

Koch, Tillmann; Labede, Julia; Neugebauer, Tjark; Petersen, Dorthe; Steinwand, Julia Handlungsentlastung oder -belastung? Reflexionen und Referenzen in der universitären Praxis der Lehrer*innenbildung

Reintjes, Christian [Hrsg.]; Kunze, Ingrid [Hrsg.]: *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 133-151. - (Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung)



Quellenangabe/ Reference:

Koch, Tillmann; Labede, Julia; Neugebauer, Tjark; Petersen, Dorthe; Steinwand, Julia:
Handlungsentlastung oder -belastung? Reflexionen und Referenzen in der universitären Praxis der
Lehrer*innenbildung - In: Reintjes, Christian [Hrsg.]; Kunze, Ingrid [Hrsg.]: *Reflexion und Reflexivität in
Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 133-151 -
URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-254077 - DOI: 10.25656/01:25407

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-254077>

<https://doi.org/10.25656/01:25407>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das
Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten
und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des
Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses
Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet
werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise
verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die
Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy,
distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you
attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are
not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not
allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of
use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

*Tillmann Koch, Julia Labede, Tjark Neugebauer,
Dorthe Petersen und Julia Steinwand*

Handlungsentlastung oder -belastung? Reflexionen und Referenzen in der universitären Praxis der Lehrer*innenbildung

Abstract

Reflexivität in der Lehrer*innenbildung ist insbesondere mit Blick auf die Qualitätsoffensive Lehrerbildung eine steigende Bedeutsamkeit zu attestieren – dies zeigt sich bspw. daran, dass an immer mehr universitären Standorten Formate entstehen, die versuchen dem gleichermaßen theoriebegründeten wie programmatischen Anspruch eine reflexive Haltung Studierender zu befördern, gerecht zu werden. Referenzialität, als zentrales Merkmal eines reflexiven (Nach-)Denkens, setzt Reflexionsanlässe (bspw. Fälle aus der unterrichtlichen Praxis) in Bezug zu den Erfahrungen, Wissensbeständen und Haltungen des – zum Reflektieren aufgeforderten – Subjekts. Wir befragen daher in unserem Beitrag zwei Fälle aus der universitären Praxis darauf, welche Referenzbezüge von den Anwesenden als bedeutsam markiert werden – und relationieren unsere Ergebnisse zum kritischen Diskurs einer in qualitativ-rekonstruktiver Forschungstradition stehenden Lehrer*innenbildung.

1 Einleitung

Dem Anbahnen von Reflexivität wird bereits seit längerem im Rahmen des Lehramtsstudiums (u. a. Helsper 2001), und aktuell insbesondere im Zuge der Qualitätsoffensive Lehrerbildung mit Blick auf die Weiterentwicklung lehramtsbezogener universitärer Lehre, ein hoher Stellenwert zugewiesen (vgl. Wittek, Rabe & Ritter 2021). Mit der Bedeutungszuweisung entstand und entsteht eine steigende Zahl von Angeboten in der Lehrer*innenbildung, die sich den Ansprüchen an „individuelles Reflektieren“ (Häcker 2017, 23) zuwenden und dabei auch, im Rekurs auf kasuistische Fallarbeit, auf die Auseinandersetzung mit Protokollen pädagogischer Praxis setzen. Häcker, Berndt und Walm (2016) verstehen „Reflexivität“ als „die habitualisierte bzw. institutionalisierte Form eines solchen Denkens“ und konzipieren Reflexion als einen „besondere[n] Modus, d. h. eine referenzielle bzw.

selbstreferenzielle Form rückbezüglichen bzw. selbstbezüglichen Denkens“ (ebd., 261f., Hervorhebung im Original). Demgemäß ist Referenzialität als zentrales Merkmal reflexiven (Nach-)Denkens zu verstehen, insofern es einen konkreten, in der Reflexionssituation verorteten Anlass – zum Beispiel einen *Fall* aus der Praxis des schulischen Unterrichts – benötigt, der in Beziehung zu Erfahrungen, Vorstellungen und Orientierungen zu setzen ist. Das ‚reflektierende‘ Subjekt kann dabei Bezug auf eigene oder institutionell präfigurierte (Wissens-)Horizonte nehmen. Obgleich Reflexion also auch selbstreferenzielle Züge trägt, sind gleichzeitig gegenstandsferme Referenzrahmen als Bezugspunkte von Deutungen für eine reflektierende Sinnbildung notwendig.

In unserem¹ Beitrag fokussieren wir auf die Frage, wie Reflexion – respektive: zu reflektieren – in der universitären Lehre als soziale Praxis ausgestaltet wird. Wir interessieren uns dabei insbesondere dafür, welche (geteilten) Referenzbezüge die an den Lehrveranstaltungen Beteiligten aufrufen. Ausgehend von einer Betrachtung der theoriebegründeten und programmatischen Bedeutungsgebung von Reflexionen (2.), wird die universitäre Gestaltung von Reflexionsformaten (3.) anhand von zwei Fällen aus der universitären Praxis in den Blick genommen. Entlang der verdichteten Rekonstruktionen einer Gruppenarbeit innerhalb eines kasuistischen Seminars sowie einer, Schul- und Universitätspraxis nachbereitenden, Gruppendiskussion im Kontext eines seminaristisch eingebundenen Lehrforschungsprojekts zeigen wir auf, wie Auseinandersetzungen mit einer erlebten, beobachteten und/oder protokollierten schulischen Praxis im universitären Kontext erfolgen können. Abschließend diskutieren wir (4.), wie programmatisch als *handlungs-entlastet* gerahmte Räume zur Reflexion in der Interaktion zur *Handlungsbelastung* werden (können).

2 Gestaltungs- und Möglichkeitsräume für Reflexionen in der Lehrer*innenbildung: Professionalisierungstheoretische Begründungslinien und empirische Befunde

Die Entwicklung von berufsfeldbezogener Reflexivität gilt als wichtiges Kriterium im Rahmen der Aneignung von Professionalität im Lehramtsstudiums (vgl. Häcker, Berndt & Walm 2016, 262). Vor allem in kasuistischen Seminaren, die an rekonstruktiven Forschungsmethoden orientiert sind, wird auf das Hervorbringen einer kritisch-reflexiven Haltung abgezielt (vgl. Kunze 2018). Reflexion wird

1 Dieser Beitrag ist im Rahmen des Symposiums „Reflexionsanlässe im Studium: Reflexionsanforderungen und -erwartungen in praxisbezogenen und fallorientierten Settings universitärer Lehrer*innenbildung“ (DGfE-Tagung der Sektion Schulpädagogik 2021) entstanden. Neben den Autor*innen waren an der inhaltlichen Ausgestaltung auch Michael Ritter, Katharina Kunze und Anja Hackbarth beteiligt.

