

# Editorial

Petra Herzmann, Katharina Kunze, Matthias Proske, Kerstin Rabenstein

## Die Praxis der Lehrer\*innenbildung

### Ansätze – Erträge – Perspektiven

Mit ‚Praxis‘ der Lehrer\*innenbildung sind in diesem Schwerpunktheft alle institutionalisierten Formate gemeint, in denen der operative Vollzug der Lehrer\*innenbildung zu beobachten ist. Diese sind nicht nur vielfältig, sondern für sie existieren unterschiedliche, z.T. sich überlappende organisatorische Zuständigkeiten, mit denen wiederum diverse Akteurskonstellationen einhergehen. Relativ eindeutig lassen sich dem Kontext Hochschule und damit der ersten Phase der Lehrer\*innenbildung die Formate Vorlesung und Seminar zurechnen; letztere werden mit Bezug auf unterschiedliche hochschuldidaktische Konzepte (z.B. kasuistisch, videobasiert-trainingsorientiert, forschungsorientiert, experimentell-laborbasiert, simulationsorientiert, traditionell-literaturbasiert etc.) realisiert. Praxisphasen fallen zwar in der Regel organisatorisch ebenfalls in die Verantwortung der Hochschule. In die unterschiedlichen Formate, die der Vorbereitung, Durchführung, Begleitung und Nachbereitung dieser Praxisphasen dienen, sind aber wechselnde Akteure aus Hochschulen, Studienseminaren und Einzelschulen, mit teils ungeklärten Aufgaben und in fluiden Kooperationsbeziehungen involviert. Beratungs- und Coachingformate finden sich seltener im Kontext der Begleitung universitärer Praxisphasen, spielen aber im Referendariat (in zweiphasigen Ausbildungssystemen) oder in eingebetteten Praxiselementen (in einphasigen Ausbildungssystemen) in den letzten zehn Jahren eine zunehmend wichtige Rolle. In der Fort- und Weiterbildung als dritte Phase der Lehrer\*innenbildung, die in diesem Schwerpunktheft nicht mit eigenen Beiträgen behandelt wird, kommen wiederum nicht nur neue Akteure ins Spiel, auch die Formate wären weiter auszudifferenzieren. Zu berücksichtigen ist zudem, dass alle im Kontext Hochschule verorteten Formate disziplinäre Differenzen aufweisen (können), insofern erziehungswissenschaftliche, fachdidaktische und fachwissenschaftliche Teilständigkeiten existieren, mit denen wiederum unterschiedliche akademische Kulturen der praktischen Realisierung von Lehrer\*innenbildung einhergehen (können), wie etwa Artmann et al. (2018) im Hinblick auf das forschende Lernen im Praxissemester gezeigt haben.

In der Diskussion zur Lehrer\*innenbildung dominieren seit Jahrzehnten Fragen nach professionstheoretisch begründeten Konzeptionen, insbesondere für die hochschulische Lehre in der ersten Phase der Lehrer\*innenbildung. Im Fokus standen lange Zeit insbesondere diejenigen Formate, denen in der Lehrer\*innenbildung eine hohe Bedeutung beigemessen werden, wie etwa Praxisphasen im Studium (vgl. Weyland/Wittmann 2015). Über bestimmte Ansätze wird ebenfalls schon länger mit dem Ziel einer theoretischen Fundierung und konzeptionellen Konsolidierung diskutiert, wie zum Beispiel zur rekonstruktiven Kasuistik (vgl. Ohlhaver/Wernet 1999; Wernet 2006; Pieper et al. 2014; Hummrich et al. 2016), zur videobasierten Lehre (vgl. Krammer/Reusser 2004) bzw. Ansätzen des Microteaching (vgl. Havers/Toepell 2002). Wenn auch ein zunehmen-

des Forschungsinteresse an einigen dieser Formate zu beobachten ist, wie etwa das an Unterrichtsnachbesprechungen in Praxisphasen (vgl. z.B. Pallesen et al. 2018; Führer/Heller 2018) oder das an videobasierten Seminaren zu Unterricht (vgl. Piwowar et al. 2013), ist der operative Vollzug des Vermittlungs- und Aneignungsgeschehens in diesen Formaten bislang kaum erforscht.

Die Frage nach der Gestaltung der Lehrer\*innenbildung hat in den letzten zehn Jahren – nicht zuletzt durch die von Bund und Ländern vorgenommene Finanzierung von standortbezogenen Entwicklungsvorhaben in der Förderlinie ‚Qualitätsoffensive Lehrer\*innenbildung‘ – an öffentlicher und hochschulinterner Relevanz gewonnen. Finanziert werden neben Projekten zur Strukturentwicklung an den Standorten vor allem solche Projekte, in denen Lehrkonzepte entwickelt, erprobt, evaluiert und damit auf einer mehr oder weniger breiten Datenbasis – evidenzbasiert – weiterentwickelt werden (sollen) (vgl. Gehrman 2018). Nicht zuletzt durch diese Verbindung von Entwicklung und Forschung ist derzeit auch die Lehrer\*innenbildungsforschung dabei, eine außerordentliche Dynamik zu entfalten. Allerdings ist festzustellen, dass es bislang nur wenige Untersuchungen gibt, die die „black box“ der *Praxis* der universitären Lehrerbildung geöffnet haben.

So sind in der qualitativ-interpretativen Forschung, die sich beispielsweise für Bildungsprozesse, pädagogische Ordnungen oder Muster der Kommunikation interessiert, in jüngster Zeit einige explorative Vorhaben zur Praxis der Lehre der Lehrer\*innenbildung entstanden. Diese untersuchen mit unterschiedlichen Fragestellungen und aus verschiedenen theoretisch-methodologischen Perspektiven das alltägliche Geschehen in Lehrveranstaltungen. Einigen dieser Vorhaben will dieses Heft ein Forum bieten und damit der Frage nach der ‚Praxis der Lehrer\*innenbildung‘ nachgehen. Dazu richtet es den Blick auf die ersten Erträge der unterschiedlichen Ansätze einer In-Situ-Forschung, die sich voraussichtlich in den nächsten Jahren weiter entfalten werden. Als Anregung zur Diskussion wollen wir deshalb in dieser Einführung neben einem Blick auf den aktuellen Stand der qualitativen Forschung zur Lehrer\*innenbildung den Fokus auf die methodologischen Herausforderungen der Lehrer\*innenbildungsforschung als Hochschulforschung richten.

Dazu bestimmen wir zunächst die sich entwickelnde Lehrer\*innenbildungsforschung als Forschung zu Hochschulen und zeigen mit diesem Feld verbundene typische Herausforderungen auf (1.). Zweitens verorten wir die Beiträge im Schwerpunktteil dieses Heftes in den Kontext der derzeit zunehmenden Forschungsaktivitäten zu In-Situ-Beobachtungen der Praxis der Lehrer\*innenbildung (2.). Damit wollen wir dem sich abzeichnende Forschungsinteresse nachgehen und nach Herausforderungen einer qualitativ-interpretativen Lehrer\*innenbildungsforschung fragen. Wir schließen mit einer Übersicht der Beiträge in diesem Band (3.).

## 1. Zur Lehrer\*innenbildungsforschung als Hochschulforschung

Hochschulforschung wird von Wilkesmann (2019: 11) als ein neues, sich derzeit – gemessen an neu eingerichteten Professuren, Forschungszentren, BMBF Förderlinien (<https://www.wihoforschung.de>) und internationalen Fachjournalen allmählich eta-

blierendes, – unter Beteiligung von Soziologie, Erziehungswissenschaft, Psychologie, Rechts- und Verwaltungswissenschaft sowie Geschichts- und Wirtschaftswissenschaft – tendenziell interdisziplinäres Forschungsfeld charakterisiert. Ihr Fokus ist auf die „Organisation Hochschule und deren Mitglieder“ (ebd.) gerichtet, wobei zwischen den Mitgliedern die qua „Arbeitsvertrag oder Berufung an die Organisation gebunden sind“, und denjenigen, bei denen dies qua „Immatrikulation“ erfolgt (ebd.), unterschieden werden muss.

Ein aktueller Forschungsüberblick über die sich entwickelnden Themenfelder und Fragestellungen liegt noch nicht vor. Erkennbar ist in einer sozialstatistische Daten nutzenden bzw. mit (qualitativen) Interviewdaten arbeitenden Forschung ein tendenziell anwendungsbezogener Fokus, der sich beispielsweise auf im Hochschulalltag entstehende Problemlagen richtet (vgl. zur Notengebung Müller-Benedict/Grözinger 2017; Tsarouha 2016) bzw. auf veränderte Erwartungen an die Organisation von Forschung und Lehre im Zuge Neuer Steuerung (vgl. zur strukturierten Promotion: Korff/Roman 2013; zum Projektmanagement: Magnus 2016). Eine beginnende disziplinübergreifende praxeologische, ethnomethodologisch orientierte In-Situ-Forschung ist beispielsweise in Studien zur Praktik des „Mitschreibens bei Vorlesungen“ (vgl. Korbut 2019), des Gebrauchs von Tafeln in Mathematik-Vorlesungen (vgl. Greiffenhagen 2014), zur Partizipation in universitären Seminarveranstaltungen im Sinne eines ‚Anwesenheitsmanagements‘ (vgl. Tyagunova 2017), zu universitären Sprechstunden (vgl. Limberg 2019), zu mündlichen Prüfungssituationen (vgl. Meer 2019) und zur Prüfungsvorbereitung mithilfe von Altklausuren (vgl. Tyagunova 2019b) erkennbar.

