

## Professionalisierungspotenziale und -probleme der sozialisatorischen Interaktion im Studienseminar

### **Zusammenfassung**

Auf Basis der Befundlage einer interaktionsanalytischen Untersuchung der Ausbildungspraxis in den Studien- und Fachseminaren im Referendariat reflektiert der Beitrag die sich empirisch darstellende Zuständigkeitsproblematik dieser Institution und arbeitet deren Implikationen für die interaktive Ausgestaltung der Ausbildungspraxis heraus. Im Rekurs auf ein Fallbeispiel werden deprofessionalisierende Tendenzen der sozialisatorischen Interaktion aufgezeigt und zum Ausgangspunkt eines gedankenexperimentellen Entwurfs anschlussfähiger Handlungsalternativen genommen. Auf dessen Grundlage wird schließlich ein Vorschlag zur produktiven Bearbeitung der Problematik zur Diskussion gestellt.

*Schlagwörter:* Lehrerbildung; Professionalisierung; Referendariat

### **Chances and Problems of socializational Interaction in postgraduate Teacher Training**

German teacher education involves a phase of training on the job after university, which includes mentored practical experience in regular schools and its reflection in the context of the so called „Studienseminar“. The latter has an in-between status between university and school, which leads to specific problems concerning the practice of interaction. Based on an empirical case study the article elaborates tendencies of deprofessionalization and discusses the actual emerging alternatives of action and their potentials concerning the professionalization process.

*Keywords:* Teacher education

Im Zuge der insgesamt beachtlichen Zunahme der Aktivitäten zur Erforschung der Lehrerbildung kann mittlerweile auch das Referendariat nicht mehr als „blinder Fleck auf der Forschungslandkarte“ (Lipowsky 2003: 8) gelten. Dabei stützt sich der überwiegende Teil dessen, was wir über die zweite Ausbildungsphase wissen, auf Ergebnisse quantitativ verfahrenender Forschungsansätze: Neben ersten testbasierten Ansätzen, die den Lehramtsanwärter/innen in Anknüpfung an die anglo-amerikanische Forschungstradition zu professionellen Wissensfacetten von Lehrkräften (maßgeblich Shulman 1987) „gute kognitive und wünschenswerte psychische Voraussetzungen“ bescheinigen (Klusmann 2011: 303), basieren die Studien überwiegend auf standardisierten Befragungen (vgl. als Überblick Schubarth/Speck/Seidel 2007). Diese erlauben Einblicke in die Sichtweisen und Einstellungen der Akteursgruppen, sind aber bezüglich der konkreten Ausgestaltung der Ausbildungspraxis auf Vermutungen angewiesen (z.B. Richter et al. 2011: 54). Letzteres gilt genauso für die wenigen, ebenfalls vorwiegend befragungs-basierten, qualitativen Forschungsarbeiten zum Referendariat (exemplarisch Gecks 1990, Katzenbach 2005 sowie die qualitative Teilstudie in Englert et al. 2006): Wie sich die empirische Beschaffenheit der Ausbildungspraxis gestaltet, wie also z.B. in der konkre-

ten Ausbildungssituation *mit welchen Implikationen und Folgen* über was gesprochen wird, ist bislang eine offene Frage.<sup>1</sup>

Der hier zur Diskussion gestellte Beitrag orientiert sich theoriesprachlich am strukturalistischen Paradigma der Theorie professionalisierten Handelns und den aus dieser Tradition erwachsenen Konzeptualisierungsvorschlägen (im Überblick u.a. Combe/Kolbe 2008). Aus dieser Perspektive muss die oben diagnostizierte Leerstelle besonders überraschen: Angesichts der mittlerweile in großer Breite vorliegenden Befunde zu den konstitutiven Standardisierungs- und Routinisierungsgrenzen des Handlungstypus insistieren strukturalistisch informierte Beiträge in besonderem Maße auf den *reflexiven Charakter* des für eine professionelle Bewältigung der beruflichen Handlungsanforderungen erforderlichen Erfahrungswissens. Professionalisierung in diesem Verständnis erfordert eine Veränderung von Wahrnehmungs- bzw. Deutungsstrukturen. Bedingung dieser Möglichkeit ist eine Aus- und Weiterbildungspraxis, die es erlaubt, den Konstruktionscharakter schulpädagogischer Sachverhalte und Problemstellungen sichtbar und thematisierbar zu machen (u.a. Combe/Kolbe 2008, Helsper 2003). Den *interaktionspraktisch realisierten Modi der Verständigung über die Ausbildungsinhalte* kommt also eine erhebliche ausbildungspraktische Relevanz zu. Angesichts dessen verwundert es, dass die Frage „Was geschieht im Klassenzimmer?“<sup>2</sup> von der Lehrerbildungsforschung bislang noch nicht aufgenommen und zum Anlass einer Erforschung der Ausbildungspraxis in den Studien- und Fachseminaren der zweiten Phase genommen wurde. Dies zu tun, ist Anliegen des DFG-geförderten Projekts „*Lehrerbildung als Interaktion*“<sup>3</sup>, in dessen Kontext der vorliegende Beitrag entstanden ist.

Im Sinne einer Skizze zentraler Projektbefunde wird im Folgenden zunächst die als *Zuständigkeitsproblem* beschreibbare Ausgangslage umrissen, vor die sich die interaktive Ausgestaltung der Ausbildungspraxis im Studienseminar gestellt sieht (1). Im Anschluss daran werden an einem konkreten Fall materiale Tendenzen der Verhinderung von Professionalisierungsmöglichkeiten im Rahmen einer Seminarinteraktion herausgearbeitet und – im Sinne einer gedankenexperimentellen Ausbuchstabierung von Angemessenheitslesarten (vgl. Oevermann 2000) – zum Ausgangspunkt für die Explikation von Handlungsalternativen genommen, die durch die Praxis selbst eröffnet werden (2). Darauf basierend und in Anknüpfung an die eingangs skizzierte Problemlage wird schließlich ein verallgemeinernder Vorschlag zur Beantwortung der Zuständigkeitsproblematik zur Diskussion gestellt (3).