dabei im Anschluss an Oevermann (1996) als die „nachträgliche Erschließung einer vorgängigen Praxis“ (Kunze 2017, 214) begriffen, die auf das Verstehen eines konkreten Einzelfalls bezogen ist. Anders als eine „praxisreflexive Kasuistik“ zielt die forschungsorientierte „rekonstruktive Kasuistik“ programmatisch darauf ab, eine auf entdeckendes Erschließen ausgerichtete Forschungshaltung der Studierenden zu befördern (Kunze 2016, 118). Davon verspricht sich die rekonstruktive Kasuistik u. a. eine Irritation und Verflüssigung alltagspraktisch und biographisch bewährter Orientierungsroutinen und eine gesteigerte oder erweiterte Reflexivität mit Blick auf die Wahrnehmung und Deutung der (eigenen) pädagogischen Praxis (vgl. u. a. Helsper 2021; Hummrich 2016). Diese programmatische Zielsetzung kasuistischer Lehre wird kritisch diskutiert, weil implizit von einem Wirkungszusammenhang ausgegangen wird (z. B. Kunze 2020, 33; auch Helsper 2021, 153) und der Hinweis auf (mögliche) Reflexionssteigerungen und Professionalisierungsprozesse aufseiten Studierender dem Anspruch an eine rekonstruktive Forscher*innenhaltung zuwiderläuft (vgl. Wernet 2016; Wernet 2021, 316). Fraglich ist, ob die Ziele kasuistischer Lehrer*innenbildung überhaupt eingelöst werden können (vgl. Schmidt & Wittek 2021). Empirische Befunde belegen, dass bei der Fallarbeit in Gruppenarbeitsphasen von Studierenden Unsicherheit auf verschiedenen Ebenen bearbeitet wird. So werden, in der Analyse auftretende, Irritationen in der Gruppe stillgestellt und eher an eigene Normalvorstellungen von Unterricht angeschlossen (z. B. Kunze 2017); dabei führt die Arbeit mit rekonstruktiven Methoden an sich bereits zu Unsicherheit bei den Studierenden (vgl. z. B. Pollmanns u. a. 2018). Auch Fragen der Geltung von Deutungen werden in unterschiedlicher Weise von Studierenden eher Kontingenz einschränkend bearbeitet (z. B. Bräuer, Kunze & Rabenstein 2018; Damm, Moldenhauer & Steinwand 2019). Rekonstruktive Fallarbeit ist im Kontext universitärer Lehre also vor grundlegende Herausforderungen und strukturelle Hürden gestellt (vgl. Wernet 2021). In Anlehnung an Breidensteins (2006) Figur des „Schülerjobs“ wird entsprechend die Figur des „Studierendenjobs“ entworfen (Heinzel, Krasemann & Sirtl 2019, 84), die eine eher pragmatisch-instrumentelle Haltung Studierender beschreibt. Mit Blick auf die Ansprüche sowie die Beschränkungen und Pragmatiken universitärer Lehre kann Reflexion in diesem Sinne als eine *abzuarbeitende* Aufgabe unter anderen verstanden werden, die auf spezifische Art und Weise von den Studierenden zu füllen und dabei aufzuführen und zu inszenieren ist. Auch in der universitären Begleitung von schulischen Praxisphasen wird einer Fähigkeit zur Reflexion fremder und eigener Praxis herausgehobene Bedeutung beigemessen. Reflexion findet im Kontext der Forschung zu Praxisphasen daher auch als „interaktive Praktik“ (Führer & Heller 2018) Betrachtung, die es auszufüllen gilt. Programmatisch erscheint Reflexion mit Blick auf Praxisphasen einerseits als eine, referenziell erfolgende, forschungsmethodisch geleitete

Distanznahme zu einer, über Fälle vorliegenden, beobachteten Praxis sowie andererseits als eine, Selbstreferenzialität erzeugende, Befremdung gegenüber der eigenen Praxis infolge von deren Thematisierung (vgl. zur Konzeptionalisierung von Praxisphasen und Fallarbeit Liegmann u. a. 2018, 10; Wolf & Bender 2021). Die Aufforderung zur Thematisierung der selbst (aus-)gestalteten Praxis an den Schulen zielt dabei, expliziter als in kasuistischen Formaten, auf die Ausbildung von Selbstreflexivität sowie auf eine umfassende *Involvierung* der Studierenden (vgl. Leonhard & Herzog 2018). Dies trägt dem Umstand Rechnung, dass die Studierenden sich nicht nur als Forscher*innen im Feld Schule bewegen, sondern *auch* als Akteur*innen mit spezifischen Orientierungen in der Schule agieren (vgl. Liegmann u. a. 2018, 12). Das Verhältnis von Theorie und Praxis wird im Kontext von Praxisphasen daher im Spannungsfeld zwischen der „Ausbildung eines forschenden oder wissenschaftlich-reflexiven Habitus“ sowie der „Einbindung eigener Praxis“ und dem „Aufbau berufsrelevanter Handlungsrouitinen“ diskutiert (ebd., 9). Dies kann darauf zurückgeführt werden, dass die universitäre Lehrer*innenbildung „neben der Vermittlung von zentralen akademischen Wissensbeständen [...] einen Beitrag zur Auseinandersetzung mit der konkreten pädagogischen Praxis leisten“ (Wolf & Bender 2021, 182) soll. Im Rahmen von Praxisphasen werden die Studierenden demgemäß vor dem Hintergrund erlebter und selbstausgestalteter Praxis als Beobachtende, aber auch praktisch Handelnde selbst thematisch. Heinrich und Klenner (2020, 270) zeigen mit Blick auf ein universitär hervorgebrachtes, an Supervision orientiertes „Reflexionsformat“, dass Studierende die Aufforderungen zur Reflexion umdeuten und dabei weniger die institutionelle Rahmung goutieren, sondern vielmehr einer auf „Entlastung und Vergemeinschaftung“ gerichteten Orientierung folgen.

3 Empirische Erkundungen: Studentische Referenzen

Reflexion hat sich in der Lehrer*innenbildung in Form von kasuistischen und praxisbezogenen Formaten als Praxis des Nachdenkens etabliert, in denen unterschiedliche Referenzbezüge, auch auf diverse disziplinäre Bezugsrahmen, ihren Niederschlag finden. Für den Vollzug von Lehrveranstaltungen, die auf einen reflexiven Zugang zu pädagogischer Praxis setzen, ist gleichwohl mit Blick auf die skizzierten Forschungsergebnisse davon auszugehen, dass Reflexion in je spezifischer Weise von den Beteiligten mit Bedeutung versehen wird – nicht nur, aber insbesondere angesichts der Vielfalt (auch unterschiedlich programmatisch begründeter) Formate. Welche Referenzbezüge in der universitären Praxis hergestellt werden und wie sich dabei Anlässe zum Nachdenken eröffnen, aber auch verschließen, ist empirisch noch kaum beschrieben. Wir fragen, mit Blick auf Referenzialität, nach der interaktiven Ausgestaltung der (handlungsentlasteten)

Auseinandersetzung mit einer erlebten, beobachteten und/oder protokollierten schulischen Praxis. Fokussiert wird bei der ergebnisorientierten Darstellung der objektiv-hermeneutischen Rekonstruktionen einer Gruppenarbeit innerhalb eines kasuistischen Seminars (Kapitel 3.1) sowie einer, die Schul- und Universitätspraxis nachbereitenden, Gruppendiskussion (Kapitel 3.2) auf die institutionelle Rahmung und die jeweilige Interaktionspraxis.

3.1 Kasuistisch angelegte Gruppenarbeit im Seminar: „wie könn wir das jetzt fassen“

Bei dem folgenden Fall handelt sich um eine Sequenz einer Gruppenarbeitsphase aus einer Lehrveranstaltung, die der Anlage nach dem Typus der „rekonstruktiven Kasuistik“ (Kunze 2016) zugerechnet werden kann²; als Protokoll liegt die Auseinandersetzung Studierender mit einer Unterrichtsvideographie als Datum vor³. Inhaltlicher Fokus der Gruppenarbeit war die Frage nach den Spezifika der Interaktionsdynamik im videographierten Unterricht. Vor der hier einbezogenen Sitzung wurden verschiedene Unterrichts- und Profession(alisierung)s-theoretische Ansätze im Seminar besprochen.

Für unsere objektiv-hermeneutische Analyse der studentischen Gruppenarbeit stellt sich die Frage, wie sich die Studierenden aufeinander, auf den Fall und auf das kasuistische Setting beziehen. Erste Ergebnisse verweisen darauf, dass eine grundlegende Spannung zwischen Irritationsmomenten einerseits und Stabilisierungsbewegungen andererseits in der Fallarbeit besteht (vgl. Kunze 2017). In diesen Momenten wird deutlich, dass die Studierenden in ihrer Analyse auf verschiedene Referenzen rekurren, z. B. auf subjektive Vorstellungen und Überzeugungen (z. B. hinsichtlich habituellem Unterschiede zwischen Regelschullehrer*innen und Sonderpädagog*innen) oder auch auf im Seminar thematisierte Theoriepositionen (z. B. Antinomien-Konzept von Helsper 2021). Hier setzen wir an und fragen uns nachfolgend, auf welche Weise der gesetzte Anspruch (rekonstruktiver) kasuistischer Fallarbeit von den Studierenden in Phasen der Gruppenarbeit aufgegriffen und bearbeitet wird, d. h. welche Referenzen bedeutsam werden.