Zentrale Herausforderungen der Hochschulforschung liegen erstens in der „besonderen Organisationsform von Hochschulen“ begründet und zweitens in der „methodologische(n) Schwierigkeit (...), dass das Forschungsobjekt Hochschule in der eigenen Lebenswelt der Forschenden verortet ist“ (Wilkesmann 2019: 13). Die Frage ist demnach zum einen, auf Basis welcher organisationstheoretischen Annahmen Hochschulforschung ihren Forschungsgegenstand angemessen beschreiben kann, und zum anderen, welche erkenntnistheoretischen Herausforderungen in dem sich entwickelnden Feld der Hochschulforschung reflektiert werden (müssten), um spezifische Schief lagen und blinde Flecken der Forschenden zu vermeiden bzw. zu minimieren. Um beide Herausforderungen geht es im Folgenden mit Blick auf Besonderheiten der Lehrer\*innenbildung.

Im Hinblick auf die erste Frage lässt sich konstatieren, dass es an einer systematischen organisationssoziologischen Auseinandersetzung mit Hochschulen noch mangelt (vgl. Wilkesmann 2019), nicht zuletzt auch deswegen, weil Hochschulen erst seit den 1970er Jahren als Organisationen und nicht mehr nur als kulturelle Institutionen betrachtet werden (vgl. Hüther/Krücken 2016: 165). Hochschulen teilen zwar einige Merkmale mit klassischen Organisationen, wie Unternehmen oder Vereine, unterscheiden sich jedoch auch wesentlich von diesen. Erstens betrifft dies die Frage der Entscheidungsdurchsetzung (vgl. Wilkesmann 2019: 14). An Hochschulen werden Entscheidungen weder eindeutig als Entscheidungen der Führung noch nur als Entscheidungen der Mitglieder gefällt. Zweitens geht es bei der Organisation von Studiengängen und von Forschung um ein öffentliches Gut, weshalb sie als sogenannte Professionsorganisationen verstanden werden: „Gebildet werden Professionsorganisationen immer dann, wenn

hochkomplexe Aufgaben von einer Organisation erfüllt werden müssen, die nicht dazu geeignet sind durch eine bürokratische Arbeitszerlegung erfüllt zu werden“ (Hüther/Krücken 2016: 182). Drittens, so Wilkesmann im Anschluss an Musselin (2007), handelt es sich bei den akademischen Aufgaben in einer Universität um „lose gekoppelte“ Aufgaben – das heißt u.a., dass die unterschiedlichen Bereiche (Professuren, Arbeitsbereiche etc.) nicht voneinander wissen müssen, was sie lehren und forschen (vgl. Wilkesmann 2019: 26). Forschung und Lehre sind zudem „unklare Technologien, weil keine eindeutige Verbindung zwischen Lehr- und Forschungsinput und dem Output existiert, dem, was die Studierenden lernen, oder den Forschungsergebnissen. (...) Es existiert für die Hochschulen demnach keine klare Technologie, wie Input in Output verwandelt wird“ (Wilkesmann 2019: 28).

Im Hinblick auf die Lehrer\*innenbildung kommt eine zentrale Besonderheit hinzu: Sie ist in Deutschland als eine mehrphasige Ausbildung organisiert, an der neben den Hochschulen bzw. der für Hochschulen zuständigen Hochschulrektorenkonferenz auch die für die schulische Bildung zuständige Kultusministerkonferenz und die entsprechenden Landesbehörden beteiligt sind. Diese komplexe Konstellation in der Organisation der Lehrer\*innenbildung macht sich insbesondere bemerkbar, wenn es um Zugangsvoraussetzungen zum Lehramt und die damit verbundene Organisation von Studienanteilen und Prüfungsleistungen in den Fächern und den Erziehungswissenschaften oder um die Praxisphasen im Studium geht. Sichtbar wurde dies aber auch an den Beschlüssen zu Professionalisierungsanforderungen, wie etwa die 2015 gemeinsam von Hochschulrektoren- und Kultusministerkonferenz getroffenen zu Inklusion als Gegenstand der Lehrer\*innenbildung (KMK & HRK 2015).

Blick man auf die deutschsprachige Forschung zur Lehrer\*innenbildung (vgl. Blömeke et al. 2004; Terhart et al. 2014), so fällt zunächst auf, dass sie bislang durch zwei spezifische Perspektiven gekennzeichnet ist: Erstens finden sich in einer *institutionenbezogenen Perspektive* Untersuchungen, die – im internationalen Vergleich – auf Merkmale von Lehrerbildungssystemen und damit die institutionellen Orte (z.B. Universität, Pädagogische Hochschule, Seminar), die zeitliche Struktur (z. B. Einphasigkeit, Zweiphasigkeit) und das Verhältnis von akademischer und praktischer Ausbildung fokussieren (vgl. Blömeke 2004b).<sup>1</sup>

Zweitens lassen sich Forschungszugriffe unterscheiden, die sich für die *Erträge* der Lehrer\*innenbildung interessieren. Untersuchungsfeld ist – nicht zuletzt aufgrund der leichteren Zugänglichkeit – bislang primär die erste Phase der Lehrer\*innenbildung; der Fokus wird jedoch zunehmend auch auf die zweite Phase, die Berufseinmündung und die Lehrer\*innenfortbildung ausgeweitet. In Untersuchungen zur universitären Lehrerbildung dominiert derzeit die kompetenztheoretische Perspektive auf die Frage nach dem in der Ausbildung erworbenen Wissen (vgl. König 2014), wobei auch motivationale und affektive Merkmale bei den Lehramtsstudierenden gemessen werden.<sup>2</sup> Auf der Folie bildungspolitisch festgelegter Standards wird untersucht, welches professionelle Wissen Absolventen von Lehramtsstudiengängen zu unterschiedlichen Zeiten der Ausbildung in den Domänen des fachlichen, des fachdidaktischen und des pädagogischen

1 Vgl. Eurydice (2004) oder die TALIS-Studie der OECD (2009).

2 Vgl. TEDS-M (vgl. Blömeke et al. 2008), COACTIV (vgl. Kunter et al. 2011) oder LEK (vgl. König/Seifert 2012).

Wissens erworben haben. Untersuchungen zu den Erträgen von Praxisphasen im Studium spielen dabei schon länger eine Rolle (vgl. Hascher 2012). Angesichts der in den letzten Jahren fast flächendeckend implementierten ‚Praxissemester‘ nehmen diese derzeit stark zu (vgl. Weyland/Wittmann; 2015; Berndt et al. 2017; Artmann et al. 2018; Josting/Golus 2018). Im Gegensatz zur internationalen Praktikumsforschung, die laut Lawson et al. (2015) von qualitativen Studien bestimmt wird, lässt sich die nationale Publikationslage z. Zt. vorwiegend der skizzierten kompetenztheoretischen Professionsforschung in einem quantitativen Zugriff zuordnen (z.B. König et al. 2018).

Fluchtpunkt beider Perspektiven – des institutionenbezogenen wie des an den Erträgen interessierten Zugriffs – ist die Frage nach der *Wirksamkeit* der Lehrer\*innenbildung (vgl. Blömeke 2004a; Hascher 2014). Wirksamkeit wird hier verstanden als Verhältnis zwischen einerseits definierten Merkmalen der Ausbildung auf der System- bzw. Institutionenebene und andererseits dem Output in Gestalt messbarer Kompetenzentwicklung auf der Individualebene (vgl. König/Klemenz 2015). Auch die Evaluations- bzw. Entwicklungsstudien in der Qualitätsoffensive interessieren sich vor allem für die Effekte auf der Individualebene, wenn sie bspw. bestimmte curriculare oder hochschuldidaktische Innovations- und Reformkonzepte mit Wissens- und Motivationszuwächsen zu korrelieren suchen (vgl. Heinrich/Klewin 2018).

Im institutionen- wie outputbezogenen Zugriff auf die Lehrer\*innenbildung spielen die genannten organisationsspezifischen Merkmale in unterschiedlicher Gewichtung eine Rolle. Während die komplexe Konstellation der organisatorisch-administrativen Steuerung der Lehrer\*innenbildung durchaus im Blick ist, bleiben die Implikationen der Art und Weise, wie Lehrer\*innenbildung ihre Praxis an Hochschulen organisiert, eher unberücksichtigt. Weder im institutionen- noch im outputbezogenen Zugriff kommt der Tatsache, dass Lehrer\*innenbildung in einer Professionsorganisation mit lose gekoppelten Aufgabenzuständigkeiten und unklarer Technologie organisiert wird, eine gewichtige Rolle als theoretische Voraussetzung und/oder Erklärung zu. In Bezug auf die forcierte Steuerung der Lehrer\*innenbildung durch die zentral aufgelegten Programme wie die Qualitätsoffensive lässt sich eher vermuten, dass diese vorrangig auf daten- und damit evaluationsgestützte Entwicklungsprozesse an den Hochschulen und letztlich weniger auf Forschung zielen. Abzuwarten bleibt, ob und wie die Erwartungen, die verschiedenen Abteilungen der Lehrer\*innenbildung, also die lose gekoppelten Systeme, „fester aneinander zu binden und dafür auch organisationales Potential in den Hochschulleitungen frei zu machen oder andere Einheiten zu stärken, die diesen Auftrag ausfüllen“ (vgl. Gehrman 2018: 18), realisiert werden können und die Praxis der Lehrer\*innenbildung verändern werden.

Mit Blick auf die zweite oben genannte methodologische Herausforderung der Hochschulforschung ist zudem charakteristisch, dass Hochschulforscher\*innen tendenziell Mitglieder einer Hochschule sind und somit ein Feld beforschen, dem sie zugleich angehören. Es stellt sich folglich strukturell das Problem, wie Prozesse in der Hochschule von jenen erforscht werden können, die durch ihren eigenen Berufsalltag eine je spezifische Perspektive auf diese haben. In der soziologischen Diskussion wird diese Lage unter den Stichworten „Selbstobjektivierungs- und Selbstüberschätzungproblem“ (Wilkesmann 2019: 39) diskutiert.