1 Das gilt im Übrigen nicht nur für die zweite Phase, sondern auch für den universitären Teil der Lehrerbildung.

2 So der Titel eines breit rezipierten Bandes von A. Combe und W. Helsper (1995).

3 „Lehrerbildung als Interaktion. Fallrekonstruktionen zur Ausbildungskultur im Referendariat.“ Leitung: Andreas Wernet, Mitarbeit: Jessica Dzengele und Katharina Kunze, DFG-Geschäftszeichen: WE-2795/2-2, URL: [www.iew.phil.uni-hannover.de/akurat.html](http://www.iew.phil.uni-hannover.de/akurat.html)

## 1. Zur Strukturproblematik des Studienseminars im deutschen Ausbildungsmodell

Als dezidiert innerhalb des berufspraktisch ausgerichteten zweiten Ausbildungsabschnitts angesiedelter und zugleich explizit handlungsentlasteter Lern- und Reflexionsraum bilden die Studien- und Fachseminare im Rahmen des deutschen Lehrerbildungsmodells einen für die berufskulturell abgestützte Vermittlung theoretischer und praktischer Ausbildungsansprüche geradezu prädestinierten Ort. In diese Richtung weist auch der Bericht der OECD-Kommission, die in dieser Anlage eine „einzigartige Gelegenheit zum ‚Lernen im Beruf‘“ (OECD 2004: 32) sieht. Allerdings konstatiert derselbe Bericht, dass es „trotz der günstigen institutionellen Rahmenbedingungen effektiv nicht gelingt, eine echte Verbindung zwischen Schulpraxis und professioneller Reflexion zu schaffen“ (ebd.). Zwar bleibt hier unbestimmt, was genau unter dieser „echten Verbindung“ zu verstehen ist und welche Vorstellung von professioneller Reflexion konkret angesprochen sein soll, dennoch verweist die Feststellung auf eine strukturelle Problemlage, deren empirische Aufklärung auf *interaktionsanalytisch gestützte Untersuchungen* der Ausbildungspraxis angewiesen ist.

Der Datenkorpus des o.g. Projekts umfasst kombinierte Video- und Audioaufzeichnungen von bislang 12 Hauptseminarsitzungen, 6 Fachseminarsitzungen Deutsch und 8 Fachseminarsitzungen Mathematik aus insgesamt 9 Bundesländern. Im Zuge der auf Basis dieser Daten durchgeführten Analysen zur Ausbildungsinteraktion in Studien- und Fachseminaren treffen wir systematisch auf zwar durchweg kooperative, in der Sache aber eigentümlich unverbindliche und fragile Kommunikations- und Interaktionsabläufe. Die Aktivitäten der Beteiligten sind in hohem Maße darauf ausgerichtet, die eigene Ausbildungspraxis als solche zu konstituieren. Darüber gerät die sachhaltige Auseinandersetzung mit den Ausbildungsinhalten tendenziell in den Hintergrund. Unserem Eindruck nach fehlt den von uns vorgefundenen Ausbildungspraxen eine orientierungsbildende Rahmung, die den Akteuren eine hinreichend stabile Zentrierung ihrer Praxis ermöglichen würde (vgl. Dzengel/Kunze/Wernet 2011).

Als prominent anzutreffende Versuche, dieses Orientierungsproblem zu bearbeiten, erweisen sich eine Vielzahl instruktionsorientierter Ausbildungsvarianten, die durch eine selbstreferentielle Anschmiebung an die schulunterrichtliche Praxis gekennzeichnet sind. Strukturell realisiert sich der seminaristische Austausch hier in einer Art „Als-ob-Modus“, der eine verbindliche und sachhaltige Fokussierung der Inhalte erschwert (vgl. zur Problematik dieses von uns als „Schule-spielen“ bezeichneten Typus Dzengel 2013). Aber auch in einer formal diskursiv ausgerichteten Ausbildungspraxis, die sich gleichsam selbst konterkariert, indem sie darauf abstellt, den Referendar/innen in quasi-supervisorischer Manier die Rolle ernsthafter Diskutant/innen anzutragen (vgl. Kunze/Dzengel/Wernet 2013) oder in einem seminaristischen Austausch, der von dem Anliegen der Teilnehmer/innen dominiert ist, sich selbst als kompetente und souveräne Praktiker/innen zu präsentieren (vgl. Kunze 2014), gewinnt das Problem Gestalt.

Wenn wir diese Befunde vor dem Hintergrund der für die Lehrerbildung leitenden Dimensionen *Theorie und Praxis* betrachten, eröffnen unsere Interaktionsanalysen ei-

nen aufschlussreichen Einblick in die *gesprächspragmatischen Implikationen der Theorie-Praxis-Differenz für den Ausbildungsdiskurs*: Im Unterschied zu den benachbarten Ausbildungsinstitutionen Universität und Ausbildungsschule kann das Studienseminar weder für die theoretischen noch für die praktischen Ausbildungsanteile primäre Zuständigkeit beanspruchen. Zugleich aber kann es sich der Zuständigkeit für diese beiden Pole auch nicht entziehen.<sup>4</sup> Für die interaktive Ausgestaltung der Ausbildungspraxis entsteht damit die Schwierigkeit, dass sich die Akteure vor ein Konglomerat aus *gesprächspragmatisch gegenseitig gelagerten Ansprüchen und Orientierungen* gestellt sehen: Ein der Problemerschließung und -reflexion verpflichteter Austausch kann sich kommunikativ nur dann realisieren, wenn sich diejenigen, die ihn hervorbringen – zumindest dem Prinzip nach – daran orientieren, ihren Gegenstand im zukunftsffenen Modus von *Fraglichkeit und Kritik* zu thematisieren. Demgegenüber ist eine der praktischen Problembearbeitung und -lösung verpflichtete Ausbildungsinteraktion darauf angewiesen, ihre Gegenstände in einem *Gewissheitsmodus* zu fokussieren, der seine Legitimation aus der Dignität gelingender Praxis und praktischer Erfahrung bezieht. Solche Geltungsansprüche müssten jedoch im Rahmen eines an der Erschließung pädagogischer Handlungsprobleme interessierten Diskurses wiederum in Frage gestellt werden.

Aus gesprächs- bzw. interaktionspragmatischer Sicht impliziert insofern die ausbildungslogische Exklusivstellung der seminaristischen Ausbildung eine gegenüber den anderen Orten der Lehrerbildung *deutlich gesteigerte* Anforderung an alle Beteiligten, unter der Bedingung der spannungsvollen Gleichzeitigkeit theoretischer wie praktischer Ansprüche einen Ausbildungsdiskurs zu realisieren, der die *Eigenständigkeit und Differenz beider Orientierungspole* ermöglicht und reflektiert. Wir schlagen vor, die problematischen Befunde auf der Interaktionsebene als Ausdrucksgestalten dieser von einer zugleich geteilten und doppelten Zuständigkeit geprägten ausbildungslogischen Zwischenposition zu interpretieren. Daraus ergibt sich ein fruchtbarer Ansatzpunkt für die nähere Aufklärung der u.a. im OECD-Gutachten anklingenden Frage, warum die privilegierte ausbildungslogische Situierung des Studienseminars nicht für eine praxiserschließende Reflexion des (eigenen) Handelns genutzt werden kann. Der sowohl im Alltags- als auch im Forschungsdiskurs geradezu gewohnheitsmäßig angeführte Erklärungsansatz, die allgegenwärtigen Unmuts- und Unzufriedenheitsäußerungen bezüglich der Studienseminare seien primär auf die Doppelfunktion der Seminarleiter/innen (Ausbildung und Beurteilung) zurückzuführen, müsste vor diesem Hintergrund eine Revision erfahren: Ausbildungspraxen, die durch Machtförmigkeit und Schaffung von Abhängigkeit geprägt sind (in unserem Sample übrigens ohnehin nur randständig anzutreffen), wären dann als *Ausdruck* und *nicht als Ursache* des Problems zu verstehen.

