich der (als divers) wahrgenommenen Ausgangslagen aller Schüler:innen steht dies entgegen. Die stark essentialisierenden und an Hegemonie(re)produktion orientierten Erzeugungsmodi vernachlässigen den Blick für unterschiedliche Lernausgangslagen und individuelle Lernprozesse und sind als wenig inklusionsorientiert und -sensibel einzuschätzen.

Demgegenüber werden thematisierte Differenzen in einer Perspektive, in der Körperlichkeit als soziohistorische und kulturelle, kontingente Konstruktion verstanden wird, die aus performativ entfalteten Differenzierungsprozessen hervorgeht, stärker aus einer Vielfaltperspektive heraus besprochen und nicht als individuelle Defizite bzw. Störungen, die es für die lerneffiziente Unterrichtsteilnahme zu kompensieren gilt. Sogleich verweisen die stärker an einer performativen Perspektive orientierten Sichtweisen der Studierenden, die vor allem den Erzeugungsmodus *Kontingente Körperlichkeit* kennzeichnen, aber auch bereits im Modus *Diverse Körperlichkeit* erkennbar werden, auf Sensibilitäten und Aufmerksamkeiten für teilhabe- und ungleichheitsrelevante Differenz(ierungs)prozesse, mit der Folge, dass schulische (Raum-)Ordnungen kritischer als anpassungsbedürftige pädagogische Praxis besprochen werden. In dieser Perspektive, die einem kulturwissenschaftlichen Modell von Behinderung, wie es etwa in den Disability Studies vertreten wird (Waldschmidt 2005), nahekommt, kämen Sensibilitäten für die Prozesshaftigkeit, Brüchigkeit und Kontingenz des Pädagogischen am stärksten zum Ausdruck.

5 Anschlussüberlegungen zu Körpersensibler Pädagogik als Querschnittsaufgabe der Lehrer:innenbildung mit fallbasierter Methodik

Lehrveranstaltungen, die körper- und leib sensible Theoriereferenzen zur Basis haben, sind aus unserer Sicht geeignet, Körper nicht nur im Kontext von Behinderung oder (chronischer) Krankheit zu thematisieren, sondern diese mitsamt ihrer Wahrnehmungs-, Spür- und Kommunikationsfähigkeiten als konstitutives Element des Schulischen und damit über alle Schulstufen und -formen hinweg zur Diskussion zu stellen. Dass dies nicht zuletzt aus menschenrechtlichen aber auch bildungspolitischen Gründen notwendig ist, haben wir in Kap. 4 herausgearbeitet.

In unserer seminarbegleitenden Forschung zeigt sich insgesamt, dass Diversitätssensibilität und Vielfaltsorientierung in sehr unterschiedlichen Intensitäten vorliegen. Das hat zur Folge, dass nicht alle Modi gleichermaßen als adäquat für eine inklusionsorientierte pädagogische Handlungsperspektive zu bewerten sind. In jedem Fall bieten sie Anlass für vielfältige Reflexionen im Seminarkontext, die wir für unerlässlich halten. Die Ergebnisse zeigen auch, dass rekonstruktives ka-

suistisches Arbeiten nicht per se zu einem reflexiven Habitus führen muss und kann. Zum Teil werden erst in der begleitenden Bearbeitung im Seminarkontext Irritationsmomente hervorgerufen, deren Diskussion und Verknüpfung mit theoretischen Einsätzen dann zu kritisch-reflexiven Haltungen führen können.

Auf der Befundebene, die auf die Fallarbeiten der Studierenden selbst abstellt, zeigt sich jedoch auch, dass die Studierenden Aspekte wie unterrichtliche Bewegungs- oder Sitzordnungen selbstläufig thematisiert und ihnen in Perspektiverweiterung auf Raum eine Relevanz für Unterricht zugesprochen haben. Es wurde eine Vielzahl an körperlich fundierten Differenzierungen aufgerufen, aus denen wir verschiedene Erzeugungsmodi von Körperlichkeit mitsamt der damit einhergehenden Differenzierungsverständnisse herausarbeiten konnten. Die in den Fallarbeiten aufscheinenden unterschiedlichen Perspektiven auf Körperlichkeit, soziale Differenz und nicht zuletzt Vielfalt, bieten unseres Erachtens professionalisierungsrelevantes Potenzial, um zum Beispiel Mechanismen eigener Differenzproduktion zu irritieren. Insbesondere wenn die eingebrachten Perspektiven in diskussionsanregender Form miteinander konkurrierten, könnten die Inkongruenzen als Ausdruck möglicher Mobilisierung der Reflexion und Distanznahme vom eigenen (Schüler:innen-)Habitus wirksam werden und stünden dann für eine potentiell positive Wirkung auf die Anbahnung eines kritisch-reflexiven Lehrer:innenhabitus (u. a. Pallesen 2019; Helsper 2018). Die Anbahnung versuchten wir mit einer reflexiven Nachlese der Fallarbeiten zu unterstützen, die nicht auf die Durchsetzung der ‚richtigen‘ Interpretationen abzielte, sondern vielmehr ein annäherungsweise Aufspüren der Perspektiven und Themen der Studierenden vor Augen hatte. Zur Erweiterung der Lehrkonzeption könnten die Befunde im Sinne eines forschenden Lernens der dozierenden Person für die weitere Ausgestaltung der Lehrveranstaltung genutzt werden. Mit Blick auf unsere Befunde könnten Konzepte wie *Bewegte und Bewegende Schule* oder auch Ansätze eines *Grünen Klassenzimmers* oder des *Raumes als dritter bzw. drittem Pädagog:in*, in denen Lehr-Lern-Settings stärker geöffnet sind und leiblichen Aspekten eine stärkere Beachtung gezollt wird, das Seminarkonzept sinnvoll bereichern oder an dieses anschließen. Damit kann ein breit gefasstes Inklusionsverständnis sowie intersektionale Perspektiven auf soziale Differenzierungen und Diskriminierungen bzw. In- und Exklusionsvorgänge in Schule und Unterricht unterstützt werden. Durch den stärkeren Einbezug von Themen, die Schul- und Unterrichtsentwicklung berühren, könnten Brücken zwischen verschiedenen Studieninhalten innerhalb der Lehrer:innenbildung geschlagen und gleichzeitig verdeutlicht werden, dass *Körpersensible Pädagogik* über den Bereich von Inklusions- oder Förderpädagogik weit hinausgeht.

Weiterhin gilt der Einsatz einer rekonstruktiven Kasuistik, die an Relevanz- und Gütekriterien von qualitativen Forschungsmethoden im Modus sequenzanalytischen Interpretierens orientiert ist, im Seminarkontext für die Anbahnung praktischer Reflexionsfähigkeiten bzw. professioneller Haltungen als gewinnbringend (siehe

Kap. 2). Dabei darf jedoch nicht unterschätzt werden, dass rekonstruktive Analysemethoden voraussetzungsvoll sind und auf einer komplexen Methodologie basieren. In Forschungszusammenhängen ist ein tiefgründiges Verständnis der zugrunde liegenden Methodologie einer Auswertungsmethode zwar grundlegend, zur Ausschöpfung des Potenzials als hochschuldidaktischer Zugang ist aber dieses Wissen – gerade in frühen Phasen des Studiums – nicht in Gänze vorzusetzen. Wenn Kasuistik zur Anbahnung eines kritischen Lehrer:innenhabitus beitragen soll, ist eine Komplexitätsreduktion angezeigt. Dies kann z. B. erfolgen, indem den Studierenden eine klar strukturierte Aufgabenstellung, die den Schritten sequenzanalytischer Interpretation nachempfunden ist, zur Seite gestellt wird. Gleichzeitig wäre dabei zu beachten, dass damit den Studierenden neben dem Fall selbst ein weiterer Stimulus dargeboten wird, der gerade bei einem Arbeiten mit enger Zeitbegrenzung im Seminarkontext dazu führen kann, dass die Auswertungstiefe der Feinanalyse zugunsten einer Abarbeitungslogik zurückgestellt wird (Gabriel & Kinne 2024). Dem wäre neben der gezielten Auswahl des Fallmaterials zu begegnen, indem die anschließende offene Diskussion der Analyseergebnisse nicht lediglich zu Präsentationszwecken eingesetzt wird, sondern zu einem wesentlichen Teil der Auseinandersetzung mit dem Fall im Seminarkontext und so quasi zu einem ‚neuen‘ Fall wird.

Körpersensible Pädagogik(en), die auch die Auseinandersetzung mit Leiblichkeit nicht aus den Augen verlieren, implizieren für das Lehrer:innenhandeln sowie für die Anbahnung einer differenzsensiblen Haltung und eines Verständnisses für die Berufsrolle als Lehrkraft mit all seinen Machbarkeiten aber auch Begrenzungen eine Vielfalt grundlegender Themen. Gerade im Kontext eines weiten Inklusionsverständnisses, in dem neben zugeschriebenen Behinderungen auch Themen wie *disability*, *gender*, *class*, *race/ethnicity* usw. aufgerufen werden, wäre die Beschäftigung mit Körper-Leiblichem für alle Lehramtsstudiengänge angezeigt. Dies birgt eine Vielzahl an Inhalten, die sich sowohl über die verschiedenen lehramtsspezifischen Module als auch über die gesamte Studienzeit und möglicherweise auch in die zweite und dritte Phase der Lehrer:innenbildung erstrecken sollten. Um inklusive Haltungen anzubahnen, bieten Lehrveranstaltungen zum Themenfeld *Körpersensibler Pädagogik*, insbesondere in einer starken Fallorientierung, implementiert als Querschnittsaufgabe der Lehrer:innenbildung, ein Potenzial, um etwa Überzeugungen zu komplexitätsreduzierten Kausalitätsvorstellungen zu irritieren. Da nicht zu differenzieren, auch und gerade im unterrichtlichen Handeln, unmöglich ist, erscheint es dabei besonders wichtig, Differenzierungsprozesse diversitätssensibel, machtkritisch und inklusionsorientiert anzubahnen.

Generell versprechen kasuistische Lehr-Lern-Formate auch durch die mit ihnen verbundene Theorie-Praxis-Verknüpfung einen Zugang für Studierende, Schulgestaltung und -leben sowie Unterrichtsgeschehen und seine Regelmäßigkeiten und Besonderheiten wahrzunehmen, zu analysieren, zu reflektieren und nicht zuletzt auch in seiner Kontingenz kritisch zu diskutieren.

Literatur

- Bohnsack, Ralf (2021). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen: Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Zur Eigenlogik der Praxis in Lebramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik*. Opladen: Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen: Budrich.
- Bonnet, Andreas (2011). Erfahrung, Interaktion, Bildung. In Wolfgang Meseth, Matthias Proseke & Frank-Olaf Radtke (Hrsg.), *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre* (S. 189-208). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Brinkmann, Malte (2020). Leib und Denken. Zum Verhältnis von Denken, Lernen und Erziehen in der interkorporalen Reflexivität. In Rita Casale, Markus Rieger-Ladich & Christiane Thompson (Hrsg.), *Verkörperte Bildung* (S. 22-37). Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Buchner, Tobias (2017). Markierungen und Platzierungen. Die Produktion von ›Integrationskindern‹ über verräumlichte Praktiken an Regelschulen. *Zeitschrift Für Inklusion*, 1 (4). <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/435> Zugriffen: 04. Februar 2021.
- Budde, Jürgen (2005). *Männlichkeit und gymnasialer Alltag. Doing Gender im heutigen Bildungssystem*. Bielefeld: transcript.
- Bundschuh, Konrad (2006). *Emotionalität, Lernen und Verhalten. Ein heilpädagogisches Lehrbuch*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Demmer, Christine & Heinrich, Martin (2018). Doing rekonstruktive Inklusionsforschung? Zu den Schwierigkeiten, methodisch aufgeklärt innerhalb eines normativ aufgeladenen Forschungsfelds zu agieren. In Martin Heinrich & Andreas Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden* (S. 177-190). Wiesbaden: Springer VS.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (2008). Schule und Geschlecht. In Werner Helsper & Jeanette Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 673-695). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Frankhauser, Regula & Kaspar, Angela (2017). Der bewegte Körper im Unterricht: Zwischen medialer Inszenierung und Manifestation des Leiblichen. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 6, S. 53-67.
- Gabriel, Sabine (2021). *Körper in biografieanalytischer Perspektive. Zum Verhältnis von Körper, Biografie und ihrer Erforschbarkeit*. Opladen: Budrich.
- Gabriel, Sabine & Kinne, Tanja (2024). Körpersensible Pädagogik im Blick. Dokumentarische Analysen von Fallarbeiten Studierender zu Körper-Leib-Ordnungen im Unterricht. In Jörg Korte, Doris Wittek, Marlene Kowalski & Jana Schröder (Hrsg.), *Dokumentarische Professionalisierungsforschung im Kontext des Lehramtsstudiums. Reihe Dokumentarische Schulforschung*. (S. 270-289) Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gabriel, Sabine & Kinne, Tanja (2023a). „Körper/Leib ;inklusive!“ – Zu den Un_Verfügbarkeiten des Körperleiblichen im inklusionsorientierten Diskurs_Raum. In Mirjam Hoffmann, Thomas Hoffmann, Lisa Pfahl, Michael Rasell, Hendrik Richter, Rouven Seebo & Josefine Wagner (Hrsg.), *Raum. Macht. Inklusion. Inklusive Räume erforschen und entwickeln* (S. 73-81). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gabriel, Sabine & Kinne, Tanja (2023b). Körper – Leib – Wissen. Entwurf einer postphänomenologischen Perspektive auf den Wissensbegriff. In Christian Lindmeier, Stephan Sallat, Vera Oelze, Wolfram Kulig & Marek Grummt (Hrsg.), *Partizipation, Wissen, und Kommunikation im sonderpädagogischen Diskurs* (S. 48-54). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gabriel, Sabine & Kinne, Tanja (2022). Auf den Spuren körper-leiblicher Differenzierungen als Erfahrungen sozialer In- und Exklusion. Eine postphänomenologische Perspektive auf Körper und Behinderung. *Zeitschrift Für Disability Studies*, 2 (2). https://doi.org/10.15203/ZDS_2022_2.06
- Gerstenberg, Frauke (2014). Die Frage als Diskursbewegung in (pädagogischen) Praktiken. Zu den Möglichkeiten einer Gesprächsanalyse der Dokumentarischen Methode. In Klaus Fröhlich-Gildhoff, Iris Nentwig-Gesemann & Norbert Neuss (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik VII. Schwerpunkt: Profession und Professionalisierung* (S. 277-306). Freiburg: FEL.
- Gora, Stephan & Hinderer, Marcel (2021). *Leitfaden Sprechen in der Schule: Körper – Stimme – Botschaft. Wie Lehrer-Schüler-Kommunikation gelingt*. Hannover: Klett/Kallmeyer.
- Gugutzer, Robert (2015). *Soziologie des Körpers*. Bielefeld: transcript.

- Häcker, Thomas & Walm, Maik (Hrsg.) (2015). *Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hackl, Bernd (2017). Der Körper als Unterrichtsmittel. Non-verbale Kommunikation und die performative Beglaubigung der didaktischen Praxis. *Pädagogische Korrespondenz*, 30 (2), S. 69-87.
- Helsper, Werner (2019). Vom Schüler- zum Lehrerhabitus – Reproduktions- und Transformationspfade. In Rolf-Torsten Kramer & Hilke Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 49-72). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, Werner (2018). Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In Angelika Paseka, Manuela Keller-Schneider & Arno Combe (Hrsg.), *Ungewisshheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 105-140). Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, Werner (2016). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz. In Martin Rothland (Hrsg.), *Beruf/Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 103-125). Münster & New York: Waxmann.
- Hummrich, Merle, Schwendowius, Dorothee & Terstegen, Saskia (Hrsg.) (2022). *Schulkulturen in Migrationsgesellschaften. Studien zu Differenzverhältnissen im deutsch-amerikanischen Vergleich*. Wiesbaden: Springer VS.
- Jennessen, Sven (2016). Der Körper in der Körperbehindertenpädagogik. In Sven Jennessen & Reinhard Lelgemann (Hrsg.), *Körper – Behinderung – Pädagogik* (S. 49-59). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kalthoff, Herbert, Rieger-Ladich, Markus & Alkemeyer, Thomas (2015). Bildungspraxis. Eine Einleitung. In Thomas Alkemeyer, Herbert Kalthoff & Markus Rieger-Ladich (Hrsg.), *Bildungspraxis: Körper, Räume, Objekte* (S. 9-36). Weilerswist: Velbrück.
- Kinne, Tanja (2019). praxis.macht.körper. Different konstruierte Körperlichkeit in der Schule. *Behindertenpädagogik*, 58 (2), S. 168-183.
- Koller, Hans-Christoph (2018). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kramer, Rolf-Torsten, & Pallesen, Hilke (2018). Lehrerhandeln zwischen beruflichem und professionellem Habitus – Praxeologische Grundlegungen und heuristische Schärfungen. In Tobias Leonhard, Julia Kosinar, & Christian Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potenziale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 41-52). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Langer, Antje (2008). *Disziplinieren und Entspannen. Körper in der Schule – eine diskursanalytische Ethnographie*. Bielefeld: transcript.
- Liebsch, Katharina (2017). Sozialisation. In Robert Gugutzer, Gabriele Klein & Michael Meuser (Hrsg.), *Handbuch Körpersoziologie. Band 1: Grundbegriffe und theoretische Perspektiven* (S. 275-281). Wiesbaden: Springer VS.
- Lindemann, Gesa (2017). Leiblichkeit und Körper. In Robert Gugutzer, Gabriele Klein & Michael Meuser (Hrsg.), *Handbuch Körpersoziologie. Band 1: Grundbegriffe und theoretische Perspektiven* (S. 57-65). Wiesbaden: Springer VS.
- Nentwig-Gesemann, Iris (2013). Die Typenbildung der dokumentarischen Methode. In Ralf Bohnsack, Iris Nentwig-Gesemann & Arnd-Michael Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (S. 295-323). Wiesbaden: Springer VS.
- Neuweg, Georg Hans (2011). Distanz und Einlassung. Skeptische Anmerkungen zum Ideal einer „Theorie-Praxis-Integration“ in der Lehrerbildung. *Erziehungswissenschaft*, 23 (2), S. 33-45.
- Nohl, Arnd-Michael (2017). *Interview und Dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Pallesen, Hilke (2019). Interpretative Unterrichtsforschung in der Lehrer:innenbildung. Fallarbeit mit der Dokumentarischen Methode. *Journal für LehrerInnenbildung*, 19 (4), S. 72-81.
- Schefer, Astrid (2018). Einfluss des Essens in Gesellschaft auf Ernährungsverhalten und schulische Leistung von Jugendlichen. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 7 (3), S. 100-110.
- Schmidt, Richard & Witteck, Doris (2019). Drei Ebenen von Normativität(en) in der Erforschung inklusionsorientierter Lehrer:innenbildung. Qualitative Befunde aus der wissenschaftlichen Begleitforschung des Projekts KALEI. In Claudia Klektau, Susanne Schütz & Anne Julia Fett (Hrsg.), *Heterogenitätssensibilität durch Fallarbeit fördern. Zum Stellenwert von Kasuistik und Inklusion in der Lehrer*innenbildung* (S. 115-132). Halle-Wittenberg: Zentrum für Lehrer:innenbildung.

- Schmidt, Richard, Becker, Elena, Grummt, Marek, Haberstroh, Max, Lewek, Tobias & Pfeiffer, Alexander (2019). Vorschlag für eine Systematisierung kasuistischer Lehr-Lern-Formate in der universitären Lehrer:innenbildung. https://fallportal.zlb.uni-halle.de/wp-content/uploads/2019/02/KALEI_AK-Kasuistik_Systematisierung-von-Kasuistik.pdf Zugegriffen: 30. Mai 2023.
- Steiner, Edmund (2014). Kasuistik – ein Fall für angehende und praktizierende Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 32 (1), S. 6-20.
- Waldenfels, Bernhard (1997). *Topographie des Fremden. Studien zur Phänomenologie des Fremden*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Waldschmidt, Anne (2005). Disability Studies: individuelles, soziales und/oder kulturelles Modell von Behinderung? *Psychologie und Gesellschaftskritik*, 29 (1), S. 9-31.
- Wellgraf, Stefan (2012). *Hauptschüler. Zur gesellschaftlichen Produktion von Verachtung*. Bielefeld: transcript.

Autorinnen

Gabriel, Sabine Dr.ⁱⁿ

Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Heterogenität und Inklusion am Zentrum für Lehrer:innenbildung in Koop. mit dem Arbeitsbereich Inklusion und Exklusion in Bildung, Erziehung und Sozialisation der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

Arbeitsschwerpunkte: (Leib-)Phänomenologie, Bildungs- und Professionalisierungsforschung, Soziale Differenz und Ungleichheit, inklusionsorientierte Pädagogik sowie Forschungsmethod(ologi)en,
sabine.gabriel@paedagogik.uni-halle.de

Kinne, Tanja Dr.ⁱⁿ

Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Körperpädagogik der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Leitung des Teilprojekts Körpersensible Pädagogik innerhalb des Projekts Kalei² am Zentrum für Lehrer:innenbildung der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

Arbeitsschwerpunkte: Körper, Leib und Nicht/Behinderung, Postphänomenologie sowie inklusionsorientierte Pädagogik
tanja.kinne@paedagogik.uni-halle.de

Julia Steinwand, Doris Wittek und Michael Ritter

Interdisziplinarität als Reflexionsanlass und -referenz in der kasuistischen Lehrer:innenbildung

Zusammenfassung

Im Beitrag wird nach der Bedeutsamkeit von Referenzen in der Fallarbeit interdisziplinär gestalteter universitärer Lehre im Kontext heterogenitätssensibilisierender Lehrer:innenbildung gefragt. Dafür werden zunächst Heterogenität, Interdisziplinarität und Fallverstehen als Bezugspunkte universitärer Professionalisierung herausgearbeitet, um nachfolgend Referenzialität als Merkmal von Reflexivität auszuweisen: Interdisziplinäre Lehrveranstaltungen bergen das Potenzial, so unsere These, ein gegenüber (mono-)disziplinärer Lehre erweitertes Spektrum an Referenzen bereitzustellen, die für eine reflektierende Sinnbildung herangezogen werden können. Sodann wird exemplarisch eine Rekonstruktion referenzierenden *Denkens über* einen Fall pädagogischer Praxis in seiner Ausdrucksform als *Sprechen* in der Fallarbeit einer interdisziplinären Lehrveranstaltung vorgestellt, bevor die Befunde abschließend diskutiert werden.

Schlagnote: Heterogenität, Interdisziplinarität, kasuistische Lehre, Reflexion/ Reflexivität, Professionalisierung

Abstract

The article examines the significance of references in case-based interdisciplinary university teaching aimed at fostering reflexivity within the context of diversity-sensitive teacher education. To do so, heterogeneity, interdisciplinarity, and case understanding are highlighted as points of reference for university professionalization. Subsequently, referentiality is identified as a characteristic of reflexivity: Interdisciplinary courses, according to our thesis, possess the potential to offer an expanded range of references compared to (mono-)disciplinary teaching, which can be utilized for reflective meaning-making. Then, an exemplary reconstruction of referential thinking concerning a case of pedagogical practice, manifested as discourse within the context of case-based interdisciplinary teaching, is presented, followed by a concluding discussion of the findings.

Keywords: heterogeneity, interdisciplinarity, university case studies, reflection/reflexivity, professionalisation

1 Einleitung

Ausgehend von einem Verständnis von Reflexion als einem besonderen Modus, einer referenziellen bzw. selbstreferenziellen „Form rückbezüglichen bzw. selbstbezüglichen Denkens“ (Häcker et al. 2016, S. 262), fokussieren wir in diesem Beitrag heuristisch auf die Referenzialität als zentrales Merkmal eines solchen reflexiven Denkens – oder konkreter: auf die Ausdrucksform eines solchen Denkens als Sprechen. Wir folgen dabei der Annahme, dass reflexives (Nach-)Denken in der Lehrer:innenbildung einen konkreten, in der Reflexionssituation verorteten Anlass und damit auch einen Gegenstand benötigt, etwa einen ‚Fall‘ aus der Praxis schulischen Unterrichts (Häcker 2022). Wir erweitern diese Annahme im Sinne von Thomas Häcker et al. (2016) jedoch um einen entscheidenden Aspekt: Denn darüber hinaus setzt u. E. das Reflektieren diesen Gegenstand in Beziehung zu biografisch gesättigten Erfahrungen, pädagogischen Vorstellungen und disziplin- bzw. domänenspezifischem Theoriewissen, die das reflektierende Subjekt seinem eigenen Wissenshorizont entnehmen muss oder die in der konkreten Reflexionssituation, etwa im Hochschulseminar institutionell gerahmt, zur Verfügung gestellt werden müssen. Unsere für den Beitrag leitende These lautet entsprechend: Auch wenn Reflexion selbstreferenzielle Züge trägt, also der Gegenstand des (Nach-)Denkens zu Facetten seiner eigenen Gestalt in Beziehung gesetzt wird, sind immer auch weitere Referenzen notwendig, die für eine reflektierende Sinnbildung herangezogen werden – und die in interdisziplinären Lehrveranstaltungen in gesteigerter Weise aufgerufen werden können.

Ausgehend von der begleitenden Erforschung einer interdisziplinären Lehrveranstaltung im Lehramtsstudium interessieren wir uns in diesem Beitrag für Anlässe und Referenzen, die für eine reflektierende Sinnbildung von den Studierenden herangezogen werden. Grundlage sind rekonstruktiv generierte Befunde in einem Teilprojekt des Projekts KALEI² (Professionalisierung durch Heterogenitätssensibilisierung) im Rahmen der ‚Qualitätsoffensive Lehrerbildung‘ (QLB) an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (MLU). Das von uns verantwortete Teilprojekt „Interdisziplinäre Perspektiven auf Heterogenität im Unterricht“ zielte dabei erstens darauf, die interdisziplinäre Verständigung innerhalb der an der MLU in der Lehrer:innenbildung beteiligten Disziplinen zu Fragen der Konstruktion und Bearbeitung von Heterogenität im Unterricht zu intensivieren. Zweitens bestand das Ziel, Lehrkonzepte zu entwickeln und zu erproben, innerhalb derer die Studierenden (auch) mithilfe der interdisziplinären Perspektiven auf Heterogenität sensibler dafür werden, zugrundeliegende Strukturen der pädagogischen

Tätigkeit mit heterogenen Lerngruppen zu reflektieren. Der Anspruch, eine auf der Zusammenschau verschiedener, an der Lehrer:innenbildung beteiligter Disziplinen gründende Mehrperspektivität als Potenzial für die Professionalisierung der Studierenden zu nutzen, ist dabei keineswegs neu, sondern hat u. a. an der MLU eine längere Tradition (Rademacher 2016, ausführlich Kap. 2; Heinrich et al. 2019). Anknüpfend an diese Tradition bestand für uns jedoch die Frage, inwieweit interdisziplinäre Perspektiven für die Studierenden in der Auseinandersetzung mit Fallmaterial zu einem Zugewinn an Deutungsmöglichkeiten im Sinne der Heterogenitätssensibilität führen.

Um uns dieser Frage zu nähern, klären und relationieren wir im Folgenden zunächst professionstheoretisch begründet die zugrundeliegenden Begriffe Heterogenität, Interdisziplinarität und Fallverstehen (Kap. 2). Daran anschließend kommt das Verhältnis von Reflexivität und Referenzialität im Sinne der Professionalisierung (angehender) Lehrpersonen in den Blick (Kap. 3). Sodann stellen wir exemplarisch entlang einer Fallrekonstruktion vorliegende Befunde zu (selbst-)referenziellen Bezügen vor, die in der Fallarbeit einer interdisziplinären Lehrveranstaltung aufgerufen werden (Kap. 4). Abschließend diskutieren wir die Befunde mit Blick auf den Diskurs zur kasuistischen Lehrer:innenbildung (Kap. 5).

2 Heterogenität, Interdisziplinarität und Fallverstehen als Bezugspunkte universitärer Professionalisierung

Die ‚Heterogenität von Schüler:innen‘ ist in der vergangenen Dekade im Zuge der QLB verstärkt in den Fokus universitärer Lehrer:innenbildung geraten, wie auch interdisziplinäre bzw. interprofessionelle Anforderungen an den Lehrer:innenberuf. Dieses Strukturentwicklungsprogramm soll Reformen im Rahmen der Lehrer:innenbildung anstoßen, die, neben anderen Zielen, insbesondere eine „Fortentwicklung [...] d. Vf.] in Bezug auf die Anforderungen der Heterogenität und Inklusion“ (Bund-Länder-Vereinbarung 2013, S. 2) beinhalten. Diese externen Ansprüche rekontextualisieren wir für die Lehre an der MLU in spezifischer Weise, da wir davon ausgehen, dass ‚Heterogenität‘ in Praktiken der pädagogischen Felder (Rabenstein & Steinwand 2018) gleichermaßen wie in bildungspolitischen und wissenschaftlichen Diskursen konstruiert wird (Rabenstein & Steinwand 2013). So leitet uns die Annahme, dass der ‚inhaltlich unscharfe‘ Begriff der Heterogenität (Budde 2012) genutzt wird, um ein Verhältnis von Unterschiedlichkeit in Bezug auf Adressat:innen pädagogischen Handelns (bspw. bezüglich der ‚Individuen‘ einer Lerngruppe) zu beschreiben, das jene Adressat:innen – ontologisierend – hinsichtlich als relevant erachteter Merkmale als unterschiedlich (und damit je spezifisch) markiert. In Bezug auf das (wissenschaftliche) Sprechen über Heterogenität (bspw. in Texten, die sich in der Lehrer:innenbildung veror-

ten, oder Diskursen zu aktuellen Schul- und Unterrichtsreformen) lässt sich zugleich die Diskursfigur der „Heterogenisierung“ (Rabenstein & Steinwand 2013, S. 87) der Adressat:innen pädagogischen Handelns erkennen, in deren Zusammenhang Heterogenität bspw. als didaktische Herausforderung diskutiert wird, auf die in der pädagogischen Praxis zu antworten ist – was demgemäß auch in der Lehrer:innenbildung thematisch wird (Wittek 2023, S. 356). In einer, für die ‚interaktionale Verfasstheit‘ (Rademacher 2016) der Bearbeitung – und damit auch Konstruktion – von Heterogenität in unterrichtlichen Praktiken sensibilisierenden, hochschulischen Lehre erscheint es demgegenüber angebracht, auf die Rekonstruktion von Praktiken der Differenzkonstruktion zu setzen (vgl. zum Überblick über verschiedene Ansätze auch Fabel-Lamla et al. 2020). Den gleichermaßen durch die QLB adressierten Begriff der ‚Inklusion‘ fassen wir dabei als menschenrechtsbasierte Strategie (Hinz 2015) der gesellschaftlichen und damit auch schulischen Auseinandersetzung mit der Frage nach der Relevanz der Heterogenität von (Lern-)Gruppen. Sich auch in der Lehrer:innenbildung mit dieser Frage auseinanderzusetzen, liegt schon darin begründet, dass inklusive Lehr-Lern-Settings die Komplexität des Lehrer:innenhandels steigern und hohe Anforderungen an Lehrpersonen stellen (Saalfrank & Zierer 2017, S. 152; Helsper 2016, S. 235). Mittels des strukturtheoretischen Verständnisses von Professionalität und seiner Annahme einer antinomischen pädagogischen Handlungsstruktur lässt sich fassen, inwiefern genau Heterogenität und damit auch Inklusion zur Komplexitätssteigerung beitragen. Wir zeigen dies exemplarisch an zwei Antinomien:

- 1) Die *Differenzierungsantinomie* verweist auf das dilemmatische Verhältnis zwischen Gleichbehandlung und Differenzierung. Während Schulklassen auf der einen Seite heterogen sind und jede:r Schüler:in nach individueller Aufmerksamkeit verlangt, geht Schule auf der anderen Seite angesichts universalistischer Leistungsbewertung immer mit einer gewissen Gleichbehandlung der Schüler:innen einher (Helsper 2023, S. 133). Durch die zunehmende Heterogenität von Lerngruppen, z. B. durch das Aufeinandertreffen neuartiger sozialer Milieus, verschiedener kultureller und ethnischer Hintergründe und unterschiedlicher Leistungsgruppen, verschärft sich dieses Dilemma (Walgenbach 2014). Die Schüler:innenschaft wird zudem nicht nur heterogener, sie wird auch als heterogener wahrgenommen – und diese Tatsache wird zunehmend durch den Inklusionsdiskurs relevanter, zudem als positiv gekennzeichnet (Budde 2015, S. 120; Trautmann & Wischer 2011, S. 32). Schule ist aber weiterhin in gesellschaftliche Strukturen eingebunden, die Gleichbehandlung erfordern (Sturm 2016). Entsprechend besteht die Differenzierungsantinomie in gesteigerter Form.
- 2) Die *Organisationsantinomie* verweist auf dilemmatische Handlungsanforderungen, die sich durch das Recht auf Inklusion in Anbetracht der derzeitigen Gestalt des Schulsystems, der Organisation von Schule ergeben. Die fehlende „Passung von ‚Inklusion‘ als neue pädagogische Reformprogrammatik zur Strukturlogik

des Schulischen“ (Dietrich 2017, S. 191) offenbart den Widerspruch zwischen den individuell ausgerichteten und gesellschaftlichen Funktionen von Schule umso deutlicher (Budde 2015, S. 121; Trautmann & Wischer 2011, S. 90ff., 133f.): Wenn Lerngruppen heterogener (wahrgenommen) werden (Trautmann & Wischer 2011, S. 32), ‚sprengen‘ immer mehr Schüler:innen den standardisierten Rahmen von Schule. Die individuelle Förderung und der Anspruch auf Chancengerechtigkeit widersprechen jedoch zunehmend den starren Regeln des meritokratischen, u. a. auf Allokation und Selektion zielender, Systems Schule.

Zugleich erweist sich schulisches Handeln derzeit im Kontext schulstruktureller Reformen, insbesondere aber nicht nur in Bezug auf Heterogenität und Inklusion, durch das Zusammentreffen verschiedener disziplinärer Handlungsanforderungen geprägt: So besteht die Notwendigkeit der Zusammenarbeit von Vertreter:innen verschiedener Professionen bzw. Expertisen im inklusiven Unterricht (Falkenstörfer et al. 2019, 2018; Buddeberg et al. 2018). Aber auch hinsichtlich weiterer Schulreformen, wie der Ganztagschule (Preis & Kanitz 2018; Preis & Wissinger 2018; Idel 2017), oder Unterrichtsreformen, wie fächerübergreifendem Unterricht (Holten & Krause 2019), wird auf die Notwendigkeit einer interdisziplinären Perspektive verwiesen. Professionalisierungsrelevant werden diese strukturell wirksamen Entwicklungsprozesse auf Ebene des Schulsystems bzw. der Einzelschule, da „sich Schule abweichend von der Tradition einer monoprofessionellen Bildungsinstitution“ (Preis & Kanitz 2018, S. 179) für außerunterrichtliches und außerschulisches Personal öffnet und in diesem Zusammenhang die disziplinübergreifende Zusammenarbeit „nicht nur ein Strukturmerkmal von Schule, sondern Teil der beruflichen Entwicklungsaufgabe von Lehrkräften“ wird (Preis & Wissinger 2018, S. 73; Hericks 2006; weitere Klärungen siehe dazu unten).

Im konkreten Unterrichtshandeln müssen also disziplin- und professionsübergreifende Handlungsanforderungen zeitgleich wahrgenommen, mitgedacht und als Grundlage von „Entscheidungszwang und Begründungsverpflichtung“ (Oevermann 1991, S. 297) ins Verhältnis gesetzt werden. Lehrer:innen stehen mithin vor der Aufgabe, diese Anforderungen entweder als (multi-)professionelle Akteur:innen zu bewältigen oder aber auf der Ebene interdisziplinärer Kooperationen in multiprofessionellen Teams zu vermitteln/bearbeiten. Insofern stellt eine Reflexion, die verschiedene Disziplinen in Rechnung stellt, eine zentrale Anforderung an Lehrer:innenhandeln dar. Zugleich werden unterrichtliche Handlungsanforderungen im Studium stark domänenspezifisch separiert und isoliert thematisiert. Die verschiedenen Disziplinperspektiven zu erkennen und ihre mitunter inkongruenten oder sogar disparaten normativen Implikationen miteinander ins Verhältnis zu setzen, verstehen wir jedoch als Professionalisierungspotenzial – schon in der ersten Phase der Lehrer:innenbildung.

Für eine theoretisierende Perspektive auf Heterogenität und Inklusion beziehen wir uns als zentrale Argumentationsfigur (Radhoff et al. 2018) auf das Konzept der ‚Reflexiven Inklusion‘ (Budde & Hummrich 2014), das nahelegt, Inklusion als Zielsetzung einer interdisziplinär organisierten Lehrer:innenbildung zu verankern: „Denn reflexive Inklusion ist nicht fachspezifisch zu verorten, sondern als interdisziplinäre Aufgabe unterschiedlicher erziehungswissenschaftlicher, schulpädagogischer, sonderpädagogischer und fachdidaktischer Domänen zu verstehen“ (Budde & Hummrich 2014, o. S.). Lehrveranstaltungen sollen etwa darauf abzielen, die den verschiedenen Disziplinen je eigene „Definition und Konsequenzen von Inklusion für die Gestaltung pädagogischer Konzepte“ (Radhoff u. a. 2018, S. 199) zu hinterfragen (ebd., S. 213). Der hier anklingende Begriff der Interdisziplinarität bezieht sich in unserer Konzeption konkret

- auf die inneruniversitäre, durch Vertreter:innen verschiedener Disziplinen verantwortete (Neu-)Konzeption von Studienangeboten, wie dem LSQ-Teil-Modul „Heterogenität und Inklusion“¹ an der MLU,
- in Bezug auf die Durchführung interdisziplinärer Lehre auf die Studierenden-Gruppen, die fachdisziplinenübergreifend zusammengesetzt sind,
- aber auch auf das Angebot von Lehrveranstaltungen im interdisziplinären Team von mindestens zwei Dozent:innen unterschiedlicher Fachdisziplinen.

Dieses Verständnis von Interdisziplinarität beinhaltet die Setzung, dass die an der Lehrer:innenbildung beteiligten Disziplinen jeweils differierende Perspektiven auf Heterogenität und Inklusion bedingen und vertreten (u. a. Falkenstörfer et al. 2018, S. 217). Diese Setzung ist durchaus voraussetzungsvoll, da für eine kooperative Zusammenarbeit in der Lehre auch Gemeinsamkeiten der Einstellungen, Erwartungen und wahrgenommenen Herausforderungen bei den jeweiligen Akteur:innen nötig sind (Kleina et al. 2018, S. 240) – und zugleich davon auszugehen ist, dass die Trennlinien zwischen den Disziplinen mitunter weniger eindeutig, sogar weit fluider sind, als programmatisch angenommen.

Einem argumentativ für eine interdisziplinäre Lehrer:innenbildung ausgewiesenen Potenzial einer (für Studierende zukünftigen) Zusammenarbeit verschiedener Berufsgruppen steht allerdings der Befund gegenüber, dass sich derlei gestaltete Angebote noch eher selten finden (Falkenstörfer et al., 2018, S. 218; Kunze 2017a, S. 7). Mit Blick auf die Forschung zu interdisziplinärer Lehre ist zu konstatieren, dass derartige Zugänge in der Lehrer:innenbildung, die zudem wie in unserem Projekt kasuistisch ausgelegt sind, bislang wenig untersucht sind (Kunze 2017b). Für einen Unterricht unter den Bedingungen des derzeitigen Strukturwandels, unter anderem angesichts von Inklusion, gehen wir wie Werner Helsper (2016, S. 234) davon aus, dass sich „die Antinomien des pädagogischen Handelns in Richtung einer an Autonomie und Symmetrisierung orientierten Lehrer-Schüler-Beziehung

1 Vergleiche https://www.zlb.uni-halle.de/studium/lsq_modul/.

sowie in Richtung einer offen-interaktiven, weniger routinisierten, rekonstruktiven und pluralisierten Handlungslogik“ verschieben. Von besonderer Relevanz für die Professionalisierung (angehender) Lehrpersonen ist damit das sukzessive Einnehmen einer Perspektive, die den Einzelfall in seiner Besonderheit ernst nimmt. Dabei wird insbesondere für die erste Phase der Lehrer:innenbildung das Potenzial von Ansätzen rekonstruktiv-kasuistischen Arbeitens betont (Kunze 2018; Hummrich 2016), die auf die ‚Befremdung durch den Fall‘ und davon ausgehend auf Fallverstehen ausgerichtet sind (Bauer & Wieser 2020, S. 46). Denn Fallarbeit, vor allem deren interpretative Anteile, ruft spezifische eigene Orientierungen hinsichtlich Schule, Unterricht, Lehrer:innenhandeln usw. auf und referenziert damit stets auch auf die Interpretierenden (Demmer & Heinrich 2018, S. 183). Fallarbeit am fremden Fall geht also immer auch mit der Arbeit am eigenen Fall einher und erhält damit den Status als „Resonanzboden für das Eigene“ (Helsper 2018, S. 134). Wir verstehen rekonstruktive Kasuistik dabei bezogen auf unser Lehrentwicklungsprojekt als ein bestimmtes Vermittlungskonzept (sowohl als eine didaktische Methode als auch als Lehr-Lern-Arrangement), wissend, dass es auch andere Verständnisse und Definitionen von Kasuistik gibt (Wittek et al. 2021; Schmidt & Wittek 2019). Im Sinne von Andreas Wernet (2006, S. 90) beziehen wir uns auf eine rekonstruktive Kasuistik, die aus didaktischen Gründen vom Ideal der Rekonstruktion teilweise abweicht, da die Fallarbeit auch die Diskussion von Handlungsoptionen meinen kann, sozialwissenschaftliche Methoden nicht in Reinform angewandt werden und es nicht um Theoriegenerierung im Eigentlichen geht. Zum Gegenstand dieser kasuistischen Auseinandersetzung mit Prozessen sozialer Ordnungsbildung kann *Heterogenität* insbesondere werden, da der rekonstruktive Zugang zur sozialen Praxis (inklusive) Unterrichts (vgl. die Beiträge in Fabel-Lamla et al. 2020) mit der Erschließung von Prozessen der pädagogischen Bearbeitung von Heterogenität, zumeist verstanden als *Konstruktionen von Heterogenität*, eine „Reflexions- und Distanzierungsmöglichkeit von Alltagsdeutungen“ (Fabel-Lamla et al. 2020, S. 20) befördert. Mit Blick auf die Potenziale einer solchen kasuistischen Lehrer:innenbildung bestehen allerdings einschränkend „Diskussionsbedarfe hinsichtlich einer Weiterentwicklung“ aufgrund „nicht gänzlich eingelöste[r d. Vf.] (Professionalisierungs-)Erwartungen“ (ebd., S. 22). Dies gilt insbesondere auch für kasuistische Lehr-Lern-Arrangements mit interdisziplinärem Anspruch: So beschreibt Sandra Rademacher (2016, S. 232) am Beispiel der interdisziplinären Zusammenarbeit von Fachdidaktik und Schulpädagogik den ‚arbeitsteiligen‘ Zugriff auf Fälle unterrichtlicher Praxis, in dem „die Sache in ihrem didaktischen Zuschnitt als ‚Fall‘ betrachtet und die unterrichtliche Interaktion als einen zweiten ‚Fall‘ behandelt“ wird, als begrenzten Zugriff, der „die Potenziale einer gemeinsamen kasuistischen Diskussion von Fachdidaktik und Schulpädagogik“ (ebd.) nicht nutzt. Sie resümiert:

„die‘ Schulpädagogik [fragt d. Vf.] im Rahmen eines kasuistischen Vorgehens nach den Struktur- beziehungsweise Handlungsproblemen [... d. Vf.], vor die eine unterrichtliche Interaktion gestellt ist, wobei die Sache und ihre Vermittlung häufig in den Hintergrund tritt. Demgegenüber fragt ‚die‘ Fachdidaktik nach den Potenzialen und Hindernissen von Vermittlungs- und Aneignungsprozessen, ohne gleichzeitig die Unterrichtspraxis in ihrer sozialen Verfasstheit im Blick zu haben“ (ebd.).

Weiterführend schlägt Rademacher (2016) vor, die jeweils genuinen Fragestellungen zu erweitern und zu ergänzen, um zu neuen (gemeinsamen) Fragestellungen zu kommen (ebd., S. 233; ähnlich auch Falkenstörfer et al. 2018, S. 216).

3 Das Verhältnis von Reflexivität und Referenzialität

Der uns leitende strukturtheoretische Ansatz der Professionsforschung betont die Reflexivität als zentrales Merkmal professionellen Handelns, besonders hinsichtlich des Umgangs mit den oben bereits erwähnten Antinomien: Eben da diese im Lehrer:innenhandeln „nicht prinzipiell aufzuheben“ (Helsper 2023, S. 129) sind, „ist es entscheidend, sich mit diesen Antinomien reflexiv auseinanderzusetzen“ (ebd.). Professionelles Lehrer:innenhandeln basiere daher auf einem „reflexiven Lehrer:innenhabitus“ (ebd., S. 122), der unterstütze, habituell geprägte Vorstellungen und Orientierungen, insbesondere hinsichtlich des eigenen Schüler:innenhabitus, zu hinterfragen sowie ggf. eigenes Handeln zu transformieren. Zugleich deutet der reflexive Habitus eine Haltung an, die in gesteigerter Weise auf die Professionalisierungsbedürftigkeit/-notwendigkeit pädagogischen Handelns im inklusiven Unterricht verweist, wenn es hier um die permanente Reflexion sowie sensible und nicht-subsumtive Wahrnehmung von inkludierenden und exkludierenden Praktiken geht.

Die Anbahnung einer solchen Haltung in fallorientierter Lehre zu befördern, geht also mit der Reflexion von (nicht-)inkluisiven Unterrichtsgeschehen und -interaktionen, von Spezifika der Fälle, von Handlungsalternativen sowie von allgemeinen Strukturmerkmalen und Theoriewissen einher (Häcker et al. 2016, S. 266; Budde & Hummrich 2014, o. S.). Zugleich geht es dabei, wie oben bereits erwähnt, um die eigene Wahrnehmung und Deutung dieser Praktiken und Wissensbestände. Der Vorteil der Fallarbeit im Studium liegt nun darin, dass auf diesem Wege der eigene Fall implizit zum Thema wird, ohne dass er explizit ‚bearbeitet‘ wird. Fallarbeit ermöglicht also eine Reflexion des Eigenen im Fremden, ohne übergreifend und entgrenzend zu sein (Helsper 2018, S. 134). In diesem Zusammenhang stellen Häcker et al. (2016, S. 274) „andere Perspektiven und anderes Wissen“ als „Voraussetzung dafür [...d. Vf.], das immer bereits Gewusste und Gekannte zu transzendieren“, heraus. Als Besonderheit interdisziplinärer kasuistischer Lehre kann daher angenommen werden, dass sie für das Denken über Fälle verschiedene

disziplinär begründete, mitunter kontrastierende oder konkurrierende, Wissensbestände zur Verfügung stellen und damit auch explizit machen kann. Reflexivität erscheint demgemäß dadurch charakterisiert, dass Wissensbestände in der Auseinandersetzung mit Fällen pädagogischer Praxis als Referenzen mobilisiert werden. Das Referenzieren auf außerhalb des Gegenstandes, des Falls, liegende Wissensbestände verstehen wir also als die Referenzialität von Reflexion.

4 Die Einteilung von Schüler:innen-Gruppen als Reflexionsanlass – Studentische Referenzen in der Fallarbeit einer interdisziplinären Lehrveranstaltung

Die Konzeption und Durchführung interdisziplinärer, auf Heterogenitätssensibilisierung ausgerichteter Lehre stellte einen Arbeitsfokus des Teilprojekts „Interdisziplinäre Perspektiven auf Heterogenität im Unterricht“ dar: Im Sommersemester 2021 wurde das Seminar „Heterogenität im Unterricht. Ein interdisziplinärer Blick auf pädagogische Praxis“ im Rahmen des LSQ-Teil-Moduls „Heterogenität und Inklusion“² an der MLU angeboten. Ziel war es, Lehramtsstudierenden – etwa in der Mitte ihres Studiums – zu ihren Erfahrungen (im Gegenstandsfeld) und Alltagstheorien sowie dem, was sie im Rahmen des Studiums über pädagogische Praxis unter der Bedingung von Heterogenität meinen, gelernt zu haben, explizit verschiedene disziplinäre Diskurse (vertreten durch Lehrende aus den zwei Disziplinen Erziehungswissenschaft und Deutschdidaktik/GS) als Referenzen für eine Auseinandersetzung mit dem Gegenstand ‚Heterogenität im Unterricht‘ zur Verfügung zu stellen. Ausgehend von einer Verständigung über verschiedene, auch disziplinspezifische Heterogenitätsverständnisse sollten Programmatik und Konstruktcharakter des Heterogenitätsbegriffs erkennbar werden, Bezugspunkte für die studentische Analyse von Fällen unterrichtlicher Praxis³ eröffnet und so Anlässe geschaffen werden, Reflexion als Praxis und Modus des (Nach-)Denkens über einen empirischen Fall zu etablieren.

Unter der Frage nach Reflexionsanlässen und -referenzen nehmen wir in diesem Beitrag einen spezifischen Ausschnitt des Seminarsgeschehens, die Arbeit am Fall, in den Blick: Im Rahmen der begleitenden Forschung zu unserer Lehrentwicklung im KALEI²-Teilprojekt wurden Plenums- und Gruppenarbeitsphasen von vier der insgesamt sechs Doppelsitzungen des Seminars audiographiert, transkribiert und ausgewählte Sequenzen analysiert. Dabei haben wir uns für die Praktiken, in denen die Beteiligten in der Bezugnahme aufeinander interaktiv ‚Fallarbeit‘ hervorbringen

2 Vergleiche https://www.zlb.uni-halle.de/studium/lq_modul/.

3 Im Seminar waren die Studierenden, meist in Gruppenarbeiten, zur methodengeleiteten Erschließung verschiedener Unterrichtsfälle aufgefordert. In der von Katharina Kunze (2016, S. 118) vorgestellten Typologie verorten wir die im Seminar angebotene Fallarbeit aufseiten einer rekonstruktiven Kasuistik.

interessiert (Steinwand et al. 2020) – also dafür, wie Deutungen des vorliegenden Datums eingebracht, wie ihnen Geltung verliehen oder diese abgesprochen wird (Damm et al. 2019). Für die Rekonstruktion dieser Praktiken haben wir ein sequenzielles, adressierungsanalytisches (Reh & Ricken 2012) Vorgehen gewählt. Insofern dabei auch normative Setzungen in den Blick geraten, die im gegenseitigen Adressierungsgeschehen geltend gemacht werden, erhofften wir uns auf diesem Wege etwas darüber zu erfahren, wie in diesen Praktiken disziplinäre (auch qua interdisziplinärer Seminargestaltung angebotene) Bezüge relevant gesetzt werden. Welche Referenzen von den am Seminar Beteiligten in das Sprechen über den Fall eingebracht werden, zeigen wir im Folgenden exemplarisch mit Blick auf eine, für die vorliegende Darstellung in Teilen gekürzte, Sequenz einer Plenumsituation auf. In der dritten Seminarsitzung⁴ haben die Studierenden in einer Gruppenarbeit eine transkribierte Unterrichtssequenz, in der eine Lehrkraft in einer dritten Grundschulklasse u. a. die Einteilung der Schüler:innen für eine Gruppenarbeitsphase realisiert, interpretiert.⁵ Anschließend wurden im Plenum die Ergebnisse ihrer Auseinandersetzung mit dem Fallmaterial geschildert. In der nachfolgend abgebildeten Passage⁶ leitet eine:r der Dozent:innen in das Plenumsprech über:

D: ich würd gern nochmal auf eine formulierung hinweisen unzwär ehm (.) sagt ja frau ehm (.) also die lehrkraft sagt in zeile (.) ab zeile vierundachtzich als sie auf pauline, leo und antonia zeigt teile ich auf das dürft ihr euch (.) ne-ne dürft ihr nicht aussuchen nein-nein (Z. 1-4)

D verweist auf das Fallmaterial⁷, das zuvor analysiert wurde, und präsentiert die Situation im Plenum als eine, in der es gilt, „nochmal“ eine „Formulierung“ sorgfältig zu prüfen. Dabei referenziert D, auch mit der Zeilenangabe, auf eine material verankerte Textpassage, stellt aber keine Frage, sondern gibt einen ‚Hinweis‘ darauf, dass an der „Formulierung“ etwas ist, das von Bedeutung ist. D positioniert sich dabei als die:derjenige, die:der den Studierenden, diesen ‚Hinweis‘ geben kann, vielleicht auch muss – denn es scheint D gemäß der sozialen Ordnung

4 Das Seminar fand angesichts der pandemiebedingten Kontaktbeschränkungen digital statt; in die Aufzeichnung der Plenums- und Gruppenarbeitsphasen haben die Studierenden eingewilligt.

5 In dieser Doppelsitzung haben die Studierenden erstmalig im Seminar in Kleingruppen an Fällen gearbeitet; vgl. den Auszug aus dem Arbeitsauftrag: „Gehen Sie den Transkriptauszug Schritt für Schritt durch: Wo werden im Unterrichtsvollzug Differenzmarkierungen vorgenommen? (Welche Funktion haben sie und liegen ihnen ggf. Vorannahmen zugrunde? Welche Wertungen sind damit verbunden?) Belegen Sie alles anhand konkreter Transkriptstellen. Arbeiten Sie an zwei Beispielen detailliert heraus, wie durch die Differenzmarkierungen Prozesse der Individualisierung und Vergemeinschaftung ausgelöst werden.“

6 Vergleiche 20210527-Plenum2-Transkript-TW.docx; im Transkript wird Unverständliches durch Auslassungszeichen (#) und die Angabe (unv.) gekennzeichnet, Pausen werden sekundenweise durch Punkte (.) markiert.

7 Im Seminar wurde mit dem Datensatz "78_GS_3_D_Plakate_gestalten" aus dem Fallarchiv HIL-DE (Universität Hildesheim) gearbeitet.

der Lehrveranstaltung (auf die gleichwohl nicht explizit verwiesen wird) zu obliegen, Leerstellen in den Beiträgen der Studierenden im Plenum offenzulegen. Die von D angesprochenen Studierenden werden dabei als solche adressiert, die der Eigenart der „Formulierung“ Rechnung tragen können und sollen, d. h. deuten, was es mit der Textpassage auf sich hat – dies aber bislang versäumt haben. Den ‚Hinweis‘ von D zurückzuweisen, erscheint stark legitimationsbedürftig, so dass sich die Angesprochenen eigentlich nur zu der Adressierung durch D verhalten können, indem sie sich als welche zeigen, die den ‚Hinweis‘ verstehen, d. h. eine Deutung beisteuern.

Sw2 zeigt daraufhin an, dass die von D benannte Stelle im Transkript auch in ihrer Gruppe „relativ früh“ besprochen wurde:

Sw2: mhm wir äh das haben wir auch relativ früh besprochen weil # (unv.: uns) das auch aufgefallen ist (Z. 5)

Die Studierende verweist darauf, dass die von D unterstellte ausgebliebene Beachtung der Passage nicht nur durchaus stattgefunden hat, sondern sich bereits „früh“ in der Gruppenarbeit ereignete. Damit stützt sie zwar die Situationsdeutung, die D zuvor entworfen hatte, variiert aber die darin eingelassene Positionierung der Studierenden, insofern sie für sich (und ihre Arbeitsgruppe) beansprucht, „früh“ auf eine ‚Auffälligkeit‘ aufmerksam geworden zu sein. Wir verstehen die Markierung des (frühzeitigen) Aufmerkens, das jedoch (zunächst) nicht mit einer Deutung verbunden ist, als Verweis auf eine universitäre Leistungsordnung, in der das zügige Erkennen relevanter Sachverhalte günstig erscheint.

Es folgen Überlegungen von Sw2 zur Qualität des Lehrer:innenhandelns, die hier aus Platzgründen nicht dargestellt werden. Dabei problematisiert sie die Einteilungspraxis der im analysierten Fall dokumentierten Lehrerin als wenig planvoll und potenziell unfair. Dieser Kritik setzt Sw2 im weiteren Verlauf der Sequenz programmatische Überlegungen entgegen, die sie mit einer Bezugnahme auf eine, von ihr als fachdidaktisch gekennzeichnete, Position begründet:

Sw2: ehm und äh da kams eben wieder wie beim letzten mal zu tragen das wir das es kann jetzt auch einfach sein das es durch sport ist aber äh im sport # (unv.) werden wir halt dazu angehalten gruppeneinteilungen immer möglichst (.) hm (.) fair-also-fair zu gestalten und äh durchsichtig für die schüler und äh ehm (.) also das sie das erkennen warum und wieso und wer jetzt in welche gruppe kommt damit es da garnicht erst zu diskussionen oder unmut kommt (.) oder das also so transparent wie möglich zu gestalten und so fair wie möglich zu gestalten (Z. 12-18)

Indem sich Sw2 dabei als Studentin des Unterrichtsfachs Sport zeigt, bringt sie sich den anderen Anwesenden im Plenum gegenüber in eine Position mit einer spezifischen und exklusiven Expertise – das „wir“ scheint nun nicht mehr auf ihre Arbeitsgruppe im Seminar, sondern auf Sportstudierende per se, von denen im

Seminar nur wenige vertreten sind, zu verweisen. Als Kriterien einer angemessenen Gruppeneinteilung werden von der Studierenden ‚Fairness‘ und ‚Transparenz‘ eingeführt, die wenigstens im Rahmen der Sportdidaktik auch klar operationalisierbar zu sein scheinen. Die Studierenden werden, so markiert Sw2 es, dazu „angehalten“, eben diese Kriterien bei der Einteilung von Schüler:innengruppen zu berücksichtigen. Als disziplinär begründetes Anliegen beschreibt Sw2 also, dass es unter Schüler:innen nicht zu „Diskussion oder Unmut“ kommen soll und entwirft dabei ein Bild von Machbarkeit: Indem Lehrpersonen Schüler:innengruppen „so transparent wie möglich“ und „so fair wie möglich“ einteilen, „erkennen“ Schüler:innen die lehrer:innenseitigen Motive. Offen bleibt gleichwohl, nach welchen Kriterien Schüler:innen fair einzuteilen sind.

Sw2 spricht weiter und markiert dabei das analysierte Vorgehen der Lehrkraft im Unterrichtstranskript noch einmal als unprofessionell, wenn sie mangelnde Fairness und Transparenz herausstellt:

Sw2: und das-das liegt ja hier garnich vor also sie sagt ja dann auch nochma explizit ehm ach das wolltest du nicht ja pech gehabt (lacht) (...) da-ham-da-ham daran ham wir uns auch son bisschen aufgerieben (Z. 18-21)

Resümierend ist festzustellen, dass Sw2 im Rahmen ihres Beitrags den Impuls von D zwar aufnimmt, dabei allerdings die Positionierung durch D transformiert, indem sie den Fokus des im Plenumsgespräch Sagbaren erweitert und die Praxis der Gruppeneinteilung im analysierten Unterrichtstranskript normativ kritisch zur Diskussion stellt. Dabei referenziert sie (mit hohem Verbindlichkeitsgrad) auf Kriterien der Gruppeneinteilung aus ‚der‘ Sportdidaktik und legt mit Bezug zum Fall dar, dass diese von der Lehrkraft im Fallmaterial nicht berücksichtigt werden. Im Folgenden wird diese Aussage weiter erläutert und elaboriert, indem D sich auf die vorgeschlagene Akzentverschiebung einlässt und nicht auf der eigenen Relevanzsetzung beharrt. Im Plenum wird auch diskutiert, inwiefern gerade die willkürlich scheinende Reaktion der Lehrkraft als Egalitätsanspruch, als Gleichbehandlung der Schüler:innen, die in Gruppen eingeteilt werden, gelesen werden kann. Eine neuerliche Wendung markiert nun der Redebeitrag von Sm1:

Sm1: ehm darf ich kurz eine nachfrage an sw2 stellen und ehm bisschen wegführen vom protokoll (.) unzwär (.) ok zu dem sportunterricht ehm was du meinstest das interessiert mich jetzt gerade weil du sagtest ihr sollt die gruppen möglichst transparent und fair aufteilen ehm sodass die schüler auch damit einverstanden sind und das ehm (.) also ich frage mich jetzt gerade das muss ja dann gewissermaßen auf nem konsens über gewisse zuschreibungen an einzelne schüler beruhen diese faire aufteilung also zum beispiel als ehm gut im fußball schlecht im fußball äh deswegen gleichen wir jetzt die gruppenstärke irgendwie aus ehm da wern ja dann doch äh sehr starke rollen verteilt auch oder- oder habe ich das jetzt völlig falsch verstanden (Z. 53-61)

Auch dieser Studierende scheint die Seminarinteraktion als eine zu deuten, in der Beiträge zulässig sind, die sich nicht im engeren Sinne an der Rekonstruktion des vorliegenden Datums orientieren und sich zudem nicht auf das von D relevant gesetzte Thema beziehen – mit anderen Worten: Die Studierenden weisen die Offerte, sich dem Fall rekonstruktiv zuzuwenden, zurück. Sm1 referenziert auf die von Sw2 problematisierte Angemessenheit von Gruppeneinteilungspraktiken im Unterrichtsfall und bringt eine eigene Deutung von Sw2s Beitrag ein: Eine angemessene, „faire Aufteilung“ von Schüler:innen orientiert sich am Kriterium Leistung. Der Studierende entwirft dabei ein Konzept (und unterstellt, dass Sw2 auf dieses Konzept verweist), nach dem die Leistungsfähigkeit der Gesamtgruppe von Schüler:innen als Summe der Leistungspotenziale ihrer Mitglieder modelliert wird. Allen Gruppen sollen durch die Einteilung nach fachleistungsbezogenen Kriterien gleiche Erfolgchancen, etwa im Fußballspiel, in Aussicht gestellt werden, wenn ‚gute‘ und ‚schlechte‘ Schüler:innen möglichst gleich auf die Gruppen verteilt werden. Während Sm1 also Sw2 zuschreibt, dass sie (objektiv messbare) Leistung als legitimes Differenzkriterium bei der ‚fairen Aufteilung‘ von Schüler:innen verstehe, markiert er in Abgrenzung ein anderes mögliches Verständnis von Leistungsdifferenz als „Zuschreibungen“, über die ein „Konsens“ besteht. So erscheint schließlich auch die „faire Aufteilung“ als Konstrukt, mit dem subjektivierende Effekte aufseiten der Schüler:innen verbunden sind. Damit macht Sm1 auf eine anders gelagerte Normativität hinsichtlich des Verständnisses davon, wie Unterricht sein soll, aufmerksam: Im Unterricht geht es weniger um eine transparente Leistungsordnung, auf die bei der Einteilung von Gruppen referiert werden kann, als darum, dass kein „Konsens“ über „starke Rollen“ etabliert wird – und Schüler:innen also Entwicklungsoptionen erhalten bleiben, wenn sie nicht lehrer:innenseitig als Spezifische (mit spezifischen Leistungen) positioniert werden. Der Studierende spricht damit eine Antinomie an: Schüler:innen nach Leistung zu differenzieren ist, auch wenn dies der ‚Fairness‘ dienen soll, mit pädagogisch ggf. nicht erwünschten und/oder subjektivierenden Effekten (z. B. der Etikettierung) verbunden, nämlich etwa einer dauerhaften Zuschreibung von Positionen innerhalb einer Leistungsordnung. Indem Sm1 dabei auf die zuvor im Seminar theoriebezogen diskutierte, für ontologisierende Zuschreibungen sensibilisierende Konstruiertheit von (Leistungs-)Heterogenität rekurriert, verortet er seine Referenzen in Opposition zu Sw2, die auf eine seminar-externe und damit exklusive Expertise verwiesen hatte.

Auf die folgenden Ausführungen von Sw2, die das Anliegen einer ‚fairen‘ Gruppeneinteilung noch einmal elaborieren, antwortet Sm1 später:

Sm1: ja was ich mich jetzt halt gefragt habe was ist schlimmer für den schlechten schüler wenn ähm die klasse mich als letztes wählt oder wenn der lehrer mich zu den guten steckt mit der begründung ja das is ja nen schlechter als weil dann hat das ganze auch

nochmal das siegel des lehrers (.) quasi und (.) ist damit nochn bisschen härter also ich (.) ich kann das verstehen das man das machen muss das muss ja jedes andere fach auch bei gruppenarbeiten irgendwie berücksichtigen wie man die teams zusammenstellt (.) ehm gerade # (unv.) situation ich hab mich jetzt gefragt ob das mit diesem lehrersiegel quasi nicht eigentlich noch-noch mieser ist als äh wenn die schüler sich das aussuchen (Z. 84-91)

Sm1 weist das von Sw2 problematisierte Thema einer angemessenen lehrer:innen-seitigen Einteilung von Schüler:innen-Gruppen als Problem aus, das sich auch für „jedes andere Fach“ stellt. Damit vergemeinschaftet er sich, Sw2 und die anderen am Seminar Teilnehmenden als angehende Lehrpersonen, die vor demselben antizipierten Problem stehen werden. Als Effekt einer lehrer:innenseitigen Differenzierung nach Leistung wird nun konkretisiert, dass von Lehrer:innen als leistungsschwach markiert zu werden, ‚mies‘ für ‚schlechte‘ Schüler:innen ist. ‚Mieser‘ ist dies noch als eine Markierung durch Mitschüler:innen, denn die Markierung von Leistungsschwäche bekommt ein ‚Lehrersiegel‘, das qua der Deutungsmacht von Lehrpersonen mit Gewicht versehen ist. In diesen Beitrag von Sm1 ist zudem ein Wechsel der Sprecherposition eingelassen. Für einen kurzen Moment spricht Sm1 nicht als angehender Lehrer, sondern als ‚schlechter Schüler‘. Wir deuten diesen Wechsel als (quasi-)biographische Referenz, die performativ eine gedankliche Übernahme der Position ‚schlechter Schüler:innen‘ und die Identifikation mit den ‚miesen‘ Effekten lehrer:innenseitiger Leistungszuschreibungen aufseiten der Mitstudierenden anbahnen kann. Sw2 antwortet darauf im weiteren Verlauf der Sequenz:

Sw2: und die sind sich eigentlich bis aufn paar ausnahmen sind die sich schon sehr bewusst was sie können und was sie nicht können und ähm (.) ich glaube das man (.) also (.) so ganz richtig machen kann man's eh nie (Z. 98-100)

Sw2 weist damit die Problematisierung des ‚Lehrersiegels‘ als Effekt differenzierenden Lehrer:innenhandelns durch Sm1 zurück, wenn sie auf die Passung zwischen leistungsbezogenen Selbstzuschreibungen von Schüler:innen und Lehrer:innenbeurteilungen Bezug nimmt. Einteilungen qua Leistung durch Lehrpersonen beruhen, so scheint Sw2 zu konzeptualisieren, auf einem geteilten Wissen über (objektivierte) Leistungsstände. Nicht die Konstruktion von Leistung benennt sie schließlich als zu problematisierenden Effekt pädagogischer Praxis, sondern die Unvermeidbarkeit und Prekarität unterrichtlicher Leistungseinteilungen.

Zusammenfassend stellen wir bezogen auf unsere Fragestellung des Beitrags fest: Die Deutung der Plenumsituation, die D zu Beginn eingebracht hatte, transformieren Sw2 und Sm1 in der Bezugnahme aufeinander. Über mehrere Sprechenden-Wechsel modifizieren die beiden Studierenden das von D eingebrachte Thema und diskutieren ein Problem, das sich – auch wenn die Studierenden einen

Diskurs über eine handlungspraktische Lösung anzustreben scheinen – im Sprechen als nicht lösbar erweist: Als Lehrpersonen müssen sie in der zukünftigen pädagogischen Praxis unter Maßgabe des Leistungsprinzips Schüler:innen nach dem Kriterium Leistung differenzieren – unabhängig davon, ob sie Leistung als objektives Merkmal oder als Konstruktion verstehen. Mit der leistungsbezogenen Differenzierung von Schüler:innen sind gleichwohl zuweilen pädagogisch nicht intendierte Konsequenzen verbunden. In der fortlaufenden Elaboration dieses antinomischen Handlungsproblems werden von den Studierenden verschiedene Referenzen aufgerufen, die als fachdidaktische Expertise Einzelner ausgewiesen werden oder auf eine vergemeinschaftend antizipierte generelle Herausforderung an Lehrer:innenhandeln verweisen. In der Arbeit am Fall weist sich Sw2 nicht nur als den Leistungsanforderungen des Seminars Entsprechende, sondern vor allem als (angehende) Sportlehrerin aus, die qua disziplinärer Verortung aufgefordert ist, eine an einer spezifischen Normativität ausgerichtete Handlungspraxis auszubilden. Ihrer Deutung verleiht sie dabei in Referenz auf disziplinäres Wissen Geltung, das nicht auf die durch die Dozent:innen repräsentierten Disziplinen verweist. Auf das von Sw2 Gesagte referierend, thematisiert Sm1 wiederum differenzierendes Lehrer:innenhandeln als Problem jeder Lehrer:innentätigkeit: Die Frage nach (nicht erwünschten) Konsequenzen, die mit einer Orientierung am Leistungsprinzip (als Konstruktion) verbunden sind, wird dabei sowohl in Referenz auf den theoriebezogen erarbeiteten Heterogenitätsbegriff des Seminars, wie auf eine (diskursiv quasi-biographisch eingebrachte) Schüler:innenperspektive als relevant in das Plenumsgespräch eingebracht.