So sind die Perspektiven von Forscher\*innen auf Prozesse in der Hochschule u.a. von deren Status in der Hochschule und dem mit diesen verbundenen Interessen bestimmt (vgl. Schmid 2016). Dabei wird von den Forschenden selbst oft unterstellt, die Prozesse in der Hochschule – aus dem eigenen Alltag – gut zu kennen. Jedoch wird, so merken Hochschulforscher\*innen kritisch an, allzuleicht nicht nur der eigene Erfahrungsraum in der Hochschule überschätzt, sondern umgekehrt auch unterschätzt, wie sehr sich Prozesse in der Hochschule – in anderen Fakultäten, für Mitglieder anderer Statusgruppen – unterscheiden können.

Im Hinblick auf die Lehrer\*innenbildung kommt hinzu, dass die Forscherinnen und Forscher in dieser nicht nur als Hochschullehrer\*innen oder Dozierende lehren, sondern oft auch Akteure in den hochschul- und disziplinpolitischen Auseinandersetzungen um deren Inhalte und Formen sind. Interessenbezogenes Handeln im Hinblick auf die Gestaltung der Lehrer\*innenbildung ist im eigenen Hochschulalltag also vorauszusetzen, etwa wenn bestimmte hochschuldidaktische Ansätze prominent platziert werden oder hochschul- und disziplinpolitisch auf Entscheidungen zu Struktur und Curriculum der Lehrer\*innenbildung Einfluss genommen wird.

Weiterführende Reflexionen bzw. systematische Abhandlungen dazu, wie angesichts eines Hochschulalltags, der stark durch interessenbezogenes Handeln in der Organisation gekennzeichnet ist, mit dieser tendenziellen Nähe der Hochschulforscher\*innen zum Forschungsfeld Hochschule umgegangen werden kann und welche methodologische Konsequenzen daraus gezogen werden können, werden zwar als notwendig gefordert (vgl. Wilkesmann 2019, Schmid 2016), liegen jedoch noch nicht vor.

## 2. Zum Stand der qualitativ-interpretativen Forschung zur Praxis der Lehre der Lehrer\*innenbildung

Ein zentrales Interesse der Forschung zur Praxis der Lehrer\*innenbildung ist es, Spezifika der hochschuldidaktisch und professionalisierungstheoretisch je unterschiedlich begründeten Lehrformate zu untersuchen. Im Fokus der qualitativ-interpretativen Forschung stehen dabei einerseits Fragen nach dem Vollzug dieser Praxis und andererseits nach ihren Erträgen für Professionalisierungsprozesse der Studierenden. Als zunehmend für Forschung interessante Formate lassen sich dabei zum einen kasuistisch angelegte Seminare<sup>3</sup> und zum anderen die auf Reflexion pädagogischer Situationen angelegten Elemente in den Praxisphasen, respektive dem neu eingeführten Studienelement des Praxissemesters ausmachen.

Studien, die die Seminar- und Vorlesungspraxis jenseits eines spezifischen hochschuldidaktischen Interesses fokussieren sind dabei noch selten (vgl. Tyagunova 2019a). Im laufenden DFG-Projekt „Zwischen heterogenen Lehrkulturen und berufspraktischen Ansprüchen: Fallrekonstruktionen zur universitären Ausbildungsinteraktion im Lehramtsstudium“ werden in diesem Sinne Interaktionen in erziehungswissenschaftlichen Seminarveranstaltungen rekonstruiert. König (2019) untersucht beispielhaft die Fra-

3 Seminare, die einem anderen hochschuldidaktischen Konzept folgen (z.B. dem des Videofeedback oder des simulationsorientierten Lernens) stehen zumindest in qualitativ-interpretativen Studien bislang kaum im Fokus.

ge, „inwieweit die Teilnehmer\*innen dem Anspruch, beim Thema zu bleiben, gerecht werden“ (ebd.: 32) und zeigt an ersten Rekonstruktionen, dass sich eine über längere Zeit hervorgebrachte stabile thematische Kohärenz durch entsprechende Bezüge der Teilnehmenden aufeinander als eher unwahrscheinlicher Fall erweist (ebd.: 50). Wenzl (2019) fragt nach der ‚Kultur des kommunikativen Austauschs‘ in lehramtsbezogenen erziehungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen. Ein erster Befund ist, dass sich die Lehramtsstudierenden, die jeweils unterschiedliche Fächer studieren und in der Regel nur in den erziehungswissenschaftlichen Seminaren als Gruppe zusammenkommen, das erziehungswissenschaftliche Seminar als einen Ort des „informellen kommunikativen Austausch(s) über persönliche schulbezogene Erfahrungen“ (Wenzl 2019: 11) aneignen, was vom Autor als Ausdruck eines „Beheimatungsproblems der Lehramtsstudierenden-schaft an der Universität“ (ebd.) gedeutet wird.

Die im Folgenden näher dargestellten Studien zum Vollzug kasuistischen Arbeitens in Seminaren (2.1.) und zu den auf Forschendes Lernen und Reflexion ausgelegten Elementen im Praxissemester (2.2.) haben in Bezug auf ihre Forschungsinteressen und theoretische Fundierung von Professionalisierungserwartungen einiges gemeinsam: Sie untersuchen Lehrveranstaltungen, die institutionell verbrieft Gelegenheiten für das Initiieren und Begleiten von Professionalisierungsprozessen schaffen wollen. Die untersuchten Lehrveranstaltungen wollen systematisch Reflexionsanlässe zu pädagogischen Fragen anbieten und/oder zielen auf die Anbahnung eines forschenden bzw. wissenschaftlich-reflexiven Habitus. Den normativen Referenzpunkt für die Lehrveranstaltungen bildet ein strukturtheoretisch fundiertes Verständnis pädagogischer Professionalität, das eine habitusbildende Reflexivität als angemessenen Umgang mit einer als kontingent (vgl. Combe/Helsper 1996; Proske 2006; Combe et al. 2018) bzw. relational und konditional (vgl. Ricken 2017) verstandenen schulischen bzw. unterrichtlichen Praxis entwirft (vgl. auch Berndt et al. 2017). Das erkennbare Interesse für kasuistische Ansätze und auf Reflexion ausgerichtete Formate in Praxisphasen ist also auch als Hinweis darauf zu lesen, dass in diesem Forschungsfeld Interessen *innerhalb* der Lehrer\*innenbildung mit Forschungsinteressen *über* die Lehrer\*innenbildung verknüpft sind (vgl. Kunze 2018). Im Folgenden werden ausgewählte – paradigmatisch für dieses Anliegen stehende – Untersuchungen vorgestellt, indem wir jeweils das Erkenntnisinteresse, das Datum und den methodischen Ansatz sowie exemplarische Befunde skizzieren.

## 2.1 Forschung zu universitären Lehrformaten mit dem Fokus auf Kasuistik

Geforscht wird zum einen mit reaktiv erzeugten Daten (vgl. Alexi et al. 2014; Beck et al. 2000, Herzmann et al. 2017; Thon 2016), zum anderen werden Produkte, wie Praktikumsberichte oder Abschlussarbeiten gesammelt und ausgewertet (Heinzel/Krasemann 2015; Ohlhaber 2011). In jüngerer Zeit nehmen Arbeiten zu, die In-Situ-Daten erheben und auswerten. Damit rückt die seminaristische Praxis in ihrem Vollzug in den Mittelpunkt des Forschungsinteresses.

Der größere Teil der bislang vorliegenden In-Situ-Studien interessiert sich für die Gespräche im Rahmen studentischer Gruppenarbeit und basiert auf Analysen von Transkripten (vgl. Bräuer et al. 2018; Heinzel/Krasemann 2015; Kunze 2017; Pollmanns

et al. 2018). Arbeiten, die sich auf Aufzeichnungen von Plenarsettings beziehen, sind bislang noch selten (Artmann et al. 2017; Paseka et al. 2018).

Pollmanns et al. (2018) analysieren Transkripte von studentischen Gesprächen über Unterricht im Rahmen des Formats „Schulpraktische Studien forschungsbezogenen Typs“. In der strukturtheoretisch begründeten Konzeption dieses hochschuldidaktischen Formats wird die Fähigkeit bzw. das Können im Hinblick auf das methodisierte Erschließen von Forschungsfällen als unmittelbare Basis für ein praktisches Können der Studierenden im Sinne eines pädagogischen Fallverstehens entworfen. Der Untersuchungsfokus richtet sich darauf, ob und inwieweit die methodischen Anforderungen einer sequenzanalytischen Rekonstruktion von den Studierenden eingelöst werden bzw. welche Schwierigkeiten dabei zu beobachten sind. Im Ergebnis identifizieren die Autor\*innen drei krisenhaft strukturierte Schlüsselstellen: Erstens die Anforderung, eine distanzierte Perspektive auf den Fall einzunehmen, zweitens die Aneignung der Forschungsmethode sowie drittens die Konkretisierung der Forschungsfrage für die Fallanalyse. Sichtbar wird, dass und wie das konzeptionell erwünschte erschließende Verstehen der zu analysierenden pädagogischen Situationen durch das Bemühen um ein methodengenaues Vorgehen zu Teilen konterkariert werden kann: „Das Interpretieren läuft [...] Gefahr, kein Ergebnis abzuwerfen und bloß eine methodische Übung zu sein“ (ebd.: 27). Zu einem ähnlichen Befund kommen Heinzel und Krasemann (2015). Auch sie problematisieren, dass in Bezug auf die Ergebnisse der studentischen Fallarbeiten bzw. Interpretationen die Frage gestellt werden müsste, „ob es sich um eine vertiefte Auseinandersetzung mit einem Interpretationsverfahren oder die vertiefte Auseinandersetzung mit dem Fall als Text handelt“ (ebd.: 62). Kunze (2017) beobachtet im Rahmen studentischer Auseinandersetzungen mit einem Transkript unterrichtlicher Praxis ein ähnliches Phänomen, das sie als eine die Erschließungsprozesse begrenzende Veralltäglichungs- bzw. Normalisierungstendenz fasst. Gemeint sind damit Bewegungen, die das in der methodengeleiteten Auseinandersetzung mit einer zum Fall gemachten, als Transkript vorliegenden pädagogischen Situation entstehende Irritationspotential einzuebnen suchen, z.B. qua erklärender Einordnung. Zurückgeführt werden diese Bewegungen darauf, dass ein forschungslogisch operierender Zugriff auf alltagsweltliche Gegebenheiten mit einer lebenspraktischen Perspektive, die sich emphatisch auf dieselben Gegebenheiten bezieht, in Konflikt gerät. Die Normalisierungstendenzen werden u.a. damit erklärt, dass auf diese Weise bewährte Orientierungs- und Deutungsrou-tinen vor einem distanzierenden methodisierten Zugriff geschützt werden können.