4 Damit soll natürlich nicht behauptet sein, dass sich das Problem der Theorie-Praxis-Differenz an den beiden Nachbarinstitutionen nicht stelle: Im Unterschied zum Studienseminar kann aber das Universitätsseminar die dem auch dort geradezu notorisch anzutreffenden Ruf nach Praxis zu Grunde liegenden Praxiswirksamkeitsansprüche zurückweisen, indem es sich auf seine Situierung an der Universität als *Ort der Wissenschaft und der wissenschaftlichen Geltungskritik* beruft. Und ebenso selbstverständlich kann die schulische Ausbildungspraxis darauf rekurrieren, *Ort der praktischen Problemlösung* zu sein.

## 2. „Eine sehr wohlwollende Zwei“

Wenden wir uns nun der materialen Verfasstheit eines Ausbildungsgesprächs zu, um einen konkreten Einblick in die Problemlage zu erhalten. Die im Folgenden zusammenfassend dargestellte Rekonstruktion des Datenmaterials<sup>5</sup> erfolgte mittels der Objektiven Hermeneutik (Oevermann 2000):

Kw: also letzte woche hab ich das zweite mal mündliche noten gegeben und den schülern dann infolgedessen auch ihre endnote gesagt und wir haben jetzt am donnerstag zeugniskonferenzen (.)

Inhaltlich fokussiert die vorliegende, von der Referendarin Frau Krug begonnene Darstellung eines Handlungsproblems aus der eigenen Schulpraxis das „leidige Geschäft der Notengebung“ (Breidenstein). Interessanterweise geht es dabei nicht um das Beurteilungsproblem (Beurteilungskriterien, Bezugsnormen, Gerechtigkeits- oder Angemessenheitsfragen), sondern um den *Akt der Zuteilung bzw. Mitteilung* der Noten. Auffällig ist in diesem Zusammenhang der Zusatz „das zweite Mal“: Während ein als „erstes Mal“ deklarierter Vorgang symbolisch auf eine Statustransformation verweist (vgl. Wernet 2010), indiziert der vorliegende Verweis auf das „zweite Mal“ einerseits eine Unvertrautheit mit der beschriebenen Situation (im Zusammenhang einer gänzlich zur Routine gewordenen Handlung würden die „Male“ nicht mehr eigens gezählt). Zugleich weist das zweite Mal bereits in Richtung einer Karriere, bei der es auch ein drittes, viertes und fünftes Mal geben wird. In dem Zusatz gewinnt also der *Beginn eines Normalisierungs- bzw. Veralltäglichungsprozesses* und damit eine *Transformationsfigur* Gestalt, die sich auf der Ebene des beruflichen – bzw. präziser: des pädagogischen – Selbstverständnisses lokalisieren lässt. Dies wiederum zeigt, welches Gewicht und welche Brisanz der mit der Praxis der Notenvergabe verbundene berufliche Positionierungsakt für den *professionellen Selbstbildungsprozess* der Sprecherin besitzt.

Wie lässt sich die berufsbiographische Bedeutsamkeit des Notengebungsgeschäfts erklären? Das Thema Beurteilung/Bewertung ist ein Diskussionsgegenstand, den wir im Rahmen von Veranstaltungssequenzen, in denen die Referendar/innen den seminaristischen Reflexionsraum zur handlungsentlasteten Problematisierung des eigenen schulischen Erfahrungs- und Handlungsfelds nutzen, mit auffällender Regelmäßigkeit antreffen. Im Anschluss an Wernets (2005) Überlegungen zu dem von Adorno (1965: 663) aufgezeigten Motiv von „Delegation und Verleugnung“ lässt sich die Brisanz dieser Thematik auf einen *sozialpsychologischen Problemkomplex* zurückführen. Dessen Grundmotiv besteht in dem Dilemma, als Lehrer/in mit einem gesellschaftlich aufoktroierten Selektionsauftrag betraut zu sein und damit zugleich eine Handlung vollziehen zu müssen, die vor dem Hintergrund der kritischen Haltung der Gesellschaft gegenüber der damit verbundenen Entindividualisierungsbewegung im kollektiven Bewusstsein als verpönte Akt der Unterwerfung von Subjekten unter die Macht der Institution präsent ist. Gegenüber pädagogisch ambitionierten Ansprüchen einer individuierenden

5 Aus darstellungsökonomischen Gründen musste das Transkript leicht gekürzt werden.

und differenzierenden Subjektorientierung erzeugt die Unterwerfung der Schüler/innen unter die institutionell aufgebürdete Praxis der Vergabe von Noten und Zeugnissen auf Seiten der Lehrkräfte ein dauerhaftes inneres Legitimierungsproblem. Dass gerade Novizen sich daran abarbeiten, verwundert nicht.

Kehren wir zu unserem konkreten Fall zurück: Geradezu im Gegensatz zum identifikatorischen Sprechakt „*ich habe Noten gegeben*“ schiebt sich in der Fortsetzung eine Abfolgestruktur in den Vordergrund („*infolgedessen*“), im Rahmen derer die Sprecherin als Akteurin verschwindet. Das sich anfänglich andeutende Problem der inneren Legitimierung der Notenvergabepaxis wird also sofort wieder zurückgezogen. Sachlogisch ist die dabei angestrebte Verknüpfung allerdings inkonsistent: Im Sinne einer Vervollständigung des für die Endnote erforderlichen Spektrums bildet die Vergabe der mündlichen Noten zwar eine Voraussetzung für die Mitteilung der Zeugnisnoten, keineswegs aber löst sie diese zwingend aus. Insofern bietet der Veräußerlichungsversuch keine tragfähige Bearbeitungsoption für das Selbstpositionierungsproblem.