5 Diskussion der Befunde mit Blick auf den Diskurs zur kasuistischen Lehrer:innenbildung

Entlang der oben exemplarisch dargestellten Befunde können wir zeigen, wie Studierende antinomische Herausforderungen einer schulischen Verhandlung von Heterogenität thematisieren und sich dabei sensibel für Praktiken der Inklusion sowie Exklusion zeigen. Sie bewegen sich gewissermaßen zwischen ‚praxisreflexiver‘ und ‚rekonstruktiver‘ Kasuistik (Kunze 2016, S. 118), wenn die in den Diskurs eingebrachte Darstellung angemessener Einteilungspraktiken interaktiv zum Fall wird, an dem pädagogische Sachverhalte theoriebezogen erschlossen werden können. In der dargestellten Sequenz aus dem Plenumsgespräch eines interdisziplinären Seminars werden also im vom Fall ausgehenden Sprechen der Studierenden Deutungen verhandelt, die auf disziplinäre Wissensbestände verweisen. Wir verstehen dieses Verhandeln als möglichen Anlass einer theoriebezogenen Reflexion „berufsfeldtypischer Spannungsmomente“ (Hummrich 2016, S. 33). Aufseiten Studierender könnte damit eine „Befremdung über die Lehrer_innenrolle“ (ebd.) und die Reflexi-

on der eigenen Haltung gegenüber der Heterogenität von Lerngruppen ermöglicht werden. Was Häcker et al. (2016, S. 273) als ein Ziel reflexiver Lehrer:innenbildung benennen, nämlich auf Diskrepanzen zwischen programmatisch-normativen Bildern davon, wie inklusiv zu unterrichten sei, und den gesellschaftlich-organisatorischen Bedingungen, die inklusives Unterrichten rahmen, aufmerksam zu werden, könnte sich im von uns betrachteten Sprechen über Fälle entwickeln. Deutlich werden dabei auch Herausforderungen interdisziplinärer Lehre; zu fragen wäre etwa, wie (zur Stärkung der eigenen Deutung aufgerufene) disziplinspezifische Positionierungen von Studierenden (die mitunter auch außerhalb der von den Dozierenden vertretenen Disziplinen liegen) im Diskurs so aufgenommen werden können, dass sie Anlässe zum (konzeptionell erwünschten) reflexiven Fallverstehen unter Einbezug verschiedener disziplinärer Perspektiven schaffen.

Was künftig aus unserer Perspektive jedoch noch weiter in den Blick der Forschung geraten müsste, wäre die Bedeutung der (v. a. qua interdisziplinärer Lehre angebotenen) disziplinären Bezüge als Referenzen in der studentischen Fallarbeit. So haben Tobias Bauer und Dorothee Wieser (2020) hinsichtlich einer ähnlichen Seminar constellation festgestellt, dass den Studierenden die zeitgleiche Rekonstruktion von Normen des Falls – durch die allgemeindidaktische Perspektive – und die „normative Perspektivierung“ (ebd., S. 51) – durch die Fachdidaktik – mitunter schwer fällt bzw. die verschiedenen Perspektiven auf den Fall „schwer vereinbar“ (ebd., S. 56) seien. Diese Befunde scheinen dabei nicht spezifisch für eine Gleichzeitigkeit von Bildungswissenschaften und Fachdidaktik zu sein. Vielmehr diskutieren bspw. auch Kathrin Holten und Eduard Krause (2019) für die Anlage einer interdisziplinären Seminar konzeption zweier Fachdidaktiken (Mathematik und Physik) Schwierigkeiten der Studierenden beim Sich-Einlassen auf das disziplin grenzen überschreitende Vorgehen. Veranschlagt wird dabei gleichwohl, dass mit dem Einbezug einer zweiten Disziplin eine Vervielfältigung disziplinärer Perspektiven auf unterrichtliche Praxis verbunden ist, mit der eine – interaktiv zu bewältigende – Komplexitätssteigerung einher geht.

In Bezug auf ihre Seminarpraktiken stellt eine ‚Mehrfach-Fachlichkeit‘ für die Studierenden jedoch einen *Normalzustand* dar, da das Lehramtsstudium sui generis durch das ‚Wandern zwischen den Disziplinen‘ geprägt ist. Wenn aber die Trennlinien zwischen den Disziplinen interaktiv weniger eindeutig bestimmt werden, könnte es im Seminar Raum geben, disziplinspezifische Fragestellungen miteinander zu verknüpfen oder auch zu kreuzen (Rademacher 2016) und dabei über mobilisierte Referenzen zu diskutieren – auch und insbesondere wenn diese über die beiden durch die Dozent:innen vertretenen Disziplinen hinaus reichen und Studierende Fachlichkeiten einbringen, denen sie sich qua Studiengang zuordnen. Wir stellen mit Blick auf unsere eigene Forschung resümierend fest, dass die *Gleichzeitigkeit der ‚Mehrfach-Fachlichkeit‘* hohes irritierendes Potenzial für die Professionalisierung der Studierenden aufweist, das wir selbst noch nicht uneingeschränkt einholen

konnten. Referenzialität als von uns betontes Merkmal von Reflexion kann, darauf deuten unsere Befunde, ggf. zu einer assoziativen Fokusverschiebung führen, die jedoch nicht zwingend ablenkend wirkt, sondern vielleicht gerade produktive, weil den Studierenden bedeutsam erscheinende, Bezugspunkte für gemeinsames ‚Denken über‘ (Häcker et al. 2016, S. 262) pädagogische Praxis eröffnet.

Literatur

- Bauer, Tobias & Wieser, Dorothee (2020). Zum Umgang mit Norm- und Wissenshorizonten im Kontext rekonstruktiv-kasuistischen Arbeitens an der Schnittstelle von Fachdidaktik und Allgemeiner Didaktik: Perspektiven aus einem gemeinsamen Seminar. *Herausforderung Lehrer*innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 3(2), S. 45-59.
- Budde, Jürgen (2015). Zum Verhältnis der Begriffe Inklusion und Heterogenität. In Thomas Häcker & Maik Walm (Hrsg.), *Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung* (S. 117-132). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Budde, Jürgen (2012). Die Rede von der Heterogenität in der Schulpädagogik. Diskursanalytische Perspektiven. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 13(2), Art. 16.
- Budde, Jürgen & Hummrich, Merle (2014). Reflexive Inklusion. *Zeitschrift für Inklusion*, 58 (4). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193> Zugegriffen: 04. September 2023.
- Buddeberg, Magdalena, Duve, Jan, Grimminger-Seidensticker, Elke, Heberle, Kerstin, Hornberg, Sabine, Karber, Anke, Krabbe, Christina, Kranefeld, Ulrike, Radhoff, Melanie, Tubach, Dorothea & Uhlendorff, Uwe (2018). Videobasierte Fallarbeit in inklusionsbezogenen Seminaren. In Stephan Hußmann & Barbara Welzel (Hrsg.), *DoProfiL – Das Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 73-91). Münster, New York: Waxmann.
- Bund-Länder-Vereinbarung über ein gemeinsames Programm „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ gemäß Artikel 91 b des Grundgesetzes (2013). <https://www.gwk-bonn.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/Papers/Bund-Laender-Vereinbarung-Qualitaetsoffensive-Lehrerbildung.pdf> Zugegriffen: 04. September 2023.
- Damm, Alexandra, Moldenhauer, Anna & Steinwand, Julia (2019). Wessen Deutung setzt sich durch? Anforderungen an eine kasuistische Lehrerbildung und empirische Befunde zur Durchsetzung von Geltungsansprüchen in der universitären Lehre. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, (8), S. 40-53.
- Demmer, Christine & Heinrich, Martin (2018). Doing rekonstruktive Inklusionsforschung? Zu den Schwierigkeiten, methodisch aufgeklärt innerhalb eines normativ aufgeladenen Forschungsfelds zu agieren. In Martin Heinrich & Andreas Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden* (S. 177-190). Wiesbaden: Springer VS.
- Dietrich, Fabian (2017). Schulische Inklusion diesseits und jenseits des Leistungsprinzips – Schul- und unterrichtstheoretische Perspektivierungen des Verhältnisses von Inklusion und schulischer Leistungsbewertung. In Annette Textor, Sandra Grüter, Ines Schiermeyer-Reichl & Bettina Streese (Hrsg.), *Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft. Bd. II: Unterricht, Leistungsbewertung und Schulentwicklung* (S. 191-198). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fabel-Lamla, Melanie, Kunze, Katharina, Moldenhauer, Anna & Rabenstein, Kerstin (Hrsg.) (2020). *Kasuistik – Lehrer*innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Falkenstörfer, Sophia, Keeley, Caren & Zepfer, Alexandra L. (2019). Professionalisierung durch interdisziplinäres Forschendes Lernen am Beispiel Deutsch und Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung. In Carolin Führer & Felician-Michael Führer (Hrsg.), *Disonanzen in der Deutschlehrerbildung. Theoretische, empirische und hochschuldidaktische Perspektiven* (S. 223-236). Münster: Waxmann.

- Falkenstörfer, Sophia, Keeley, Caren & Zepter, Alexandra L. (2018). Interdisziplinäres Denken als Ziel und Mittel für Reflexivität in der Lehrer_innenbildung. Das Kooperationsprojekt „Forschendes Lernen im Praxissemester – interdisziplinär“ (FLIP-I). *Herausforderung Lehrer_innenbildung. Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 1 (2), S. 211-227.
- Häcker, Thomas (2022). Reflexive Lehrer_innenbildung. Versuch einer Lokalisierung in pragmatischer Absicht. In Christian Reintjes & Ingrid Kunze (Hrsg.), *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer_innenbildung* (S. 94-114). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Häcker, Thomas, Berndt, Constanze & Walm, Maik (2016). Reflexive Lehrerinnen- und Lehrerbildung in ‚inkluisiven Zeiten‘. In Bettina Amrhein (Hrsg.), *Diagnostik im Kontext von inklusiver Bildung* (S. 261-278). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, Werner (2023). Lehrer:innenprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz. In Martin Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer:in. Ein Studienbuch* (S. 121-145). Münster, New York: Waxmann.
- Helsper, Werner (2018). Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In Angelika Paseka, Manuela Keller-Schneider & Arno Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 105-140). Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, Werner (2016). Pädagogische Lehrprofessionalität in der Transformation der Schulstruktur – ein Strukturwandel der Lehrprofessionalität?. In Till-Sebastian Idel, Fabian Dietrich, Katharina Kunze, Kerstin Rabenstein & Anna Schütz (Hrsg.), *Professionsentwicklung und Schulstrukturreform. Zwischen Gymnasium und neuen Schulformen in der Sekundarstufe* (S. 217-245). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Heinrich, Martin, Wolfswinkler, Günther, van Ackeren, Isabell, Bremm, Nina & Streblov, Lilian (2019). Multiparadigmatische Lehrerbildung. Produktive Auswege aus dem Paradigmenstreit? *Die Deutsche Schule*, 111 (2), S. 243-258.
- Hericks, Uwe (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Hinz, Andreas (2015). Inklusion als Vision und Brücken zum Alltag. Über Anliegen, Umformungen und Notwendigkeiten schulischer Inklusion. In Thomas Häcker & Maik Walm (Hrsg.), *Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung* (S. 68-84). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hirschauer, Stefan & Boll, Tobias (2017). Un/doing Differences. Zur Theorie und Empirie eines Forschungsprogramms. In Stefan Hirschauer (Hrsg.), *Un/doing Differences. Praktiken der Humandifferenzierung* (S. 7-26). Weilersvist: Velbrück.
- Holten, Kathrin & Krause, Eduard (2019). InForM PLUS vor der Praxisphase. Zwischenbericht eines interdisziplinären Elements in der Lehramtsausbildung an der Universität Siegen. In Maria Degeiling, Nadine Franken, Stefan Freund, Silvia Greiten, Daniela Neuhaus & Judith Schellenbach-Zell (Hrsg.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 259-273). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Hummrich, Merle (2016). Was ist der Fall? Zur Kasuistik in der Erziehungswissenschaft. In Merle Hummrich, Astrid Hebenstreit, Merle Hinrichsen & Michael Meier, (Hrsg.), *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns* (S. 13-37). Wiesbaden: Springer VS.
- Idel, Till-Sebastian (2017). „Von Anfang an gemeinsam“. Ein Modellprojekt zu multiprofessioneller Kooperation im Ganztag. *Journal für LehrerInnenbildung*, 17 (1), S. 31-34.
- Kleina, Wibke, Lohmann, Corinna, Radhoff, Melanie, Ruberg, Christiane, Tan, Astrid E., Trapp, Ricarda & Wittich, Claudia (2018). Kooperationsformate im Rahmen einer inklusionsorientierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Konzeptionen und Reflexion erster Erfahrungen im Projekt DoProfil. In Stephan Hußmann & Barbara Welzel (Hrsg.), *DoProfil – Das Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 237-252). Münster, New York: Waxmann.
- Kunze, Katharina (2018). Erziehungswissenschaft – Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Kasuistik. Verhältnisbestimmungen im Widerstreit. In Jeanette Böhme, Colin Cramer & Christoph Bressler (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven* (S. 186-200). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Kunze, Katharina (2017a). Multiprofessionelle Kooperation – (k)ein Thema der Lehrerbildung? *Journal für LehrerInnenbildung*, 17 (1), S. 7-12.
- Kunze, Katharina (2017b). Reflexivität und Routine: Zur empirischen Realität kasuistischer Gruppenarbeit im Universitätsseminar. In Constanze Berndt, Thomas Häcker & Tobias Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 214-227). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kunze, Katharina (2016). Ausbildungspraxis am Fall. Empirische Erkundungen und theoretisierende Überlegungen zum Typus einer praxisreflexiven Kasuistik. In Merle Hummrich, Astrid Hebenstreit, Merle Hinrichsen & Michael Meier (Hrsg.), *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns* (S. 97-121). Wiesbaden: Springer VS.
- Oevermann, Ulrich (1991). Genetischer Strukturalismus und das sozialwissenschaftliche Problem der Erklärung der Entstehung des Neuen. In Stefan Müller-Dooch (Hrsg.), *Jenseits der Utopie: Theoriekritik der Gegenwart* (S. 267-336). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Preis, Nina & Kanitz, Katharina (2018). Multiprofessionelles Arbeiten in der Lehrerbildung. Strategien und Realisierungsformate. *heiEducation Journal*, 1/2 (1) 2018, S. 175-196.
- Preis, Nina & Wissinger, Jochen (2018). Arbeiten in multiprofessionellen Teams – eine Herausforderung, die bereits im Lehramtsstudium beginnt. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 36 (1), S. 71-81.
- Rabenstein, Kerstin & Steinwand, Julia (2018). „Un/doing differences“ im Unterricht. Zur Berücksichtigung der Kontingenz von Differenzierungen in der Weiterentwicklung ethnographischer Differenzforschung. *ZQF – Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 19 (1,2), S. 113-130.
- Rabenstein, Kerstin & Steinwand, Julia (2013). Heterogenisierung: Subjektkonstruktionen im Heterogenitätsdiskurs in Deutschland. In Jürgen Budde (Hrsg.), *Unschärfe Einsätze. (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld* (S. 81-98). Wiesbaden: Springer VS Verlag.
- Rademacher, Sandra (2016). Zur Sache – Zum Fall. Eine kasuistische Analyse zur Aufgabenstruktur von Unterricht und zur Logik dyadischer Unterrichtsinteraktion. In Merle Hummrich, Astrid Hebenstreit, Merle Hinrichsen & Michael Meier (Hrsg.), *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns* (S. 231-248). Rekonstruktive Bildungsforschung Bd. 2, Wiesbaden: Springer VS.
- Radhoff, Melanie, Buddeberg, Magdalena & Hornberg, Sabine (2018). Inklusion in der Lehrerbildung im Spannungsfeld unterschiedlicher Professionen. *heiEducation Journal* 1,2, S. 197-219.
- Reh, Sabine & Ricken, Norbert (2012). Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivierung. In Ingrid Miethe & Hans-Rüdiger Müller (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie* (S. 35-56). Opladen et al.: Budrich.
- Saalfrank, Wolf-Thorsten & Zierer, Klaus (2017). *Inklusion*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Schmidt, Richard & Wittek, Doris (2019). Reflexion und Kasuistik. Systematisierung kasuistischer Lehr-Lern-Formate und Ausdifferenzierung der Zieldimension der Reflexion. In Kathrin te Poel, Christina Thomas (Hrsg.), *Professionalisierung durch (Praxis-)Reflexion in der Lehrer_innenbildung?* Themenheft der Zeitschrift *Herausforderung Lehrer_innenbildung. Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion* 3 (2), S. 29-44.
- Steinwand, Julia, Damm, Alexandra & Fabel-Lamla, Melanie (2020). Re-/Produktion von Differenz im inklusiven Unterricht. Empirische Befunde zum Einsatz videobasierter kasuistischer Lehreinheiten in der Lehrer:innenbildung. In Melanie Fabel-Lamla, Katharina Kunze, Anna Moldenhauer & Kerstin Rabenstein (Hrsg.), *Kasuistik – Lehrer*innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen* (S. 200-216). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sturm, Tanja (2016). *Lehrbuch Heterogenität in der Schule*. 2. überarbeitete Aufl. . München, Basel: Ernst Reinhardt.
- Trautmann, Matthias & Wischer, Beate (2011). *Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Walgenbach, Katharina (2014). *Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Barbara Budrich.
- Wernet, Andreas (2006). *Hermeneutik – Kasuistik – Fallverstehen. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.

Wittek, Doris (2023). Heterogenität und Inklusion – Anforderungen für die Berufspraxis von Lehrer:innen. In Martin Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer:in* (S. 355-370). 2. Aktualisierte und erweiterte Ausgabe. Münster: Waxmann Verlag.

Wittek, Doris, Rabe, Thorid & Ritter, Michael (Hrsg.) (2021). *Kasustik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Autor:innen

Steinwand, Julia, Dr.ⁱⁿ

wiss. Mitarbeiterin am Arbeitsbereich Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt Schul- und Professionsforschung, Institut für Erziehungswissenschaft der Stiftung Universität Hildesheim.

Arbeitsschwerpunkte: Schule, Unterricht und Lehrer:innenbildung im Kontext von Heterogenität, Inklusion und Individualisierung, rekonstruktive Fallarbeit in der Lehrer:innenbildung.

steinwand@uni-hildesheim.de

Wittek, Doris, Dr.ⁱⁿ

Professorin für Lehrer:innenprofessionalität und Lehrer:innenbildungsforschung, Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

Arbeitsschwerpunkte: Forschung zur Professionalisierung von (angehenden) Lehrpersonen sowie Lehrer:innenbildung, Berufseinstieg von Lehrpersonen, Heterogenität in Schule und Unterricht, finnisches Bildungswesen, qualitativ-rekonstruktive Bildungsforschung, insbesondere Methodik und Methodologie der Dokumentarischen Methode

doris.wittek@paedagogik.uni-halle.de

Ritter, Michael, Prof. Dr.

Professor für Grundschuldidaktik Deutsch/Ästhetische Bildung, Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

Arbeitsschwerpunkte: Bilderbuchforschung (Theorie, Rezeption, Didaktik), inklusiver Deutschunterricht und Lehramts-Professionalisierung, Sprecher des Netzwerks Bilderbuchforschung und Mitglied im Kollegium des DFG-Graduiertenkollegs 2731 INTERFACH

michael.ritter@paedagogik.uni-halle.de

Anika Elseberg

Gruppendiskussionen von Lehramtsstudierenden als Reflexionsanlass zu Inklusion?!

Ein Erhebungsformat qualitativer Sozialforschung als hochschuldidaktische Methode

Zusammenfassung

Die häufig diskutierte Komplexitätssteigerung des Lehrberufes und damit verbunden auch des Lehramtsstudiums, insbesondere im Rahmen der inklusiven Bildung, erfordert Räume, die zum (Nach-)Denken über Inklusion anregen. In diesem Beitrag geht es darum, ob das Gruppendiskussionsverfahren als hochschuldidaktische Methode denkbar und geeignet ist, um für individuelle Erlebnisse und Erfahrungen im Zusammenhang mit Inklusion zu sensibilisieren. Im Rahmen eines Teilprojektes des Projektes „Kasuistische Lehrer:innenbildung für den inklusiven Unterricht“ (KALEI²), welches in der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ (QLB) verortet ist, wurden Gruppendiskussionen in zwei Semestern durchgeführt. Die Gruppendiskussionsdaten wurden mit der Dokumentarischen Methode ausgewertet und hinsichtlich ihres Potenzials zur Reflexion betrachtet. Es zeigt sich, dass bereits vorhandene Ansätze zur Reflexivität bei den Studierenden weiter angeregt werden können. Die Modifikation als wiederkehrend angewendete hochschuldidaktische Methode erscheint angezeigt.

Schlagerworte: Lehrer:innenbildung, Gruppendiskussionen, inklusive Bildung, hochschuldidaktische Methoden

Abstract

The steadily increasing complexity of the teaching-profession and the associated increase in the complexity of teacher training, especially in regards to inclusive education, requires spaces that encourage thinking about inclusion. This article is about whether group discussions could be used as a teaching method in higher education to sensitize for individual experiences, as well as their suitability

with regards to inclusion. Within the frame of the project „casuistic teacher education for inclusive education“ (Kasuistische Lehrer:innenbildung für den inklusiven Unterricht, KALEI²), which is part of the „Quality Offensive teacher education“ (QLB), group discussions with teaching students were held in two semesters. The group discussions were analyzed with the Documentary Method and considered with regards to the potential for reflexion. It can be shown that the already existing basics of reflexivity can be further encouraged. A further modification as a recurring method in higher education for teaching students is indicated.

Keywords: teacher education, inclusive education, group discussions, methods in higher education

1 Einleitung

In den aktuellen Diskursen zur Lehrer:innenbildung, kommt der Anbahnung einer kritisch-reflexiven Haltung hohe Bedeutung zu (u. a. Helsper 2021a). Gerade auch in Bezug auf Differenzen von Schüler:innen im gemeinsamen, inklusiven Unterricht ist die Entwicklung dieser Haltung zentral, um inklusive und exklusive Prozesse in den Blick zu bekommen. Dabei werden insbesondere kasuistische Angebote, die Studierende zur Reflexion anregen (sollen), in Lehrveranstaltungen eingesetzt (u. a. Koch et al. 2022). Wie Tillmann Koch et al. jedoch herausgearbeitet haben, legt die auch in kasuistischen Formaten angelegte „hochschuldidaktische Einbettung von Reflexion nahe, diese als zu bearbeitende Aufgabe zu betrachten und – konkurriert mit der programmatisch an universitäre Lehre verbundenen Hoffnung, Reflexion zu ermöglichen“ (Koch et al. 2022, S. 149). Der folgende Beitrag hebt einen Ansatz hervor, der im Rahmen des Projekts „Kasuistische Lehrer:innenbildung für den inklusiven Unterricht“ (KALEI²) entwickelt wurde und einen weniger programmatischen Zugang darstellt.

Das Projekt, welches innerhalb der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ (QLB) verortet ist, fokussiert in zwei unterschiedlichen Handlungsfeldern die Professionalisierung Lehramtsstudierender für inklusiven Unterricht mittels kasuistischer Zugänge. Innerhalb eines Teilprojektes zur Weiterentwicklung des Profilmoduls „Heterogenität und Inklusion“ wurde eine Lehrveranstaltung im gleichnamigen Modul entwickelt und stetig modifiziert, welche verschiedene Elemente zur Sensibilisierung der Studierenden für das Themenfeld mit Fokus auf die Differenzdimension ‚Behinderung‘ vereint.

Zu nennende Elemente sind u. a. die Einführung in eine systemisch-konstruktivistische Sichtweise auf die Differenzdimension „Behinderung“ (Werning & Lütje-Klose 2012), ein kasuistischer Zugang zu empirischen Daten im Rahmen der Dokumentarischen Methode (Bohnsack 2010), die Sensibilisierung für die Tragweite und Aus-

wirkungen von Inklusions- bzw. Exklusionsentscheidungen auf Lebenswege mittels einer individuellen, literarisch aufgearbeiteten Erfahrung von Henri Erhard und seiner Familie (Erhard 2015), die Sensibilisierung für kooperatives Lehrer:innenhandeln in Form eines Rollenspiels (entnommen/abgewandelt aus Lütje-Klose & Willenbring 1999), die Sensibilisierung für die Tragweite von Platzierungsentscheidungen mit Hilfe des Planspiels Förderausschuss (Meßner et al. 2021), eine kooperative Unterrichtsplanung nach den Grundsätzen des Konzeptes des *Gemeinsamen Gegenstandes* (Feuser 2006) und die Durchführung des Gruppendiskussionsverfahrens (Bohnsack & Przyborski 2010a) als Gesprächs- bzw. Reflexionsanlass. Den letztgenannten Zugang näher zu beschreiben und sein Potenzial für die Professionalisierung von angehenden Lehrer:innen auszuloten, ist das Anliegen dieses Beitrages.

Dazu gehe ich zunächst den Reflexionsverständnissen nach, welche in der Kasuistik und im aktuellen Diskurs zur praxeologischen Wissenssoziologie angelegt werden (Kap. 1), denn beide Verständnisse sind denkbar im Hinblick auf die hier entfaltete Idee, Gruppendiskussionen als Professionalisierungsangebot für Studierende zu verstehen. Anschließend widme ich mich dem Gruppendiskussionsverfahren als Methode der qualitativ-rekonstruktiven Sozialforschung und seiner methodologischen Grundlegung in der praxeologischen Wissenssoziologie (Kap. 2). Dabei stelle ich heraus, worin das Besondere dieses Formates für die Professionalisierung Lehramtsstudierender besteht. Den Hauptteil bildet anschließend die Beschreibung eines Zugangs, der die Forschungspraxis des Gruppendiskussionsverfahrens als hochschuldidaktische Methode denkt und anhand empirischer Beispiele darlegt, inwiefern Studierende anhand erzählter Erfahrungen über Inklusion nachdenken (Kap. 3) und welche Potenziale sich daraus für die Lehrer:innenbildung ergeben können (Kap. 4).

2 Reflexion in der Lehrer:innenbildung aus Sicht der Kasuistik und der praxeologischen Wissenssoziologie

Die derzeitige Berufspraxis von Lehrer:innen gewinnt, nicht zuletzt auch durch den Anspruch inklusiver Bildung, weiter an Komplexität (Helsper 2016) und stellt im Anschluss daran auch in der universitären Bildung eine Herausforderung dar. Im Sinne der „doppelten Professionalisierung“ (Helsper 2001) ist die universitäre Bildung dabei der theoriegeleitete Zugang zu Wissen. Diese Phase der Lehrer:innenbildung ist von praktischen Anteilen reduziert, die im Berufsfeld und unter Handlungsdruck stattfinden. In den aktuellen Diskursen der Lehrer:innenbildung wird dabei insbesondere die Förderung der Reflexionsfähigkeit von Studierenden als ein Weg diskutiert den genannten Herausforderungen zu begegnen und beschreibt „einen in verschiedenen Phasen und Lehr-Veranstaltungsformaten formulierten und beständig reproduzierten Anspruch“ (Hinze et al. 2022, S. 152).

Einen Zugang, diesen Anspruch zu berücksichtigen, stellt die kasuistische Lehre, die als zweckgerichtete, handlungsentlastete und verlangsamte Auseinandersetzung mit einem Fall aus der pädagogischen bzw. schulischen Wirklichkeit (Kunze 2017, S. 215) beschrieben werden kann, dar. Richard Schmidt und Doris Wittek (2019) schlagen dabei vor, zwischen subsuntiver, problemlösender, praxisanalytischer und rekonstruktiver Kasuistik zu unterscheiden.

Letztgenannter Ansatz blickt anhand von Fällen mit unterschiedlichen sozialwissenschaftlichen und qualitativ-rekonstruktiven Methoden (ein Überblick der methodischen Zugänge: Helsper 2021b), auf empirische Beispiele bzw. Fälle. Dabei handelt es sich um empirische Fälle, die reale Praxis zeigen, wobei je erst festgelegt werden muss, was überhaupt zum Fall wird (Wernet 2006, S. 113-115). Grundsätzlich kann die handlungsdruckentlastete Auseinandersetzung mit Fällen (Schmidt & Wittek 2019, S. 38), die, soweit wie möglich, unter Ausklammerung von normativen Bewertungen ergebnisoffenes Nachdenken und Interpretieren ermöglicht, dabei als weitestgehender Konsens im wissenschaftlichen Diskurs betrachtet werden, wenngleich sie nicht frei von Kritik (Helsper 2021b, S. 152 ff.) und Widersprüchlichkeiten ist (Schmidt & Wittek 2019, S. 33). Das Vorgehen mittels eines systematischen, wissenschaftlichen Zugangs ermöglicht eine verlangsamte, dezidierte Betrachtung der Sequenzialität und somit eine Mikrobetrachtung von schulischen Situationen. Es soll ein „wissenschaftlich-erkenntniskritischer Forschungshabitus“ (Helsper 2021a, S. 140) angebahnt werden, der zusammen mit dem Ziel einer kritisch-reflexiven Haltung zu einem Professionalisierungsprozess angehender Lehrpersonen beitragen und sie in ihrer späteren Berufspraxis im Rahmen eines „reflexiven Habitus“ (Schmidt & Wittek 2019, S. 39) idealerweise leiten soll. Das ergebnisoffene Vorgehen kasuistischer Lehre kann dabei die Reflexion der Praxis ermöglichen. Schließt man sich Wittek und Schmidt an, die sich dem Reflexionsbegriff in Bezug auf (rekonstruktive) Kasuistik zugewandt haben, ist Reflexion ein „Nachdenken vorrangig über sich selbst und sein eigenes Handeln“ (2019, S. 36), wobei zwischen Selbst-Reflexivität, Praxis-Reflexivität und Meta-Praxisreflexivität unterschieden werden kann (ebd. 2019, S. 35f.). Sie konstatieren dabei für die Lehrer:innenbildung eine „dauerhafte Anspruchshaltung“ an (angehende) Lehrpersonen und deren Reflexionsniveau, welches sie, in Anschluss an Werner Helsper (Helsper 2016, S. 237), als problematisch beschreiben. Die auf mehreren Ebenen gelagerte Komplexitätssteigerung, mit der Lehrende konfrontiert sind, und der Anspruch selbstreflexiv zu sein, kann laut Helsper zu einer Überlastung führen und muss dementsprechend mitbedacht werden. Der kasuistische Zugang bietet hier die Möglichkeit sich auf die Reflexion des Handelns der (unbekannten) Akteur:innen im betrachteten empirischen und somit fremden Fall zu fokussieren. Die eigenen Erfahrungen mit einer zugrundeliegenden Thematik, beispielsweise Notenrückmeldungen oder Einbezogen-/Ausgrenztsein (Inklusion oder Exklusion) laufen jedoch implizit

mit und spielen bei der Betrachtung des Falles eine Rolle. Sie werden jedoch nicht explizit bearbeitet bzw. zum Thema oder Fall gemacht, sondern eher durch den jeweiligen sozialwissenschaftlichen Zugang mit dem der Fall betrachtet wird und dem jeweiligen Umgang mit der Standortgebundenheit ein- oder ausgeklammert. So konstatiert Helsper (2018, S. 134), dass der Schülerhabitus in kasuistischen Interpretationen zum Tragen kommt, aber gerade die „Auseinandersetzung mit den eigenen biografischen Erfahrungen und den habitualisierten Orientierungen“ bislang in der universitären Lehrer:innenbildung nicht verankert ist (ebd. S. 134). Die Erhebungsmethode dokumentarisch durchgeführter Gruppendiskussionen kann in diesem Zusammenhang die Möglichkeit bieten, über Erfahrungen im Rahmen der Relevanzsetzung der Gruppe ins Gespräch zu kommen. Die aufgebrachte Erfahrung kann im Sinne eines Falles, aber ohne sozialwissenschaftliche Anleitung durch ein rekonstruktives Verfahren, besprochen werden. Dabei lohnt sich zunächst auch ein Blick auf das Reflexionsverständnis welches im Hinblick auf kasuistisches Vorgehen in der Dokumentarischen Methode bzw. praxeologischen Wissenssoziologie angelegt ist. Hier wird von zwei zentralen Ebenen des Wissens und der Reflexion ausgegangen (Bohnsack 2024, S. 18). Auf der einen Seite steht die theoretisierende Reflexion (Bohnsack i. d. B.), die in diesem Zusammenhang über Intentionen und normative Erwartungen kommuniziert bzw. entworfen wird und auf der propositionalen Logik, also der Regel der Kommunikation oder dem kommunikativen Wissen beruht. Dem gegenüber steht das praktische Erkennen (respektive die praktische Reflexion), das die habitualisierten Praktiken und das implizite Wissen beschreibt (ebd.). Hier handelt es sich um die performative Logik, also die Regel der Praxis,

„bei der Handlungen, korporierte Praktiken oder Äußerungen bzw. Verbegrifflichungen sich zu Kontexten formieren und erst durch diese (von den Akteur:innen selbst hergestellten) Kontextuierungen oder auch *Rahmungen*, also im Vollzug ihres Gebrauchs, ihrer Praxis [... , d. Vf.] ihre spezifische Bedeutung gewinnen“ (Bohnsack 2020, S. 57, Herv. i Orig.).

Um Reflexion handelt es sich dann, wenn es zu einem Ausstieg „aus der bisherigen Rahmung bei gleichzeitigem Einstieg in eine/n neue/n“ (ebd.) Rahmen (zum Begriff des Rahmens siehe ebd., S. 12) kommt. Verbleiben das Verstehen und Handeln innerhalb des bisherigen Rahmens, handelt es sich um Reflexivität (ebd., S. 60). Diese beiden Ebenen stellen die (Leit-)Differenz dar, die den Kern der theoretische Kategorie der konstituierenden Rahmung bildet (ebd. 2024 S. 18). Kasuistische Bildung wird hier nun grundsätzlich „als sozialisatorische Aneignung von Potenzialen des praktischen Erkennens und der praktischen Reflexion, bei denen eine Distanz gegenüber dem Common Sense vorausgesetzt ist“, verstanden (Bohnsack i. d. B., S. 89). Dieses betrifft also die habitualisierten Praktiken und/bzw. das implizite Wissen das lediglich partiell zugänglich bzw. erfahrbar sein kann (ebd, S. 91).

Dabei, konstatiert Ralf Bohnsack, wäre auch zu klären, wo kasuistische Bildung ansetzen kann, um Studierende ‚abzuholen‘, was Erhebungen mit Studierenden wie bei Nina Meister und Julia Sotzek (2024) unabdingbar machen würde (Bohnsack i. d. B.).

In einer Analyse von Gruppendiskussionen mit Lehramtsstudierenden verschiedener Studienrichtungen arbeiten sie heraus, dass Emotionen eine spezifische Form von (praktischer) Reflexion darstellen (Sotzek 2019, S. 86-88) und Formate die dem Gruppendiskussionsverfahren ähnlich sind, als Reflexionssetting zur Habitualisierung von Reflexion führen können (Meister & Sotzek 2024 S. 418; genauer siehe Kap. 2).

Außerdem seien hier auch die Erkenntnisse von Thorsten Hertel angeführt, der in einem Vergleich zweier Schulen, bei denen die Daten einer Teamsitzung und einer Gruppendiskussion mit Lehrkräften analysiert wurden, unterschiedliche Modi der reflexiven Bearbeitung zeigen konnte. Während eine Gruppe im Rahmen der Reflexivität verbleibt, zeigt sich in der zweiten Gruppe ein Modus der Reflexion. „Über die performative Einklammerung eigener Deutungen wird hier [Anm. d Vf.: in der zweiten Gruppe] also der Ausstieg aus etablierten Rahmungen vermittelt einer Distanznahme zur eigenen Praxis in situ vollzogen“ (Hertel 2023, S. 306). Hierin deutet sich bereits an, dass der Professionalisierungsgrad bzw. die Reflexionsfähigkeit von Lehrpersonen verschieden ausgeprägt und der vorausgehenden Phase des Studiums somit eine besondere Bedeutung für die Herausbildung der Fähigkeit zu reflektieren zukommt. Wobei laut Bohnsack davon auszugehen ist, dass grundlegende Potenziale des praktischen Erkennens und Reflektierens sozialisatorisch schon früh angelegt sind, auch unabhängig von einer Habitualisierung beruflicher Praxis (Bohnsack 2024, S. 51).

Die individuell gemachten Erfahrungen mit einer Thematik wie Inklusion, die bei der Herausbildung der Reflexionsfähigkeit eine Rolle spielen und ihr Bezug zum handlungsleitenden Wissen der Studierenden, mit dem sie Fälle betrachten, in den Blick zu bekommen und diese Erfahrungen in den Fokus zu stellen, erscheint jedoch ein eher unterrepräsentierter Bezugspunkt zu sein. Festzuhalten bleibt, dass einmalig geführte studentische Gruppendiskussionen den Einstieg in einen neuen Rahmen bzw. eine Habitualisierung nicht vermögen und für den Zweck dieses Beitrages auch nicht sollen, jedoch der Reflexivität und somit der angestrebten Anbahnung eines reflexiven Habitus zuträglich sein könnten. Insbesondere die Erhebung und Auswertung von Gruppendiskussionen mit der Dokumentarischen Methode und ihrer metatheoretischen Grundlegung in der praxeologischen Wissenssoziologie erscheinen, mit ihrer Nähe zu (rekonstruktiv-)kasuistischen Lehrformaten, als ein möglicher Zugang zu den individuellen Erfahrungen von Lehramtsstudierenden. Denn auf dem Weg zum Erwerb einer selbstreflexiven Haltung, also während des Professionalisierungsprozesses, ist die Auseinandersetzung mit den eigenen Erfahrungen in einem zurückhaltend an-

geleiteten, ergebnisoffenen und zeitlich relativ weiten Kontext angezeigt, um die Relevanz dieser Erfahrungen für die Reflexion Lehramtsstudierender zu berücksichtigen. Im Beitrag wird davon ausgegangen, dass das Setting einer Gruppendiskussion (dazu mehr in Kap. 2) zumindest die Abwesenheit einer produktorientierten Aufgabe (im Sinne einer in einem Seminar abzuarbeitenden Anforderung) und einen zeitlich weiten Rahmen (mind. 90 Minuten) aufweist, vor allem aber die eigene Relevanzsetzung der Diskutierenden ermöglichen kann. Denn, wie Koch et al. 2022 konstatieren, weist bereits die Anlage von kasuistischen Seminaren Schwierigkeiten auf, u. a. durch das Mitlaufen einer Erwartungshaltung an eine richtige Lösung, wodurch „Reflexivität und eine forschende Haltung eher verhindert werden“ (Koch et al. 2022, S. 147).

Nachfolgend wird entsprechend der Ansatz beleuchtet, wie dokumentarisch erhobene Gruppendiskussionen nicht lediglich als Erhebungsmethode betrachtet werden können, die Erkenntnisse über Orientierungen von Lehramtsstudierenden zulassen und somit Anchlüsse für die Lehrer:innenbildung ermöglichen, sondern auch als hochschuldidaktische Methode, die Potenziale der Auseinandersetzung mit den eigenen Erfahrungen der Studierenden bieten kann. Dazu gehe ich im nächsten Abschnitt zunächst auf das dokumentarisch durchgeführte Gruppendiskussionsverfahren ein, um die Spezifik herauszustellen und die zugrundeliegenden Wissensformen, die die Analyse leiten, zu erläutern.

3 Die Spezifik des Gruppendiskussionsverfahrens und sein Potenzial für Reflexion

Das Gruppendiskussionsverfahren als Methode rekonstruktiver Sozialforschung ist vor allem ab 2010 weiter zu einem etablierten Verfahren geworden, mit dem Orientierungswissen innerhalb und außerhalb von Organisationen und Institutionen (Bohnsack et al. 2010b, S. 7) rekonstruiert werden kann. Bis dahin dominierte das Einzelinterview (ebd.). Die Entwicklung zu einer anerkannten Methode der qualitativen Sozialforschung erhielt das Gruppendiskussionsverfahren durch seine meta-theoretische Fundierung in der praxeologischen Wissenssoziologie (Bohnsack 2010; Mannheim 1980). Hier ist vor allem die Unterscheidung zweier Wissensformen zentral, dem expliziten, theoretischen und dem atheoretischen, impliziten, handlungsleitenden Wissen. Ersteres beschreibt Wissen, welches Individuen über die Welt haben, den Common Sense, die Alltagstheorien und somit auch ein Wissen, über das mit anderen kommuniziert werden kann. Die Ebene des atheoretischen Wissens beschreibt hingegen Wissensbestände, die einer Person nicht direkt bzw. „nur reflexiv partiell“ (Bohnsack i. d. B, S. xx22) zugänglich sind und über die nicht ohne Weiteres kommuniziert werden kann. Dieses Wissen leitet die eigenen Handlungen und kann von den Forschenden mit dem Verfahren

der Dokumentarischen Methode, methodisch kontrolliert, rekonstruiert werden. Forschungspraktisch richtet sich die Durchführung des Gruppendiskussionsverfahrens auf ein festgelegtes Vorgehen, welches idealerweise im Forschungsprozess erlernt (Schäffer 2010, S. 289) und in der Lehrforschung oder Forschungswerkstätten erfahren wird (Bohnsack et al. 2010b, S. 13). Besonders anzumerken ist, dass eine „meta-theoretische Kategorisierung“ der empirischen Beobachtung nicht „schlicht vorausgeht“, sondern es sich um einen „hermeneutischen Zirkel“ handelt (ebd.). Dabei richtet sich die Rekonstruktionsleistung sowohl auf die Praxis der Beforschten, als auch auf die Praxis des Forschens selbst (ebd.).

Bei der forschungspraktischen Planung und Durchführung von Gruppendiskussionen bedarf es eines Ausgangsimpulses, der sich auf die Forschungsfrage bzw. das Forschungsinteresse bezieht und ein Sprechen darüber ermöglichen kann. Denn der Zugang zu Konstruktionen zweiten Grades (Schütz 1971), also begrifflichen und theoretischen Konstruktionen der Forschenden, muss an die Erfahrungen der Erforschten anschließen (Bohnsack 2010, S. 8). Der Impuls sollte daher so formuliert sein, dass ein Anknüpfen an die Frage für die Teilnehmenden möglich erscheint. Dabei sind alle Nennungen von Kategorien oder Konstrukten abzuwägen, da sie die Tendenz mit sich bringen, dass diese den Gesprächsverlauf präfigurieren und so die eigene Relevanzsetzung erschwert wird. Idealerweise pendeln sich die Sprechenden auf ein selbst gewähltes Thema im Anschluss an die offene Ausgangsfrage ein, und es kommt zu einer Selbstläufigkeit der Diskussion. Hierin liegt das Potenzial für ein Sprechen im Rahmen gemeinsam geteilter Orientierungen. Hervorzuheben ist im Sinne des Anliegens dieses Beitrages, dass das Gruppendiskussionsverfahren für Studierende einen Rahmen bietet, der von dem sonstigen Angebot eines Seminars abweicht. Dazu zählt der weite zeitliche Rahmen (mind. 90 Minuten), die kleine Gruppengröße (vier bis sechs Personen), ein separater Raum, eine durch Offenheit gekennzeichnete Ausgangsfrage, das Einbringen der offenen Ausgangsfrage durch eine externe Person (nicht die Dozierende), die Abwesenheit einer sozialwissenschaftlichen Anleitung oder eines Forschungszugangs anhand dessen aufgebrachte Beispiele betrachtet werden sollen, die Abwesenheit der Anforderung/Aufgabe, ein Ergebnis oder Produkt (Flipchart, Zusammenfassung der Diskussionsinhalte durch eine Gruppenrepräsentant:in, Aufforderung zur Reflexion o. Ä.) zu erstellen, die zurückgenommene Intervention von Extern (keine interviewähnlichen Fragen u. Ä.), die Möglichkeit der thematischen Relevanzsetzung durch die Gruppe.

Nina Meister und Julia Sotzek haben Gruppendiskussionen mit Lehramtsstudierenden der Theologie, der Sportwissenschaft und der Mathematik analysiert und die empirischen Daten auf das Spannungsverhältnis zwischen der Norm der universitären, theoretischen Bildung durch die Dozierenden und dem Habitus der Studierenden mit Blick auf die Prägung ihres Fachhabitus untersucht. Dabei arbeiten sie heraus, dass Emotionen, verstanden als Meta-Reflexion, das Spannungsverhältnis zwischen Habitus, Praxis und wahrgenommenen Normen bearbeiten und Teil konjunktiver Erfahrungsräume sind (Meister & Sotzek, 2024, S. 403).

Das heißt, dass sich praktische Reflexionspotenziale bieten, die in Form von Emotionen als ein Weg der Bewältigung der konstituierenden Rahmung, also der Bearbeitung des Spannungsverhältnisses von Norm und Habitus im organisationalen Kontext (Bohnsack 2020) angesehen werden können. Wenn die Gruppendiskussion also als eine Methode verstanden werden soll, die ggf. Reflexionspotenziale eröffnet, ist Folgendes einzuordnen: „während von einer Reflexion *über* das eigene *Selbst* resp. *des* eigenen *Selbst* gesprochen werden kann, ist dies in Bezug auf den eigenen *Habitus* kaum möglich“ (ebd., S. 60, Herv. i. Orig.), wobei Matthias Martens und Doris Wittek (2019, S. 302ff.) praxeologisch fragen, „inwieweit eine veranlasste Reflexion des eigenen Habitus überhaupt möglich ist“. Diese wäre auch forschungsethisch zu hinterfragen, da dieses gerade zu einer „Destabilisierung der eigenen Praxis“ (Bohnsack 2020, S. 60) führen würde. Der Habitus kann selbst nicht erfahren, jedoch durch Forschende im Sinne von „Beobachtungen zweiter Ordnung“ (Luhmann 1992, S. 87) zugänglich werden. Bohnsack sieht lediglich die Möglichkeit einer bruchstückhaften Erfahrbarkeit dort, wo Verhaltenserwartungen an das Selbst mit dem Modus Operandi nicht kompatibel sind bzw. eine Diskrepanz zwischen normativen Erwartungen und den eigenen Erfahrungen besteht (Bohnsack 2024, S. 22). Professionalisierung ist in diesem Sinne die Aushandlung/Bearbeitung des Spannungsverhältnisses propositionaler Logik (theoretische Ebene) und performativer Logik (Handlungsebene) (Bohnsack 2020). Im dritten Kapitel erfolgt nun eine exemplarische Darstellung dreier Sequenzen aus dokumentarisch geführten Gruppendiskussionen mit Lehramtsstudierenden zu einem auf Inklusion fokussierten Ausgangsimpuls, die sich verschiedenen Erfahrungsbereichen zuordnen lassen.

4 Exemplarische Sequenzauswahl zu erzählten Erfahrungen mit Inklusion: Familie, Praktikum, Schulzeit

Die in diesem Beitrag vorgestellten Auszüge beziehen sich auf Gruppendiskussionsdaten, die im Rahmen von Seminaren mit dem Titel „Exklusion inklusive im Unterricht?! Reflektieren, kritisch hinterfragen, Unterricht planen“, entstanden sind. Die Daten stammen aus zwei aufeinanderfolgenden Semestern¹. Erwähnenswert ist in diesem Zusammenhang, dass beide Erhebungen im Anschluss an ausschließlich digitale Semester während der Coronapandemie stattfanden. Die Studierenden und die interviewende Person saßen in einem Stuhlkreis, um die körperliche Ausrichtung aufeinander und die Bezugnahme zu erleichtern und Störungen durch Nebengeräusche weitestgehend gering zu halten. Die Anzahl der Teilnehmenden einer Gruppendiskussion wurde auf vier bis sechs Teilnehmende

¹ Zur Wahrung der Anonymität der teilnehmenden Studierenden wird hier auf die Nennung der konkreten Semester verzichtet.

begrenzt und die Personen wurden durch Abzählen zugeordnet. Die Studierenden befanden sich in unterschiedlichen Hochschulsestern, aber mindestens im dritten Hochschulsester, da dieses eine Voraussetzung für die Teilnahme an dem Seminar darstellt. Zudem studierten die Teilnehmenden des Seminars unterschiedliche Lehrämter: Grundschullehramt, Sekundarschullehramt, Gymnasiallehramt oder Förderschullehramt.

Zu Beginn der Gruppendiskussion wurde ein offener, erzählgenerierender Impuls mit Bezug auf die Themen des Seminars gegeben, um den Zugang zu Konstruktionen zweiten Grades (Schütz 1971) zu ermöglichen, indem die theoretischen Konstruktionen der Forschenden an die Erfahrungen der Erforschten anschließen (Bohnsack 2010, S. 8). Die Studierenden hatten für die Diskussion (mind.) die Seminarzeit von 90 Minuten zur Verfügung. Der Eingangsimpuls lautete:

„Wenn ihr mal an die Themen denkt, wie sie in eurem Seminar vorkommen, also zum Beispiel Heterogenität, Inklusion, und/oder Behinderung, welche Erlebnisse oder konkreten Beispiele von Erfahrungen, die ihr im Unikontext oder außerhalb der Uni gemacht habt, fallen euch dazu ein?“

Hier ist kritisch anzumerken, dass die Nennung dieser normativen Termini bereits Orientierungsgehalte aufwerfen und somit die Anknüpfungsmöglichkeiten der Sprechenden determinieren. Wichtig war jedoch die Anbindung an das Seminar, um Erlebnisse in diesem Themenfeld im Sinne einer Fokussierung zu ermöglichen und gleichzeitig einen Bezug zu den wissenschaftlichen Diskursen aufzurufen. Die nachfolgend dargestellten, transkribierten Sequenzen von Gruppendiskussionen wurden auf Grund ihrer Relevanz für die Frage nach der hochschuldidaktischen Eignung für die Lehre und ihres Potenzials als Reflexionsanlass in der Lehrer:innenbildung ausgewählt. Die Jahresdaten werden auf Grund von wissenschaftsethischen und datenschutzrechtlichen Ansprüchen nicht benannt und somit anonymisiert. Die Sequenzen können exemplarisch drei Bereichen zugeordnet werden: Erfahrungen im Familienkontext, Erfahrung im Beobachtungspraktikum, Erfahrung aus der Schulzeit.

Sequenz: „Da fänd ichs auch immer; da könnte man vielleicht mal drauf achten, °dass man vielleicht n bisschen langsamer einfach macht.“°

Zum Kontext der Sequenz²:

Die vorgestellte Sequenz³ entstammt einer Gruppendiskussion (01:13:31) mit fünf Studierenden und vollzieht sich in Anschluss an die Ausgangsfrage, etwa ab

2 Von den erhobenen Gruppendiskussionen wurden mit der Unterstützung studentischer Hilfskräfte thematische Verläufe und Transkriptionen erstellt, wobei die Gruppendiskussionen, die die Autorin selbst durchgeführt hat, aufgrund der eigenen Standortgebundenheit nicht zur Analyse herangezogen wurden.

3 Transkriptionsregeln nach TIQ; Diskursorganisation nach Aglaja Przyborski 2004.

Minute 35. Ein:e Studierende:r erzählt von Erfahrungen, die er/sie im familiären Kontext gemacht hat:

S2: Ja mir fällt ganz klar ein, dadurch dass meine Mutter halt (.) körperlich beeinträchtigt ist (.) ist es schwierig für uns als Familie was zu finden was wir alle zusammen machen können. Also wenn mein Vater und ich gerne Fahrrad fahren, kann sie natürlich nicht mitkommen. Spazieren gehen geht genau so wenig. (.) Und das Ding ist halt vor so zwölf Jahren gings noch aber es schreitet immer weiter fort und es ist halt schwierig oder, sie war mal in der Bank, wollte was unterschreiben aber konnte ihre Hand nicht mehr bewegen, hat sie nur die Frau gebeten da was anzukreuzen; ne, mach ich hier nicht. (.) Und ja dann konnte Mama wieder fahren und das ist richtig frech.

SL: Hm (7)

S2: Krass find ichs auch wenn man einkaufen geht, (.) die ganzen Artikel aufs Band legt und die Kassiererinnen und Kassierer ziehen ganz schnell rüber und dann wenn man so ne Beeinträchtigung mit der Hand beispielsweise, hat wie will man das so schnell machen? Hinter einem staut sichs alles weil die auch warten (.) und es wird immer hektischer, und man setzt sich unter Druck und dann geht irgendwann gar nichts mehr.

S4: Hm. (5)

S2: Da fänd ichs auch immer; da könnte man vielleicht mal drauf achten, °dass man vielleicht n bisschen langsamer einfach macht.°

S4: Oder einfach mit helfen.(.)

S2: Ja, oder so. Stimmt.

Die aufgebrachten Erfahrungen mit der körperlich eingeschränkten Mutter, werden im Kontext der Ausgangsfrage erzählt. Das Fortschreiten der Beeinträchtigung wird als Erschwernis wahrgenommen für gemeinsames familiales Erleben („schwierig“ was zu finden „was wir alle zusammen machen können“, Zeile 2-5). Auch die Erledigungen des täglichen Lebens werden erschwert, als die Mutter in der Bank eine Unterschrift (Zeile 6) und das Ankreuzen (Zeile 8) von etwas nicht mehr ausführen konnte. Die Verweigerung der Hilfeleistung einer Frau, ob Bankangestellte oder andere Person ist unklar, wird als „frech“ (Zeile 9) bezeichnet. Die folgende, lange Pause, kann hier darauf zurückzuführen sein, dass die Empörung nicht geteilt wird oder hier auf der impliziten Ebene die Erfahrung mit einer familialen oder sonst individuellen Ausgrenzungserfahrung nicht geteilt wird. Es schließt sich jedenfalls niemand an die Ausführungen an. Ein weiteres Beispiel beim Einkaufen hebt die Effekte der nicht-Berücksichtigung des verlangsamten Tempos hervor. Es wird ein Anspruch formuliert, dass darauf besser geachtet werden müsste. Hier teilen die Sprechenden die Orientierung, dass Hilfestellung angezeigt sein sollte. Implizit wird hier auf ein inklusionsförderndes Handeln der Menschen, die in Aktivitäten des täglichen Lebens von einer Einschränkung oder Barriere Kenntnis haben, Bezug genommen. Dieser Auszug zeigt auf, dass persönliche Erfahrungen mit den Seminarthemen vorhanden sind, die auch als solche

eingeorordnet werden. Es ist davon auszugehen, dass diese für den Professionalisierungsprozess eine Rolle spielen, da sie das persönliche Erleben betreffen und somit das Potenzial für eine Habitualisierung bergen.

Gruppendiskussion „Aber da muss man dann erstmal drauf kommen ja“

Die nachfolgende Sequenz stammt aus derselben Gruppendiskussion wie das vorausgegangene Beispiel. Sie vollzieht sich ebenfalls nach der bereits gestellten Ausgangsfrage, nur etwa zehn Minuten später (ab Minute 47). Sprechend beteiligen sich dabei drei Studierende (S1, S2 und S3). S1 bringt ein Beispiel aus ihrem Beobachtungspraktikum⁴ ein, bei dem sie bereits von einem Schüler berichtet hat, der einen Rollstuhl benutzt. Die Schüler:innen wechseln sich gerne damit ab, den Schüler in seinem Rollstuhl zu schieben („Schiebedienst“). Es schließt sich ein weiteres Beispiel aus dem Erleben bezüglich dieses Schülers im Praktikum an:

S1: ehm: dann gabs aber wiederum ne andere Situation, da hatte der Schüler der besagte Schüler also er hatte irgendwie ne Spastik gehabt, ehm und *konnte* kurze Strecken laufen musste sich dann aber immer so abstützen an den Tischen (.) und so ehm und er hatte Austeildienst, und ihm nicht zu benachteiligen denk ich ehm: ja hat sie ihn den Austeildienst auch machen lassen, ehm und dann hat man aber richtig gemerkt wie ihr das jetzt zu *lang* gedauert hat, ehm dass er ja sich so lang an den Tischen langhangeln musste im Raum dass sie es dann irgendwann abgebrochen hat, und ehm ihm die Blätter aus der Hand genommen hat, und das dann für ihn übernommen hat; und das fand ich irgendwie so (.) ja weiß ich nicht @also@ (2) ehm ja klar man versteht den *Zeitdruck* von ihr, aber andererseits ehm ist da dieser schmale Grad ehm (.) dass er ja auch eigentlich integriert werden müsste und das dann halt vollständig machen- also er hatte keine Schmerzen nichts *gar* nicht es hat halt einfach nur länger gedauert und ehm (.) ja das hat sie ihm dann halt abgenommen.

S2: Vielleicht hätte sie auch anders reagieren können wenn sie

S1: 'Mhm.

S2: gesagt hätte da (.) er macht das mit noch jemanden zusammen; (.) sie kriegen beide die gleiche Anzahl an Blättern,

S1: 'Ja.

S2: Aber-

S1: Aber da muss man dann erstmal drauf *kommen* ja, mhm

S2: 'Ja

S1: Oder einfach die Art und Weise wie sie es sagt, so warte komm ich helf dir *auch* (.) das (.) ja;

4 Beobachtungspraktikum: Das Beobachtungspraktikum findet für Lehramtsstudierende der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg am Ende des erstens Semesters statt. Es umfasst mindestens zwei Wochen, in denen die Studierenden aller Lehramter drei bis vier Unterrichtsstunden täglich an einer frei wählbaren Schulform jegliches Fach, das für sie von Interesse ist, beobachten. Dieses Praktikum ist ausdrücklich frei von der Verpflichtung zu unterrichten.

S1: 'Mhm

S2: Aber die Tatsache, dass sie ja vielleicht gar nicht dran *gedacht* hat dass er länger braucht ist ja dann eigentlich schon wieder (.) *cool* sag ich mal so wie jedes andere Kind, na gut der hat eben ein bisschen länger gebraucht, (.) gut; mach ich jetzt einfach noch mit oder nehm ich ihm das ab. Ja wie Sm1 schon sagt das kommt eben drauf an wie sie ihm das sagt.

In dieser Sequenz wird aus der Beobachter:innenrolle heraus eine schulische Situation aufgerufen. Die Lehrerin hat einem Schüler, der aufgrund einer körperlichen Einschränkung mehr Zeit bei der Bewältigung des „Austeildienstes“ von „Blättern“ benötigt, diese wieder abgenommen und sie selbst weiter ausgeteilt. Die Studierenden bewegen sich in ihrer Diskussion entlang der institutionellen Anforderungen, der Norm einer zeitlichen Passung („Zeitdruck“ Zeile 9), auch fassbar im Sinne der „Praxisantinomie“ (Helsper 2016), die von Entscheidungszwängen und Zeitknappheit gekennzeichnet ist und demgegenüber einem Inklusionsanspruch („integriert werden müsste“ Zeile 10) des Schülers in seiner Beteiligung am Austeildienst. Die Studierenden reflektieren im Sinne eines Falles, indem sie nach Handlungsalternativen für die Lehrperson suchen, die zwischen der Norm formaler schulischer Anforderungen, wie der zeitlichen Passung und der Norm der Inklusion zu vermitteln versuchen. Die Studierenden knüpfen hier implizit an den Ausgangsimpuls und die darin explizit aufgerufenen universitären Diskurse zu Inklusion an. Gleichzeitig setzen die Studierenden dieses Beispiel als relevant, sodass hier davon ausgegangen werden kann, dass es sich nicht lediglich um das Erfüllen einer ‚Erwartungserwartung‘ handelt (Erwartungen der Studierenden an die Erwartungen der Dozierenden). Insofern kann von einer gemeinsam geteilten Orientierung gesprochen werden. Die Abwesenheit einer abzuarbeitenden Aufgabenstellung und das Einbringen des Falles durch die Studierenden selbst, stellt den Expertenstatus der die Ausgangsfrage stellenden Person (diese Person ist keine Dozierende, jedoch ist den Studierenden bekannt, dass die Ausgangsfrage von der Dozierenden übermittlelt wurde) zurück. Eine forschungsseitig vorausgegangene Rekonstruktion des Falles existiert nicht, da das Beispiel erst durch die Studierenden aufgebracht wurde. Insofern können die Erwartung und Anforderung an eine „richtige“ Interpretation des Falles nicht bereits vorliegen.

Sequenz „Aber eigentlich ist das ja auch ne spannende Frage sozusagen hier schafft also haben wir Inklusion geschafft“

Zum Kontext der Sequenz:

An der folgenden Gruppendiskussion (01:19:51) haben fünf Studierende teilgenommen. Die ausgewählte Sequenz erfolgt zeitnah zur Ausgangsfrage ab Minute zwei. Eine studierende Person erzählt von einem Schüler mit Autismus aus der eigenen Abiturklasse, der eine Einzelfallhelferin hatte und für die Abiturprüfungen

einen eigenen Raum bekam. Es schließt sich eine Diskussion über die Frage an, wann Inklusion ‚geschafft‘ sei.

S2: Aber eigentlich ist das ja *auch* ne spannende Frage sozusagen hier schafft also haben wir Inklusion geschafft wenn (.) diese Person (.) *auch* notentechnisch dann @vielleicht n gutes Abi macht@ weil eigentlich eh (.) ist ja das ja einerseits @n großen Knackpunkt@ warum wir immer wieder in andere Pädagogiksitungen dann manchmal so da sitzen; ja Noten (.) eh spiegeln ja eigentlich nicht so die Wirklichkeit in dem Sinne wider; (.) @.(.)@

S1: Ja es ist halt vor allem; also er *hat* (.) also zumindest soweit ichs weiß hat er ja ganz gute Noten geschrieben, aber er hat halt (.) glaub ich *wenig* mit Leuten außerhalb also mit (.) Freunden außerhalb der Schule gemacht, und auch innerhalb der Schule hab ich zumindest (.) nie so mitbekommen dass er mal also wir waren (.) weiß ich nicht halt glaub ich meistens mit maximal ein zwei Leuten, (.) so mal geredet in der Pause, aber ansonsten sich auch (.) jetzt keine *großen* soziale Kontakte gehabt sozusagen; das find ich ist eigentlich (.) viel wichtigeres vi- viel wichtigerer Mehrwert so von ner Schule, (.) wenn man da dass man da viel mehr mit Menschen umgeht als dass man jetzt da ne gute Englischnote hat oder so, (.) ehm (.) und das ist glaube ich etwas zu kurz gekommen einfach dadurch (.) *dass* er halt wirklich sehr also er musste sich halt sehr ranhalten dass er den mit dem Stoff mitkommt. Mit eh (.) sonst

S3: Weißt du was er heute macht?

S1: Ne. Gar nicht. (3) °Weiß ich nicht.°

S3: ‚Weil das ist ja *auch* dann immer noch mal so dieser Faktor, (.) was was *wach* passiert nach der Schule;

S1: ‚Mhm

S1: Mhm

S3: ‚Also ehm (.) in der Schule wird dieser (.) dieser Sonderstatus quasi eingeräumt, und da wird geachtet, (.) oder darauf geachtet dass die (.) Schüler irgendwie (.) ja, am Ende die Möglichkeit haben ein gutes Abi zu machen, aber was passiert danach?

Die Studierenden rufen auch hier eine Situation auf, die sich im schulischen Kontext bewegt, diesmal aber nicht aus dem Praktikum stammt, sondern aus einer Beobachtung während der eigenen Schulzeit von S1. Die Studierenden nehmen auf universitäre Diskurse zu Inklusion Bezug („in anderen Pädagogiksitungen“, Zeile 5) und diskutieren diese im Zusammenhang mit der aufgebrachten Erfahrung, dem Fall. Sie diskutieren über die Frage, ob es Inklusion sei, wenn zwar die formale Notenzuweisung (Noten spiegeln nicht „die Wirklichkeit in dem Sinne“ Zeile 6) den Schüler inkludiert (im Sinne guter Noten und Leistungsstärke), jedoch die Norm sozialer Inklusion nicht vorhanden ist (keine sozialen Kontakte zu den Mitschülern). Hier zeigt sich die Wahrnehmung von Inklusion im Rahmen von mindestens diesen beiden Sphären und somit eine Vorstellung von einer „Teil“-Inklusion, wobei eine abschließende Klärung der Frage ausbleibt. Der Modus der

Bearbeitung bzw. der Diskussion erfolgt in theoretisierender Weise da vor allem auf die formalen Begriffe rekurriert und als theoretisierende Reflexion verstanden werden kann. Dennoch scheint eine gemeinsam geteilte Orientierung hinsichtlich des Verständnisses von Inklusion und seiner Tragweite für weitere Lebensbereiche („gutes Abi machen, aber was passiert danach?“, Zeile 24) auf. Es scheint insofern eine bereits vorhandene Reflexivität der Studierenden auf, die die Gruppendiskussion weiter angeregt hat.

5 Die (Forschungs-)Praxis des Gruppendiskussionsverfahrens gedacht als hochschuldidaktische Methode zur Reflexion Lehramtsstudierender anhand von erzählten Erfahrungen mit Inklusion – Fazit

Die Suche nach weiteren Wegen und Möglichkeiten, in der universitären Bildung Räume zur Reflexion zu finden und hier ein Angebot für die Studierenden in Form einer Gruppendiskussion zu machen, ist Ausgangspunkt dieses Beitrages. Denn, wie es bei Schmidt und Wittek (2019, S. 38) heißt, bedarf Theorie „der handlungsdruckentlasteten Reflexion und ist nötig, um das praktische Handeln (rückwirkend) begründen zu können. Professionelles Lehrerhandeln muss aber beides verbinden, wobei Theorie nicht direkt in Praxis übersetzt werden kann“. Ein vermittelndes Element, das zur Anbahnung ebendieses professionellen Lehrer:innenhandelns potentiell beitragen kann, stellt der Einsatz von Gruppendiskussionen als Methode zur Auseinandersetzung mit den eigenen Erfahrungen zu Inklusion dar. Die persönlichen Erfahrungen, ob beobachtet oder selbst erlebt, greifen die bisherige Praxis zu Inklusion in einem interventionsreduzierten, handlungsdruckentlasteten, hochschuldidaktischen Rahmen auf und regen zur Reflexion an. Denn, wie Julia Meister und Nina Sotzek (2024 S. 416) konstatieren, liegt eine zentrale Herausforderung der Lehrer:innenbildung darin, „eine Kommunikationssituation zu schaffen, in welcher der in der Lebenspraxis verankerte Sachbezug der Studierenden anerkennend Berücksichtigung findet bzw. in eine sinnvolle Beziehung zu dem von den Lehrenden gemäß fachlicher Standards normativ geforderten Sachbezug gesetzt werden kann“. Entsprechend bezieht sich der Diskussionsimpuls auf die Themen des Seminars und die damit in Zusammenhang stehenden universitären Diskurse zu Inklusion und fragt nach den individuellen Erfahrungen und Erlebnissen damit, die innerhalb der Universität, aber auch außerhalb dieser liegen können.

Die Lehramtsstudierenden haben die Möglichkeit über die Seminarthemen im Rahmen ihrer eigenen Relevanzsetzung und ohne sozialwissenschaftlich-methodische Anleitung ins Gespräch zu kommen. Der Rahmen des Verfahrens, mit seiner überschaubaren Gruppengröße und vergleichsweise langen zeitlichen Peri-

ode (im Vergleich zu Gruppenarbeiten in Seminaren), bietet eine Verlangsamung der Auseinandersetzung mit den aufgebrachten Beispielen und eine Vielfalt an Perspektiven und Handlungsalternativen.

Die individuelle Erfahrungsdimension, das Nachdenken über selbst erlebte Ereignisse, die nicht im empirischen oder fiktiven Rahmen von Forschungsdaten zu verorten sind, aber auch nicht aus aufgezeichneter eigener Praxis stammen, gliedert sich in ein Seminar im Rahmen der theoretischen Lehrer:innenbildung ein und erweitert es, um die Perspektive der nicht (oder weniger) strukturierten und ergebnisoffenen Diskussion, gewissermaßen am selbst aufgebrachten Fall.