Demgegenüber interessieren sich Bräuer et al. (2018) in einer sprachanalytischen Perspektive für die Arten der Narrationen, die Studierende im Sprechen über in unterschiedlicher Weise (als erinnerte Erzählung eigener Erfahrung, als Unterrichtsvideo, als Transkript) repräsentierter pädagogischer Praxis in Gruppenarbeitsphasen hervorbringen. Im Vergleich dreier unterschiedlich angelegter fallbasierter Settings fragen sie, wie sich diese Arten der Thematisierung von Unterricht unterscheiden. Im Ergebnis beobachten sie, dass in allen drei untersuchten Formaten je spezifische Fraglichkeiten mit Blick auf die Geltung von Deutungen pädagogischer Situationen emergieren. Herausgearbeitet werden – übergreifend zu den drei unterschiedlichen Formaten – vier Bewegungen, wie diese Fraglichkeiten bearbeitet werden, nämlich ein In-Geltung-Setzen von Deutungen qua vergemeinschaftender Zustimmung, qua subjektiver Zustimmung aufgrund eigener Erfahrungen, qua als allgemeingültig markierter normativer, funktio-

naler oder zweckrationaler Prämissen und über Berufung auf (methodische) Verfahrensprinzipien der Entwicklung einer Deutung.

Artmann et al. (2017) zeigen anhand transkribierter Plenumsdiskussionen in universitären Seminaren, dass hier ebenfalls eigene Bezugsprobleme hervortreten; diese werden aber anders bearbeitet als im Rahmen studentischer Gruppenarbeit. Für das untersuchte Setting einer Theorie und Empirie relationierenden Fallarbeit an Unterrichtsvideos arbeiten die Autor\*innen in kommunikationstheoretischer Perspektive drei zentrale „Bezugsprobleme“ heraus, die von Studierenden und Lehrenden in der Situation bearbeitet werden müssen, um die für das untersuchte kasuistische Setting „spezifische Form organisierter Kommunikation und deren Fortsetzung zu ermöglichen“ (ebd.: 219), nämlich das Problem der Kommunikation der Aufgabenstellung, die Herausforderung, das filmisch Gesehene und Gehörte von Unterricht in der seminaröffentlichen Diskussion sprachlich zugänglich zu machen und das Problem der Herstellung von Gültigkeit in Bezug auf Deutungsvorschläge und Wissen.

Eine weitere Studie (Paseka et al. 2018) untersucht den Einsatz eines relativ neuen Formats, nämlich kasuistisches Arbeiten auf Basis von „staged videos“<sup>4</sup>. Auch hier werden die empirischen Daten mit Blick auf eine spezifische Vorstellung von gelingender Professionalisierung hin ausgewertet und diskutiert, nämlich die Leitidee, dass „das Umgehen mit Ungewissheit [...] ein wesentliches Kriterium von Professionalität dar[stellt]“ (ebd.: 394). Vor diesem Hintergrund konstatieren die Autor\*innen drei Aspekte, denen sie Irritationspotential attestieren: die [methodengeleitete, d.V.] Form der Bearbeitung des Filmmaterials, die im Gespräch mit anderen wahrgenommene Heterogenität der Deutungen des Geschehens und nicht erwartungskonforme Verläufe. Zurückgeführt werden die beobachteten Irritationsmomente auf das Seminarsetting und auf das Handeln der Seminarleitung, deren Rolle und Funktion in der Folge als „Ungewissheitsinduzierer“ (ebd.: 319) gefasst wird.

Da nahezu alle diese Studien derzeit mit wenig Ressourcen arbeiten und sich als explorativ verstehen, lassen die Ergebnisse noch keine systematische Gegenüberstellung von Befunden zur Praxis von Gruppenarbeitsphasen und zu Plenumsituationen zu. Die Ergebnisse der Studien machen aber auf Dynamiken, Implikationen und Anforderungen in Seminarinteraktionen aufmerksam, die als bedeutsam für die kasuistische Praxis gelten können: Die Erschließung von Fällen zeitigt in Bezug auf unterschiedliche Aspekte (methodische Fragen, normative Prämissen, soziale Ansprüche usw.) jeweils spezifische Fraglichkeiten und damit einhergehende Aushandlungsnotwendigkeiten in Bezug auf entwickelte und zur Diskussion stehende Deutungen von Fällen und die mit den Deutungen verbundenen Geltungs- und Angemessenheitsansprüche.

Interessant ist nun, wie diese Befunde einerseits in Bezug auf Forschung zu diesem Typus von Lehrveranstaltungen und andererseits vor dem Hintergrund der Professionalisierungsansprüche der untersuchten Lehrveranstaltungen diskutiert werden. Beobachtet werden kann, dass die empiriebasierte Auseinandersetzung mit der Praxis der kasuistischen Lehrer\*innenbildung bislang davon geprägt ist, dass sowohl auf der

---

4 Bei „staged videos“ handelt es sich um kurze, an in Zusammenarbeit mit Dozierenden an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen entworfenen Drehbüchern orientierte Filmsequenzen, die mit Schüler\*innen aus Theatergruppen und professionellen Schauspieler\*innen aufgenommen wurden.

Ebene der Generierung der Fragestellung(en) als auch in der Diskussion der Ergebnisse das Beobachtete vor allem in Bezug auf die Frage des Professionalisierungsanspruchs diskutiert wird. Wie die beobachteten Bearbeitungsmodi aber einzuschätzen und zu bewerten sind, wird ambivalent diskutiert.

## 2.2 Forschung zu universitären Praxisphasen mit dem Fokus auf das Praxissemester

Aufgrund aktueller Strukturveränderung in der universitären Lehrerbildung geraten jüngst vor allem verlängerte Praxisphasen – und prominent das Praxissemester – als Untersuchungsgegenstände in den Blick. Und trotz der Unterschiede hinsichtlich der Fragestellungen im Detail, der methodologisch-methodischen Zugänge sowie der generierten Daten lässt sich ein in der Tendenz gemeinsames Forschungsinteresse der qualitativen Studien ausmachen (vgl. Berndt et al. 2017; Artmann et al. 2018; Herzmann/Liegmann 2019), und zwar mit der Frage nach dem Beitrag der im Praxissemester geschaffenen Anlässe zur Reflexion pädagogischer Situationen. Daneben lässt sich als weiterer, programmatischer Bezugspunkt des Praxissemesters das Konzept des Forschenden Lernens<sup>5</sup> bestimmen, was für qualitative Forschung u.a. das Interesse impliziert, nach dessen Realisierungsmöglichkeiten und Aneignungsformen zu fragen. Wir machen in Bezug auf die aktuell vorliegenden Studien vor allem zwei methodologisch-methodische Zugänge zu Reflexionspraktiken aus: zum einen wird sich für die von Studierenden in den Praxisphasen als Nachweise der Reflexion erzeugten Artefakte interessiert und zum anderen für Varianten der Gespräche, die als Reflexionen über die eigene Unterrichtspraxis geführt und in der Forschung audiographiert werden.

Anhand der *studentischen Artefakte*, respektive der Studienprojekte wird, auch in fachdidaktischen Studien (vgl. Fast et al. 2018; Schildhauer/Zehne 2018), das Forschungsverständnis der Studierenden rekonstruiert und es werden Varianten forschenden Lernens identifiziert (vgl. Herzmann/Liegmann 2018a, 2018b). Auf der Grundlage von Studienprojekten in unterschiedlichen Profildächern wird gefragt, welche Gegenstände von den Studierenden in ihren Projekten bearbeitet werden, mit welchen Erkenntnisinteressen diese verfolgt werden<sup>6</sup> und welche Untersuchungsdesigns die Studierenden realisieren. Die Auswertung zeigt, dass sich die Studienprojekte nach den Untersuchungstypen Wirkungsforschung und Sinnverstehende Forschung unterscheiden lassen (vgl. Herzmann/Liegmann 2018b). Dabei sind über alle beteiligten Fächer diejenigen Studienprojekte, die der Wirkungsforschung zugeordnet werden können in der Mehrzahl (vgl. Herzmann/Liegmann 2018a). Vor dem Hintergrund, dass Artefakte als Produkte der Praxis verstanden werden können, wird diskutiert, inwiefern durch wissenschaftstheoretische Traditionen in den Fächern oder Präferenzen von Dozierenden

---

5 Dies ist in seiner Ausrichtung auf die Entwicklung einer kritisch-reflexiven Grundhaltung (vgl. Fichten 2010) nun keinesfalls neu und dem Praxissemester nur an einigen Hochschulstandorten konzeptionell zu eigen, erfährt aber mit der Ausrichtung auf sog. Studienprojekte, die von den Studierenden als eigene, kleinräumige Forschungsvorhaben angefertigt werden (vgl. z.B. Schüssler et al. 2017), gegenwärtig eine Konjunktur.