Über den daraufhin erfolgenden Verweis auf die „*Zeugniskonferenzen*“ verlagert sich die Dimensionierung der Problematik noch einen Schritt weiter: So wie sie hier sprachlich eingeführt werden („*und*“), sind die Konferenzen nicht Auslöser, sondern Teil des Problems.<sup>6</sup> Als potentiell krisenhafte Situation ist in diesem Zusammenhang eigentlich nur die Sorge um kollegiale Akzeptanz und Anerkennung denkbar. Damit ergeben sich auch hier indirekte Anknüpfungspunkte an unsere Überlegungen zum sozialpsychologischen Problem der Notengebung und dessen berufsbiographischer Bedeutung: Es ist leicht vorstellbar, dass die Frage, ob die eigenen beruflichen Handlungsentscheidungen bei den Kolleginnen und Kollegen auf Akzeptanz stoßen, für eine Novizin, der sich die Frage der „*Male*“ noch stellt, eine Bewährungsanforderung eigener Art bildet.

Insgesamt kann die hier realisierte Rahmung als *Verschiebung*<sup>7</sup> interpretiert werden: Das Anerkennungsproblem, das aus der Schwierigkeit resultiert, zugleich Agens und Kritik der schulisch institutionalisierten gesellschaftlichen Selektions- und Reproduktionsansprüche sein zu sollen, verschiebt sich ins Unscheinbare und gewinnt als Frage kollegialer Anerkennung eine greif- und bearbeitbare Gestalt. Damit einher geht eine thematische Verlagerung des ursprünglichen Problems der inneren Legitimierung („*Kann ich meine Entscheidung vor mir selbst verantworten?*“) hin zu einer Frage der Konventionalität.<sup>8</sup>

6 An dieser Stelle ist es für den Nachvollzug der Argumentation wichtig, sich zu vergegenwärtigen, dass sich die objektiv-hermeneutische Analyse bezüglich der Geltungssicherung der Interpretation *nicht* auf das materiale Wissen über den Forschungsgegenstand beruft. Aus einer die lebensweltliche Handlungsperspektive übernehmenden Sicht läge es an dieser Stelle nahe, das „*infolgedessen*“ auf den durch die Zeugniskonferenzen vorgegebenen „*Zwangsrahmen*“ zu beziehen, der Frau Krug als „*Zeitstress*“ erscheinen könnte o.ä.. Diese Interpretation ließe aber die Spezifik des hier realisierten *innertextlichen Verweisungszusammenhangs* außer Acht.

7 Laplanche/Pontalis (1973: 603ff.) definieren „*Verschiebung*“ als die „*Tatsache, daß der Akzent, die Bedeutung, die Intensität einer Vorstellung sich von dieser lösen und auf andere, ursprünglich wenig intensive Vorstellungen übergehen können, die mit der ersten durch eine Assoziationskette verbunden sind.*“

8 Diese Überlegung ist anschlussfähig an die Befunde von Verkuyten (2000), der mit einem konversationsanalytischen Zugang die Interaktionsprozesse einer Zeugniskonferenz als kollegiale Arbeit an der „*accountability*“ (Verantwortbarkeit) der Noten rekonstruiert.

Wie stellt sich das in dieser Weise gerahmte pädagogische Handlungsproblem nun dar?

Kw: jetzt hab ich eine schülerin der hab ich eine 2 gegeben (.) eine sehr wohlwollende 2 das hab ich ihr auch gesagt [...] musst ich ihr aber geben ähm (*gedehnt*) also auf grund der faktenlage [...]

Inhaltlich geht es um einen konkreten Bewertungsfall. Korrespondierend zum selbstbezüglichen Thematisierungsmodus der Einleitung fokussiert die Darstellung dabei nicht den Leistungsstand der Schülerin oder eine Unsicherheit bezüglich der Urteilsangemessenheit, sondern die *Lehrerin-Schülerin-Beziehung*. Dies zeigt sich am einleitenden Sprechakt „*jetzt hab ich*“, an der Behandlung der Note als Gabe sowie an dem dieser Gabe einen explizit menschlich-partikularen Aspekt verleihenden Prädikat „*sehr wohlwollende*“. Kurz gesagt: Ein als Bewertungshandlung beschreibbarer äußerer Vorgang artikuliert sich textimmanent als Beziehungsthema.

Über die Deklaration der Bewertung als „Gabe“ erhält die von der Sprecherin in Anspruch genommene Milde des Urteils den Duktus eines *persönlichen Zugeständnisses*. Eine schulische Beurteilungs- und Bewertungspraxis, die diesen Duktus zum Prinzip erhöhe, müsste als partikulare, auf Gewogenheit und Entgegenkommen angewiesene Herrschaftspraxis beschrieben werden (vgl. zu einem ähnlich gelagerten Fall Wernet 2005). Eine weitere Steigerung entsteht über den im Anschluss erfolgenden Hinweis „*das hab ich ihr auch gesagt*“. Implizit operiert dieser nämlich mit der Prämisse, dass die wohlwollende Handlung auf Seiten der so „Behandelten“ eine Dankesschuld stiftet. Damit erhält die vorgeblich gute Gabe den Charakter einer Hypothek, angesichts derer sich die Schülerin umso nachdrücklicher den regulären Verfahrensbedingungen unterworfen sieht.

Was zudem „wohlwollend“ sein kann, ist der Sache nach nicht die Note, sondern das Urteil. Ein mildes Urteil liegt vor, wenn die universalistischen Regeln der Prüfungspraxis zu Gunsten der Schülerin ausgesetzt wurden, wenn also im vorliegenden Fall das formale Verfahren „eigentlich“ eine „Drei“ als Urteil ergeben hätte. Vor diesem Hintergrund gerät das Mildtätigkeitskonstrukt schließlich gänzlich zu einer *Willkürdemonstration*: Wie sich herausstellt liegt das proklamierte Wohlwollen nämlich gar nicht darin, die Verfahrenslogik zum Vorteil der Schülerin außer Kraft zu setzen, sondern vielmehr darin, dass die Referendarin sich entschließt, den Notenalgorithmus zu befolgen. Aus dieser Perspektive konturiert sich der Hinweis „*das hab ich ihr auch gesagt*“ als regelrechte Drohgebärde („Sei dir darüber im Klaren, dass ich ggf. bereit bin, von der Faktenlage abzuweichen, und das Urteil zu deinen Ungunsten zu korrigieren“).

Kw: und seitdem und die zeugniskonferenzen sind ja erst donnerstag (*schnell gesprochen*) hatte die jetzt drei mal die hausaufgaben nicht mehr (.) ähm (*gedehnt*) und ich hab ihr ja vorher gesagt dass das ne ganz knappe sache ist und ich hab ihr jetzt als sie diese hausaufgaben nicht hatte hab ich ihr gesagt wenn sie mir die hausaufgaben äh (*gedehnt*) nicht alle komplett (.) donnerstag [...] vorzeit dann kriegt sie die 2 nicht geht das (?)