2 Der Fall ist Teil eines größeren Datenpools, in dem 25 Aufzeichnungen von Gruppenarbeitsphasen aus unterschiedlichen erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Zusammenhängen (vgl. dazu auch Brüner, Kunze & Rabenstein 2018) versammelt sind – alle Lehrveranstaltungen fanden im Rahmen des Master of Education (Lehramt an Gymnasien) der Universität Göttingen statt.

3 Das konkrete Setting gestaltete sich jeweils so, dass die Studierenden in Gruppen von vier bzw. fünf Teilnehmer*innen die Möglichkeit hatten, sich ein Unterrichtsvideo jeweils auf Laptops sowohl in der Gesamtlänge (5:54) als auch in kürzeren Sequenzen (insgesamt 13) anzusehen. Der Auftrag der Studierenden bestand darin, sich das Video anzuschauen und zu analysieren (nach der Methode der Objektiven Hermeneutik ohne eine explizite Fragestellung, sondern mit dem Fokus auf die Interaktionsdynamik der gezeigten Personen); die Ergebnisse der Analysen sollten in der folgenden Sitzung diskutiert werden.

In einer Gruppenarbeitsphase, in der sich sechs Studierende ein Unterrichtsvideo angesehen und bereits ein längeres Gespräch über eine Sequenz aus dem Video geführt haben, leitet Sw5 in eine andere Form der Bearbeitung über. Die sich anschließende Interaktion erscheint vergleichsweise ungeordnet – die beteiligten Studierenden sprechen zwischenzeitlich gleichzeitig oder schneiden sich zuweilen das Wort ab. Nachfolgend stellen wir zunächst den ausgewählten Transkriptausschnitt dar, bevor wir einzelne Äußerungen analytisch kommentieren.

- Sw5: *o-kay wie könn wir das jetzt fassen //also (.) //*
 Sw6: *//wir könn ja// auf jeden fall zwei antinomien
 also autonomie antinomie und (.)nähe //distanz antinomie//*
 Sw5: *//nähe-distanz-antinomie //*
 X: *//mhm //*
 Sw6: *//mhm die irgendwie//*
 Sw5: *Wo sich ja ganz klar für eine seite entscheiden entschieden wird also autonomie
 wird ihr genommt: und es is sehr na:h*
 Sw6: *mhm also autonomie im sinne von ähm sie soll jetzt arbeiten und sich (uv) kon-
 zentriern und so den arbeitsprozess auch selber gestalten °und so° (x: mhm genau)
 und dieses ähm sie redet wann sie will sozusagen und auf der andern seite ähm
 nähe einfach dieser super auch körperliche kontakt (Sw6: genau) äh:m ja irgend-
 wie auch emotional ne (?)(Sw5:mhm) also es-is so es-is irgendwie sehr diffus ich
 finde es is keine kla:re beziehung im sinne von ähm (2) ja universalismus (uv)
 (Sw5: mhm genau) versucht halt irgendwie nen nen gewisse neutralität da ä-so zu
 wahren zu sagen ey es geht jetzt ums arbeiten (2) und dan:n ja entgrenzung hattn
 wir noch ne (?) (x: m-hm)*
 X: *Ja*

Sw5: *o-kay wie könn wir das jetzt fassen (.)*

Sw5 leitet mit einem strukturierenden Sprechakt in eine neue Art und Weise der Bearbeitung über. Ähnlich einer Protokollantin, die sich bei den anderen Teilnehmer*innen einer gemeinsamen Sitzung versichert, was nun in einem Dokument festgehalten werden soll, fragt sie, wie das zuvor Gesagte gefasst werden könne. Paraphrasiert hieße das Anliegen: „Es wurde viel gesagt, aber nun muss etwas auf den Punkt gebracht werden“. Auch eine Lehrkraft oder ein*e Dozent*in könnte nach einer Besprechungsphase in der Lehre diese Frage an das Plenum richten. In diesen Zusammenhängen hätte dieser Modus eine Zeigeimplikation. Es wäre naheliegend, dass die sprechende Person die als wesentlich markierten Punkte bspw. resümierend an die Tafel anschreibt. Beobachtbar wird die Schließung eines vorher offenen Gespräches zugunsten einer Konkretion dessen, was festgehalten werden soll. In den hier angeführten Fällen ist es jeweils bedeutsam, *wie* das bereits Besprochene nun formuliert wird – es geht um Präzision, Korrektheit und darum

Sachverhalte *richtig* zu benennen. Während das vorherige Gespräch durch diesen schließenden Sprechakt⁴ als ‚zu offen‘ gerahmt wird, zeigt sich gleichzeitig eine spezifische Orientierung daran, wie die Seminaranforderung von Sw5 ausgelegt wird: Der bisherige Austausch allein wird als unzureichend markiert. Der Sprechakt ruft inhaltlich-manifest alle Gruppenbeteiligten (inklusive der Sprecherin: „wir“) dazu auf, sich mit Vorschlägen zu beteiligen. Gleichzeitig wird dahinter eine (implizite) Erwartungshaltung (und Aufforderung) deutlich, das Datenmaterial in eine verwertbare Form zu gießen. Unter der Oberfläche einer diskursiv-partizipativen (mäeutischen) Einladung an alle Gruppenteilnehmer*innen, sich zu beteiligen, wird durch den Sprechakt einerseits die Strukturierungsfunktion für das weitere Vorgehen reklamiert und andererseits wird der Arbeitsprozess in eine *richtige*, das heißt in eine die Seminarerwartungen bedienende, Lösung überführt.

Die Auseinandersetzung mit dem Fall ist dabei daran ausgerichtet, die zuvor im Gespräch ausgearbeiteten Gedanken auszuformulieren und in *richtiger* Weise auf den Punkt zu bringen. Etwas, was zuvor noch nicht *fassbar* war, wird fassbar gemacht. Es tritt eine Orientierung am Ergebnis, an Aufgabenerledigung oder auch einem antizipierten Produkt in den Vordergrund. Wie in einem Brennglas wird an dieser Stelle eine Orientierung sichtbar, die sich systematisch in unserem Material finden lässt: die Ausrichtung auf die Produktion vorzeigbarer Ergebnisse. Gleichzeitig wird damit ein Bezug auf Referenzen eröffnet – an den Sw6 anschließt:

Sw6: also wir könn ja auf jeden fall zwei antinomi:en

Sw6 bringt einen fachspezifischen Terminus in das Gespräch ein und verweist durch die Feststellung, dass sie zwei Antinomien „*können*“, auf erziehungswissenschaftliches Wissen. Es wird auf diese Weise ein spezifischer Erwartungshorizont imaginiert, in dem es ein *richtiges* Ergebnis gibt. Wie dieser Erwartungshorizont genau aussieht, ist unklar, aber dadurch, dass sie zwei Aspekte „*können*“, sind sie diesem bereits einen Schritt nähergekommen. Gleichzeitig wird durch diesen Sprechakt das vorherige Gespräch über den Fall weiter geschlossen. Fragt man sich an dieser Stelle, welche Funktion dem Referenzgegenstand zukommt, wird sichtbar, dass der Rückgriff auf Theoriewissen die Funktion erhält, etwaige Kontingenzen und Ungewissheiten zu vermeiden oder zu suspendieren. Die Bezugnahme auf theoretische Kategorien geschieht hier im Modus der Applikation, wie bei einem Aufgabenblatt, dessen leere Felder man mit diesen Bezugnahmen füllen kann. Paraphrasiert hätte Sw6 auch sagen können: „wir können ja auf jeden

⁴ Anders wäre dies bspw. im Fall von Bekenntnis: „ich weiß bisher noch nicht was wir jetzt festhalten sollen“ oder: „wie wir das aufschreiben können“ – davon ließe sich wiederum die Logik eines (diskursiven) Vorschlags differenzieren: „ich schreibs mal so auf – was haltet ihr davon?“

Fall zwei Felder ausfüllen“ – was gleichzeitig impliziert, dass die *Lösung* für die restlichen Felder noch gefunden werden muss. Im Sinne einer Abarbeitungslogik werden die Aspekte im Fall gesucht, die aufgrund eines theoretischen Anwendungsinventars gefunden werden können.