6 Für die Analyse der Entwicklung von Forschungsfragen in den Studienprojekten vgl. Artmann/Herzmann (2018).

bestimmte Untersuchungstypen präfiguriert werden. Herzmann und Liegmann (2018b) stellen heraus, dass die Untersuchungstypen und Varianten quer zu den Fächern liegen und somit keine ausschließlich disziplinäre (Zu)Ordnung naheliegt, einige fachdidaktische Gemeinsamkeiten in den Untersuchungstypen dennoch erkennbar sind (vgl. ebd.: 88f.).

Darüber hinaus werden einerseits Unterrichtsnachbesprechungen zwischen Studierenden und das Praxissemester begleitende Lehrkräften und andererseits sog. Bilanz- und Perspektivgespräche zwischen Studierenden, Mentor\*innen und Beteiligten der Zentren für schulpraktische Studien zum Gegenstand von Forschung. Bislang liegt eine Studie vor, die sich spezifisch für Nachbesprechungen im Fach Sport interessiert, eine weitere Studie untersucht Praktiken des Reflektierens, ohne auf deren Fachlichkeit Bezug zu nehmen, zudem geraten Akteurskonstellation, in der die Gespräche stattfinden, als spezifische Konstellation in den Blick der Forschungen.

So fokussiert der Beitrag von Pallesen et al. (2018) anhand einer komparativen Auswertung der Transkripte zweier Nachbesprechungen zwischen Studierenden und Akteuren der zweiten Phase der Lehrerbildung Ausbildungsinteraktionen im Praxissemester Sport. Anhand der dokumentarischen Interpretation zeigen sie, wie Thematisierungspraktiken der Leistungs- und Eignungsprüfung sich mitunter in Konkurrenz zur universitären Ausbildungslogik etablieren. Herausgearbeitet werden Spannungsverhältnisse zwischen habitualisierten Orientierungen der Sportlehrer\*innen, die sich im außerschulischen Erfahrungsraum ausgebildet haben und normativen Erwartungen an den schulischen Sportunterricht. Diskutiert wird davon ausgehend die Verhinderung von Professionalisierung, wenn Reflexionen in Ausbildungsgesprächen unter Bewertungsaspekten angeleitet werden und eine Ausbildungskultur vorherrscht, die auf einer konformistischen Anpassungs- und Unterwerfungslogik basiert. Im Ergebnis konstatieren sie, „dass in Reflexionsgesprächen trotz Irritationspotenzial keine Fremdheitserfahrungen formuliert werden, dass Unterschiede zwischen Unterricht und Training nicht zur Sprache kommen und dass Ungewissheiten schulischen Unterrichts nicht thematisiert werden (können).“ (ebd.: 162). In einer Studie zu Mentoringgesprächen über Englischunterricht wird gezeigt, wie Aushandlungsprozesse in der Herstellung der Gültigkeit unterrichtlicher Normen verlaufen und wie dabei deutlich gemacht wird, wie Lehramtsstudierende adressiert werden und wie den Studierenden dabei auf explizite und/oder subtile Weise – im Sinne einer Eingewöhnung an die schulische Praxis – vermittelt wird, welches Verhalten und Tun in der beruflichen Praxis anerkannt ist und welches nicht (vgl. Rosemann/Bonnet 2018).

Ausgehend von einem Verständnis von Reflektieren als einer interaktiven Praktik untersuchen Führer und Heller (2018) die sequenzielle Organisation des Reflektierens ebenfalls in Unterrichtsnachbesprechungen im Praxissemester Deutsch. Auf gesprächsanalytischem Wege arbeiten sie konstitutive gesprächsstrukturelle Aufgaben, interaktive Rollen sowie kommunikative Mittel heraus. Ihre Analysen zeigen, dass Reflektieren in Unterrichtsnachbesprechungen in einer „Elementar- oder einer Ausbauvariante“ (ebd.: 119) realisiert werden kann: Während in der Ausbauvariante identifizierte Probleme exploriert und Handlungsalternativen begründet werden, beschränkt sich das Reflektieren in der Elementarvariante auf eine Problemdarstellung. Das häufige Auftreten der Elementarvariante im vorliegenden Korpus deutet auf eine Diskrepanz hin zwischen impli-

ziten Reflexionskonzepten der Gesprächsbeteiligten und den normativen Definitionen von Reflexion im Kontext von Professionalisierungsansprüchen im Praxissemester.

Eine Analyse von Bilanz- und Perspektivgesprächen (vgl. Zorn 2018) setzt die Untersuchung der verschiedenen Akteurskonstellationen in der Begleitung Studierender im Praxissemester fort und verweist ebenfalls auf deutlich werdende Ambivalenzen im Hinblick auf deren Professionalisierungsverständnisse. In Anlehnung an die dokumentarische Methode werden unterschiedliche Orientierungsrahmen der Beteiligten rekonstruiert und mit den Selbstverständnissen und Handlungslogiken der Institution Schule bzw. der zweiten Phase der Lehrerbildung, den Zentren für schulpraktische Studien (ZfsLs) in einen Zusammenhang gebracht. Die Analysen zeigen, dass die Beteiligten der ZfsLs Professionalisierung als einen bewussten Gestaltungsprozess verstehen und ihre Begleitung durch entsprechende Impulse gestalten. Demgegenüber sehen die Schullehrkräfte Professionalisierung als einen ‚automatisch‘ ablaufenden, schulbezogenen Erfahrungsprozess, wodurch nicht zuletzt den Bilanz- und Perspektivgesprächen wenig Relevanz zugesprochen wird (vgl. Zorn 2018). Eine Untersuchung eines spezifischen Begleitformats, des „Reflexions- und Konfrontationsgesprächs“, fokussiert demgegenüber Möglichkeiten und Grenzen der reflexiven Auseinandersetzung mit der eigenen Empathiefähigkeit (und deren Erwerb) als Teil des Professionalisierungsprozesses angehender Lehrkräfte (vgl. te Poel/Heinrich 2018).

Für die Untersuchung des Praxissemesters wird also kenntlich, dass sich die Erwartungen an das Konzept des Forschenden Lernens ebenso wie Ansprüche an Reflexion in je spezifischen Ausprägungen und in Differenz zur Praxis zeigen. Die Befunde werden mit Blick auf Potentialitäten im Sinne des Öffnens von Reflexionsräumen zur Weiterentwicklung der Formate hin diskutiert, oder es wird – gemessen an der Reflexivitäts(an)forderung – auf paradoxe Implikationen verwiesen. So zeigt sich etwa in den Unterrichtsnachbesprechungen im Praxissemester, dass diese Ausbildungsgespräche, wenn sie technologisch unter Bewertungsaspekten angeleitet werden, affirmativ, statt reflexiv in die Berufs- und Fachkultur einsozialisieren (vgl. Pallesen et al. 2018). Geöffnete Reflexionsräume finden sich dort aber auch, wenn eine „Praxis des Hinterfragens und Begründens des eigenen Handelns“ (Rosemann/Bonnet 2018: 145) von den Mentor\*innen vorgemacht und so Komplexität und Ungewissheit des Unterrichtsgeschehens erfahrbar gemacht werden.

### 2.3 Fazit

Resümierend lässt sich festhalten, dass sowohl in Untersuchungen kasuistischer Lehrformate als auch zum Praxissemester zwar nicht explizit mit dem Anspruch operiert wird, empirisch tragfähige Aussagen darüber treffen zu wollen, welche Effekte auf die Beteiligten oder deren späteres berufliches Handeln sich aus dem Beobachteten ableiten lassen. Dennoch konturiert sich ein evaluatives Forschungsinteresse entlang der Zielvorgabe, die professionsbezogene Entwicklung eines wissenschaftlich-reflexiven bzw. forschenden Habitus zu unterstützen. Vor dem Hintergrund der angelegten Professionalisierungsansprüche lässt sich für die Rekonstruktion der Reflexionsprozesse im Praxissemester eine deutliche Differenz von beobachteten Praktiken der Reflexion einerseits und den Ansprüchen an Reflexivität sowie der Anbahnung einer wissenschaftlich-reflexiven

Grundhaltung andererseits darstellen. Ähnliches wird mit Blick auf kasuistische Formate konstatiert. Die qualitativ-interpretative Forschung zu kasuistischen Lehrformaten ermöglicht einen detaillierten Blick auf die in ihr eingelagerten Situationen und Konstellationen. Die Ergebnisse zeichnen sich also vor allem dadurch aus, variierende Ambivalenzen und Paradoxien der erwarteten Professionalisierungsansprüche sichtbar zu machen.

In diesem Sinne können aus einer Perspektive, die nicht nur fragt, was hinter welchen Erwartungen zurückbleibt, qualitative Forschungen zuallererst differenzierte Beschreibungen des In-Situ-Geschehens von Reflexion zugänglich machen und Deutungsangebote für diese Befunde bereitstellen. Die Studien fördern erste Beobachtungen und damit auch Reflexionsmöglichkeiten in Bezug auf das zu Tage, was für die Dozierenden bislang nur aus der Erinnerung – retrospektiv – zugänglich war. Interessant für die weitere Entfaltung des Forschungsfeldes könnte es sein, inwieweit es gelingt, die Irritationen und Überraschungen, die in dieser Beobachtungsmöglichkeit liegen, für Forschung und Entwicklung zu nutzen und dabei gezielt miteinzubeziehen, ob und wie diese auf der Nicht-Erfüllung von Erwartungen seitens der Hochschullehrer\*innen beruhen. Dies systematisch in die Reflexion und Weiterentwicklung von kasuistischer Praxis und von Praxisphasen einfließen zu lassen, käme einer Ausdifferenzierung des Diskurses entgegen. Die eingesetzten und weiterzuentwickelnden Forschungsansätze müssten sich dabei tendenziell daran messen lassen, wie sie ihrerseits das Moment von Kontingenz auch als Moment der Praxis der Hochschullehre und für die Weiterentwicklung einer In-Situ-Professionalisierungsforschung einbeziehen.