Nach Bekanntgabe der Noten enttäuscht nun die Schülerin die Dankesschulderwartung der Referendarin, indem sie sich die Erledigung der Hausaufgaben „erspart“. Inhaltlich

berührt diese Thematik einen systemimmanenten Widerspruch und damit ein materiales Problem schulpädagogischen Handelns: Der zeitorganisatorisch bedingte Wegfall des auf Noten gründenden Bewährungsdrucks am Ende des Schuljahrs erfordert in der Praxis eine entsprechende Modifikation der „Geschäftsbedingungen“. Wenn davon auszugehen ist, dass der schulisch institutionalisierte Bewährungsdruck auf Schülerseite eine instrumentell-strategische Haltung bzw. ein entsprechend zweckrationales Verhalten forciert, dann verwundert es nicht, dass ab dem Zeitpunkt, an dem dieser Druck entfällt, das Beziehungsproblem prominent wird. Dies böte auch einen möglichen Erklärungsansatz für den beziehungslogischen Thematisierungsmodus der Fallexposition.

Nun gewinnt aber in der Konstruktion der Referendarin ein darüber hinausweisendes Motiv Gestalt. Zentrale bedeutungsgenerierende Sequenz ist in diesem Zusammenhang die distanzierende Bezeichnung der Schülerin als „die“. Sinnstrukturell enthält diese fast schon anaphorische Bezugnahme eine verdeckte Prädikation: „Die“ impliziert ein auf einer Devianzzuschreibung beruhendes Werturteil. In dieser Attribuierung artikuliert sich ein latentes *Enttäuschungsmoment*: „Wie kommt die Schülerin dazu, sich trotz meiner entgegenkommenden Bewertung so zu verhalten?“ Diese Lesart findet Bestätigung, wenn wir uns den Sinngehalt des an dieser Stelle erneut erfolgenden, aber im Vergleich zur Einleitung gänzlich anders gerahmten Hinweises auf die Zeugniskonferenzen vergegenwärtigen: Wie der Zusatz „erst“ belegt, geht es der Sprecherin hier nicht um die Konferenzen selbst, sondern um die Feststellung, dass diese noch nicht stattgefunden haben. Darüber nämlich eröffnet sich ihr eine Möglichkeit, die der Schülerin indirekt angedrohte Modifikation der Note zum Schlechteren doch noch eintreten zu lassen, ohne Schwierigkeiten auf formaler Ebene befürchten zu müssen.

Die problematische Verwobenheit von Herrschaftssicherungsimpuls qua Dankeschuldkonstrukt und Kränkungsbereitschaft auf der Beziehungsebene reproduziert sich im Fortgang der weiteren Darstellung zuverlässig. In der komplexen Artifizialität der Konstruktion gewinnt die aus dem Enttäuschungsmotiv resultierende Hilflosigkeit der Sprecherin konkrete Gestalt: Was hier sanktioniert werden soll, ist weniger die Nicht-Erledigung der Hausaufgaben, als vielmehr der Umstand, dass diese Handlung eine instrumentelle Schülerinnenhaltung offenbart, die auch der Lehrerin zuliebe nicht aufgegeben wird. Zwar bezieht sich der manifeste Sinngehalt der abschließenden Frage „*geht das?*“ auf die Ebene der Verfahrenslogik („Kann mir verfahrenstechnisch etwas passieren, wenn ich meine Androhung wahr mache?“). Auf latenter Ebene konturiert sich darin aber ein sehr viel weiter reichendes Bedürfnis, nämlich die Bearbeitung der Enttäuschung und im Zusammenhang damit ein Gesuch um Bestätigung und Entlastung durch die Kolleg/innen.

Sucht man nach einem konsistenz erzeugenden Orientierungshintergrund dafür, das instrumentelle Verhalten der Schülerin als enttäuschendes Beziehungsverhalten zu verstehen, so eröffnet das bereits angeklungene Verständnis der Notengebungssproblematik als sozialpsychologischer Problemkomplex eine aufschlussreiche Perspektive. Vor diesem Hintergrund ließe sich das enttäuschungsmotivierte Gesamtkonstrukt als Ausdruck einer *Verschiebung der Selbstpositionierungsproblematik* gegenüber dem Se-



lektionsauftrag auf die *beziehungslogische Ebene* der persönlichen Anerkennung durch die Schülerin interpretieren.

Für die Thematisierung im Rahmen einer an der gedanklichen Erschließung des Problemzusammenhangs interessierten Ausbildungspraxis bietet die Komplexität und Vielschichtigkeit dieser Fallexposition breite, allerdings auch ausgesprochen heterogene Anknüpfungsmöglichkeiten. Mit Blick auf die kommunikative Ausgestaltung der Ausbildungspraxis bildet diese Mehrdimensionalität eine eigenlogische und vielschichtige Referenzdynamik (vgl. dazu Kunze 2014). Vergegenwärtigen wir uns – bevor wir uns dem faktisch realisierten Diskurs zuwenden – einige Anschlussmöglichkeiten:

Vordergründig geht es um die Frage der verfahrenslogischen Legitimität der Zurücknahme der guten Note bei Nicht-Vorliegen der versäumten Hausaufgaben. Als *eigentliches* Thema der Ausführungen konturiert sich jedoch eine Selbstpositionierungs- bzw. Anerkennungsproblematik. Ein diese Problemlage aufschließender Ausbildungsdiskurs müsste diese Problematik zunächst identifizieren und ansprechen. Im Anschluss daran ließe sich auf der Ebene der geschilderten Situation ansetzen und z.B. diskutieren, welche Implikationen mit einem Verständnis von Noten „auf Kredit“ einhergehen bzw. unter welchen Umständen von Schüler/innen eine innere Bindung an die Sache, die schulische Ordnung oder die Lehrkraft erwartbar ist. Ergänzend oder alternativ böte die dargestellte Problematik auch Anlass und Gegenstand, das sozialpsychologische Problem der Notengebung zur Sprache zu bringen oder den Blick auf Funktionenkataloge der Leistungsbewertung zu richten und diese etwa mit folgenden Fragen zu problematisieren: Inwiefern können bzw. dürfen Noten mehr sein als ein Ausweis stattgehabter Leistung? Welche pädagogischen Ambitionen dürfen damit verknüpft werden? Mit welchen Implikationen müssen solche Verknüpfungen rechnen?