Dabei wurde in diesem Beitrag aufgezeigt, dass die Studierenden aus ganz verschiedenen Lebensbereichen Erfahrungen in die Gruppendiskussion einbringen. Neben einer Sequenz aus dem familiären Kontext, wurden hier eine Erfahrung aus der Schulzeit und eine Erfahrung aus einer Praxisphase vorgestellt. Die Studierendenden reflektieren über das Handeln der beteiligten Akteur:innen und suchen nach Handlungsalternativen, die sich im Rahmen ihrer Orientierungen bewegen und teils auch an theoretische Bezüge anknüpfen.

Wenn auch festzustellen ist, dass eine Rückbindung an universitäre Diskurse in kasuistisch geprägten Formaten im Sprechen über individuelle Erfahrungen oft nur implizit vorgenommen wird (Koch et al. 2022), zeigt sich in der Sequenz „Aber eigentlich ist das ja *auch* ne spannende Frage sozusagen hier schafft also haben wir Inklusion geschafft“, dass hier auch ein direktes Anknüpfen möglich war. Grundsätzlich sollte es aber

„darum gehen, Reflexionsangebote zu machen, die ein Hinterfragen der schulischen Praxis und der eigenen Orientierungen und Routinen und so zumindest eine teilweise Explikation der impliziten Logik der Praxis und des unbewusst erworbenen Habitus ermöglichen, um Professionalisierungsprozesse anzubahnen.“ (Kramer & Pallesen 2019, S. 93).

Wie Meister und Sotzek (2024 S. 418) konstatieren, könnten Reflexionssettings, die grundlegend dem einer Gruppendiskussion ähneln, regelmäßig durchgeführt zu einer Habitualisierung der Reflexion erlebter Spannungsverhältnisse führen.

Die Orientierungen zu Inklusion die sich in den aufgebrachten Erfahrungen zeigen, geben Hinweise auf das jeweilige Inklusionsverständnis und können als Ausgangspunkt für eine weitere Auseinandersetzung fruchtbar sein.

Um die Handlungsebene dezidierter anzusprechen und mögliche Modifikationen detektieren zu können, könnte die wiederholte, längsschnittliche Durchführung von Gruppendiskussionen über den Zeitraum eines Semesters oder gar des gesamten Lehramtsstudiums erfolgen. Auch wäre denkbar, transkribierte Ausschnitte aus den Gruppendiskussionen in dieselbe Gruppe zur Diskussion zu geben. Ob dabei das erneute Einbringen verschiedener Erfahrungen oder derselben gewinnbringender ist, wäre experimentell auszuloten. Rolf-Torsten Kramer und Hilke Pallesen (2019) konstatieren in ihren Überlegungen zum Lehrerhabitus, dass

„die praxeologisch orientierte Weiterentwicklung theoretischer Ansätze zu pädagogischer Professionalität auch eine Relativierung von Professionalisierung als individuelles Projekt bedeutet und insbesondere deren Kontextualisierung in fachlichen, schulischen und beruflichen Erfahrungen hervorhebt.“ (ebd., S. 95).

Insofern bietet der hier vorgestellte Zugang die Chance, mindestens im Sinne eines Gesprächsanlasses, aber auch im Sinne eines Reflexionsanlasses, über die individuellen Erfahrungen in Bezug auf die Seminarthemen und darüber hinaus gemeinsam nachzudenken und eine reflexive Haltung von Lehramtsstudierenden, im Sinne von Professionalisierungschancen, (mit) anzubahnen.

Literatur

- Bohnsack, Ralf (2024). Konstituierende Rahmung und praktisches Erkennen und Reflektieren in der organisationalen Praxis. In Ralf Bohnsack, Tanja Sturm & Benjamin Wagener (Hrsg.), *Konstituierende Rahmung und professionelle Praxis. Pädagogische Organisationen und darüber hinaus* (S. 17-63). Opladen, Berlin, Toronto: Budrich.
- Bohnsack, Ralf. (2010). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2020). *Professionalisierung in Praxeologischer Perspektive*. Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf & Przyborski, Aglaja (2010a). Diskursorganisation, Gesprächsanalyse und die Methode der Gruppendiskussion. In Ralf Bohnsack, Aglaja Przyborski & Burkhardt Schäffer (Hrsg.), *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis* [2. Aufl.] (S. 233-265). Opladen & Farmington Hills: Budrich.
- Bohnsack, Ralf, Przyborski, Aglaja & Schäffer, Burkhardt (Hrsg.) (2010b). *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis* [2. Aufl.]. Opladen & Farmington Hills: Budrich.
- Ehrhardt, Kirsten (2015). *Henri: ein kleiner Junge verändert die Welt*. München: Heyne Verlag.
- Feuser, Georg (2008). Lernen am „Gemeinsamen Gegenstand“. In Kurt Aregger & Eva M. Waibel (Hrsg.), *Entwicklung der Person durch Offenen Unterricht. Das Kind im Mittelpunkt: Nachhaltiges Lernen durch Persönlichkeitserziehung* (S. 151-163). Augsburg: BRIGG Pädagogik ein Imprint des Cornelius Verlages.
- Helsper, Werner (2021a). Der Fall in der wissenschaftlichen Erkenntnisbildung. Ein Ordnungsversuch und Konsequenzen für die Lehrerverberufung. In Doris Wittek, Thorid Rabe & Michael Ritter (Hrsg.), *Kasistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche* (S. 151-168). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Helsper, Werner (2021b). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns. Eine Einführung*. Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Helsper, Werner (2019). Vom Schüler- zum Lehrerhabitus – Reproduktions- und Transformationspfade. In Rolf-Torsten Kramer & Hilke Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 49-72). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
- Helsper, Werner (2018). Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In Angelika Paseka, Manuela Keller-Schneider & Arno Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 105-140). Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, Werner (2016). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz. In Martin Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 103-125). Münster & New York: Waxmann.
- Helsper, Werner (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *Journal für Lehrerbildung*, 1 (3), S. 7-15.

- Hertel, Thorsten (2023). Rahmungen aufbrechen? Rekonstruktionen zu pädagogischer Wahrnehmungspraxis und den Spielräumen ihrer Reflexion. In Jan-Hendrik Hinzke, Tobias Bauer, Alexandra Damm, Marlene Kowalski & Dominique Matthes (Hrsg.), *Dokumentarische Schulforschung. Schwerpunkte: Schulentwicklung – Schulkultur – Schule als Organisation* (S. 293-312). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Hinzke, Jan-Hendrik, Meister, Nina, Matthes, Dominique & Pallesen, Hilke (2022). Reflexionsanforderungen in der Lehrerbildung. Theoretische und empirische Perspektiven dreier Forschungsprojekte. In Christian Reintjes & Ingrid Kunze (Hrsg.), *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung* (S. 152-169). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Koch, Tillmann, Labede, Julia, Neugebauer, Tjark, Petersen, Dorte & Steinwand, Julia (2022). Handlungsentlastung oder -belastung? Reflexionen und Referenzen in der universitären Praxis der Lehrer:innenbildung. In Christian Reintjes & Ingrid Kunze (Hrsg.), *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung* (S. 133-151). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Kramer Rolf-Torsten & Pallesen, Hilke (2019). Der Lehrerberuf zwischen sozialer Herkunft, Schule als Handlungsfeld und der Idee der Professionalisierung. In Rolf-Torsten Kramer & Hilke Pallesen (Hrsg.), *Lehrerberuf. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrberufs* (S. 73-99). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Kunze, Katharina (2017). Reflexivität und Routine. Zur empirischen Realität kasuistischer Gruppenarbeit im Universitätsseminar. In Constanze Berndt, Thomas Häcker, Tobias Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 214-227). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Luhmann, Niklas (1992). *Die Wissenschaft der Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Lütje-Klose, Birgit & Willenbring, Monika (1999). „Kooperation fällt nicht vom Himmel“. Möglichkeiten der Unterstützung kooperativer Prozesse in Teams von Regelschullehrerin und Sonderpädagogin aus systemischer Sicht. *Behindertenpädagogik*, 38 (1), S. 2-31.
- Mannheim, Karl (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag.
- Martens, Matthias & Asbrand, Barbara (2021). „Schülerjob“ revisited: Zur Passung von Lehr- und Lernhabitus im Unterricht. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 11 (2021), S. 55-73.
- Martens, Matthias & Wittek, Doris (2019). Lehrerberuf und Dokumentarische Methode. In Rolf-Torsten Kramer, Hilke, Pallesen (Hrsg.), *Lehrerberuf. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrberufs*. Bad Heilbrunn: S. 285-306.
- Meister, Nina & Sotzek, Julia (2024). Die Entwicklung eines Fachhabitus – Zur Bedeutung des Erlebens von Spannungsverhältnissen bei Lehramtsstudierenden. In Ralf Bohnsack, Tanja Sturm & Benjamin Wagener (Hrsg.), *Konstituierende Rahmung und professionelles Handeln in Organisationen*. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich.
- Meßner, Maria T., Adl-Amini, Katja, Hardy, Ilona & Engartner, Tim (2021). *Planspiel „Förderausschuss“*. Konzeption und Material zur analogen wie digitalen Umsetzung in der inklusionsorientierten Lehrkräftebildung [Online Supplement: Begleitmaterial Planspiel „Förderausschuss“]. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 4 (1), S. 309-328.
- Przyborski, Aglaja (2004). *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schäffer, Burkhard (2010). Gruppendiskussion lehren und lernen. Aspekte einer rekonstruktiven Didaktik qualitativer Forschung. In Ralf Bohnsack, Aglaja Przyborski & Burkhardt Schäffer (Hrsg.), *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis* [2. Aufl.] (S. 285-299). Opladen & Farmington Hills: Budrich.
- Schmidt, Richard & Wittek, Doris (2021). Ziele und Modi von Fallarbeit in der universitären Lehre. In Doris Wittek, Thorid Rabe & Michael Ritter (Hrsg.), *Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche* (S. 171-190). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

- Schmidt, Richard & Wittek, Doris (2019). Reflexion und Kasuistik. Systematisierung kasuistischer Lehr-Lern-Format und deren Zieldimension der Reflexion. *Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 3 (2), S. 29-44. <https://doi.org/10.4119/hlz-2489>.
- Schütz, Alfred (1971). *Gesammelte Aufsätze: I Das Problem der sozialen Wirklichkeit*. Den Haag: Martinus Nijhoff.
- Sotzek, Julia (2019). *Emotionen im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Eine praxeologisch-wissenssoziologische Untersuchung ihrer Bedeutung für die Professionalisierung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Wernet, Andreas (2006). *Hermeneutik – Kasuistik – Fallverstehen: Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Werning, Rolf & Lütje-Klose, Birgit (2012). *Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen*. München: Ernst Reinhardt Verlag, UTB.
- Wittek, Doris, Hericks, Uwe, Rauschenberg, Anna, Sotzek, Julia & Keller-Schneider, Manuela (2019). Professionalisierung im Längsschnitt beforschen? Empirische Befunde und methodologische Überlegungen aus praxeologischer Forschungsperspektive. In Sven Thiersch (Hrsg.), *Qualitative Längsschnittforschung – Bestimmungen, Forschungspraxis und Reflexionen* (S. 295-320). Opladen, Farmington Hills: Budrich.

Autorin

Elseberg, Anika, M. A.

Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich
Schulpädagogik/Schulforschung an der Martin-Luther-Universität
Halle-Wittenberg.
Arbeitsschwerpunkte: Inklusionsforschung, qualitativ-rekonstruktive
Unterrichtsforschung, Dokumentarische Methode insbesondere
Videointerpretation,
anika.elseberg@paedagogik.uni-halle.de

Andreas Helzel und Thorid Rabe

Zur Reflexion von Sprache im Physikunterricht – Eine Studie zur Spannung zwischen normativen Erwartungen und Orientierungen von Lehramtsstudierenden

Zusammenfassung

Lehramtsstudierende mit dem Fach Physik erfahren ein Spannungsverhältnis zwischen der extern an sie adressierten Forderung nach sprachsensiblen Physikunterricht (Dirim & Mecheril 2018; Thürmann et al. 2017) und einer sich dazu konträr gestaltenden Fachkultur (Willems 2007, S. 31ff.). Dieses Spannungsverhältnis könnte beeinflussen, wie Studierende sprachliche Handlungen des Physikunterrichts reflektieren. Eine praxeologische Perspektive im Rahmen des strukturtheoretischen Professionsansatzes erscheint vielversprechend, um die Wahrnehmung und Bearbeitung dieses Spannungsverhältnisses empirisch zu ergründen.

In diesem Beitrag stellen wir Ergebnisse einer qualitativen Studie zu Diskrepanzen zwischen Habitus und Normen und ihrer Bearbeitung vor, die sich in der Praxis Lehramtsstudierender zum Thema ‚Sprache im Physikunterricht‘ dokumentieren. Anhand dieser Befunde diskutieren wir mögliche Einflüsse auf die sprachbezogene Reflexivität der Lehramtsstudierenden und Folgen für die hochschulische Lehre, die eine solche Reflexivität anbahnen und stärken möchte.

Schlagnote: sprachsensibler Physikunterricht, Sprachbewusstheit, Reflexivität, Praxisphasen, Lehrer:innenbildung

Abstract

Students in physics education programmes experience a tension between the request for a language aware design of teaching physics on one side and an opposing acculturation concerning language in the physics community on the other. This tension may influence their ability to reflect the verbal conducts in physics classes. A praxeological perspective in a structural theory framework appears promising to evaluate empirically the perception and the processing of this tension. In this contribution, we present results of a qualitative study on

the discrepancy between habitus and norm and its processing, manifesting in students' elaborations to the topic ‚language in physics teaching‘. By means of these findings, we discuss possible influential factors for the students' ability to reflect on language and consequences for academic teaching, that wants to initiate and strengthen such reflective abilities.

Keywords: critical language awareness, language in physics education, reflexivity, practical school training, teacher education

1 Einleitung

Die Gestaltung eines sprachsensiblen Fach- bzw. Physikunterrichts wird häufig als Anforderung an (angehende) Lehrkräfte herangetragen (Dirim & Mecheril 2018; Thürmann et al. 2017), wobei sich zwei grundlegende (aber sich nicht gegenseitig ausschließende) Begründungsfiguren identifizieren lassen. Zum einen wird in der Physikdidaktik mit der Relevanz von Sprache für (fachliches) Verstehen für die Idee eines sprachsensiblen Unterrichts argumentiert (Leisen 2015; Rincke 2010). In zahlreichen physikdidaktischen Lehrbüchern wird das Erlernen von Fachsprache, die als eine sprachliche Varietät aufgefasst wird, thematisiert (Rincke & Krabbe 2020; Rincke & Markic 2018) und in den Forschungszugängen werden sprachlich-linguistische Variablen hinsichtlich ihrer Lernwirksamkeit untersucht (beispielsweise Strohmaier et al. 2023). Eine zweite, seltenere Begründungsfigur bezieht sich auf das grundlegende Recht aller Schüler:innen auf (naturwissenschaftliche) Bildung (Tajmel 2017; Höttecke 2017, S. 118f.). Hier wird in der Forschung dann entweder defizitorientiert (und z. T. inferiorisierend) auf einen DaZ-Förderbedarf von Schüler:innen mit Migrationshintergrund verwiesen (beispielsweise Wahbe & Riemer 2020) oder ressourcenorientiert auf die Mehrsprachigkeit von Schüler:innen, denen allen Sprachbildung¹ zusteht (Tajmel 2017, S. 73).

Parallel zu einer auf den ersten Blick vielschichtigen Diskussion zu Sprache in der Physikdidaktik wird Physik jedoch auch als konträr zu anderen Wissenschaften konstruiert, die explizit Sprache(n) zum Gegenstand haben (Willems 2007, S. 31ff.). Dabei handelt es sich nicht nur um eine externe Konstruktion in der gesellschaftlichen Öffentlichkeit, vielmehr spiegelt sie sich auch in den jeweiligen (hoch-/schulischen) Fachkulturen wider (Hericks et al. 2020; Horstkemper & Tillmann 2008, S. 298). Zusätzlich zeigt sich in der Fachwissenschaft teilweise ein Verständnis von physikalischer Bildung, das von leistungs- und genderbezogener Diskriminierung geprägt ist (Tajmel 2017, S. 114ff.), die in den sprachlichen Handlungen im Unterricht reproduziert wird. Vor diesem Hintergrund ist zu vermuten, dass angehende Physiklehrkräfte mit einem starken Span-

1 Hier ist einschränkend die Sprachbildung der deutschen Sprache im Kontext eines monolingualen deutschen Schulsystems gemeint.

nungsverhältnis zwischen der fachdidaktischen Forderung nach sprachsensiblen Unterricht im Kontext einer physikalischen Bildung für alle einerseits und fachkulturellen Prägungen andererseits konfrontiert sind.

Während in der physikdidaktischen Forschung ein kompetenzorientiertes Vorgehen an Professionalisierung überwiegt, nehmen wir in diesem Beitrag eine strukturtheoretische Perspektive auf das Thema Sprachbewusstheit angehender Physiklehrkräfte ein. Die Perspektiven dieser beiden professionstheoretischen Ansätze verstehen wir als komplementär. Anhand des auf Pierre Bourdieu (1979) basierenden Konzepts des Habitus, der in der Strukturtheorie zentral steht, können wir einen möglichen fachkulturellen Einfluss auf das implizit handlungsleitende Wissen angemessen mitberücksichtigen. Als methodologischen Zugang nutzen wir die Dokumentarische Methode nach Ralf Bohnsack et al. (2010) im Rahmen seiner dazu ausgearbeiteten Grundlagentheorie der praxeologischen Wissenssoziologie.

Unsere Forschungsinteressen richten sich darauf zu ergründen, ob sich das oben umrissene Spannungsfeld zu Sprache und Physik, dem Physiklehramtsstudierende ausgesetzt sind, in sprachbezogenen Diskrepanzen zwischen wahrgenommenen (externalen) Normen und (internalem) Habitus zeigt und wie es bearbeitet wird. Vorgestellt werden Befunde aus einer qualitativ-rekonstruktiven Studie mit Physiklehramtsstudierenden, die im Rahmen des Teilprojekts *Sprache(n) im Physikunterricht* des Projekts der Qualitätsoffensive Lehrerbildung der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (MLU) KALEI² – *Professionalisierung durch Heterogenitätssensibilisierung* durchgeführt wurde.

Im Folgenden formulieren wir nach einer theoretischen Annäherung an die Begriffe Sprachbewusstheit und Reflexivität aus kompetenztheoretischer und strukturtheoretischer Perspektive (Abschnitt 2) unsere Forschungsinteressen (Abschnitt 3), die wir mithilfe der Dokumentarischen Methode bearbeiten. Anschließend gehen wir auf die kasuistische Ausgestaltung einer Lehrveranstaltung zu Praxisphasen, die im Rahmen des Projektes KALEI² weiterentwickelt wurde, und die Eigenheiten des daraus entstehenden Datenmaterials ein (Abschnitt 4). Die empirischen Ergebnisse gliedern sich dann in das handlungsleitende Wissen der Studierenden zu Sprache im Physikunterricht, die darin inhärenten Diskrepanzen zwischen Habitus und Normen und der Art der Bearbeitung solcher Diskrepanzen (Abschnitt 5). Daraus ziehen wir abschließend Rückschlüsse auf deren Reflexivität und ihre Bedeutung für die Lehrer:innenbildung (Abschnitt 6).

2 Theoretische Annäherung: Sprachbewusstheit und sprachbezogene Reflexivität

Sowohl der strukturtheoretische als auch der kompetenzorientierte Ansatz begründen die Bedeutung von Reflexivität als einen wesentlichen Aspekt von Lehr-

kräfteprofessionalisierung angesichts des unvermeidbaren Umgangs mit Unsicherheiten im Lehrpersonenalltag. Der kompetenzorientierte Ansatz betrachtet Kompetenzen als Verfügbarkeit von (individuellen) Wissensbeständen, Fertigkeiten und Haltungen für das berufliche Handeln, das auf den Lernerfolg der Schüler:innen zielt (Cramer 2020, S. 116). Dabei werden mit Blick auf Reflexivität „z. B. spezifische Wissensbestände beton[t; d. Vf.] und/oder Reflexivität als eine selbstregulative Fähigkeit beschrieben“ (Aufschnaiter et al. 2019, S. 151). Im strukturtheoretischen Ansatz wird Professionalität mit Bezug auf das Konzept des Habitus von Lehrpersonen konzeptualisiert (Helsper 2018). Der individuelle, biographisch erworbene Habitus entsteht in den Handlungspraxen, die ein Individuum durchlaufen hat und zeigt somit Bezüge zur familiären Herkunft und verschiedenen Milieus. Teil dieses Habitus sind feldspezifische Habitusformen, von denen für uns speziell der sogenannte Lehrpersonenhabitus von Bedeutung ist, der „Ausdruck der Orientierungen, der fachlichen und pädagogischen Praxen der jeweiligen Lehrertätigkeit [ist; d. Vf.], wie sie über berufsbiographische Phasen im Kontext konkreter Schulkulturen entfaltet werden“ (ebd., S. 123). Der dabei angestrebte *reflexive* Habitus soll einen Umgang mit den Spannungen im Lehrpersonenhandeln ermöglichen, indem Orientierungen und (eigene und externale) Normen einer kritischen Überprüfung unterzogen werden (ebd.). Dieser Lehrpersonenhabitus kann bzw. soll im Rahmen der Lehrer:innenbildung unter anderem durch Fallarbeit (Kasustik) herausgebildet werden (Helzel 2021; Wernet 2006). Ein solcher gemeinsamer (feldspezifischer) Habitus wird auch für Studierende angenommen (Schmidt & Wittek 2020). Er deutet sich beispielsweise durch kollektive Orientierungen wie dem Studierendenjob (ebd., S. 271) oder in Arbeiten zu hochschulischen Fachkulturen an (Horstkemper & Tillmann 2008). In diesem Beitrag sind wir an kollektiven Orientierungen bei den Studierenden interessiert, die ihre Sprachbewusstheit prägen.

Vor diesem Hintergrund lässt sich Sprachbewusstheit im Sinne der Ausprägung eines sprachbezogenen, reflexiven Habitus auffassen, wohingegen Tanja Tajmel (2017, S. 264) sie aus einer kompetenztheoretischen Perspektive als Teil der reflexiven Professionalität versteht. Um eine Begrifflichkeit zu nutzen, die nicht per se auf eine der hier angesprochenen professionstheoretischen Perspektiven zugeschnitten ist, sprechen wir im Rahmen dieser Arbeit auch von *sprachbezogener Reflexivität*. Zur Beschreibung der Sprachbewusstheit einer Lehrperson beziehen wir uns auf das Modell der kritisch-reflexiven Sprachbewusstheit nach Tajmel (2017): „Mit der *Kritisch-reflexiven Sprachbewusstheit* wurde ein Rahmen entwickelt, der es ermöglichen soll, Sprache im Kontext von naturwissenschaftlicher Bildung auf unterschiedlichen Ebenen zu reflektieren.“ (ebd., S. 273, Herv. i. Orig.). Mithilfe der normativen Begründung sprachsensiblen Unterrichts durch das allgemeine Recht auf (naturwissenschaftliche) Bildung, können auch diesbezügliche unterrichtliche Selektionsmechanismen analytisch betrachtet werden.

Tajmel (ebd., S. 266ff.) strukturiert Sprachbewusstheit in vier Dimensionen² (siehe Abb. 1). Die *affektive Dimension* bezieht sich darauf, inwiefern eine Lehrperson motiviert und bereit ist, sich im Sinne eines pädagogischen Anliegens mit Sprache und Sprachbildung zu beschäftigen. Die *kognitiv-linguistische Dimension* beschreibt Wissen zu Sprache(n) und Sprachdidaktik und soziolinguistisches Wissen zu situationsbezogenem Sprachgebrauch. Mit der *rechtlich-sozialen Dimension* ist ein Bewusstsein für die eigene institutionelle Rolle als Lehrkraft gemeint, aber auch das Gefühl der Zuständigkeit, allen Schüler:innen den Zugang zu Bildung zu ermöglichen. Die *hegemoniale Machtdimension* wird in vier Subdimensionen unterteilt: das Wissen zu Reproduktionsformen von Hegemonie (kognitiv), die Reflexion von fachlichen und sprachlichen Normen im Zusammenhang mit formalisierter Macht (formal), die Reflexion der Herstellung von Differenzen durch Selektion und Exklusion (prozedural) und schließlich das reflektierende und empathische (Nach-)Empfinden von machtinformierter Angst und Scham (persönlich-emotional).

Dieses Modell für Sprachbewusstheit dient einerseits als Bezugspunkt im Rahmen einer Lehrveranstaltung, an der die Physiklehramtsstudierenden teilnehmen (vgl. Abschnitt 4.2). Außerdem repräsentiert dieses (kompetenzorientierte) Modell ein Verständnis von Sprachbewusstheit, das nicht nur auf dem Wissen zu Sprache(n) basiert, sondern auch auf der Reflexion von Sprache(n) in einem institutionellen Setting. Es weist also eine Nähe zum strukturtheoretischen Verständnis auf und wird für die abschließende Diskussion der sprachbezogenen Reflexivität wichtig. Angesichts der Vielzahl an Begriffen, die im Zusammenhang mit Sprache und sprachlichen Handlungen im Unterricht gängig sind, legen wir uns in diesem Beitrag auf die folgenden Begriffe fest. Die Attribute *sprachbewusst* und *sprachsensibel* verwenden wir synonym, da einerseits der Begriff Heterogenitätssensibilisierung üblich ist und andererseits die Arbeiten von Tajmel (2017) und Tanja Tajmel & Sara Hägi-Mead (2017) mit ihrem Begriff der Sprachbewusstheit von großer Bedeutung für uns sind. Für eine ausführlichere Diskussion dieser und weiterer Begriffe verweisen wir auf die Arbeiten von Tajmel (2017, S. 211f.) und Evelyn Röttger (2019).

2 Tajmel (2017) spricht hier eigentlich von Ebenen. Da dieser Begriff jedoch auch hierarchisch verstanden werden kann, sprechen wir von Dimensionen, die das Konzept Sprachbewusstheit aufspannen.

Kritisch-reflexive Sprachbewusstheit		
Affektive Dimension		Anteilnehmen; sich im Sinne eines pädagogischen Anliegens mit Sprache und Sprachbildung beschäftigen wollen.
Kognitiv-linguistische Dimension		Über Sprache im Fach, sprachliche Register und Vermittlung von Sprache Bescheid wissen; sprachdidaktisch handeln können.
Rechtlich-soziale Dimension		Sich der eigenen institutionellen Rolle bewusst sein; zuständig sein für die Ermöglichung des Zugangs zu Bildung.
Hegemoniale Machtdimension	kognitiv	Über gesellschaftliche, schulische und fachkulturelle hegemoniale Reproduktionsformen Bescheid wissen
	formal	Fachliche und sprachliche Normen als sachlich-formalisierte Macht reflektieren
	prozedural	Machtinformierte Angst und Scham, Positionierung, Habitus reflektieren
	persönlich-emotional	Herstellung von Differenzen als Selektions- und Exklusionsmechanismen reflektieren

Abb. 1: Modell der Kritisch-reflexiven Sprachbewusstheit nach Tajmel (2017)

3 Forschungsinteresse

Wie einleitend erwähnt, könnten (angehende) Physiklehrkräfte sprachliche und fachkulturelle Anforderungen als gegensätzlich und konflikthaft erleben, sodass daraus Barrieren für die Umsetzung sprachsensibler Lehrmethoden und der Reflexion sprachsensiblen Unterrichts entstehen können. In diese Richtung weist auch eine Studie von Silvija Markic (2017), nach der sich Chemielehrkräfte zwar der Relevanz von Fachsprache bewusst sind, deren Wissen zu sprachbildenden Lehrmethoden allerdings gering ist und sich mit zunehmender Erfahrung nicht zu ändern scheint. Eine mögliche Deutung könnte dieses erfahrungsunabhängige Missverhältnis darauf zurückführen, dass eine Verarbeitung bzw. Bewältigung von Erfahrungen mit sprachlichen Handlungen im Fachunterricht durch eine Reflexion ausgeblieben ist. Nimmt man an, dass dies auch für Physiklehrpersonen zutrifft, stellt sich die Frage, was ihrer Reflexion von sprachlichen Handlungen entgegensteht und wie bereits in der ersten Phase der Lehrer:innenbildung eine sprachbezogene Reflexivität angebahnt und gestärkt werden kann.

Somit interessiert aus Forschungsperspektive, welche Orientierungsrahmen zu Sprache im Physikunterricht sich bei Lehramtsstudierenden zeigen, welche Normen sie zu unterrichtlicher Sprache wahrnehmen und wie sie sie reflektieren. Bezüglich des Reflektierens sprachlicher Handlungen stellen sich die Fragen, ob sich

krisenhafte Diskrepanzen zwischen Orientierungen und Normen zeigen und wie diese Diskrepanzen bearbeitet werden.

4 Methodologischer Rahmen und methodische Umsetzung

4.1 Wahl der Dokumentarischen Methode

Die Dokumentarische Methode ermöglicht den Zugang zu den für uns strukturtheoretisch interessanten Konzepten der Orientierungen, Normen und Habitus (im weiteren Sinne) (Bohnsack et al. 2010; Bohnsack et al. 2013), und verhält sich damit komplementär zur Kompetenzforschung (Asbrand & Martens 2018), in der Dispositionen (Wissensbestände, Einstellungen) als schwer zugänglich gelten (Aufschnaiter et al. 2019, S. 153). Darüber hinaus werden in der Kompetenzforschung vornehmlich individuelle Personenmerkmale befohrt, wohingegen mit der Dokumentarischen Methode nicht nur der individuelle Habitus durch die Interpretation narrativer Interviews zugänglich ist, sondern auch der kollektive Habitus eines Feldes bzw. einer Fachkultur anhand von Gruppendiskussionen und Unterrichtssituationen erschlossen werden kann (Przyborski 2014, S. 292). Individuelle Orientierungen zu Sprache und sprachsensiblen Physikunterricht von Lehramtsstudierenden wurden von Nadja Strunk & Dietmar Höttecke (2022) untersucht, wohingegen sich unsere Arbeit den kollektiven Orientierungen zuwendet, die auch einen Zusammenhang zu einer möglichen Fachkultur aufweisen.

Für einen ausführlicheren Blick auf die Dokumentarische Methode und deren Mehrwert für die naturwissenschaftsdidaktische Forschung möchten wir hier lediglich auf einen Artikel von Thorid Rabe et al. (2023) verweisen.

4.2 Lehrveranstaltung zu Praxisphasen als Rahmung

Eine im Rahmen von KALEI² weiterentwickelte Lehrveranstaltung zu zwei fachdidaktisch begleiteten Praxisphasen an der MLU (siehe auch Helzel & Rabe 2021 und Krey et al. 2021) wurde für die Datenerhebung dieser Studie genutzt.

In den Studiengängen Lehramt an Gymnasien und Lehramt an Sekundarschulen an der MLU sind zwei vierwöchige obligatorische Praxisphasen – Schulpraktikum 1 (SP 1) und Schulpraktikum 2 (SP 2) – vorgesehen, in denen in beiden studierten Unterrichtsfächern hospitiert und unterrichtet wird. Die Begleitveranstaltungen zu den Schulpraktika werden von den jeweiligen Fachdidaktiken verantwortet und ausgestaltet. Vor dem ersten Praktikum, das ab dem vierten Semester absolviert werden kann, haben die Physiklehramtsstudierenden schon mindestens zwei seminaristische physikdidaktische Lehrveranstaltungen und ein Seminar zu Schulexperimenten besucht sowie unter enger Begleitung zwei Physikstunden in Schulpraktischen Übungen geplant und unterrichtet. Das Thema ‚Sprache im Physikunterricht‘ wird in diesen SP vorangestellten Veranstaltungen explizit

thematisiert und ist ein möglicher fachdidaktischer Schwerpunkt für Feedback zu beispielsweise Microteachings und anderen Seminaufgaben.

Die Begleitveranstaltung zu den Schulpraktika richtet sich an Studierende im SP 1 und SP 2 gemeinsam, ist kasuistisch ausgestaltet und lässt sich in drei Phasen gliedern: 1) Bei einem doppelstündigen Einführungstermin werden wichtige Aspekte von Sprache im Physikunterricht anhand kurzer Fälle dargestellt. Neben der Illustration von Theorien und Modellen zu Sprache und Physikunterricht anhand von Praxisbeispielen werden den Studierenden mögliche schulische Situationen, in denen Sprache im Physikunterricht bedeutsam wird, vorgestellt. 2) Während ihrer Zeit an der Schule legen die Studierenden eine Fallsammlung an, indem sie sowohl den hospitierten als auch den eigenen Unterricht unter einer Perspektive auf Sprache beobachten und insgesamt drei Fälle dokumentieren. 3) In einer asynchronen Nachbereitungsphase interpretieren die Studierenden in Gruppen jeweils einen der gesammelten Fälle einer/eines Mitstudierenden rekonstruktiv. Sowohl der Beobachtungsauftrag während des Praktikums als auch die anschließende rekonstruktive Arbeit verfolgen das Ziel, die sprachbezogene Reflexivität der Studierenden anzubahnen und zu stärken (Schmidt & Wittek 2021). Das Datenmaterial für die vorliegende Arbeit entstand am Ende dieser Begleitveranstaltung, indem online durchgeführte Gruppenarbeiten unter Einverständnis der Studierenden audiovisuell aufgezeichnet, transkribiert und anonymisiert wurden. Relevant für die Interpretation des Datenmaterials ist damit, dass das Sample diejenigen Studierenden der Lehramter für Gymnasium und Sekundarschule mit dem Fach Physik umfasst, die das obligatorische SP 2 absolvieren, damit am Ende ihrer letzten Praxisphase stehen und der Aufzeichnung zugestimmt haben. Die hier betrachteten Gruppenarbeiten stammen aus den Wintersemestern 2020/21, 2021/22 und dem Sommersemester 2022. Das Thema ‚Sprache im Fachunterricht‘ und die Bedeutung ihrer Reflexion sind eine normative Setzung der Dozierenden für die Veranstaltung.

4.3 Eigenheiten des Datenmaterials und methodischer Zugang

Für die bereits erwähnten Gruppenarbeiten erhalten sowohl Studierende im SP 1 als auch im SP 2 jeweils eine Aufgabe, die in Kleingruppen von drei Studierenden bearbeitet wird. Dieser Beitrag fokussiert auf die Gruppenarbeit der Studierenden im SP 2 und die audiovisuellen Aufzeichnungen der Aufgabenbearbeitung in Online-Breakout-Räumen. Dort sind Aufgabenstellung und Arbeitsmaterial als PDF Präsentation hochgeladen und stehen den Studierenden zur Verfügung. Bevor die Studierenden in den Breakout-Räumen in den Kleingruppen arbeiten, erhalten sie vom Dozierenden eine Einführung in die Aufgabenstellung und das Arbeitsmaterial. In diesem Beitrag berichten wir Befunde aus vier Gruppenarbeiten mit je drei Studierenden. In den im Folgenden herangezogenen Transkripten (bezeichnet als Gruppe 1 bis 4) werden die Teilnehmenden jeweils mit einem Buchstaben, der das Geschlecht des Vornamens repräsentiert, und mit einer Ziffer

gekennzeichnet. Die drei Personen in der Gruppe 4 sind beispielsweise M1, W2 und M3.

In Anlehnung an Cornelia Jacobs (Dissertation, unveröffentlicht) nutzen wir den Begriff ‚(studentisches) Seminargespräch‘ für unser Datenmaterial. Diese Datensorte zeichnet sich durch Eigenschaften verschiedener, in der Dokumentarischen Methode üblichen Datensorten aus. Sie beinhaltet Elemente der dokumentarischen Schulforschung, in der bspw. Aufgabenstellungen als Artefakt berücksichtigt werden müssen (Asbrand & Martens 2018, S. 84f.), selbstläufiger Gruppendiskussionen und narrativer Interviews (Przyborsky & Wohlrab-Sah 2014). Deshalb nutzen wir eine Kombination aus verschiedenen Analysemethoden (bspw. Textsortenanalyse, Diskursorganisation).

Im Kontext des beschriebenen Settings sprechen wir von Normen, wenn wir die von den Studierenden an sie herangetragenen, von ihnen wahrgenommenen Normen meinen. Nicht gemeint sind also die eigenen normativen Vorstellungen der Studierenden gegenüber Unterricht, die sie in ihrer Rolle als Lehrpersonen in der Praxisphase zeigen könnten. Diese Normen werden in den Aushandlungsprozessen der Studierenden in dem beschriebenen normativ geprägten Setting weit größere Bedeutung besitzen, als deren eigene normative Vorstellungen, die sie in ihrer Rolle als Lehrpersonen in der Praxisphase in Bezug auf Unterricht haben. Bei den von den Studierenden wahrgenommenen Normen handelt es sich nicht zwingend um die normativen Erwartungen, die in der Lehrer:innenbildung intendiert sind und den Studierenden gegenüber den Charakter von Fremdrahmungen annehmen.

5 Ergebnisse der empirischen Untersuchung

Der Ergebnisteil strukturiert sich gemäß der Forschungsfrage zur Reflexion von Sprache im Physikunterricht in die folgenden Abschnitte: Zuerst widmen wir uns den Orientierungen und Normen, die sich in der Aufgabenstellung zeigen, und dem Arbeitsmodus, der sich in der Eingangsphase in den Gruppen entwickelt. Anschließend stellen wir die wahrgenommenen Normen und die Orientierungen, also den Orientierungsrahmen im weiteren Sinne, zu Sprache im Physikunterricht dar, wie sie sich in den einzelnen Gruppen zeigen, wobei wir an einzelnen Materialausschnitten die Ergebnisse der Rekonstruktion illustrieren. Dabei zeigen sich zwischen Orientierungen und Normen bzw. zwischen verschiedenen Normen immer wieder Diskrepanzen, die sich krisenhaft darstellen können. Anschließend gehen wir auf die Bearbeitung dieser Diskrepanzen ein.

5.1 Orientierungsgehalte und Normen der Aufgabenstellung

Bisher haben wir den Ausdruck ‚Aufgabenstellung‘ in seiner scheinbar selbstverständlichen Bedeutung verwendet und damit unserer Intention als Forschende und

Dozierende Ausdruck verliehen. Das den Studierenden zur Verfügung gestellte Material besitzt zum einen rahmende Funktion für die Seminargespräche und ist darin zum anderen ein Artefakt, mit dem die Studierenden agieren. Eine Rekonstruktion der damit verbundenen Orientierungsgehalte und Normen erscheint somit sinnvoll. Die Aufgabenstellung wird den Gruppen in Form von Präsentationsfolien in Breakout-Räumen zur Verfügung gestellt. Die Präsentation beginnt mit einer Folie, die im Titelformat die Worte ‚Das Reflexionsraster‘ zeigt. Auf den nachfolgenden Folien werden Informationen zu diesem Reflexionsraster und zur zeitlichen Rahmung gegeben.

Reflexionsraster			
	Kulturen	Strukturen	Praktiken
Sprachbewusstheit	Wertschätzung Wird anerkennend und Bezug nehmend auf unterschiedliche Sprachen u sprachliche Kompetenzen der Schul* eingegangen? Kann die Bedeutung von Sprache als Mittel der Reproduktion von Machtverhältnissen in der Schule reflektiert werden?	Gibt es Rituale oder (Standard)Situationen im Unterricht, in denen die Verwendung von Sprache mit den Schul* gezielt thematisiert wird? (Bspw. bei Formulierungen von <i>Merksätzen, bei neuen Inhalten, im UG etc.</i>)	Lehrendensprache Reflektiere ich meine eigene Sprachverwendung (in LVs, Aufgabenstellungen, spontanen Erklärungen etc.)? Diagnostik Bin ich mir bewusst, welche (heterogenen) sprachlichen Voraussetzungen die Schul* mitbringen?
Sprachliche Anforderungen	Verstehen & Partizipation Haben alle Schul* die Möglichkeit, dem Unterricht sprachlich zu folgen und sich an ihm zu beteiligen? Sind Erwartungen an die sprachl. Leistungen der Schul* an ihren Lernvoraussetzungen orientiert?	Transparenz Werden normative Erwartungen an die sprachlichen Leistungen transparent gemacht (im eigenen Fach)?	Unterrichtspraxis Kann ich genau Auskunft über meine Erwartungen
Sprachbildung	Alltags-, Fach- und Bildungssprache In welchen Unterrichtssituationen sind alltagsprachliche Äußerungen ok und wann erwarte ich Bildungs- oder Fachsprache? -> Können die Schul* diese Situationen unterscheiden?	Leistungsbeurteilung Werden sprachliche Leistungsbeurteilungen	Lehrendensprache Reflektiere ich meine eigene Sprachverwendung (in LVs, Aufgabenstellungen, spontanen Erklärungen etc.)? Diagnostik Bin ich mir bewusst, welche (heterogenen) sprachlichen Voraussetzungen die Schul* mitbringen?
Unterstützung	Umgang mit Schwierigkeiten Können Schul* darauf vertrauen, dass mit ihren sprachlichen Schwierigkeiten in konstruktiver Weise umgegangen wird?	Unterstützende Ge... Gibt es übergreifende Unterstützungsform... Gibt es Formen zur Be... Unterstützung der Schul* im Unterricht?	

Abb. 2: Folie der Präsentation ‚Reflexionsraster‘ mit Vergrößerung einer Zelle (eigene Darstellung)

Darüber hinaus können folgende Formulierungen als Aufgaben zu den Operatoren ‚reflektieren‘ und ‚frei diskutieren‘ verstanden werden, die eine nachprüfbare Leistung erwarten lässt, deren konkrete Ausgestaltung allerdings frei ist:

„Die Gruppenaufgabe soll Ihnen eine weitere Möglichkeit geben, sich über Ihre eigenen Erfahrungen in den beiden Schulpraktika bezüglich Sprachbewusstheit auszutauschen und Ihre Perspektiven auf das Thema frei zu diskutieren. Dabei sollen Ihnen die Reflexionsfragen im Reflexionsraster (für Lehrkräfte) als Diskussionsgrundlage dienen. [...] Nehmen Sie zwei Punkte, die sich in der Diskussion für Sie als besonders interessant dargestellt haben, in die anschließende Plenumsdiskussion.“ (Reflexionsraster, Folien 2 und 3)

Sowohl Aufgabenstellung als auch Titel verweisen auf das sogenannte Reflexionsraster, das als Reflexionswerkzeug sprachlicher Handlungen im Fachunterricht entwickelt wurde (siehe Abb. 2).³

Das Raster legt als solches nahe, dass die Reflexionsfragen eindeutig in eine Strukturierung eingegliedert werden könnten. Die Geschlossenheit der einzelnen Reflexionsfragen gibt deutlich vor, was ein erwünschtes sprachsensibles Verhalten darstellt. Die normativ geprägten Orientierungsgehalte des Rasters stehen damit in einem Spannungsverhältnis zum Operator des freien Diskutierens.

5.2 Rekonstruierter Arbeitsmodus

Den rekonstruierten Arbeitsmodus stellen wir lediglich zusammenfassend ohne konkrete Materialausschnitte dar.

Die Analyse der Eingangspassagen zeigt in allen Gruppen die Orientierung an der Erfüllung der Aufgabe. Dies zeigt sich deutlich als Teil des *modus operandi* während des gesamten Verlaufs der verschiedenen studentischen Seminargespräche, indem immer wieder auf die Aufgabenstellung und vor allem das Reflexionsraster verwiesen wird und alle Gruppen ihr Gespräch in Form von zwei gesammelten Diskussionspunkten für das Plenum konkludieren. Abbildung 3 zeigt für zwei Gruppen in einem zeitlichen Verlauf die Passagen in dunkelgrau, in denen solche arbeitsorganisatorischen Themen verhandelt werden. Die Auseinandersetzung mit den im Arbeitsmaterial wahrgenommenen Normen scheint für alle Studierenden handlungsleitend zu sein.

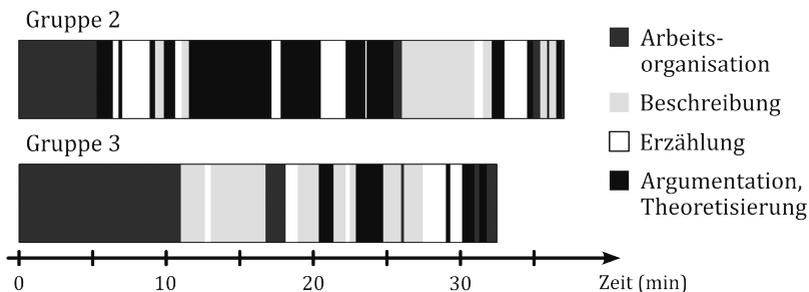


Abb. 3: Zeitlicher Verlauf unterschiedlicher Textsorten zweier Seminargespräche (eigene Darstellung)

5.3 Normen, Orientierungen und wechselseitige Diskrepanzen

Im folgenden Überblick stellen wir die gemeinsamen Orientierungen und Normen dar, die sich homolog in den vier Gruppen zeigen. Anschließend wird das

³ Eine weiterentwickelte Version des Werkzeugs ist in Helzel & Schöps (2024) dargestellt.

handlungsleitende Wissen⁴ anhand sehr kurzer Ausschnitte illustriert. Diejenigen Normen, die sich direkt aus dem Aufgabenmaterial ergeben und sich für die Studierenden scheinbar als unproblematisch darstellen, wie beispielsweise die Norm zur Wertschätzung sprachlicher Kompetenzen der Schüler:innen und die Norm, Machtverhältnisse zu reflektieren, wie sie sich im ersten Feld von Abb. 2 dokumentieren, werden hier nicht ausführlich besprochen.

Das *handlungsleitende Wissen zu Sprache im Physikunterricht* ist in Abbildung 4 im Überblick dargestellt. Als grundlegend stellt sich die Orientierung an fachlichen Aspekten im Physikunterricht heraus (a). Damit eng verbunden ist ein Verständnis von (fachlich) korrektem Handeln, das über die bloße Nutzung von Fachsprache hinausgeht. In dieser allgemeinsten Ausprägung wird sie durch die Studierenden nicht als konfligierend mit anderen Orientierungen und Normen diskutiert. Deutlich als Norm zeigen sich institutionelle Bezüge zu Schule und den universitären Veranstaltungen der Physikdidaktik, wenn die Studierenden auf den Lehrplan und die Bildungsstandards verweisen, um sprachsensiblen Physikunterricht zu realisieren (b). In Diskrepanz dazu zeigt sich die Orientierung, alltagssprachlich im Unterricht zu handeln (c). Dieses Feld in Abb. 4 differenzieren wir in die Orientierung, auch im Unterricht (unbewusst) alltagssprachlich zu handeln, und die (bewusste) Nutzung alltagssprachlicher Handlungen zur Förderung des Verstehens der Schüler:innen. Letzteres dokumentiert sich zwar kollektiv in den Gruppendiskussionen, wir können jedoch nicht eindeutig bestimmen, ob es sich immer um eine Orientierung oder eine Norm aus fachdidaktischen Veranstaltungen handelt. Dies wird deutlich im Kontrast mit der wahrgenommenen Norm dargestellt, als Lehrkraft ausnahmslos fachsprachlich handeln zu sollen und gleiches von den Schüler:innen einzufordern. Die Studierenden scheinen dabei der wahrgenommenen Norm zu folgen, dass Lehrkräfte die fachsprachliche Autorität im Unterricht darstellen sollten (d). Das handlungsleitende Wissen der Studierenden, Sprache zur Sicherstellung fachlicher Korrektheit zu nutzen (e), könnte als Aspekt der Orientierung (a) gesehen werden. Allerdings stellt es sich speziell in einer konflikthaften Aushandlung zur Norm dar, Sprache als Mittel zum Umgang mit Heterogenität zu nutzen (f).⁵

4 Damit bezeichnen wir hier das kollektive Orientierungsmuster in der Dokumentarischen Methode, also Orientierungen/Orientierungsrahmen und Normen/Orientierungsschema.

5 Die Buchstaben (a), (b), etc. verweisen im Weiteren immer auf das zugehörige handlungsleitende Wissen, wie es in dieser Übersicht und in Abb. 4 beschrieben ist.

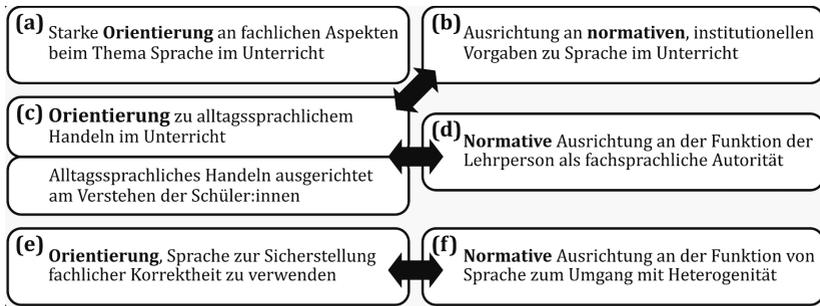


Abb. 4: Überblick zum rekonstruierten Handlungsleitenden Wissen; Pfeile illustrieren konfigrierende Orientierungen und Normen (eigene Darstellung)

Nachfolgend werden die einzelnen Orientierungen und Normen an kurzen Ausschnitten illustriert.

(a) Orientierung an fachlichen Aspekten:

„im es pe eins hat MEIN (.) mentor DEUtllich mehr auf die sprache geachtet und hat gesagt, pass auf, an der stelle, das war nich richtig, das war nich richtig, das war fachlich inkorrekt.“ (W2, Gruppe 3, Z. 327-329)

Thematisch geht es dabei um das Feedback der Mentor:innen an der Schule bezüglich der sprachlichen Handlungen der Studierenden. Dabei wird fachliche Korrektheit als selbstverständliches und scheinbar einziges Kriterium angegeben, unter dem Sprache im Physikunterricht gesehen wird. Weiterhin wird scheinbar eine Logik auf sprachliche Handlungen angewandt, die eine normative Einteilung in eindeutig fachlich richtig und falsch zulässt. Den fachlichen Normen wird sich hier zugewandt und sie stellen sich als positiver Horizont dar, obwohl die Normen als (noch) nicht vollständig erreicht dargestellt werden. Homologe Aussagen finden sich in allen Gruppen und sie werden an keiner Stelle im Material in Frage gestellt.

(b) Zuwendung zu institutionellen Normen:

„der hat das sehr, sehr viel, ähm, thematisiert indem er auch zum beispiel (.) nich nur ((schüttelt mit dem Kopf)) reine rechenaufgaben verwendet hat, sondern ganz viele diskusSIONS, ähm, oder beGRÜNDungsaufgaben mit in den unterricht einbezogen hat.“ (M3, Gruppe 3, Z. 194-197)

„die sollen das jetzt mehr erklären können also kompetenzbereich kommunikation und so weiter“ (M2, Gruppe 1, Z. 273-275)

Im ersten Ausschnitt geht es darum, wie eine Lehrkraft Sprache „thematisiert“ (M3, Gruppe 3, Z. 194-197). Zum einen dokumentiert sich das Verständnis, dass eine Rechenaufgabe nicht sprachbezogen sei, im Gegensatz zu Aufgaben, in

denen diskutiert und begründet werden soll. An vielen Stellen im Material wird sehr explizit von Operatoren in Bezug auf Frage- und Aufgabenstellungen gesprochen, hier werden sie sehr selbstverständlich, aber in impliziter Form in einem Kompositum („beGRÜNDungsaufgaben“ (ebd.)) angesprochen. Die übergreifende Norm, Sprache im Unterricht zu ‚thematisieren‘, also vermutlich sprachsensiblen Unterricht zu gestalten, kann demnach durch die Zuwendung zu normativen Regeln wie der, dass Operatoren zu nutzen seien, nachgekommen werden. In der Gruppe 2 beziehen sich beispielsweise fast 15 Minuten der durch Argumentationen dominierten Passagen (siehe Abb. 3) auf das angemessene Verständnis der normativen Forderung, Operatoren im Unterricht zu verwenden. Der zweite Ausschnitt beinhaltet den Begriff „erklären“, der aus fachdidaktischer Perspektive in diesem Kontext als Operator gelesen werden kann, da auch explizit auf den „kompetenzbereich kommunikation“ (M2, Gruppe 1, Z. 273-275) verwiesen wird, der durch die Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz (Sekretariat Konferenz der Kultusminister 2020, S. 10) und den Lehrplan des Landes Sachsen-Anhalt (Ministerium für Bildung 2022, S. 7) definiert ist. Da diese auch Inhalt fachdidaktischer Veranstaltungen an der Universität sind, bleibt offen, auf welche Institutionen diese Norm genau verweisen könnte.

(c) ↔ (d) Darstellung der Problematisierung von alltagssprachlichem Handeln im Unterricht und der Lehrkraft als fachsprachlicher Autorität:

„da find ich es halt auch nochmal schwierig dass ein schüler halt eine frage stellt die halt beispielsweise umgangssprachlich sein kann und für die erklärung muss ich ja auf diese formulierung eingehen und dabei kommts bei mir oder ist zumindestens mein eindruck dass es da ganz häufig zu einer unschönen vermischung von halt dieser alltagssprache ähm aus der fragestellung der schülerinnen und schüler rauskommt und halt der fachsprache.“ (M1, Gruppe 1, Z. 199-206)

Hier wird eine unterrichtliche Situation als üblich („halt“) und als problematisch dargestellt. Thematisch wird der Umgang mit (spontanen, alltagssprachlichen) Schüler:innenfragen im Unterricht behandelt. Dabei wird eine Notwendigkeit („muss“), auf diese alltagssprachliche Formulierung einzugehen, mit der Verwendung von Fachsprache kontrastiert. Hier bleibt unklar, ob diese Notwendigkeit durch eine wahrgenommene Norm oder durch das eigene habitualisierte Handeln bedingt ist, gar nicht anders handeln zu können. Eine Vermischung alltagssprachlicher und fachsprachlicher Handlungen wird als unerwünscht und als Problem dargestellt. Im weiterführenden Gespräch zu diesem Thema finden sich von den verschiedenen Beteiligten immer wieder Aussagen wie „also manchmal ist es auch einfacher in alltagssprache für die schüler auch zu ANTWorten weil sie es auch verstehen“ (Gruppe 1 Z. 236-238). Es wird sich also dem Verstehen der Schüler:innen zugewandt. Andererseits wird sich im obigen Textausschnitt von einem alltagssprachlichem

Handeln als Lehrkraft abgewandt und einer durchgehend fachsprachlichen Handlung zugewandt („unschönen Vermischung von halt dieser alltagssprache“ (M1, Gruppe 1, Z. 199-206)). Es deutet sich die Norm an, dass eine Physiklehrkraft immer fachsprachlich handlungsfähig sein müsse, wenn die Vermischung mit alltagssprachlichem Handeln negativ konnotiert ist. Im Anschluss an diesen Ausschnitt wird noch ausführlicher elaboriert, dass nicht nur die Lehrkraft fachsprachlich handeln müsse, sondern dies auch (unter bestimmten Bedingungen) normativ von den Schüler:innen eingefordert werden müsse. Eine Physiklehrkraft müsse scheinbar die Rolle einer fachsprachlichen Autorität im Unterricht übernehmen, die diese Fähigkeit besitzt und sie auch einfordern kann. Es dokumentiert sich in dem Ausschnitt eine Spannung zwischen der Ausrichtung der Sprache an den Schüler:innen und der Norm, als Lehrkraft als fachsprachliche Autorität zu wirken. Diese Ausrichtung der Sprache an den Schüler:innen findet sich zwar in allen Gruppen, allerdings bleibt es uneindeutig, ob es sich um eine Orientierung oder eine wahrgenommene Norm mit Bezug zu fachdidaktischen Veranstaltungen handelt.

(c) Orientierung zu alltagssprachlichem Handeln, (e) ↔ (f) Darstellung der Diskrepanz zwischen der Verwendung von Sprache als Sicherstellung fachlicher Korrektheit und als Umgang mit Heterogenität:

„da immer drauf ACHte, dass das sprachlich korrekt is und ich eben NICH nur, was weiß ich, ne, stereotype (.) männer verwende [...] aber grade im (.) unterrichtsgeSPRÄCH (.) ähm, die fachsprache, grade wenns irgenwie hektisch wird, weil die zeitplanung nich hinhaut oder irgenwelche (.) @sachen in (.) kommen@, die, die man irgenwie nich einplanen kann, dass es da- (.) dass ich da sehr SCHNELL in (.) sagen wa mal schwammigere erklärungen reinrutsche.“ (M3, Gruppe 3, Z. 343-349)

Eine wiederkehrende Figur in den Gesprächen ist die krisenhafte Gegenüberstellung von Unterrichtsplanung und spontan entstehenden Unterrichtssituationen, wie sie sich auch in diesem Ausschnitt andeutet. Im Kontext des spontanen Unterrichtsgesprächs zeigen sich (c) und (e) als handlungsleitendes Wissen. In der Kontrastierung zu „fachsprache“ (ebd.) können „schwammigere“ (ebd.) Erklärungen als alltagssprachliche Erklärungen verstanden werden, in die der Studierende „reintrutsche“ (ebd.), also ein alltagssprachlicher Habitus enacted wird (c). Als negative Horizonte werden die unangemessene Verwendung von Fachsprache und ungenaue Erklärungen in ungeplanten Situationen dargestellt. Der Begriff ‚Erklärungen‘ kann genauso wie der Ausschnitt in (a) auf fachliche Korrektheit verweisen, deren Sicherstellung die Hauptaufgabe von (Fach-)Sprache zu sein scheint (e).

Im Gegensatz zu diesem handlungsleitenden Wissen in ungeplanten Situationen wird sich bei der Unterrichtsplanung (in den ersten beiden Zeilen) auch beispielhaft von diskriminierenden Implikationen sprachlicher Handlungen distanziert und sich heterogenitätssensibler Sprache als vermeintlich normativ „sprachlich

korrekt“ (ebd.) zugewandt (f). In den ungeplanten Situationen erscheint dagegen die fachliche Korrektheit handlungsleitend.

Die hier aufgezeigten Normen und Orientierungen und deren Diskrepanzen dokumentieren sich homolog in allen Gruppen. Interessant ist dabei die Orientierung an der Fachlichkeit, die sich auch unabhängig von Konflikten im gesamten Material zeigt. Die Studierenden fühlen sich vornehmlich für fachliche Aspekte des Unterrichts zuständig. Diese fachlichen Normen werden als positiver Horizont konstruiert und deren Sicherstellung im Unterricht durch Sprache steht in einem Konflikt mit anderen normativ wahrgenommenen Funktionen von Sprache im Unterricht (siehe (a) und (e) ↔ (f)).

5.4 Bearbeitung mit konfigrierenden Orientierungen und Normen

Wie die beschriebenen Diskrepanzen in den Seminargesprächen bearbeitet werden, stellen wir hier nur überblicksartig dar. Aushandlungsprozesse zur Bearbeitung entfalten sich in unserem Material gewöhnlich in längeren diskursiven Bewegungen, was selbst eine exemplarische Darstellung anhand eines Ausschnitts schwierig gestaltet.

Während die in 5.3 dargestellten Orientierungen und Normen und deren Diskrepanzen sich in den Gruppen homolog zeigen, stellen sich die Aushandlungsprozesse zur Bearbeitung des Spannungsverhältnisses aus Orientierungen und Normen in den Seminargesprächen inkongruent dar. So verlaufen viele der Diskurse in einem exkludierenden Modus und die Gesprächsteilnehmenden finden keine gemeinsame Orientierung zur Bearbeitung⁶ der Diskrepanzen.

Jedoch deuten sich in allen Gruppen die gleichen beiden sich widersprechenden Orientierungen zur Bearbeitung der Diskrepanzen an. Auf der einen Seite gibt es die Bearbeitungsorientierung, die sprachbezogenen, wahrgenommenen Normen ausnahmslos einzuhalten zulasten der Enaktierung der Orientierungen. Studierende, die entlang dieser Bearbeitungsorientierung handeln, sind häufig diejenigen, die die Diskrepanz als Problem aufwerfen und sie als (noch) nicht auflösbar und sich selbst somit in ihrer unterrichtlichen und normativ angemessenen Handlungsfähigkeit eingeschränkt beschreiben. Auf der anderen Seite existiert die Bearbeitungsorientierung, Normen zu relativieren, um Orientierungen zu enaktieren. Studierende mit dieser Bearbeitungsorientierung stellen sich als handlungsfähig auch im Kontext solcher Diskrepanzen zwischen Normen oder zwischen Normen und Orientierungen dar. Die Normen werden situationsspezifisch relativiert, wobei dabei auf ein didaktisches Ziel verwiesen wird. So wird beispielsweise die Norm (d), dass die Lehrperson als fachsprachliche Autorität wirken soll, zugunsten des Verstehens der Lernenden anhand alltagssprachlichen

6 Zur besseren Lesbarkeit dieses Abschnitts und der leichteren Differenzierung zwischen sprachbezogenen Orientierungen und Orientierungen zur Bearbeitung von Diskrepanzen werden letztere als ‚Bearbeitungsorientierung‘ bezeichnet.

Handelns (c) in bestimmten Situationen eingeschränkt. Diese widersprüchlichen Bearbeitungsorientierungen zeigen sich homolog bei der Bearbeitung verschiedener Diskrepanzen von Norm und Orientierung.

6 Diskussion der Ergebnisse

In diesem Abschnitt widmen wir uns der Frage, inwieweit aus den Ergebnissen Schlüsse zur Reflexion von Sprache und der sprachbezogenen Reflexivität, also der Sprachbewusstheit der Studierenden, gezogen werden können.

Zuerst betrachten wir die in Abschnitt 5.3 dargestellten Orientierungen und Normen der Studierenden zu Sprache im Physikunterricht aus fachdidaktischer Perspektive. Die von den Studierenden am häufigsten problematisierten Normen sind (b) die institutionellen Normen und die Norm (d), dass die Lehrkraft als fachsprachliche Autorität handeln solle. Die Normen beinhalten ein sehr vereinfachtes Verständnis von Sprachbewusstheit entlang einer Subsumtionslogik. Es wird beispielsweise angenommen, dass Lehrpersonen dann Sprache im Physikunterricht angemessen verwenden, wenn Operatoren ausnahmslos in allen Fragestellungen genutzt werden oder von den Schüler:innen immer Fachsprache eingefordert wird. Solche Normen finden sich nicht in dieser Form und Absolutheit in der Literatur zu sprachbewusstem Physikunterricht. Dagegen erscheint es aus fachdidaktischer Perspektive sinnvoll, die Nutzung von Operatoren und das Einfordern von Fachsprache lediglich dynamisch und situationsspezifisch im Unterricht umzusetzen. Seltener wird die Norm (f) thematisiert, heterogenitätssensible Sprache zu verwenden, auch wenn sie explizit in beispielsweise der Kritisch-reflexiven Sprachbewusstheit gefordert und durchgängig von den Studierenden wahrgenommen wird. Orientierungen an z. B. (a) fachlichen Aspekten erscheinen naheliegend und sind natürlicher Teil eines Fachunterrichts. In der Ausprägung (e), Sprache zur Sicherstellung fachlicher Korrektheit, in Verbindung mit der Norm (d), der Lehrkraft als fachsprachlicher Autorität, muss dies im Sinne sprachsensiblen Physikunterrichts kritisch betrachtet werden. Dabei wird von den Studierenden Fachsprache als gehobene und bessere Sprache verstanden und stellt ein normatives Instrument dar, mit dem Hierarchien und Benachteiligung hergestellt werden können, wie es in der hegemonialen Machtdimension der Kritisch-reflexiven Sprachbewusstheit angesprochen wird. Demgegenüber wird im Rahmen sprachsensiblen Physikunterrichts die Thematisierung von Fachsprache vielmehr als Gelegenheit des Verstehens und Lernens fachlicher Konzepte verstanden. Gleichzeitig wird es z. B. in Literatur zu Schülervorstellungen (siehe beispielsweise Schecker et al. 2018) so dargestellt, dass eine nicht angemessene Nutzung von Fachsprache eine fachlich nicht angemessene Vorstellung eines physikalischen Konzepts repräsentiert. Diese der Fachsprache inhärente Normativität könnte sich auf diese Weise bei den Studierenden ausdrücken.

Um im Weiteren Aussagen anhand unserer Ergebnisse zu machen, inwieweit Studierende sprachliches Handeln im Physikunterricht reflektieren, ziehen wir ein praxeologisches Verständnis von Reflexion heran. Ralf Bohnsack (2020, S. 65) spricht bei der Reflexion von „eine[m, d. Vf.] analytischen Zugang zur Bewältigung der notorischen Diskrepanz, der Doppelstruktur von Habitus und Norm, auf dem Wege der Modifikation der Handlungspraxis und ggf. auch des Habitus“. Solche Diskrepanzen zwischen Habitus bzw. Orientierungen und Normen bezüglich Sprache im Physikunterricht zeigen sich deutlich in unserem Material (siehe Abschnitt 5.3). In der Bearbeitung und eventuellen Bewältigung dieser Spannung durch die Studierenden dokumentiert sich das handlungsleitende Wissen zur sprachbezogenen Reflexion (siehe Abschnitt 5.4). Dabei konnten die zwei sich widersprechenden Orientierungen herausgearbeitet werden, wahrgenommene Normen entweder absolut einzuhalten oder sie zu relativieren.

In diesen widersprechenden Bearbeitungsorientierungen deutet sich einer von drei möglichen Aspekten an, die die Bearbeitung solcher Diskrepanzen und damit eine gewinnbringende Reflexion mit dem Ziel der Verbesserung der Handlungsfähigkeit im Sinne einer Professionalisierung beeinflussen und behindern können.

- 1) Eine *fehlende Einigung auf eine kollektive Orientierung* zur Bearbeitung solcher Diskrepanzen könnte eine Reflexion im Rahmen der hier untersuchten Gruppenaufgaben erschweren. Das zeigt sich z. B. in der Gruppe 1 durch eine Transposition eines divergenten Diskurses und offen oppositionell in der Gruppe 2. Die Diskrepanz erscheint zwar als geteilte Erfahrung, die allerdings nicht gemeinsam analytisch bearbeitet werden kann.
- 2) Ein Aushandlungsprozess könnte *fachkulturell bestimmt* sein, wenn im Diskurs die Hoheit über fachliche Normen behandelt wird. Beispielsweise gibt es in der Gruppe 2 lange argumentierende und theoretisierende Passagen (siehe Abb. 3), in denen scheinbar über die korrekte Auslegung einer vermeintlichen fachdidaktischen Norm verhandelt wird. Darin eingelagert sind kurze Passagen zu fachphysikalischen Themen und ‚Naturgesetzen‘, die homolog zur Aushandlung der fachdidaktischen Normen verlaufen.
- 3) Ein dritter möglicher Aspekt ist die *Erfüllung der rahmenden Aufgabe*. Die Ergebnisse des Arbeitsmodus sind im Sinne der Erledigung eines Studierendenjobs zu verstehen, wie ihn Friederike Heinzl et al. (2019, S. 84), Ralf Parade et al. (2020, S. 275) und Schmidt & Wittek (2021, S. 271) in Anlehnung an Georg Breidensteins (2006) Schülerjob darstellen. Die formale Erfüllung des Studierendenjobs kann die Bearbeitung der Diskrepanzen in der Gruppe behindern. Es werden beispielsweise in der Gruppe 3 zwar Orientierungen und Normen krisenhaft beschrieben, es wird allerdings kaum nach einer Krisenlösung gesucht, sobald die Aufgabe, also die erfahrungsbezogene Beantwortung der jeweiligen geschlossenen Reflexionsfrage (siehe Abb. 2), erfüllt werden konnte.

Den möglichen Einfluss der Fachkultur möchten wir an dieser Stelle noch etwas ausführlicher diskutieren. Gegenüber den Studierenden zeigt sich die Fachkultur auch in der jeweils spezifischen Lehr-Lernkultur. Das Studium naturwissenschaftlicher Fächer ist stark hierarchisch und an den fachinternen Normen ausgerichtet (Horstkemper & Tillmann 2008). Für „Fächer wie Pädagogik, Psychologie und Soziologie ist dagegen die Reflexion eigener Betroffenheit konstitutiv“ (ebd., S. 299) neben dem Einbringen subjektiver Sichtweisen und persönlicher Erfahrungen. Horstkemper & Tillmann (2008) stellen dabei Reflexion, also die Aushandlung der eigenen Orientierungen im Verhältnis zu Normen, als nicht zu einem naturwissenschaftlichen Studium gehörend dar. Sehr passend dazu findet sich in unserem Material die Orientierung an fachlichen Normen, die vermeintlich objektiv korrekt sind – die korrekte Anwendung physikalischer Theorien und Modelle lasse sich am korrekten Ergebnis eindeutig zeigen. Persönliche Betroffenheit und Subjektivität sollen dabei explizit ausgeklammert werden. Zu dieser fachlichen Logik vergleichbar ist die Bearbeitungsorientierung, die wahrgenommenen Normen in Bezug auf Sprache und Unterricht als absolut einzuhalten darzustellen. Ein kritisches Hinterfragen und eventuelles Relativieren der wahrgenommenen (fachkulturellen) Normen, wie es z. B. auch in der Kritisch-reflexiven Sprachbewusstheit gefordert wird (Tajmel 2017), und eine Bewältigung der Diskrepanz aus Habitus und Norm bleibt in diesen Fällen aus.