### 3. Zu den Beiträgen des Heftes

Im ersten Beitrag des Thementeils interessieren sich *Helge Gresch* und *Jens Steinwachs* in einer fachdidaktisch-strukturtheoretischen Perspektive für die Sachantonomie zwischen fachlicher Norm und Schülervorstellungen. Studierendendiskussionen zu einer Videovignette dokumentarisch untersuchend fragen sie, welches implizite Wissen von Lehramtsstudierenden in der Wahrnehmung von Schülervorstellungen zum Thema Evolution zum Tragen kommt. Aus den Ergebnissen zu subsumptiv-generalisierenden Beobachtungshaltungen und homogenisierende Lernverständnissen der Studierenden werden Perspektiven für die zukünftige Thematisierung von Schülervorstellungen in Seminaren entwickelt.

Für den zweiten Beitrag haben *Alexandra Damm*, *Anna Moldenhauer* und *Julia Steinwand* Studierende beim Interpretieren von videographierten Unterricht audiographiert. Sie interessieren sich dafür, wie in diesen Gesprächen von den Studierenden Ansprüche an ‚Wahrheit‘ und ‚Nützlichkeit‘ der Aussagen entstehen und in Positionierungskämpfen unter den Studierenden durchgesetzt werden. Dabei zeigen sie, dass Geltungsfragen zu den entwickelten Deutungen kaum im Sinne bewährter methodischer Verfahren verhandelt werden, sondern durch die Beanspruchung und Durchsetzung von Geltungshoheiten von Dozierenden wie Studierenden entschieden werden.

Im dritten Beitrag von *Anja Hackbarth* und *Yahz Akbaba* wird die methodologisch bislang vernachlässigte Frage aufgegriffen, welche Folgen die Nutzung bestimmter medialer Repräsentation des schulischen Feldes für das kasuistische Arbeiten in der Hoch-

schule hat. Vor diesem Hintergrund werden in dem Beitrag Zusammenhänge zwischen der Repräsentation von Fällen im Medium ‚Spielfilm‘, den diskursiven Rahmungen von Schule im Kontext der Inklusionsdebatte und studentischen Aneignungsprozessen in den Blick gerückt. Zur Bearbeitung dieser Frage wird sich eines Doppels bedient: Zunächst wird die Filmsequenz analysiert und dann Studierendengespräche zu dieser Sequenz rekonstruiert. Fokussiert werden die filmischen Möglichkeiten der Inszenierung von Vorstellungen gelingender Inklusion. Abschließend werden Impulse für den Einsatz eines Films als Fall in der kasuistischen Lehre formuliert.

Im vierten Beitrag analysieren *Friederike Heinzl* und *Benjamin Krasemann* wiederum im Kontext des Praxissemesters die Rezeptionsweisen von Lehramtsstudierenden im Umgang mit Fällen. Gegenstand der Untersuchung ist, wie Studierende etwas aus dem im Praxissemester Beobachteten und Erlebten durch Aufschreiben und Sammeln von Protokollen zum Fall machen. Dabei handelt es sich um Situationen, in denen Studierende als pädagogisch Verantwortliche im Kontext von Unterricht adressiert werden. Rekonstruiert wird, dass und wie Studierende diese Situationen im Spannungsfeld zwischen Bewährungsdynamik und Bewältigungsnotwendigkeit bearbeiten. Abschließend werden daraus resultierende Herausforderungen für die kasuistische Lehrer\*innenbildung diskutiert.

In dem Beitrag von *Angela Bauer* wird in ethnographisch-praxistheoretischer Perspektive gefragt, wie sich „Unterrichten ohne Lehrerstatus“ im Praktikum realisiert. Dafür werden schulpraktische Begleitseminare im ihrem Vollzug untersucht. Im Ergebnis zeigt sie, wie die Studierenden in ihren Reflexionen eigenen Unterrichts auch ihren Novizenstatus im Unterricht bearbeiten. Diese Relevanzsetzung in der Praktikumsauswertung der Studierenden scheint dazu einzuladen, eher persönliche Erfahrungen auszutauschen denn entlang von theoretischem Wissen Unterricht zu reflektieren.

*Tobias Leonhard*, *Katharina Lüthi*, *Benjamin Betschart* und *Thomas Bühler* rekonstruieren in ihrem Beitrag ein Mentorengespräch aus den Berufspraktischen Studien in der Schweizer Lehrer\*innenbildung aus subjektivierungstheoretischer Perspektive. Interessiert wird sich vor allem für die Normen des Unterrichtens, die in den Gesprächen aufgerufen werden. Den Analysen nach wird die Situation zu einer Bewährungssituation, in der Studierende zu ‚Unfertigen‘ gemacht werden. Die für den Titel gewählte Metapher des ‚Normengewitters‘ zeigt an, dass hier vielfältige Erwartungen von den Begleitpersonen an die Studierenden herangetragen werden. Im Fazit werden weitergehende Fragen für eine subjektivierungstheoretische Betrachtung von Mentorengesprächen in Praxisphasen entworfen.

Der abschließende Beitrag des Thementeils von *Nora Katenbrink*, *Mareike Brunk*, *Daniel Schiller* und *Beate Wischer* fokussiert die Zusammenarbeit von Akteuren der ersten und zweiten Phase im Rahmen eines Lehrformats im Praxissemester, eines sogenannten Tandemmodells, in dem Studierende gemeinsam betreut werden. Mit der dokumentarischen Methode wird die nachträgliche Diskussionen zwischen den beteiligten Akteuren analysiert und es kann gezeigt werden, wie in der Zusammenarbeit der in Universität oder Studienseminar situierten Akteure auch eine Bearbeitung des sogenannten Theorie-Praxis-Problems als ein zentrales Bezugsproblem der Lehrer\*innenbildung vollzogen wird. Deutlich werden in den verschiedenen Bearbeitungsmodi dieses Problems Paradoxien der Ansprüche an ‚universitäre Praxisphasen‘.

Die Beiträge des Thementeils schließen damit insgesamt an die von uns aufgezeigten Linien der In-Situ-Forschung zu kasuistischen Lehrformaten und Praxisphasen an. Sie greifen in der Schul- und Unterrichtsforschung bewährte Methodologien auf (Dokumentarische Methode, Ethnographie, Adressierungsanalyse) und nutzen sie für die Erforschung von auf die Praxis der Lehrer\*innenbildung bezogenen Fragestellungen. Dabei heben sie Details des Vollzugs insbesondere jener Praktiken in den Fokus, die als relevant für die untersuchten Lehrformate gelten. So zeigen sie, wie sich das Deuten von Fällen und Interpretieren von Unterrichtstranskripten und -videographien entlang bestimmter Normen ‚guten Unterrichtens‘ vollzieht; sie machen aber auch darauf aufmerksam, wie bestimmte Positionierungen und Praktiken der Durchsetzung von Geltungsansprüchen entstehen. Damit eröffnen sich erweiterte Beobachtungsmöglichkeiten durchaus bekannter Phänomene, wie die Orientierung von Studierenden an der Vorstellung von Unterricht als ‚reibungsloser Praxis‘. Die eigene doppelte Positionierung als (Hochschul)Lehrende der Lehrer\*innenbildung und Forschende zur Lehrer\*innenbildung wird bislang nicht thematisiert, die Untersuchungsdesigns und Ergebnisse nicht in Bezug auf mögliche Leerstellen und Engführungen aufgrund dieser Positionierungen hin reflektiert. Wir gehen jedoch davon aus, dass gerade die qualitative Forschung über Instrumente für die reflexive Beobachtung solcher Konstellationen in der Lehrer\*innenbildungsforschung verfügt, die hier produktiv eingesetzt werden könnten.

*Anke B. Liegmann* und *Kathrin Racherbäumer* entwickeln im ersten Beitrag des allgemeinen Teils ein längsschnittlich angelegtes Design auf Basis der Dokumentarischen Methode, um nach Perspektiven von Studierenden auf das schulpädagogische Thema ‚Heterogenität von Schüler\*innen‘ zu fragen. Anhand eines kontrastiven Vergleichs von zwei Fallstudien rekonstruieren sie diese Perspektiven entlang von Habitus und Norm. Damit eröffnen sich Fragen in Bezug auf Stabilität von pädagogischen Orientierungen von Studierenden über die Zeit und der Möglichkeit ihrer Formung über Professionalisierungsangebote. *Kerstin Rabenstein*, *Ina Gnauck* und *Mark Schäffer* fragen nach diskursiven Praktiken der Re-Stabilisierung von Grenzziehungen in Bezug auf die Beschulungsorte von Schüler\*innen im Kontext des Inklusionsdiskurses. In einer diskursanalytischen Perspektive auf Interviewdaten mit Eltern von Kindern mit Behinderung und schulischen Akteuren zur Schulentwicklung im Anspruch von Inklusion in der Sekundarstufe I machen sie diskursive Figurationen aus. Diese zeigen in einer Tendenz zur Stabilisierung der schulischen Ordnung, dass die Möglichkeiten von Inklusion weniger von den Veränderungen der Schulen und der Unterrichtsweisen, denn vom Einfügen Nicht-störender Schüler\*innen abhängig gemacht werden. *Merle Hummrich* rekonstruiert anhand zweier Fallstudien das Verhältnis peerkultureller zu schulstrukturellen Ordnungen an einer deutschen und einer amerikanischen weiterführenden Schule. Der Vergleich ermöglicht den unterschiedlichen Umgang der Peers mit Leistungsanforderungen in seiner jeweiligen Standortgebundenheit zu beschreiben und zu reflektieren.

In der Rubrik ‚Diskussion‘ greift *Andreas Bonnet* die ebenso relevante wie nicht abschließend geklärte Frage nach dem Verhältnis von fachlichen und generischen Aspekten in der theoretischen Modellierung von Professionalität auf der einen und in der empirischen Konstitution und Entwicklung von Professionalisierung auf der anderen Seite auf. Seine zentrale These einer gegenseitigen Verwiesenheit dieser Aspekte lässt

sich als Plädoyer für eine deutlich engere Kooperation zwischen den Beteiligten in der Professionsforschung wie der Lehrerbildung lesen.