Deutlich wird also, dass theoretische Bezugspunkte für die Studierenden in der Interpretation eine explizite Rolle spielen. Es wird auf eine Theorie („antinomien“) zurückgegriffen und das im Video Gesehene mit dieser verknüpft. Allerdings nicht – wie programmatisch erhofft – aus einer an der hermeneutischen Aufschlüsselung der Sache interessierten Haltung heraus bzw. im Sinne eines sensibilisierenden Konzepts, um die Logik des Einzelfalls herausarbeiten zu können und das Gesehene hinsichtlich bestehender theoretischer Konzepte zu relationieren, sondern eher im Sinne eines Abhakens oder Anwendens. Die Theorie wird als Folie aufgelegt und das im Datenmaterial vorfindliche Phänomen wird in diese eingeordnet bzw. durch die Begriffe benannt. Mit anderen Worten: Theorien bzw. theoretische Modelle werden angewendet, indem sie gleichsam als Schablone auf den Fall gelegt und darüber handhabbar gemacht werden.⁵ Dieses Vorgehen der Studierenden erscheint in dem universitären Setting naheliegend, wenn man mitdenkt, dass die Studierenden in der Folgesitzung ihre Analyseergebnisse nicht nur vorweisen können sollen, sondern zusätzlich auch eine Fallauswahl und ein Erkenntnisinteresse heteronom und damit artifiziell ‚von außen‘ nahegelegt wurde. In der Art und Weise, wie die Studierenden sich dem Fall nähern, wird damit der Rahmung des universitären – wenn auch kasuistischen – Formats Rechnung getragen.

Beachtenswert erscheint zudem die Beobachtung, dass Sw6 in ihren Ausführungen mit einem hohen Grad an Selbstverständlichkeit voraussetzt, dass die anderen ihrer Referenz, dem Bezug auf den erziehungswissenschaftlichen Terminus „*Antinomien*“, folgen können. Wir lassen die sich anschließenden Sprechakte der beiden, am Gespräch beteiligten Studierenden nun aus und richten den Blick abschließend auf die Ausführungen von Sw6, um die vorliegende Interpretation um einen weiteren Aspekt anzureichern:

Sw6: mhm also autonomie im sinne von ähm sie soll jetzt arbeiten und sich (uv) konzentriern und so den arbeitsprozess auch selber gestalten °und so° (x: mhm genau) und dieses ähm sie redet wann sie will sozusagen und auf der andern seite ähm nähe einfach dieser super auch körperliche kontakt (Sw5: genau) äh:m ja irgendwie auch emotional ne (?) (Sw5:mhm) also es-is so es-is irgendwie sehr diffus ich finde es is keine kla:re beziehung im sinne von ähm (2) ja universalismus (uv) (Sw5: mhm genau) versucht halt irgendwie nen nen gewisse neutralität da ä-so zu wahren zu sagen ey es geht jetzt ums arbeiten (2) und dan:n ja entgrenzung hattn wir noch ne (?) (x: m-hm)

5 Ähnlich können auch Herzmann, Artmann und Wichelmann (2017) in einer Studie zum Übertrag erziehungswissenschaftlichen Wissens auf die Praxis bzw. pädagogische Bezugsprobleme herausarbeiten, dass theoretisch erworbenes Wissen schablonenhaft angewendet wird, ohne dass ein avisierter forschender, reflexiver Habitus angeregt werden kann.

Sw6 führt weiter aus, wie sie den aufgerufenen Begriff der Antinomie inhaltlich füllt. Um zu verstehen, wie die Studentin die theoretischen Ausführungen zur Erklärung heranzieht, erscheint es an dieser Stelle – um eine Bewertung der Aussage (richtig – falsch) aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive zu vermeiden – notwendig, das Gesagte zunächst rein deskriptiv zu betrachten und sich dem hier aufgerufenen Konzept der Antinomien theoretisch naiv zu nähern.

Die charakteristische Art des Umgangs mit dem Begriff der Antinomie, für den Sw6 sich hier entscheidet, wird sichtbar, wenn man den Begriff mit einem alltags-theoretischen Begriff wie der *Wertschätzung* ersetzt. Man könnte sich beispielsweise vorstellen, dass während eines WG-Gesprächs, ein*e Mitbewohner*in zu einer Erklärung ausholt: „also Wertschätzung im Sinne von: ich sehe was du machst“. In diesem Beispiel würde der oder die Sprecher*in einen Aspekt in das Gespräch einbringen, der sich je nach Perspektivierung als überaus vieldeutig auslegen ließe. Ein weiterer Aspekt wird dabei aufgerufen und dann daraufhin durch das nebeneinanderstehende „irgendwie“ und „ganz klar“ eine Spannung bearbeitet, die zeigt, dass der Gegenstand eher unbekannt und fremd ist, als dass er selbsterklärend zur Erschließung eines Sachverhaltes herangezogen werden kann. Inhaltlich legt Sw6 die Theoriekategorien im Sinne eines Entweder-Oder aus und löst das im Fall dokumentierte Lehrer*innenhandeln jeweils hinsichtlich einer Seite auf. Die Art und Weise, wie dies aufgerufen wird, weist in der Verwendung als Alternation auf die Bearbeitung einer Unsicherheit hin – also auf eine Stabilisierungsbewegung. Anders als programmatisch erhofft, wird an den theoretischen Begriff nicht etwa aufgrund einer Beobachtung angeschlossen, sondern auf ein theoriesprachliches Inventar zurückgegriffen und eine antizipierte Lösung bearbeitet. Theoretische Begriffe und Konzepte dienen damit als Referenzpunkte, die in der Interpretation *angewendet* werden. Vorausgesetzt wird dabei, dass die zur Verfügung stehenden Konzepte und Theorien (angeboten durch das – hochschuldidaktisch konzipierte – Seminar mit Vermittlungsabsicht) sich auf das Material anwenden lassen müssen, so dass quasi-kategoriengeleitet vorgegangen werden kann.⁶

3.2 Selbstthematizierungen im Kontext von Praxiserfahrungen: „und was bei uns einfach was uns aufgefallen ist“

Der zweite Fall entstammt einem Lehrforschungsprojekt, in dem Studierende aus polyvalenten B.A.-Studiengängen, die perspektivisch auf das Ziel Lehramt an Gymnasien bzw. Lehramt für Sonderpädagogik verweisen, im Rahmen eines Wahlpflichtangebots das allgemeine bzw. orientierende Schulpraktikum absolvieren.⁷ Das Bilden studiengangübergreifender Tandems im Praktikum

6 Aus diesem Befund lassen sich allerdings keine hochschuldidaktischen Implikationen ableiten.

7 Das Lehrforschungsprojekt wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1806 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor*innen.

ist konzeptionell an das Ziel geknüpft, die Studierenden für differente berufliche Perspektiven und die darin eingelagerten Kooperationsanforderungen mit anderen schulischen Akteur*innen zu sensibilisieren. Das Tandempraktikum im B.A. wird durch Vor- und Nachbereitungssitzungen gerahmt. Im Praktikum sind die Studierenden dazu aufgefordert, Positionierungen und Relationierungen von Akteur*innen in Schule und Unterricht zu beobachten und über diese Beobachtungen in den Austausch zu kommen. Das als Gruppendiskussion gerahmte Praxisreflexionsgespräch, auf das wir uns im Folgenden beziehen, bildet als freiwilliges Format keinen verpflichtenden Bestandteil der Nachbereitung und ist dieser nachgelagert. Insofern Interviewende, Forschende und Dozierende dabei in Personalunion erscheinen, überschneidet sich im ausgewählten Fall eine seminaristische mit einer forschenden Praxis. In der hier initiierten Praxis der Reflexion des seminaristisch begleiteten Tandempraktikums werden die Studierenden zur Selbstthematisierung und -betrachtung aufgefordert. Im Zentrum des Geschehens stehen in diesem Setting die Studierenden als Akteur*innen und nicht die Logik der Aneignung eines spezifischen Gegenstands oder eine kasuistische Erschließung fremder pädagogischer Praxis.