Dieser Vergleich normativer Forderungen zu Reflexivität mit der naturwissenschaftlichen Fachkultur, die ausgerichtet ist an der Aushandlung fachinterner Normen, muss gleichwohl kritisch betrachtet werden. So kann die hauptsächliche Verhandlung von Normen nicht nur fachkulturell, sondern auch durch deren soziale Erwünschtheit im Setting der Lehrveranstaltung erklärt werden. Nina Meister und Uwe Hericks (2020) betonen weiterhin den Einfluss anderer Aspekte neben der Fachkultur zur Ausprägung eines Fachhabitus. Zuletzt bleibt auch die Frage offen, inwieweit ein erziehungswissenschaftliches Verständnis von Reflexivität aufschlussreich in einem naturwissenschaftlichen Kontext ist. Gerade zum Einfluss der Fachkultur auf die Reflexion von Sprache und Unterricht sehen wir noch sehr viel Potenzial für weiterführende Forschung. So könnten vergleichbare Seminaregespräche aus anderen Fachrichtungen als Kontrastfälle herangezogen werden.

Abschließend möchten wir festhalten, dass sich Sprachbewusstheit vor allem als Norm darstellt und sich hier kaum als konjunktive und kollektive Erfahrungen im Kontext von Physikunterricht bei Studierenden zeigt. Es stellt sich die Frage, wie sich Sprachbewusstheit nicht nur vereinzelt als normativer Inhalt der hochschulischen Lehre für die Studierenden darstellen kann, sondern als erfahrbare Praxis. So zeigt sich die in 4.2 dargestellte kasuistische Lehre als vielversprechend für eine kritisch-reflexive Perspektive auf Sprache. Darüber hinaus erscheint es sinnvoll, die eigene Lehre in der Fachdidaktik inklusive der Handlungen ihrer Akteur:innen kritisch-reflexiv daraufhin zu hinterfragen, inwieweit sich darin

durchgehend Sprachbewusstheit als Teil eines inklusiven Physikunterrichts (siehe beispielsweise Brauns & Abels 2021) widerspiegelt und den Studierenden als handlungspraktische Vorlage dienen kann.

Im Nachgang möchten wir KALEIP² – Professionalisierung durch Heterogenitätssensibilisierung an der MLU, einem Projekt der BMBF Qualitätsoffensive Lehrerbildung, für die Finanzierung danken. Weiterhin danken wir allen Kolleg:innen, die uns in zahlreichen Interpretationswerkstätten bei der Analyse des Materials geholfen haben.

Literatur

- Asbrand, Barbara & Martens, Matthias (2018). *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Aufschneider, Claudia von, Fraij, Amina & Kost, Daniel (2019). *Reflexion und Reflexivität in der Lehrerbildung*. Herausforderung Lehrer_innenbildung, 2 (1), 144-159.
- Bohnsack, Ralf (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik*. Opladen und Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf, Nentwig-Gesemann, Iris & Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.) (2013). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer VS
- Bohnsack, Ralf, Pfaff, Nicolle & Weller, Wivian (Hrsg.) (2010). *Qualitative Analysis and Documentary Method in International Educational Research*. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Bourdieu, P. (1979). *Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyllischen Gesellschaft* [1. Aufl.]. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (franz. 1972).
- Breidenstein, Georg (2006). *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: Springer VS.
- Brauns, Sarah & Abels, Simone (2021). Die Anwendung naturwissenschaftlicher Untersuchungsmethoden inklusiv gestalten – Naturwissenschaftsdidaktische Theorie und Empirie erweitern mit dem Kategoriensystem inklusiver naturwissenschaftlicher Unterricht (KinU). *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 27 (1), S. 231-249.
- Cramer, Colin (2020). Professionstheorien. Überblick, Entwicklung und Kritik. In Martin Harant, Philip Thomas & Uwe Küchler (Hrsg.), *Theorien! Horizonte für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 111-128). Tübingen: University Press.
- Dirim, İnci & Mecheril, Paul (2018). *Heterogenität, Sprache(n) und Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung*. Bad Heilbronn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Höttecke, Dietmar (2017). Naturwissenschaft und Sprache. In Ulrich Gebhard, Dietmar Höttecke & Markus Rehm (Hrsg.), *Pädagogik der Naturwissenschaften. Ein Studienbuch*. Wiesbaden: Springer VS. S. 107-124.
- Heinzel, Friederike (2021). Der Fall aus der Perspektive von Schulpädagogik und Lehrer:innenbildung: Ein Ordnungsversuch. In Doris Wittek, Thorid Rabe & Micheal Ritter (Hrsg.), *Kasuistik in Forschung und Lehre: Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche* (S. 41-64). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Heinzel, Friederike, Krasemann, Benjamin & Sirtl, Katharina (2019). Studierende bei der Gruppenarbeit im Fallseminar. ‚Protokollieren‘ zwischen Kooperation und distanziert-routinierter Aufgabebewältigung. In Tanya Tyagunova (Hrsg.), *Studentische Praxis und universitäre Interaktionskultur. Perspektiven einer praxeologischen Bildungsforschung* (S. 57-88). Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, Werner (2018). Lehrerhabitus: Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In Angelika Paseka, Manuela Keller-Schneider & Arno Combe (Hrsg.), *Ungewisheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 105-140). Wiesbaden: Springer VS.

- Helzel, Andreas & Rabe, Thorid (2021). Sprachbewusstheit unterstützen durch ein kasuistisches Lehrformat. In Sebastian Habig (Hrsg.), *Naturwissenschaftlicher Unterricht und Lehrerbildung im Umbruch?* Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik online Jahrestagung 2020, S. 629. https://gdcp-ev.de/wp-content/uploads/2021/07/GDCP_Band41_050721.pdf Zugriffen: 25. Juli 2023.
- Helzel, Andreas & Schöps, Miriam (2024). Sprache reflektieren über den Fachunterricht hinaus. In Nicole Graulich, Julia Arnold, Stefan Sorge & Markus Kubsch (Hrsg.), *Lehrkräftebildung von morgen*. Münster: Waxmann.
- Hericks, Uwe, Keller-Schneider, Manuela, Meseth, Wolfgang & Rauschenberg, Anna (Hrsg.) (2020). *Fachliche Bildung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern*. Bad Heilbronn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Horstkemper, Marianne & Tillmann, Klaus-Jürgen (2008). Sozialisation in Schule und Hochschule. In Klaus Hurrelmann, Matthias Grundmann & Sabine Walper (Hrsg.), *Handbuch der Sozialisationsforschung* [7. Aufl.] (S. 290-305). Weinheim & Basel: Beltz.
- Jacob, Cornelia. *Professionalisierung durch Kasuistik?* Eine empirisch-rekonstruktive Studie zur Praxis fallorientierter Lehre an der Universität. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, unv. Diss.
- Krey, Olaf, Rabe, Thorid, Ritter, Michael (2021). Fallarbeit in den Fachdidaktiken: Eine analytische Auseinandersetzung mit Studienelementen der Physik- und Deutschdidaktik. In Doris Wittek, Thorid Rabe & Micheal Ritter (Hrsg.), *Kasuistik in Forschung und Lehre: Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche* (S. 208-229). Bad Heilbronn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Leisen, Josef (2015). Sachlernen und Sprachlernen! Der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht 68 (3), S. 132-137.
- Markic, Silvija (2017). Chemistry teachers' pedagogical scientific language knowledge. In Research, Practice and Collaboration in Science Education, Proceedings of the ESERA 2017 Conference, Dublin (S. 21-25).
- Meister, Nina & Hericks, Uwe (2020). Fachliche Weltansichten – Reflexionen zur Lehrerbildung. In Nina Meister, Uwe Hericks, Rolf Kreyer, Ralf Laging (Hrsg.), *Zur Sache. Die Rolle des Faches in der universitären Lehrerbildung: Das Fach im Diskurs zwischen Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaft* (S. 311-317). Wiesbaden: Springer VS.
- Ministerium für Bildung des Landes Sachsen-Anhalt (Hrsg.) (2022). *Fachlehrplan Gymnasium – Physik*. Landesportal Sachsen-Anhalt. https://lisa.sachsen-anhalt.de/fileadmin/Bibliothek/Politik_und_Verwaltung/MK/LISA/Unterricht/Lehrplaene/Gym/Anpassung_2022/FLP_Physik_Gym_01082022_swd.pdf. Zugriffen: 23.07.2023.
- Parade, Ralf, Sirtl, Katharina & Krasemann, Benjamin (2020). Rekonstruktive Fallarbeit im Praxismaster zwischen Verweigerung des Arbeitsauftrages, Pragmatik und regelkonformer Bearbeitung – Überlegungen zum Studierendenhabitus. In Kathrin Rheinländer & Daniel Scholl (Hrsg.), *Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer:innenbildung: konzeptionelle und empirische Aspekte der Relationierung von Theorie und Praxis* (S. 266-279). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Przyborski, Aglaja & Wohlrab-Sahr, Monika (2014). *Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch* [4. Aufl.]. München: Oldenbourg Verlag.
- Rabe, Thorid, Abels, Simone & Menthe, Jürgen (2023). Naturwissenschaftsdidaktik und Dokumentarische Methode. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaft* 29 (16).
- Rincke, Karsten (2010). Alltagssprache, Fachsprache und ihre besonderen Bedeutungen für das Lernen. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaft* 16, S. 235-260.
- Rincke, Karsten & Krabbe, Heiko (2020). Sprache im Physikunterricht. In Ernst Kircher, Raimund Girwidz & Hans E. Fischer (Hrsg.), *Physikdidaktik Grundlagen* [4. Aufl.] (S. 367-401). Berlin: Springer Spektrum.
- Rincke, Karsten & Markic, Silvija (2018). Sprache und das Lernen von Naturwissenschaften. In Dirk Krüger, Ilka Parchmann & Horst Schecker (Hrsg.), *Theorien in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung* (S. 31-48). Berlin: Springer Spektrum

- Röttger, Evelyn (2019). Sprachsensibler Fachunterricht: Versuch einer Standortbestimmung. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 24 (1), S. 87-105.
- Schecker, Horst, Wilhelm, Thomas, Hopf, Martin, Duit, Reinders (Hrsg.) (2018). *Schülervorstellungen und Physikunterricht: Ein Lehrbuch für Studium, Referendariat und Unterrichtspraxis*. Berlin: Springer Spektrum.
- Schmidt, Richard & Wittek, Doris (2021). Rekonstruktive Kasuistik – ein unerreichbares Ideal universitärer Lehre. Empirische Hinweise zum Widerstreit von Programmatik und Praxis. In Doris Wittek, Thorid Rabe & Michael Ritter (Hrsg.), *Kasuistik in Forschung und Lehre: Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche* (S. 261-280). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Schmidt, Richard & Wittek, Doris (2020). Reflexion und Kasuistik. Systematisierung kasuistischer Lehr-Lern-Formate und deren Zieldimension der Reflexion. *Herausforderung Lehrer_innenbildung* 3 (2), S. 29-44.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2020). *Bildungsstandards im Fach Physik für die Allgemeine Hochschulreife*. Hürth: Wolters Kluwer.
- Strohmaier, Anselm R., Ehmke, Timo, Härtig, Hendrik & Leiss, Dominik (2023). On the role of linguistic features for comprehension and learning from STEM texts: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 39, 100533.
- Strunk, Nadezda & Höttecke, Dietmar (2022). Orientierungen angehender Physiklehrkräfte auf sprachsensiblen Physikunterricht. Ergebnisse einer rekonstruktiven Studie. In Sebastian Habisig & Helena van Vorst (Hrsg.), *Unsicherheit als Element von naturwissenschaftsbezogenen Bildungsprozessen*. Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik e. V. virtuelle Jahrestagung 2021 (S. 84-87). Erlangen-Nürnberg & Duisburg-Essen: Universität.
- Tajmel, Tanja (2017). *Naturwissenschaftliche Bildung in der Migrationsgesellschaft: Grundzüge einer Reflexiven Physikdidaktik und kritisch-sprachbewussten Praxis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Tajmel, Tanja & Hägi-Mead, Sara (2017). *Sprachbewusste Unterrichtsplanung: Prinzipien, Methoden und Beispiele für die Umsetzung*. Münster & New York: Waxmann.
- Thürmann, Eike, Krabbe, Heiko, Platz, Ulrike & Schumacher, Matthias (2017). *Sprachbildung als Aufgabe aller Fächer und Lernbereiche: Erfahrungen mit Sprachberatung an Ganz-In-Gymnasien*. Münster: Waxmann.
- Wahbe, Nadia & Riemer, Claudia (2020). Zur Sensibilisierung für die Sprachförderung DaZ im Fachunterricht der Sekundarstufe – Annäherung durch reflektierte Praxiserfahrung. *Herausforderung Lehrer_innenbildung*, 3 (2), S. 196-213.
- Wernet, Andreas (2006). *Hermeneutik – Kasuistik – Fallverstehen: eine Einführung* [1. Aufl.]. Stuttgart: Kohlhammer.
- Willems, Katharina (2007). *Schulische Fachkulturen und Geschlecht: Physik und Deutsch – natürliche Gegenpole?* Bielefeld: transcript.

Autoren

Helzel, Andreas, Dr.

Wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Fachgruppe Didaktik der Physik an der MLU und im Teilprojekt Sprache(n) im Physikunterricht im BMBF-Projekt KALEI² (Professionalisierung durch Heterogenitätssensibilisierung) am Zentrum für Lehrer:innenbildung (MLU)

Arbeitsschwerpunkte: Sprachbewusstheit Physiklehrender, Kasuistik in der Lehrer:innenbildung, Elementarisierung in Schule und Hochschule
andreas.helzel@physik.uni-flensburg.de

Rabe, Thorid, Dr.ⁱⁿ

Professorin für Didaktik der Physik, Institut für Physik an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

Arbeitsschwerpunkte: Identitätsaushandlungen zu Physik, Lehrer:innenprofessionalisierung aus physikdidaktischer Perspektive, Physiklernen und Sprache, Gender und Physik
thorid.rabe@uni-flensburg.de

Miriam Schöps und Anne-Kathrin Lindau

Sprachsensibilisierung in der geographie- didaktischen Lehrpersonenbildung – Möglichkeiten gesprächsanalytisch-fundierter Fallarbeit

Zusammenfassung

In der geographiedidaktischen Forschung wird zunehmend der Blick auf Sprache in unterrichtlichen Lernprozessen gerichtet. Ein Ziel von Lehrpersonenbildung ist es, Sprachsensibilität bei Lehramtsstudierenden als Teil von Professionalität zu entwickeln. An der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (MLU) wurde im Projekt KALEI² für das Fach Geographie eine semesterübergreifende Thematisierung von Sprache(n) im Fachunterricht in Form einzelner Bausteine in die reguläre geographiedidaktische Lehre implementiert. Der Beitrag stellt ein Lehr-Lern-Konzept zur Diskussion, welches die Sprachsensibilisierung Lehramtsstudierender als Aspekt von Professionalisierung im Fachunterricht Geographie anhand gesprächsanalytisch orientierter Fallarbeit in fachdidaktischen Kontexten anstrebt. Bisherige Erfahrungen, Möglichkeiten und Grenzen des Ansatzes werden beschrieben.

Schlagnworte: Sprachsensibilisierung, Gesprächsanalyse, Fallarbeit, Geographiedidaktik, Lehrpersonen-Professionalisierung

Abstract

Within research in geography education, a focus is set on language in subject learning. Developing language sensitivity to professionalize student teachers has recently been the goal of several developments in teacher education. Within the KALEI² project at Martin Luther University Halle-Wittenberg the Department of Geography implemented a cross-semester thematization of language(s) in geography education in the form of individual modules as inserts in regular geography didactic teaching. This article introduces the concept that aims at sensitizing student teachers to language issues by means of conversation-analytically oriented case work in subject didactic contexts. It discusses experiences, possibilities, and limitations of the approach.

Keywords: Language Sensitization, Conversational Analysis, Case Work, Geography Education, Teacher Professionalization

1 Einleitung

Der Einfluss von Sprache auf schulisches Lernen und Bildungserfolg wird ebenso wie die sprachliche Gestaltung von Lernsituationen in den Fachdidaktiken in Forschungs- und Lehrkontexten zunehmend in den Blick genommen. Eine Qualifizierung für sprachsensiblen Fachunterricht ist hinsichtlich des Umgangs mit Heterogenität ein bedeutsames Querschnittsthema in der Lehrpersonenbildung (Hoch & Wildemann 2019; KMK 2019, S. 9). Sprachsensibilisierung als eine Professionalisierungsaufgabe zielt im hier dargestellten Kontext darauf ab, ein theoretisches Verständnis sowie Beobachtungs- und Reflexionsfähigkeit zur Rolle von Sprache im Unterricht anzubahnen. Dafür scheint Fallarbeit, methodisch auf der Gesprächsanalyse fußend, geeignet zu sein (Sacher 2019).

Das Projekt KALEI² Professionalisierung durch Heterogenitätssensibilisierung¹ schließt an bereits entwickelte und implementierte hochschuldidaktische Konzepte zur kasuistischen Lehrpersonenbildung (Wittek et al. 2021) an und setzt nun den Fokus auf Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit der Diversität von Schüler:innen und der schulischen Bedeutung wahrgenommener Heterogenität im Rahmen solcher Konzepte – explizit für den Fachunterricht im Sekundarbereich. Im Teilprojekt *Sprache(n) im Geographieunterricht* bedeutet dies, dass unter der Zielstellung der Professionalisierung für eine inklusivere Schule die Rolle von Sprache(n) für Lernen und Partizipation im (Fach)Unterricht, sprachliche Lernvoraussetzungen und Anforderungen im Geographieunterricht mittels Fallarbeit in den Blick genommen werden (u. a. Budke & Kuckuck 2017; Michalak et al. 2015). Im Beitrag werden die theoretischen Grundlegungen (2), die Konzeption und Zielsetzungen der Lehrentwicklung sowie die Bausteine hinsichtlich der Einbindung von Fallarbeit dargestellt (3). Abschließend wird ausgehend von den bisherigen Erfahrungen die Eignung derartiger Formate zur Sprachsensibilisierung in der geographiedidaktischen Lehre diskutiert (4).

1 Das Projekt „KALEI² Professionalisierung durch Heterogenitätssensibilisierung“ an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg wurde im Zeitraum 2020-2023 im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ (QLB) von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1918 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor:innen.

2 Sprachsensibilität, Reflexivität und gesprächsanalytische Fallarbeit in der graphiedidaktischen Lehre

Sprachsensibler (Fach)Unterricht erfährt seit mehr als zehn Jahren Beachtung, insbesondere im Zuge der Migrations- und Mehrsprachigkeitsdebatte, und ist als Sammlung von Ansätzen unterschiedlicher Schwerpunktsetzungen und Verbegrifflichungen, nicht als ein einheitliches Konzept der Berücksichtigung von Sprache(n) im schulischen Bezug, zu verstehen (Helzel & Schöps 2024; Röttger 2019; Michalak et al. 2015). Die verschiedenen Ansätze vereint das übergreifende Ziel, fachliches Lernen sprachlich zu unterstützen und zu erleichtern und so langfristig bildungssprachliche Fähigkeiten aufzubauen sowie eine gleichberechtigte Partizipation an Unterricht und Gesellschaftsdiskursen zu ermöglichen. Dies stellt hohe Anforderungen an die Sprachsensibilität Lehrender: Wissen zu Sprache, sprachbezogene Wahrnehmungsfähigkeit und Reflexivität, Diagnose- und schließlich Planungsfähigkeit haben dafür Relevanz. Dies beinhaltet, dass Lehrende für die Bedeutung und Funktionen von Sprache (auch) im unterrichtlichen Lernen sensibilisiert und in die Lage versetzt werden sollten, sprachförderliches Unterrichtshandeln zu identifizieren und zu reflektieren (Michalak et al. 2015; Morek & Heller 2012).

Im Unterricht ist Sprache Denkwerkzeug und Kommunikationsmittel und erfüllt zudem eine sozialsymbolische Funktion (Morek & Heller 2012). Zugleich ist sie Lerngegenstand, -ziel und -medium, über welches das fachspezifische konzeptuelle Verstehen angebahnt wird (u. a. Heller & Morek 2019; Michalak et al. 2015). Dieser Prozess verläuft interaktional, als eine Kommunikation, die stark situationsgebunden ist und einer „kollaborativ erzeugten sequenziellen Struktur“ (Imo 2015, S. 2) folgt, mit dem Zweck, intersubjektiv Bedeutung und damit Sinn herzustellen und soziale Beziehungen zu gestalten (Deppermann 2006). Um dies nachzuvollziehen, bieten sich die Perspektiven der (konversationsanalytischen) Gesprächsanalyse an. Sie zielt als qualitativ-rekonstruktive Methode ethnomethodologischer Provenienz in mikroanalytischen Verfahren vornehmlich auf die Analyse mündlicher Kommunikation und die Beschreibung des *Wie* sozialer Interaktion und der Hervorbringung von Sinn ab. Im sequenziellen Vorgehen der Analyse (turn by turn) wird die Aufdeckung von Praktiken und Strukturen der interaktionalen Herstellung von Phänomenen und schließlich der dafür genutzten Ressourcen ermöglicht (Sacher 2019; Deppermann 2008; Bergmann 2001). Das analytische Vorgehen folgt dabei keinem engen oder rezeptartigen Ablaufschema, vielmehr beinhaltet es analytische Operationen und eine analytische Haltung (Sacher 2019). Ann-Christin Butlar und Kirstin Weiser-Zurmühlen (2019) betonen zudem die Möglichkeit, per Gesprächsanalyse über die Beobachtung der sprachlichen Oberfläche einen „deskriptiven Blick auf die Lernprozesse, wie sie tatsächlich im Unterricht verlaufen, [zu wahren, d. Vf.] ohne pädagogische Normen als Maßstab zu setzen“ (ebd., S. 23).

Es existieren bereits einige Ansätze zur Professionalisierung aus gesprächsanalytischer Perspektive, die bisher jedoch vor allem die Lehrpersonenbildung in Sprachfächern adressieren (z. B. Buttlar & Weiser-Zurmühlen 2019). Maxi Kupetz (2018) zeigt anhand geographieunterrichtlicher Daten zum Thema „Steilküste“ auf, wie gesprächsanalytische Fallbearbeitung in rekonstruktivem oder subsumtivem Format für Einsichten in die Strukturierung von Unterrichtsinteraktionen oder Unterstützungsmöglichkeiten diskursiver Fähigkeiten des Beschreibens genutzt werden kann. In der vorzustellenden Lehrkonzeption fließen Anregungen daraus ein.

Fallarbeit (respektive Kasuistik) wird – professionstheoretische Perspektiven übergreifend – als sinnvolles Format betrachtet, pädagogische Situationen als Einzelfall in Relation zu allgemeinen Strukturen wahrzunehmen, Gemeinsamkeiten zu erkennen, abstraktes Wissen anzuwenden und ein (sekundär-)reflexiv erworbenes praktisches Wissen aufzubauen (Schmidt & Wittek 2021). Im Rahmen des KALEI-Projekts wurde eine Systematisierung von Kasuistik-Formaten erarbeitet (Schmidt et al. 2019) und von Richard Schmidt und Doris Wittek (2021) weiterentwickelt, so dass sie für die Lehrentwicklung einen Bezugsrahmen darstellen kann. Vier idealtypische Formen von Kasuistik (respektive Fallarbeit) werden unterschieden, denen im Rahmen der Lehrpersonenbildung das Ziel der Professionalisierung von (zukünftigen) Lehrpersonen zugrunde liegt. Ziel und Potenzial des Formates subsumtiver Kasuistik liegt hierbei in der Vermittlung (expliziter) professionsrelevanter Wissensbestände, die anhand einer konkreten Situation theoretisch sowie in praktischen Bezügen durchdrungen werden (ebd., S. 178f.). Die rekonstruktive Kasuistik zielt demgegenüber auf das nachvollziehende Verstehen des Falls und ein In-Beziehung-Setzen zu theoretischen Wissensbeständen (Hummrich 2021). Hier geht es um ein offenes Verstehen und Deuten des betrachteten Ausschnitts von Handlungspraxis. Dies bildet die Basis für den Aufbau von Reflexivität im Sinne der Entwicklung eines reflexiven Habitus (Schmidt & Wittek 2021; 2020, S. 32), der drei Ebenen der Reflexion umfassen sollte: Selbst-, Praxis- und Metareflexion (ausgeführt bei Schmidt & Wittek 2020). Analysierende (praxisanalysierende und problemorientierte) kasuistische Arbeitsweisen zielen dagegen auf die Verbesserung der Handlungsfähigkeit im Kontext der beobachteten Praxis bzw. auf die Lösungsfindung zu einem vermeintlich identifizierten Problem (ebd., S. 31f.). Hier wird also das Beurteilen und Ableiten von Konsequenzen präferiert, während Deutung und Abwägen von Handlungsoptionen die rekonstruktive Fallbearbeitung beschließen.

Im geographiedidaktischen Feld sind bisher wenige Lehrkonzepte unter Einbezug von fallorientierten Arbeitsweisen veröffentlicht worden. Melissa Meurel und Michael Hemmer (2020) beschreiben einen Ansatz zur Förderung der professionellen Unterrichtswahrnehmung bei angehenden Geographie-Lehrpersonen durch videobasiertes Arbeiten, der praxisanalysierend und kompetenzorientiert ausgerichtet ist. Inken Carstensen-Egwuom und Birte Schröder (2018) wenden

die Methode der Gesprächsanalyse auf fachwissenschaftliche Fragen an und heben dieses rekonstruierende Vorgehen als Reflexionsanregungen für Lehrpersonen hervor. Die bisherigen sprachbezogenen Ansätze in der geographiedidaktischen Lehre (u. a. Steingrübl & Budke 2022; Gebele et al. 2020) sind kompetenzorientiert ausgerichtet und stellen Unterstützungen durch Scaffolds, schriftlichkeitsbezogene Diagnostik, Material- und Aufgabenentwicklung in den Mittelpunkt. Diese Ansätze wurden an der MLU im Rahmen des KALEI²-Teilprojekts „Sprache(n) im Geographieunterricht“ in einem Lehr- und Lernkonzept mit dem Fokus auf Sprache-in-Interaktion, Reflexivität und Fallarbeit als Grundlagen einer sprachbezogenen Professionalisierung erweitert.

3 Sprache fokussierende Bausteine als Konzept für die geographiedidaktische Lehre

3.1 Geographiedidaktische Bezüge

Aufgabe von Geographie-Lehrpersonen ist es, Schüler:innen bei der Entwicklung raumbezogener Handlungskompetenz basierend auf Einsichten in geographische Wissensbestände und die Zusammenhänge im Mensch-Umwelt-System anhand von Basiskonzepten, die dem Fach Geographie zugrunde liegen, zu unterstützen (DGfG 2020; Fögele et al. 2020). Dies erfordert, obigen Aussagen folgend, auch die bewusste Berücksichtigung sprachlicher Fähigkeiten, Anforderungen und Hürden in der Unterrichtsplanung, -durchführung und -reflexion, um Schüler:innen unterschiedlicher Lernvoraussetzungen gleichermaßen die Beteiligung am Geographieunterricht, an Lerngelegenheiten sowie folgend an gesellschaftlichen Diskursen zu ermöglichen.

Um raumbezogene Mensch-Umwelt-Systeme analysieren und bewerten zu können, ist die Entwicklung von Systemkompetenz eine zentrale Anforderung eines zeitgemäßen Geographieunterrichts. In verbreiteten unterrichtlichen Methoden, die dezidiert die Entwicklung von Systemkompetenz anstreben (z. B. die Arbeit mit Concept Maps (Hempowicz 2021; Meister 2020) und Modellen (Schmalor 2021)), zeigen sich sprachliche Anforderungen im diskursiven Aushandeln des Verständnisses. Dazu gehören fachlich angemessenes Benennen, Beschreiben und Erklären von Zusammenhängen sowie das Begründen als Teil von Argumentationskompetenz (Morek et al. 2017; Budke 2012).

3.2 Sprach-Bausteine in der geographiedidaktischen Lehre

Im KALEI²-Teilprojekt Sprache(n) im Geographieunterricht wurden bisher fünf aufeinander aufbauende Sprach-Bausteine entwickelt und in die bestehende geographiedidaktische Lehre integriert. Angelehnt an die Zielsetzungen und inhaltlichen Aspekte der Module (siehe Tab. 1) werden die Auseinandersetzungen mit Sprache

im Fach Geographie zunehmend vertieft und spezifische Fragen zu sprachlichen Anforderungen im Fach thematisiert (Kupetz et al. 2021). Somit wird eine durchgängige Sprachsensibilisierung in der geographiedidaktischen Lehrpersonen-Professionalisierung angestrebt. Ein sechster Baustein befindet sich noch in der Entwicklung. Ziel der Sprach-Bausteine ist es, Studierende über die gesamte Studiendauer zu befähigen, Geographieunterricht sprachbezogen zu beobachten und in dieser genauen Beobachtung sprachliche Anforderungen, Bearbeitungsformen und Hürden wahrzunehmen sowie sich reflexiv mit diesen Anforderungen und mit den eigenen (sprachlichen) Normen, die dem Unterricht sowie der Bewertung von Lernenden-Beiträgen zugrunde liegen, auseinanderzusetzen. Bei der Arbeit mit Fallbeispielen kann in einem gewissen Umfang an Kasuistik-Erfahrungen der Studierenden aus bildungswissenschaftlichen Modulen des Studiums an der MLU angeknüpft werden.

3.3 Datengrundlage der Fallbeispiele

Die Fallbeispiele, die in den Bausteinen 1-3 und 5 Berücksichtigung finden, stammen aus zwei unterschiedlichen Korpora. Das IKuL-Korpus entstand im Rahmen des KALEI-Projekts und bildet Unterricht mit Lernenden ab, die Deutsch als Erst- und Zweitsprache erwerben (Kupetz 2018). Aus diesem Korpus wurden Sequenzen aus dem Geographieunterricht einer fünften Klasse an einem Gymnasium zur Lerneinheit „Meer“ ausgewählt. Diese verdeutlichen Lehrpersonen-Schüler:innen-Interaktionen in einem nicht dezidiert als sprachsensibel geplanten Unterricht. Das Korpus SYSTEM entstand im Rahmen der Forschungen zu Systemdenken und der sprachlichen Dimension bei der Entwicklung von Systemkompetenz (Schöps & Lindau 2024; Kupetz et al. 2021) an der MLU. Es greift auf Videographien zurück, welche die Arbeit von Schüler:innen einer neunten Gymnasialklasse an einem *Mystery* zeigen. Sie wurden von Jannick Hempowicz (2021) im Rahmen seines Dissertationsprojektes „Dem System auf der Spur – Videobasierte Fallanalysen zur geographischen Systemorganisationskompetenz von Schüler:innen im Rahmen der Mystery-Methode“ erstellt und im Sinne einer nachhaltigen Sekundärnutzung zur Weiternutzung überlassen.

Der vierte Sprach-Baustein ist mit dem Schulpraktikum II verknüpft, in dem die Lehramtsstudierenden im Geographieunterricht hospitieren und eigene Unterrichtsversuche planen, durchführen und reflektieren. Die Studierenden als Fallgebende bringen ihre Analyseinteressen durch die Form der Dokumentation und Fallbearbeitung von Unterrichtsausschnitten als „Realfälle“ (Hummrich 2016, S. 22) erlebter Praxis ein.

Tab. 1: Überblick über die Sprach-Bausteine innerhalb der geographiedidaktischen Lehre an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Geographie-didaktische Module	Sprach-Bausteine	Umfang und Lehrveranstaltungsform	Gesprächsanalytische Fallarbeit	Reflexionsanregungen
Geographiedidaktik I – Grundlagen der Geographiedidaktik	Baustein 1: Sprachliche Anforderungen im Geographieunterricht wahrnehmen	2 x 90 Minuten (Vorlesung und Seminar)	Illustrierend subsumtiv: Interaktionalität von Geographieunterricht, Multimodalität und Variabilität von Sprache an Kurztranskripten nachvollziehen und kontextspezifische Nutzung sprachlicher Ressourcen erkennen	Eigene Sprachsozialisation und -nutzung sowie die Bedeutung sprachlicher Voraussetzungen im Lernprozess reflektieren
Geographiedidaktik II – Analyse und Planung von Geographieunterricht	Baustein 2: Anforderungen im Geographieunterricht sprachbewusst differenzieren	90 Minuten (Seminar)	Subsumtiv-analytisch: Unterrichtsgespräche zu geographischen Sachverhalten hinsichtlich der Anforderungen und deren Bearbeitung im Geographieunterricht erschließen	Beobachtetes Praxishandeln beurteilen und potenzielle (eigene) Unterstützungsmöglichkeiten reflektieren
Geographiedidaktik III – Gestaltung geographischer Bildungsprozesse	Baustein 3: Erklärungen von geographischen Sachverhalten sprachaufmerksam gestalten und reflektieren	180 Minuten (zwei Seminare)	Analytisch: „Erklären“ von geographischen Sachverhalten als komplexe diskursive Praxis analysieren	Eigenes Erklären als Praxishandeln im Rahmen der Erstellung eines Erklärvideos reflektieren
Schulpraktikum II	Baustein 4: Sprache(n) im Unterricht beobachten und analysieren	180 Minuten (zwei Seminare vor und nach dem Schulpraktikum)	Rekonstruktiv: Falldokumentationen von Geographieunterricht unter selbstgewähltem Beobachtungsfokus erstellen und rekonstruieren	Bisherige Praxiserfahrungen mithilfe eines Reflexionsinstruments vergegenwärtigen und fallbezogen Handlungsoptionen reflektieren

Geographiedidaktische Module	Sprach-Bausteine	Umfang und Lehrveranstaltungsform	Gesprächsanalytische Fallarbeit	Reflexionsanregungen
Geographiedidaktik IV – Geographiedidaktische Forschung	Baustein 5: Geographische Konzepte sprachlich erschließen	90 Minuten (Seminar)	Problemorientiert: Aus handlungsprozesse unter Schüler:innen zu einem geographischen Sachverhalt im Kontext von Systemdenken auf sprachliche Ressourcen und Sprachhandlungen hin analysieren und potenzielle Reaktionen von Lehrpersonen diskutieren	Handlungsoptionen zur Unterstützung im Gespräch und Voraussetzungen für diskursive Unterstützung reflektieren
Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) (geplant)	Baustein 6: Nachhaltigkeitsbezogene Narrative analysieren	90 Minuten (Seminar)	Problemorientiert-rekonstruktiv: Nachhaltigkeitsbezogene Darstellungsformen sprachlicher und visueller medialer Präsentationen unter kritisch-emanzipatorischer Perspektive analysieren	Über Wahrnehmung von und den Umgang mit medialen Darstellungen (z. B. Greenwashing im Kontext von Nachhaltigkeit und BNE) reflektieren

Baustein 1: Sprachliche Anforderungen im Geographieunterricht wahrnehmen

Der erste Baustein zur Sensibilisierung für Sprache im Fachunterricht ist in das Modul „Geographiedidaktik I – Einführung in die Geographiedidaktik“ eingebunden. Die Lerneinheit im Umfang von 120 Minuten dient der Hinführung zu Sprache im Geographieunterricht, der Einführung theoretischer Grundbegriffe und Einsichten zum Wesen von Sprache aus mehreren theoretischen Perspektiven sowie der Wahrnehmung von Sprache als (sozialisationsbedingt) divers ausgeprägter Lernvoraussetzung und schulerfolgsrelevantem Bestandteil der Unterrichtsgestaltung. Ziel ist es, implizite Wissensbestände und Haltungen zu Sprache aufzuschließen und ein (explizites und explizierbares) Grundwissen zur Auseinandersetzung mit sprachlichen Anforderungen und Phänomenen im Fach Geographie zu erarbeiten. Die Einsicht in die Interaktionalität von Unterricht soll als Grundlage der Wahrnehmung von Gestaltungsspielräumen als Lehrperson entwickelt werden.

Einführend werden die Studierenden gebeten, anhand einer Reflexionsaufgabe die eigene Verwendung von Sprache im Verlauf eines Tages zu beobachten und sich anhand dessen über ihr Verständnis von Sprache(n), deren situationsspezifischer Variabilität und den Funktionen, die Sprache für sie erfüllt, bewusst zu werden. So wird Sprache als Medium (zunächst) alltäglicher Interaktion beobachtbar und

die Reflexion der eigenen sprachlichen Prägung als Basis von Selbst-Reflexivität angeregt (Schmidt & Wittek 2020). Die Auseinandersetzung mit dieser wird im Seminarverlauf durch einen theoretischen Input sowie die Erarbeitung sprachlicher Heterogenitätsdimensionen gerahmt. Eine Annäherung an Mehrsprachigkeit als eine Ausprägungsvariante sprachlicher Diversität erfolgt anhand einer Perspektivwechselaufgabe, indem die Studierenden zur Beschreibung des geographischen Sachverhalts der Tsunami-Entstehung eine andere als ihre Erstsprache nutzen sollen (in Anlehnung an Tanja Tajmel 2017). Die Studierenden sind gefordert, wahrgenommene Hürden und für sie hilfreiche Unterstützungsvarianten zu reflektieren. Spezifisch für den Geographieunterricht wird anschließend das Modell der sprachlichen Anforderungen im Geographieunterricht nach Alexandra Budke und Miriam Kuckuck (2017) dargeboten. Anhand von Fallbeispielen aus einem Schulbuch und dem oben beschriebenen SYSTEM-Korpus werden zunächst illustrierend Beispiele für die Nutzung sprachlicher Varietäten im Geographieunterricht verdeutlicht. Anschließend sind die Studierenden in einer Erarbeitungsphase gefordert, anhand kurzer Transkript-Auszüge aus der Mystery-Bearbeitung und in einer Schulbuchaufgabe die genutzten sprachlichen Ressourcen zu bestimmen. So wird deutlich, dass die Sprachverwendung im Unterricht kontextspezifisch funktional relevant stark variiert.

Baustein 2: Anforderungen im Geographieunterricht sprachbewusst differenzieren

Das geographiedidaktische Modul „Geographiedidaktik II – Analyse und Planung von Geographieunterricht“ thematisiert aus sprachsensibilisierender Perspektive im Umfang von einer Seminarsitzung (90 Minuten) Sprache als heterogen ausgeprägte Lernvoraussetzung und gibt einen Einblick in Differenzierungsmöglichkeiten. Die Reflexion über Heterogenitätserleben in schulischer Praxis wird durch eine Frage zu den Erfahrungen der Lehramtsstudierenden eingeleitet. Ein Input zum Ansatz des sprachsensiblen Fachunterrichts und zu drei grundlegenden Prinzipien (Verknüpfen von fachlichem und sprachlichem Lernen, Berücksichtigen der Lernvoraussetzungen für bewältigbare Anforderungen, differenzierte sprachliche Unterstützung und Transparenz über Anforderungen) gliedert das weitere Vorgehen. Das Modell zu sprachlichen Anforderungen des Geographieunterrichts nach Budke und Kuckuck (2017) wird wiederholt und auf die Diskurs- bzw. Textebene fokussiert. Anschließend wird in Bezug auf das Unterrichtsthema „Ebbe und Flut“ folgender Dreischritt im Seminar vollzogen:

- A) Analyse von (diskursiven) Anforderungen und Fähigkeiten des Erklärens in mündlicher Unterrichtskommunikation,
- B) Aufgabenspezifische Analyse von fach- und bildungssprachlichen Anforderungen auf struktureller Ebene,
- C) Planung von Unterstützungsangeboten.

Der zu untersuchende Fall zeigt eine Wiederholungssequenz zum Inhalt einer Geographiestunde (Datenkorpus IKuL), in der anhand eines lehrpersonen-gelenkten Unterrichtsgesprächs das Stellen der Anforderung „Eigenes Wissen über Ebbe und Flut darlegen“ und die schüler:innenseitige Bearbeitung dieser Anforderung durch verbales und gestisches Erklären im Wechsel der Bezugnahme von Lehrperson und Lernendem aufeinander nachvollziehbar wird. Die Adaption oder Förderung von sprachlichen Ressourcen wird diskutiert (Heller & Morek 2019). Eine Identifikation sprachlicher Hürden und die Entwicklung möglicher Scaffolds (Hilfestellungen eng orientiert an den aktuellen Fähigkeiten des Lernenden in mündlicher oder schriftlicher Form (Gibbons 2010)) schließt sich an.

Baustein 3: Erklärungen von geographischen Sachverhalten sprachaufmerksam gestalten und reflektieren

Im Baustein 3 tritt Sprache als Unterrichtsmedium aus einer medialen Perspektive mit einem Schwerpunkt auf die Fähigkeit des Erklärens als schulisch-relevante Sprachhandlung in den Fokus. Im Modul „Geographiedidaktik III – Gestaltung geographischer Bildungsprozesse“ erstellen die Studierenden ein Erklärvideo. Dazu wird die Sprachhandlung „Erklären“ (Ernst 2017; Morek et al. 2017) als unterrichtliche Sprachhandlung von Lehrpersonen oder Schüler:innen thematisiert und anhand von Ausschnitten aus Unterrichtsvideographien (Datenkorpora SYSTEM und IKuL) praxisanalysierend betrachtet.

Im Rahmen von zwei Seminarsitzungen (180 Minuten) setzen sich die Studierenden mit Sprachhandlungen als Lösungsverfahren der Wissensdarbietung und mit dem Erklären als eine zentrale diskursive Praktik im Geographieunterricht auseinander (Heller et al. 2017). Zwei Fallvignetten, eine frontale Erklärsituation einer Lehrperson zum Unterrichtsthema „Küstenformen“ und eine Schülererklärung zum Vorgehen in einer Gruppenarbeit, illustrieren Formen des Erklärens. Die verwendeten sprachlichen Mittel und Verfahren der Vertextung werden im Plenum analysiert und beurteilt (Heller 2021). Zur sprachbewussten Planung der eigenen Erklärsequenzen im Hinblick auf sprachliche Anforderungen des Themas wird wiederum das Konkretisierungsraster (verändert nach Tajmel 2017) angeboten. Die Videoprodukte werden in zwei Evaluationsschleifen kollektiv auch auf die sprachliche Gestaltung hin kriteriengeleitet evaluiert.

In diesem Baustein wird Reflexivität einerseits über die Entwicklung eigener Fähigkeiten zur sprachlichen Gestaltung von Erklärsequenzen, andererseits bezüglich der eigenen anzulegenden Norm an Schüler:innenäußerungen angeregt (Schmidt & Wittek 2020).

Baustein 4: Sprache(n) im Geographieunterricht beobachten und analysieren

Der vierte Baustein ist in das Schulpraktikum II eingebunden. Die Studierenden dokumentieren eigene Fallbeispiele, in denen Sprache im Geographieunterricht

relevant wird, analysieren diese in Kleingruppen hinsichtlich einer selbstgewählten Fragestellung und stellen ihre Interpretationen im Plenum zur Diskussion (adaptiert nach Helzel & Rabe 2021). Ziel ist es, die zukünftigen Lehrpersonen zur Wahrnehmung sprachlich bedeutsamer Geographie-Lernkontexte in Unterrichtssituationen anzuregen und diese der nachträglichen handlungsdruckentlasteten Reflexion zuzuführen – aufbauend auf den Bausteinen 1-3.

In einer vorbereitenden Sitzung (90 Minuten) werden die bisherigen Reflexionen von Lehramtsstudierenden über Lern- und Praxiserfahrungen in Hinblick auf kulturelle und strukturelle Aspekte und unterrichtliche Praktiken im Umgang mit Sprache in Schule und Unterricht anhand eines Reflexionsinstruments (Helzel & Schöps 2024) zugeordnet. Anhand von Leitfragen können diese Themen diskutiert und eigene Beobachtungsinteressen bestimmt werden. Diese dienen als Beobachtungsschwerpunkte, um im Praktikumsverlauf sprachbezogen-auffällig erscheinende Situationen zu dokumentieren und eine eigene Sammlung von drei Fällen zu erstellen. Die im Schulpraktikum dokumentierten Fälle werden von den Studierenden in Kleingruppen in einem zweistündigen Nachbereitungstreffen mit dem Ziel fallverstehender Rekonstruktion der Kommunikationssituationen analysiert (Helzel & Rabe 2021, S. 631). Die Studierenden widmen sich dabei Fällen anderer Studierender, um eine distanzierte, deskriptiv-verstehende Analyse von Unterrichtssituationen in Bezug auf Sprache und die Reflexion von Partizipationshürden zu unterstützen. Anschließend kann im Austausch der Sichtweisen das Kontextwissen sowie der ursprüngliche Beobachtungsschwerpunkt der Fallgebenden eingebracht werden. Es zeigt sich allerdings, dass in diesen Analysen oft praxisbewertende und normative statt rekonstruierende Perspektiven persistent sind. Durch die häufig vorgenommene Bewertung der dokumentierten Situationen und die Diskussion im Plenum wird eine Selbstreflexion hinsichtlich der eigenen Normerwartungen zu sprachlichem Handeln im Unterricht nötig.

Baustein 5: Geographische Konzepte sprachlich erschließen

Im Modul „Geographiedidaktik IV – Geographiedidaktische Forschung“ steht innerhalb des fünften Sprach-Bausteins (90 Minuten) die Auseinandersetzung mit Ansätzen zur Erforschung sprachlicher Anforderungen und Unterstützungsmöglichkeiten im geographiefachlichen Lernen durch quantitative Ansätze und kontrastierend gesprächsanalytische Untersuchungen im Kontext der Entwicklung von Systemkompetenz als fachlichem Lernziel im Fokus (Schöps & Lindau 2024; Heuzeroth & Budke 2021). Thematisch knüpft der Baustein an geographiedidaktische Forschungsansätze zur Systemkompetenz-Entwicklung mithilfe von Concept Maps an. Dabei nutzen die Studierenden die Methode der Strukturindex-Bestimmung (Mehren et al. 2017), um die Komplexität von Concept Maps von Schüler:innen fachlich zu analysieren und zu beurteilen. Unter sprachlichem Fokus betrachten sie in diesem Baustein die Qualität dieser Schüler:innen-Produkte, deren Entstehung und die Interventionsmöglichkeiten der Lehrperson.

Dazu erfolgt zunächst eine Auseinandersetzung mit dem quantitativen Forschungsansatz von Johannes Heuzeroth und Alexandra Budke (2021) zur Untersuchung der (schriftlichen) Produktion von Kausalstrukturen im Geographieunterricht und deren Unterstützung durch (Macro)Scaffolds mit dem Fokus auf Wort- und Satzebene. In einer Inputphase wird dann auf Diskurspraktiken als Verfahren zur kommunikativen Bearbeitung von Problemen des Wissenstransfers (Erklären, Begründen und Argumentieren) eingegangen (Morek & Heller 2021). Im Anschluss folgt eine gesprächsanalytisch-orientierte Auseinandersetzung mit dem Entstehungsprozess der Schüler:innenprodukte in einer Gruppenarbeit. Es werden Auszüge der Aushandlungsprozesse von zwei Schüler:innengruppen bei der Concept Map-Erstellung kontrastiv als Videosequenz (Korpus SYSTEM, mit einer Länge von etwa 45 Sekunden) vorgestellt und ein Interpretationsbeginn modelliert. Anschließend rekonstruieren die Studierenden transkriptbasiert in Kleingruppen je einen Aushandlungsprozess. Das Fallbeispiel setzt diskursive Praktiken des Begründens als Teil argumentativer Aushandlungen der Bezeichnung von Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen exemplarisch am geographischen Sachverhalt „Rosenanbau in Kenia“ zentral. Strukturierungen zielführender und scheiternder Bedeutungsaushandlung von Schüler:innen werden beobachtbar und als zu bearbeitendes Unterrichtsproblem diskutiert. Die Interpretationen der Gruppenarbeit werden im Plenum gegenübergestellt und anschließend Möglichkeiten der lehrpersonenseitigen Unterstützung zusammengetragen. Dabei wird auf die Wort- und Satzebene als auch Diskurskompetenzförderung durch Microscaffolding und diskurserwerbtförderliche Verfahren eingegangen (Morek & Heller 2021; Gibbons 2010). Reflexivität kann in diesem Rahmen durch die Reflexion über fremde Praxis, die damit verbundene Auseinandersetzung mit eigenen sprachbezogenen Haltungen und potenziellen Handlungsoptionen unterstützt werden.

Ausblick auf Baustein 6: Nachhaltigkeitsbezogene Narrative analysieren

Der sechste Baustein befindet sich aktuell in der Entwicklung. Das Lehrangebot, welches zukünftig in ein fachdidaktisches Modul zum Konzept Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) im Geographieunterricht eingebunden wird, soll zur Reflexion von Sprache als Mittel zur Herstellung gesellschaftlicher Repräsentation in medialen und fachlichen Diskursen anregen. Dazu können Narrative zu Nachhaltigkeit und BNE fragegeleitet analysiert werden (z. B. Fragestellung: „Wer spricht wie und mit welcher Absicht über Nachhaltigkeit und Bildung für nachhaltige Entwicklung?“). So sollen Studierende befähigt werden, Diskurse über Normativität, Fachlichkeit und Transformation im Sinne einer BNE 1 (Instrumentelle Ansätze: Lernen für eine nachhaltige Entwicklung), BNE 2 (Emanzipatorische Ansätze: Lernen als nachhaltige Entwicklung) und BNE 3 (Transformative Ansätze: Produktiver Umgang mit Widerständen) zu analysieren, zu

reflektieren und die eigene Haltung zur Sprachverwendung als zukünftige Lehrperson in den Blick zu nehmen (u. a. Pettig & Ohl 2023). Dazu werden verschiedene Medien wie Schulbücher und weitere Bildungsmaterialien, Internet- und Social Media-Präsentationen einbezogen (Kuckuck & Lindau 2023).

4 Diskussion

Abschließend werden die Erfahrungen in der Arbeit mit den dargestellten Sprachbausteinen und die Frage, inwiefern Studierende im Rahmen solcher Ansätze für Sprache(-in-Interaktion) im Fachunterricht sensibilisiert werden können, diskutiert.

4.1 Erfahrungen in der Lehre und Rückmeldungen Studierender

Die entwickelten Lernformate konnten nicht durch ein einheitliches Instrument evaluiert werden. Kleine, nicht-normierte Studierendenbefragungen vor dem Baustein 1 im Jahr 2021 ergaben, dass von 19 Studierenden nur eine:r bereits in anderen Lehrveranstaltung mit dem Gegenstand „Sprache im Fach“ in Berührung kam. Es ist damit von geringen theoretischen Vorerfahrungen der angehenden Lehrpersonen auszugehen. Ausnahmen bilden Studierende der Fächer Physik oder Sprachen, die im halleischen Studienverlauf bereits häufiger mit dem Thema Sprache konfrontiert werden (u. a. Helzel & Rabe in diesem Band). Grundsätzlich bekundeten die Studierenden ein Interesse am Thema Sprachsensibilität. Die befragten Studierenden beurteilten die Bedeutung von sprachlichen Kompetenzen für den Schulerfolg vorwiegend als völlig und eher relevant. Die sprachlichen Fähigkeiten im Fachunterricht, spezifisch für die Teilhabe im Geographieunterricht, erschienen den Studierenden als weniger bedeutsam. Auch der Zuständigkeit von Fachlehrpersonen für die sprachliche Entwicklung von Schüler:innen wurde eher vage zugestimmt und von einem Teil der befragten Studierenden auch abgelehnt. Hier zeigten sich Entwicklungsmöglichkeiten auf.

Erste Rückmeldungen zur Lehre im Rahmen der Lehrveranstaltungsevaluation im Anschluss an den fünften Baustein zeigten eine andere Wahrnehmung der Bedeutsamkeit: 22 von 24 Studierenden schätzten die sprachliche Gestaltung von Fachunterricht für das fachliche Lernen als wichtig ein. Die eigenen Fähigkeiten, sprachliche Anforderungen im Fachunterricht zu reflektieren, wurden im Durchschnitt als gut eingeschätzt. Die Studierenden fühlten sich eher kompetent, Unterricht sprachsensibel zu planen. Der Aussage, dass sie ihr eigenes sprachliches Handeln im Unterricht reflektieren, stimmten die Studierenden aber weniger zu. Hierfür bietet die schulische Praxis in Form des Schulpraktikums (Baustein 4) gegebenenfalls erste Anlässe. Nach Abschluss der Seminare wurde allerdings von den Studierenden verbal zurückgemeldet, dass sie ihre Aufmerksamkeit im Geographieunterricht zunehmend auf sprachliche Gestaltungen richteten und dies

als gewinnbringend erlebt. Die wiederkehrende Thematisierung und die dargestellten Formate scheinen zur Sensibilisierung für „Sprache(n) im Fach“ beizutragen, wenngleich eine stärker kontinuierlich und durchgängig themeninhärente Fokussierung auf Sprache als weiteres Ziel erachtet wird.

4.2 Fallbezug und Umgang mit Fallbeispielen

Den Rückmeldungen der Lehramtsstudierenden aus der Seminarevaluation und den Seminardiskussionen entnehmend, scheint Fallarbeit mit sprachlichen Analysefokussen im Fachbezug die Bereitschaft zur theoriebezogenen Arbeit mit Praxisrelevanz zu erhöhen (Rückmeldungen aus der Lehrevaluation: „Gerne mehr Aufgabenbeispiele mit Bezug zu Sprache erarbeiten lassen und so eine methodische Basis schaffen“, „Das Aushandeln und Diskutieren konkreter Lösungsmöglichkeiten wäre weiter wünschenswert.“). Allerdings bildet sich hierin gegebenenfalls die von Merle Hummrich (2021) kritisierte „Praxisorientierung“ als Zweck der Fallarbeit ab. Möglicherweise wurde Studierenden das Ziel nicht deutlich, die in fallvermittelten pädagogischen Situationen zugrunde liegenden Strukturen erkennen und damit gedanklich handelnd arbeiten zu können. Dies bleibt weiter zu eruieren. Die Ansprüche rekonstruktiver Fallarbeit können durch die geringe methodische Einführung aufgrund sehr begrenzter Zeit und der Prämisse, fachdidaktische Relevanz herauszustellen, nicht umfänglich erfüllt werden. Die mikroanalytische Betrachtungsweise der Gesprächsanalyse liefert dafür dennoch einen gewinnbringenden Zugang, der anschlussfähig an analytische Vorerfahrungen der Studierenden erscheint.

Auch an die Fallarbeit schließt sich bei vielen Studierenden der Wunsch nach Handlungsleitlinien für ‚richtiges Handeln‘ und nach Best Practice implizit oder explizit an (Studentische Rückmeldung: „wie erkenne ich jetzt, ob ich (-) vielleicht (--) sprachsensibel genug war oder (--) ob das jetzt angemessen genug war für (1.3) n schüler“ (Stu01)). In der eigenständigen Bearbeitung verbleiben einige Studierende bei ihren etablierten Betrachtungsweisen. Inwiefern dies mit der geringen Einübung des verstehenden Nachvollzugs, nicht ausreichend soliden theoretischen Kenntnissen oder dem Bezug zur Geographiedidaktik und den impliziten didaktisch-normativen Orientierungen im Zusammenhang steht, bleibt hier offen.

Ergänzend bzw. kontrastiv zur Fallarbeit werden Übungen mit einem Selbsterfahrungsanteil von Studierenden als (gut) geeignet empfunden, Sprache als Lernvoraussetzung, als Mittel der Verständigung, aber auch als Hürde wahrzunehmen und Unterstützungsmöglichkeiten zu diskutieren. Hierin scheint ein hoher Wert zu liegen, da erfahrungsbezogene und meta-reflexive Diskussionen auch viele Studierende involvieren, die sonst zurückhaltend agieren.

Es bleibt abschließend festzuhalten: Der gegebene zeitliche Rahmen, differentes sprachbezogenes Vorwissen der Studierenden wie auch die Breite möglicher sprachbezogener Schwerpunkte können Hürden in der Planung sprachsensibilisierender geographiedidaktischer Lehre am Fall – insbesondere hinsichtlich der Methodeneinführung – darstellen. Ebenso bleibt auch die Normproblematik

im didaktischen Bezug zu diskutieren. In fachdidaktischen, kasuistisch orientierten Lernformaten tritt neben Anforderungen der verstehenden Analyse der unterrichtlichen Situation und der Reflexion eigener (sprachbezogener) Normen zudem die Auseinandersetzung mit der fachdidaktisch-normativen Perspektive. Hier ist die angemessene Gestaltung von Kompetenzentwicklungsprozessen einerseits sowie die gesetzte fachwissenschaftliche Norm der Korrektheit und Angemessenheit andererseits zu beachten (Bauer & Wieser 2020). Diese zu trennen und in der Fallarbeit mit einem gesetzten fachdidaktischen Fokus umzugehen, stellen Herausforderungen für eine offene rekonstruktive Haltung dar (ebd.). Gleichzeitig zeigen sich Potenziale im gesprächsanalytischen Zugang, Studierende für das partizipationsrelevante Feld interaktionalen unterrichtlichen Handelns im Rahmen der Fachdidaktik aufzuschließen.

5 Fazit

Der vorliegende Beitrag stellt ein semesterübergreifend angelegtes Baustein-Konzept zur sprachlichen Sensibilisierung von Lehramtsstudierenden in der Geographiedidaktik unter Einbezug von Fallarbeit vor. Damit plädieren wir für eine spezifische Sensibilisierung für Sprache-in-Interaktion in der Fachdidaktik mit einem Fokus auf Mündlichkeit als zentralem Modus der Wissensverhandlung sowie Sprachbildung im Fachunterricht und als komplexe Anforderung an Unterrichtshandeln. Ein systematischer Aufbau der sprachbezogenen Lehrinhalte erscheint gewinnbringend, wenn an geographische Sachverhalte bzw. geographiedidaktische Themen angeknüpft wird. Die Einbindung verschiedener Modi der Fallbearbeitung – ausgehend von Prämissen der Gesprächsanalyse – erweist sich als fruchtbar, obgleich ein methodisch strenges Vorgehen bei Fallanalysen im Rahmen der verfügbaren Zeit nicht eingeübt und realisiert werden konnte. Im Rahmen der geographiedidaktischen Module scheinen die Orientierungen der Studierenden stark an didaktisch-normativen Zielsetzungen ausgerichtet. Dennoch scheint sprachbezogene, rekonstruktive Fallarbeit auch im Rahmen von punktuellen Einschüben in die geographiedidaktische Lehre gewinnbringend zu sein. Einerseits dahingehend, dass Bezüge zu den kasuistischen Erfahrungen der Lehre in den Bildungswissenschaften eröffnet werden und damit eine Verknüpfung zwischen diesen zwei Lehrbereichen hergestellt werden kann; andererseits dahingehend, dass die Offenheit für theoriebezogene Reflexionen leicht gesteigert wird. Dies ist jedoch an dieser Stelle nicht empirisch zu belegen. Generell wird ausgehend von diesen Erfahrungen vorgeschlagen, eine systematische, methodisch geleitete Arbeit mit Fallbeispielen – unabhängig von der Art der Fallarbeit (Hummrich 2021; Schmidt & Wittek 2021) – auch in anderen Themenfeldern der Fachdidaktiken stärker zu etablieren, um analytisch-reflexive Zugänge zu Unterrichtssituationen und damit die Ausprägung einer reflexiven Haltung zukünftiger Lehrpersonen zu unterstützen.

Literatur

- Bauer, Tobias & Wieser, Dorothee (2020). Zum Umgang mit Norm- und Wissenshorizonten im Kontext rekonstruktiv-kasuistischen Arbeitens an der Schnittstelle von Fachdidaktik und Allgemeiner Didaktik. *Herausforderung Lehrer_innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 3(2), S. 45-59. <https://doi.org/10.4119/hlz-2481>
- Bergmann, Jörg (2001). Das Konzept der Konversationsanalyse. In Klaus Brinker (Hrsg.), *Text- und Gesprächslinguistik 2. Halbband*. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft: Bd. 16. (S. 919-927). Berlin: De Gruyter Mouton.
- Budke, Alexandra (2012). „Ich argumentiere, also verstehe ich.“ Über die Bedeutung von Kommunikation und Argumentation im Geographieunterricht. In Ders. (Hrsg.), *Diercke – Kommunikation und Argumentation* (S. 5-18). Braunschweig: Westermann.
- Budke, Alexandra & Kuckuck, Miriam (2017). Sprache im Geographieunterricht. In Ders. (Hrsg.), *Sprache im Geographieunterricht: Bilinguale und sprachensible Materialien und Methoden* (S. 7-35). Münster: Waxmann.
- Buttler, Ann-Christin & Weiser-Zurmühlen, Kristin (2019). (Fach-)Unterricht untersuchen und (fach-)didaktisch reflektieren: Der Beitrag der Gesprächsanalyse zur Professionalisierung von Lehramtsstudierenden. *Herausforderung Lehrer_innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 2(2), S. 20-37. <https://doi.org/10.4119/UNIBI/HLZ-130>
- Carstensen-Egwuom, Inken & Schröder, Birte (2018). Die Bedeutung gesprächsanalytischer Zugänge für qualitative empirische Forschung und Lehrendenbildung in der Geographie. In Jeannine Wintzer (Hrsg.), *Sozialraum erforschen: Qualitative Methoden in der Geographie* (S. 215-228). Berlin: Springer.
- Deppermann, Arnulf (2008). *Gespräche analysieren. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Deppermann, Arnulf (2006). Von der Kognition zur verbalen Interaktion: Bedeutungskonstitution im Kontext aus Sicht der Kognitionswissenschaften und Gesprächsforschung. In Ders. & Thomas Spranz-Fogasy (Hrsg.), *be-deuten: Wie Bedeutung im Gespräch entsteht* [2. Aufl.] (S. 11-33). Tübingen: Stauffenburg.
- DGfG (Deutsche Gesellschaft für Geographie e.V.) (2020). *Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss: mit Aufgabenbeispielen* [10. Aufl.]. https://geographie.de/wp-content/uploads/2020/09/Bildungsstandards_Geographie_2020_Web.pdf Zugegriffen: 25.09.2023
- Ernst, Diana (2017). Möglichkeiten eines gesprächsanalytischen Zugangs zu Erklärkompetenz. In Stefan Hauser & Martin Luginbühl (Hrsg.), *Gesprächskompetenz in schulischer Interaktion – normative Ansprüche und kommunikative Praktiken*. Mündlichkeit: Bd. 5. (S. 158-188). Bern: hep.
- Fögele, Janis, Mehren, Rainer & Rempfler, Armin (2020). Wissen vernetzen: Concept Maps im Geographieunterricht. *Praxis Geographie* (4), S. 10-14.
- Gebele, Diana, Zepter, Alexandra, Budke, Alexandra & Königs, Pia (2020). Integration von inklusionsorientierten Inhalten in die interdisziplinäre fachdidaktische Ausbildung am Beispiel des Lehr- und Forschungsprojektes SpiGU: Sprachsensibel Lehren und Lernen im inklusiven Geographieunterricht. *k:ON – Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung*, 2(2), S. 172-189. <https://doi.org/10.18716/ojs/kON/2020.2.09>
- Gibbons, Pauline (2010). Learning Academic Registers in Context: Challenges and Opportunities in Supporting Migrant Learners. In Claudia Benholz, Gabriele Kniffka & Elmar Winters-Ohle (Hrsg.), *Fachliche und sprachliche Förderung von Schülern mit Migrationsgeschichte*. Mehrsprachigkeit: Bd. 26 (S. 25-37). Münster: Waxmann.
- Heller, Vivien (2021). Die sprachlich-diskursive Darstellung komplexer Zusammenhänge im Fachunterricht. In Uta Quasthoff, Vivien Heller & Miriam Morek (Hrsg.), *Diskurserwerb in Familie, Peergroup und Unterricht* (S. 303-346). Berlin: De Gruyter.
- Heller, Vivien & Morek, Miriam (2019). Fachliches und sprachliches Lernen durch diskurs(erwerbs) orientierte Unterrichtsgespräche: Empirische Evidenzen und Desiderata mit Blick auf inklusive Settings. *Deutsch Didaktik*, 24(46), S. 102-121.

- Heller, Vivien, Quasthoff, Uta, Vogler, Anna & Prediger, Susanne (2017). Bildungssprachliche Praktiken aus professioneller Sicht: Wie deuten Lehrkräfte Erklärungen und Begründungen von Kindern? In Bernd Ahrenholz, Britta Hövelbrinks & Claudia Schmellentin-Britz (Hrsg.), *Fachunterricht und Sprache in schulischen Lehr-/Lernprozessen* (S. 139-160). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Helzel, Andreas & Schöps, Miriam (2024). Sprache reflektieren über den Fachunterricht hinaus. In Nicole Graulich, Julia Arnold, Stefan Sorge & Marcus Kubsch (Hrsg.), *Lehrkräftebildung von Morgen. Beiträge der Naturwissenschaftsidaktiken zur Förderung überfachlicher Kompetenzen* (239-246). Ort: Münster: Waxmann.
- Helzel, Andreas & Rabe, Thorid (2021). Sprachbewusstheit unterstützen durch ein kasuistisches Lehrformat. In Sebastian Habig (Hrsg.), *Naturwissenschaftlicher Unterricht und Lehrerbildung im Umbruch? Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik, Online Jahrestagung 2020* (S. 629-632). Universität Duisburg-Essen. https://www.gdcp-ev.de/wp-content/tb2021/TB2021_629_Helzel.pdf. Zugegriffen: 15.02.2024
- Hempowicz, Jannick (2021). *Systemorganisationskompetenz im Geographieunterricht: Videobasierte Fallanalysen von Schüler*innen im Rahmen der Mystery-Methode*. Geographiedidaktische Forschungen: Bd. 75. Norderstedt: BoD.
- Heuzeroth, Johannes & Budke, Alexandra (2021). Formulierung von fachlichen Beziehungen. *Zeitschrift für Geographiedidaktik – ZGD*, 49(1), S. 14-31. <https://doi.org/10.18452/23166>
- Hoch, Barbara & Wildemann, Anja (2019). Qualifizierung für den Umgang mit Heterogenität und Mehrsprachigkeit. *Herausforderung Lehrer*innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 2(3), S. 383-399. <https://doi.org/10.4119/hlz-2691>
- Hummrich, Merle (2021). Der Fall aus der Perspektive der Erziehungswissenschaft. In Doris Wittek, Thorid Rabe & Michael Ritter (Hrsg.), *Kasuistik in Forschung und Lehre* (S. 23-40). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hummrich, Merle (2016). Was ist der Fall? Zur Kasuistik in der Erziehungswissenschaft. In Merle Hummrich, Astrid Hebenstreit, Merle Hinrichsen & Michael Meier (Hrsg.), *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen Pädagogischen Handelns* (S. 13-37). Wiesbaden: Springer VS.
- Imo, Wolfgang (2015). *Interaktionale Linguistik und die qualitative Erforschung computervermittelter Kommunikation*. Sprache Interaktion Arbeitspapierreihe. <http://arbeitspapiere.sprache-interaktion.de/arbeitspapiere/arbeitspapier56.pdf>. Zugegriffen: 15.05.2023
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2019). *Empfehlung: Bildungssprachliche Kompetenzen in der deutschen Sprache stärken: (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 05.12.2019)*.
- Kuckuck, Miriam & Lindau, Anne-Kathrin (2023). #Saubere Energie. Mit Hilfe digitaler (Geo-) Medien zur mündigen Teilhabe im Rahmen einer kritischen Bildung für nachhaltige Entwicklung. In Fabian Pettig & Inga Gryl (Hrsg.), *Geographische Bildung in digitalen Kulturen. Perspektiven für Forschung und Lehre* (S. 149-156). Berlin: Springer.
- Kupetz, Maxi (2018). Gesprächsanalytische Unterrichtsforschung als Möglichkeit einer kasuistischen Lehrer:Innenbildung im Bereich sprachsensibler Fachunterricht. In Celestine G. Caruso, Judith Hofmann & Andreas Rohde (Hrsg.), *Sprache im Unterricht: Ansätze, Konzepte, Methoden* (S. 49-67). Trier: Wissenschaftlicher Verlag.
- Kupetz, Maxi, Becker, Elena, Helzel, Andreas, Schöps, Miriam, Lindner, Martin & Rabe, Thorid (2021). Sprache(n) im Fachunterricht: Heterogenitätssensibilisierung durch Kasuistik. *k:ON – Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung*, 1(3), S. 153-189. <https://doi.org/10.18716/ojs/kON/2021.1.8>
- Mehren, Rainer, Rempfler, Armin & Ulrich-Riedhammer, Eva Maria (2017). Die Anbahnung von Systemkompetenz im Geographieunterricht. In Holger Arndt (Hrsg.), *Systemisches Denken im Fachunterricht*. FAU Lehren und Lernen: Bd. 2 (S. 223-252). Erlangen: FAU University Press.
- Meister, Jennifer (2020). *Eine videogestützte Prozess- und Produktanalyse der Systemkompetenz – am Beispiel der Bearbeitung eines Mysterys*. Gießen: Justus-Liebig-Universität Gießen.