Die Herausgeberinnen und Herausgeber der Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung erinnern in dieser Ausgabe auch an den im letzten Jahr verstorbenen Kollegen Professor Dr. Meinert Meyer, der die ZISU nicht nur von Anfang an im Wissenschaftlichen Beirat unterstützt, sondern selbst maßgeblich mit seinen Studien und Arbeiten zur Etablierung einer sinnverstehenden Schul- und Unterrichtsforschung innerhalb der Erziehungswissenschaft beigetragen hat.

## Autorenangaben

Prof. Dr. Petra Herzmann  
Department Erziehungs- und Sozialwissenschaften  
Universität zu Köln  
Triforum Cologne  
Innere Kanalstraße 15  
50823 Köln  
E-Mail: officeherzmann@uni-koeln.de

Prof. Dr. Katharina Kunze  
Institut für Erziehungswissenschaft  
Georg-August-Universität Göttingen  
Waldweg 26  
37073 Göttingen  
E-Mail: kkunze@uni.goettingen

Prof. Dr. Matthias Proske  
Department Erziehungs- und Sozialwissenschaften  
Universität zu Köln  
Triforum Cologne  
Innere Kanalstraße 15  
50823 Köln  
E-Mail: m.proske@uni-koeln.de

Prof. Dr. Kerstin Rabenstein  
Institut für Erziehungswissenschaft  
Georg-August-Universität Göttingen  
Waldweg 26  
37073 Göttingen  
E-Mail: kerstin.rabenstein@sowi.uni-goettingen.de

## Literatur

- Alexi, Sarah/Heinzel, Friederike/Marini, Uta (2014): Papierfall oder Realfall? Zwei Konzepte der Hochschulbildung im Vergleich. In: Pieper, I./Frei, P./Hauenschild, K./Schmidt-Thieme, B. (Hrsg.): Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 227-241.
- Artmann, Michaela/Berendonck, Marie/Herzmann, Petra/Liegmann, Anke B. (Hrsg.) (2018): Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Artmann, Michaela/Herzmann, Petra (2018): Studienprojekte im Praxissemester. Forschungsfragen zwischen Erfahrungsbasierend und fachwissenschaftlichen Forschungslogiken. In: Artmann, M./Berendonck, M./Herzmann, P./Liegmann A.B. (Hrsg.): Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 56-73.
- Artmann, Michaela/Herzmann, Petra/Hoffmann, Markus/Proske, Matthias (2017): Sprechen über Unterricht. Wissenskommunikation in kasuistischen Formaten der universitären Lehrerbildung. In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand, 10, 2, S. 216-233.

- Beck, Christian/Helsper, Werner/Heuer, Bernhard/Stelmaszyk, Bernd/Ullrich, Heiner (2000): Fallarbeit in der universitären LehrerInnenbildung. Opladen: Leske+Budrich.
- Berndt, Constanze/Häcker, Thomas/Leonhard, Tobias (2017): Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Blömeke, Sigrid (2004a): Empirische Befunde zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In: Blömeke, S./Reinhold, P./Tulodziecki, G./Wildt, J. (Hrsg.): Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 59-91.
- Blömeke, Sigrid (2004b): Phasen und Orte der Lehrerbildung. In: Blömeke, S./Reinhold, P./Tulodziecki, G./Wildt, J. (Hrsg.): Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 262-274.
- Blömeke, Sigrid/Kaiser, Gabriele/Lehmann, Rainer (Hrsg.) (2008): TEDS-M 2008. Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Mathematiklehrkräfte für die Sekundarstufe I im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.
- Blömeke, Sigrid/Reinhold, Peter/Tulodziecki, Gerhard/Wildt, Johannes (Hrsg.) (2004): Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bräuer, Christoph/Kunze, Katharina/Rabenstein, Kerstin (2018): Positionierungen im Sprechen über Unterricht – die Bearbeitung von Geltungsfragen unter Studierenden in fallbasierten Settings universitärer Lehrerbildung. In: Leonhard, T./Kosinar, J./Reintjes, C. (Hrsg.): Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 139-156.
- Combe, Arno/Paseka, Angelika/Keller-Schneider, Manuela (2018): Ungewissheitsdynamiken des Lehrerhandelns. Kontingenzzumutung – Kontingenzbelastung – Kontingenzfreude – Kontingenzbewusstsein. In: Paseka, A./Keller-Schneider, M./Combe, A. (Hrsg.): Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden: Springer VS, S. 53-79.
- Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.) (1996): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogische Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Eurydice (2004): Der Lehrerberuf in Europa. Profil, Tendenzen und Anliegen. Bericht I: Lehrerbildung und Maßnahmen für den Übergang in das Berufsleben. Brüssel: Eurydice.
- Fast, Natalia/Ukley, Nils/Kastrup, Valerie/Gröben, Bernd (2018): Studienprojekte im Praxissemester als Beitrag zur Professionalisierung angehender Sportlehrkräfte?! In: Golus, K./Josting, P. (Hrsg.): Studienprojekte im Praxissemester. Herausforderung Lehrer\_innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion (HLZ), 1, S. 287-298.
- Fichten, Wolfgang (2010): Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. Sprach- und Literaturwissenschaften. In: Eberhardt, U. (Hrsg.): Neue Impulse in der Hochschuldidaktik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 127-182.
- Führer, Felician-Michael/Heller, Vivien (2018): Reflektieren als interaktive Praktik in Unterrichtsnachbesprechungen zwischen Mentoren und Deutsch-Studierenden im Praxissemester. In: Artmann, M./Berendonck, M./Herzmann, P./Liegmann, A.B. (Hrsg.): Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 113-130.
- Gehrmann, Axel (2018): Top-down versus Bottom-up? Die Qualitätsoffensive Lehrerbildung zwischen Pazifizierungsstrategie und kohärentem Programm. In: Journal für Lehrerinnenbildung, 2018, H. 3, S. 9-20.
- Greiffenhagen, Christian (2014): The materiality of mathematics: Presenting mathematics at the blackboard. In: The British Journal of Sociology, 65, 3, S. 502-528.
- Hascher, Tina (2012): Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung. In: Zeitschrift für Bildungsforschung 2, 2, S. 109-129.
- Hascher, Tina (2014): Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In: Terhart, E./ Bennewitz, H./Rothland, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann, S. 542-570.

- Havers, Norbert/Toepell, Susanne (2002): Trainingsverfahren für die Lehrerausbildung im deutschen Sprachraum. In: Zeitschrift für Pädagogik, 48, 2, S. 174-193.
- Heinrich, Martin/Klewin, Gabriele (2018): Forschendes Lernen im Praxissemester – Governanceanalysen eines bildungspolitischen Programms. Zum forschungsmethodischen Programm analytisch rekonstruktiver Governanceforschung jenseits bildungspolitisch geforderter Programmevaluationen. In: Gröben, B./Ukley, N. (Hrsg.): Forschendes Lernen im Praxissemester. Begründungen, Befunde und Beispiele aus dem Fach Sport. Wiesbaden: VS Springer, S. 3-26.
- Heinzel, Friederike/Krasemann, Benjamin (2015): Lehrerbildung mit dem Online-Fallarchiv Schulpädagogik. In: Wildt, J. (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Berlin: Raabe Verlag, S. 43-69.
- Herzmann, Petra/Artmann, Michaela/Wichelmann, Eva (2017): Theoriegeleitete Reflexionen videographierten Unterrichts. Eine Typologie studentischer Perspektiven auf universitäre Theorie-Praxis-Bezüge. In: Berndt, C/Häcker, T./Leonhard, T. (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 176-189.
- Herzmann, Petra/Liegmann, Anke B. (2018a): Studienprojekte im Praxissemester. Wirkungsforschung im Kontext Forschenden Lernens. In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand 11, 1, S. 47-66.
- Herzmann, Petra/Liegmann, Anke B. (2018b): Studienprojekte im Praxissemester. Eine Heuristik von Forschungsvorhaben im Kontext Forschenden Lernens In: Artmann, M./Berendonck, M./Herzmann, P./Liegmann, A.B. (Hrsg.): Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 74-92.
- Herzmann, Petra/Liegmann, Anke B. (2019): Jenseits normativer Professionalisierungsversprechen. Überlegungen zu einem qualitativen Forschungsprogramm Praxissemester. In Caruso, C/Woppowa, J. (Hrsg.): Praxissemester (Religion) in NRW: Bilanz und Perspektiven. Paderborn: Universität Paderborn, S. 21-36. <https://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:hbz:466:2-33607>
- Hüther, Otto/Krücken, Georg (2016): Hochschulen. Fragestellungen, Ergebnisse und Perspektiven der Hochschulforschung. 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.
- Justing, Petra/Golus, Kinga (Hrsg.) (2018): Studienprojekte im Praxissemester. In: Herausforderung Lehrer\_innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion (HLZ).
- KMK & HRK 2015 = Kultusministerkonferenz & Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.) (2015): Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015 / Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.03.2015).
- König, Hannes (2019): Die Unwahrscheinlichkeit der Kohärenz. Mikrologische Untersuchungen der Struktur kommunikativer Anschlüsse im universitären Seminardiskurs. In: Tyagunova, T. (Hrsg.): Studentische Praxis und universitäre Interaktionskultur. Perspektiven einer praxeologischen Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 29-56.
- König, Johannes (2014): Forschung zum Erwerb von pädagogischem Wissen angehender Lehrkräfte in der Lehrerausbildung. In: Terhart, E./Bennowitz, H./Rothland, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann, S. 615-641.
- König, Johannes/Klemenz, Stefan (2015): Der Erwerb von pädagogischem Wissen bei angehenden Lehrkräften in unterschiedlichen Ausbildungskontexten: Zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung in Deutschland und Österreich. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 18, 2, S. 247-277.
- König, Johannes/Rothland, Martin/Schaper, Niclas (Hrsg.) (2018): Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung. Münster: Waxmann.