Neben der*dem Dozierenden (D) sind an der Gruppendiskussion Studierende beider Studiengänge beteiligt.⁸ Wir bilden erneut zunächst den Transkriptauszug ab, bevor wir die Rekonstruktionsergebnisse anhand einzelner Auszüge komprimiert und ergebnisorientiert wiedergeben:

D: also könnte man sagen dass so die angenommenen differenzen ääh zwischen jetzt ne den angehenden son-sonderpädagogik- sonderpädagogen und gymnasialschullehrern äh dass die gar nicht in der praxis sich dann so in ihrem praktikum gezeigt haben sondern das es eher so war dass man relativ ein-äh wie sie sagt man gleichklängig war in der interpretation der praxis so war das bei den anderen auch so (?) oder (?)

Sw: also ähm bei A [Name der Tandempartnerin] und mir war das manchmal so also wir waren uns grundlegend auch eigentlich immer einig wenn-wenn wir jetzt also auch wenn man teilweise sehr eindeutige sachen beobachtet hat aber was bei uns manchmal dann son bisschen zu ‚nem‘ gespräch geführt hatte waren äh ich versuch das irgendwie mir fällt gerade kein beispiel ein aber ähm teilweise bei dinge wie wie wenn schüler oder schülerinnen besonders auffällig waren wie man dann damit äh am besten umgeht und was bei uns einfach was uns aufgefallen ist ist das A eben sehr oft aus der lehrerperspektive da rangegangen ist also ähm inwiefern das jetzt vielleicht für die lehrkraft dann schwierig ist ähm und ich mehr von der schülererebene immer ausgegangen bin also eher warum macht der oder diejenige das jetzt was ist vielleicht der hintergrund was ist die intention und

8 Das audiografierte Reflexionsgespräch wurde aus forschungspragmatischen Gründen per E-Mail als „Gruppendiskussion“ angekündigt. Es waren beide Dozierende aus den fachverantwortlichen Instituten anwesend.

für A war oft die frage ähm wie geht die lehrkraft jetzt damit um und ist das nicht zu anstrengend oder zu schwierig oder ähm also da gabs manchmal so n bisschen diskrepanzen was einfach die herangehensweise daran anging aber wenn man sich dann ausgetauscht hat kam man letztendlich dann in den austausch und auch wieder zu ‚nem‘ relativ gleichen ergebnis was dann die art und weise angeht aber das war bei uns einfach auffällig dass der blickwinkel ein anderer war

D: *also könnte man sagen dass so die angenommenen differenzen ääh zwischen jetzt ne den angehenden son-sonderpädagogik- sonderpädagogen und gymnasialschul-lehrern*

D schließt an vorangehende (studentische) Aussagen an. Im Unterschied zu „also kann man sagen“ handelt es sich bei „also könnte man sagen“ nicht um eine (Nach-)Frage an ein oder mehrere Gegenüber. Das Nutzen des Konjunktivs verweist vielmehr auf eine Bedeutsamkeit beanspruchende Deutung. Als Gesprächsleiter*in markiert D so, dass im universitären Rahmen Aussagen mit Blick auf ihre Allgemeingültigkeit zu diskutieren und thesenförmig zu formulieren sind. Bestehende „Differenzen“ werden dabei in den Kontext eines als bekannt vorausgesetzten Diskurses über die Zusammenarbeit der unterschiedlichen Berufsgruppen gesetzt und über das „angenommen“ auch in Frage gestellt. Eine Perspektivendifferenz und das Vorhandensein von Differenzen zwischen den Akteur*innen fällt dabei sprechaktlogisch in eins.

Auffällig bei der Ansprache der Studierenden ist die Suche nach einer angemessenen Berufsbezeichnung im Rahmen einer sonderpädagogischen Tätigkeit an Schulen („*ääh zwischen jetzt ne den angehenden son-sonderpädagogik- sonderpädagogen und gymnasialschullehrern*“). Über die Korrektur wird eine Differenz zwischen den an dem Gespräch beteiligten Studierenden erzeugt: bezüglich einer zwangsläufigen Position als „*angehende*“ Lehrkraft und einer, deren Tätigkeit diesbezüglich indifferent erscheint. Aufgerufen werden universitär-populäre Deutungen zur Zusammenarbeit von Sonderpädagog*innen und sog. Regelschullehrer*innen (grundlegend Reiser 1998) und eine sich daran anschließende Konzeptionalisierung differenter, durch das berufliche Selbstverständnis geprägter Bezugnahmen auf Schüler*innen (z. B. Arndt & Werning 2013). Die Frage nach den „*angenommenen Differenzen*“ erzeugt so einen ambivalenten Raum: Sowohl das Sprechen über Spezifika des im Studium anvisierten Lehrberufs als auch eine berufsspezifische Verortung erfordern eine Differenzsetzung, die universitär zwar aufgemacht wird, zugleich aber auch in Frage gestellt ist.

Eine von D hier angesprochene, potenziell konfliktträchtige Perspektivendifferenz der am Tandempraktikum beteiligten Studierenden, die sich – so die Unterstellung hier – aus dem Studium und dem Berufswunsch speist, wird im Folgenden nachgegangen und mit der Frage des sozialen Miteinanders verwoben:

äh dass die gar nicht in der praxis sich dann so in ihrem praktikum gezeigt haben sondern das es eher so war dass man relativ ein-äh wie sie sagt man gleichklängig war in der interpretation der praxis so

Inhaltlich verweist D darauf, dass – anders als vermutet werden könnte – eine Perspektivendifferenz der Studierenden aus den zwei Studiengängen im Praktikum den vorherigen Ausführungen folgend nicht deutlich geworden sei. Den von ihr festgehaltenen Sachverhalt rahmt D aber weiter als Suchbewegung und Spurensuche. So ist mit „*sondern das es eher so war*“ auf ein notwendiges Aufklären und Richtigstellen verwiesen. Als aufzuklären erweist sich infolge die Frage nach einer möglichen, ‚relativen Gleichklängigkeit‘ zwischen den Studierenden aus den unterschiedlichen Studiengängen im Praktikum. Die Korrektur von *ein-zu gleichklängig* hebt dabei gegenüber den Angesprochenen hervor, dass es im gemeinsamen Austausch nicht einer Verschmelzung und der Aufgabe subjektiver Standpunkte bedarf, wohl aber eines ähnlichen Tones. Eine Perspektivendifferenz wird so als potenziell konfliktbehaftet gerahmt und mit Blick auf eine den Studierenden im Tandempraktikum angetragene Praxis, gemeinsam schulische „Praxis interpretieren“ zu sollen, relevant gemacht. Angehalten sind die Studierenden damit zu einer Selbstbetrachtung im Kontext einer spezifischen sozialen Situation: Es geht um eine (Rück-)Besinnung auf die eigene Beobachter*innenperspektive als Vertreter*in eines spezifischen, anvisierten Berufsstandes – im Austausch mit dem*der Tandempartner*in.

war das bei den anderen auch so (?) oder (?)

Die Ausführungen werden als Schlussfolgerung gerahmt, zugleich aber – über die Autorität von D – in den universitär-seminaristischen Rahmen überführt. Mit „*war das bei den anderen auch so (?) oder (?)*“ sind die Studierenden nun zu Alternativerzählungen aufgerufen. Differenzen zwischen den Studierenden aufgrund ihres Studienfaches sind dabei sowohl als angetragen und unproblematisch als auch als wahrgenommen und problembehaftet angesprochen. Dies wirft für die Teilnehmenden das Problem auf, die Form ihres sozialen Austauschs im Praktikum als gemeinsame Praxis des Interpretierens schulischer Wirklichkeit zu beschreiben und die jeweilige Tandempartnerin bzw. den jeweiligen Tandempartner sowie deren bzw. dessen Perspektivität mitthematisieren zu müssen. Die Studierenden werden dabei als in jeweils besonderer Weise pädagogisch Vorgebildete und zukünftig mit einem je eigenen Selbstverständnis Agierende adressiert.