- Meurel, Melissa & Hemmer, Michael (2020). Videobasiertes Lernsetting zur Förderung der professionellen Unterrichtswahrnehmung bei angehenden Geographielehrkräften – erste Ergebnisse einer empirischen Studie. In Michael Hemmer, Anne-Kathrin Lindau, Carina Peter, Matthias Rawohl & Gabriele Schrüfer (Hrsg.), *Lehrerprofessionalität und Lehrerbildung im Fach Geographie im Fokus von Theorie, Empirie und Praxis*. Geographiedidaktische Forschungen: Bd. 72. (S. 149-163). Münster: readbox.
- Michalak, Magdalena, Lemke, Valerie & Goeke, Marius (2015). *Sprache im Fachunterricht: Eine Einführung in Deutsch als Zweitsprache und sprachbewussten Unterricht*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Morek, Miriam & Heller, Vivien (2021). Individualisierter Zuschnitt diskursiver Anforderung und Unterstützung. In Uta Quasthoff, Vivien Heller & Miriam Morek (Hrsg.), *Diskurserwerb in Familie, Peergroup und Unterricht* (S. 381-424). Berlin: De Gruyter.
- Morek, Miriam & Heller, Vivien (2012). Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. *Zeitschrift für angewandte Linguistik*, 57(1), S. 67-103. <https://doi.org/10.1515/zfal-2012-0011>
- Morek, Miriam, Heller, Vivien & Quasthoff, Uta (2017). Erklären und Argumentieren. Modellierungen und empirische Befunde zu Strukturen und Varianzen. In Iris Meissner & Eva Wiss (Hrsg.), *Begründen – Erklären – Argumentieren: Konzepte und Modellierungen in der Angewandten Linguistik*, Stauffenburg Linguistik: Bd. 93 (S. 11-46). Tübingen: Stauffenburg.
- Pettig, Fabian & Ohl, Ulrike (2023). Transformatives Lernen für einen sozial-ökologischen Wandel. Facetten eines zukunftsfähigen Geographieunterrichts. *Praxis Geographie* 53(1), S. 4-9.
- Röttger, Evelyn (2019). Sprachsensibler Fachunterricht: Versuch einer Standortbestimmung. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 24(1), S. 87-105.
- Sacher, Julia (2019). Hochschuldidaktische Potenziale von Konversations- und Gesprächsanalyse im Kontext Forschenden Lernens in der Lehrer:innenbildung. *Herausforderung Lehrer*innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 2(2), S. 1-19. <https://doi.org/10.4119/HLZ-2443>
- Schmalor, Hannes (2021). *Die Förderung der Systemkompetenz durch den Einsatz von Modellen: Eine Interventionsstudie am Beispiel des Hochwassers*. Dortmund: readbox.
- Schmidt, Richard & Wittek, Doris (2021). Ziele und Modi von Fallarbeit in der universitären Lehre. In Doris Wittek, Thorid Rabe & Michael Ritter (Hrsg.), *Kasuistik in Forschung und Lehre* (S. 171-190). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schmidt, Richard & Wittek, Doris (2020). Reflexion und Kasuistik: Systematisierung kasuistischer Lehr-Lern-Formate und deren Zieldimension der Reflexion. *Herausforderung Lehrer_innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 3(2), S. 29-44. <https://doi.org/10.4119/HLZ-2489>
- Schmidt, Richard, Becker, Elena, Grumm, Marek, Haberstroh, Max, Lewek, Tobias & Pfeiffer, Alexander (2019). *Vorschlag für eine Systematisierung kasuistischer Lehr-Lern-Formate in der universitären Lehrer*innenbildung*. <https://blogs.urz.uni-halle.de/fallarchiv2/was-ist-kasuistik/>. Zugegriffen: 15.02.2024
- Schöps, Miriam & Lindau, Anne-Kathrin (2024). Komplexität im Geographieunterricht sprachlich aushandeln: Eine Annäherung aus gesprächsanalytischer Perspektive. In Armin Rempfler, Regula Grob, Marianne Landtwing & Uta Schönauer (Hrsg.), *Komplexität und Systemisches Denken im Geographieunterricht* (S. 102-127). Geographiedidaktische Forschungen, Bd. 83. Nordstedt: BoD – Books on Demand.
- Steingrübl, Saskia & Budke, Alexandra (2022). Konzeption und Evaluation einer Open Educational Resource (OER) zur sprachlichen Förderung von Schüler:innen beim argumentativen Schreiben im Geographieunterricht im Kontext der Lehrer:innenbildung. *Herausforderung Lehrer*innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 5(1), S. 43-66. <https://doi.org/10.11576/HLZ-4797>
- Tajmel, Tanja. (2017). Sprachbewusstheit von Lehrenden: „Prinzip Seitenwechsel“. In Tanja Tajmel (Hrsg.), *Research. Naturwissenschaftliche Bildung in der Migrationsgesellschaft: Grundzüge einer reflexiven Physikdidaktik und kritisch-sprachbewussten Praxis* (S. 279-297). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17123-0_19
- Wittek, Doris, Rabe, Thorid & Ritter, Michael (Hrsg.) (2021). *Kasuistik in Forschung und Lehre*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5870>

Autorinnen

Schöps, Miriam

Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Didaktik der Geographie und im Teilprojekt „Sprache(n) im Geographieunterricht“ innerhalb des BMBF-Projekts KALEI² (Professionalisierung durch Heterogenitätssensibilisierung) am Zentrum für Lehrer:innenbildung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Arbeitsschwerpunkte: Sprachsensibilität im Geographieunterricht, Peer-Interaktionen in selbstorganisierten Lernprozessen: Interaktionale Hervorbringung von Verständnis im systemorientierten Geographieunterricht, Gesprächsanalyse, Inklusionsorientierte Lehrer:innenbildung
miriam.schoeps@geo.uni-halle.de

Lindau, Anne-Kathrin, Dr.ⁱⁿ

Professorin für Didaktik der Geographie an der Naturwissenschaftlichen Fakultät III – Geowissenschaften und Geographie an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Arbeitsschwerpunkte: Professionalisierung von (angehenden) Geographie-Lehrkräften, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Exkursionsdidaktik, Whole School Approach, Service Learning, Transformatives Lernen, speziell Wildnisbildung, Sprache und System, qualitative Forschungsmethodologie, speziell Dokumentarische Methode
anne.lindau@geo.uni-halle.de

Miriam Schöps, Katharina Kraus und Andreas Helzel

Die Sprachsensibilisierung Dozierender in der Lehrer:innenbildung. Hochschulische Lehre zum Fall machen

Zusammenfassung

Im Projekt KALEI² – Professionalisierung durch Heterogenitätssensibilisierung¹ – werden aus strukturtheoretischer Perspektive Reflexionen und Reflexivität Studierender, unter anderem mit Fokus auf Sprachsensibilisierung, durch Fallarbeit angestrebt. In diesem Kontext muss der Blick auch auf die Vermittlungspraxis hochschulischer Lehre gerichtet werden. Dies wurde im Rahmen des KALEI²-Projektes versucht, indem Angebote für Hochschullehrende zu Sprachsensibilität² und sprachlicher Bildung konzipiert und umgesetzt wurden. Die Reflexivität Hochschullehrender anzuregen, erscheint dabei notwendig, um konsistente Erfahrungen Studierender zur Realisierung sprachsensibler Lehre zu ermöglichen. Es stellt sich also die Frage, wie die (sprachbezogene) Reflexion hochschulischer Lehre befördert werden kann, indem sie selbst zum Fall gemacht wird. Der Beitrag stellt anhand zweier Veranstaltungsformate Potenziale für eine sprachbezogene kommunikativ-reflexive Professionalisierung von Dozierenden vor.

Schlagworte: Kasuistik, Lehrer:innenbildung, Sprachsensibilisierung, Hochschuldidaktik, Professionalisierung Dozierender

Abstract

Based on a structural theory approach, the project KALEI² – Professionalization through Sensitisation to Heterogeneity – aims at students' productive reflection and reflectivity through case studies, also focusing on sensitisation to language. In this context also the practice of university teaching must be considered.

- 1 Das Projekt wurde am Zentrum für Lehrer:innenbildung (ZLB) der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (MLU) im Zeitraum 2020-2023 (Gesamtförderzeitraum KALEI und KALEI²: 2016-2023) im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung (QLB) durch das BMBF gefördert.
- 2 Wir nutzen im Rahmen dieses Beitrags *Sprachbewusstheit* und *Sprachsensibilität* synonym. Für eine differenzierte Diskussion, vor allem im Verhältnis zu den Begriffen Sprachbildung und Sprachförderung, siehe Evelyn Röttger (2019) oder Tanja Tajmel (2017, S. 211f).

This was tested within KALEP², by offering educational sessions for university lecturers on critical language awareness. Stimulating the reflexivity of university teachers thus seems necessary to enable consistent experiences of students with regard to the realisation of language-sensitive teaching. Thus, the question arises how the reflection of academic teaching can be promoted by making it into a case itself. The article presents potentials for reflection on the basis of two formats for self-directed, communicative reflective lecturer professionalisation.

Keywords: case studies, academic teacher training, language awareness, university didactics, professionalisation of lecturers

1 Einleitung

Eine zentrale Dimension von Lehrpersonenprofessionalität ist die Fähigkeit, das eigene Handeln gewinnbringend zu reflektieren, also eine professionelle Reflexivität innezuhaben (Häcker 2022, S. 105). Begründet wird diese Notwendigkeit mit der charakteristischen Ungewissheit des Lehralltags und dem gleichzeitigen Anspruch der Aufrechterhaltung und Verbesserung der Qualität des eigenen Unterrichts (Cramer et al. 2019; Helsper 2016). Darüber scheint Einigkeit in den unterschiedlichen professionstheoretischen Ansätzen, kompetenzorientiert, (berufs-)biographisch³ und strukturtheoretisch, zu bestehen (siehe beispielsweise Aufschneider et al. 2019). Im Gegensatz zu den anderen Ansätzen ist im strukturtheoretischen Ansatz Kasuistik, also Fallarbeit, konstitutiv für die Lehrer:innenbildung (Cramer 2020) und gilt als förderlich für die Entwicklung eines reflexiven Habitus (Schmidt & Wittek 2020). Obgleich sich die Berufsrollen von Hochschullehrenden und Lehrpersonen an Schulen unterscheiden (Wildt 2009, S. 34) und Professionalisierungsansätze nicht umfänglich zu übertragen sind, bedürfen auch Hochschullehrende einer Professionalisierung im Sinne der gezielten Weiterentwicklung von Lehrkompetenzen (ebd., S. 35). Da die „im strukturtheoretischen Professionsansatz besonders betonte strukturelle Ungewissheit und das Technologiedefizit selbstverständlich auch für die Vermittlungsabsichten der universitären Lehre gelten“ (Kramer 2020, S. 286) unterliege auch die Professionalisierung Hochschullehrender der Zielstellung einer domänenspezifischen (Steigerung von) Reflexivität (Schweitzer 2021, S. 63), idealiter unter kollektiver Perspektivierung und verbunden mit Vergewisserungen über die zu Grunde liegende Wissensbasis (Häcker 2022, 106, 108). So können im hochschulischen Kontext beispielsweise die Ausgestaltung von Lehre einerseits, wie auch normative Fragen zu Inhalten und Bildungszielen andererseits zum Reflexionsgegenstand werden (Schweitzer

3 Aufgrund seiner geringen Bedeutung für unsere Arbeit, werden wir im Folgenden nur noch vom strukturtheoretischen und kompetenzorientierten Ansatz sprechen.

2021, 63). In unserem Fall betrifft dies inhaltliche, lehrpraktische, normative u. a. Fragen im Kontext von Sprachsensibilität in der Lehrer:innenbildung.

Sprache – ob mündlich, schriftlich oder als Körpersprache eingesetzt – ist das zentrale Medium, wenn es um Lehr-Lern-Prozesse geht. Studierende für Sprache(n) in ihren Fächern zu sensibilisieren, Bewusstheit über sprachliche Mittel und ihre Wirkungen zu schärfen und sie in die Lage zu versetzen, diskriminierungssensibel Unterricht zu gestalten, ist die Aufgabe der Lehrpersonenbildung (Tajmel & Hägi-Mead 2017). Sprachbewusste Hochschullehre soll dieses Ziel erreichen (Schacht & Guckelsberger 2022). Das macht auch bei Dozierenden eine entsprechende Bewusstheit erforderlich.

Im Kontext der Bedeutung von Sprachbewusstheit für die Lehrpersonenprofessionalisierung möchten wir in diesem Beitrag den Blick auf die Praxis in der hochschulischen Lehre richten. Auch Hochschullehrende sind Gestaltende sprachlicher Settings in ihrer Lehrpraxis. Stellen wir also einen Mangel von Sprachbewusstheit und der Realisierung sprachsensiblen Unterrichts bei (angehenden) Lehrpersonen fest (siehe beispielhaft Silvija Markic 2017 für das Fach Chemie), so könnte vermutet werden, dass neben einer begrenzten inhaltlichen Verankerung im Curriculum auch fehlende Erfahrungen mit sprachlich unterstützenden Praktiken in der Hochschullehre selbst dazu beitragen. Es stellt sich also die Frage, wie angeregt werden kann, dass Dozierende die eigene hochschulische Lehre in Bezug auf Sprache reflektieren. Der Beitrag nimmt dazu Möglichkeiten unter die Lupe, hochschulische Lehre zum Fall zu machen und Lehrkonzepte zu reflektieren. Nachdem wir die Sprachsensibilisierung Hochschullehrender im ersten Abschnitt weiter begründen, stellen wir im zweiten Abschnitt drei Beispiele aus Veranstaltungsformaten vor, die im Rahmen des Projektes KALEI² an der MLU für Dozierende entwickelt wurden und diskutieren die Reflexionspotenziale derartiger Formate. Abschließend diskutieren wir unsere Erfahrungen, sich andeutende Limitationen und geben einen Ausblick über mögliche Veränderungen.

2 Notwendigkeit und Realisierung einer Sprachsensibilisierung Dozierender

Zur Gestaltung inklusiven (Fach-)Unterrichts wird Heterogenitätssensibilität bei Lehrpersonen gefordert und unterstützt (Brodesser et al. 2020). Sprache als eine Heterogenitätsdimension nimmt dabei eine relevante Stellung ein. Nicht nur muss auf heterogene sprachliche Hintergründe und Fähigkeiten bei den Schüler:innen eingegangen werden, Sprache ist auch das Medium, in dem verschiedene Differenzen erst (re-)konstruiert werden (Dirim & Mecheril 2018, S. 51). Das erfordert „sprachprofessionelles“ Handeln (Dirim & Knappik 2018, S. 236). Sprachsensibilität, als eine Dimension von Heterogenitätssensibilität, verstehen wir als sprachbezogene Reflexivität (siehe Abb. 1), also die habituelle

Reflexion der eigenen sprachlichen Praktiken, Orientierungen und eigener und institutioneller sprachbezogener Normen. Sie nimmt einen zentralen Platz in der Lehrpersonenprofessionalität ein, da unterrichtliches Handeln aller Fächer von sprachlichen Praktiken bestimmt wird.



Abb. 1: Beziehung zwischen Heterogenitätssensibilität, Sprachbewusstheit und Reflexivität innerhalb von Lehrpersonenprofessionalität (eigene Darstellung)

Zur Anbahnung und Stärkung von Sprachsensibilität von (angehenden) Lehrpersonen erscheint Fallarbeit im strukturtheoretischen Ansatz als selbstverständlich, doch auch aus kompetenztheoretischer Perspektive argumentiert Tanja Tajmel (2017) für kasuistische Lehre in der Lehrer:innenbildung, da dadurch auch die reflexiven und hegemoniekritischen Dimensionen von Sprachbewusstheit thematisiert werden können. So muss sprachsensibilisierende Lehre wissenschaftlich-reflexiv angelegt sein – und dementsprechend müssten auch die Dozierenden sensibilisiert werden. Auch ausgehend vom Anspruch an eine Anschaulichkeit der Lehre und begründet durch zunehmende Diversität der Studierenden (Wielepp 2013, S. 167) sowie der Forderung einer nicht exkludierenden Hochschullehre (Bender & Drolshagen 2019) erscheint eine Sensibilisierung Dozierender für die sprachbewusste Gestaltung der eigenen Lehre folgerichtig. Auch in der hochschulischen Lehre wirkt Sprache als Lernmedium, Lerngegenstand und damit Lernvoraussetzung (Michalak et al. 2015) und geringe Sprachkompetenz stellt potenziell einen limitierenden Faktor für Studienerfolge dar (Regier et al. 2020, S. 4-5). So sind Dozierende neben der Bereit-

stellung ebensolcher Wissensbestände und Reflexionsimpulse gleichermaßen mit der Herausforderung konfrontiert, sprachfördernde Methoden in der Lehre einzusetzen (ebd. S. 6): Es müsste systematisch sprachsensibel vorgegangen werden.

Hochschuldidaktische Fortbildungsangebote bieten dazu bisher wenig Unterstützung. Folglich scheint eine Suche nach Möglichkeiten für Dozierende, handlungsdruckentlastet gemeinsam über *Sprache in der Lehre* in Reflexion zu kommen, lohnenswert.

Die Bedeutung von Reflexionen und Reflexivität allgemein wird nicht nur für die schulische, sondern auch für die Hochschullehre betont (Kruse-Weber & Hadji 2020). Formate dafür sind bisher wenig etabliert. Von Silke Kruse-Weber und Nazfar Hadji (2020) werden zur Förderung einer „reflective practice“ bzw. reflexiven Praxis Hochschullehrender aus einer kompetenzorientierten Perspektive beispielsweise strukturierte Reflexionen, Feedback und das Schreiben beruflicher Biographien diskutiert (ebd.). Ähnliche Ansätze finden sich in vielen Fortbildungsangeboten für Dozierende an Hochschulen. Dabei stehen jedoch vornehmlich die eigene Einstellung und das Wissen der einzelnen Dozierenden im Vordergrund individualisierter Reflexion (ebd.). Eine gewünschte institutionell verankerte professionelle Reflexion von hochschulischer Lehre, hier in Bezug auf Sprache, die handlungsentlastet und unterstützend ist (Helsper 2021, S. 282), könnte durch Fallarbeit in ihren unterschiedlichen Erscheinungsformen (Schmidt & Wittek 2021) realisiert werden und kommunikativ-kooperative Reflexion Hochschullehrender als soziale Praxis umsetzen (Häcker 2022, S. 106,108). Die Reflexion über normative Fragen von Hochschullehre als Gemeinschaftsaufgabe zu verstehen und diskursiv anzulegen zeigt sich beispielsweise im inhaltlich auf Lehrmaterialien ausgerichteten Rahmen von Materialwerkstätten (an der Universität Bielefeld) bereits als hilfreich (Schweitzer 2021, S. 66). Zudem ist Kramers (2020, S. 286) Vorschlag, einen „Reflexionsraum für Konzeptionen von Lehrveranstaltungen einzurichten, innerhalb dessen man sich – wiederum ohne Handlungsdruck – mit den konzeptionellen Überlegungen und den Resultaten der Umsetzung auseinandersetzen kann“ beachtenswert.

Es steht zur Frage, inwieweit diese Zugänge auch im Kontext Sprachsensibilisierung hilfreich sind und die Professionalisierung Dozierender unterstützen können. Wie kann Hochschullehre in Bezug auf Sprache zum Fall gemacht werden und wie können Formate, die dies ermöglichen, kontinuierlich strukturell eingebunden werden? Der folgende Abschnitt gibt Einblick in die bisherigen Erfahrungen.

3 Formate zur Sprachsensibilisierung Dozierender

Im Rahmen des QLB-Projektes KALEI² wurden zwei Veranstaltungsformate realisiert, die wir in den Kontext von fallbezogener Arbeit mit Hochschullehrenden setzen. Deren Reflexionspotenziale wollen wir hier an drei Beispielen herausar-

beiten. Dabei handelt es sich zum einen um ein Kolloquium zu *Sprache in der Lehrer:innenbildung*, welches Fragen behandelte, die die Lehrer:innenbildung hochschulweit sowie phasenübergreifend betreffen (3.1). Ziel der Veranstaltungen war ein interdisziplinärer, forschungsnaher Austausch und die Betrachtung fachübergreifender Probleme zu sprachlicher Bildung und Sprachsensibilität. Zum anderen wird die mehrfach im Semester stattfindende, universitätsinterne Gesprächsrunde *Sprache im Unterricht als Gegenstand der Lehrer:innenbildung (SpUGL)* vorgestellt. Dieses offene Format zielt darauf ab, individuelle Bedarfe der Hochschullehrenden in einem kollegialen Setting zu bearbeiten. Dazu werden Lehrkonzepte besprochen (3.2) oder Situationen und Material aus eigenen Lehrveranstaltungen zum Fall gemacht (3.3).

3.1 Reflexionsanregungen im hochschulischen Kolloquium

Das jährliche Kolloquium verfolgte das Ziel der Verständigung über Wissensbestände und Normen, die sich in (hochschulischer) Lehre in den Fachdidaktiken bezüglich Sprachsensibilität zeigen, aber auch über bereits vorhandene Konzepte zur Sprachsensibilisierung – aus allen drei lehrer:innenbildenden Phasen. Zum Ziel dieser Verständigung, als Basis einer (reflexiven) Auseinandersetzung mit sprach(en)bezogener Lehre, übernahmen die Kolloquiumsveranstaltungen einen stärker informierenden Part. Zu drei zentralen Themen wurden Impulse von Expert:innen angeboten und anschließend jeweils zur diskursiven Auseinandersetzung mit der Bedeutung für die eigene Lehre eingeladen.

Beginnend wurde unter dem Titel „Sprachliche Bildung in allen Phasen der Lehrer:innenbildung in Sachsen-Anhalt“ zum Thema gemacht, welche sprachsensibilisierenden Konzepte und (kasuistischen) Formate in den verschiedenen Phasen bereits existieren und „was an Sprache eigentlich so wichtig ist“ (KALEI² 2020, Auszug aus Programmtext), damit Schüler:innen erfolgreich lernen können.

„Geht es um mündliche und schriftliche Fertigkeiten der Schüler:innen? Geht es um sprachliches Verhalten der Lehrkräfte im Unterricht? Geht es um die sprachliche Gestaltung von Lehrmaterialien? Geht es um Sprache in Kombination mit anderen Ressourcen (Bildern, Diagrammen, Gesten etc.)? Geht es um Sprach(en)bewusstheit von Lehrkräften (und Schüler:innen)? Geht es um Sprache bzw. Praktiken der Konstruktion von Differenz? Zahlreich sind die Möglichkeiten, Sprache in der Lehrer:innenbildung zu thematisieren [...]“ (KALEI² 2020)

Anschließend an Vorträge zur Rolle von Sprache aus Perspektive der universitären Lehre von Maxi Kupetz (ehemals Professur für Interkulturelle Kommunikation, MLU), aus Perspektive des Vorbereitungsdienstes von Silke Pokarr (Staatliches Seminar Magdeburg) und der Lehrer:innenfortbildung von Babett Bentele (LISA Halle) wurde nicht nur eine allgemeine Diskussion geführt. Vielmehr wurde der Austausch zu Lehrkonzepten und Möglichkeiten ihrer (Weiter-)Entwicklung zwischen den Ge-

staltenden aller drei lehrer:innenbildenden Phasen strukturiert. So wurde die Vernetzung und ein Reflexionsprozess aller Teilnehmenden in Kleingruppen angeregt. Dem Thema „Inklusive Sprachbildung in der Fachdidaktik — Von Konzepten zur Praxis“ widmete sich ein zweites Kolloquium mit der Frage, wie Lehrer:innenbildung in den Fachdidaktiken aussehen könnte, um inklusionsorientierte Sprachbildung zu fördern. In einem Vortrag präsentieren Katharina Fliesser und Karsten Rincke (Universität Regensburg) konzeptionelle Überlegungen zur sprachbezogenen Sensibilisierung anhand ihres Lehrkonzepts für ein Physikdidaktik-Seminar und der darin enthaltenen Fallarbeit mit Unterrichtsvideographien. Zudem wurden zwei Veranstaltungsformate im Kontext der Praxisphasen an der MLU zur Reflexion eigener Fälle von „Sprache im Unterricht“ vorgestellt: videobasierte Unterrichtsreflexion mit Fokus auf eigene Sprachverwendung in der Englischdidaktik sowie ein Lehrkonzept zur kritisch-reflexiven Diskussion der Sprachverwendung im beobachteten Unterricht in der Physikdidaktik. In der abschließenden gemeinsamen Diskussion interessierte vor allem, worin aus Teilnehmendensperspektive Implikationen, Möglichkeiten und Grenzen für eine so ausgerichtete Lehre in den Fachdidaktiken liegen. Die Möglichkeit eigene Konzeptionen zur Diskussion zu stellen, wurde daran anschließend im Rahmen der Gesprächsrunde SpUGL gegeben (s. 2.2).

Eine dritte Veranstaltung stellte „Normativität und normative Bezüge im sprachsensiblen Unterrichtshandeln“ ins Zentrum der Betrachtungen. Anhand zweier Vorträge aus naturwissenschaftsdidaktischer (Tanja Tajmel, Universität Montreal) sowie sprachdidaktischer Perspektive (Joanna Pflingstorn, Universität Bremen) wurden folgende Fragen zum Gegenstand der Auseinandersetzung: Was ist ‚die Norm‘ im sprachsensiblen Unterricht? Welche Normativität wird in verschiedenen Fächern zu Grunde gelegt und inwieweit bestehen Gemeinsamkeiten? Des Weiteren wurde diskutiert, wie diese Normativitäten einer Reflexion zugänglich gemacht werden können, auch in Bezug auf die eigene Lehrpraxis.

Reflexionspotenziale für teilnehmende Hochschullebrende:

Die strukturierte Darstellung von Lehransätzen in den Kolloquien ist zwar nicht mit einer (rekonstruktiven) Fallanalyse vergleichbar, macht allerdings Lehre zum Fall im Sinne einer reflexionsbedürftigen Aktivität und lässt einen distanzierten Zugang zu. In Bezug auf eine solche Darstellung fremder hochschulischer Lehre als Beispielfall kann die eigene Praxis der Lehre in Relation gesetzt werden. Die anschließende Diskussion ermöglichte einen Aushandlungsprozess und eine Explikation kollektiver Orientierungen und Normen, die die Lehrpraxis anleiten. Zu Beginn der Reihe ging es zunächst darum, Zugänge, Wissensbestände und normative Vorstellungen der Teilnehmenden zu Sprachbewusstheit und sprachsensiblen Fachunterricht abzugleichen. Während auch in der Folgeveranstaltung neben dem inhaltsorientierten *Was* vor allem das *Wie* der Anregung und Ver-

mittlung auf inhaltlich-methodischer Ebene zentral gesetzt wurde, konnten im Austausch über die Normen und Normativitäten sprach(en)bezogenen Unterrichtshandelns das *Warum* so fokussiert und potenziell Reflexionen über Orientierungen und Begründungszusammenhänge angeregt werden.

Eigene sprachliche Praktiken des Lehrhandelns konnten in diesem Rahmen noch keiner (gemeinsamen) Reflexion zugänglich gemacht werden. Wohl konnte aber der reflexive Austausch über Lehrformate und Inhalte ermöglicht und die Anregung zur kollegialen Auseinandersetzung mit hochschulischer Lehre strukturell in dieser Veranstaltungsreihe verankert werden.

3.2 Reflexion von (eigenen) Lehrkonzepten in der Gesprächsrunde

Das Format der Gesprächsrunde *Sprache im Unterricht als Gegenstand der Lehrer:innenbildung* (SpUGL) nutzten Kolleg:innen unterschiedlicher Fachbereiche und Lehrämter, um Fragen zur eigenen Lehrgestaltung zu diskutieren. Das oben beschriebene Kolloquium eröffnete Einblicke in drei Lehrkonzepte aus natur- und sprachwissenschaftlichen Fachdidaktiken. Im kleineren Rahmen der Gesprächsrunde brachten dann in zwei Arbeitstreffen Dozierende der Deutsch- und der Biologie-didaktik Beispiele aus ihrer Lehre zur Beratung zu konkreten Fragen ein.

Aus einem deutschdidaktischen Seminar im Grundschulbereich wurde eine Aufgabenstellung zur Bearbeitung anhand eines Falltranskripts vorgestellt und hinsichtlich der Frage erörtert: „Welche sprachsensibilisierenden Prozesse werden bei den Studierenden durch diese Fallarbeit angeregt?“ Dafür stellte die Dozierende den Lehrbaustein wie folgt vor: Die Studierenden erhalten im Seminar zum Thema „Geschichten erzählen“ nach einer grundlegenden Einführung in das Konzept Bildungssprache zwei transkribierte Kindertexte. Diese wurden auf den Auftrag hin „Erzähle mir eine Geschichte, ich höre dir zu.“ mündlich erzählt, als Erzählimpuls dienten verschiedene Gegenstände. Zum Transkript erhalten die Studierenden Hinweise zu dessen Lesbarkeit und die zweiteilige Aufgabenstellung: a) die Texte hinsichtlich Bildungssprache zu untersuchen sowie b) Unterschiede z. B. im Bereich der Wortwahl, des Satzbaus, der Textgestaltung oder der thematischen Gestaltung zu finden.

Im Rahmen der Gesprächsrunde wurde zunächst die Aufgabe nachvollzogen und analysiert. In einem kurzen Input berichtete die Dozierende dann von ihren Erfahrungen im Seminar: Der erste Text zeigt weniger bildungssprachliche Elemente und wird zumeist Erstklässler:innen zugeschrieben, der zweite Text ist bildungssprachlich angereichert und wird von Studierenden im Fallvergleich als Vierte-Klasse-Niveau eingeordnet. Tatsächlich handelt es sich um Texte desselben Schülers aus der 3. Klasse, der mit zeitlichem Abstand von drei Minuten beide Geschichten erzählt. Zwischen seinen Geschichten hörte er die elaborierte Erzählung der anwesenden Lehrperson. Die Dozierende fasste anschließend den Verlauf der Semindiskussion zusammen, bei dem Studierende den Einfluss der sprachlichen Gestaltung einer Aufgabe durch die Lehrkraft auf das Lernprodukt des Schülers

reflektierten. Ausgehend vom Selbstversuch, vom vorliegenden Material und den Erfahrungen der Dozentin aus dem Seminar diskutierten die Teilnehmenden der Gesprächsrunde das sprachsensibilisierende Potenzial des Lehrbausteins. Es wurde festgehalten, dass die Aufgabe zum einen den Transfer theoretischer Wissensbestände ermöglicht, indem theoretisches Wissen zum Konzept Bildungssprache auf die Analyse der beiden Geschichten angewendet wird. Indem bildungssprachliche Merkmale identifiziert werden, wird umgekehrt das Konzept Bildungssprache im Konkreten, und zwar in Schüler:innenantworten, anschaulich und diagnostische Fähigkeiten der Studierenden werden praxisnah gefördert. Zum anderen führt das Kontrastieren der beiden Geschichten und die „Auflösung“ zu einer Irritation in den Erwartungen der Studierenden und hebt die Bedeutung der Sprache der Lehrperson für den Spracherwerbsprozess plastisch hervor. Gerade die Anschaulichkeit des Falls wurde in der SpUGL-Runde als effektiv für die Sprachsensibilisierung Studierender eingeschätzt, aber es wurde auch die bildungssprachliche Normorientierung hinterfragt. Nach der Reflexion der Veranstaltungspotenziale und -grenzen wurde anschließend die eigene sprachliche Praxis in der Lehre in den Blick genommen und diskutiert, inwiefern auch Dozierende sprachliche Lernsettings gestalten. Gemeinsam wurde die Notwendigkeit einer sprachbewusst gestalteten Lehre in Verhandlung von Anforderungen an und sprachlichen Kompetenzen von Lehramtsstudierenden erörtert.

In einem weiteren Treffen brachte eine Dozierende der Biologiedidaktik die Konzeption einer gesamten Seminarreihe ein. Das praxisorientierte Seminar wurde im Rahmen des Projektes MINTegration (MINTegration 2023) und der Biologiedidaktik mit dem Ziel angeboten, für Studierende Berührungspunkte mit Schüler:innen mit Fluchterfahrung zu schaffen und Erfahrungen mit der sprachsensiblen Gestaltung fachlicher Lerngelegenheiten – gewissermaßen schuldrukentlastet – zu reflektieren. Die Veranstaltung wurde entlang der Constructive-Alignment-Methode konzipiert, sodass Lernergebnisse, Lehr-Lernaktivitäten und Prüfungsform eng miteinander verzahnt sind (Biggs & Tang 2011). Durch das Erstellen eines sprachbewussten Moduls in Form eines agilen Lehr-Lern-Settings zu einem naturwissenschaftlichen Thema sollen die Studierenden quasi im Prozess sprachsensibilisiert werden. Die Fragestellung dazu lautete, wie man als Lehrperson Sprachsensibilität in den Fachunterricht einbinden kann, ohne dass man selbst Sprachexpert:in ist. Aus Sicht der Dozentin war es ein Ziel, ein interdisziplinär verwendbares Framework für eine sprachsensibilisierende Lehrveranstaltung im Kontext Lehrer:innenbildung zu entwickeln.

Die Diskussion dazu in der SpUGL-Runde ergab, dass die Produktorientierung des Lehrkonzeptes als zweitrangig betrachtet werden kann. Vielmehr wurden die Prozesse, die durch die Methode des Design Thinking bei Studierenden angestoßen werden, als gewinnbringend betrachtet und ein hohes Potenzial für die Bewusstwerdung, Entwicklung und Überprüfung eigener Einstellungen und Haltungen zu

sprachbewusstem Fachunterricht gesehen. Erwartet wird, dass die Arbeitsweise als kooperative Denkfabrik und in Selbstorganisation Prozesse anstößt, die nachhaltig wirken können, insbesondere durch die Selbsterfahrung als Zugang, das gemeinsame Generieren einer Lösung und die wiederkehrenden Reflexionsphasen.

Im Fokus der kollegialen Beratung stand die methodische Umsetzung sprachsensibilisierender Lehrformen, d. h. die Planung und Umsetzung der Seminare. Stellenweise regte dies in der Diskussion ein Bewusstwerden und Prüfen der eigenen Lehrmethoden an.

Reflexionspotenzial für teilnehmende Hochschullehrende:

Als Lehrkonzepte zum Fall gemacht wurden, bot die SpUGL-Runde einen besonderen Raum, sich fremder und eigener Lehrpraxis distanziert und verlangsamt kollegial zu nähern. Durch den gemeinsamen Austausch konnten Routinen fremder und eigener Lehrpraxis auf handlungsbezogener Ebene nachgezeichnet und sichtbar gemacht werden und bezüglich sprachsensibilisierender Elemente reflektiert werden. Davon ausgehend ist eine distanzierte Reflexion von eigener Praxis, im Konkreten des Einsatzes von praxisnahem, reflexionsorientiertem Material für die sprachsensibilisierende Lehre, denkbar.

Die handlungsentlastende Auseinandersetzung mit den Lehrbausteinen ermöglichte des Weiteren ein Reflektieren von unterliegenden sprachlichen Normen auf der Haltungsebene. So wurde u. a. hinterfragt, ob bzw. welche normativen Erwartungen es an die Studierendensprache sowie an (eigene) Dozierendensprache gebe. Die Arbeit mit sprachsensibilisierenden Lehrkonzepten kann somit Ausgang sein für die Einübung von Selbst-Reflexivität bezüglich eigener Vorstellungen zu (sprachlichen) Normativitätserwartungen.

In der Auseinandersetzung mit Lehrformaten können Anforderungen und Normen, die an Studierende bzw. (zukünftige) Lehrpersonen durch Dozierende gestellt werden („Lehrpersonen ist Sprachmodell für Lernende.“) explizit werden und in der gemeinsamen Reflexion hinterfragt und auf sich selbst rückbezogen werden, sodass eigene (sprachliche) Praktiken verstanden, beschrieben, analysiert und ggf. adaptiert werden können. Dies kann perspektivisch die Bereitschaft, eigenes und fremdes Lehrhandeln zur Disposition zu stellen, erhöhen.

Nicht zuletzt ist es auch der Austausch über die methodische Umsetzung sprachsensibilisierender Lehre, der professionalisierend wirken kann.

3.3 Bearbeitung von Fällen aus der Lehre im Rahmen der Gesprächsrunde

Ein weiterer Ansatz im Rahmen von SpUGL bestand darin, Ausschnitte aus der Lehre zum Fall zu machen wurden. Gegenstand der Reflexionen waren diesmal nicht Lehrkonzeptionen, sondern in Lehrveranstaltungen aufgezeichnete Fälle in Form von Transkripten. In zwei Treffen brachten zwei Dozierende Material ein, welches dann gemeinsam besprochen wurde.

Das erste Material stammte aus der Lehrveranstaltung Schulpraktische Übungen (SPÜ)⁴ der Englischfachdidaktik, in der Studierende ersten eigenen Englischunterricht planen und durchführen. Das Transkriptexzerpt aus einer von einer Studierenden gehaltenen, videographierten Stunde beinhaltet eine Lehrkraft-Schüler:innen Interaktion im Rahmen eines fragegeleiteten Kennenlernspiels. Die Fallgeberin brachte mit dem Fall die Frage ein, ob das Exzerpt sich für einen kasuistischen Lehrbaustein zur Sprachsensibilisierung eigne.

Nach dem Lesen und Klären von Verständnisfragen zum Äußerungskontext wurde die Unterrichtsinteraktion gemeinsam sequenziell vorgehend analysiert um lehrrelevantes Erkenntnispotenzial zu diskutieren. Zwei Sequenzen daraus, die „auffällig wurden“, weil sie „die Normalitätserwartungen, die mit dieser Ordnung [Englischunterricht] assoziiert sind, irritiert, wenn nicht verletzt“ haben (Bergmann 2014, S. 19), werden im Folgenden vorgestellt.

Zum einen wurden die Stellen als auffällig wahrgenommen, in denen in der Interaktion zwischen Ausgangssprache (Deutsch) und Zielsprache (Englisch) gewechselt wird. Gemeinsam wurden die mehrfachen Wechsel untersucht, die sowohl durch die studentische Lehrperson als auch durch die Schüler:innen vorgenommen wurden. Anlass und Funktion der Wechsel wurden versucht zu rekonstruieren. Dabei brachten die Sprachdidaktiker:innen der Runde das Prinzip der aufgeklärten Einsprachigkeit (auch „funktionale Einsprachigkeit“) im Fremdsprachenunterricht in den Diskurs ein, welches die „regelmäßige, systematische Mithilfe der Muttersprache im fremdsprachlichen Anfangsunterricht, mit dem Ziel, den Unterricht zunehmend einsprachig, d. h. in der Fremdsprache selbst zu gestalten“, beschreibt (Butzkamm 2019). Davon ausgehend wurde diskutiert, ob dieses Prinzip auch auf den Wechsel von sprachlichen Varietäten (Umgangssprache und Bildungs- oder Fachsprache, bzw. Sprache der Nähe und Sprache der Distanz) im Fachunterricht übertragbar wäre.

Zum anderen waren Sequenzen mit Kommunikationsunterbrechungen auffällig, bspw. wenn Schüler:innenantworten nicht den von der Studierenden erwarteten Antworten entsprachen oder ausblieben. Sie lenkten den Fokus der Gesprächsrunde verstärkt auf die Studierendenäußerungen, und zwar auf deren Instruktionen und Fragestellungen. Gemeinsam wurde versucht, die Sprachhandlungen zu rekonstruieren. Der interdisziplinäre Blick auf die Kommunikationsbrüche ließ Parallelen und Differenzen erkennen. Eine Parallele bestand darin, dass sich die dokumentierte Interaktion mit den Erfahrungen in der eigenen Lehre deckt. Einigkeit bestand darin, dass diese Erfahrung sinnvoll in der Lehre genutzt werden kann als anschaulicher Ausgangspunkt dafür, das eigene Sprachhandeln zu beschreiben, zu reflektieren und dessen Bedeutsamkeit für den Lehr-Lern-Prozess

⁴ Diese ersten Unterrichtsversuche finden i. d. R. ab dem dritten Semester statt, beinhalten Hospitationen sowie Planung und Durchführung eigenen Unterrichts (2x90min) in einer Lerngruppe an einer Schule in Halle. Die SPÜ finden in Kleingruppen statt und werden über das Semester durch eine:n Dozierende:n der Englischdidaktik vor Ort begleitet.

besser zu verstehen. Differenzen bestanden u. a. darin, dass die Unterrichtskommunikation in Sachfächern (also nicht vornehmlich sprachorientierten Fächern) und Deutsch i. d. R. einsprachig stattfindet und damit die Kommunikationsabsicht der unterrichtenden Studierenden, Redebeiträge in der Fremdsprache zu initiieren, nicht übertragbar wäre. Abschließend wurde diskutiert, ob und mit welchem Ziel dieser Ausschnitt als Fallmaterial in einem sprachensensibilisierenden, kasuistischen Lehrbaustein verwendet werden könnte.

In einem weiteren SpUGL-Treffen wurde ein Transkriptausschnitt eines Reflexionsgesprächs aus einer Lehrveranstaltung der Englischfachdidaktik zum Fall gemacht. Die Lehrveranstaltung „Reflecting In-class Experiments“ ist den SPÜ angegliedert. Es handelt sich um ein praxisanalysierendes, kasuistisches Format, welches face-to-face zwischen Dozierenden und Studierenden stattfindet, und in dem der studentische Unterricht anhand einer Videoaufzeichnung nachbesprochen wird. In dem vorgelegten Fall reflektiert der Studierende die eigene Unterrichtssprache. Im Konkreten ist ihm das mehrfache Wiederholen bestimmter Äußerungen in der Einstiegssequenz aufgefallen und er unterzieht dieses einer pragmatischen Analyse, schlägt anschließend Alternativen vor.

Im gemeinsamen Bearbeiten des Falls im Rahmen von SpUGL wurde das sprachsensibilisierende Moment des Ausschnittes zum Thema gemacht – das Reflektieren des eigenen Sprachgebrauchs als Lehrperson. Ein zweiter Punkt, der in diesem Ausschnitt für die interdisziplinäre Runde von Interesse war, betraf die Dozierendenäußerungen im Hinblick auf die Gesprächsführung. Davon ausgehend wurden Erfahrungen in der Begleitung von Praxisphasen in der Lehrer:innenbildung im Gespräch diskutiert. Einigkeit bestand zwar bezüglich Notwendigkeit und Professionalisierungspotenzial von praxisreflektierenden, kasuistischen Lehrbausteinen, da diese motivierende, immersive Gelegenheit zur eigenen Professionalisierung geben. Die methodische Umsetzung unterscheidet sich jedoch je nach Lehr-Lernziel des einzelnen Moduls, der Praktikabilität und des Fachbereichs. Als fächerübergreifende Herausforderung wurde die Form der Begleitung in der angeleiteten Reflexion eigener Unterrichtspraxis festgehalten, da Studierende mitunter in der Analyse nur punktuell auf Theoriewissen zurückgreifen (können) oder im Angesicht der erlebten „Erfahrungskrise“ häufig den Wunsch nach rezeptartigem Anwendungswissen äußern. Die Lehre so zu gestalten, dass Studierende gegenüber der eigenen Praxiserfahrung eine offene, forschende Haltung einnehmen, eine Skepsis gegenüber „Schema-F-Erklärungen“ entwickeln und ihnen die Antinomien des pädagogischen Handelns bewusst werden, die ihre berufliche Zukunft kennzeichnen werden (Helsper 2000, S. 32), wurde übereinstimmend wenn auch als schwierige, aber fächerübergreifende Aufgabe verstanden.

Reflexionspotenzial für teilnehmende Hochschullehrende:

Bei den beiden eingebrachten Fällen handelte es sich nicht um in der Lehre verwendetes Material, sondern Dokumentationen aus Lehrveranstaltungen, die der

Runde exemplarisch Einblick in einerseits Sprach(en)verwendung Studierender in ersten Unterrichtsversuchen, andererseits fallbasierte, dozierendengeleitete Reflexion von Sprache im eigenen Unterricht gaben.

Das gemeinsame Besprechen der eingebrachten Fälle gab Gelegenheit einer Annäherung an fächerübergreifende sprachliche Aspekte in der Lehrer:innenbildung. Die Fallarbeit ermöglichte eine Analyse des Umgangs mit Sprache in Praxisphasen Studierender und in deren Reflexion. Die Arbeit mit Transkriptexzerpten aus studentischem Unterricht und praxisanalysierender Unterrichtsreflexion ermöglichte ein verlangsamtes Nachvollziehen unterrichtssprachlicher Praktiken Studierender und Praktiken der Reflexion. Der interdisziplinäre Austausch über Unterrichtskommunikation bzw. sprachsensibilisierende Reflexionsprozesse in der Lehre regte nicht nur ein Abgleichen von Erfahrungen, Austausch über Praxisreflexionsmethoden sowie das Identifizieren von Überschneidungen oder fachbezogenen Differenzen an. Vor allem erfolgt in der Diskussion über fachfremde Lehre häufig eine Explikation des ansonsten Selbstverständlichen und Habituellen der eigenen Lehrpraxis. Und darin steckt die Möglichkeit einer Reflexion des eigenen Habitus und der Überprüfung der eigenen Praxis.

Im Austausch konnte festgehalten werden, dass – wenn auch punktuell und fachspezifisch – sprachbezogene Inhalte vielfach Gegenstand von Lehrveranstaltungen und von Reflexionen sind und auf die Bedeutung eines sprachbewussten Lehrhandelns an verschiedenen Stellen der Lehrer:innenbildung eingegangen wird. Daraus könnte geschlussfolgert werden, dass Studierende im Laufe des Studiums verschiedene Gelegenheiten zum Erwerb von Theoriewissen und zum Reflektieren von Sprache im Unterricht erfahren. Gerade die Feststellung, dass in der Lehre methodisch vielfältig mit Fällen zu sprachlichen Aspekten im Unterricht gearbeitet wird, legt den Gedanken nahe, dass eine fächerübergreifende Sprachsensibilisierung möglich ist. Rückbezogen auf die Lehrpraxis wurde betrachtet, ob und wie diese (inhaltlich und methodisch) verbessert werden kann, wenn Überschneidungen besser genutzt werden. So z. B., wenn auf bereits (in anderen Veranstaltungen) erworbene theoretische Wissensbestände der Studierenden zu Sprache(n) im Lernprozess aufgebaut wird. Mögliche Alternativen, Synergieeffekte zu nutzen, wurden diskutiert.

Hier zeigt sich das besondere Potenzial von Fallarbeit in einer Gesprächsrunde wie SpUGL, denn in der gemeinsamen, interdisziplinären Fallbetrachtung werden bereichsübergreifende sowie fächerspezifische sprachliche Aspekte von Unterricht sichtbar, die dann mit Bezug auf die eigene Lehre reflektiert werden können. Mit Blick in die Zukunft könnte so eine Systematisierung dieser Aspekte (bspw. als Sprachcurriculum) erfolgen.

Neben dem Abgleichen und Reflektieren von sprachbezogenen Inhalten in der eigenen Lehre hat die gemeinsame Fallbearbeitung auch die Reflexion sprachbewusster Gestaltung der Lehre angeregt. Durch das Transkriptexzerpt einer Reflexionsveranstaltung wurde das Dozierendenverhalten zum ‚Fall gemacht‘. Sequen-

zen, die ‚auffällig‘ waren und in der Runde bearbeitet wurden, gaben Anlass dazu, weil unterliegende Normalitätserwartungen an angeleitete, dialogische Praxisreflexion irritiert wurden. Diese Irritation regte dazu an, Erwartungen an Dozierendenverhalten in Reflexionsgesprächen sichtbar zu machen und zu hinterfragen. Entsprechend birgt eine solche Runde das Potenzial (eigene) Lehrpraktiken verstehend nachzuvollziehen und ggf. kritisch in den Blick zu nehmen.

Abschließend diskutieren wir, welche Funktionen diese Veranstaltungsformate erfüllen, welche übergreifenden Potenziale sie für die Sprachsensibilisierung von Dozierenden beinhalten und welche Hindernisse sich zeigen. Zuletzt schließen wir mit einem Ausblick.

4 Diskussion und Ausblick

Im Rahmen des Projektes KALEI² wurden Formate zum Austausch über Lehre entlang der Projektschwerpunkte Heterogenität/Diversität und Sprache(n) im Fachunterricht entwickelt, in denen Lehre auf verschiedene Weise ‚zum Fall‘ gemacht wird. Sie zielen auf Informationsaustausch, Lehrreflexionsanregung und Vernetzung zielen. Einerseits wurden Situationen aus der eigenen Lehre von den Dozierenden als Fall eingebracht, denen sich transkriptbasiert analytisch genähert wurde. Andererseits wurden Lehrkonzepte oder einzelne Aufgabenstellungen erzählend oder erklärend eingebracht, so dass Intentionen und Interpretationen diskutierbar wurden. Die zwei vorgestellten Veranstaltungsreihen versuchten, für Lehrende Angebote zu unterbreiten, die dem Bedarf nach Austausch, Information und Feedback begegnen, ohne zeitlich zu überfordern (Seidel & Wielepp 2014, S. 167). Innerhalb dieser Formate konnte durch a) Austausch über bestehende Ansätze in den drei Phasen der Lehrer:innenbildung b) Impulse von Expert:innen mit Forschungs- oder Lehrbezug auf Sprachsensibilität und c) Practice-Beispiele und deren Diskussion oder fallbezogene Analyse eine Verständigung darüber angeregt werden, *was* Gegenstand sprachbezogener Lehre sein kann oder sollte (und *warum*) und *wie* diese gestaltet werden könne. Dem inbegriffen wurde reflektiert, *wie* sich dies im Verhalten der Dozierenden abbildet und wie Ungewissheiten Einfluss nehmen. So verfolgten alle Formate auch das Ziel, die Reflexion der in der Lehre vermittelten Normen und genutzten Praktiken anzuregen. Zudem resultierte eine Sammlung von Themen, zu denen Dozierende einen Austauschbedarf haben.

Die Reflexionsgelegenheiten (siehe Kap. 3) wurden von einigen Dozierenden kontinuierlich genutzt, von anderen sporadisch. Die intendierten Potenziale wurden durch die Interdisziplinarität der Gruppe verstärkt. So konnten sich Dozierende aus den Bereichen der Rehabilitationspädagogik, fächerübergreifende Grundschulpädagogik und verschiedenen Fachdidaktiken (Deutsch, Geschichte, Biologie, Romanistik, Geographie, Anglistik, Physik etc.) zum Sprachbezug in der eigenen Lehre austauschen. Dies legte Perspektivübernahmen und eine distanzierte

Betrachtung der eigenen (tradierten) Lehre nahe. Darin dokumentiert sich auch eine Chance der Thematik Sprache und Sprachbewusstheit (der Studierenden wie auch der Dozierenden): Sie scheint als übergreifendes Thema die verschiedenen Lehrbereiche tatsächlich zu verbinden, und ermöglicht, dass sich Dozierende aus verschiedenen Bereichen der Lehrer:innenbildung darüber verständigen, obwohl ihre sonstigen Lehrinhalte große Unterschiede aufweisen. Das Thema bietet sich daher gerade für einen interdisziplinären Austausch an.

Von den Teilnehmenden wurde die gemeinsame Bearbeitung, insbesondere der wiederkehrend vollzogene Perspektivenwechsel, als gewinnbringend hervorgehoben. Das könnte aber auch bedeuten, dass der interdisziplinäre Austausch gewinnbringend verlief, gerade weil die Teilnehmenden explizit einen solchen Austausch suchten. Einem additiven Veranstaltungsformat ist eine solche Personenauswahl wohl immer inhärent, sodass vordergründig bereits aufgeschlossene, themensensible Personen erreicht werden.

Zur Frage, welche Chancen und Hindernisse sich für eine reflexive Kultur an einer Universität bzw. Hochschule und eine selbstgesteuerte reflexive Dozierendenbildung bieten, kann abschließend aus bisherigen Erfahrungen gefolgert werden: Das Interesse am Austausch über verschiedene, unter anderem sprachbezogene, Fragen der Lehrgestaltung, an Inhalten, Synergienutzung und Vernetzung ist hoch. Darüber hinaus zeigten die Teilnehmenden hohe Bereitschaft zur analytisch-reflexiven Auseinandersetzung mit Lehrkonzepten, den (eigenen) Lehrpraktiken und sprachnormativen Ansprüchen. Die eher informelle Gestaltung der Gesprächsrunde und die kleine interdisziplinäre Gruppe schien eine Offenheit in kollegialen Beratungssituationen als auch für selbstreflexiv-kritische Erkundungen zu befördern und konnte damit weitere individuelle Reflexionen anstoßen. Restringierend scheinen jedoch Zeitmangel bei den Teilnehmenden, begrenzte zeitliche Passung der Angebote und hohe berufliche Belastung zu wirken, die nach anfänglich sehr hohem Interesse zu einem Abfall der Teilnehmendenzahl führten. Darin zeigt sich ein strukturelles Hindernis: In der Lehrer:innenbildung müssten den Gestaltenden ausreichend (zeitliche) Ressourcen zur Verfügung gestellt werden, sich zu vernetzen und auszutauschen, da viele unterschiedliche Bereiche und Fakultäten einer Universität beteiligt sind, die alle zusammen eine kohärente Erfahrung für die Studierenden ermöglichen sollen. Ohne diese Ressourcen ist die Verständigung über Lehrinhalte und eine strukturierte, bereichsübergreifende Reflexion von Lehre, und damit eine Professionalisierung der Dozierenden, nur untergeordnet, auf Eigeninitiative basierend und auf ‚eigene Kosten‘ (zeitliche) der Dozierenden möglich.

Hinsichtlich der erprobten Arbeitsform sind als Potenziale einerseits die mehrperspektivische Betrachtung von Lehre (am Fall) in der heterogenen Gruppe hervorzuheben. Sie förderte einige unerwartete Einsichten und immer wieder das In-Bezugsetzen und Hinterfragen eigener Lehrerfahrungen zutage. Fallbearbeitung trägt so, wenn wiederkehrend angeregt, zur Reflexivität Dozierender im Sprachbezug bei. Je

nach gewähltem Fallgegenstand, beispielsweise die Reflexion von Praxiserfahrungen Studierender, kann darüber auch die Schwierigkeit des Lehrens zu reflektieren zum Thema werden. Andererseits wurde die Möglichkeit, auch einzelne kleine Fragen zur Lehrgestaltungen zu diskutieren sowie sich über wiederkehrende inhaltliche Aspekte in anderen Lehrveranstaltungen, auf die Bezug genommen werden kann, auszutauschen, geschätzt. Auch Unterschiede der Begriffsverwendung bei der expliziten Thematisierung von Sprache zu klären, erschien wichtig.

In Zukunft wäre es denkbar, methodisch weniger offen als in den dargestellten Runden (Kap. 3.2 und 3.3) an Lehrauszüge als Fall heranzugehen, sondern eng rekonstruktive Fallbearbeitungen stärker zu fördern. Dies könnte ein noch tieferes Verstehen und Durchdringen des Falls ermöglichen, so auch die Ausprägung einer forschenden Haltung zur (eigenen) Lehrpraxis weiter unterstützen und damit zur Professionalisierung der Lehrer:innenbilder:innen beitragen – auch in anderen thematischen Bezügen zu Querschnittsthemen.

Aus den Erfahrungen mit diesen im Projekt KALEI² erprobten Formaten ergibt sich folgendes Fazit: Es deutet sich an, dass sich Themen wie Sprache als verbindendes Element in der Lehrer:innenbildung besonders für interdisziplinäre Verständigung Dozierender anbieten. Dies sollte weiter verfolgt werden. Dennoch stehen die Reflexionspotenziale den verfügbaren Ressourcen zur Teilnahme und der institutionellen Anbindung gegenüber. Eine Möglichkeit, mit Hindernissen der Etablierung sprachbezogener Reflexionsangebote umzugehen, könnte darin liegen, unterstützende strukturelle Gegebenheiten zu schaffen, indem solche Angebote beispielsweise in bestehende Formate des Fachdidaktiken-übergreifenden Austauschs eingebunden werden – als Anlass und normative Struktur, sich interdisziplinär austauschen zu ‚sollen‘ – oder indem Zeiträume übergreifend geschaffen werden.

Zudem sollten Formate selbstinitiierten Dozierendenaustauschs stärker gefördert und strukturell unterstützt werden. Formate zur Reflexion über Lehre könnten weiter ausgeschärft werden, beispielsweise hinsichtlich der Fallarbeitsmodi. Auch die forschungsmethodische Betrachtung der Professionalisierung Hochschullehrender wäre wünschenswert.

Literatur

- Aufschnaiter, Claudia von, Fraij, Amina & Kost, Daniel (2019). Reflexion und Reflexivität in der Lehrerbildung. *Herausforderung Lehrer_innenbildung*, 2 (1), S. 144-159.
- Bender, Carsten & Drolshagen, Birgit (2019). Inklusion inklusiv lehren. Impulse für eine inklusionsorientierte Entwicklung der universitären Lehrer/innenbildung. *beiEDUCATION Journal. Transdisziplinäre Studien zur Lehrerbildung*, 3: Bildung und Identität, S. 101-113.
- Bergmann, Jörg (2014). Der Fall als Fokus professionellen Handelns. In Ulrich Dausendschön-Gay, Jörg Bergmann & Frank Oberzaucher (Hrsg.), „Der Fall“. *Zur epistemischen Praxis professionellen Handelns* (S. 19-35). Bielefeld: transcript.
- Biggs, John & Tang, Catherine (2011). *Teaching for Quality Learning at University: What the Student Does* [4. Aufl.]. Maidenhead: Open University Press.

- Brodesser, Ellen, Frohn, Julia, Welskop, Lena, Liebsch, Ann-Catherine, Moser, Vera & Pech, Detlef (Hrsg.) (2020). *Inklusionsorientierte Lehr-Lern-Bausteine für die Hochschullehre*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Butzkamm, Wolfgang (2019). Was ist „Aufgeklärte Einsprachigkeit“? *Fremdsprachendidaktik & Spracherwerb*. <https://fremdsprachendidaktik.de/verschiedenes/was-ist-aufgeklaerte-einsprachigkeit> Zugegriffen: 03.08.2023.
- Cramer, Colin (2020). Professionstheorien. Überblick, Entwicklung und Kritik. In Martin Harant, Philip Thomas & Uwe Küchler (Hrsg.), *Theorien! Horizonte für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 111-128). Tübingen: University Press.
- Cramer, Colin, Harant, Martin, Merk, Samuel, Drahmman, Martin, & Emmerich, Marcus (2019). Meta-Reflexivität und Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrerberuf. *Zeitschrift für Pädagogik*, 65 (3), S. 401-423.
- Dirim, İnci & Knappik, Magdalena (2018). Deutsch in allen Fächern. In İnci Dirim & Paul Mecheril (Hrsg.), *Heterogenität, Sprache(n) und Bildung: Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung* (S. 227-246). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dirim, İnci & Mecheril, Paul (2018). *Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Häcker, Thomas (2022). Reflexive Lehrer:innenbildung – Versuch einer Lokalisierung in pragmatischer Absicht. In Ingrid Kunze & Christian Reintjes (Hrsg.), *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung* (S. 94-114). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, Werner. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns*. Opladen: Budrich, UTB.
- Helsper, Werner (2016). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz. In Martin Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin – Ein Studienbuch* (S. 103-125). Münster: Waxmann.
- Helsper, Werner (2000). Zum systematischen Stellenwert der Fallrekonstruktion in der universitären LehrerInnenbildung. In Christian Beck, Werner Helsper, Bernhard Heuer, Bernhard Stelmazyk & Heiner Ullrich (Hrsg.), *Fallarbeit in der universitären LehrerInnenbildung: Professionalisierung durch fallrekonstruktive Seminare? Eine Evaluation* (S. 29-50). Wiesbaden: VS.
- KALEI² (2020). *Sprachliche Bildung in allen Phasen der Lehrer*innenbildung in Sachsen-Anhalt*. Digitales KALEI-Kolloquium, 10. Dezember 2020. Programmheft. https://kalei.uni-halle.de/veranstaltungen/foren/kalei_kolloquien/ Zugegriffen: 26.01.2024.
- Kramer, Rolf-Torsten (2020). Zum Problem der Professionalisierung im Lehramtsstudium und zum Potenzial der Hochschullernwerkstatt. In Kathrin Kramer, Dietlinde Rumpf, Miriam Schöps & Stephanie Winter (Hrsg.), *Hochschullernwerkstätten – Elemente von Hochschulentwicklung? Ein Rückblick auf 15 Jahre Hochschullernwerkstatt in Halle und andernorts* (S. 275-288). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kruse-Weber, Silke & Hadji, Nazfar (2020). Reflective Practice in der Hochschullehre. In Sandra Hummel (Hrsg.), *Grundlagen der Hochschullehre* (S. 109-137). Wiesbaden: Springer VS.
- Markic, Silvija (2017). *Chemistry teachers' pedagogical scientific language knowledge*. Paper presented at the 12th Conference of the European Science Education Research Association (ESERA), Dublin.
- Michalak, Magdalena, Lemke, Valerie & Goeke, Marius (2015). *Sprache im Fachunterricht. Eine Einführung in Deutsch als Zweitsprache und sprachbewussten Unterricht*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- MINTEgration (2023). Das Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. <https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/de/studium-weiterbildung/ausgewaehlte-lehrprojekte/mintegration/> Zugegriffen: 03.08.2023.
- Regier, Stefanie, Regier, Katrin & Zellner, Meike (Hrsg.) (2020). *Förderung der Sprachkompetenz in der Hochschullehre: Theoretische Konzepte und praktische Erfahrungen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Röttger, Evelyn (2019). Sprachsensibler Fachunterricht: Versuch einer Standortbestimmung. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 24 (1), S. 87-105.
- Schacht, Florian & Guckelsberger, Susanne (2022). Konzepte für eine sprachbewusste Hochschullehre. In Florian Schacht & Susanne Guckelsberger (Hrsg.), *Sprachbildung in der Lehramtsausbildung Mathematik* (S. 53-118). Berlin: Springer Spektrum.

- Schmidt, Richard & Wittek, Doris (2020). Reflexion und Kasuistik. Systematisierung kasuistischer Lehr-Lern-Formate und deren Zieldimension der Reflexion. *Herausforderung Lehrer_innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 3 (2), S. 29-44.
- Schmidt, Richard & Wittek, Doris (2021). Ziele und Modi von Fallarbeit in der universitären Lehre. In Doris Wittek, Thorid Rabe & Michael Ritter (Hrsg.), *Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche* (S. 171-190). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schweitzer, Julia (2021). Gemeinsame Professionalisierung von Hochschullehrenden durch SoTL – zur Bedeutung eines weiten Evidenzbegriffs im Rahmen des hochschuldidaktischen Konzepts „Materialwerkstatt“. *Die Hochschullehre*, 7 (7), S. 58-68.
- Seidel, Susen & Wielepp, Franziska (2014). Heterogenität im Hochschulalltag. *Die Hochschule – Journal für Wissenschaft und Bildung*, 23 (2), S. 156-171.
- Tajmel, Tanja (2017). *Naturwissenschaftliche Bildung in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS.
- Tajmel, Tanja & Hägi-Mead, Sara (2017). *Sprachbewusste Unterrichtsplanung. Prinzipien, Methoden und Beispiele für die Umsetzung*. Münster: Waxmann.
- Wielepp, Franziska (2013). Heterogenität: Herausforderung der Hochschulbildung im demografischen Wandel. In Peer Pasternack (Hrsg.), *Jenseits der Metropolen: Hochschulen in demografisch herausgeforderten Regionen* (S. 363-387). Leipzig: Akademische Verlagsanstalt.
- Wildt, Johannes (2009). Hochschuldidaktik als Hochschullehrerbildung? Hochschuldidaktische Weiterbildung und Beratung zur Förderung der Professionalisierung in der Lehre. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 27 (1), S. 26-36.

Autor:innen

Schöps, Miriam

Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Didaktik der Geographie und im Teilprojekt „Sprache(n) im Geographieunterricht“ innerhalb des BMBF-Projekts KALEI² (Professionalisierung durch Heterogenitätssensibilisierung) am Zentrum für Lehrer:innenbildung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Sprachsensibilität im Geographieunterricht, Peer-Interaktionen in selbstorganisierten Lernprozessen: Interaktionale Hervorbringung von Verständnis im systemorientierten Geographieunterricht, Gesprächsanalyse, Inklusionsorientierte Lehrer:innenbildung
miriam.schoeps@geo.uni-halle.de

Kraus, Katharina

Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Teilprojekt Reflexion von Sprache(n) im Englischunterricht im BMBF-Projekt KALEI² (Professionalisierung durch Heterogenitätssensibilisierung) am Zentrum für Lehrer:innenbildung (MLU).
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Praxisanalysierende Kasuistik, Videobasierte Reflexion in Praxisphasen im Fach Englisch, Dialogische Reflexion, Sprachbewusster Englischunterricht, sprachsensibilisierende Englischdidaktik
katharina.kraus@saaleschule.de

Helzel, Andreas, Dr.

Wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Fachgruppe Didaktik der Physik an der MLU und im Teilprojekt Sprache(n) im Physikunterricht im BMBF-Projekt KALEI² (Professionalisierung durch Heterogenitätssensibilisierung) am Zentrum für Lehrer:innenbildung (MLU).

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Sprachbewusstheit Physiklehrender, Kasuistik in der Lehrer:innenbildung, Elementarisierung in Schule und Hochschule.

andreas.helzel@uni-flensburg.de

Teil III: Empirische Befunde

Cornelia Jacob

Fallkonstitution als neuralgischer Punkt – Professionalisierungspotenziale und Herausforderungen kasuistischer Lehre in der Bestimmung des Falls

Zusammenfassung

Basierend auf empirischen Befunden zeigt der Beitrag den Stellenwert der Fallbestimmung als zentrales kasuistisches Moment für hochschulische Seminarpraxis.¹ Dabei wird kasuistische Lehre als eine Interaktionspraxis entworfen, die sich mit programmatischen Professionalisierungsansprüche auseinandersetzen muss. Ausgehend von exemplarischen Befunden zu einer Aufgabenstellung eines erziehungswissenschaftlichen Seminars wird ausgelotet, welchen Stellenwert das Moment der Fallkonstitution innerhalb der Lehre für Professionalisierungspotenziale hat. Aufbauend darauf zeigt sich, dass Fallverstehen und Reflexivität nicht nur für die anzubahnde Professionalisierung der Studierenden bedeutsam ist, sondern auch dozierendenseitig berücksichtigt werden sollte. Dies wird in zwei abschließenden Implikationen im Sinne hochschuldidaktischer (Reflexions-)Impulse dargestellt.

Schlagworte: Fallbestimmung, Kasuistik, Lehrpraxis, Professionalisierung, Professionsforschung

Abstract

Based on empirical findings, the article demonstrates the importance of case definition for case-based teaching at university. In this article, case work is defined as a practice of interaction and as tension between teaching and research and is linked to programmatic ideas of professionalisation. Empirically, an exemplary case of a task shows how important case definition is for professionalisation. The article shows that case understanding and reflexivity are not only important for the professionalisation of students but also for lecturers. As a

1 Die zu Grunde liegende empirische Dissertationsstudie bezieht sich auf Daten sowohl aus fachdidaktischen als auch erziehungswissenschaftlichen Seminaren.

result, ideas are formulated for reflection on how lecturers can deal with the challenge of case-based teaching.

Keywords: case definition, case work, professionalization, research on professions, teaching

1 Einleitung und Problemaufriss

Kasuistik in Forschung und Lehre lautet ein Sammelbandtitel, der sich mit erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Perspektiven auf Fallarbeit² befasst (Wittek et al. 2021). Zwei Lesarten schwingen im Titel mit: Während man einerseits annehmen kann, dass es sich mit *Forschung* und *Lehre* um zwei unterschiedliche Felder handelt, in denen Kasuistik betrieben wird, deutet die Konjunktion ‚und‘ andererseits an, dass *Forschung und Lehre* in einem Zusammenhang zusammengedacht werden. Kasuistik ist dann etwas, das nicht sowohl in der Forschung als auch in der Lehre, sondern in einer symbiotischen Verbindung dieser beiden Felder auftaucht. Eine solche „*Einheit von Forschung und Lehre*“ [Herv. i. O.] (Wernet 2021, S. 299) mag zwar eine Grundannahme universitärer Lehre sein, dennoch wird in diesem Beitrag dafür plädiert, diese Bereiche als in ihrer Grundlogik differenzial zu verstehen. Für Fragen der (anzubahnenden) Professionalisierung Studierender durch *Kasuistik in der universitären Lehrer:innenbildung* wird hier die Relation von Forschung und Lehre gezielt in den Blick genommen. Berücksichtigt wird dabei in diesem Beitrag weniger die Studierendenperspektive, als vielmehr die Seite der Dozierenden, die oftmals rekonstruktiv Forschende sind, wenn sie Kasuistik in ihre Lehre einbinden. Wie im Folgenden exemplarisch anhand von Datenmaterial aus einer erziehungswissenschaftlichen Lehrveranstaltung gezeigt wird, kann aus dieser Doppelrolle eine Spannung erwachsen, die wiederum für die erwarteten Professionalisierungspotenziale kasuistischen Arbeitens bedenkenswert ist.