Verfolgen wir die realen Anschlüsse:

Bm: ich hatte genau diesen fall ich habs durchgezogen

Kw: ja also darf mans

Bm: türlich (.) //zeugniskonferenz//

Kw: //ja gut dann mach ichs auch//

Vor dem Hintergrund eines ausbildungslogisch begründbaren Erschließungsanspruchs überrascht der Erstzugriff des Seminarleiters, Herrn Berg: Was sich hier Ausdruck verschafft, ist ein an der Durchdringung der dargestellten Problemlage geradezu desinteressierter Zugang. Bezüglich der Thematisierungslogik deutet sich anfangs ein *Modus des praktischen Erfahrungsaustauschs* an. In Anknüpfung an unsere Eingangsüberlegungen lässt sich hier ansatzweise zeigen, inwiefern sich dieser Modus gegenüber einem auf die *Habitualisierung fallbezogener Reflexivität* setzenden Anspruch als sperrig erweist: Der praktische Erfahrungsaustausch bezieht sich auf seinen Gegenstand nicht im Modus der Problemerschließung, sondern im *Modus eines Problemlösungsberichts*. Gesprächspragmatisch realisiert er sich nicht argumentativ, sondern in Form von *Behauptungen*, die jeweils von der Akzeptanz eines gegebenen Horizonts leben: Wenn die Praxis, auf

die sich die Problemlösung bezieht, selbst in Frage gestellt würde, verlöre der Erfahrungsaustausch als solcher Grundlage und Sinn.<sup>9</sup>

Dies konturiert sich im vorliegenden Fall in der sinnlogisch inkonsistenten Gleichsetzungsgeste des Seminarleiters: „*Ich hatte genau diesen Fall*“ bedeutet nichts anderes, als die Konstruktionsebene unberührt zu lassen. Eine reflexive Thematisierung dieses Nebeneinanders von Erfahrungen bzw. Positionen hätte die qua Erfahrungsaustausch generierten „Fälle von“ vergleichend gegeneinander führen können. Faktisch entsteht diese Möglichkeit hier jedoch gar nicht erst, denn die Einlassung des Seminarleiters gibt keinerlei Aufschluss über die konkrete Kontur der Problemlage dieses „selben Falls“ oder die sich daraus ergebenden Erfahrungswerte. Die etwas martialische Feststellung „*ich hab durchgezogen*“ ist demgegenüber eher geeignet, die eigene Standhaftigkeit und Widerstandskraft gegenüber den mit der Notengebung verbundenen Belastungen in Szene zu setzen. Damit werden die Möglichkeiten eines Erfahrungsaustauschs unterbunden. Aus Perspektive des Ausbildungsanspruchs leidet der eingeschlagene Thematisierungsmodus darunter, dass die formelle „öffentliche“ Gesprächsebene verlassen wird. Der seitens des Seminarleiters realisierte Selbstinszenierungsmodus stellt sich habituell sowohl einem problemorientierten als auch einem problemlösungsorientierten Bezug auf den Ausbildungsgegenstand in den Weg.

Indem Frau Krug der im Beitrag des Veranstaltungsleiters angelegten Reduktion ihrer Darstellung auf die Frage nach der verfahrenslogischen Legitimität der Notenänderung folgt und diesen nochmals explizit als Sachverständigen bezüglich der Verfahrensfrage adressiert, „befreit“ sie das Gespräch zunächst von dieser informell-persönlichen Selbstdarstellungslogik. Herrn Bergs Reaktion „*türllich*“ bleibt aber dem vorherigen Gestus verhaftet, woraufhin dieser von der Referendarin mit einer „Gleichziehensankündigung“ aufgenommen wird, die beziehungslogisch in einer interessanten Mischung aus Gefolgschaftsbekennnis und vergemeinschaftender Statusnivellierung changiert.

Auf der Sachebene kann der zuvor exponierte Problemzusammenhang nun letztlich als erledigt gelten, noch bevor er überhaupt ernsthaft zum Gegenstand der Diskussion erhoben wurde. Indem beide Akteure den Sachverhalt als Verfahrensfrage behandeln, entsteht der Eindruck einer Klärung, ohne dass die pädagogische Problemlage überhaupt berührt wurde.

Bm: in der zeugniskonferenz werden die noten festgelegt [...] bis dahin ist der (.) spielraum da (Kw: gut) und wenn sie das so begründen (.) tipp (.) ich würde mir dazu jemanden (.) von oben mit ins boot nehmen (Kw: mhm) und das mit dem durchsprechen [...] (K: ja) aber ich hab das mal durchgezogen (Kw: okay) (1) und zwar bei ner 4 und ner 5

Kw: //ja // //mehrere Refs lachen leise// //Tw atmet hörbar aus//

Bm: weil ich wusste dass es nich versetzungsrelevant war aber (gedehnt) das war ich sags mal so der hatte im nächsten schuljahr ne 3 [...]

9 Es geht hier in keiner Weise darum, die Praxis des Erfahrungsaustauschs zu diskreditieren: Wenn es um die Lösung von konkreten Problemen geht, ist ein sich auf praktische Rationalität berufender Erfahrungsaustausch überhaupt nicht kritisierbar. Nur ist er kein geeigneter Kandidat für eine Diskussion, der es um die Vervielfältigung von Perspektiven auf das zu lösende Problem geht.

Dem an einer Problemerschließung uninteressierten Thematisierungsmodus weiter entsprechend konzentrieren sich die anschließenden Ausführungen des Seminarleiters zunächst auf das allgemeine verfahrenslogische Problem, „wie“ bzw. „wie lange“ oder „wie am besten“ die Zurücknahme einer positiven Bewertung möglich ist. Nicht die Frage der *Angemessenheit* der von Frau Krug ins Feld geführten Begründung ihres Handlungsimpulses steht dabei im Fokus, sondern deren *Zweckmäßigkeit* mit Blick auf die kollegiale Akzeptanz. Prägnant schlägt sich dieses auch in der darauffolgenden „Tipp-Logik“ nieder.

Auf der Ebene der sozialen Ordnung rekonstituiert Herr Berg über diesen Tipp zugleich interaktiv die qua „Gleichziehensankündigung“ der Reaktion der Referendarin tangierte Asymmetrie der Ausbildungssituation, indem er jene als Unerfahrene adressiert. Inhaltlich erfüllt die Empfehlung, sich Rückendeckung durch „jemanden von oben“ zu verschaffen, neben der Funktion, Frau Krug ihren Platz als Novizin zuzuweisen, auch die Funktion einer Stilisierung der in Rede stehenden (selbst vollzogenen) Handlung zu einer „hochriskanten Entscheidung“. Auch hier speist sich die Riskanz nicht aus dem Risiko, eventuell eine unangemessene pädagogische Entscheidung zu treffen, sondern aus der Möglichkeit, dass die implizit als „unkonventionell“ apostrophierte Entscheidung bei den Kolleginnen und Kollegen keine Akzeptanz finden könnte. Diese Stilisierungsgeste bildet dann gleichsam die Überleitung zu einem nun regelrecht dramaturgisch durchgestalteten Rekurs auf den eigenen Fall, als dessen dominante Sinnstruktur sich erneut die Inszenierung der eigenen Person als pädagogisch souveräne und erfolgreiche Lehrperson herauschält. In der Sache nimmt diese Selbstdarstellung einen geradezu antireflexiven Zugang zum Gegenstand in Kauf, indem sie das alltagspädagogische Diktum „ein Schuss vor den Bug wirkt oft wahre Wunder“ als unexplizierte Prämisse setzt und als pädagogisches Erfolgsmuster inszeniert.