Sw: also ähm bei A [Name der Tandempartnerin] und mir war das manchmal so

Eine Studentin der Sonderpädagogik (Sw) erkennt in Referenz auf eine selbst erlebte Praxis Momente der Gleichklängigkeit über das „*manchmal so*“ nur eingeschränkt an. So erinnert die Antwort an ein Eingeständnis hinsichtlich des Bestehens konfliktbehafteter Auseinandersetzungen im Rahmen eines Paarbera-

tungsgesprächs. Dies lässt die Gleichklängigkeit überraschend als Negativfall einer bestehenden sozialen Praxis erscheinen. Das Fehlen einer Perspektivendifferenz wird als problembehaftet gerahmt. Sw rekurriert im Folgenden jedoch manifest auf ein harmonisches Zusammensein im Praktikum:

also wir waren uns grundlegend auch eigentlich immer einig wenn-wenn wir jetzt also auch wenn man teilweise sehr eindeutige sachen beobachtet hat

Ein gemeinsam geteilter Werthorizont und Diskursrahmen ist über das „grundlegend“ und „eigentlich“ zugleich jedoch in Frage gestellt. Die Behauptung einer bestehenden Einigkeit gerät damit ins Wanken und wird über die in Anspruch genommene Wenn-Dann-Konstruktion („wenn wir jetzt“) und die folgende Korrektur („also auch wenn man teilweise“) verworfen. Mit dem Hinweis auf „sehr eindeutige Sachen“ findet eine Selbstexpertisierung und Selbstaufwertung statt. Während manifest ein Widerspruch aufgrund einer in Anspruch genommenen Eindeutigkeit der Sachlage ausgeschlossen ist, wird Uneinigkeit latent bearbeitet. Der Wechsel vom „wir“ zum verallgemeinerten „man“ entschärft einerseits den latenten Vorwurf gegenüber einer als falsch markierten Perspektivität und beansprucht andererseits – ähnlich wie im Sprechakt von D – den Gesprächsgegenstand auf einer allgemeine Relevanz und Gültigkeit erhebenden Ebene zu diskutieren. Sw schließt damit an den von D aufgemachten Referenzrahmen an. Durch die Verallgemeinerung wird ein gemeinsamer, als allgemeines Phänomen zu bearbeitender Diskussionsgegenstand rekontextualisiert und in den Gesprächskontext zurückgeführt (vgl. zur Bedeutung des *Allgemeinen* im schulischen und universitären Handlungsraum Wenzl 2014, Wenzl 2019).

aber was bei uns manchmal dann son bisschen zu ‚nem‘ gespräch geführt hatte

Die angebahnte Verallgemeinerung wird im weiteren Verlauf jedoch nicht weiter aufrecht gehalten. Wie in einer Paarberatung thematisiert Sw den Austausch mit der Tandempartnerin als eine konfliktbeladene Beziehungspraxis. Das Aufkommen von grundlegendem Gesprächsbedarf rahmt sie dabei abschwächend mit „manchmal“ und „dann son bisschen“. Dass sie noch auf der Suche nach einer angemessenen Art und Weise der Beschreibung dieser Differenz ist, zeigt sich nachfolgend:

waren äh ich versuch das irgendwie mir fällt gerade kein beispiel ein aber ähm teilweise bei dinge wie wie wenn schüler oder schülerinnen besonders auffällig waren wie man dann damit äh am besten umgeht und was bei uns einfach was uns aufgefallen ist ist das A eben sehr oft aus der lehrerperspektive da ran gegangen ist also ähm inwiefern das jetzt vielleicht für die lehrkraft dann schwierig ist ähm und ich mehr von der schülerebene immer ausgegangen bin also eher warum macht der oder diejenige das jetzt was ist vielleicht der hintergrund was ist die intention und für A war oft die frage ähm wie geht die lehrkraft jetzt damit um und ist das nicht zu anstrengend oder zu schwierig oder ähm also da gabs manchmal so n bisschen diskrepanzen was einfach die herangehensweise daran anging

Sw verwirft den Versuch die Beziehungspraxis an einem Beispiel zu erläutern. Die konkrete Beschreibung des Konfliktpotenzials erfolgt stattdessen in Form eines zusammenfassenden Rückblicks. Inhaltlich formuliert die Studierende über diesen eine Perspektivendifferenz, wie sie im Diskurs um die Zusammenarbeit der beiden Lehramtsberufe diskutiert wird: Während aus einer sonderpädagogischen Expertise heraus eher individualisierend auf die Schüler*innen Bezug genommen würde, wende sich eine Regelschullehrer*in der Klasse in ihrer Gesamtheit zu (vgl. z. B. Arndt & Werning 2013). Dieser universitär-wissenschaftliche Referenzrahmen wird aber nicht expliziert, sondern in dem eingeforderten Modus selbstbezüglichen Sprechens bearbeitet. Sw referiert mit Blick auf eine sich zu eigen zu machende Berufstätigkeit und eine auszufüllende Berufsrolle, in der Herausforderungen der schulischen Praxis in spezifischer Weise und in Differenz zu einer anderen Berufsgruppen bearbeitet werden (*„wie man dann damit äh am besten umgeht“*). Die pädagogische Praxis wird als erlebte und auch selbst auszugestaltende Praxis als Referenzrahmen aufgerufen. Die Korrektur von *„was bei uns einfach“* zu *„was uns aufgefallen ist“* deutet einerseits auf das Vorhandensein einer (vergangenen) krisenhaften Beziehungspraxis und kann andererseits aber auch als eine Vergemeinschaftung mit der Tandempartnerin verstanden werden. Die Thematisierung differenter Perspektiven vollzieht sich nun auf der Folie gemein gesehener Problematiken. Aus der Selbstthematizierung wird sinnlogisch die Thematisierung einer dem Selbst äußerlichen Praxis. Die über die Differenzaufzählungen zum Ausdruck kommende Positionierung der Studentin als Studierende der Sonderpädagogik oder auch als angehende Sonderpädagogin schränkt die Auseinandersetzung mit der Frage nach der Konstitution pädagogischer Praxis und Perspektivität aber ein. Die von Sw nur vorsichtig eingeführten Diskrepanzen werden entsprechend auf einen unterschiedlichen Nachvollzug pädagogischer Praxis zurückgeführt.

aber wenn man sich dann ausgetauscht hat kam man letztendlich dann in den austausch und auch wieder zu ‚nem‘ relativ gleichen ergebnis was dann die art und weise angeht

Die verwendete Wendung ‚im Austausch in den Austausch‘ gekommen zu sein, verweist auf eine doppelte Bewegung in der gemeinsam auszugestaltenden Praxis: Einerseits stellt der Austausch ein routinehaft-aufgabenbezogenes Handeln dar, das selbst erst initiiert werden muss; andererseits kann der routinisierte Austausch auch zu einem substanziellen werden, wenn grundlegende Fragen berührt werden, die das (bereits für sich in Anspruch genommene) pädagogische Selbstverständnis berühren. Diesen Austausch gilt es aber erneut in eine routinehafte Gleichklängigkeit zu überführen.

aber das war bei uns einfach auffällig dass der blickwinkel ein anderer war

Sw unterstreicht erneut (*„aber“*) eine bestehende und unhintergehbare Perspektivendifferenz und weist sich mit dem Hinweis auf einen anderen *„Blickwinkel“* als

Vertreterin eines spezifischen Berufsstandes aus. Die Standortbindung steht aber einer Irritation eigener Standpunkte entgegen – denn es wird eine Problematisierung der Standpunktverortung Dritter, nicht aber eine kritische Selbstbetrachtung vorgenommen. Diese wird zugunsten der Hervorbringung einer auch eingeforderten, spezifischen Perspektivität zurückgestellt. Diese spezifische Position muss, auch wenn zu einer diesbezüglichen Rede angehalten ist, nicht zwingend erfolgen. Sw nutzt die sich eröffnende Referenzmöglichkeit, die gemeinsame Praxis als eine schwierig zu gestaltende Praxis zu thematisieren – und findet einen Weg der Differenzbearbeitung, indem „*angenommene Differenzen*“ als gegeben gesetzt werden: Sie erzeugt eine Einigkeit im Bekenntnis der Uneinigkeit. So zeigt sich Sw hier als Herantastende an eine durch D vorgegebene Thematik. Dieses Herantasten wird performativ über bestimmte sprachliche Markierungen gerahmt und inhaltlich an Selbst- und Fremdbeobachtungen rückgebunden. Die Suche nach einer angemessenen Sprache erscheint – und das ist mit Blick auf das Setting hervorzuheben – nicht unwesentlich als Resultat einer solidarischen Peerhaltung: Es gilt in einer gemäßigten Sprache die von D angesprochenen Differenzen mit Blick auf eine gemeinsam ausgestaltete Praxis aufzuzeigen und die Perspektivität der Tandempartnerin mit zu thematisieren. Dieser Umstand trägt zu einer sprachlichen Präzisierung bei, die berufsfeldspezifische Zuordnungen hervorbringt und mit der eigenen Perspektive verbindet – ohne diese in Frage zu stellen.