Für ein Verständnis von Kasuistik ist es m. E. relevant, die Relation der beiden Bereiche Forschung und Lehre (empirisch) in den Blick zu nehmen: Begründen lässt sich das damit, dass Hochschulen eine „institutionalisierte Doppelfunktion“ zukommt, sodass die Akteur:innen der Lehrer:innenbildung qua „Personalunion“ (Wernet 2021, S. 306) als Forschende und Lehrende verschiedene Tätigkeitsfelder bespielen, die durchaus unterschiedlichen Logiken folgen. Hier kann an die Überlegungen von Ralf Bohnsack zur Differenz von „professionalisierter Praxis“ einerseits und „wissenschaftlicher Expertise“ (Bohnsack 2020, S. 7) andererseits angeschlossen werden. Im Tätigkeitsfeld der *Forschung* dominiert entsprechend der Forschungslogik die Generierung wissenschaftlicher Erkenntnis, das ist das „Produkt, an dem die Qualität und eben Professionalität der Wissenschaft gemessen

2 Im folgenden Beitrag werden die Begriffe Kasuistik und Fallarbeit synonym verwendet.

wird“ (Bohnsack 2021, S. 7). Im Tätigkeitsfeld der *Lehre* weist die dort durchzuführende Praxis deutliche Äquivalenzen zum zukünftigen Berufshandeln der Studierenden auf, nämlich die Bedeutsamkeit der Interaktion mit ‚der Klientel‘. Eine Berücksichtigung dieser Differenz zwischen Forschung und Lehre und ihr Einfluss auf kasuistisches Arbeiten findet im Diskurs um Kasuistik bisher wenig explizite Beachtung.³ Nun mag die Herausforderung, Forschung und Lehre zu relationieren, weder spezifisch für Kasuistik noch für das Lehramtsstudium sein, andersherum scheint es aber bei der Betrachtung von *Kasuistik in der universitären Lehrer:innenbildung* gewinnbringend zu sein, jene bei der Gegenstandsbestimmung mitzudenken. Ergänzend zu diesen Überlegungen, sind die hochschuldidaktischen und programmatischen Ansprüche hinsichtlich einer Professionalisierung der Studierenden durch kasuistische Formate mitzudenken:

Innerhalb des aktuellen Diskurses über Kasuistik lassen sich zwei Linien ausmachen, wie diese Relation von Forschung und Lehre diskutiert werden. In dem einen Strang scheint (implizit) die Annahme leitend, dass Forschung und Lehre nahezu in eins fallen. Werner Helsper spricht bspw. konkret von „fallrekonstruktiver Lehrer:innenbildung“ (Helsper 2021, S. 162, Herv. d. Verf.). Und Andreas Wernet zieht den Schluss, dass die für universitäre Kasuistik genuin hohe Forschungsorientierung ohnehin dazu führe, dass sich „das Problem der *Einheit von Forschung und Lehre* hochschuldidaktisch kaum stellt“ (Wernet 2021, S. 299, Herv. i. O.). Insbesondere dort, wo „die sozial- und erziehungswissenschaftliche Lehre [...] von fallrekonstruktiv prozedierenden Forscher:innen durchgeführt wird“, seien „kasuistische Elemente“ (Wernet 2021, S. 300) erwartbar. Eine Kasuistik, die forschungslogisch orientiert in die Lehre integriert wird, könne demzufolge nur methodisch geleitet und „in der vollen Riskanz eines offenen Erkenntnisprozesses“ (Helsper 2021, S. 162) gestaltet werden. Hier wird Kasuistik in einem forschungsnahen Verständnis entworfen. In den bisherigen empirischen Befunden deutet sich allerdings an, dass eine Forschungsorientierung als Anspruch kasuistischer Lehre ein „unerreichbares Ideal“ (Schmidt & Wittek 2021a, S. 262) zu sein scheint. In dem anderen identifizierten Strang des Diskurses wird demgegenüber Kasuistik von vornherein insofern in einer (hochschul-)didaktischen Perspektivierung gedacht, dass bspw. Fragen der Vermittelbarkeit, didaktischen Umsetzung und Funktionen innerhalb der Lehre thematisiert werden (Schmidt & Wittek

3 In ähnliche Richtung argumentiert Merle Hummrich in der Beobachtung, dass Kasuistik durch eine Spannung gekennzeichnet sei, die eine an „Praxisreflexion und wissenschaftliche Erkenntnis“ orientierten Kasuistik von einer „in den Dienst der Praxis“ Hummrich (2020, S. 68) gestellten unterscheidet. Wolfgang Meseth attestiert Fallarbeit eine ähnliche Spannung, die er als Changieren zwischen „empirisch-deskriptivem Forschungswissen (Fremdbeschreibung) und praktisch-normativem Professionswissen (Selbstbeschreibung)“ Meseth (2016, S. 39) deutet. Während bei diesen Spannungsverhältnissen unterschiedliche Handlungsfelder (Universität, schulischer/pädagogische Praxis) aufgerufen werden, richtet sich hier der Blick auf die universitären und in sich spannungsvollen Tätigkeitsbereiche.

2021a, 2021b). In dieser Argumentationslinie wird Kasuistik sowohl als Medium konzeptualisiert, welches dazu dient, in der Lehre etwas zu vermitteln, als auch als etwas selbst zu Vermittelndes. Nicht zuletzt durch die Einbettung in das Studium lassen sich Unterschiede zwischen Fallarbeit in der Lehre und etwa der Einsozialisierung in rekonstruktive Forschungsmethoden in Forschungswerkstätten annehmen. Kasuistik wird in diesem Verständnis v. a. lehrbezogen und weniger forschungsbezogen gedacht, wohingegen in der ersten Argumentationslinie der Lehrbezug recht unmittelbar als Forschungsbezug ausgewiesen wird. Mit dieser unterschiedlichen Verortung von Kasuistik zwischen Forschungs- und Lehrbezug lassen sich auch die normativen Lehr- und Professionalisierungsziele deuten, die mit den verschiedenen Formaten kasuistischen Arbeitens verbunden sind. Im Sinne der doppelten Professionalisierung sind beide Dimensionen, der „wissenschaftlich-reflexive Habitus“ wie auch der „Habitus des routinisierten, praktischen Könnens“ (Helsper 2001, S.13) im Sinne einer stärker berufsorientierten Ausrichtung, mögliche Zielperspektiven kasuistischen Arbeitens.

Kasuistik als Forschungsgegenstand wird – sowohl in theoretischen als auch empirischen Beiträgen – oftmals geradezu selbstverständlich mit Professionalisierungsansprüchen verknüpft diskutiert, wobei häufig die (Einzel-)Fallbezogenheit der (anvisierten) beruflichen Praxis in Anschlag gebracht wird, um zu begründen, weshalb auf dem Weg dorthin eine Auseinandersetzung mit (Einzel-)Fällen vielversprechend sei (u. a. Hummrich 2021, S. 27; Meseth 2016). Insbesondere gilt dies für die wissenschaftliche-reflexive Professionalisierungsdimension in der ersten Phase der Lehrer:innenbildung. Die Beobachtung, dass empirische Darstellungen von pädagogischen Handlungsvollzügen häufig mit professionalisierungstheoretischen Aspekten eng verwoben werden, macht dies deutlich. Gerade eine methodengeleitete, forschungsorientierte, hier spezifisch rekonstruktive Kasuistik ermögliche – so lautet die Programmatik – die Anbahnung einer Professionalisierung, verstanden als wissenschaftlich-reflexive Haltung am Fall (u. a. Helsper 2000, 2018; Parade et al. 2020; Schmidt & Wittek 2021b). Leitend ist dabei die Annahme, Fallarbeit trage dazu bei, dass Studierende solch eine wissenschaftlich-reflexive Haltung entwickeln könnten, indem eine „handlungsenlastete Auseinandersetzung mit der empirischen Wirklichkeit von Schule und Unterricht“ (Kunze, 2017 S. 215) stattfinde. Dieser normative Anspruch an Fallarbeit konfligiert – darauf deuten empirische Befunde hin – nicht selten mit den (pragmatischen) Herausforderungen einer kasuistischen Lehre (Schmidt & Wittek 2021a).

Solche pragmatischen Herausforderungen, zeigen sich hochschuldidaktisch vermutlich nicht ausschließlich aber doch zugespitzt für das Lehramtsstudium. Denn für das Lehramtsstudium ist mitzudenken, dass das Studium mit der Erwartung konfrontiert ist, „es möge *als* Studium schon einen unmittelbaren Beitrag zur berufspraktischen Qualifizierung leisten“ (Wernet 2016, S. 293, Herv.i. Orig.). Die Akteur:innen, die über ihr Lehrangebot dazu beitragen, universitäre Lehrer:innenbildung zu ge-

stalten, sehen sich auch deshalb mit Erwartungen konfrontiert, die zueinander in Spannung stehen können: Universitäre Lehrer:innenbildung kann nicht hinter einen „Anspruch auf Wissenschaftlichkeit“ (Wernet 2021, S. 306) zurücktreten, zugleich kommt man nicht umhin, die „Berufsbezogenheit des Studiums“ (Leonhard 2021, S. 200) zu akzeptieren. Das Zugeständnis, dass in diesem Studiengang keine zukünftigen ‚reinen‘ Erziehungs- bzw. Fachwissenschaftler:innen, sondern eben angehende Lehrpersonen und damit Pädagog:innen mit jeweils Anteilen in mehreren Disziplinen studieren (Leonhard 2021), spitzt die Frage nach der Relation von Forschung und Lehre nochmals zu: Denn aufgrund der „Differenz zwischen professionalisierter Praxis auf der einen und theoretischer resp. wissenschaftlicher Expertise auf der anderen Seite“ (Bohnsack 2021, S. 7) ist für die Studierenden des Lehramts eine Einsozialisierung in (fachspezifische) Forschungslogiken und Befähigung zu wissenschaftlicher Expertise nur anteilig bedeutsam, da das Studium vorrangig auf eine Befähigung zur professionalisierten Praxis im Sinne einer qualitätsvollen Interaktion mit der Klientel, also den Schüler:innen, zielt. Die hochschuldidaktische Popularität von Kasuistik lässt sich durch diese Herausforderung erklären, da über die Fälle sowohl das zukünftige Berufsfeld als auch der wissenschaftliche Anspruch verbunden werden könne.

Unmittelbar bedeutsam wird diese angedeutete Spannung, die mit der Verortung von Kasuistik zwischen Forschung und Lehre, eingebettet in komplexe hochschuldidaktische Professionalisierungsansprüche, einhergeht, in der konkreten Lehrpraxis und der Interaktion zwischen Dozierenden und Studierenden: Die auf den bisherigen Befunden fußende These dieses Beitrags lautet, dass sich diese Spannung verdichtet in kasuistischer Lehre zeigt, da die Arbeit an Fällen in besonderer Weise wissenschaftliche Ansprüche mit schulischer Praxis kombiniert. Der Beitragstitel deutet bereits an, dass sich dabei die Frage, wer was zum Fall macht, empirisch basiert als neuralgischer Punkt kasuistischer Lehre herauskristallisiert hat. Gerade das Moment der Fallbestimmung macht deutlich, wie komplex die Anforderungen kasuistischen Arbeitens im Studium sind. Insbesondere mit Berücksichtigung der programmatischen Professionalisierungsansprüche, scheint es notwendig, nicht nur die Studierenden, sondern auch die Dozierenden in den Blick zu nehmen und damit Professionalisierung und Kasuistik v. a. als gemeinsam hervorgebrachte Interaktionspraxis zu beforschen.

Ziel des Beitrages ist es, ausgehend von Daten einer kasuistischen Interaktionspraxis einer Lehrveranstaltung, zu diskutieren, welches Potenzial die Fallkonstitution für Professionalisierungsprozesse hat. Dazu soll zunächst ausgelotet werden, wie Kasuistik als Forschungsgegenstand so konzipiert werden kann, dass gleichermaßen professionstheoretische (strukturtheoretische) wie auch methodologisch-methodische Prämissen (praxeologische Wissenssoziologie, Dokumentarische Methode) berücksichtigt werden (2). Entlang exemplarischer Befunde der Rekonstruktion einer Aufgabenstellung zeigt sich für die Handlungspraxis der:des

Dozierenden, dass das Spannungsverhältnis zwischen Forschungs- und Lehrbezug in der Bearbeitung von Habitus und Norm ambivalent und damit brüchig bleibt (3). Abschließend wird erörtert, welche Reflexionsimpulse und Implikationen sich aus diesem Befund für eine kasuistische Lehrer:innenbildung ableiten lassen, deren Ziel eine Professionalisierung der Studierenden ist (4).

2 Kasuistik als Forschungsgegenstand – professionstheoretische und methodologisch-methodische Perspektiven

Da Professionalisierung die Zielperspektive für Lehrer:innenbildung ist, gilt dies auch für eine hochschuldidaktisch gerahmte Kasuistik. Wie bereits einleitend angedeutet, hängt das damit zusammen, dass Fallarbeit in Seminaren „nicht den Charakter eines vollständigen Forschungsprojektes“ hat und die „Berufsbezogenheit des Studiums“ (Leonhard 2021, S. 200) nicht ignoriert werden kann. Damit ist der Forschungsgegenstand Kasuistik programmatisch aufgeladen. Man kommt nicht umhin, anzuerkennen, dass auch der wissenschaftliche Diskurs um Kasuistik selbst nicht ausschließlich auf Erkenntnisgewinn zielt, sondern normative und legitimatorische Aspekte berührt, wie und wozu Fallarbeit dienen kann (dazu ausführlicher Wernet 2021, S. 200). Dennoch besteht der Anspruch, Forschungsgegenstand und -design so zu entwerfen, dass eine Trennung zwischen analytischen und normativen Aspekten zu Kasuistik in der Empirie mitgedacht wird.

Wird Kasuistik wie in diesem Beitrag als Interaktionspraxis innerhalb hochschulischer Lehre konzeptualisiert und zugleich a) in einem Spannungsfeld von Forschung und Lehre und b) professionstheoretisch perspektiviert verstanden, liegt es nahe, empirisch die gemeinsame Praxis der Akteur:innen – also Dozierende und Studierende – zu fokussieren. Um die sich vollziehende *interaktive* Praxis rekonstruktiv in den Blick nehmen zu können, eignen sich *in situ* Daten, wie bspw. audio-/videografierte Interaktionen von Lehrveranstaltungen, in denen konkret an Fallmaterial gearbeitet wird. Zwar gibt es inzwischen *in situ* Daten *studentischer* Fallarbeit (Kunze 2017; Pollmanns et al. 2018; Sirtl i. V.), Daten, in denen Kasuistik als gemeinsame Interaktionspraxis von Studierenden und Lehrenden berücksichtigt wird, sind diese jedoch nach wie vor allenfalls in Ansätzen zum Gegenstand der Forschung geworden (Wittek 2023). An dieses Desiderat, auch das „*Interaktionsgeschehen seminaristischer Kasuistik*“ empirisch umfassender zu ergründen“ (Wittek 2023, S. 117, H. i. O.) schließt die Dissertationsstudie der Autorin an, die die empirische Grundlage dieses Beitrags bildet.

Ein empirischer Zugang zu *Kasuistik als interaktive Praxis Dozierender und Studierender* unter Berücksichtigung professionstheoretischer Konzepte lässt sich m. E. wie folgt realisieren (Jacob i. V.): Professionalisierung wird in diesem Beitrag v. a. strukturtheoretisch gedacht, wobei insbesondere die Gedankenfigur

des wissenschaftlich-reflexiven Habitus als anzubahnde Professionalisierung der Studierenden bedeutsam wird, da jene für den Gegenstand Kasuistik in der Lehrer:innenbildung zentral ist. Damit ist Professionalisierung in einem heuristischen Sinne gegenstandskonstituierend für Kasuistik, wobei entsprechend normativ programmatische Ansprüche nicht ausgeklammert werden können. Für einen empirischen Zugang zu Kasuistik als Interaktionspraxis wird diese Perspektive um praxeologisch-wissenssoziologische Aspekte ergänzt. Die praxeologische Wissenssoziologie ist nicht nur metatheoretischer und methodologischer Hintergrund der Dokumentarischen Methode und damit eine Grundlagentheorie sondern entwickelt sich zunehmend zu einer Gegenstandstheorie (Bohnsack 2020), mit der Aussagen zu Professionalisierung aus dieser Perspektive getroffen werden. In der Studie nimmt die praxeologische Wissenssoziologie daher eine Art Brückenfunktion ein, mit der sich die gegenstandstheoretischen und damit auch professions-theoretischen Annahmen mit einem empirischen Zugang verbinden lassen.

Einer der Grundgedanken zur Professionalisierung aus praxeologischer Perspektive ist auf gegenstandstheoretischer Ebene die Differenzierung zwischen „theoretischer Expertise und interaktiver Praxis“ (Bohnsack 2020, S. 7) bzw. grundlagentheoretisch gesprochen zwischen propositionaler und performativer Ebene. Diese Dichotomie lässt sich an die im Lehrer:innenbildungsdiskurs vielzitierte Differenz *zwischen* Theorie und Praxis als zwei unterschiedliche Berufsfeldlogiken, nämlich zwischen Wissenschaft (Universität) und pädagogischem Handeln (Schule), rückbinden. In der hier vorgenommenen (analytischen) Unterscheidung der Tätigkeitsbereiche Forschung und Lehre hingegen muss diese Differenzierung ergänzt werden um eine Spannung *innerhalb* des hochschulischen Berufsfeldes. Während sich Forschung als Kerntätigkeit eindeutig auf wissenschaftliche Expertise bezieht, erinnert die Lehr-tätigkeit in der Logik deutlich stärker an das interaktive Handeln Professioneller in der Auseinandersetzung mit der Klientel – siehe dazu auch Richard Lischka-Schmidt (i. d. Bd.). Hier ist zu fragen, wie die praxeologischen Gedanken zur *pädagogischen* Professionalisierung auf Hochschule übertragen werden können. Die Gedankenfigur, Interaktion mit der Klientel als professionalisierte Praxis zu verstehen, fokussiert Akteur:innen, die bereits im Berufsleben sind und dort handeln. Wenn nun Seminarinteraktionen beforscht werden, in der Studierenden die zukünftigen Akteur:innen sind, die es zu professionalisieren gilt, was ist dann die professionalisierungsbedürftige Praxis und wer sind die Akteur:innen und wer die Klientel?

Für eine Beforschung kasuistischer Seminarpraxis ist es sinnvoll, den methodologisch-methodischen Überlegungen der Praxeologischen Wissenssoziologie folgend zunächst die „analytische [...] und normative [...] Dimension“ (Bohnsack 2020, S. 8) zu trennen. Damit sind „die in die interaktive Praxis [...] (überwiegend) implizit eingelassenen normativen Orientierungen oder Werthaltungen“ (Bohnsack 2020, S. 8) zunächst zu rekonstruieren. Zugleich lassen sich eben solche Wissensbestände rekonstruieren, die für die Akteur:innen (Dozierende und Studierende)

handlungsleitend sind. Da davon ausgegangen werden kann, dass Dozierende in der Lehre u. a. institutionalisierte und organisationale Normen bearbeiten müssen, scheint es naheliegend, in der Rekonstruktion mit dem methodologisch durch die Praxeologische Wissenssoziologie betonten Spannungsverhältnis von Habitus und Norm zu arbeiten: Die Kategorie der Norm wird als grundsätzlich diskrepanz zur Kategorie des Habitus konzeptualisiert, wobei die Bearbeitung dieses Spannungsverhältnisses durchaus in einen habitualisiert/routinisierten Umgang überführt werden kann (Bohnsack 2017). Erst die Relationierung dieser diskrepanz Kategorien ermöglicht eine Konturierung von Norm und Habitus und der Bearbeitung dieses Spannungsverhältnisses. Ausgehend von dieser Grundfigur kann argumentiert werden, dass die beobachtbare Handlungspraxis in einer Lehrveranstaltung durch ein komplexes wechselseitiges Bezugssystem aus Habitus und Norm der jeweiligen Akteur:innen hervorgebracht wird. Sowohl der handlungsleitende Habitus als auch die (routinisierte) Verhältnissetzung zu den wahrgenommenen Normen der Institution Hochschule und der konkreten Organisation sind an der Gestaltung sozialer Wirklichkeit beteiligt und lassen sich mit der Dokumentarischen Methode rekonstruieren. Auch die mit Kasuistik verbundenen professionstheoretischen Ansprüche lassen sich als Normen verstehen, zu denen sich die Dozierenden und Studierende ins Verhältnis setzen (müssen). Im Wissen um professionstheoretische Begründungsfiguren etwa ist anzunehmen, dass diese für die Gestaltung von kasuistischen Lehrveranstaltungen durchaus relevant werden.

3 Wer macht was zum Fall? –

Rekonstruktion kasuistischer Interaktionspraxis

Für das Forschungsdesign der zugrunde liegenden Dissertationsstudie wurde entsprechend versucht, u. a. die Relation zwischen den jeweiligen Akteur:innen und den wahrgenommenen Normen im Kontext universitärer Lehrveranstaltungen empirisch sichtbar zu machen. Dabei wird Professionalisierung mittels Kasuistik als ein Angebot verstanden, das Dozierende im Rückgriff auf organisationale Normen und vor dem Hintergrund ihres Habitus in die Lehre einbringen und zu dem sich die Studierenden(-gruppen) je unterschiedlich verhalten. Das bedeutet auch, dass sich die damit angebotenen ‚Professionalisierungspotenziale‘ vor dem Hintergrund interaktiver Praxis unterschiedlich gestalten und von den Studierenden unterschiedlich aufgenommen werden können (dazu ausführlicher Jacob i. V.).

3.1 Studie und Forschungsdesign

Die empirische Analyse beruht auf Daten und Rekonstruktionen der Dissertationsstudie *Professionalisierung durch Kasuistik? Eine empirisch-rekonstruktive Studie*

zur Praxis fallorientierter Lehre an der Universität.⁴ In diesem Forschungsprojekt werden in situ Daten studentischer Kleingruppen in unterschiedlichen kasuistischen Seminarformaten untersucht. Dabei wird der Fokus insbesondere auf die Interaktionspraxis gelegt, wobei das Erkenntnisinteresse vorrangig die Studierenden bei der Bearbeitung des Fallmaterials fokussiert. Um der Komplexität und Spezifik der Interaktionspraxis innerhalb *kasuistischer Lehrveranstaltungen* Rechnung zu tragen, wurde ein Forschungsdesign entworfen, das versucht zu erfassen, wie die Dozierenden und Studierenden gemeinsam und unter Bezug auf die Aufgabenstellung und das Fallmaterial eine Interaktion hervorbringen. Entsprechend werden neben der aufgezeichneten Interaktion die (schriftliche) Aufgabenstellung bzw. begleitende Präsentationsfolien sowie das textliche und bildliche Fallmaterial ausgewertet. Dabei wird davon ausgegangen, dass die Studiengruppen die an sie gestellten Anforderungen je unterschiedlich aufnehmen und bearbeiten.

Erhoben wurden zwei Lehrveranstaltungen, wobei insgesamt sieben studentische Kleingruppen mit jeweils drei bis fünf Studierenden das Sample der Studie bilden. Bewusst wurden Lehrveranstaltungen ausgewählt, die sich in ihrer modularen Zuordnung aber auch hinsichtlich des kasuistischen Arbeitens unterscheiden. Gemeinsam ist den Seminarformaten, dass in beiden Lehrveranstaltungen aufgabenbasiert an Fällen gearbeitet wird und die Studierenden (phasenweise) eigenständig in Kleingruppen arbeiten. Grundlage der hier dargestellten Empirie ist ein bildungswissenschaftliches Seminar, in dem die Dozierende Fälle in das Seminar einbringt, an denen die Studierenden entlang einer mündlichen Aufgabenstellung (unterstützt durch Präsentationsfolien) arbeiten, wobei sich Plenums- und Kleingruppenphasen abwechseln. Das Modul ist verpflichtend, es werden darin allerdings verschiedene Seminare angeboten, wobei nicht alle fallorientiert arbeiten. Das Seminar richtet sich an Studierende aller Lehrämter (allgemeinbildend). Die erhobene Sitzung stammt aus der Mitte des Semesters, die Studierenden haben in allen vorherigen Sitzungen ebenfalls fallorientiert gearbeitet. Die Studierenden arbeiten methodisch niedrigschwellig orientiert an der Dokumentarischen Methode.

Die Auswertung der erhobenen Daten zur Seminarpraxis erfolgt mit der Dokumentarischen Methode mit den bekannten Analyseschritten der formulierenden und reflektierenden Interpretation bis hin zur Typenbildung (Bohnsack 2017). Die Interaktionspraxis innerhalb der Seminare ist eine spezifische Form des Datenmaterials, die an der Schnittstelle von Gruppendiskussionen (u. a. Bohnsack et al. 2010; Loos & Schäffer 2001), „authentischen Gesprächen“ (Przyborski 2004, S. 18) und Unterrichtsinteraktionen (u. a. Asbrand & Martens 2018; Bonnet 2009; Martens et al. 2022) verortet wird (Jacob i. V.). Die Entscheidung, im

⁴ Die Daten der Dissertationsstudie wurden als Begleitforschung des Projekts KALEI erhoben, das im Rahmen der *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* (QLB) von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1618 gefördert wird.

empirischen Zugang mit den Kategorien Habitus und Norm zu arbeiten, führt methodologisch-methodisch dazu, nach den Orientierungsrahmen *im weiteren Sinne (i. w. S.)* zu fragen, wobei zwischen demjenigen der Dozierenden und demjenigen der studentischen Kleingruppen unterschieden wird. Der Bourdieusche Habitusbegriff wird damit um die Dimension erweitert, dass diese Relation selbst berücksichtigt wird (Bohnsack 2017, S. 26). Das ermöglicht es, handlungsleitende implizite Wissensbestände (Habitus) in ihrer Verhältnissetzung zu Common-Sense-Theorien, Normen und institutionalisiertem Rollenhandeln (Norm) zu rekonstruieren. Fokussiert wird dabei die habitualisierte (Nicht-)Enaktierung der jeweiligen Orientierungen vor dem Hintergrund der Auseinandersetzung mit den wahrgenommenen Normen, wobei auch berücksichtigt wird, ob diese Orientierungen im positiven oder negativen Gegenhorizont stehen (Bohnsack 2014). Im Folgenden werden exemplarische Befunde aus der Rekonstruktion der Aufgabenstellung des bildungswissenschaftlichen Seminars dargestellt, wobei zu berücksichtigen ist, dass damit ein *spezifischer Modus der Fallkonstitution* in den Blick gerät. Die ausgewählten Passagen wurden in ihrer Sequenzlogik analysiert.

3.2 Exemplarische Befunde zur Fallkonstitution

Empirische Grundlage ist im Folgenden eine längere Passage aus der mündlichen Aufgabenstellung der bildungswissenschaftlichen Seminarsitzung unter Einbezug der begleitenden Präsentationsfolie (siehe Abb. 1). Nach einem organisatorischen Part zur Erhebungssituation leitet die:der Dozierende zu Beginn der Audioaufzeichnung in die Fallarbeit und den Bearbeitungsauftrag wie folgt ein:⁵

fange ich schonmal an in die (.) äh (.) Szenerie einzuführen (.) ähm und in den Fall (1) wir hatten ja jetzt gesagt wir gehen jetzt weg von diesem ersten Fall den wir uns angeschaut haben und (.) gehen jetzt (.) in diese (.) in eine= andere Klasse in eine Sekundarsch: äh Sekundarklasse (.) zehnte Klasse (.) [...]

ähm (.) und das Besondere ist (.) in dieser Klasse sind (.) bekennende habe ich vorhin es (.) genannt oder zumindest offen (.) kommunizierende (.) ähm (.) rechts (.) äh (.) ja (wie) (.) ich= weiß= nicht= mal was= denn= für= einen Begriff man sagen sollte das sind sehr NPD affin (.) [...] ist das jetzt 'rechtsextrem rechtsorientiert' (fragend) also wenn ich sage (immer) rechtsextrem bekomme oft= von Pädagogen zu hören ,ja (.) gut die sind noch nicht festgelegt (.) kann man so nicht sagen' (imitierend gesprochen) (.) also rechtsorientierte Jugendliche ist häufig der Begriff [...] den man da anwendet (1) (DB, Z. 1-16)

Parallel zu diesen Erläuterungen wird eine Präsentationsfolie (siehe Abb. 1) gezeigt, die hier als Kontextinformation hinzugezogen wird:

5 Die Transkriptnotation richtet sich nach den im KALEI Projekt verwendeten Regeln, siehe Anhang.

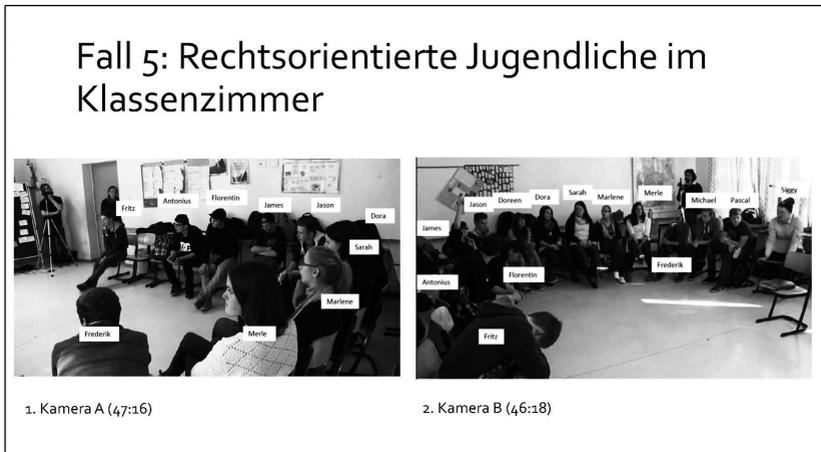


Abb.1: Bildungswissenschaftliches Seminar (Fallcode BR), Sitzung 5 Präsentationsfolie, Seite 1

Mit dem Hinweis, in die „Szenerie“ einführen zu wollen, markiert die:der Dozierende einen Anfangspunkt und nimmt zugleich eine lenkende Rolle ein. Unklar bleibt, ob „Szenerie“ und „Fall“ synonym verwendet werden oder Unterschiedliches bezeichnen. In der anschließenden Formulierung („wir hatten ja jetzt gesagt wir gehen jetzt weg“), wird ein kollektives Vorgehen der gesamten Seminargruppe betont. Das weitere Vorgehen wird hier – zumindest sprachlich – als gemeinsame Entscheidung ausgewiesen. In der Formulierung vom ersten Fall „weg“ und „in diese [...] andere Klasse“ zu „gehen“ dokumentiert sich eine fast schon körperliche Fallzuwendung. Der Fall ist also etwas Existentes, etwas, das aufgesucht werden kann, indem man sich dorthin bewegt. Die:der Dozierende verfügt hier über einen Wissensvorsprung, es besteht also ein Ungleichgewicht im Wissen über den Fall, der die dozierendenseitige Einführung in den Fall erst möglich macht. Die Ankündigung einer Einführung wird umgesetzt, indem erläutert wird, dass nun eine „andere Klasse“ betrachtet wird und diese kontextualisierend als zehnte Klasse einer Sekundarschule gerahmt wird. Hier deutet sich ein erstes Moment einer Fallbestimmung an: Die „andere Klasse“ kann hier als ein erstes Angebot einer Falldimensionierung verstanden werden. Der explizite Hinweis auf die Jahrgangsstufe ebenso wie die Schulform, werden als relevantes Kontextwissen und damit als bedeutsam für den Fall ausgewiesen.

Die anschließende Markierung einer Besonderheit („und das Besondere ist“) lässt sich hier als Spezifik des Falls und nahezu als Legitimation für die Fallauswahl lesen: Weil es etwas gibt, was besonders ist, kann der Fall als ein ‚Fall von etwas‘ verstanden werden und dient so didaktisiert der Auseinandersetzung mit einem

Gegenstand, einer Sache. Die im kasuistischen Diskurs vielzitierte Denkfigur, dass in jeder Einzelfallspezifik, dem ‚Besonderen‘ eines Falls, etwas ‚Allgemeines‘ sichtbar werde,⁶ scheint hier bedeutsam zu werden: Einer rekonstruktiven Logik folgend wäre der Einzelfall der Ausgangspunkt einer Erschließung, hier wird aber deutlich, dass der Einzelfall in seiner Besonderheit bereits erschlossen ist und zumindest die:der Dozierende damit zugleich über das Wissen verfügt, was der Fall hier sein soll. Der Fall ist damit sowohl in seiner Eigenlogik aber auch als Stellvertreter für Etwas bereits durchdacht und bietet damit nicht (mehr) unbedingt das (programmatische) Potenzial für eine Kasuistik im Sinne einer offenen *forschungsorientierten Rekonstruktion*. Was aber angeboten wird, ist stattdessen Kasuistik als eine *didaktisierte Konstruktion* im Sinne eines nachvollziehenden Verstehens.⁷

Während sich im Sprechakt, wie er hier zur Formulierung zu den Jugendlichen mit politisch rechter Orientierung vorgenommen wird, noch eine Suchbewegung dokumentiert, die auf das Ringen um angemessene Versprachlichung des Phänomens deutet, macht die Betitelung des Falls auf der Präsentationsfolie (siehe Abb. 1) ein deutliches Angebot einer weiteren Dimensionierung der Fallkonstitution. Deutlich wird hier eine Orientierung an einer *Kasuistik als Medium einer inhaltlichen Vermittlung*: Über den Fallbezug kann ein thematisch ausgewählter und vorab gesetzter inhaltlicher Aspekt thematisiert werden, womit der seminaristische Rahmen leitend wird, da hier der Fall in engem Zusammenhang mit dem Sitzungsthema steht. Sichtbar wird, dass hier das dozierendenseitige Mehrwissen zum Fall steuernd genutzt wird, den Fall als einen *Fall von etwas* anzubieten, von dem ausgehend über ein bestimmtes Thema gesprochen werden kann.

Neben den bisherigen Angeboten einer Falldimensionierung („andere Klasse“ und „rechtsorientierte Jugendliche“) in einer benennend subsumierenden Form tritt nachfolgend in der Erläuterung zum Kontext des Falls die Herausforderung einer vorab erfolgenden Fallbestimmung deutlich hervor. Die:der Dozierende schließt wie folgt an, worauf sich eine Nachfrage eines Studierenden ergibt:

D: ich würde gerne erstmal was (.) zum Kontext sagen (1) [...]

Sm: ist das (.) ähm (.) jetzt absichtlich anonymisiert 'in welcher Stadt' (fragend)

D: ja (.) das ist absichtlich anonymisiert das ist \\ leider so [...] Sie sollten so wenig sein (.) Sie dürfen nicht fragen (wo das ist) (.) also ich würde es Ihnen nicht verraten

6 Ausführlich wird das etwa bei Helsper (2021) diskutiert in der Frage nach dem Stellenwert des Einzelfalls für pädagogische Professionalisierung. Auch anderweitig wird die Relation von „allgemeinem wissenschaftlichen Wissen und besonderem Einzelfall“ (Meseth 2016, S. 40) diskutiert, kreist das doch eng um das vieldiskutierte ‚Theorie-Praxis-Problem‘.

7 Unter Berücksichtigung bisheriger Forschungsbefunde, dass forschungsideale Ansprüche kasuistischen Arbeitens für die Studierenden durchaus mit großen Herausforderungen verbunden sind – insbesondere, wenn die Arbeit am Fall methodengeleitet, aber recht offen gestaltet wird (u. a. Kabel et al. 2020; Pollmanns et al. 2018) –, soll mit dieser Überlegung keine hierarchisierte Wertung oder Aussagen zum Professionalisierungspotenzial zum Ausdruck gebracht werden.

Sie dürfen natürlich fragen //(?): @(.)@// aber Sie sollten ja so wenig wie möglich (.) äh (.) sagt= man= das= so 'zurück (.) führen' (fragend) (.) ähm und Sie werden schon (.) auch die Namen sind natürlich maskiert (1) also es sind nicht Lutz Karl und (Heiner) heißen die nicht wirklich die Schüler [...] (.) ich würde da nicht gar all zu tief einführen weil es hier (.) noch egal wird was das eigentlich ist (.) ähm (.) Sie sollten nur etwas im Hintergrund behalten was die gerade machen (.) nämlich *Fach*-Unterricht (.) und ähm (.) die sind schon relativ weit fortgeschritten in dieser Unterrichtsreihe (2) und die machen den politischen Kompass (.) den würd ich Ihnen noch ganz kurz mal erklären (.) [...] ich habe diese zwei Minuten Passage [...] dort darin ist in drei Abschnitte unterteilt [...] (1) merken Sie schon (.) auf was es hinausgeht (.) (DB, Z. 16-52)

Nach der Benennung des Falls und legitimatorischen Kenntlichmachung, um was für einen Fall es gehen wird, folgt eine kontextualisierende Erläuterung zum Fall. Ort und Zeit, sowie die anwesenden Akteur:innen und die schulischen Rahmenbedingungen werden erläutert, bevor es zu einer Rückfrage eines Studierenden kommt, ob diese Daten „absichtlich anonymisiert“ seien. Der Studierende bezieht sich damit forschungsbezogen auf das Material. In der Antwort der:des Dozierenden dokumentiert sich sprachlich erneut eine Suchbewegung, die als Ausdruck der bestehenden Spannung in der Bearbeitung zwischen habitualisierten und normbezogenen Orientierungen gedeutet werden kann. Die Häufung der Modalverben („sollten“, „dürfen“, „dürfen nicht“) bringen Verhaltensnormen zum Ausdruck, die den Studierenden gegenüber kommuniziert werden und zugleich eine Begründungsfigur darstellen: Die Verschleierung der Ortsnamen wie auch der Schüler:innennamen diene dazu, dass die Studierenden nichts „zurück (.) führen“ können. Zunächst wird dabei auch die Legitimation der Nachfrage als solche zurückgewiesen („Sie dürfen nicht fragen“). Deutlich zeigt sich hier erneut die Positionierung der:des Dozierenden als wissenshierarchisch überlegene und steuernde Person. Neben dem aufgerufenen forschungsethischen Gebot der Anonymisierung der Daten, lässt sich diese Aufforderung zugleich als Bezug zur forschungsidealen Norm einer möglichst kontextfreien Analyse des Datenmaterials verstehen. Die starke sprachliche Rahmung als wahrgenommene Norm und zugleich die sich dokumentierende sprachliche Suchbewegung lassen darauf schließen, dass diese exterior verbleiben und nicht enacted werden. Diese Spannung wird nachfolgend aufrecht erhalten, denn auf der einen Seite werden die Studierenden aufgefordert, „im Hintergrund [zu] behalten“, dass es sich um eine Situation aus dem *Fach*-Unterricht handelt, auf der anderen Seite wird zugleich die Bedeutung von Kontextwissen negiert, indem – zumindest auf der proponierten Ebene – deutlich gemacht wird, dass es eigentlich „egal“ sei, „was das eigentlich ist“.

Die Diskrepanz von Habitus und Norm zeigt sich auch in der Differenz von performativer und propositionaler Ebene: Die:der Dozierende formuliert, „gar nicht all zu tief“ in den Fall einführen zu wollen und nur „noch ganz kurz mal [zu] erklären“ was

der Kontext der Unterrichtssituation ist. Anschließend folgt jedoch eine Erläuterung zum Kontext des Falls, sodass der Aussage zugleich performativ widersprochen wird. Deutlich wird hier ein dozierendenseitiges Ringen um eine Balance zwischen didaktischer Steuerung der Fallarbeit durch Erläuterungen zum Kontextwissen und gleichzeitiger Zurückhaltung und normativer Orientierung an forschungsidealen Ansprüchen, die Kasuistik offen, rekonstruktiv und professionstheoretisch perspektiviert entwerfen. Insbesondere die ‚dichten‘ Stellen im Transkript, wenn Suchbewegungen und umgangssprachliche Ausdrücke deutlich werden, lassen sich performativ als habitualisiertes Sprechen identifizieren, wohingegen Bezüge zu wahrgenommenen Normen deutlich stärker auf der propositionalen Ebene verbleiben.

Die herausgearbeitete habituelle Orientierung an einer didaktischen Umsetzung von Kasuistik mit dem Ziel, etwas ‚beizubringen‘ bzw. ein Thema zu besprechen, zeigt sich auch an der Vorbereitung des Fallmaterials, welches bereits vorab in „drei Abschnitte“ untergliedert wurde.

Die zitierte Benennung dieser Abschnitte wird mit dem Hinweis kommentiert, dass die Studierenden anhand der Benennung bereits „merken [...] auf was es hinaus geht“. Hier wird die Aufmerksamkeit also auf den Umstand gelenkt, dass aus Sicht der:des Dozierenden bereits zum jetzigen Zeitpunkt die Richtung des Fallverstehens deutlich erkennbar sei.

Zwischenfazit

Deutlich wird das spannungsvolle Verhältnis von Habitus und Norm, wobei sich zeigt, dass der *modus operandi*, in dem die Spannung bearbeitet wird, also der Orientierungsrahmen i. w. S. (Bohnsack 2017), keine konsistente Bewältigung dieser Spannung darstellt: Auf der einen Seite zeigen sich immer wieder Bezüge zu einer programmatisch forschungsidealen Norm in Bezug auf Fallarbeit, etwa wenn Momente rekonstruktiver Forschung aufgerufen werden. Die dozierendenseitig wahrgenommene und exterior verbleibende Norm, kann als eine *professionstheoretisch verbürgte Norm eines forschungsidealen Anspruchs* identifiziert werden. Dieser normative Bezug bricht sich an der habituellen Orientierung, wird jedoch nicht in einem negativen Gegenhorizont verortet und rückt somit in die Position einer normativen Idealvorstellung, die nicht habitualisiert enacted werden kann – zumindest nicht durchgängig. Auf der anderen Seite dokumentiert sich eine habituelle Orientierung an einer vermittlungsbezogenen Kasuistik, die sich als didaktisch-pragmatisch beschreiben lässt und insbesondere in den Angeboten einer Fallkonstituierung deutlich wird. Ausdruck findet diese Orientierung auch in der starken zielorientierten Lenkung durch die:den Dozierende:n.

Die Bearbeitung selbst bleibt spannungsvoll insofern, dass keine konsistente Enaktierung der habituellen Orientierung erkennbar ist, sondern sich ein changierender *modus operandi* zeigt. Der rekonstruierte Orientierungsrahmen i. w. S. lässt sich als *ambivalentes Streben nach forschungsidealen Ansprüchen und*

vermittlungbezogenem Pragmatismus identifizieren. Dabei ist weniger der Befund an sich bemerkenswert, als vielmehr die Art und Weise, wie sich dieses Changieren innerhalb der Spannung von Habitus und Norm im Material dokumentiert und sichtbar wird. Insbesondere unter Hinzunahme des Materials aus den Studierendengruppen – wie es in der Dissertationsstudie geschieht – wird deutlich, welchen Einfluss die sich dokumentierenden Ambivalenzen auch auf die Bearbeitung des Fallmaterials durch die Studierenden haben.

4 Fallkonstitution als neuralgischer Punkt der Fallarbeit – Professionalisierungspotenziale für die Lehrer:innenbildung

Was hier exemplarisch sichtbar wird, lässt sich mit der Komplexität kasuistischer Lehre im Spannungsfeld von Forschung und Lehre erklären: Auf der einen Seite gibt es dozierendeseitig ein Wissen über hochschulische Ansprüche, verbunden mit professionstheoretischen und forschungsidealen Annahmen, welche möglicherweise in standortspezifischen Ausprägungen konkretisiert werden. Auf der anderen Seite gibt es durch Rahmenbedingungen, wie eine begrenzte Sitzungszeit, den zu vermittelnden Seminarinhalt und die Komplexität kasuistischen Vorgehens bei fehlender (sozialwissenschaftlicher) Methodenausbildung, durchaus auch die Notwendigkeit, Kasuistik von programmatischen Ansprüchen zu lösen und pragmatisch in die Lehre zu überführen. Dass sich daraus Spannungsmomente zwischen Orientierungen bzw. Habitus und Normen ergeben können, wie empirisch gezeigt werden konnte, ist wenig überraschend.

Mit der strukturtheoretischen Perspektive auf Kasuistik (Kap. 2) werden insbesondere Fallverstehen und Reflexivität als Teil der anzubahnenden Professionalisierung verstanden (Beck et al. 2000, Kap. 4; Hummrich 2021; Schelle et al. 2010, S. 18), welche somit stets auf die Studierenden bezogen wird, als diejenigen, die es ‚zu professionalisieren‘ gilt. In der empirischen Hinwendung zu Professionalisierung im Kontext universitärer Kasuistik, scheint es allerdings notwendig, Lehre als einen Interaktionszusammenhang zu verstehen, in dem professionalisierungsrelevante Angebote an die Studierenden gerichtet werden, die diese in je unterschiedlicher Art und Weise für sich aufnehmen und bearbeiten können. Damit geraten aber zugleich diese Angebote – und in der Akteur:innenperspektive die Dozierenden – selbst als Teil der anzubahnenden Professionalisierung in den Blick und „man könnte das als Anlass dazu nehmen, [auch, d. Vf.] die Professionalisierung der Lehrenden zu hinterfragen“ (Schmidt & Wittek 2021b, S. 184). Die Frage, wer innerhalb des kasuistischen Arbeitens was zum Fall macht, scheint zumindest hinsichtlich der Ansprüche einer rekonstruktiven und damit stark strukturtheoretischen orientierten Kasuistik, der neuralgische Punkt der Fallarbeit zu sein: Die Fallkonstitution ist ein Dreh- und Angelpunkt, an dem maßgeblich

che Entscheidungen getroffen werden, ob die Fallarbeit sich stärker forschungs- oder vermittlungsorientiert gestaltet – wobei es hier keineswegs um aktive und bewusste Entscheidungen gehen muss. Vielmehr kommt durch die eingeleitete Interaktion durch die:den Dozierende:n habituell geprägt zum Ausdruck, welches Lehr- und Fallverständnis handlungsleitend ist.

Der exemplarische Fall macht deutlich, dass eine vorab getroffene Entscheidung, was der Fall ist, mit rekonstruktiven Ansprüchen der Fallerschließung nicht widerspruchsfrei in Einklang zu bringen ist. Wenn offen ist, was der Fall ist, kann der Fall nicht dazu dienen, einen bestimmten thematischen Aspekt zu besprechen, sondern die „Riskanz eines offenen Erkenntnisprozesses“ (Helsper 2021, S. 162) potenziert sich mit der Unplanbarkeit der eigenen Lehre. Daraus lässt sich folgern, dass Fallverstehen und Reflexivität nicht nur zentral für studentische Professionalisierung sind, sondern im gleichen Maße für Dozierende gelten. Reflexionsfähigkeit wird insbesondere benötigt, um die Komplexität kasuistischer Lehre im Spannungsverhältnis von Forschung und Lehre zu durchdringen, und darin die eigene Lehre einzuordnen: Eine forschungsorientierte, rekonstruktive Kasuistik muss keineswegs der ‚kasuistische Königsweg‘ sein, aber das dozierendenseitige Bewusstsein darüber, ob die Studierenden (re)konstruieren und selbst etwas zum Fall machen sollen oder ob bereits eine Fallkonstitution vorliegt, scheinen zentrale Fragen für eine Kasuistik zu sein, die den Studierenden gegenüber als in sich konsistente Anforderung begegnet.

Zusammenfassung und Bilanz

Ausgehend von der eingangs formulierten These, dass sich die Spannung von Forschung und Lehre verdichtet für kasuistisches Arbeiten mit Studierenden zeigt, wurde entlang des exemplarischen empirischen Materials sichtbar, dass sich diese dozierendenseitig im spannungsvollen Verhältnis von Habitus und Norm konkretisiert. Daran anschließend lassen sich zwei Implikationen für die Gestaltung kasuistischer Lehre ableiten:

- A) Die empirisch gezeigte Ambivalenz der Aufgabenstellung insbesondere auch hinsichtlich der Adressierung der Studierenden legt nahe, die eigene fallrekonstruktive Expertise zu nutzen, um z. B. eigene Aufgaben und Lehrmaterialien auf einer kollegialen Ebene quasi selbst zum Fall zu machen und damit reflexiv in den Blick zu nehmen. Da Selbst-Beobachtung unhintergehbare blinde Flecken hat, wären Formate kollegialer Rekonstruktionswerkstätten jenseits typischer forschungsbezogener Interpretationswerkstätten geeignet, um bestimmte Widersprüchlichkeiten, Fallstricke, unintendierte Unklarheiten usw. aufzudecken. Die vorliegende eigene rekonstruktive Forschungsexpertise kann so als Mittel eigener, also dozierendenseitiger Professionalisierungsentwicklung genutzt werden und damit der Idee Rechnung tragen, ernst zu nehmen, dass Professionalisierungspotenziale eng verknüpft mit der gemeinsam hervorgebrachten Interaktionspraxis sind.

B) Da die durchaus spannungsreiche Relation von Forschung und Lehre ein konstituierendes Element von Kasuistik ist, welches im Studium durchaus sichtbar wird, scheint es weiterhin geboten, diese Widersprüche hervorrufende Konstellation selbst in der Lehre mit den Studierenden zu thematisieren. Die Transparenz, dass hier (unabhängig von der konkreten Form von Kasuistik) eine forschungsorientierte Arbeitsweise an die Studierenden herangetragen wird, die aber hochschuldidaktisch gebrochen ist und damit ein Format entsteht, welches für Dozierende wie Studierende herausfordernd ist, kann – so die These – im Idealfall dazu beitragen, studierendenseitig Professionalisierungspotenziale zu ermöglichen. Wenn auf einer Meta-Ebene der Raum entstehen, mit Studierenden über Kasuistik als Vorgehen und Medium anzubahnender Professionalisierung sowie entstehende Irritationen zu sprechen, ebnet dies vielleicht den Weg für eine Einlassung der Studierenden auf das Format Kasuistik.

Literatur

- Asbrand, Barbara & Martens, Matthias (2018). *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Beck, Christian, Helsper, Werner, Heuer, Bernhard, Stelmaszyk, Bernhard & Ullrich, Heiner (Hrsg.) (2000). *Fallarbeit in der universitären LehrerInnenbildung: Professionalisierung durch fallrekonstruktive Seminare? Eine Evaluation*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Bohnsack, Ralf (2014). Habitus, Norm und Identität. In Werner Helsper, Rolf-Torsten Kramer & Sven Thiersch (Hrsg.), *Schülerhabitus: Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung* (S. 33-55). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Bohnsack, Ralf (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive: Zur Eigenlogik der Praxis in Lebramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik*. Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf, Przyborski, Aglaja & Schäffer, Burkhard (Hrsg.) (2010). *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis*. Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bonnet, Andreas (2009). Die Dokumentarische Methode in der Unterrichtsforschung: Ein integratives Forschungsinstrument für Strukturrekonstruktion und Kompetenzanalyse. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 10 (2), S. 219-240.
- Helsper, Werner (2000). Zum systematischen Stellenwert der Fallrekonstruktion in der universitären LehrerInnenbildung. In Christian Beck, Werner Helsper, Bernhard Heuer, Bernhard Stelmaszyk & Heiner Ullrich (Hrsg.), *Fallarbeit in der universitären LehrerInnenbildung: Professionalisierung durch fallrekonstruktive Seminare? Eine Evaluation* (S. 29-50). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Helsper, Werner (2018). Lehrerhabitus: Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In Angelika Paseka, Manuela Keller-Schneider & Arno Combe (Hrsg.), *Ungewisheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 105-140). Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, Werner (2021). Der Fall in der wissenschaftlichen Erkenntnisbildung: Ein Ordnungsversuch und Konsequenzen für die Lehrerprofessionalisierung. In Doris Wittek, Thorid Rabe & Michael Ritter (Hrsg.), *Kasuistik in Forschung und Lehre: Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche* (S. 151-168). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hummrich, Merle (2020). Reflexive Inklusion und rekonstruktive Kasuistik – eine Verhältnisbestimmung von zwei Ansätzen der Professionalisierung. In Melanie Fabel-Lamla, Katharina Kunze, Anna Moldenhauer & Kerstin Rabenstein (Hrsg.), *Kasuistik – Lehrer*innenbildung – Inklusion: Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen* (S. 62-75). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Hummrich, Merle (2021). Der Fall aus der Perspektive der Erziehungswissenschaft. In Doris Wittek, Thorid Rabe & Michael Ritter (Hrsg.), *Kasuistik in Forschung und Lehre: Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche* (S. 23-40). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Jacob, Cornelia (i. V.): Professionalisierung durch Kasuistik. Eine empirisch-rekonstruktive Studie zur Praxis fallorientierter Lehre an der Universität. (Dissertation)
- Kabel, Sascha, Leser, Christoph, Pollmanns, Marion & Kminek, Helge (2020). Fallbestimmungskrisen und Formen ihrer Bearbeitung in studentischer Fallarbeit. In Melanie Fabel-Lamla, Katharina Kunze, Anna Moldenhauer & Kerstin Rabenstein (Hrsg.), *Kasuistik – Lehrer*innenbildung – Inklusion: Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen* (S. 168-183). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kunze, Katharina (2017). Reflexivität und Routine. Zur empirischen Realität kasuistischer Gruppenarbeit im Universitätsseminar. In Constanze Berndt, Thomas Häcker & Tobias Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited: Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 214-227). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Leonhard, Tobias (2021). Der Fall in den Schul- bzw. Berufspraktischen Studien. In Doris Wittek, Thorid Rabe & Michael Ritter (Hrsg.), *Kasuistik in Forschung und Lehre: Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche* (S. 191-207). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Loos, Peter & Schäffer, Burkhard (2001). *Das Gruppendiskussionsverfahren: Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Martens, Matthias, Asbrand, Barbara, Buchborn, Thade & Menthe, Jürgen (Hrsg.) (2022). *Dokumentarische Unterrichtsforschung in den Fachdidaktiken: Theoretische Grundlagen und Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Meseth, Wolfgang (2016). Kasuistik in der Lehrerbildung zwischen disziplinbezogenem Forschungs- und professionsbezogenem Orientierungswissen. In Merle Hummrich, Astrid Hebenstreit, Merle Hinrichsen & Michael Meier (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung. Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns* (S. 39-60). Wiesbaden: Springer VS.
- Parade, Ralf, Sirtl, Katharina & Krasemann, Benjamin (2020). Rekonstruktive Fallarbeit im Praxissemester zwischen Verweigerung des Arbeitsauftrages, Pragmatik und regelkonformer Bearbeitung – Überlegungen zum Studierendenhabitus. In Kathrin Rheinländer (Hrsg.), *Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung* (S. 266-279). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Pollmanns, Marion, Kabel, Sascha, Leser, Christoph & Kminek, Helge (2018). Krisen der Professionalisierung: Wie sich Studierende in Schulpraktischen Studien forschungsbezogenen Typs der schulischen Praxis zuwenden. In Michaela Artmann, Marie Berendonck, Petra Herzmann & Anke B. Liegmann (Hrsg.), *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung: Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik* (S. 21-37). Wiesbaden: Julius Klinkhardt.
- Przyborski, Aglaja (2004). *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode: Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Schelle, Carla, Kerstin Rabenstein & Sabine Reh (2010). Der Fall im Lehrerstudium – Fall und Reflexion. In Dies. (Hrsg.), *Unterricht als Interaktion: Ein Fallbuch für die Lehrerbildung* (S. 13-23). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schmidt, Richard & Wittek, Doris (2021a). Rekonstruktive Kasuistik – ein unerreichbares Ideal universitärer Lehre? Empirische Hinweise zum Widerstreit von Programmatik und Praxis. In Doris Wittek, Thorid Rabe & Michael Ritter (Hrsg.), *Kasuistik in Forschung und Lehre: Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche* (S. 261-280). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schmidt, Richard & Wittek, Doris (2021b). Ziele und Modi von Fallarbeit in der universitären Lehre. In Doris Wittek, Thorid Rabe & Michael Ritter (Hrsg.), *Kasuistik in Forschung und Lehre: Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche* (S. 171-190). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sirtl, Katharina (i. V.). *Die soziale Praxis der Fallarbeit in der Lehrer*innenbildung: Praxistheoretisch-videografische Einblicke in die Vollzugswirklichkeit kasuistischer Lehre*.
- Wernet, Andreas (2016). Praxisanspruch als Imaginerie: Über Lehrerbildung und Kasuistik. In Merle Hummrich, Astrid Hebenstreit, Merle Hinrichsen & Michael Meier (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung. Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns* (S. 293-312). Wiesbaden: Springer VS.

- Wernet, Andreas (2021). Fallstricke der Kasuistik. In Doris Wittek, Thorid Rabe & Michael Ritter (Hrsg.), *Kasuistik in Forschung und Lehre: Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche* (S. 299-319). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wittek, Doris (2023). Kasuistik als ‚doppelte‘ Krise der Professionalisierung – Grenzerfahrungen von Studierenden und Lehrenden des Lehramts. In Jan-Hendrik Hinzke & Manuela Keller-Schneider (Hrsg.), *Professionalität und Professionalisierung von Lehrpersonen. Perspektiven, theoretische Rahmungen und empirische Zugänge* (S. 115-135). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wittek, Doris, Rabe, Thorid & Ritter, Michael (Hrsg.) (2021). *Kasuistik in Forschung und Lehre: Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Anhang: Transkriptionsregeln KALEI

(.)	Kurze Pause <1 Sek.
(1), (2)...	Pause, Angabe in Sek.
Intü- intuiti-	Wortabbruch
//Ow22:hm //	Einschub von dem angegebenen Sprecher, kein eigener Redebeitrag
\\	Überschneidung der Redebeiträge
@herrlich@	Lachend gesprochen
@(.)@	Kurzes Auflachen
,oder‘(fragend)	Der Text in Anführungszeichen wird so gesprochen, wie angegeben.
(es geht)	Unsicherheit beim Transkript, schwer verständlich
Naja= er	Wortverschleifung

Autorin

Jacob, Cornelia

Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Zentrum für Lehrer*innenbildung der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Arbeitsschwerpunkte: Lehrerbildungs- und Professionalisierungsforschung, Kasuistik, Dokumentarische Methode
 cornelia.jacob@zlb.uni-halle.de

Nora Friederike Hoffmann

Beobachter:innen beobachten. Die Auseinandersetzung mit studentischen Perspektiven auf Schule und Unterricht als Professionalisierungsanlass

Zusammenfassung

Dieser Beitrag behandelt eine Möglichkeit, das Potenzial einer rekonstruktiven Kasuistik zu erweitern, indem die studentischen Autor:innen von Beobachtungsprotokollen selbst bzw. deren Blick auf das Feld ihres zukünftigen beruflichen Handelns zum Gegenstand gemacht werden. Die Beobachtungsprotokolle werden dabei nicht nur im Hinblick auf die implizite Handlungslogik des beobachteten Geschehens analysiert, sondern darüber hinaus mit Hilfe dokumentarischer Interpretationen die implizite Logik der Beobachtungspraxis erschlossen und damit Einblick in die impliziten Wissensbestände, Normativitäten und Standortgebundenheiten von Lehramtsstudierenden gegenüber Schule, Unterricht und deren Akteur:innen gewonnen. Es geht also darum zu *rekonstruieren*, *wie studentische Beobachter:innen in der Schule beobachten*, diese Erkenntnisse für eine Diskussion in universitären Lehr-Lern-Settings zugänglich zu machen und so auch Professionalisierungsanlässe zu schaffen.

Schlagwörter: Kasuistik, Dokumentarische Methode, Praxeologische Wissenssoziologie, Professionalisierung, Beobachtungsprotokolle

Abstract

This article gives insight into a certain approach to reconstructive casuistics in university teaching-learning settings. The approach includes making the student authors of observation protocols the subject – respectively their understanding of the field of their future professional activities as it is stored in their descriptions. The observation protocols are henceforth not only analyzed with regard to the implicit situational dynamics of the observed events. Instead, the implicit logic of the observation practice is opened up and gives insight into the implicit knowledge, normativities and locational ties of the students towards school, lessons and their actors. The aim is to reconstruct how student observers observe

in school, to use these findings as a base of discussion in university teaching-learning settings and thus to create opportunities for professionalization.

Keywords: casuistics, documentary method, praxeological sociology of knowledge, professionalization, observation

Die erste Förderphase des an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (MLU) angesiedelten QLB-Projekts KALEI, dessen Auslaufen den Anlass für diesen Band bietet, legte den Schwerpunkt auf Kasuistik als hochschuldidaktisches Konzept, wobei vor allem an den Praxisphasen des Lehramtsstudiums angesetzt worden ist. Ziel war es, mit den Praxisphasen verbundene kasuistische Lehr-Lern-Formate innerhalb der Bildungswissenschaften, Fachdidaktiken und Fächer im Lehramtsstudium interdisziplinär zu verorten und zu diskutieren.¹ Zum Ende der zweiten KALEI-Förderphase haben sich an der MLU nun fünf Praxisphasen etabliert, in denen die Analyse und Diskussion von Fällen einen festen Stellenwert erhalten haben. Dabei sind insbesondere zwei Praxisphasen² weiter entwickelt worden, in denen die Einführung in eine „rekonstruktive Fallerschließungspraxis als eines zentralen Strukturmerkmals von Professionalität“ (Helsper 2018, S. 134, Herv. d. Vf.) im Zentrum steht. Eine davon – das sogenannte ‚Beobachtungspraktikum‘ mit seinen Vor- und Nachbereitungsseminaren – soll nun den Ausgangspunkt für die in diesem Beitrag angestellten Überlegungen bilden, die allerdings auch darüber hinaus Relevanz erhalten können.

Das Anliegen einer als rekonstruktiv verstandenen Kasuistik ist ein von Zeit- und Handlungsdruck befreites „relativ offenes Verstehen und Durchdringen“ (Schmidt & Wittek 2019, S. 32) dokumentierter pädagogischer Situationen in ihrer „Handlungslogik- und Struktur“ (ebd., S. 34), die im Rahmen des Lehramtsstudiums zum Fall ‚gemacht‘ werden. Die Studierenden, die im ‚Beobachtungspraktikum‘ vor der Aufgabe stehen, in Phasen teilnehmender und nichtteilnehmender Beobachtung Beobachtungsprotokolle anzufertigen, sind damit in den Vor- und Nachbereitungsseminaren der Praktika dazu angehalten, die Interaktionspraxis in Schule und Unterricht zu analysieren.

„Die eigene Beobachtung des Unterrichts im Praktikum, die methodisch angeleitete Auseinandersetzung mit den dadurch entstandenen Protokollen sowie die Hausarbeit dienen dazu, eine analytisch-distanzierte, reflexive Auseinandersetzung mit Unterricht als sozialer Praxis einzuüben. So können verallgemeinerbare Handlungsanforderungen und -probleme von ‚Unterricht‘ identifiziert und durchdacht werden. Das kasuistische Vorgehen verstehen wir dabei als Betrachtung der Praxis durch ein vergrößerndes Mik-

1 Siehe dazu: <https://kalei.uni-halle.de/kalei1/> sowie <https://kalei.uni-halle.de> [zuletzt abgerufen am 01.03.2024].

2 Das sogenannte Beobachtungspraktikum und das Außerunterrichtliche Pädagogische Praktikum, siehe dazu <https://www.zlb.uni-halle.de/studium/praktika/> [zuletzt abgerufen am 01.03.2024].

roskop bzw. mittels einer entschleunigenden Zeitlupe. Des Weiteren kann die intensive Fallarbeit auch Aufschluss über die eigenen Vorstellungen von unterrichtlichem Geschehen geben und Ihnen eine Reflexion dieser Perspektiven ermöglichen.“ (Leitfaden Modul 1, internes Dokument)

Im Zentrum steht – ausgehend von den Beobachtungsprotokollen von Studierenden – die Analyse von Unterricht als sozialer Praxis. Die Möglichkeit, dass Studierende davon ausgehend auch die „eigenen Vorstellungen von unterrichtlichem Geschehen“ (siehe oben) reflektieren, wird dabei mitgedacht, aber selten fokussiert. Um nun das Potenzial einer rekonstruktiven Kasuistik noch zu erweitern, möchte ich in diesem Beitrag Wege aufzeigen, wie darüber hinaus Studierende selbst bzw. deren Blick auf das Feld ihres zukünftigen beruflichen Handelns in den Blick genommen werden können. Dazu werde ich im folgenden Abschnitt die Grundlinien rekonstruktiver Fallarbeit im Rahmen des Lehramtsstudiums skizzieren und dabei auch darauf eingehen, inwiefern sich damit verbundene Professionalisierungshoffnungen in zwei zentralen Ansätzen (dem strukturtheoretischen Ansatz nach Werner Helsper und dem wissenssoziologischen Ansatz nach Ralf Bohnsack) unterschiedlich ausgestalten. Anschließend arbeite ich im zweiten und dritten Abschnitt die Fragestellung des Beitrags als Rekonstruktion der impliziten Logik der Beobachtungspraxis von Studierenden heraus, die mit Hilfe dokumentarischer Interpretationen von Beobachtungsprotokollen erschlossen werden kann. Im vierten Abschnitt werden die Erkenntnismöglichkeiten eines solchen Verfahrens anhand eines studentischen Beobachtungsprotokolls illustriert und dann in einem Fazit abschließend skizziert, welche Professionalisierungsimpulse damit verbunden sein könnten.

1 Rekonstruktiv kasuistische Bildung im Lehramtsstudium – Theoriebezüge und Evaluationen

Grundsätzlich geht es in der (rekonstruktiven) Kasuistik oder Fallanalyse³ um das verstehende Erschließen von Daten, die als Ausgangspunkt für Diskussionen in Formaten u. a. der Lehrer:innenbildung⁴ fungieren. „Die protokollierte Praxis wird dabei als sozial hervorgebrachte fokussiert, Ziel des Erschließungsprozesses ist es, die ‚Grammatik‘ herauszuarbeiten, die diesem Hervorbringungsprozess zu Grunde liegt“ (Kunze 2018, S. 682). Das Anliegen einer rekonstruktiven Kasuistik bezieht sich damit nicht auf ein deklaratives Wissen, sondern auf „ein prozedurales Wissen, Fälle rekonstruieren“ (Schmidt & Wittek 2019, S. 31f.) zu können, sie also relativ

3 Ähnlich wie Bohnsack i. d. B. verwende ich die Begriffe synonym.

4 Obgleich der hier eröffnete Diskurs um Kasuistik aufgrund des Anliegens dieses Bandes einen Schwerpunkt auf die Lehrer:innenbildung legt, lassen sich meine Ausführungen auch auf die Professionalisierungsprozesse anderer pädagogischer Handlungsfelder (wie z. B. der Sozialen Arbeit, der Frühpädagogik) übertragen.

offen zu verstehen und zu durchdringen. Damit strebt die rekonstruktive Kasuistik an, „durch die Arbeit am Fall langfristig eine Bereitschaft und Fähigkeit aufzubauen, eigenes und fremdes pädagogisches Handeln zum Gegenstand des eigenen Nachdenkens zu machen“ (Wittek et al. 2022, S. 44), was sich sowohl auf pädagogische Situationen, das Lehrer:innenhandeln, Unterricht und Schule allgemein als auch auf die Orientierungen als Lehrperson oder Lehramtsstudierende richten könne und insgesamt der Professionalisierung zuträglich sei (siehe dazu auch Jacob i. d. B.). Ausgangspunkt dafür, sich selbst als (Lehr-)Person zum Fall zu machen, ist das „Argument der Wahrnehmungsgebundenheit und Konstruktivität pädagogischer Problemstellungen“ (Kunze 2018, S. 685f.), so dass in die Fallarbeit stets auch „Momente von Selbstbeobachtung und Selbstthematizierung“ (ebd.) einfließen. In der Fallarbeit werden dementsprechend Seminarsettings etabliert, „die es den Teilnehmenden ermöglichen, eigene, alltagsweltlich bzw. biographisch bewährte Orientierungsmuster und Deutungsroutinen zu erkennen und einer reflexiven Auseinandersetzung zugänglich zu machen“ (ebd.). Die explizite Bearbeitung des ‚eigenen Falls‘ im Rahmen universitärer Veranstaltungen wird dabei allerdings aufgrund der „Gefahr einer übergreifhaften ‚Therapeutisierung‘“ und einer „direktaufdringlichen“ „Entgrenzung“ (Helsper 2018, S. 133f.; siehe auch Wittek et al. 2022, S. 54) ausgeschlossen und stattdessen darauf gesetzt, dass die Auseinandersetzung mit dem ‚fremden Fall‘ auch eine – implizit bleibende – Auseinandersetzung mit dem ‚Eigenen‘ anrege (Helsper 2018, S. 134).