Mit Blick auf die eingangs angesprochene studienseminarsspezifische Ausformung des Theorie-Praxis-Problems lässt sich sagen: Die suggestive Kraft des hier realisierten Ausbildungshabitus besteht darin, dass er *praktische Wirkmächtigkeit vortäuscht*. De facto aber sind die Einlassungen des Seminarleiters weder einem gehaltvollen praktischen noch einem ernsthaft reflexiven Thematisierungsmodus verpflichtet. Versuche der Referendar/innen, den seminaristischen Reflexionsraum für eine gegenstandsadäquate Auseinandersetzung mit dem zur Diskussion gestellten Fall und den sich daran entzündenden pädagogischen Fragen zu nutzen, müssten sich *gegen den Sog* des Impulses durchsetzen, sich nun selbst als souveräne und ihrer Sache sichere Praktiker/innen zu präsentieren. Dass dies kaum erwartbar ist, deutet sich bereits in Frau Krugs „Gleichziehensankündigung“ an. Und tatsächlich setzt sich im weiteren Verlauf der Diskussion ein Austauschmodus durch, in dessen Rahmen die Teilnehmer/innen sich als „dazugehörig“ ausweisen, indem sie in Anschmiegun an den seitens des Veranstaltungsleiters eingeschlagenen Modus die eigene pädagogische Handlungssicherheit und Widerstandskraft zu demonstrieren suchen.<sup>10</sup> Die *kollektiv verbürgte Dominanz* dieses Hinwendungsmodus

10 Z.B. darüber, dass die Mitreferendar/innen Frau Krug unter Berufung auf vergleichbare eigene Erfahrungen engagiert „zuraten“, die anvisierte Handlungsoption in aller Konsequenz zu voll-

des, der einer in der Sache *verbindlichen* Einlassung auf den Konstruktionscharakter der pädagogischen Problemlage regelrecht entgegenarbeitet, verweist auf die beträchtliche sozialisatorische Bedeutsamkeit der seminaristischen Interaktion.

### 3. Weiterführende Überlegungen

Vergegenwärtigen wir uns die Problemlage nun nochmals vor dem Hintergrund der eingangs ausgeführten Überlegungen: Der im hier zu Grunde gelegten Fall realisierte Austauschmodus erlaubt allen Beteiligten davon auszugehen, dass im Rahmen der Veranstaltung in hohem Maße Praxis thematisiert wird, ohne dass aber Praxis als Gegenstand einer erschließenden Auseinandersetzung in den Blick gekommen wäre. Vor dem Hintergrund eines Professionalisierungsanspruchs fände die von Frau Krug vorgenommene Problemendarstellung im Studienseminar jedoch nur dann einen angemessenen Ort, wenn ihr Konstruktionscharakter zum Gegenstand seminaristischer Reflexion würde. Indem der Seminarleiter und diesen spiegelnd auch die Referendarskolleg/innen einen Entwurf von Lehrer/in-Sein vorgeben, der sich der Problematik als solcher nicht stellt, erfährt die berufliche Selbstpositionierung der Referendarin zwar Zustimmung, Normierung und in gewisser Weise auch Zuwendung, nicht aber Reflexion oder Kritik. Statt Perspektiven sichtbar zu machen und bezüglich ihrer Prämissen und Implikationen auszuleuchten, sind wir im vorliegenden Fall mit einer Bewegung des *kollektiven Einschwörens auf eine Haltung des „Sich-nicht-irritieren-Lassens“* konfrontiert.

Damit liegt der Fall gleichsam quer zu den zu Beginn skizzierten, unseren Datenpool dominierenden Konstellationen: Der hier realisierte Austauschmodus verfällt nicht in die Logik, die Praxisrelevanz der Ausbildungssituation darüber sichern zu wollen, dass er ihr den Charakter schulischen Unterrichts verleiht („Schule-spielen“). Seiner äußeren Form nach würde er eine diskursive gedankliche Bearbeitung des thematisierten Sachverhalts ermöglichen. Indem aber der Seminarleiter die Praxisbedeutsamkeit der Veranstaltung darüber zu verbürgen sucht, dass er sich selbst als souveränen und erfahrenen Praktiker präsentiert und inszeniert, gibt er einen Entwurf vor, der sowohl die praktische als auch die theoretisch-reflexive Perspektive und erst recht den Anspruch ihrer Vermittlung verfehlt. Auch wenn die deutliche Ausprägung dieser Problematik im vorliegenden Fall wohl in erster Linie als fallspezifische Struktur des Umgangs mit der Zuständigkeitsdiffusion des Studienseminars zu deuten ist, bildet die Grundfigur einer *Immunsierung gegenüber der Problemhaftigkeit des beruflichen Handelns* (mithin der Quelle der Professionalisierungsbedürftigkeit), nach dem Motto: „Es gibt keine Probleme, es gibt nur Lösungen“, einen verallgemeinerbaren Zugang, den wir – insbesondere

---

ziehen oder plitudenhafte Begründungs- und Legitimationsfiguren mobilisieren, die für eine weitere Absicherung und Bestärkung der gemeinschaftlich eingenommenen Sicht der Dinge geeignet scheinen (exempl.: „*dass die schüler einfach nicht mit der botschaft in dem moment wo die konferenzen einberufen und die noten verkündet sind ähm müssen die nichts mehr tun mit der botschaft auch nicht durchkommen und nicht in ihre zukünftige schullaufbahn mit dieser einstellung kommen*“).

auf Seiten der Teilnehmenden – auch in anderen seminaristischen Settings antreffen (vgl. z.B. Kunze 2014).