4 Fazit

Die vorgestellten Fallbeispiele geben Auskunft darüber, wie Referenzrahmen institutionell präfiguriert, individuell ausgestaltet und hinsichtlich des bestehenden Interaktionsraumes gewählt, ausdifferenziert und rekontextualisiert werden. An dem ersten Fall lässt sich zeigen, wie grundlegende Herausforderungen der universitären Lehrer*innenbildung, die sich im Spannungsfeld zwischen wissenschaftlicher Erkenntniskritik und Nützlichkeitskriterien im Hinblick auf das antizipierte berufliche Handeln aufspannen (vgl. Meseth 2016, 43), auch in kasuistisch angelegten Seminaren auftreten. Obgleich die Studierenden sich handlungsentlastet mit einer Unterrichtssituation auseinandersetzen (sollen), wird deutlich, wie bereits durch die Anlage des Seminars Reflexivität und eine forschende Haltung eher verhindert werden. Dadurch, dass eine Erwartung an eine richtige Lösung in der Gruppenarbeitsphase mitläuft, erscheint es beinahe unmöglich, das interaktive Geschehen im Video aus sich selbst heraus zu verstehen. Die Referenz auf erziehungswissenschaftliches Theoriewissen erfolgt nicht relationierend, als sensibilisierendes Konzept im Sinne eines verstehenden Zugangs, sondern anwendungsbezogen, erklärend und aufgabenlösend. Dieses Phänomen zeigt sich in ähnlicher Weise auch in Kunzes (2016, 116) Analysen von Reflexionen im Studienseminar. Sie kann zeigen, dass das dem Fall inhärente Problem subsum-

tiv in ein Spektrum bekannter Problemlagen eingeordnet wird. Die verbindliche Bezugnahme – die Referenz – auf den konkreten Fall wird vermieden und auf diese Weise bleiben die Einordnungsversuche äußerlich. Auch Ohlhavers (2009) Analysen zeigen, dass in hochschuldidaktischen Settings durch kasuistische Anteile nicht in programmatischer oder erwünschter Weise *Fallverstehen* vermittelt werden kann, sondern dass das Setting an sich eher andere Strategien (bspw. des Abarbeitens an theoretischen Konzepten) nahelegt. Angesichts der (programmatischen) Reflexionserwartung erscheint es problematisch, wenn „Subjekte in einen Abarbeitungs- und Darstellungsmodus gedrängt werden“ (Häcker 2017, 24). Anders als etwa die Beteiligung an einer Forschungswerkstatt, in der Studierende als Noviz*innen am epistemologischen Prozess der Forschung teilhaben können, ermöglicht der seminaristische *Reflexionsraum* eine qua Vermittlungserwartung nur künstlich hergestellte gemeinsame Ausrichtung an einem spezifischen Gegenstand. Im zweiten Fall wird über eine diffuse Bezugnahme auf akademische (Zuständigkeits-)Diskurse und schulische Umsetzungspraxis ein gemeinsam geteilter Erfahrungsraum konstituiert. Welche Praxis Gegenstand der Referenz ist, ob die des wissenschaftlichen Diskurses oder die der praktischen Tätigkeiten, erscheint nur bedingt auflösbar. Die thematische Ausrichtung präfiguriert den Gesprächsverlauf, auch wenn die selbst erlebte Praxis in der Schule als Referenzpunkt herangezogen wird. Im Kontext des Sprechens über eigene Erfahrungen vollzieht sich entsprechend eine Bewegung von einer nur impliziten Rückbindung an als bekannt vorausgesetzte (universitäre) Diskurse hin zur Hervorhebung einer besonderen, auszudeutenden Praxis: Als angehende Sonderpädagogin nimmt eine Studierende selbstreferenziell auf berufsspezifische Deutungen und Orientierungen Bezug. Einer potenziell krisenhaften Selbstthematisierung wird über die (Re-)Produktion berufsfeldspezifischer Deutungsmuster begegnet. Dies kann der Aneignung einer spezifischen Berufsrolle Vorschub leisten, verschließt zugleich aber auch die Möglichkeit des Perspektivwechsels. Interaktionslogisch erfolgt die (Re-)Produktion berufsspezifischer Deutungen und Orientierungen im Kontext der Mitthematisierung einer anderen Studierenden. Die Inanspruchnahme von verallgemeinerbaren Positionierungen entlastet das Problem des Redens über Dritte und eröffnet Anschlussmöglichkeiten für die*den Dozierende*n und die anderen Seminarteilnehmer*innen, weil über die Selbstthematisierung hinaus auf etwas *Allgemeines* referiert wird (Wenzl 2019). Diese Rückführungsbewegung kann mit Helsper und Hummrich (2008, 51) als „*Reuniversalisierung*“ verstanden werden. Hinsichtlich der für die universitäre Lehrer*innenbildung zu bearbeitenden Differenz zwischen Theorie und Praxis fällt in beiden Fällen auf, dass die Idee einer praxisbezogenen, theoretischen bzw. allgemeingültigen Beschreibung pädagogischen Handelns verfolgt wird – im ersten Fall über den subsumtionslogischen Rückgriff auf Antinomien, im zweiten Fall über eine sich andeutende Vorwegnahme einer jeweils spezifisch auszugestaltenden Berufsrolle. Im Vergleich mit bspw.

einer Forschungswerkstatt oder einem Beratungssetting folgen Lehrveranstaltungen einer anderen Strukturierungslogik. Die universitären Formate erzeugen mit Blick auf das anvisierte Hervorbringen einer forschenden oder auch reflexiven Haltung Widersprüche. Weder gibt es eine etablierte Diskurskultur (vgl. Kunze 2017, 225), noch kann ein eigener und geschützter Raum der Selbstbetrachtung ohne einen äußeren Zielbezug eingerichtet werden. Vielmehr ist eben ein durch die äußere und innere Ausgestaltung der universitären Praxis hervorgebrachtes Ziel zu beachten. Die hochschuldidaktische Einbettung von Reflexion legt nahe, diese als eine zu bearbeitende Aufgabe zu betrachten – und konkurriert mit der programmatisch an universitäre Lehre verbundenen Hoffnung, Reflexion zu ermöglichen. Die Studierenden erfüllen das, was durch die Anforderungen der jeweiligen Seminarkonzeption an sie als *Aufgabe* bzw. die seminaristische Pragmatik herangetragen wird (vgl. hierzu auch Heinzl, Krasemann & Sirtl 2019, 84). Das Aufrufen eines Arbeitsauftrags erscheint interaktionslogisch dabei als ein Einrichten und Rückführen eines Falles oder Gegenstandes in einen seminaristischen Handlungsraum – die Ermöglichung von Reflexionsanlässen ist durch die didaktische Rahmung (vgl. Häcker 2017) und das Schaffen von Anschlussmöglichkeiten in einem gemeinsamen Gesprächsrahmen (vgl. Wenzl 2019) eröffnet und beschränkt zugleich.