- König, Johannes/Seifert, Andreas (Hrsg.) (2012): Lehramtsstudierende erwerben pädagogisches Professionswissen. Ergebnisse der Längsschnittstudie LEK zur Wirksamkeit der erziehungswissenschaftlichen Lehrerbildung. Münster: Waxmann.
- Korbut, Andrei (2019): A Preliminary Study of the Orderliness of University Student Note-Taking Practice. In: Tyagunova, T. (Hrsg.): Studentische Praxis und universitäre Interaktionskultur. Perspektiven einer praxeologischen Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 119-142.
- Korff, Svea/Roman, Navina (Hrsg.) (2013): Promovieren nach Plan? Chancengleichheit in der strukturierten Promotionsförderung. Wiesbaden: Springer VS.
- Krammer, Kathrin/Reusser, Kurt (2004): Unterrichtsvideos als Medium der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Seminar, H. 4, S. 1-20.
- Kunter, Mareike/Baumert, Jürgen/Blum, Werner (Hrsg.) (2011): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster: Waxmann.
- Kunze, Katharina (2017): Reflexivität und Routine. Zur empirischen Realität kasuistischer Gruppenarbeit im Universitätsseminar. In: Berndt, C./Häcker, T./Leonhard, T. (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 214-227.
- Kunze, Katharina (2018): Erziehungswissenschaft Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Kasuistik. Verhältnisbestimmungen im Widerstreit. In: Böhme, J./Bressler, C./Cramer, C. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 186-200.
- Lawson, Tony/Çakmak, Melek/Gündüz, Müge/Busher, Hugh (2015): Research on Teaching Practicum – A Systematic Review. In: European Journal of Teacher Education, 38, 3, S. 392-407.
- Limberg, Holger (2019): Gesprächsstruktur und Interaktionsmuster in universitären Sprechstunden. In: Tyagunova, T. (Hrsg.): Studentische Praxis und universitäre Interaktionskultur. Perspektiven einer praxeologischen Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 143-171.
- Magnus, Cristian David (2016): Hochschulprojektmanagement. Individuelle Akteure gestalten Educational Governance und Management. Wiesbaden: Springer VS.
- Meer, Dorothee (2019): Nachdenken über mündliche Hochschulprüfungen in der Gegenwart. In: Tyagunova, T. (Hrsg.): Studentische Praxis und universitäre Interaktionskultur. Perspektiven einer praxeologischen Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 173-199.
- Müller-Benedict, Volker/Grözinger, Gerd (2017): Noten an deutschen Hochschulen. Analyse zur Vergleichbarkeit von Examensnoten 1960 bis 2013. Wiesbaden: Springer VS.
- Musselin, Christine (2007): Are universities specific organizations? In: Krücken, G./Kosmützky, A./Torka, M. (Hrsg.): Towards a Multiversity? Universities between Global Trends and national Traditions. Bielefeld: transcript, S. 63-84.
- OECD (2009): Creating Effective Teaching and Learning Environments. First Results from TALIS. Paris: OECD.
- Ohlhaver, Frank (2011): Fallanalyse, Professionalisierung und pädagogische Kasuistik in der Lehrerbildung. In: Sozialer Sinn, 12, S. 279-303.
- Ohlhaver, Frank/Wernet, Andreas (Hrsg.) (1999): Schulforschung – Fallanalyse – Lehrerbildung: Diskussionen am Fall. Opladen: Leske+Budrich.
- Pallesen, Hilke/Schierz, Matthias/Haverich, Ann-Kristin (2018): Die Prüfung als Thematisierungspraktik der Nachbesprechung in Ausbildungsinteraktionen des Praxissemesters Sport. In: Artmann, M./Berendonck, M./Herzmann, P./Liegmann, A.B. (Hrsg.): Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 149-164.
- Paseka, Angelika/Hinze, Jan-Hendrik/Maleyka, Kathrin (2018): Hermeneutische Bearbeitung von Videofällen. Zur Entstehung von Denkräumen und Angemessenheitsurteilen. In:

- Paseka, A./Keller-Schneider, M./Combe, A. (Hrsg.): Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden: Springer VS, S. 299-322.
- Pieper, Irene/Frei, Peter/Hauenschild, Katrin/Schmidt-Thieme, Barbara (Hrsg.): Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung. Wiesbaden: Springer VS.
- Piowar, Valentina/Thiel, Felicitas/Ophardt, Diemut. (2013). Training inservice teacher's competencies in classroom management – A quasi-experimental study with teachers of secondary schools. In: *Teaching and Teacher Education*, 30, S. 1-12.
- Pollmanns, Marion/Kabel, Sascha/Leser, Christoph/Kminek, Helge (2018): Krisen der Professionalisierung. Wie sich Studierende in Schulpraktischen Studien forschungsbezogenen Typs der schulischen Praxis studieren. In: Artmann, M./Berendonck, M./Herzmann, P./Liegmann, A.B. (Hrsg.): *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 21-37.
- Proske, Matthias (2006): Die Innovierung der empirischen Unterrichtsforschung und das Problem der Kontingenz. Zur Reichweite neuerer theoretischer und methodologischer Ansätze. In: Mammes, I./Rahm, S./Schratz, M. (Hrsg.): *Schulforschung – Unterrichtsforschung: Perspektiven innovativer Ansätze*. Innsbruck/Wien/Bozen: Studien-Verlag, S. 141-154.
- Ricken, Norbert (2017): Pädagogische Professionalität und das Problem der Anerkennung – Eine kritische Relektüre. In: Lindmeier, C./Weiß, H. (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität im Spannungsfeld von sonderpädagogischer Förderung und inklusiver Bildung. Sonderpädagogische Förderung heute*. 1. Beiheft. Weinheim: Beltz, S. 32-50.
- Rosenmann, Inga/Bonnet, Andreas (2018): „Oder wäre doch was anderes sinnvoller?“ – Mentoringgespräche über Englischunterricht als Professionalisierungsgelegenheiten an der Schnittstelle zwischen Studium und Schulpraxis? In: Artmann, M./Berendonck, M./Herzmann, P./Liegmann, A.B. (Hrsg.): *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 131-148.
- Schildhauer, Peter/Zehne, Carolin (2018): Studienprojekte im Praxissemester Angelistik: Konzeption und Studierenperspektive. In: Golus, K./Josting, P. (Hrsg.): *Studienprojekte im Praxissemester*. In: *Herausforderung Lehrer\_innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion (HLZ)*, 1, S. 246-267.
- Schmid, Christian Johann (2016): Die soziale Organisiertheit und Organisierbarkeit von Interessen(freiheit) – Der Fall der managerialen Governance akademischer Lehrtätigkeit. Diss. TU Dortmund. [https://eldorado.tu-dortmund.de/bitstream/2003/34952/1/Dissertation\\_Schmid\\_25.04.2016\\_Epub.pdf](https://eldorado.tu-dortmund.de/bitstream/2003/34952/1/Dissertation_Schmid_25.04.2016_Epub.pdf)
- Schüssler, Renate/Schöning, Anke/Schwier, Volker/Schicht, Saskia/Gold, Johanna/Weyland, Ulrike (Hrsg.) (2017): *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- te Poel, Kathrin/Heinrich, Martin (2018): Empathiefähigkeit und Professionalisierungsprozesse im Praxissemester. Eine Fallrekonstruktion im qualitativen Längsschnitt. In: Artmann, M./Berendonck, M./Herzmann, P./Liegmann, A.B. (Hrsg.): *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 221-237.
- Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (2014): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann.
- Thon, Christine (2016): Das Fenster zur Praxis. Fallarbeit aus der Perspektive von Studierenden. In: Hummrich, M./Hebenstreit, A./Hinrichsen, M./Meier, M. (Hrsg.): *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns*. Wiesbaden: Springer VS, S. 81-95.
- Tsarouha, Elena (2016): *Prüfungspraktiken an deutschen Hochschulen. Eine empirische Studie zu systematischen Einflussgrößen auf die Notengebung in Abschlussprüfungen*. Wiesbaden: Springer VS.

- Tyagunova, Tanya (2017): Interaktionsmanagement im Seminar. Empirische Untersuchungen zu studentischen Partizipationspraktiken. Wiesbaden: Springer VS.
- Tyagunova, Tanya (2019a) (Hrsg.): Studentische Praxis und universitäre Interaktionskultur. Perspektiven einer praxeologischen Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS.
- Tyagunova, Tanya (2019b): Lernen mit Altklausuren. Informelle Praktiken der Studierenden bei der Prüfungsvorbereitung. In: Dies. (Hrsg.): Studentische Praxis und universitäre Interaktionskultur. Perspektiven einer praxeologischen Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 201-139.
- Wenzl, Thomas (2019): Von Papas, Brüdern und Cousinen. Zum Problem lebensweltlicher Bezugnahmen in der erziehungswissenschaftlichen Lehre. In: Tyagunova, T. (Hrsg.): Studentische Praxis und universitäre Interaktionskultur. Perspektiven einer praxeologischen Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 11-27.
- Wernet, Andreas (2006): Hermeneutik – Kasuistik – Fallverstehen. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Weyland, Ulrike/Wittmann, Eveline (2015): Langzeitpraktika in der Lehrerbildung in Deutschland. Stand und Perspektiven. In: Journal für LehrerInnenbildung 15, 1, S. 8-14.
- Wilkesmann, Uwe (2019): Methoden der Hochschulforschung. Eine methodische, erkenntnis- und organisationstheoretische Einführung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Zorn, Sarah K. (2018): Begleitung Studierender als kooperativer Prozess. Das Bilanz- und Perspektivgespräch im Praxissemester. In: Artmann, M./Berendonck, M./Herzmann, P./Liegmann, A.B. (Hrsg.): Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 271-289.