Auch wenn der fallspezifische Modus der vorliegenden Seminarinteraktion eher an eine Praxis des „Einnordens“ denken lässt als an eine Ausbildungspraxis, bietet der für den objektiv hermeneutischen Zugang zentrale Interpretationsschritt einer gedankenexperimentellen Explikation des qua Handlung eröffneten Möglichkeitsraums sinnlogisch konsistenter Anschlüsse die Möglichkeit, im Ausgang von der Realsituation alternative, gegenstandsadäquatere Modi des kommunikativen Austauschs auszuloten. In Anknüpfung an die im Zuge der Fallanalyse skizzierten Optionen gewinnt eine Form des Austauschs an Kontur, die als potentieller Schlüssel für eine produktive Bearbeitung des Zuständigkeitsproblems diskutiert werden kann:

Schon auf Grund ihres Gegenstands ist die reflexive Bearbeitung pädagogischer Problemstellungen im Studienseminar der *Bearbeitung praktischer Fragen* verpflichtet. Während es dem universitären Interaktions- und Kommunikationszusammenhang um die Einübung eines *forschenden Habitus* geht, ist das Anliegen des seminaristischen Ausbildungsdiskurses in der zweiten Phase die Ausbildung eines gegenüber der (eigenen) Praxis *reflexiven Habitus*. In der Logik einer Systematisierung von Interaktions- und Kommunikationssettings müsste eine diesem Anliegen Rechnung tragende seminaristische Ausbildungspraxis ihre Gegenstände mit dem Ziel thematisieren, pädagogische Sachverhalte und Problemstellungen auf *ihren konstruktiven Charakter* hin zu reflektieren. Als Voraussetzung dafür konturiert sich eine Erschließungshaltung, die vor dem Hintergrund je zu explizierender Vernünftighkeits-, Tauglichkeits- und Werthorizonte danach fragt, ob und inwiefern die jeweils thematisierten Gegenstände *berufsimmanent plausible Formen* der Problemsicht bzw. Problembearbeitung darstellen und welche anderen Sichtweisen und Möglichkeiten denkbar wären. Eine dementsprechende pädagogische Reflexion ließe sich beschreiben als *Ausmessen und Explizieren von Angemessenheitslesarten* im Sinne immanent konsistenter Perspektiven und Handlungsoptionen und ihrer jeweiligen Implikationen. Antworten können dann durchaus darin bestehen, „richtige“ (angemessene) Wege auszuloten, aber auch darin, die Möglichkeit praktischer Antworten überhaupt zu relativieren. Eine entsprechende Professionalisierung der Ausbilder/innen stellt in diesem Zusammenhang ein eigenes Problem dar.

## Autorenangaben

Dr. Katharina Kunze  
Leibniz Universität Hannover  
Institut für Erziehungswissenschaft  
katharina.kunze@iew.phil.uni-hannover.de

## Literatur

- Adorno, T.W. (1965): Tabus über den Lehrerberuf. In: *Gesammelte Schriften*, Band 10.2. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 413-526.
- Combe, A./Kolbe, F. U. (2008): Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In: Helsper, W./Böhme, J. (Hrsg.): *Handbuch der Schulforschung*, 2. Aufl. Wiesbaden: VS, S. 857-875.
- Dzengel, J. (2013): Schule spielen – Zum Anspruch der Vermittlung praxisrelevanter Inhalte und seinen Folgen für die Interaktionskultur im Studienseminar. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 2,1, S. 142-158.
- Dzengel, J./Kunze, K./Wernet, A. (2011): Zwischen Theorie und Praxis. Fallrekonstruktionen zur Ausbildungskultur im Referendariat. Forschungsbericht.
- Englert, R./Porzelt, B./Reese, A./Stams, E. (2006): Innenansichten des Referendariats. Wie erleben angehende Religionslehrer/innen an Grundschulen ihren Vorbereitungsdienst? Münster: LIT.
- Gecks, L. (1990). Sozialisationsphase Referendariat – Objektive Strukturbedingungen und ihr psychischer Preis. *Europäische Hochschulschriften*. Reihe 11: Pädagogik, Band 415. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Helsper, W. (2003): Ungewissheit im Lehrerhandeln als Aufgabe der Lehrerbildung. In: Helsper, W./Hörster, R./Kade, J. (Hrsg.): *Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess*. Weilerswist: Velbrück, S. 142-161.
- Katzenbach, D. (2005): Zwischen Entlastung und Professionalisierung. Supervision mit Referendar/innen für das Lehramt. In: *Die Deutsche Schule*, 1, S. 49-64.
- Klusmann, U. (2011): Individuelle Voraussetzungen von Lehrkräften. In: Kunter, M. et al. (Hrsg.): *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster u.a.: Waxmann, S. 297-304.
- Kunze, K. (2014): Wenn der Fall zum Vorfall wird: Die narrative Fallexposition als Strukturproblem kasuistischer Lehrerbildung. Erscheint in: *Beiträge zur Lehrerbildung*, 1.
- Kunze, K./Dzengel, J./Wernet, A. (2013): Zur Fallarbeit in der seminaristischen Lehrerbildung: Theoretische Begründungen und empirische Analysen. In: *Forum Fachdidaktische Forschung Hildesheim: Was der Fall ist*. Wiesbaden: VS, S. 37-58.
- Laplanche, J./Pontalis, J. B. (1973): *Das Vokabular der Psychoanalyse*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Lipowsky, F. (2003): *Wege von der Hochschule in den Beruf. Eine empirische Studie zum beruflichen Erfolg von Lehramtsabsolventen in der Berufseinstiegsphase*. Bad Heilbrunn: Klinkhard.
- OECD (Hrsg.) (2004): *Anwerbung, berufliche Entwicklung und Verbleib von qualifizierten Lehrerinnen und Lehrern. Länderbericht: Deutschland*.
- Oevermann, U. (2000): Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis. In: Krammer, K. (Hrsg.): *Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 59-156.
- Richter, D./Kunter, M./Lütke, O./Klusmann, U./Baumert, J. (2011): Soziale Unterstützung beim Berufseinstieg ins Lehramt. Eine empirische Untersuchung zur Bedeutung von Mentoren und Mitreferendaren. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 14,1, S. 35-59.
- Schubarth, W./Speck, K./Seidel, A. (2007): *Endlich Praxis! Die zweite Phase der Lehrerbildung. Potsdamer Studien zum Referendariat*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Shulman, L. S. (1987): Knowledge and Teaching: Foundations of the new reform. In: *Harvard Educational Review* 57,1, S. 1-22.
- Verkuyten, M. (2000): School marks and teachers' accountability to colleagues. In: *Discourse Studies* 2,4, S. 452-472.
- Wernet, A. (2005): Das Pseudologie-Syndrom. Zum Phänomen pädagogisch erzeugter Widersprüche. In: Rihm, T. (Hrsg.): *Teilhaben an Schule*, S. 237-251.
- Wernet, A. (2010): „Mein erstes Zeugnis“ – Zur Methode der Objektiven Hermeneutik und ihrer Bedeutung für die Rekonstruktion pädagogischer Handlungsprobleme. Online: [www.fallarchiv.unikassel.de/pdf/wernet\\_erstes\\_zeugnis\\_ofas.pdf](http://www.fallarchiv.unikassel.de/pdf/wernet_erstes_zeugnis_ofas.pdf).