Literatur

- Arndt, A.-K. & Werning, R. (2013): Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik. Ergebnisse eines qualitativen Forschungsprojektes. In: R. Werning & A.-K. Arndt (Hrsg.): *Inklusion Kooperation und Unterricht entwickeln*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 12-40.
- Bräuer, C., Kunze, K. & Rabenstein, K. (2018): Positionierungen im Sprechen über Unterricht – die Bearbeitung von Geltungsfragen unter Studierenden in fallbasierten Settings universitärer Lehrerbildung. In: T. Leonhard, J. Kosinar & C. Reintjes (Hrsg.): *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 139-156.
- Breidenstein, G. (2006): *Teilnahme am Unterricht: Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Damm, A., Moldenhauer, A. & Steinwand, J. (2019): Wessen Deutung setzt sich durch? Anforderungen an eine kasuistische Lehrerbildung und empirische Befunde zur Durchsetzung von Geltungsansprüchen in der universitären Lehre. In: *ZISU*, 8. Jg., 40-53.
- Führer, F.-M. & Heller, V. (2018): Reflektieren als interaktive Praktik in Unterrichtsnachbesprechungen zwischen Mentoren und Deutsch-Studierenden im Praxissemester. In: M. Artmann, M. Berendonck, P. Herzmann & A. Liegmann (Hrsg.): *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 113-130.
- Häcker, T. (2017): Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.): *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 21-45.
- Häcker, T., Berndt, C. & Walm, M. (2016): Reflexive Lehrerinnen- und Lehrerbildung in „inklusive Zeiten“. In: B. Amrhein (Hrsg.): *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 261-278.

- Heinrich, M. & Klenner, D. (2020): Von der Schwierigkeit, sich selbst zum Fall zu machen. Empirische Befunde zur kritisch-reflexiven Praxisorientierung in der Lehrer*innenbildung. In: M. Fabel-Lamla, K. Kunze, A. Moldenhauer & K. Rabenstein (Hrsg.): *Kasuistik – Lehrer_innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 259-273.
- Heinzel, F., Krasemann, B. & Sirtl, K. (2019): Studierende bei der Gruppenarbeit im Fallseminar. ‚Protokollieren‘ zwischen Kooperation und distanzierter-routinierter Aufgabenbewältigung. In: T. Tyagunova (Hrsg.): *Studentische Praxis und universitäre Interaktionskultur, Studien zur Schul- und Bildungsforschung 69*. Wiesbaden: Springer VS. 57-88.
- Helsper, W. (2001): Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. In: *Journal für Lehrerinnen- und lehrerbildung 1 (3)*, 7-15.
- Helsper, W. (2021): Der Fall in der wissenschaftlichen Erkenntnisbildung: Ein Ordnungsversuch und Konsequenzen für die Lehrerprofessionalisierung. In: D. Wittek, T. Rabe & M. Ritter (Hrsg.): *Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 151-168.
- Helsper, W. & Hummrich, M. (2008): Arbeitsbündnis, Schulkultur und Milieu — Reflexionen zu Grundlagen schulischer Bildungsprozesse. In: G. Breidenstein & F. Schütze (Hrsg.): *Paradoxien in der Reform der Schule. Ergebnisse qualitativer Sozialforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 43-72.
- Herzmann, P., Artmann, M. & Wichelmann, E. (2017): Theoriegeleitete Reflexion videographierten Unterrichts. Eine Typologie studentischer Perspektiven auf universitäre Theorie-Praxis-Bezüge. In: C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.): *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 176-189.
- Hummrich, M. (2016): Was ist der Fall? Zur Kasuistik in der Erziehungswissenschaft. In: M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.): *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns*. Wiesbaden: Springer VS. 13-37.
- Kunze, K. (2016): Ausbildungspraxis am Fall. Empirische Erkundungen und theoretisierende Überlegungen zum Typus einer praxisreflexiven Kasuistik. In: M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.): *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns*. Wiesbaden: Springer VS. 97-121.
- Kunze, K. (2017): Reflexivität und Routine. Zur empirischen Realität kasuistischer Gruppenarbeit im Universitätsseminar. In: C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.): *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 214-227.
- Kunze, K. (2018). *Erziehungswissenschaft – Lehrer*innenbildung – Kasuistik. Verhältnisbestimmungen im Widerstreit*. In J. Böhme, C. Cramer & C. Bressler (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit? Verhältnisbestimmung, Herausforderungen und Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 186-200.
- Kunze, K. (2020): Über Erziehungswissenschaft, Fallarbeit und Lehrkräftebildung und die Fraglichkeit von Brücken und Verzahnungsmetaphern. In: *Erziehungswissenschaft 31 (60)*, 29-39.
- Leonhard, T. & Herzog, S. (2018): Was Langzeitpraktika leisten können – empirische und konzeptionelle Erkundungen. In: *Lehrerbildung auf dem Prüfstand 11 (1)*, 5-23.
- Liegmann, A., Artmann, M., Berendonck, M. & Herzmann, P. (2018): Diskurse zu Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Eine Einleitung in den Sammelband. In: M. Artmann, M. Berendonck, P. Herzmann & A. Liegmann, (Hrsg.): *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 7-18.
- Meseth, W. (2016): Kasuistik in der Lehrerbildung zwischen disziplinbezogenem Forschungs- und professionsbezogenem Orientierungswissen. In: M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.): *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns*. Wiesbaden: Springer VS. 39-55.
- Overmann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: A. Combe & W. Helsper (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp. 70-182.

- Ohlhaver, F. (2009): Der Lehrer „riskiert die Zügel des Unterrichts aus der Hand zu geben, da er sich nun auf die Thematik der Schüler einläßt“. Typische Praxen von Lehramtstudenten in fallrekonstruktiver pädagogischer Kasuistik. In: Pädagogische Korrespondenz (39), 21-45.
- Pollmanns, M., Kabel, S., Leser, Ch. & Kminek, H. (2018): Krisen der Professionalisierung. Wie sich Studierende in Schulpraktischen Studien forschungsbezogenen Typs der schulischen Praxis zuwenden. In: M. Artmann, M. Berendonck, P. Herzmann & A. B. Liegmann (Hrsg.): Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 21-37.
- Reiser, H. (1998): Sonderpädagogik als Service-Leistung? Perspektiven der sonderpädagogischen Berufsrolle: Zur Professionalisierung der Hilfsschul- bzw. Sonderschullehrerinnen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 49 (2), 46-54.
- Schmidt, R. & Wittek, D. (2021): Rekonstruktive Kasuistik – ein unerreichbares Ideal universitärer Lehre. Empirische Hinweise zum Widerstreit von Programmatik und Praxis. In: D. Wittek, T. Rabe & M. Ritter (Hrsg.): Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 261-280.
- Wenzl, T. (2014): Elementarstrukturen unterrichtlicher Interaktion: Zum Vermittlungszusammenhang von Sozialisation und Bildung im schulischen Unterricht. Wiesbaden: Springer VS.
- Wenzl, T. (2019): Von Papas, Brüdern und Cousins. Zum Problem lebensweltlicher Bezugnahmen in der erziehungswissenschaftlichen Lehre. In: T. Tyagunova (Hrsg.): Studentische Praxis und universitäre Interaktionskultur. Perspektiven einer praxeologischen Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS. 11-27.
- Wernet, A. (2016): Praxisanspruch als Imagerie: Über Lehrerbildung und Kasuistik. In: M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.): Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns. Wiesbaden: Springer VS. 293-311.
- Wernet, A. (2021): Fallstricke der Kasuistik. In: D. Wittek, T. Rabe & M. Ritter (Hrsg.): Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 299-319.
- Wittek, D., Rabe, T. & Ritter, M. (2021): Kasuistik in Forschung und Lehre – Ordnungen und Unordnungen mit Blick auf die Disziplinen. In: D. Wittek, T. Rabe & M. Ritter (Hrsg.): Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 7-20.
- Wolf, E. & Bender, S. (2021): Kasuistische Verflechtungen. Eine kritische Bestandsaufnahme zur Amalgamierung differenter Fallarbeitsformen in der universitären Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: T. Leonhard, P. Herzmann & J. Košinár (Hrsg.): „Grau, theurer Freund, ist alle Theorie“? Theorien und Erkenntniswege Schul- und Berufspraktischer Studien. Münster; New York: Waxmann. 181-196.