Mit der rekonstruktiven Kasuistik sind damit einige Hoffnungen auf eine Professionalisierung verbunden, die sich aber in unterschiedlichen professionalisierungstheoretischen Konzeptionen in verschiedener Weise ausgestalten. Dies möchte ich hier anhand von zwei theoretisch-konzeptionellen Bezugspunkten deutlich machen. Ich gehe dabei erstens auf den strukturtheoretischen Ansatz ein, der sich bereits vor etwa 25 Jahren (Helsper 2001) mit den Möglichkeiten von Fallanalysen im Lehramtsstudium als „Brücke zur Praxis“ (Helsper 2021, S. 148) auseinandergesetzt hat. Zweitens wende ich mich dem vergleichsweise jungen praxeologisch-wissenssoziologischen Ansatz zu, der sich im Diskurs mit dem strukturtheoretischen Ansatz entwickelt hat und den ich dann im Verlauf dieses Beitrags weiterverfolgen werde.

1.1 Der ‚doppelte Habitus‘ im strukturtheoretischen Zugang

Den *strukturtheoretischen Ansatz* kennzeichnet die Figur eines „doppelte[n] Habitus“ (Helsper 2001, S. 10), der aus einer wissenschaftlich-reflexiven und einer praktisch-pädagogischen Seite besteht. Als zentral für die Entwicklung von Professionalität wird dabei der wissenschaftlich-reflexive Habitus gesetzt, der als Ermöglichungsinstanz dafür fungiert, ausgehend von einer Auseinandersetzung mit den eigenen Orientierungen bzw. Selbst-Welt-Verhältnissen einen „exzentrischen Blick“ (ebd., S. 12) auf das eigene Handeln zu werfen und dieses so in ein ‚reflexives‘ Handeln zu wandeln (ebd.).

In den Settings hochschulischer Lehrer:innenbildung basiert die Anregung eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus u. a. auf der rekonstruktiven Auseinandersetzung mit fremden Fällen aus der pädagogischen Praxis, womit zweierlei verknüpft ist. Zum einen ist es die „Herausbildung einer kasuistischen Kompetenz der Sinnerschließung des Konkreten“ (Helsper 2018, S. 134), zum anderen ist die Idee leitend, dass die Reflexion des Fremden zugleich auch einen „Resonanzboden für das Eigene“ (Helsper 2018, S. 134) bilde und so „die selbstreflexive Auseinandersetzung mit eigenen Erfahrungen, Orientierungen und Praxen angeregt“ (ebd., S. 134) werde. Die Reflexion des Selbst bleibt im strukturtheoretischen Ansatz nach Helsper implizit in die Auseinandersetzung mit den fremden Fällen eingelagert, sie dient aber dazu, den eigenen Habitus qua selbstreflexiver Kraft zu verändern – und zwar auf der Basis von erworbenen wissenschaftlichen Kategorien und Methoden (Wittek & Martens 2022, S. 287f.; siehe auch Kramer i. d. B.)

1.2 Das ‚praktische Erkennen bzw. Reflektieren‘ im praxeologisch-wissenssoziologischen Zugang

Der *praxeologisch-wissenssoziologische Ansatz* ist mit einer Skepsis gegenüber der im strukturtheoretischen Ansatz aufgehobenen Konzeption eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus verbunden, der zwar als funktional, zugleich aber als Gegenfigur für das pädagogisch-praktische Können entworfen wird (Wittek & Martens 2022, S. 283f.). So wird ausgeschlossen, dass ein distanzierter, wissenschaftlich-reflexiver Blick auf das Selbst die eigene Praxis transformieren könne. Zwar werden auch theoretisierende Reflexionen *über* die Praxis identifiziert, gerade aber die Distanzierung von den darin enthaltenen Common Sense-Theorien wird als wichtige Funktion kasuistischer Bildung verstanden (Bohnsack i. d. B, Abschn. 2.1). In den Vordergrund rückt demgegenüber ein Modus der Reflexion, der als „integraler Bestandteil der Praxis selbst“ (Bohnsack 2020, S. 118) verstanden wird. Diese „praktische Reflexion“ bzw. das „praktische Erkennen“⁵ der *Strukturen des Interaktionssystems*“ (Bohnsack i. d. B., S. XX) gilt als „wissensmäßige Repräsentation der konstituierenden Rahmung bei den beteiligten Akteur:innen“ (Bohnsack, i. d. B., Abschn. 2.1), welche die handlungspraktische Bewältigung professionalisierter Interaktion zu leisten vermag. Dies bedeutet auch ein habituelles Umgehen mit den Standards, Normen und Rollen der Organisation, indem „Kontingenzen oder funktionale Äquivalenzen des [eigenen; d. Vf.] Handelns im Vollzug der Praxis selbst [identifiziert] und in eine Modifikation des Orientierungsrahmens“ umgesetzt werden (Bohnsack 2024, S. 33).

Ausgehend davon versteht sich kasuistische (Lehrer:innen-)Bildung „als sozialisatorische Aneignung von Potenzialen des *praktischen Erkennens* und der *prakti-*

5 In früheren Arbeiten (z. B. Bohnsack 2020) wurde synonym zu den Begriffen ‚praktisches Erkennen bzw. Reflektieren‘ der Begriff der ‚impliziten Reflexion‘ genutzt und auch von anderen Autor:innen aufgenommen (z. B. Wittek & Martens 2022; Hinzke 2020).

schen Reflexion“ (Bohnsack i. d. B., Abschn. 2) und kann auf verschiedenen Wegen stattfinden: Beispielsweise im Arbeitsprozess beruflicher Akteur:innen (Franz 2024, i. V.) und teilweise auch der Studierenden in längeren Praxisphasen (Hinzke 2020), in der Seminardiskussion ausgehend von Texten oder Artefakten aus der beruflichen Praxis oder in Lehrforschungsprojekten.

1.3 Beide Zugänge im Spiegel empirischer Untersuchungen zu Lehramtsstudieren

Sowohl die Thesen des strukturtheoretischen als auch diejenigen des praxeologisch-wissenssoziologischen Ansatzes sind in verschiedener Hinsicht empirisch untersucht worden. Wenige dieser Beiträge, die darin den Fokus auf die Auseinandersetzung mit kasuistischen Lehr-Lern-Formaten legen, möchte ich nun skizzieren. In der Begleitforschung des KALEI-Projekts wurde bspw. eine „strukturtheoretische Perspektivierung reflexiver Momente in der Professionalisierung von (angehenden) Lehrpersonen“ (Wittek et al. 2022, S. 42, Herv. i. Orig.) zugrunde gelegt. Zu diesem Zweck wurden Gruppendiskussionen mit Studierenden zu ihren Erfahrungen mit kasuistischer Lehre erhoben, um zu untersuchen, inwiefern die Kasuistik dazu beiträgt, das eigene und das fremde pädagogische Handeln „zum Gegenstand des eigenen Nachdenkens“ (Wittek et al. 2022, S. 44) der Studierenden zu machen. Dabei hat sich gezeigt, dass die Studierenden zwar angeregt von der Fallanalyse auch über sich selbst und ihre eigenen Vorannahmen nachdenken; es bleibt aber fraglich, ob „der eigene Fall selbstläufig im fremden Fall reflektiert wird“ (ebd. S. 46), ob also aufgrund der Irritation die Prägung der eigenen Vorstellungen im Kontrast zu den anderen Vorstellungen und darüber eine Reflexion des Habitus angeregt wurde. Es zeigte sich aber darüber hinaus, dass auch dann, wenn, wie im Projekt ‚BiProfessional‘ der Universität Bielefeld, die Fallarbeit um ein explizit reflexives Moment ergänzt wird, keine Habitusreflexion ausgemacht werden kann⁶ (Wittek et al. 2022, S. 49ff.).

Jan-Henrik Hinzke (2020) fragt mit einer *wissenssoziologischen Perspektivierung* nach der Anbahnung von Potenzialen praktischen Erkennens bzw. praktischer Reflexionen⁷ im Studium und untersucht dafür dichte Beschreibungen aus Praxisphasen von Studierenden des Lehramts. Seine Rekonstruktionen zeigen, dass zumindest in einigen studentischen Praktikumsberichten, welche die eigene Handlungspraxis thematisieren, Reflexionsleistungen möglich und „derartige Berichte also potenziell dazu geeignet sind, als Reflexionsanlässe zu fungieren

6 Dies werten die Autor:innen allerdings nicht als grundsätzliche Zurückweisung der Möglichkeit von Habitusreflexion, sondern ziehen in Betracht, dass es sich hierbei eher um eine Frage der empirischen Nachweisbarkeit handelt.

7 Der Autor selbst verwendet in seinem Beitrag den Begriff der ‚impliziten Reflexion‘ den ich in diesem Beitrag aus Gründen der Konsistenz und Nachvollziehbarkeit durch das Synonym des ‚praktischen Erkennens resp. Reflexion‘ ersetze (siehe dazu Bohnsack 2024).

und Reflexionsprozesse bei Studierenden zu befördern“ (Hinzke 2020, S. 102). Er gibt allerdings auch zu bedenken, dass die Potenziale praktischen Erkennens und Reflektierens sich im Rahmen des Studiums in der Regel nicht in Bezug auf die Berufspraxis von Lehrpersonen entfalten, da die dort „alltäglich anstehenden Bewältigungsleistungen der Spannung zwischen Norm und Habitus in der Organisation Schule nicht simuliert werden können“ (Hinzke 2020, S. 102) (worauf ich zum Ende dieses Beitrags noch einmal eingehen werde).

Die Bilanz dieser Studien ist nun die Erkenntnis, dass mit einem strukturtheoretischen Zugang reflexive Momente in der studentischen Fallarbeit zumindest nicht nachgewiesen werden können. Aus wissenssoziologischer Perspektive kommt Hinzke (2020) darüber hinaus zu dem Schluss, dass sich Potenziale praktischen Erkennens und praktischer Reflexion in der studentischen Fallarbeit vor allem auf die Standards, Normen und Rollen des Studiums und nicht der Berufspraxis beziehen.

2 Fragestellung

Die Ausführungen zum strukturtheoretischen und zum wissenssoziologischen Ansatz zeigen, dass die Frage nach einem potenziellen Wandel von Praxis im Zuge von Professionalisierungsprozessen in unterschiedlicher Weise beantwortet werden kann. Um die Fragestellung dieses Beitrags weiter zu entwickeln, ist es nun allerdings notwendig, sich auch noch einmal damit auseinanderzusetzen, was in den unterschiedlichen empirischen Zugängen zu kasuistischer Bildung bislang als Handlungspraxis untersucht worden ist. Deutlich wird darin, dass in den bisher aufgezeigten empirischen Zugängen Erzählungen und Beschreibungen zu Fallarbeit bei Doris Wittek et al. (2020, S. 42ff.) oder Protokollierungen aus Schule bei Hinzke (2020) rekonstruiert worden sind, die sich dazu eignen, Momente praktischer Reflexion im Modus einer proponierten Performanz zu erfassen und damit die kasuistische Lehrpraxis einer Evaluation zu unterziehen. Wenn es aber darum gehen soll, im Rahmen kasuistischer (Lehrer:innen-)Bildung Potenziale praktischen Erkennens (also auf der Ebene performativer Performanz) bei den Studierenden anzuregen, erweist es sich aus einer wissenssoziologischen Perspektive als aufschlussreicher, die Handlungspraxis von Studierenden im kasuistischen Arbeiten selbst zu rekonstruieren und zum Gegenstand der Seminardiskussion zu machen. Solch ein Vorgehen kann einerseits anhand der Rekonstruktion kasuistischer Interaktionspraxis in Lehrveranstaltungen realisiert und auf Momente praktischen Erkennens der Studierenden hin beleuchtet werden (siehe z. B. das Projekt von Cornelia Jacob sowie die Beiträge von Gabriel & Kinne; Steinwand & Wittek i. d. B.). Andererseits lassen sich Potenziale praktischen Erkennens ebenfalls dann anregen, wenn die ethnographischen Protokolle von Lehramtsstudierenden selbst als Dokument einer Handlungspraxis (nämlich des Verschriftens von Be-

obachtungen) verstanden und im Hinblick auf die darin aufgehobenen standortgebundenen Orientierungen der Beobachter:innen gegenüber Schule, Unterricht und deren Akteur:innen analysiert werden. Damit einher geht der Vorschlag eines Konzepts für eine kasuistische Lehre, in der die Explikation des impliziten Blicks auf Schule in studentischen Beobachtungsprotokollen zur „Reflexion der [eigenen] Normalitätsvorstellungen [...] und damit auch für die Reflexion der [eigenen] Standortgebundenheit“ (Reh et al. 2022, S. 12) gegenüber dem späteren Feld und der Klientel des beruflichen Handelns dient. Beobachtungsprotokolle werden in diesem Fall nicht im Hinblick auf die implizite Handlungslogik des beobachteten Geschehens analysiert. Vielmehr wird mit Hilfe dokumentarischer Interpretationen die implizite Logik der Beobachtungspraxis von Studierenden (als Autor:innen der Protokolle) erschlossen und damit Einblick in deren implizite Wissensbestände, Normativitäten und Standortgebundenheiten gegenüber Schule, Unterricht und deren Akteur:innen gewonnen. Es geht also darum zu *rekonstruieren*, wie *studentische Beobachter:innen in der Schule beobachten*, wofür sich die Dokumentarische Methode mit ihrem Fokus darauf, die impliziten Wissensbestände von Akteur:innen zu *rekonstruieren*, insbesondere als geeignet erweist.

3 Die ‚Autorität der Autorin‘ als Ausgangspunkt für die Rekonstruktion von Beobachtungsprotokollen – Methode

Die methodische Grundvoraussetzung für solch ein Vorgehen ist die häufig in der dokumentarischen Forschung als Limitierung ethnographischer Protokolle angeführte Überlegung zur ‚Autorität der Autorin‘: Also die Idee, dass sich in ethnographischen Protokollen immer (auch) diejenige Person mit ihren Wissensbeständen zeigt, deren (Beobachtungs- und Protokollierungs-)Handlungen uns qua Forschungsinstrument vorliegen (z. B. Kalthoff 2003). Das sind im Fall der Beobachtungsprotokolle die Verfasser:innen dieser, die aufgrund der unaufhebbaren Seins- und Standortgebundenheit des Wissens und Wahrnehmens (Mannheim 1995/1929) schreibend *eine bzw. ihre Version* von Wirklichkeit festgehalten haben (Fuhrmann & Hoffmann 2024; Bohnsack 2021, S. 133ff.). Damit verweist die „Art und Weise, wie ein Phänomen [...] wahrgenommen und beschrieben wird, nicht [nur; d. Vf.] auf das Phänomen selbst, sondern gerade auch auf den Modus Operandi oder die Logik der Wahrnehmung des Autors bzw. der Autorin“ selbst (Amling 2022, S. 3): Das Protokoll wird so auch als Dokument der Standortgebundenheit der Verfasser:in erkannt. Die dokumentarische Interpretation von Protokolltexten macht insofern „die Praxis des Schreibens von Protokollen teilnehmender Beobachtungen und das damit einhergehende implizite Wissen [der Autor:innen; d. Vf.] über das untersuchte Feld selbst zum Gegenstand einer Analyse“ (Reh et al. 2022, S. 1). Zu welchen Ergebnissen solch eine Rekonstruktion führen kann, möchte ich im folgenden

Abschnitt beispielhaft anhand eines studentischen Beobachtungsprotokolls aufzeigen. Dabei orientiere ich mich in auswertungsmethodischer Hinsicht insbesondere an den Vorarbeiten zur dokumentarischen Interpretation von Protokolltexten von Jan-Hendrik Hinzke (2020), Anne Reh et al. (2022) und Steffen Amling (2022), wobei sich die beiden Letztgenannten auf die Aktenanalyse nach Jacob Erne (2017) bzw. Erne & Bohnsack (2018) beziehen. Um den Rahmen des Beitrags nicht zu sprengen, werde ich die Rekonstruktionen nur illustrativ an einem Fall und in einer stark gerafften Form präsentieren können und absolviere dabei die Arbeitsschritte der Identifizierung der Textmodi des Beobachtungsprotokolls sowie die formulierende und reflektierende Interpretation der im Beobachtungsprotokoll identifizierten Sequenzen. Der Titel des Protokolls wird, ähnlich wie Textelemente oder Bildunterschriften in der dokumentarischen Bildinterpretation, erst zum Ende des Rekonstruktionsprozesses betrachtet (Bohnsack 2007).

4 ‚Der verträumte Eric‘ – Eine Fallrekonstruktion mit der Dokumentarischen Methode

Studierende, die an der MLU ein Lehramt studieren, absolvieren in der Regel nach dem ersten Semester das sogenannte ‚Beobachtungspraktikum‘. Dieses Praktikum führt sie für eine zweiwöchige Beobachtungsphase an eine Schule, in der sie dazu aufgefordert sind, ethnographische Protokolle zu ihren Beobachtungen in Schule und Unterricht zu verfassen. Gerahmt wird die Praxisphase von einem Vor- und einem Nachbereitungsseminar sowie einer Vorlesung, in denen die Studierenden insbesondere mit den Grundlagen der Schulpädagogik und einer rekonstruktiv-kasuistischen Arbeitsweise vertraut gemacht werden.⁸ Im Nachbereitungsseminar des Beobachtungspraktikums werden die von den Studierenden verfassten Beobachtungsprotokolle mit Hilfe eines rekonstruktiv-sequenzanalytischen Verfahrens analysiert. Im Fokus steht dabei zumeist der Unterricht als soziale Praxis in seiner Interaktionsdynamik (siehe auch die Einleitung dieses Beitrags). In den nun folgenden Rekonstruktionen eines Beobachtungsprotokolls möchte ich diesen Zugang ergänzen, indem ich gemäß der Fragestellung dieses Beitrags den Fokus darauf verschiebe, welche impliziten Wissensbestände der studentischen Beobachter:innen sich gegenüber dem zukünftigen Feld des beruflichen Handelns und dessen Akteur:innen mit Hilfe dokumentarischer Interpretationen rekonstruieren lassen.

8 Der Titel des hiermit skizzierten Moduls lautet ‚Analyse von Lehrer:innenhandeln und Unterricht (Modul 1)‘. Weitere Information unter <https://www.philfak3.uni-halle.de/studium/studiengaenge/biwi-la/paedagogik/module-pruefungen/> [zuletzt abgerufen am 01.03.2024].

Das Fallprotokoll mit dem Titel „Der verträumte Eric“ steht über das Hallesche Fallportal⁹ (<https://fallportal.zlb.uni-halle.de>, Z. 1-13, inklusive Titel und Kurzbeschreibung) zur Verwendung in Forschung, Studium und Lehre zur Verfügung. Es wurde von einer:inem anonymen studentischen Beobachter:in verfasst und im Jahr 2019 ins Hallesche Fallportal aufgenommen. Bekannt ist darüber hinaus, dass das Protokoll in der Beobachtung des Mathematikunterrichts einer zweiten Klasse an einer staatlichen Grundschule entstanden ist. Weitere Informationen, z. B. zu den formalen Vorgaben der:des Dozent:in im Hinblick auf Beobachtungsaufträge etc. sind nicht vorhanden. Dies stellt eine häufige Herausforderung dar, wenn mit Materialien aus Fallsammlungen gearbeitet wird, denn dabei bleibt oft uneindeutig, unter welchen Bedingungen das Material entstanden ist. So fehlt auch hier das Wissen um die Bedingungen der Erstellung des Protokolls im Kontext universitärer Ausbildung, die Erwartungen der Dozent:innen und möglicherweise prüfungsrelevante Anforderungen an das Beobachtungsprotokoll.

In den ersten Zeilen des Beobachtungsprotokolls benennt der:die Verfasser:in die beobachtete Klassenstufe (zweite Klasse), das Unterrichtsfach und dessen konkretes Thema (die Zusammensetzung von Einern und Zehnern im Mathematikunterricht) sowie das zugrunde liegende Arbeitsmaterial (Arbeitsheft) und die Arbeitsform (Unterrichtsgespräch). Auch eine exakte zeitliche Einordnung wird vorgenommen.

Im Unterrichtsgespräch in Mathematik in der 2. Klasse wird eine Arbeitsheftseite bearbeitet. Das Thema dieser Stunde ist die Zusammensetzung von Zehnern und Einern.

8:00 Uhr

Die Beobachtung wird ausgehend von sachlich-fachlichen Parametern gerahmt, während das im Fortlauf des Protokolls dargestellte Geschehen in seiner Interaktionsdynamik zunächst keine Rolle spielt. Handelnde Akteur:innen sind nur sehr implizit (vermittelt über die Arbeitsform des Unterrichtsgesprächs bzw. die Klasse) enthalten. Der Einstieg in das Beobachtungsprotokoll erinnert an die Unterrichtsvorbereitung einer Lehrkraft. Was auf den ersten Blick als beschreibender Modus eines Geschehens erscheint, erweist sich in der reflektierenden Interpretation als theoretisierender Modus, in dem das beobachtete Geschehen aus der sachlich-fachlichen Perspektive einer Lehrperson kontextualisiert wird.

Im weiteren Verlauf des Protokolls wendet sich die Verfasser:in in einem beschreibenden Modus dem Schüler Eric zu.

9 Auch das Hallesche Fallportal ist ein Ertrag des KALEI-Projekts, denn es wurde im Rahmen der ersten Förderphase von 2016-2019 als KALEI-Teilprojekt ins Leben gerufen (Grummt & Schütz 2020; Grummt 2019). Seit 2022 wurde es erst von mir, Nora Friederike Hoffmann (02/2022-04/2023) und seit 10/2023 von Cornelia Jacob in einer Kooperation des Zentrums für Lehrer:innenbildung mit den lehrer:innenbildenden Fakultäten der Martin-Luther-Universität weiterentwickelt.

Eric sitzt an einem Einzeltisch und löst für sich die komplette Aufgabe im Arbeitsheft. Die Lehrerin bearbeitet mit den Kindern im Gespräch erst die dritte Teilaufgabe, als Eric bereits fertig ist. Er hat sich bisher nicht zu Wort gemeldet und zum Unterrichtsgespräch beigetragen.

Eric erfährt in dieser Sequenz eine mehrfache ‚Besonderung‘. Zum einen wird die bereits formal existierende Platzierung an einem Einzeltisch von der Beobachter:in reproduziert, zum anderen aber auch eine weitere Besonderheit eröffnet: Eric löst die *komplette Aufgabe für sich*, während die *Lehrerin mit den Kindern im Gespräch erst die dritte Teilaufgabe* bearbeitet.

Hier wird also ein namentlich benannter Schüler, der im Zusammenhang der *zweiten Klasse* ‚besonders‘ ist, in den Fokus gerückt und zunächst über eine spezifische schulische Leistung beschrieben: Eric ist *bereits fertig* mit der Aufgabe im Arbeitsheft. Diese Leistung allein scheint den Schüler allerdings nicht hinreichend zu beschreiben, denn es wird nicht nur diese von dem:der Beobachter:in festgehalten, sondern ebenfalls markiert, dass Eric sich bisher noch nicht *zu Wort gemeldet* und *zum Unterrichtsgespräch beigetragen* habe; damit also einer weiteren in der Unterrichtsform anscheinend erwarteten Praxis – nämlich des Beitrags zum gemeinsamen *Unterrichtsgespräch* – nicht nachgekommen sei. Im Beobachtungsprotokoll deutet sich damit an, dass Schüler:innen im Unterricht insofern nicht nur ein gewisses Können in der Bearbeitung einer konkret gestellten Aufgabe unter Beweis zu stellen haben, sondern es zugleich anzunehmen ist, dass sie die von der Lehrperson avisierte Arbeitsform des Unterrichts erkennen und sich ihr entsprechend in den Unterricht einbringen. Dies wird im Fortlauf des Protokolls in einem erzählenden Modus weiter ausgeführt.

Nun gähnt er und beginnt, mit seinem Spitzer zu spielen. Die Lehrerin ruft Eric auf und fragt ihn, welche Lösung die gerade zu bearbeitende Aufgabe hat. Er schaut schnell hoch, dann auf sein Blatt und murmelt leise: „Wo sind wir?“ Die Lehrerin dreht sich ein Stück von ihm weg und nimmt einen anderen Schüler auf, welcher ihr eine Lösung sagt. Sie nickt. Währenddessen beginnt Eric wieder, mit seinem Spitzer zu spielen. Die Lehrerin schaut zu ihm und sagt mit fester Stimme: „Tu bitte den Spitzer weg.“ Eric legt den Spitzer neben seine Federmappe und schaut sie an. „Hast du das geschrieben?“, fragt sie ihn. „Ja, ich bin eigentlich schon fertig.“ Doch bevor Eric den Satz beendet hat, hat sich die Lehrerin bereits von ihm abgewendet und redet mit einem anderen Kind.

Der:Die Beobachter:in macht sichtbar, dass Eric die Freiräume, die die Beendigung der Aufgaben im Arbeitsheft ihm eröffnet, für andere Tätigkeiten (des *Spielens mit dem Spitzer*) nutzt. Sie zeigt auf, dass immer dann, wenn der Schüler erkennbar eine andere Tätigkeit ausführt, als sich am Unterrichtsgespräch zu beteiligen, die Lehrerin in Interaktion mit ihm tritt, sein Arbeitsstand im Hinblick auf das Arbeitsheft dabei aber nicht von Interesse ist. Von Relevanz ist dementsprechend nicht die Frage, ob Eric die Aufgaben im Arbeitsheft abgeschlossen hat (also dieser Anforderung nachgekommen ist) – oder auf Anfrage der Lehrperson

bereit ist, sich aktiv in das Unterrichtsgeschehen einzubringen („*Wo sind wir?*“). Stattdessen wird eine andere Leistung eingefordert, die sich nicht auf die Erledigung der Aufgaben im Arbeitsheft bezieht, sondern auf das Erkennen der von der Lehrperson anvisierten Arbeitsform und der eigenständigen Beteiligung daran bzw. zumindest der steten Präsentation von Beteiligungsbereitschaft.

Zusammenfassend zeigt die Rekonstruktion des Protokolls als Dokument der Standortgebundenheit der Autor:in, dass diese zwischen den Perspektiven einer Lehrperson und des Schülers Eric changiert und Unterricht damit als Feld konstruiert, in dem diese Perspektiven in einer Inkongruenz zueinander auftreten (können). Eric wird zwar über eine prinzipielle Leistungsfähigkeit im Angesicht konkreter Arbeitsaufgaben charakterisiert, zugleich aber sein sichtbares Abschweifen von der Arbeitsform des Unterrichts als Problem markiert. Das transportierte Idealbild eines Schülers beinhaltet damit die stete Präsentation von Aufmerksamkeit im Unterricht, die neben der Erledigung expliziter Aufgabenstellungen auch das praktische Erkennen von Arbeitsformen und der Beteiligung daran beinhaltet. Demgegenüber steht allerdings auch eine Lehrperson im positiven Horizont, die sich in der Lage dazu zeigt, diejenigen Schüler:innen, die die impliziten Anforderungen des Unterrichtsgeschehens nicht bedienen, zumindest in ihrer aufgabenbezogenen Leistung wahrzunehmen (und sich nicht direkt abzuwenden).

Obgleich die:der Beobachter:in in ihrem Protokolltext diese unterschiedlichen Perspektiven in ihrer Ambivalenz darstellt, liefert insbesondere der Titel „Der verträumte Eric“ eine eindeutigeren Rahmung. Hier wird nun die Person des Schülers zum Fall gemacht und über eine Eigenschaft charakterisiert, die ihn als jemanden ausweist, der im Unterrichtsgeschehen ins Träumen gerät. Dieses ‚Träumen‘ steht zum einen in Differenz zur schulischen Rationalität und zum anderen der Präsentation von Unterrichtsbereitschaft im Sinne der Logik der Arbeitsform entgegen. Die Autor:in rahmt ihre Beobachtung also insgesamt nicht über die Geschwindigkeit, mit der Eric der aufgabengeleiteten Anforderung nachkommt bzw. seine Leistungsfähigkeit im Sinne der Arbeitsaufgabe, die ihm erst diese Freiräume ermöglicht. Stattdessen wird Eric auf das Abschweifen von der Arbeitsform des Unterrichtsgesprächs reduziert, hinter der seine Leistungsfähigkeit verschwindet – so wie auch die im Protokoll beschriebene Lehrperson diese verkennt.

5 Der implizite Blick auf Schule als Gegenstand kasuistischer Lehr-Lern-Formate und Professionalisierungsanregung

Der vorhergehende Abschnitt hat gezeigt, dass die Dokumentarischen Methode zum einen Wege für eine methodische Herangehensweise an studentische Beobachtungsprotokolle bietet und zum anderen ermöglicht, die Standortgebundenheiten von Studierenden, mit denen sie auf das Feld ihres zukünftigen be-

rufflichen Handelns blicken, zu identifizieren. So ist in der Rekonstruktion des Beobachtungsprotokolls ‚Der verträumte Eric‘ deutlich geworden, dass der:die studentische Beobachter:in in seinen:ihren Ausführungen zwar die unterschiedlichen Perspektiven von Lehrerin und Schüler wiedergibt. Zugleich zeigt sich aber, dass, obgleich die Leistungsfähigkeit des Schülers i. S. der Erfüllung der Aufgabe im Arbeitsheft beobachtet wird und deutlich gemacht wird, dass er sogar versucht ist, sich auf Anfrage der Lehrperson aktiv wieder in das Unterrichtsgeschehen einzubringen, die Situation insgesamt dennoch darüber gerahmt wird, dass der Schüler eine implizite Leistungsanforderung von Unterricht nicht bedienen kann, da er die Arbeitsform des Unterrichtsgesprächs nicht eigenständig verfolgt. In der Praxis der Verschriftlichung ihrer Beobachtung eröffnet der:die Student:in damit insgesamt eine Perspektive auf Unterricht, die die Schüler:innen in die Verantwortung dafür nimmt, die „Untergrenze der Beachtung des Unterrichts“ (Breidenstein 2006, S. 121) zu präsentieren, die sich durch ein schülerseitiges Erkennen-Können und Bedienen-Müssen der sowohl impliziten als auch expliziten Leistungs- und Arbeitsanforderungen auszeichnet.

Um diese hier nur beispielhaft aus der Beobachtung der Verschriftlichungspraxis einer:eines studentischen Beobachters:in extrahierten Erkenntnisse nun als Professionalisierungsanregung von Lehramtsstudierenden einsetzen zu können, müssen sie zum Ausgangspunkt für eine Diskussion in universitären Lehr-Lernsettings werden. So kann eine in dieser oder einer ähnlichen Form vollzogene Explikation des impliziten Blicks auf Schule, Unterricht und deren Akteur:innen in verschiedenen studentischen Beobachtungsprotokollen die Möglichkeit bieten, diesen als standortgebunden gegenüber dem späteren Feld und der Klientel des beruflichen Handelns zu erfahren. Werden Beobachtungsprotokolle anderer Studierender (z. B. aus vorhergehenden Jahrgängen) im Hinblick auf die darin enthaltenen impliziten Wissensbestände gegenüber Schule, Unterricht und anderen Akteur:innen im Vergleich zueinander rekonstruiert, kann darüber auch eine implizit bleibende Auseinandersetzung mit dem eigenen Blick der aktuellen Studierenden auf Schule angeregt werden.¹⁰

10 Zwar hat es sich – wie auch hier vorgeschlagen – bislang etabliert, in kasuistischen Lehr-Lern-Formaten von der Arbeit an ‚fremden Fällen‘ auszugehen und darauf zu setzen, dass darüber eine implizite Auseinandersetzung mit dem ‚eigenen Fall‘ angeregt werden könne (Helsper 2018). Einige Autor:innen sprechen sich aber dafür aus, die Biographien von Studierenden in expliziter, unvermittelter Art und Weise zum Thema kasuistischen Arbeitens in universitären Settings werden zu lassen, was sowohl als fruchtbar für Professionalisierungsprozesse als auch herausforderungsvoll für Studierende und Lehrende diskutiert wird (siehe dazu z. B. Deutsch & Lerch 2023, Mieth 2021). Hier werden Vorbehalte gegenüber der Thematisierung biographischer Vorerfahrungen der Studierenden in universitären Settings aufgrund der Gefahr von Entgrenzung und Übergreifigkeit (Helsper 2018) zwar gesehen, zugleich aber der Wert der Auseinandersetzung mit der eigenen (Lern- und Bildungs-)Biographie für Professionalisierungsprozesse von zukünftigen Lehrpersonen für unverzichtbar gehalten. Es wird bei der Arbeit an und mit der eigenen Biographie in universitären Kontexten ein „gewisses Fingerspritzengefühl“ (Mieth 2021, S. 187) gefordert, dabei aber vor allem moniert, dass die Möglichkeiten dafür unter den organisatorischen Bedingungen des Lehr-

Solch ein kasuistisches Lehr-Lern-Format ist aus der Perspektive der Praxeologischen Wissenssoziologie für die Professionalisierung angehende(r) Lehramtsstudierender insbesondere dann bedeutsam, wenn es vor dem Hintergrund der im Zusammenhang mit dem Handeln in Organisationen zentralen Begrifflichkeiten des praktischen Erkennens bzw. der praktischen Reflexion betrachtet wird. Zwar geht Hinzke (2020, S. 102) davon aus, dass sich Potenziale praktischen Erkennens und Reflektierens „im Rahmen des Studiums in der Regel nicht in Bezug auf die Berufspraxis von Lehrpersonen entfalten, da die dort alltäglich anstehenden Bewältigungsleistungen der Spannung zwischen Norm und Habitus in der Organisation Schule nicht simuliert werden können“ (ebd.), sondern sich lediglich auf die handlungspraktische Bewältigung der konstituierenden Rahmung des Studiums beziehen. Demgegenüber möchte ich hier allerdings anführen, dass das organisationale Handeln durch eine „*Verdopplung der Normierung*“ (Bohnsack 2020, S. 39, Herv. i. Orig.) gekennzeichnet ist, deren Grundidee ist, dass organisationales Handeln nicht allein im Bezug zu den (kodifizierten) Normen und Programme der *Organisation* stattfindet, sondern zugleich den *gesellschaftlichen* Normen, Rollen- und Identitätserwartungen ausgesetzt ist. So mag die Auseinandersetzung mit den studentischen Dokumenten aus Praxisphasen im Rahmen universitärer Lehrveranstaltungen nur begrenzte Möglichkeiten dafür liefern, die Bewältigungsleistungen der Spannung zwischen den in der Organisation der Schule vermittelten Normen und dem Habitus vorwegzunehmen. Die Beobachtungsprotokolle stellen aber demgegenüber Dokumente dar, von denen ein praktisches Erkennen und Reflektieren *gesellschaftlicher* Normen, Rollen- und Identitätserwartungen ausgehen kann, die gleichermaßen für die Bewältigung des Handelns in Organisationen von Bedeutung sind und insofern in diese hineinwirken. Wenn auch die aus den Beobachtungsprotokollen herrührende Rekonstruktion des implizit bleibenden studentischen Blicks auf das zukünftige Feld ihres Handelns keinen direkten Weg zur Alltagspraxis der Bewältigung der *schulisch-organisationalen* Normen zu weisen vermag, ermöglicht sie aber Potenziale praktischen Erkennens und praktischer Reflexion im Hinblick auf die Bewältigung *gesellschaftlicher* Normen, Rollen- und Identitätserwartungen. Diese betreffen einen wesentlichen Aspekt des Handelns in der Schule, der dann im Verhältnis zu den dort erfahrenen *schulisch-organisationalen* Normen und Programmen von den zukünftigen Lehrer:innen in der Berufspraxis weiter erschlossen werden muss.

amtsstudiums begrenzt seien (Deutsch & Lerch 2023; Miethe 2021, S. 188, 197). Dazu, wie die Anwendung solcher biographieorientierten Formate in Ausbildungsphasen auch (selbst-)kritisch einzuschätzen ist, liegen bislang allerdings kaum Erkenntnisse vor. Diese werden aber derzeit in einem Themenschwerpunkt zum biographieorientierten Arbeiten in Professionalisierungsprozessen für Bildung, Beratung und Soziale Arbeit der Zeitschrift BIOS angeregt, die im Sommer 2025 erscheinen soll.

Literatur

- Amling, Steffen (2022). Der angehende Lehrerinnenhabitus der Frau B. Zugänge zum Datum #1 von *datum&diskurs* aus der Perspektive der Dokumentarischen Methode. *datum&diskurs*, 1, S. 1-16.
- Bohnsack, Ralf (2024). Konstituierende Rahmung und praktisches Erkennen und Reflektieren in der organisationalen Praxis. In Ralf Bohnsack, Tanja Sturm, & Benjamin Wagener (Hrsg.), *Konstituierende Rahmung. Pädagogische Organisationen und darüber hinaus*. (S. 17-66). Opladen u. a.: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2021). *Rekonstruktive Sozialforschung* (10., durchgesehene Auflage Aufl.). Opladen u. a.: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive*. Stuttgart: utb.
- Bohnsack, Ralf (2007). „Heidi“: Eine exemplarische Bildinterpretation auf der Basis der dokumentarischen Methode. In Ralf Bohnsack, Iris Nentwig-Gesemann, & Arnd-Michael Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (S. 325-340). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Breidenstein, Georg (2006). *Teilnahme am Unterricht: ethnographische Studien zum Schülerjob* (1. Auflage Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Deutsch, Kim & Lerch, Sebastian (2023). Biographiearbeit in der Hochschullehre. In Dieter Nittel, Heide von Felden & Meron Mendel (Hrsg.), *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung und Biographiearbeit* (S. 1148-1161). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Erne, Jacob (2017). Der Status der Akte als organisationaler Aktant. In Steffen Amling & Werner Vogd (Hrsg.), *Dokumentarische Organisationsforschung* (S. 43-58). Opladen u. a.: Barbara Budrich.
- Erne, Jacob & Bohnsack, Ralf (2018). Die Psychoanalytische Sozialarbeit im Blick auf ihre Akten. Eine dokumentarische Aktenanalyse. In Claudia Streblov-Poser, Ralf Bohnsack, & Sonja Kubisch (Hrsg.), *Soziale Arbeit und Dokumentarische Methode. Methodologische Aspekte und empirische Erkenntnisse* (S. 237-256). Opladen u. a.: Barbara Budrich.
- Franz, Julia (2024). Professionelle Erfahrungsfähigkeit im Montext konstituierender Rahmungen in der Wohnungslosenhilfe und der Gemeindepsychiatrie. In Ralf Bohnsack, Tanja Sturm, & Benjamin Wagener (Hrsg.), *Konstituierende Rahmung. Pädagogische Organisationen und darüber hinaus*. (S. 323-350). Opladen u. a.: Barbara Budrich.
- Fuhrmann, Laura & Hoffmann, Nora F. (2024). Jugendliche Peerbeziehungen in der Schule. Überlegungen auf der Grundlage dokumentarischer Interpretationen von Beobachtungsprotokollen. In Dominique Matthes, Jan-Hendrik Hinzke, Hilke Pallesen & Doris Wittek (Hrsg.), *Dokumentarische Schüler:innenforschung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Grummt, Marek (2019). Das hallesche Fallportal – Konzeption, Perspektiven und Möglichkeiten. In Claudia Klektau, Susanne Schütz, & Anne Fett (Hrsg.), *Heterogenitätssensibilität durch Fallarbeit fördern. Zum Stellenwert von Kasuistik und Inklusion in der Lehrer*innenbildung* (Vol. Halleschen Beiträge zur Lehrer:innenbildung, Bd. 1). Halle (Saale): Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Zentrum für Lehrer:innenbildung.
- Grummt, Marek & Schütz, Susanne (2020). Das hallesche Fallportal. Eine Internetplattform für die kasuistische Hochschullehre. *Halleschen Beiträge zur Lehrer*innenbildung, Bd. 3. Halle (Saale): Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Zentrum für Lehrer*innenbildung*. Retrieved from https://www.zlb.uni-halle.de/publikationen/hallesche_beitraege/ [zuletzt abgerufen 01.03.2024].
- Helsper, Werner (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. Opladen u. a.: utb.
- Helsper, Werner (2018). Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In Angelika Paseka, Marion Keller-Schneider & Arno Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 105-140). Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, Werner (2001). Praxis und Reflexion. Die Norwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *journal für lehrerinnen- und lehrerbildung*, 3, S. 7-15.
- Hinzke, Jan-Hendrik (2020). Praktikumsberichte als Reflexionsanlässe? Reflexion zwischen Professionalisierungshoffnung und Praxisbewältigung in der Lehrerinnenbildung. *HLZ*, 3 (2), S. 91-107.

- Kalthoff, Herbert (2003). Beobachtende Differenz: Instrumente der ethnografisch-soziologischen Forschung. *Zeitschrift für Soziologie*, 32 (1), S. 70-90. Retrieved from <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=cab07899a&AN=ulb.1642587699&lang=de&site=eds-live&scope=site> [zuletzt abgerufen 01.03.2024].
- Kunze, Katharina (2018). Kasuistische Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In Colin Cramer, Johannes König, Martin Rothland & Sigrid Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 681-690). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Mannheim, Karl (1995[1929]). Wissenssoziologie. In Karl Mannheim (Hrsg.), *Ideologie und Utopie* (S. 227-267). Frankfurt/Main: Vittorio Klostermann.
- Miethe, Ingrid (2021). Auf neuen Wegen zum Lehrerberuf. Bildungsbiographien nicht-traditioneller Lehramtsstudierender und biographisches Lernen in der Lehrerbildung. In Sabine Klomfaß & André Epp (Hrsg.), *Biographiearbeit und Arbeit an und mit Biographie in der Lehrerbildung* (S. 184-200). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Reh, Anne, Brandhorst, André & Proskawetz, Franziska (2022). Dokumentarische Interpretation einer teilnehmenden Beobachtung. Rekonstruktion introspektiver Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsweisen als Reflexionsbasis der Standortgebundenheit in der qualitativen Sozialforschung. *datum & diskurs*, 4, S. 1-16.
- Schmidt, Richard & Wittek, Doris (2019). Reflexion und Kasuistik. Systematisierung kasuistischer Lehr-Lern-Formate und deren Zieldimension der Reflexion. *Herausforderung Lehrerinnenbildung*, 3 (2), S. 29-44.
- Wittek, Doris & Martens, Matthias (2022). Der reflexive Habitus als implizite Reflexion? Strukturtheoretische und praxeologische Perspektiven auf eine zentrale Begründungsfigur professionellen Handelns von Lehrpersonen. *Empirische Pädagogik*, 36 (3), S. 279-293.
- Wittek, Doris, Te Poel, Karin, Lischka-Schmidt, Richard & Leonhard, Tobias (2022). Habitusreflexion und reflexiver Habitus im Widerstreit – grundlagentheoretische Überlegungen und empirische Annäherungsversuche. In Christian Reintjes & Ingrid Kunze (Hrsg.), *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung* (S. 39-57). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Autorin

Hoffmann, Nora Friederike, Dr.ⁱⁿ

Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Arbeitsbereich Schulpädagogik/
Schulforschung der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Arbeitsschwerpunkte: Schul- und Bildungsforschung, Professionalisierung,
soziale Ungleichheiten, rekonstruktive Forschungsmethoden, Kasuistik
nora.hoffmann@paedagogik.uni-halle.de

Manuela Keller-Schneider und Doris Wittek

Veränderung unterschiedlicher Facetten von Selbstreflexion im Verlauf des von kasuistischen Lehrveranstaltungen geprägten Lehramtsstudiums

Zusammenfassung

Reflexion in seinen zahlreichen Facetten ist ein Kernelement professionellen Handelns von Lehrpersonen, um den sich wandelnden beruflichen Anforderungen und den situativ sich stellenden Herausforderungen professionell zu begegnen. Im Rahmen der KALEI und KALEI²-Projekte wird diese in kasuistischen Lehrveranstaltungen gefördert. In einer multimethodischen Begleitstudie werden mögliche Wirkungen untersucht.

Dieser Beitrag prüft, inwiefern sich im Verlaufe des Studiums die *Selbstreflexion* von Lehramtsstudierenden verändert. Aus den Daten der quantitativen Teilstudie geht hervor, dass die subjektive verhaltens- und emotionsbezogene *Relevanz* von Selbstreflexion, die *Häufigkeit* von Selbstreflexion als Aktivität sowie die *Bewusstheit* über das eigene Verhalten und Empfinden über die Studiendauer ansteigen. Zudem zeigt sich in der latenten Struktur der wahrgenommenen Anforderungen zur Selbstreflexion eine zunehmende Bündelung, was dem Expertise-Ansatz entsprechend auf eine weitere Professionalisierung verweist.

Schlagnworte: Selbstreflexion, individuelle Ressource, Professionalisierung angehender Lehrpersonen, Kasuistik, stress- und ressourcentheoretischer Zugang zu Professionalisierung.

Abstract

Reflection in its various facets is a core element of teacher professionalism, needed to meet the changing requirements and the situationally arising challenges as professionals. Promoting the ability and willingness to reflect is an important component of professionalization. Since 2013, casuistic courses have been implemented within the KALEI and KALEI² projects. Possible effects on self-reflection were investigated in a multi-method study.

This paper examines the extent to which prospective teachers' self-reflexivity changes over the course of their studies. The data of the quantitative part show an increase of the subjective behavioral and emotional *relevance* of self-reflection, the *frequency* of self-reflection as an activity, and the *awareness* of one's own behavior and feelings. In addition, the latent structure of the perceived requirements of self-reflection shows an increasing bundling, which, according to the expertise approach, indicates a further professionalization.

Keywords: self-reflection, individual resources, professionalization of prospective teachers, casuistry, stress and resource theory approach to professionalization.

1 Einleitung

Pädagogische Professionalisierung lässt sich aus unterschiedlichen theoretischen Perspektiven beleuchten (vgl. dazu Terhart et al. 2014). Ausgehend vom strukturtheoretischen Ansatz, in welchem das hier rahmende Projekt KALEI und dessen Weiterführung KALEI² („Professionalisierung durch Heterogenitätssensibilisierung“) an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (MLU) verankert ist, nutzen wir stress- und ressourcentheoretische Ansätze, um Professionalisierung als aktiven Prozess des Sich-Professionalisierens von (angehenden) Lehrpersonen darzulegen. Die zentrale Annahme ist dabei, dass innerhalb dieses Prozesses individuelle Ressourcen und angenommene Anforderungen von den (angehenden) Lehrpersonen stressinduziert sowie beanspruchend bearbeitet werden und damit bei ihnen zu veränderten Ressourcen führen. Diese veränderten Ressourcen schlagen sich wiederum im berufsbiografischen Verlauf in den individuellen Ressourcen nieder und führen zu einer sich verändernden Wahrnehmung strukturelle Anforderungen.

Der hier anklingende berufsbiografische Ansatz geht also kurz gesagt davon aus, dass sich Professionalisierung in der Auseinandersetzung mit Anforderungen vollzieht, die sich im beruflichen und/oder institutionellen Kontext stellen (Hericks et al. 2022) bzw. im Rahmen von Qualifikationsphasen von Institutionen und ihren Akteur:innen gestellt werden (Keller-Schneider 2016). Verbunden wiederum mit den strukturtheoretischen Annahmen stellt sich die Frage, wie sich Anforderungen des Feldes in berufsbiografischen Entwicklungen niederschlagen und inwiefern diese über Irritationen eigener Sichtweisen und Routinen kriseninduzierend (Overmann 1996) zur weiteren Professionalisierung beitragen (Hericks et al. 2022).

Dieser und weiteren Fragen geht seit dem Jahr 2016 die wissenschaftliche Begleitstudie des Projekts KALEI und weiterführend in KALEI² nach, in dem u. a. kasuistische Lehrveranstaltungen implementiert und weiterentwickelt wurden.¹ Diese

1 Das Projekt KALEI² wurde im Rahmen der gemeinsamen Qualitätsoffensive Lehrerbildung (QLB) von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1618 gefördert.

Implementationsschritte wurden von wissenschaftlichen Längsschnittstudien begleitet, die aus verschiedenen paradigmatischen Blickwinkeln heraus ergründen, inwiefern die Studienangebote für die Reflexionsfähigkeiten und -bereitschaft der Studierenden von Bedeutung sein könnten.

Gemäß dem wahrnehmungsgestützten, stress- und ressourcentheoretisch fundierten berufsbiografisch orientierten Professionalisierungsansatz von Manuela Keller-Schneider (2020a) werden institutionell bzw. kontextuell gestellte und vom Individuum selektionierte Anforderungen aufgrund von individuellen Ressourcen wahrgenommen und in einem unbewusst ablaufenden Prozess vor dem subjektiven Referenzrahmen nach ihrer Bedeutsamkeit und Bewältigbarkeit gedeutet (Lazarus & Launier 1981). Berufsbiografisch erworbenes Wissen und Kenntnisse sowie motivational-affektive Komponenten wirken als Dispositionen in der Wahrnehmung und Deutung von Anforderungen sowie in der Auseinandersetzung mit diesen (Blömeke et al. 2015). Mit Irritationen einhergehende Impulse (Combe & Gebhard 2009) führen zu Bearbeitungsprozessen, aus welchen Erkenntnisse hervorgehen, die, in die individuellen Ressourcen integriert, diese anreichern und transformieren (Keller-Schneider 2020a; Gruber & Degner 2016). Professionalisierung erfolgt in beanspruchenden Auseinandersetzungsprozessen und manifestiert sich in Umstrukturierungen von latenten Wissensstrukturen und zunehmenden, komplexitätsreduzierenden Synergiebildungen, welche das Denken von Expert:innen kennzeichnen (Dreyfus & Dreyfus 1986; Berliner 2001; Neuweg 2004; Keller-Schneider 2015, 2020a). In dieser beanspruchenden Auseinandersetzung werden einerseits Ressourcen in Anspruch genommen; andererseits werden weitere Ressourcen generiert (siehe Beiträge in Keller-Schneider & Sandmeier 2023).

In diesen grundlagentheoretischen Annahmen lässt sich die in diesem Beitrag im Zentrum stehende Selbstreflexion verorten. In kasuistisch orientierten Lehrveranstaltungen des Lehramtsstudiums wird eine intensive fallbezogene Auseinandersetzung mit schulischen Phänomenen und Situationen angestrebt (Keller-Schneider 2018; Wittek et al. 2021), um ein vertieftes Verstehen von Interaktionen und Sachverhalten vor dem Hintergrund kulturell eingebundener biografisch erworbener Ressourcen und Orientierungen zu ermöglichen. Wissen soll somit nicht lediglich angeeignet und in späteren beruflichen Situationen erinnert und angewendet werden, sondern unter Berücksichtigung zahlreicher Faktoren fundierte pädagogische Handlungsentscheidungen (Blömeke et al. 2015) und damit professionelles Handeln ermöglichen, welches in Selbstreflexionsprozessen auf seine Wirkung hin geprüft wird (Keller-Schneider 2018).

Strukturtheoretischen Ansätzen der Lehrer:innenbildung zufolge wird in kasuistisch orientierten Lehrveranstaltungen über die Nutzung reflexiver Tätigkeiten eine Förderung von Selbstreflexion als Reflexionsfähigkeit und Reflexionsbereitschaft angestrebt. Auf diese Weise werden, dem *kognitionspsychologisch* fundierten Exper-

tise-Ansatz zufolge, Erkenntnisse ermöglicht, die über ein Erinnern von Wissen hinausgehend (Anderson & Krathwohl 2001) zu Erkenntnissen führen, die über Reflexionsprozesse eine Analyse komplexer Anforderungen in spezifischen Kontexten erfordern und über die Synthese mehrerer Facetten eine Handlungsentscheidung und damit Einflussnahme auf die spezifische Situation ermöglichen. Die in Reflexionsprozessen erforderliche intensive Auseinandersetzung mit komplexen Anforderungen geht mit einer Transformation der latenten Wissensstrukturen einher (Dreyfus & Dreyfus 1986; Berliner 2001; Gruber & Degner 2016; Keller-Schneider 2015, 2020a; Tartwijk et al. 2017), manifestiert sich in der Veränderung von individuellen Ressourcen, wie Sichtweisen, Überzeugungen und Zielen und prägt damit den individuellen Bildungsgang. Dem *berufsbiografischen* Zugang zu Professionalisierung zufolge wird erwartet, dass sich Erkenntnisse aus der Auseinandersetzung mit Anforderungen des Feldes in den subjektiven Wissensstrukturen niederschlagen und diese verändern (Hericks et al. 2022). Dabei kann angenommen werden, dass sich durch kasuistische Lehrveranstaltungen auch in Selbstreflexionsfähigkeiten und -bereitschaften Veränderungen vollziehen.

Zur Prüfung dieser Annahme werden Daten zur Selbstreflexion aus der quantitativen Teilstudie der wissenschaftlichen Begleitstudie des Projekts KALEI² genutzt. Nach Ausführungen zur theoretischen Fundierung der Studie (Kapitel 2) und des methodischen Vorgehens (Kapitel 3) folgt die Darstellung der empirischen Ergebnisse (Kapitel 4), die abschließend diskutiert werden (Kapitel 5).

2 Theoretische Fundierung

Das theoretische Modell, welches der Untersuchung zur Veränderung von Selbstreflexion zugrunde gelegt wird, wird im Folgenden aus mehreren theoretischen Ansätzen heraus hergeleitet.

2.1 Strukturtheoretischer Ansatz – Selbstreflexion und Fallverstehen als Kernelemente

Der *strukturtheoretische Ansatz* betrachtet die Professionalisierung von (angehenden) Lehrpersonen insbesondere hinsichtlich der Gestaltung des pädagogischen Arbeitsbündnisses zwischen der Lehrperson und den Schüler:innen. Diese Gestaltung birgt professionsspezifische Herausforderungen, da das Lehrer:innenhandeln durch eine spezifische antinomische Struktur, Interventionslogik und prophylaktisch-therapeutische Funktion geprägt ist (Kramer & Pallesen 2018; Helsper 2014; Oevermann 1996). Eben diese Konstellation erfordert eine besondere Reflexionsfähigkeit und -bereitschaft der (angehenden) Lehrpersonen, die ergänzend zur Fähigkeit des Fallverstehens als ein zentraler Entwicklungsbereich von Professionalisierung gesehen wird (Helsper 2014). Es geht dabei um die Entwick-

lung eines reflexiven Berufshabitus, der während der verschiedenen Phasen der Lehrer:innenbildung herausgebildet und gestärkt werden kann. Ausgehend von einer strukturellen Ungewissheit professioneller Berufspraxis (Combe et al. 2018) wird unter pädagogischer Professionalität die Fähigkeit verstanden, situations- und fallangemessen sowie reflektiert mit den Spannungen und Unsicherheiten des Lehrer:innenhandelns umzugehen (Helsper 2014). Eben diese Reflexion des eigenen Handelns und der eigenen beruflichen Entwicklung identifiziert der Ansatz als Medium und *Zielmarke* einer Professionalisierung, auch im Rahmen der Lehrer:innenbildung.

2.2 Wahrnehmung von Anforderungen

Der Reflexion des eigenen Handelns geht die subjektive Wahrnehmung situativer Anforderungen voraus, welche zu Handlungsentscheidungen führt und damit Gegenstand der Reflexion werden kann. Objektive Anforderungen des Feldes werden von der Person aufgrund ihrer *individuellen Ressourcen* subjektiv wahrgenommen und gedeutet (siehe Abb. 1). Der Aufbau von Wissen und Können als Komponenten der individuellen Ressourcen wird in institutionellen Kontexten von Universitäten oder Pädagogischen Hochschulen gefördert, wie kompetenzorientierte Studien zeigen (König & Rothland 2015; Blömeke et al. 2008). Doch Wissen allein genügt nicht, um professionell zu handeln, denn Wissen kann nicht direkt in Handlung überführt werden (Gruber & Renkl 2000). Emotional-motivationale Faktoren sind als individuelle Ressourcen (siehe Abb. 1) für Handlungsentscheidungen von Bedeutung (Blömeke et al. 2015). Diese umfassen *Überzeugungen*, die als Orientierungen die Wahrnehmung von Anforderungen rahmen (Blömeke et al. 2008) und durch ihre subjektive Färbung deren Relevanz prägen (Lazarus & Launier 1981; Keller-Schneider 2020a). Anforderungen, die den subjektiven Überzeugungen nicht entsprechen, werden oft nicht selektioniert und damit nicht wahrgenommen. Sigrid Blömeke et al. (2008) stellen fest, dass in Lehrveranstaltungen insbesondere die Impulse aufgenommen werden, „die sich vergleichsweise mühelos in das vorhandene Überzeugungssystem einpassen lassen“ (ebd., S. 305). Überzeugungen tragen somit dazu bei, inwiefern Anforderungen als solche selektioniert und bearbeitet werden. *Motive und Ziele* wirken als dynamisierende Komponenten auf die Wahrnehmung und Deutung von Anforderungen und ihre Bearbeitung ein. *Regulationsfähigkeiten* regulieren die Intensität von Wahrnehmung, Deutung und Bearbeitung und vermitteln zwischen der subjektiv wahrgenommenen Dringlichkeit, den Möglichkeiten und der Volition als Impuls zur Bearbeitung von Anforderungen. *Emotionen* färben Wahrnehmungen von Anforderungen affektiv, als stabil geltende *Persönlichkeitsmerkmale* stabilisieren die Wahrnehmungs-, Deutungs- und Bearbeitungsprozesse (Keller-Schneider 2020a). *Wahrgenommene soziale Ressourcen* können als zusätzliche Potenziale aktiviert werden.

erfordern keine intensive Bearbeitung und sind somit für die weitere Professionalisierung nicht von Bedeutung.

Als *wichtig* und mit Anstrengung *bewältigbar* wahrgenommene Anforderungen werden zu Herausforderungen und führen über einen beanspruchenden Bearbeitungsprozess zu Erkenntnissen, die wiederum in die individuellen Ressourcen einfließen und diese transformieren (Keller-Schneider 2020a). Die Auseinandersetzung mit herausfordernden Anforderungen im Kontext von Lehrveranstaltungen, die eine Auseinandersetzung mit eigenen Sichtweisen und Überzeugungen erfordern und Erkenntnisse ermöglichen (Wittek et al. 2021; Keller-Schneider 2018), tragen zur weiteren Professionalisierung bei.

2.3 Berufsbiografischer Ansatz – Professionalisierung als Veränderung individueller Ressourcen

Wie eingangs angedeutet, schlagen sich dem *berufsbiografischen Professionalisierungsansatz* zufolge strukturbedingte Anforderungen des Feldes durch die subjektive Wahrnehmung des Individuums in einem aktiven, die Anforderung gestaltenden Prozess auf den individuellen Bildungsgang nieder. Irritationen und Krisen induzierende Erfahrungen lösen Auseinandersetzungsprozesse aus, die sich als individuell geprägte Erfahrungen fassen lassen. Arno Combe und Ulrich Gebhard (2009, S. 552) bezeichnen „Erfahrungen als irritationsbedingte Prozesse, auf deren Basis und in deren Verlauf sich eine intensive Wechselbeziehung zwischen dem Subjekt und dem Gegenstand der Erfahrung herausbilden kann“. Diese stellen markante Erlebnisse dar, in welchen eingespielte Erwartungen und Routinen nicht genügen. „Erfahrungen sind es, aus welchen das Subjekt immer wieder als ein anderes hervorgeht“ (ebd., S. 550). Damit wird deutlich, dass sich eine Transformation der individuellen Ressourcen vollzieht.

Dem wahrnehmungsgestützten, stress- und ressourcentheoretisch begründeten Professionalisierungsansatz von Keller-Schneider (2020a) zufolge lässt sich diese erfahrungsbedingte Transformation näher ausdifferenzieren. Als Herausforderungen wahr- und angenommene Anforderungen führen zu Auseinandersetzungsprozessen, aus welchen Erkenntnisse hervorgehen, die, in die individuellen Ressourcen integriert, diese transformieren und nachfolgende Anforderungen in einen veränderten Referenzrahmen stellen (siehe Abb. 1). Welche Anteile dabei die einzelnen Komponenten der individuellen Ressourcen einnehmen, die als Kompetenz im weiteren Sinne (Keller-Schneider 2020a; Blömeke et al. 2015) zur Bearbeitung von Herausforderungen beitragen, bleibt dabei offen und kann als analytisches Modell zur empirischen Beforschung der Bedeutung und der Veränderung von Komponenten der individuellen Ressourcen genutzt werden.

Veränderungen der individuellen Ressourcen zeigen sich in erweitertem (König 2016) und verändertem Wissen (Neuweg 2004; Berliner 2001) sowie in Erkenntnissen, welche die bestehenden latenten Strukturen transformieren (Drey-

fus & Dreyfus 1986; Gruber & Degner 2016; Keller-Schneider 2020a) und zunehmend eine fluide Expertise ermöglichen (Tartwijk et al. 2017). Zudem können sich Veränderungen in Überzeugungen und Sichtweisen (Keller-Schneider 2020b, 2013) abzeichnen, wobei bestehende Sichtweisen zur Selektion von Impulsen (Blömeke et al. 2008) und zur Vermeidung von Irritationen beitragen und damit dem Lernen allgemein sowie in institutionellen Kontexten auch Grenzen setzen können (ebd.; Keller-Schneider & Albisser 2012).

2.4 Verortung des Konstrukts Selbstreflexion im stress- und ressourcentheoretisch begründeten Professionalisierungsansatz

Im Fokus dieses Beitrags steht die erkenntnisleitende Frage, inwiefern Facetten der Selbstreflexion im Verlaufe des von kasuistischen Lehrveranstaltungen angeereicherten Studiums verändert werden können. In Abbildung 2 sind die in der Teilstudie untersuchten Facetten von Selbstreflexion und ihre Veränderung im stress- und ressourcentheoretischen Modell verortet. Daraus lassen sich die Forschungsfragen des Beitrags theoriegestützt ableiten.

Reflexion insgesamt und *Selbstreflexion* im Speziellen stellt eine lehrveranstaltungs-spezifische *Anforderung* dar (1), die den an der MLU implementierten kasuistisch ausgerichteten Lehrveranstaltungen immanent ist. Durch die Studiendauer einer Person und damit durch die Häufigkeit und die durch das Curriculum bedingte Intensität besuchter kasuistischer Lehrveranstaltungen kann diese Anforderung gestaltet werden. Die Wahrnehmung dieser Anforderung ist dem stress- und ressourcentheoretisch fundierten Professionalisierungsansatz entsprechend von zentraler Bedeutung. Selbstreflexion ist somit nicht nur eine von Lehrveranstaltungen gestellte *Anforderung*, die für die Professionalisierung von angehenden Lehrpersonen als bedeutend betrachtet wird, sondern erfordert auch eine *Bereitschaft* und eine *Handlungspraxis*.

Die *Bereitschaft zur Selbstreflexion* wird durch individuelle Ressourcen geprägt (2), die sich in der subjektiven *Relevanz* von Selbstreflexion und in der *Bewusstheit* über das eigene Verhalten und Empfinden zeigen. Die Relevanz von Selbstreflexion und das subjektiv wahrgenommene Maß an Bewusstheit und Klarheit als individuelle Ressourcen sind für die Wahrnehmung der Anforderung zur Selbstreflexion als Herausforderung von Bedeutung.

Wird die in der Lehrveranstaltung gestellte Anforderung zur Selbstreflexion aufgrund individueller Ressourcen als Herausforderung angenommen, so erfolgt *Selbstreflexion als Aktivität* (3), die sich in der praktizierten Tätigkeit manifestiert. Diese kann in der Häufigkeit von selbstreflexiver Bearbeitung von Erfahrungen variieren. Aus selbstreflexiven Auseinandersetzungen mit situativen Begebenheiten und individuellen Erfahrungen resultieren Erkenntnisse, die *in die individuellen Ressourcen integriert* werden und diese transformieren (4). Diese können sich in allen Facetten der individuellen Ressourcen zeigen. Es kann davon ausgegangen werden, dass sich dabei auch selbstreflexionsbezogene Facetten verändern.



Abb. 2: Facetten von Selbstreflexion im wahrnehmungsgestützten, stress- und ressourcentheoretisch fundierten Professionalisierungsansatz (Keller-Schneider 2020a)

2.5 Forschungsfragen

Aus der theoretischen Verortung von Facetten von Selbstreflexion, der Herleitung ihrer Zusammenhänge und weiterer mitwirkender Faktoren lassen sich die in diesem Beitrag bearbeiteten Forschungsfragen ableiten.

Wenn dem kognitionspsychologisch begründeten Noviz:innen-Expert:innenansatz entsprechend davon ausgegangen wird, dass sich Professionalisierung in einer zunehmenden Verdichtung und Vernetzung von Wissensfacetten zeigt (Dreyfus & Dreyfus 1986; Berliner, 2001; Neuweg 2004; Gruber & Degner 2016; Keller-Schneider 2015, 2020a; Tartwijk et al. 2017), so kann angenommen werden, dass sich mit zunehmender Studiendauer die latente Struktur von Reflexion und somit von Selbstreflexion verändert und sich in einer zunehmenden konstruktsspezifischen Bündelung der Aspekte, die über die Items erfragt wurden, zeigt. Diese Annahme wird anhand folgender Fragestellung untersucht:

1) Inwiefern unterscheiden sich die Kohorten von Lehramtsstudierenden in der latenten Struktur der Facetten von Selbstreflexion?

Wenn davon ausgegangen wird, dass sich Selbstreflexion über die Bearbeitung selbstreflexionsbezogener Anforderungen fördern lässt, so kann davon ausgegangen werden, dass sich Studierende mit längerer Studiendauer von jenen mit kürzerer Studiendauer unterscheiden und dass sich Veränderungen von Selbstreflexion in die durch kasuistisch orientierte Lehrveranstaltungen intendierte Richtung zeigen. Die daraus hervorgehenden Fragestellungen für diesen Beitrag lauten somit:

2) Inwiefern zeigen sich Unterschiede in den Facetten von Selbstreflexion zwischen den nach Anzahl an Studienjahren gruppierten Kohorten?

3) Inwiefern lassen sich längsschnittliche Entwicklungen in der Selbstreflexion feststellen?

Um eine mögliche Systematik der Kohorten und des längsschnittlichen Stichprobenschwundes zu kontrollieren, wird geprüft, inwiefern dropout-bedingte Stichprobenverzerrungen vorliegen könnten. Damit stellt sich die folgende Frage:

4) Inwiefern unterscheiden sich Lehramtsstudierende, die an der Längsschnitterhebung mitgearbeitet haben, von Studierenden, die sich nur einmal mit dem Fragebogen auseinandergesetzt haben?

Aufgrund der theoretisch begründeten Annahme, dass individuelle Ressourcen in ihrem Zusammenwirken auf die Wahrnehmung und Bearbeitung von Anforderungen einwirken, wird das Zusammenwirken der Facetten von Selbstreflexion untersucht. Daraus ergibt sich die folgende Frage:

5) Welche Zusammenhänge bestehen zwischen den Facetten von Selbstreflexion bei gleichzeitiger und bei längsschnittlicher Erfassung, d. h. inwiefern bedingen sich diese gegenseitig?

Aufgrund der theoretischen Herleitung wird bei zunehmender Häufigkeit und Intensität erlebter kasuistischer Lehrveranstaltungen (1) in der Reflexionsbereitschaft (2) und der Selbstreflexion als Aktivität (3) eine Veränderung (4) erwartet. Mit der Prüfung von Unterschieden zwischen Studierenden, die sich einmal oder mehrmals mit dem Fragebogen auseinandergesetzt haben, kann einerseits durch die Verortung der Längsschnittstichprobe in der Gesamtstichprobe je Kohorte die Generalisierbarkeit der Längsschnittbefunde untermauert werden, und andererseits kann beim zweiten Erhebungszeitpunkt die Sensibilisierung durch die erste Befragung kontrolliert werden.

3 Methodisches Vorgehen

3.1 Quantitative Teilstudie der Begleitstudie KALEI

In der wissenschaftlichen Begleitstudie des Projekts KALEI² werden innerhalb von qualitativ-rekonstruktiven sowie quantitativen Zugängen die Entwicklung von Studierenden im Rahmen des Lehramtsstudiums sowie beitragende Komponenten auf individueller und kollektiver Ebene untersucht.

In der *quantitativen Teilstudie* wurden in fünf Erhebungen (2017 bis 2022) im Rahmen von Lehrveranstaltungen Lehramtsstudierende mittels einer Fragebogenerhebung zu mehreren Komponenten ihrer individuellen Ressourcen befragt (Schneider 2020; Wittek et al. 2020). Aus den Befragungen wurden Kohorten von Studierenden extrahiert, die sich in der Anzahl der Fachsemester als Indikator für die Anzahl erlebter kasuistisch orientierter Lehrveranstaltungen unterscheiden. Über Kohortenvergleiche (Querschnittsdaten) können Unterschiede zwi-

schen nach Studienjahr gegliederten Gruppen von Studierenden nachgezeichnet werden. Aus den Erhebungen geht zudem ein Längsschnittdatensatz mit mehrmals sich beteiligenden Studierenden hervor. Über den Vergleich von Kohorten (Querschnittdaten) und die Nachzeichnung von Entwicklungen (Längsschnittdaten) werden Veränderungen in den individuellen Ressourcen untersucht, die sich über die Studiendauer ergeben. Inwiefern sich die Studierenden, die mehrmals an der Befragung mitgearbeitet haben, von jenen unterscheiden, die sich nur einmal mit dem Fragebogen auseinandergesetzt haben, wird je Zeitpunkt geprüft.

3.2 Eingesetztes Instrument zur Erfassung von Selbstreflexion

Zur Operationalisierung der Forschungsfragen werden folgende Indikatoren und Instrumente eingesetzt (siehe auch Abb. 2):

- 1) Auf Selbstreflexion ausgerichtete *Anforderungen*, die strukturbedingt Kern der an der MLU implementierten kasuistischen Lehrveranstaltungen sind, werden über die Anzahl der Fachsemester bzw. Studienjahre als Indikator für die Häufigkeit der eingeforderten Selbstreflexion gefasst.
- 2) Selbstreflexion als Komponente der *individuellen Ressourcen* wird über eine für das Forschungsprojekt KALEI adaptierte Form der Self-Reflection and Insight-Scale (SRIS von Grant et al. 2002) erhoben (Schneider 2020). Das ursprünglich aus drei Skalen bestehende Instrument fokussiert auf den Bedarf an Selbstreflexion (Need for self-reflection, 6 Items) als subjektive Relevanz von Selbstreflexion, den Faktor der Klarheit und Bewusstheit (als Insights bezeichnet, den Items entsprechend eher als Klarheit und Bewusstheit zu verstehen, 8 Items) über das eigene Verhalten und Empfinden. Der dritte Faktor der SRIS fokussiert auf das Engagement bezüglich Selbstreflexion (Engagement for self-reflection, 6 Items), das über das zeitliche Engagement der Häufigkeit erfasst wurde.

Durch die für KALEI vorgenommene Erweiterung der Items und die Bezugnahme auf das Handeln als angehende Lehrperson in einzelnen Items haben sich bei einer erklärten Varianz von 63% vier Faktoren ergeben (explorative Faktoranalyse, Methode Oblimin). Den latenten Wissensstrukturen der befragten Lehramtsstudierenden zufolge gliedert sich die um Items erweiterte subjektiv wahrgenommene Relevanz von Selbstreflexion in einen verhaltensbezogenen und einen emotionsbezogenen Faktor. Aufgrund der erweiterten und teilweise veränderten Items wurde die latente Struktur der Skalen mittels explorativer Faktoranalysen identifiziert und mittels konfirmatorischer Faktoranalyse geprüft, bevor die Skalen in der in KALEI genutzten Struktur festgelegt wurden.

- 3) Die Ausübung von *Selbstreflexion als Aktivität*, in der SRIS mit ‚Engagement for self-reflection‘ bezeichnet, wird über Items zur Häufigkeit der Tätigkeit eingeholt. Daher bezeichnen wir sie als Häufigkeit selbstreflexiver Aktivitäten.
- 4) *Weiterentwicklungen*, die aus Erfahrungen und Erkenntnissen hervorgehen können, werden über das Design der Studie operationalisiert. Einerseits können Kohorten unterschiedlicher Studiendauer auf systematische Unterschiede

bezogen untersucht werden, andererseits können über das Längsschnittdesign Entwicklungen identifiziert werden.

Dem Ziel des Projekts KALEI sowie KALEI² und der Implementierung von kasuistischen Lehrveranstaltungen als Kern strukturtheoretisch begründeter Lehrer:innenbildung zufolge werden Veränderungen in der subjektiven Relevanz von Selbstreflexion und in der Häufigkeit ihrer Ausübung über das Studium hinweg erwartet. Inwiefern sich in der Bewusstheit über das eigene Verhalten und Empfinden Veränderungen zeigen, bleibt offen.

Facetten von Selbstreflexion wurden über die folgenden Skalen erfasst (siehe Tab. 1):

Tab. 1: Instrumente zur Erfassung von individuellen Ressourcen (Skala, Subskala, Anzahl Items und Beispielitems)

Skala	Subskala (Anzahl Items)	Beispielitem
Selbstreflexion (nach SRIS von Grant et al. 2002)	Relevanz verhaltensbezogener Selbstreflexion (5)	Ich finde es wichtig, als angehende Lehrer:in Dinge, die ich tue, zu reflektieren./Es ist mir wichtig, mein Lehrer:innenhandeln zu hinterfragen.
	Relevanz emotionsbezogener Selbstreflexion (4)	Ich finde es wichtig, sich die eigenen Gefühle bewusst zu machen./Ich finde es wichtig, darüber nachzudenken, was in mir vorgeht.
	Häufigkeit ausgeübter Selbstreflexion (4)	Ich denke oft darüber nach, wie es mir in bestimmten Situationen geht./Mein Verhalten reflektiere ich nur selten (recodiert).
	Klarheit über eigenes Verhalten und eigene Emotionen (4)	Normalerweise ist mir klar, warum ich mich in einer bestimmten Art und Weise verhalten habe./Normalerweise ist mir klar, warum ich so fühle, wie ich es tue.

Anmerkung: 5-stufige Likert-Skala von 1 = trifft gar nicht zu bis 5 = trifft völlig zu

3.3 Datenerhebung und Datenauswertung

Die Daten wurden in den ersten Jahren mittels Paper-Pencil-Befragung im Rahmen von Lehrveranstaltungen sowie onlinebasiert erhoben, an denen übergreifend in den jeweiligen Fachsemestern alle Lehramtsstudierenden an der MLU teilnahmen. Pandemiebedingt wurde die Erhebung seit dem Jahr 2020 nur noch onlinebasiert durchgeführt. In den jeweiligen Jahren wurde dies teilweise mit Incentivierungen unterstützt, um eine möglichst große Längsschnittstichprobe zu gewinnen.

Die jährlich erhobenen Daten werden nach individuellem Studienjahr differenziert zu *Kohorten* zusammengefasst. So umfasst die Kohorte 1 Studierende im ersten und zweiten Fachsemester, Kohorte 2 jene im dritten und vierten, Kohorte 3 im fünften und sechsten sowie Kohorte 4 im siebten und achten Fachsemester.

Die Querschnitt Datensätze wurden über einen Code zur Anonymisierung in einen Längsschnitt transformiert. Dabei wurden die Daten einer Person aus mehreren Zeitpunkten zusammengefügt, um diese nach Entwicklungen zu untersuchen. Die Daten wurden mittels SPSS (Version 28) wie folgt analysiert: Nach *deskriptiven Untersuchungen* auf der Itemebene, um die Normalverteilung der Items zu prüfen, wurde mittels *explorativer* (Methode Olimin, da nicht von einer Unabhängigkeit der identifizierten Faktoren ausgegangen werden kann; Bortz 2005) *Faktoranalysen* über die korrelativen Beziehungen zwischen den Items die latente Struktur untersucht, um Items bündelnde Faktoren zu identifizieren und als Skalen zu definieren. Aufgrund von Faktorladungen und Reliabilitätsanalysen wurden die Skalen adaptiert und über konfirmatorische Faktoranalysen mit Hilfe des Statistikprogramms R (Maximum-Likelihood-Methode) geprüft. Mit den explorativ identifizierten und konfirmatorisch geprüften Skalen wurden mittels des Statistikprogramms SPSS Unterschiede zwischen den Kohorten (ANOVA) sowie längsschnittliche Entwicklungen (GLM mit Messwiederholung) auf ihre Wahrscheinlichkeit (Signifikanz) sowie ihre Bedeutsamkeit (Effektstärke) geprüft. Die Zusammenhänge zwischen den Facetten von Selbstreflexion wurden mittels *Korrelationsanalysen* untersucht.

3.4 Stichprobe

Zur Prüfung der Fragestellungen werden die Daten der nach Studienjahr gegliederten Kohorten sowie die Längsschnitt Datensätze mit möglichst hohen Fallzahlen genutzt. Da die Anzahl der Studierenden im 5. (n= 71) und 6. Jahr (n= 57) im Vergleich zu den anderen Kohorten gering ist und die Studiendauer dieser Studierenden über das Regelstudium hinausgeht, werden diese Kohorten aus den Analysen ausgeschlossen. Kennwerte der Teilstichproben sind in Tabelle 2 ausgeführt. Aufgrund der teilweise sehr geringen Anzahl längsschnittlicher Verläufe wurden die Längsschnittstichproben der Studierenden für die weiteren Auswertungen genutzt, die im ersten und im dritten Studienjahr (t1-t3, n= 220 bei den Selbstreflexionsskalen verhaltensbezogene und emotionsbezogene Selbstreflexion, n= 139 bei den Selbstreflexionsskalen zur Häufigkeit von Selbstreflexion und zur Klarheit und Bewusstheit) und jene, welche im dritten und im vierten Jahr (t3-t4, n= 46) den Fragebogen bearbeitet hatten.

Tab. 2: Stichproben

	n	Alter M/SD	Anteil Frauen in %
Kohorte 1 (1. und 2. Fachsemester)	1397	20.34/3.1	69.1
Kohorte 2 (3. und 4. Fachsemester)	340	21.51/3.6	74.6
Kohorte 3 (5. und 6. Fachsemester)	417	22.54/3.8	71.7
Kohorte 4 (7. und 8. Fachsemester)	242	23.56/2.8	78.3
Längsschnitt t1-t3 zu t3	220	21.81/2.6	75
Längsschnitt t3-t4 zu t3	46	21.58/1.5	80

Das Alter der Studierenden der einzelnen Kohorten nimmt vom ersten bis zum vierten Studienjahr erwartungsgemäß kontinuierlich um rund ein Jahr zu, der Anteil Frauen bleibt in etwa gleich.

Die Längsschnittstichproben unterscheiden sich im Durchschnittsalter von den Querschnittstichproben (die Teilnehmenden sind im dritten Studienjahr um rund $\frac{3}{4}$ Jahre jünger), bei einem höheren Anteil Frauen.

4 Ergebnisse

Die Ergebnisse werden entlang der Fragestellungen aufgezeigt.

4.1 Kohortenspezifisches Verständnis der Facetten von Selbstreflexion

Tab. 3: Ausprägungen von Facetten der Selbstreflexion (Mittelwerte, Streuungen und innere Konsistenz der Skalen sowie Ergebnisse der Varianzanalysen zur Prüfung von Unterschieden)

	Relevanz verhaltensbez. Selbstreflexion		Relevanz emotionsbez. Selbstreflexion		Häufigkeit von Selbstreflexion		Klarheit bzw. Bewusstheit über Verh./Emot.	
	M/SD	(α)	M/SD	(α)	M/SD	(α)	M/SD	(α)
1. Jahr (n= 1397)	4.37/0.53	(.81)	4.11/0.72	(.88)	3.93/0.64	(.69)	3.64/0.65	(.71)
2. Jahr (n= 340)	4.40/0.55	(.84)	4.16/0.72	(.89)	3.99/0.59	(.65)	3.67/0.66	(.74)
3. Jahr (n= 417)	4.53/0.55	(.85)	4.28/0.69	(.90)	4.00/0.60	(.77)	3.75/0.67	(.76)
4. Jahr (n= 242)	4.60/0.52	(.86)	4.37/0.72	(.92)	4.13/0.65	(.77)	3.87/0.67	(.79)
Varianzanalysen	F(3,2393) = 20.06***		F(3,2393) = 12.38***		F(3,2393) = 9.04***		F(3,2393) = 9.99***	
1. bis 4. Jahr	$\eta_{\text{part}}^2 = .025$		$\eta_{\text{part}}^2 = .015$		$\eta_{\text{part}}^2 = .011$		$\eta_{\text{part}}^2 = .012$	
Post Hoc	t1/t2 < ** t3/t4		t1 < *** t3/t4 t1/t2 < *** t4		t1/t2 < *** t4 t1/t2/t3 < * t4		t1 < * t3/t4 t1/t2 < ** t4	

Anmerkungen: M = Mittelwert, SD = Standardabweichung bzw. Streuung, α = Cronbachs Alpha (innere Konsistenz der Skalen $\geq .7$ angemessen, $\geq .8$ gut), Signifikanzniveau der Irrtumswahrscheinlichkeit *** $\geq .001$, ** $\geq .01$, * $\geq .05$; η_{part}^2 = Effektstärke ($\geq .01$ schwacher Effekt, $\geq .06$ mittlerer Effekt, $\geq .14$ starker Effekt, nach Eid et al. 2011).

Werden die latenten Strukturen der eingeschätzten Items der Skalen zur Erfassung von Facetten der Selbstreflexion über Kennwerte der inneren Konsistenz (Cron-

bachs Alpha) je Kohorte geprüft, so zeigen sich angemessene bis gute Werte (siehe Tab. 3). Zudem lässt sich, wie theoriegestützt erwartet, ein leichter Anstieg der inneren Konsistenz von Studienjahr zu Studienjahr beobachten. In der latenten Struktur der eingeschätzten Items manifestiert sich eine zunehmende Bündelung. Insbesondere den Items zur Relevanz verhaltensbezogener und emotionsbezogener Selbstreflexion liegt ein je die Items deutlich bündelndes Verständnis zugrunde. In der Häufigkeit von ausgeübter Selbstreflexion (Aktivität) zeigen sich im ersten und zweiten Studienjahr eher tiefere Werte zur inneren Konsistenz der Skalen; die Impulse werden als losgelöster voneinander wahrgenommen als im dritten und vierten Studienjahr. Auch die Items zu Klarheit und Bewusstheit über das eigene Verhalten und die eigenen Emotionen zeichnen sich in ihren Einschätzungen durch eine zunehmende Bündelung aus.

4.2 Unterschiede zwischen den Kohorten

Die Ergebnisse zeigen einen kontinuierlichen Anstieg der Werte von Studienjahr zu Studienjahr, der sich über die vierjährige Studienzeit insgesamt als signifikant erweist (siehe Tab. 3 und Abb. 3).

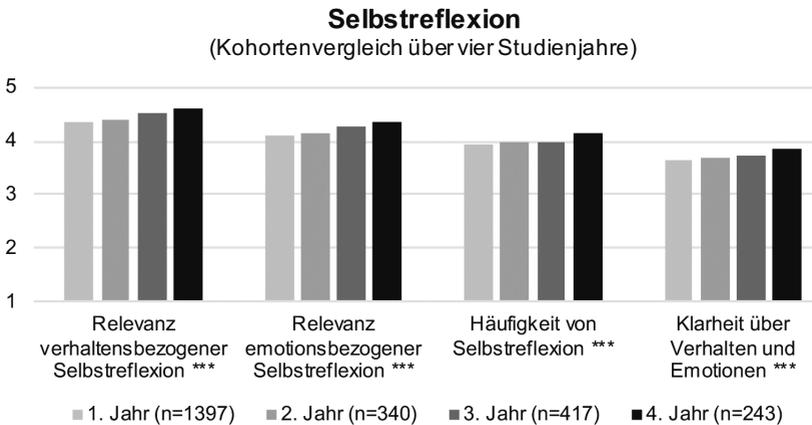


Abb. 3: Ausprägungen der Facetten von Selbstreflexion je Studienjahr (eigene Darstellung)

Ein hoch signifikanter Anstieg wird in der Relevanz verhaltens- und emotionsbezogener Selbstreflexion identifiziert. Der Effekt *verhaltensbezogener Selbstreflexion* liegt zwischen dem zweiten und dritten Studienjahr, derjenige der *emotionsbezogenen Selbstreflexion* zwischen dem ersten und dem dritten sowie zwischen dem zweiten und dem vierten Studienjahr. Der Anstieg der *Häufigkeit von Selbstreflexion* als Aktivität über die gesamte Studienzeit ist hoch signifikant. Der Anstieg

zwischen dem zweiten und vierten Studienjahr ist hoch signifikant, der Anstieg vom dritten zum vierten Studienjahr ist signifikant. Die *Klarheit und Bewusstheit* über das eigene Verhalten und die eigenen Emotionen steigt insgesamt signifikant an, der Effekt liegt zwischen dem ersten und dem dritten sowie zwischen dem zweiten und dem vierten Studienjahr.

Der Anstieg der erfassten Facetten von Selbstreflexion geht in die intendierte und erwartete Richtung. So steigen die Relevanz verhaltensbezogener und emotionsbezogener Selbstreflexion, die Häufigkeit selbstreflexiver Aktivitäten sowie die Klarheit und Bewusstheit über das eigene Verhalten bzw. Emotionen von Studienjahr zu Studienjahr an; aufgrund der schwachen Effektstärken der Unterschiede ($\eta_{\text{part}}^2 \leq .025$) ist ihre Bedeutsamkeit als gering zu beurteilen.

4.3 Entwicklungen von Selbstreflexion über die Studienjahre (Längsschnitt)

Wie in der Stichprobenbeschreibung dargelegt, werden die Ergebnisse zu den Längsschnittstichproben vom ersten zum dritten ($t1-t3$, $n= 220$ bzw. 139) und vom dritten zum vierten Studienjahr ($n= 46$, $t3-t4$) wiedergegeben.

Tab. 4: Entwicklungen der Ausprägungen von Facetten der Selbstreflexion (Mittelwerte, Streuungen und Ergebnisse der Varianzanalysen mit Messwiederholung)

	t1-t3 (n= 220 bzw. 139)			t3-t4 (n= 46)		
	M/SD t1	M/SD t3	GLM	M/SD t3	M/SD t4	GLM
Relevanz von verh. Refl.	4.36/.51	4.57/0.50	F(1,219)= 37.44*** $\eta_{\text{part}}^2 = .146$	4.63/0.43	4.64/0.48	n. s.
Relevanz von emot. Refl.	4.06/0.75	4.30/0.75	F(1,219)= 23.66*** $\eta_{\text{part}}^2 = .097$	4.38/0.73	4.52/0.64	n. s.
Häufigkeit von Refl.	3.96/0.56	4.01/0.62	F(1,138)= 8.19** $\eta_{\text{part}}^2 = .056$	4.11/0.52	4.25/0.58	n. s.
Klarheit über Verh./ Emot.	3.66/0.66	3.81/0.68	F(1,138)= 6.13* $\eta_{\text{part}}^2 = .043$	3.77/0.66	3.81/0.73	n. s.

Anmerkungen: M = Mittelwert, SD = Standardabweichung bzw. Streuung, α = Cronbachs Alpha (innere Konsistenz der Skalen $\geq .7$ angemessen, $\geq .8$ gut), Signifikanzniveau der Irrtumswahrscheinlichkeit *** $\geq .001$, ** $\geq .01$, * $\geq .05$; η_{part}^2 = Effektstärke ($\geq .01$ schwacher Effekt, $\geq .06$ mittlerer Effekt, $\geq .14$ starker Effekt, nach Eid et al. 2011).

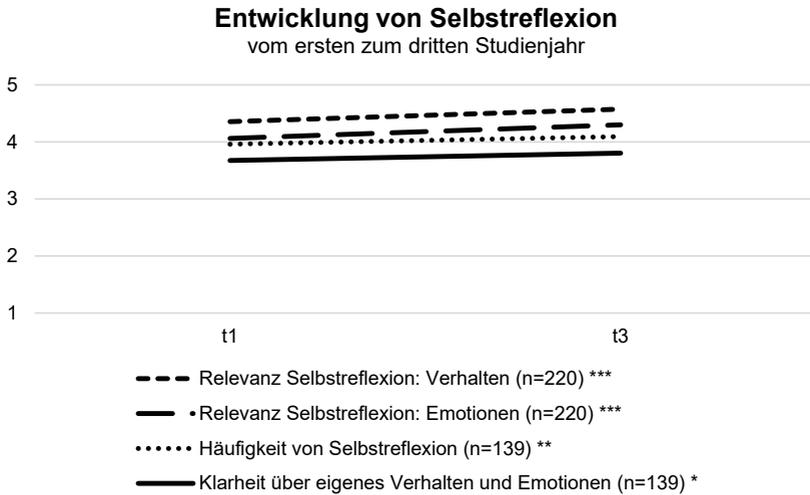


Abb. 4: Entwicklungen in den Facetten von Selbstreflexion im Längsschnitt vom ersten zum dritten Studienjahr (n= 220 bzw. n= 139), mit Angaben zur Signifikanz der Irrtumswahrscheinlichkeit (eigene Darstellung)

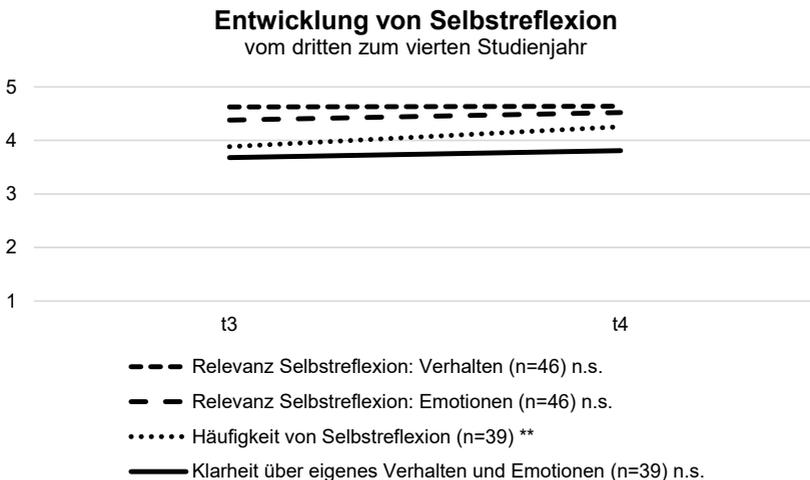


Abb. 5: Entwicklungen in den Facetten von Selbstreflexion im Längsschnitt vom dritten zum vierten Studienjahr (n= 46), mit Angaben zur Signifikanz der Irrtumswahrscheinlichkeit (eigene Darstellung)

In den Längsschnittdaten zeigen sich Entwicklungen in der durch die kasuistischen Lehrveranstaltungen intendierten Richtung ihrer Veränderung (siehe Tab. 4 und Abb. 4 sowie Abb. 5). Die subjektive Relevanz verhaltens- und emotionsbezogener Selbstreflexion nehmen hoch signifikant und sehr bedeutsam zu, die Häufigkeit von Selbstreflexion als Aktivität nimmt ebenfalls hoch signifikant zu, jedoch bei geringerer Effektstärke; die Klarheit und Bewusstheit über das eigene Verhalten und die eigenen Emotionen nehmen signifikant zu, ebenfalls bei geringerer Effektstärke. Aus den Ergebnissen geht hervor, dass sich die statistisch bedeutsamen Veränderungen insbesondere in den ersten Studienjahren einstellen.

4.4 Unterschiede in den untersuchten Facetten von Selbstreflexion zwischen der Längsschnitt- und Querschnittstichprobe

Eine varianzanalytische Prüfung der Unterschiede zwischen den Teilstichproben von Studierenden, die den Fragebogen einmal oder zweimal bearbeitet haben, zeigt keine signifikanten Ergebnisse. Die Studierenden im dritten Studienjahr, die im ersten oder im vierten Studienjahr den Fragebogen bearbeitet haben, unterscheiden sich in den untersuchten Facetten von Selbstreflexion nicht von jenen Studierenden zu den jeweiligen Zeitpunkten, die den Fragebogen nur einmal, d. h. nur im ersten, im dritten oder im vierten Studienjahr bearbeitet hatten. Es lassen sich somit keine Trainingseffekte erkennen, die aus der ersten Bearbeitung des Fragebogens die zweite Bearbeitung beeinflusst haben könnten. Eine für die zweite Bearbeitung bedeutsame Sensibilisierung durch die erste Bearbeitung des Fragebogens kann somit ausgeschlossen werden. Weiter kann auch eine Stichprobenverzerrung der höheren Semester ausgeschlossen werden; es bleiben nicht nur die Studierenden aus dem ersten Semester in der Studie erhalten, die Selbstreflexion als wichtig erachten und diese auch betreiben.

4.5 Zusammenhänge zwischen den Facetten von Selbstreflexion

In Tabelle 5 werden die Kennwerte der Zusammenhänge (Korrelationskoeffizienten nach Pearson) zwischen den untersuchten Facetten von Selbstreflexion dargestellt, in der linken Hälfte die Zusammenhänge zwischen den zum Zeitpunkt t_3 gleichzeitig erfassten Facetten (drittes Studienjahr), in der rechten Hälfte als gerichtete Korrelationen im längsschnittlichen Verlauf (von t_1 auf t_3).

Gleichzeitiges Zusammenwirken ($t_3 \times t_3$) (linke Tabellenseite): Die Prüfung der Zusammenhänge zwischen den Facetten von Selbstreflexion im dritten Studienjahr (Querschnitt zu t_3) zeigt folgende Ergebnisse. Aufgrund der theoretischen Modellierung (siehe Abb. 2) von Selbstreflexion wird eine Wirkrichtung angenommen, auch wenn rein statistisch betrachtet eine gegenseitige Abhängigkeit besteht.

- Die verhaltens- und emotionsbezogenen *Relevanzeinschätzungen* von Selbstreflexion weisen einen starken Zusammenhang auf ($r = .62^{***}$) und erklären gegenseitig eine Varianz von 39%. Die Korrelationen verhaltens- und emotionsbezo-

gener Relevanz von Selbstreflexion mit der Häufigkeit von Selbstreflexion als Aktivität entsprechen einer mittleren Stärke. Die Relevanz verhaltensbezogener Selbstreflexion und die Häufigkeit von Selbstreflexion ($r = .49^{***}$) erklären gegenseitig 24% der Varianz auf, die Relevanz emotionsbezogener Selbstreflexion und die Häufigkeit ($r = .52^{***}$) erklären gegenseitig 30%.

- Die *Häufigkeit von Selbstreflexion* als Aktivität wird durch die subjektive Relevanz von Selbstreflexion ($\text{Ref}_{\text{verh}} r = .49^{***}$, $\text{Ref}_{\text{emot}} r = .52^{***}$) und die Bewusstheit über eigenes Verhalten und eigene Emotionen ($r = .40^{***}$) unterstützt, bei mittlerer Stärke.
- Die erlebte *Klarheit und Bewusstheit* über das eigene Verhalten und die eigenen Emotionen zeigen signifikante und positive Zusammenhänge zur Relevanz von Selbstreflexion (mit $\text{Ref}_{\text{verh}} r = .20^{***}$, $r^2 = 4\%$; mit $\text{Ref}_{\text{emot}} r = .16^{***}$, $r^2 = 2,5\%$), bei geringer erklärter Varianz. Die erlebte Klarheit korreliert stärker mit der Häufigkeit von Selbstreflexion ($r = .40^{***}$, $r^2 = 16\%$). Das bedeutet: Je stärker die Klarheit und Bewusstheit über das eigene Verhalten und die eigenen Emotionen ausgeprägt sind, desto häufiger wird Selbstreflexion als Aktivität ausgeübt, bzw. je häufiger Aktivitäten der Selbstreflexion erfolgen, desto stärker ist die Klarheit und Bewusstheit über das eigene Verhalten und die eigenen Emotionen ausgeprägt.

Tab. 5: Korrelationen zwischen Facetten von Selbstreflexion (linke Seite im dritten Studienjahr, rechte Seite zwischen dem ersten und dritten Studienjahr)

	Bei gleichzeitiger Erfassung (t3*t3) (n= 417)				Im längsschnittlichen Verlauf (t1*t3) (n= 220)			
	1)	2)	3)	4)	1)	2)	3)	4)
1) Relevanz verhaltensbezogener Selbstreflexion	1				.45***	.40***	.32***	.15*
2) Relevanz emotionsbezogener Selbstreflexion	.62***	1			.30***	.50***	.39***	.13*
3) Häufigkeit von Selbstreflexion	.49***	.52***	1		.23**	.41***	.57***	.31***
4) Bewusstheit über eigenes Verhalten und eigene Emotionen	.20***	.16***	.40***	1	n. s.	n. s.	.32***	.58***

Anmerkungen: Signifikanzniveau der Irrtumswahrscheinlichkeit *** $\geq .001$, ** $\geq .01$, * $\geq .05$.

Längsschnittliche Zusammenhänge (t1 x t3) (rechte Tabellenseite): Werden die Zusammenhänge in ihrem längsschnittlichen Verlauf geprüft, so zeigen sich folgende Ergebnisse:

- Über den zeitlichen Verlauf korrelieren die Konstrukte am stärksten je mit sich selbst, d.h. sie zeigen einen längsschnittlichen Effekt, wobei die Varianz (r^2) durch die vorangehende Ausprägung zu 20% bis 33% erklärt wird. Es kann somit davon ausgegangen werden, dass weitere Faktoren von Bedeutung sind.
- Über den zeitlichen Verlauf von zwei Jahren (von t1 mit t3) korrelieren die Facetten der Selbstreflexion in mittleren Zusammenhangsstärken von $r = .45^{***}$ bis $r = .58^{***}$. Das bedeutet, dass die Ausprägungen der Selbstreflexion je Facette im dritten Studienjahr zu rund 25% von der Ausprägung im ersten Studienjahr mitbestimmt werden (von $r^2 = .20$ bis $r^2 = .34$).
- Die *Relevanz einschätzungen* der verhaltens- und der emotionsbezogenen Selbstreflexion im ersten Studienjahr (t1) korrelieren signifikant und in einer mittleren Stärke mit der Relevanz emotionsbezogener und verhaltensbezogener Selbstreflexion ($r = .40^{***}$ bzw. $r = .30^{***}$) und der Häufigkeit von Selbstreflexion als Aktivität ($r = .32^{***}$ bzw. $r = .39^{***}$) im dritten Studienjahr. Zur Bewusstheit und Klarheit über das eigene Verhalten und die eigenen Emotionen im dritten Studienjahr bestehen signifikante, aber schwache Zusammenhänge ($r = .15^*$ bzw. $r = .13^*$).
- Die *Häufigkeit* von Selbstreflexion als Aktivität im ersten Studienjahr (t1) korreliert schwach mit der Relevanz verhaltensbezogener Selbstreflexion ($r = .23^{**}$) im dritten Studienjahr und in einer mittleren Stärke mit der Relevanz emotionsorientierter Selbstreflexion ($r = .41^{***}$). Zur Klarheit und Bewusstheit über das eigene Verhalten und die eigenen Emotionen ($r = .31^{***}$) im dritten Studienjahr besteht ein schwacher, aber hoch signifikanter Zusammenhang.
- Die *Bewusstheit und Klarheit* über das eigene Verhalten und die eigenen Emotionen im ersten Studienjahr zeigen keine signifikanten Zusammenhänge zur Relevanz verhaltens- und emotionsbezogener Selbstreflexion im dritten Studienjahr und einen schwachen, signifikanten Zusammenhang zur Häufigkeit selbstreflexiver Aktivitäten ($r = .32^{***}$).

Insgesamt wird deutlich, dass sich die Relevanz von Selbstreflexion, mit den beiden Facetten des Verhaltens und der Emotionen, sowie die Häufigkeit von Selbstreflexion und die Klarheit bzw. Bewusstheit über das eigene Verhalten und Empfinden in linearen Zusammenhängen gegenseitig verstärken, sowohl im aktuellen Moment als auch etwas schwächer über die Zeit von zwei Jahren hinweg.

5 Diskussion der Ergebnisse

Aufgrund der theoretischen Herleitung wird bei zunehmender Häufigkeit und Intensität erlebter kasuistischer Lehrveranstaltungen (1) in der Reflexionsbereit-

schaft (2) und der Selbstreflexion als Aktivität (3) eine Veränderung (4) erwartet. Die Annahme, dass bei zunehmender Anzahl von im Studienverlauf absolvierten kasuistisch orientierten Lehrveranstaltungen eine Veränderung von Facetten der Selbstreflexion als individuelle Ressourcen in die intendierte Richtung erfolgt, lässt sich über die herausgearbeiteten Befunde verifizieren, dass in allen erfassten Aspekten ein signifikanter Anstieg verzeichnet werden kann. Dieser Anstieg zeigt sich in der Relevanz verhaltens- und emotionsbezogener Selbstreflexion, in der zunehmenden Häufigkeit von Selbstreflexion als Aktivität und im zunehmenden Erleben von Klarheit und Bewusstheit über das eigene Verhalten und Empfinden. Als Einschränkung ist zu bedenken, dass die Effektstärken gering sind und dass sich ein nicht kontrollierbarer Effekt der sozialen Erwünschtheit im Antwortverhalten der Studierenden mit zunehmender Studiendauer niederschlagen könnte. Die Befunde zu den einzelnen Fragestellungen tragen wie folgt zum Gesamtergebnis bei:

- 1) Dem berufsbiografisch orientierten Professionalisierungsansatz entsprechend (Wittek & Jacob 2020) erfolgt Professionalisierung in der Auseinandersetzung mit als Herausforderungen angenommenen Anforderungen (Keller-Schneider 2020a), die in der Auseinandersetzung mit sich stellenden Entwicklungsaufgaben (Hericks et al. 2022; Hericks 2006) zu veränderten individuellen Ressourcen führen und nachfolgende Anforderungen in einen veränderten Referenzrahmen stellen (Keller-Schneider 2020a; siehe auch Abb. 1). Kognitionspsychologischen Zugängen folgend vollzieht sich Professionalisierung nicht lediglich in einem Aufbau von Wissen, sondern in einer zunehmenden Verdichtung und Vernetzung von latenten Wissensstrukturen (Dreyfus & Dreyfus 1986; Berliner 2001; Neuweg 2004; Gruber & Degner 2016; Keller-Schneider 2015, 2020a; Tartwijk et al. 2017). Diese Synergiebildungen gehen aus der Auseinandersetzung mit sich stellenden und gestellten Anforderungen hervor (Keller-Schneider 2020a). Komplexe Anforderungen in Lehrveranstaltungen, die über den Aufbau von abrufbarem Wissen hinausführen (Anderson & Krathwohl 2001; Keller-Schneider 2018; Schmidt & Wittek 2021), ermöglichen Erkenntnisse und führen in einer Verdichtung und Vernetzung der latenten Wissensstrukturen zu Veränderungen, die, dem Noviz:innen-Expert:innen-Ansatz folgend (Berliner 1992; Gruber & Degner 2016; Keller-Schneider 2015, 2020a; Krauss & Bruckmaier 2014), als Professionalisierung gedeutet werden können. Diese theoretisch begründete Annahme der Verdichtung und Vernetzung der latenten Struktur von Wissensfacetten durch die aus der Auseinandersetzung mit wahrgenommenen Anforderungen hervorgehenden Erkenntnisse (vgl. Kap. 2.3) manifestiert sich in steigenden Werten der inneren Konsistenz der Skalen der operationalisierten Facetten von Selbstreflexion (siehe Cronbachs Alpha in Tab. 3). Die theoretisch gestützte Annahme der zunehmenden Verdichtung und Vernetzung, die von Alexander Grob

und Kolleg:innen (1997) auch entwicklungspsychologisch gedeutet wurde und sich auf die wahrgenommenen Anforderungen zur Klassenführung bezogen an Stichproben von berufseinsteigenden und erfahrenen Lehrpersonen nachzeichnen ließ (Keller-Schneider 2015), kann damit verifiziert werden. Dass die Werte schon zu Beginn des Lehramtsstudiums auf eine genügend hohe innere Konsistenz verweisen, lässt sich als Zeichen guter Passung der Items auf die zugrunde liegenden latenten Konstrukte und damit auf die Reliabilität der eingesetzten Instrumente deuten.

- 2) Zwischen den studienjahrspezifischen *Kohorten* zeigen sich signifikante Unterschiede, die in die von kasuistischen Lehrveranstaltungen intendierte Richtung der Förderung von Selbstreflexion verweisen (Helsper 2014). Sowohl in den subjektiven Relevanzeinschätzungen verhaltens- und emotionsbezogener Selbstreflexion als auch in der Häufigkeit getätigter Selbstreflexion als Aktivität und in der erlebten Klarheit bzw. Bewusstheit über das eigene Verhalten und Empfinden zeigt sich ein hoch signifikanter Anstieg. Als Indikator für die Bedeutung kasuistischer Lehrveranstaltungen zur Förderung von Selbstreflexion und Fallverstehen der Studierenden wurde die Studiendauer als Indikator für eine zunehmende Anzahl absolvierter Lehrveranstaltungen gewählt; damit wird in indirekter Weise die Intensität der *institutionell gestellten Anforderungen* gefasst. Inwiefern die Lehrveranstaltungen von Dozierenden geleitet wurden, die in ihren Überzeugungen und Vorgehensweisen die Anforderungen kasuistischer Lehrveranstaltungen verkörpern oder diese durch eigene Überzeugungen begrenzen (Wittek 2023) und inwiefern diese institutionell gestellten Anforderungen von den Studierenden als Herausforderung angenommen wurden (Keller-Schneider 2016), bleibt offen. Ob sich auch bei den Dozierenden eine Veränderung ihrer subjektiven Sichtweisen auf die untersuchten Facetten von Selbstreflexion nachweisen lässt, bleibt ebenfalls offen, kann aber aufgrund von Befunden einer Begleitstudie zu einem Bildungsprojekt in Rumänien, in welchem bei den mitarbeitenden Lehrpersonen Veränderungen von lehr-lerntheoretischen Überzeugungen nachgewiesen wurden (Keller-Schneider 2020b), erwartet werden. Inwiefern die Veränderung der individuellen Ressourcen und insbesondere der Selbstreflexion der Studierenden aus den in den Lehrveranstaltungen gestellten Anforderungen hervorgehen, bleibt ebenfalls offen.
- 3) Auch im Längsschnitt, d. h. auf *individueller* Ebene, lässt sich im Anstieg der subjektiven Relevanz verhaltens- und emotionsbezogener Selbstreflexion, der steigenden Häufigkeit von Selbstreflexion und der zunehmenden Klarheit bzw. Bewusstheit über das eigene Verhalten und Empfinden eine Veränderung der individuellen Ressourcen erkennen, die in die vom kasuistisch orientierten Lehrzugang intendierte Richtung weisen (Helsper 2014). Auch wenn möglicherweise nur ein Teil der kasuistisch ausgerichteten Impulse aufgenommen und bearbeitet wurde, wie gemäß den Befunden von Blömeke und Mitarbei-

tenden (2008) zufolge auf eine zu geringe Passung der Anforderungen (hier der kasuistisch ausgerichteten Anforderungen) auf die Orientierungen und Sichtweisen einzelner Studierender angenommen werden können, so lässt sich dennoch ein hoch signifikanter und auf individueller Ebene auch statistisch relevanter Anstieg erkennen. Inwiefern sich über eine Typenbildung dieser Anstieg differenziell weiter ausdifferenzieren lässt, wird weiter untersucht.

Die signifikanten und statistisch bedeutsamen Veränderungen erfolgen in den ersten drei Studienjahren; im Längsschnitt vom dritten zum vierten Studienjahr ist der deskriptiv sich zeigende Anstieg statistisch nicht signifikant. Inwiefern sich dieser aufgrund der kleinen Stichprobe identifizierte Befund als belastbar erweist, bleibt vorerst offen und wird unter 4) erneut diskutiert.

Inwiefern die Facetten von Selbstreflexion in ihrem Zusammenwirken von Bedeutung sind und zu typendifferenten Entwicklungen führen können, und inwiefern weitere individuelle und kontextuelle Faktoren auf die Facetten von Selbstreflexion und ihre Entwicklung einwirken, bleibt in diesem Beitrag offen und wird weiter untersucht.

- 4) Die Annahme einer möglichen Bedeutung individueller Ressourcen als systematischer Faktor, der bei den Studierenden der Längsschnittstichproben zur mehrmaligen Mitarbeit an der Befragung hätte beitragen können, lässt sich nicht verifizieren. Die mehrmals an der Umfrage mitarbeitenden Studierenden unterscheiden sich in den untersuchten Facetten von Selbstreflexion nicht von jenen, die sich nur einmal beteiligten. Geprüft wurde diese Unterschiedshypothese je Kohorte der in die Untersuchung einbezogenen Zeitpunkte (t_1 , t_3 , t_4). Dies bedeutet, dass die Befunde, die aus den beiden Längsschnittstichproben als sequenzieller Längsschnitt (von t_1 zu t_3 und von t_3 zu t_4) hervorgehen, mit den Berechnungen von Unterschieden zwischen den studienjahrspezifischen Kohorten konvergieren. Damit lassen sich die aus den kleineren Stichproben hervorgehenden Längsschnittbefunde in den auf große Stichproben sich stützenden Querschnittbefunden verorten. Die inhaltlich übereinstimmenden Querschnitt- und Längsschnittbefunde verifizieren sich gegenseitig. Die aus den Längsschnittstichproben abgeleitete Annahme (s. o. zu 3), dass Veränderungen insbesondere in den ersten Studienjahren erfolgen, kann damit erhärtet werden.
- 5) Aus der Prüfung der *Zusammenhänge* zwischen den Facetten von Selbstreflexion geht hervor, dass sich diese nicht nur im längsschnittlichen Verlauf, sondern auch gegenseitig bedingen. Das bedeutet, dass Veränderungen in einzelnen Facetten auf Veränderungen anderer Facetten einwirken, sowohl bei gleichzeitiger als auch, in abgeschwächter Intensität, in längsschnittlicher Erfassung. Inwiefern eine soziale Erwünschtheit als allen Einschätzungen zugrunde liegender Faktor die Ergebnisse prägt, kann nicht geprüft werden.

- Es kann angenommen werden, dass durch die Häufigkeit von Selbstreflexion als Aktivität, die als Anforderung in kasuistisch orientierten Lehrveranstaltungen gestellt wird, über die Erfahrung von Ergebnissen und Erkenntnissen aus den Selbstreflexionsprozessen, die wiederum in die individuellen Ressourcen integriert werden und diese transformieren, auch eine Veränderung der subjektiven Relevanz von Selbstreflexion erfolgt. Wird also, dem strukturtheoretischen Ansatz entsprechend, Selbstreflexion als Kernelement kasuistischer Lehrveranstaltungen über entsprechende Anforderungen gestellt, die nicht lediglich mit Fleiß abgearbeitet werden können, sondern eine intensive und beanspruchende Auseinandersetzung erfordern, so kann über die Erfahrung eine Veränderung von Überzeugungen erfolgen, welche als veränderter Referenzrahmen die Wahrnehmung zukünftiger Anforderungen rahmen. Eine Veränderung von auf die Motivation von Schüler:innen bezogenen Überzeugungen ließ sich im Kontext einer kasuistischen, auf die Begleitung von Lernprozessen ausgerichteten fallorientierten Lehrveranstaltung im Lehramtsstudium an der Pädagogischen Hochschule (PH) Zürich feststellen (Keller-Schneider 2013).
- Auf Überzeugungen einzuwirken, diese über Reflexionsprozesse zu thematisieren und ins Bewusstsein zu heben (dazu Keller-Schneider 2020c; 2021) kann über das Vorgehen des Fallverstehens in kasuistischen Lehrveranstaltungen angestrebt werden. Damit kann über Erkenntnisse zur Bedeutung von Selbstreflexion auf die Häufigkeit getätigter Selbstreflexion Einfluss genommen werden, insbesondere dann, wenn sich die Anforderungen mühelos in das vorhandene Überzeugungssystem einpassen lassen (Blömeke et al. 2008). Ist dies nicht der Fall, so können Überzeugungen der Veränderung von individuellen Ressourcen aber auch Grenzen setzen, wie Befunde einer weiteren Studie an der PH Zürich belegen (Keller-Schneider & Albisser 2012).
- Das subjektiv wahrgenommene Ausmaß an Klarheit und Bewusstheit über das eigene Verhalten und Empfinden steht in einem schwächeren Zusammenhang mit der subjektiven Relevanz von Selbstreflexion und der Häufigkeit von selbstreflexiven Aktivitäten. Es kann nicht davon ausgegangen werden, dass aus als relevant erachteten selbstreflexiven Aktivitäten eine deutlichere Klarheit und Bewusstheit über das eigene Verhalten und Empfinden hervorgeht. In der Integration von Erkenntnissen verändert sich der individuelle Referenzrahmen insgesamt (siehe Abb. 1), der die Wahrnehmung und Deutung nachfolgender Anforderungen und die subjektiv wahrgenommene Bewältigbarkeit rahmt. Der Referenzrahmen als Anspruch an Klarheit und Bewusstheit verändert sich somit mit. Die These von Combe und Gebhard (2009, S. 550), wonach das Subjekt immer wieder als ein anderes aus Erfahrungen hervorgeht, kann damit bestärkt werden.
- Trotz der identifizierten signifikanten Zusammenhänge zwischen der Relevanz von Selbstreflexion, der Häufigkeit von Selbstreflexion als Aktivität und

der erlebten Klarheit und Bewusstheit über das eigene Verhalten und Empfinden soll hervorgehoben werden, dass die Korrelationen gegenseitig lediglich eine Varianz von minimal weniger als 1% bis maximal 25% erklären. Welche weiteren Faktoren zu den Ausprägungen der Facetten von Selbstreflexion und damit zum Anteil nicht erklärter Varianz beitragen, bleibt vorerst offen und wird in weiteren Auswertungen geprüft. Kasuistisch orientierte Lehrveranstaltungen, die über ein Fallverstehen eine Auseinandersetzung mit individuellen Sichtweisen erfordern, können Professionalisierungsprozesse im weitesten Sinne anstoßen und zur Veränderung von individuellen Ressourcen beitragen – es lassen sich jedoch keine trivialisierten Wirkketten in Gang bringen, da das Individuum als Subjekt, trotz institutionellen Erfordernissen, gestellte Anforderungen selektioniert und gemäß dem individuellen Referenzrahmen subjektiv versteht und bearbeitet.

Als *Limitationen* sollen die ungleichen Stichprobenumfänge und die eher geringe Anzahl echter Längsschnittdaten genannt werden. Auch wenn eine Passung zwischen den querschnittlich und den längsschnittlich erhobenen Befunden identifiziert wurde, so bleibt eine Restvarianz, die sich mit den Daten nicht klären lässt. Weiter ist anzumerken, dass in der Bearbeitung von Fragebögen das subjektive Verstehen der Items der Befragten nicht nachvollzogen werden kann. Durch die Klärung der inneren Konsistenz der Skalen kann die Passung des Verständnisses der Fragen, die mittels der Items gestellt wurden, auf ein zugrunde liegendes latentes Verständnis geprüft werden. Inwiefern die Benennung dieses Verständnisses als latentes Konstrukt dem Verständnis der Befragten oder eher jenem der Fragenden entspricht, bleibt offen. Die Intensität der Auseinandersetzung, in welcher Befragte sich mit einem Fragebogen auseinandersetzen, kann der Validität von Befunden ebenfalls Grenzen setzen.

Als *Folgerung* lässt sich die Annahme bestärken, dass kasuistisch orientierte Lehrveranstaltungen zur *Förderung* von Selbstreflexion von Lehramtsstudierenden insbesondere in den ersten Studienjahren beitragen. In späteren Studienjahren kann diese Fähigkeit (ohne weitere Förderung der Fähigkeit) zur weiteren Professionalisierung beitragen, gestützt auf die These, dass Reflexion ein Kernelement von Professionalität ist (Helsper 2014), Reflexion als Aktivität den Prozess der weiteren Professionalisierung unterstützt (vgl. Kap. 2) und über integrierte Erkenntnisse zu einer zunehmenden Verdichtung und Vernetzung von Wissensstrukturen führt (Dreyfus & Dreyfus 1986; Berliner 2001; Keller-Schneider 2015, 2020a; Tartwijk et al. 2017) und sich in einer zunehmenden inneren Konsistenz der Skalen als Maß der Bündelung von Aspekten auf einen Faktor manifestiert (Grob et al. 1997). Zudem lässt sich aus dem Kohortenvergleich annehmen, dass die Hochschulen mit ihrer sich in kasuistisch orientierten Lehrzugängen manifestierenden Anforderungsstruktur auf institutioneller Ebene zur Ausrichtung von Professionalisierungsprozessen der Studierenden beitragen. Dabei soll jedoch nicht außer

Acht gelassen werden, dass auch die Fähigkeit und Bereitschaft zur Selbstreflexion der Dozierenden für die von ihnen verkörperten Anforderungen (Wittek 2023; Keller-Schneider 2021, 2018, 2016) und damit für die Art und Weise der Professionalisierung der Studierenden von Bedeutung sind.

Literatur

- Anderson, Lorin W. & Krathwohl, David R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing. A revision of bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Berliner, David C. (2001). Learning about and learning from expert teachers. *International Journal of Education Research*, 35(5), S. 463-482.
- Berliner, David C. (1992). The nature of expertise in teaching. In Fritz Oser, Andreas Dick & Jean-Luc Partry (Hrsg.), *Effective and responsible teaching. The new synthesis* (S. 227-248). San Francisco: Jossey-Bass.
- Blömeke, Sigrid, Gustafsson, Jan-Eric & Shavelson, Richard J. (2015). Beyond dichotomies. Competence viewed as a continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223(1), S. 3-13.
- Blömeke, Sigrid, Kaiser, Gabriele & Lehmann, Rainer (Hrsg.) (2008). *Professionelle Kompetenz angehenden Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare. Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung*. Münster: Waxmann.
- Bortz, Jürgen (2005). *Statistik für Sozialwissenschaftler* [6. Aufl.]. Berlin: Springer.
- Combe, Arno & Gebhard, Ulrich (2009). Irritation und Phantasie. Zur Möglichkeit von Erfahrungen in schulischen Lernprozessen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12(3), S. 549-571.
- Combe, Arno, Paseka, Angelika & Keller-Schneider, Manuela (2018). Ungewissheitsdynamiken des Lehrerhandelns. Kontingenzzumutung – Kontingenzbelastung – Kontingenzfreude – Kontingenzbewusstsein. In Angelika Paseka, Manuela Keller-Schneider & Arno Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 53-79). Wiesbaden: Springer VS.
- Dreyfus, Hubert L. & Dreyfus, Stuart E. (1986). *Mind over machine. The power of human intuition and expertise in the era of the computer*. New York: The Free Press.
- Eid, Michael, Gollwitzer, Mario & Schmitt, Manfred (2011,2). *Statistik und Forschungsmethoden. Lehrbuch*. Weinheim: Beltz.
- Grant, Anthony M., Franklin, John & Langford, Peter (2002). The Self-Reflection and Insight Scale. A new measure of private self-consciousness. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 30(8), S. 821-835.
- Grob, Alexander, Wicki, Werner & Flammer, August (1997). Kann mangelnde Konsistenz systematische Befunde beeinträchtigen? *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 29(2), S. 129-132.
- Gruber, Hans & Degner, Stefan (2016). Expertise und Kompetenz. In Michael Dick, Winfried Marotzki & Harald Mieg (Hrsg.), *Handbuch Professionsentwicklung* (S. 173-180). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gruber, Hans & Renkl, Alexander (2000). Die Kluft zwischen Wissen und Handeln: Das Problem des trägen Wissens. In Georg H. Neuweg (Hrsg.), *Wissen – Können – Reflexion. Ausgewählte Verhältnissbestimmungen* (S. 155-174). Innsbruck: Link.
- Helsper, Werner (2014). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrberuf. In Ewald Terhart, Hedda Bennewitz & Martin Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 216-240). Münster: Waxmann.
- Hericks, Uwe (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufsfindungsphase von Lehrerinnen und Lehrern*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hericks, Uwe, Keller-Schneider, Manuela & Bonnet, Andreas (2022). Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern in berufsbiographischer Perspektive. In Marius Harring, Carsten Rohlf's & Michaela Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 647-658). Münster: Waxmann.
- Keller-Schneider, Manuela (2021). Multiperspektivische Reflexion als dynamisierender Prozess zur Förderung von Professionalität. *Journal für LehrerInnenbildung* 21(1), S. 66-74.

- Keller-Schneider, Manuela (2020a). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen*, 2. überarbeitete und erweiterte Auflage [1. Aufl. 2010]. Münster: Waxmann.
- Keller-Schneider, Manuela (2020b). Professionelle Lerngemeinschaften im Bildungsprojekt JOBS und die Bedeutung von individuellen und kollektiven Ressourcen sowie deren Veränderung. In Katja Kansteiner, Christoph Stamann, Claus G. Buhren & Peter Theurl (Hrsg.), *Professionelle Lerngemeinschaften als Entwicklungsinstrument im Bildungswesen* (S. 139-158). Weinheim: Juventa.
- Keller-Schneider, Manuela (2020c). Was beschäftigt Studierende in der Rolle als Lehrpersonen? Mehrperspektivische Reflexion subjektiv bedeutsamer Situationen. *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik*, 10(1), S. 40-58.
- Keller-Schneider, Manuela (2018). „Es genügt nicht mehr, einfach zu unterrichten.“ Den Umgang mit Ungewissheit als Herausforderung annehmen. In Angelika Paseka, Manuela Keller-Schneider & Arno Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 231-254). Wiesbaden: Springer VS.
- Keller-Schneider, Manuela (2016). Selbstregulation im Umgang mit Anforderungen. Hochschullehre als Angebot und die Bedeutung von Motivation und Volition für den Lernertrag. *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik*, 6, S. 133-153.
- Keller-Schneider, Manuela (2015). Mit der Klasse umgehen. Anforderungen zur Klassenführung unter berufsphasenspezifischer Perspektive. *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik*, 5, S. 40-55.
- Keller-Schneider, Manuela (2013). Schülerbezogene Überzeugungen von Studierenden der Lehrerbildung und deren Veränderung im Rahmen einer Lehrveranstaltung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 6(2), S. 178-213.
- Keller-Schneider, Manuela & Albisser, Stefan (2012). Grenzen des Lernbaren? Ergebnisse einer explorativen Studie zum Erwerb adaptiver Unterrichtskompetenz im Studium. In Tina Hascher & Georg H. Newweg (Hrsg.), *Forschung zur (Wirksamkeit der) Lehrer/innenbildung* (S. 85-103). Wien: LIT-Verlag.
- Keller-Schneider, Manuela & Sandmeier, Anita (2023). Positive Beanspruchungsfolgen im Lehrer:innenberuf. *Empirische Pädagogik*, 37(2), S. 121-127.
- König, Johannes (2016). Lehrerexpertise und Lehrerkompetenz. In Martin Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin* (S. 127-148). Münster: Waxmann.
- König, Johannes & Rothland, Martin (2015). Wirksamkeit der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. *Journal für LehrerInnenbildung*, 15(4), S. 17-25.
- Kramer, Rolf-Torsten & Pallesen, Hilke (2018). Lehrerhandeln zwischen beruflichem und professionellem Habitus – Praxeologische Grundlegungen und heuristische Schärfungen. In Tobias Leonhard, Julia Košinár & Christian Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potenziale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 41-52). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Krauss, Stefan & Bruckmaier, Georg (2014). Das Experten-Paradigma in der Forschung zum Lehrerberuf. In Ewald Terhart, Hedda Bennewitz & Martin Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 241-261). Münster: Waxmann.
- Lazarus, Richard S. & Launier, Raymond (1981). Stressbezogene Transaktionen zwischen Person und Umwelt. In Jürgen R. Nitsch (Hrsg.), *Stress. Theorien, Untersuchungen, Massnahmen* (S. 213-259). Bern: Huber.
- Newweg, Georg H. (2004). *Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis*. Münster: Waxmann.
- Oevermann, Ulrich (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In Arno Combe & Werner Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70-182). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Schmidt, Richard & Wittek, Doris (2021). Ziele und Modi von Fallarbeit in der universitären Lehre. In Doris Wittek, Thorid Rabe & Michael Ritter (Hrsg.), *Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche* (S. 171-190). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schneider, Edina (2020). *Professionalisierung für Inklusion über Kasuistik. Dokumentation der Erhebungsinstrumente zur Lehramtsstudierendenbefragung (PIK) 2017 und 2019*. Halle (Saale): Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Zentrum für Lehrer:innenbildung.

- Tartwijk, Jan van, Zwart, Rosanne & Wubbels, Theo (2017). Developing teachers' competences with the focus on adaptive expertise in teaching. In D. Jean Clandinin & Jukka Husu (Hrsg.), *The SAGE handbook of research on teacher education* [Bd. 2] (S. 820-833). London: SAGE Publications.
- Terhart, Ewald, Bennewitz, Hedda & Rothland, Martin (Hrsg.) (2014). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann.
- Wittek, Doris (2023). Kasuistik als ‚doppelte‘ Krise der Professionalisierung – Grenzerfahrungen von Studierenden und Lehrenden des Lehramts. In Jan-Hendrik Hinzke & Manuela Keller-Schneider (Hrsg.), *Professionalität und Professionalisierung von Lehrpersonen. Perspektiven, theoretische Rahmungen und empirische Zugänge* (S. 115-135). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wittek, Doris & Jacob, Cornelia (2020). (Berufs-)biografischer Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In Colin Cramer, Johannes König, Martin Rothland & Siegrid Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 196-203). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wittek, Doris, Rabe, Thorid & Ritter, Michael (2021). *Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wittek, Doris, Schneider, Edina & Kramer, Rolf-Torsten (2020). Strukturtheoretischer Professionsansatz und Evidenzbasierung? Ein neues Instrument zur Erfassung professionalisierungsrelevanter fachübergreifender Merkmale von Lehramtsstudierenden. In Ingrid Gogolin, Bettina Hannover & Annette Scheunpflug (Hrsg.), *Evidenzbasierung in der Lehrkräftebildung* [Bd. 4] (S. 265-289). Hamburg: Springer VS.

Autorinnen

Keller-Schneider, Manuela, Dr.ⁱⁿ

Professorin für Professionsforschung und Lehrer:innenbildung,
Pädagogische Hochschule Zürich.

Arbeitsschwerpunkte: Professionsforschung, Lehrer:innenbildung,
selbstreguliertes Lernen im Studium, Kasuistik, Berufseinstieg,
Kooperation sowie Schul- und Teamentwicklung
m.keller-schneider@phzh.ch

Wittek, Doris, Dr.ⁱⁿ

Professorin für Lehrer:innenprofessionalität und Lehrer:innenbildungsforschung,
Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik
an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

Arbeitsschwerpunkte: Forschung zur Professionalisierung von (angehenden)
Lehrpersonen sowie Lehrer:innenbildung, Berufseinstieg von Lehrpersonen,
Heterogenität in Schule und Unterricht, finnisches Bildungswesen,
qualitativ-rekonstruktive Bildungsforschung, insbesondere Methodik
und Methodologie der Dokumentarischen Methode
doris.wittek@paedagogik.uni-halle.de

Autor:innen

Bohnsack, Ralf, Dr.

Professor i. R. für Qualitative Methoden in den Sozialwissenschaften am Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie der Freien Universität Berlin.

Arbeitsschwerpunkte: Rekonstruktive Sozialforschung, Dokumentarische Methode, Praxeologische Wissenssoziologie; Gesprächs-, Interaktions-, Bild- und Videoanalyse; Milieu-, Professions-, Evaluations- und Organisationsforschung
ralf.bohnsack@fu-berlin.de

Elseberg, Anika, M. A.

Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Schulpädagogik/Schulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

Arbeitsschwerpunkte: Inklusionsforschung, qualitativ-rekonstruktive Unterrichtsforschung, Dokumentarische Methode insbesondere Videointerpretation
anika.elseberg@paedagogik.uni-halle.de

Gabriel, Sabine, Dr.ⁱⁿ

Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Heterogenität und Inklusion am Zentrum für Lehrer:innenbildung in Koop. mit dem Arbeitsbereich Inklusion und Exklusion in Bildung, Erziehung und Sozialisation an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

Arbeitsschwerpunkte: (Leib-)Phänomenologie, Bildungs- und Professionalisierungsforschung, Soziale Differenz und Ungleichheit, inklusionsorientierte Pädagogik sowie Forschungsmethod(ologi)en
sabine.gabriel@paedagogik.uni-halle.de

Helsper, Werner, Dr.

Professor i. R. für Schulforschung und Allgemeine Didaktik an der Philosophischen Fakultät III, Erziehungswissenschaft an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

Arbeitsschwerpunkte: Schul- und Jugendforschung, Professionstheorie, Bildungsungleichheit, rekonstruktive Methoden
werner.helsper@paedagogik.uni-halle.de

Helzel, Andreas, Dr.

Wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Fachgruppe Didaktik der Physik an der MLU und im Teilprojekt Sprache(n) im Physikunterricht im BMBF-Projekt KALEI² (Professionalisierung durch Heterogenitätssensibilisierung) am Zentrum für Lehrer:innenbildung (MLU).

Arbeitsschwerpunkte: Sprachbewusstheit Physiklehrender, Kasuistik in der Lehrer:innenbildung, Elementarisierung in Schule und Hochschule
andreas.helzel@uni-flensburg.de

Hoffmann, Nora Friederike, Dr.ⁱⁿ

Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Arbeitsbereich Schulpädagogik/Schulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-.

Arbeitsschwerpunkte: Schul- und Bildungsforschung, Professionalisierung, soziale Ungleichheiten, rekonstruktive Forschungsmethoden, Kasuistik
nora.hoffmann@paedagogik.uni-halle.de

Jacob, Cornelia

Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Zentrum für Lehrer*innenbildung der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

Arbeitsschwerpunkte: Lehrerbildungs- und Professionalisierungsforschung, Kasuistik, Dokumentarische Methode
cornelia.jacob@zlb.uni-halle.de

Keller-Schneider, Manuela, Dr.ⁱⁿ

Professorin für Professionsforschung und Lehrer:innenbildung, Pädagogische Hochschule Zürich.

Arbeitsschwerpunkte: Professionsforschung, Lehrer:innenbildung, selbstreguliertes Lernen im Studium, Kasuistik, Berufseinstieg, Kooperation sowie Schul- und Teamentwicklung
m.keller-schneider@phzh.ch

Kinne, Tanja, Dr.ⁱⁿ

Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Körperpädagogik der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Leitung des Teilprojekts Körpersensible Pädagogik innerhalb des Projekts Kalei² am Zentrum für Lehrer:innenbildung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

Arbeitsschwerpunkte: Körper, Leib und Nicht/Behinderung, Postphänomenologie sowie inklusionsorientierte Pädagogik
tanja.kinne@paedagogik.uni-halle.de

Kramer, Rolf-Torsten, Dr.

Professor für Schulpädagogik und Schulforschung an der Philosophischen Fakultät III – Erziehungswissenschaften an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

Arbeitsschwerpunkte: Praxistheorie und praxeologische Schul- und Bildungsforschung, Pädagogische Professionalität und Professionalisierung, Rekonstruktionsmethodologie
rolf-torsten.kramer@paedagogik.uni-halle.de

Kraus, Katharina

Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Teilprojekt Reflexion von Sprache(n) im Englischunterricht im BMBF-Projekt KALEI² (Professionalisierung durch Heterogenitätssensibilisierung) am Zentrum für Lehrer:innenbildung (MLU) und Lehrerin.

Arbeitsschwerpunkte: Praxisanalysierende Kasuistik, Videobasierte Reflexion in Praxisphasen im Fach Englisch, Dialogische Reflexion, Sprachbewusster Englischunterricht, sprachsensibilisierende Englischdidaktik
katharina.kraus@saaleschule.de

Kruse, Norbert, Dr.

Professor i. R. für Deutschdidaktik am Institut für Germanistik an der Universität Kassel.

Arbeitsschwerpunkte: Schriftspracherwerb, Schreibunterricht, Mehrsprachigkeit in der Grundschule, Rechtschreib- und Grammatikunterricht
norbert.kruse@uni-kassel.de

Lindau, Anne-Kathrin, Dr.ⁱⁿ

Professorin für Didaktik der Geographie an der Naturwissenschaftlichen Fakultät III – Geowissenschaften und Geographie an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

Arbeitsschwerpunkt: Professionalisierung von (angehenden) Geographie-Lehrkräften, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Exkursionsdidaktik, Whole School Approach, Service Learning, Transformatives Lernen, speziell Wildnisbildung, Sprache und System, qualitative Forschungsmethodologie, speziell Dokumentarische Methode
anne.lindau@geo.uni-halle.de

Lischka-Schmidt, Richard, Dr.

Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Arbeitsbereich Schulforschung/
Schulpädagogik an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
Arbeitsschwerpunkte: Schul-, Unterrichts- und Professionsforschung
richard.schmidt@paedagogik.uni-halle.de

Rabe, Thorid, Dr.ⁱⁿ

Professorin für Didaktik der Physik, Institut für Physik an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
Arbeitsschwerpunkte: Identitätsaushandlungen zu Physik,
Lehrer:innenprofessionalisierung aus physikdidaktischer Perspektive, Physik-
lernen und Sprache, Gender und Physik
thorid.rabe@physik.uni-halle.de

Ritter, Michael, Dr.

Professor für Grundschuldidaktik Deutsch/Ästhetische Bildung, Institut für
Schulpädagogik und Grundschuldidaktik an der Martin-Luther-Universität
Halle-Wittenberg.
Arbeitsschwerpunkte: Bilderbuchforschung (Theorie, Rezeption, Didaktik),
inklusive Deutschunterricht und Lehramts-Professionalisierung, Sprecher des
Netzwerks Bilderbuchforschung und Mitglied im Kollegium des DFG-Gradu-
iertenkollegs 2731 INTERFACH
michael.ritter@paedagogik.uni-halle.de

Schöps, Miriam

Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Didaktik der Geographie und
im Teilprojekt „Sprache(n) im Geographieunterricht“ innerhalb des
BMBF-Projekts KALEI² (Professionalisierung durch
Heterogenitätssensibilisierung) am Zentrum für Lehrer:innenbildung an der
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
Arbeitsschwerpunkte: Sprachsensibilität im Geographieunterricht,
Peer-Interaktionen in selbstorganisierten Lernprozessen: Interaktionale Hervor-
bringung von Verständnis im systemorientierten Geographieunterricht,
Gesprächsanalyse, Inklusionsorientierte Lehrer:innenbildung
miriam.schoeps@geo.uni-halle.de

Steinwand, Julia, Dr.ⁱⁿ

Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Arbeitsbereich Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt Schul- und Professionsforschung, Institut für Erziehungswissenschaft der Stiftung Universität Hildesheim.

Arbeitsschwerpunkte: Schule, Unterricht und Lehrer:innenbildung im Kontext von Heterogenität, Inklusion und Individualisierung, rekonstruktive Fallarbeit in der Lehrer:innenbildung.

steinwand@uni-hildesheim.de

Wittek, Doris, Dr.ⁱⁿ

Professorin für Lehrer:innenprofessionalität und Lehrer:innenbildungsforschung, Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

Arbeitsschwerpunkte: Forschung zur Professionalisierung von (angehenden) Lehrpersonen sowie Lehrer:innenbildung, Berufseinstieg von Lehrpersonen, Heterogenität in Schule und Unterricht, finnisches Bildungswesen, qualitativ-rekonstruktive Bildungsforschung, insbesondere Methodik und Methodologie der Dokumentarischen Methode

doris.wittek@paedagogik.uni-halle.de

Der Sammelband „Fallverstehen und Reflexivität?“ beleuchtet zentrale Fragestellungen rund um die wissenschaftliche Qualifizierung von Lehramtsstudierenden als Beitrag zur Professionalisierung. Ausgehend von der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ und dem Projekt KALEI an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg vereint der Band Beiträge, die theoretische Grundlagen, innovative Lehrkonzepte und empirische Erkenntnisse zu Fallverstehen und Reflexivität präsentieren. Die Autor:innen untersuchen, wie diese Zugänge nicht nur für das berufliche Handeln von Lehrpersonen, sondern auch für die universitäre Lehrer:innenbildung richtungweisend sein können. Der Band bietet sowohl kritische Perspektiven als auch Impulse für die Weiterentwicklung einer Lehrer:innenbildung, die den Anforderungen u.a. von Inklusion und Heterogenität gerecht wird. Er richtet sich an Wissenschaftler:innen, Lehrende und Lehrpersonen, die sich mit der Zukunft des Lehrberufs und der Gestaltung einer reflexiven, professionellen Lehrer:innenbildung auseinandersetzen möchten.

Die Herausgeber:innen



Rolf-Torsten Kramer, Professor für Schulpädagogik/ Schulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

Thorid Rabe, Professorin für Didaktik der Physik mit Fachaufsicht Chemedidaktik an der Martin-Luther-Universität Halle Wittenberg.

Doris Wittek, Professorin für Lehrerprofessionalität und Lehrerbildungsforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

978-3-7815-2696-9



9 783781 526969