

Leonhard, Tobias

Der Fall in den Schul- bzw. Berufspraktischen Studien

Wittek, Doris [Hrsg.]; Rabe, Thorid [Hrsg.]; Ritter, Michael [Hrsg.]: *Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2021, S. 191-207*



Quellenangabe/ Reference:

Leonhard, Tobias: Der Fall in den Schul- bzw. Berufspraktischen Studien - In: Wittek, Doris [Hrsg.]; Rabe, Thorid [Hrsg.]; Ritter, Michael [Hrsg.]: *Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2021, S. 191-207* - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-215685 - DOI: 10.25656/01:21568

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-215685>

<https://doi.org/10.25656/01:21568>

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-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. der Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden. Die neu entstandenen Werke bzw. Inhalte dürfen nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergegeben werden, die mit denen dieses Lizenzvertrages identisch oder vergleichbar sind.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public and alter, transform or change this work 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. If you alter, transform, or change this work in any way, you may distribute the resulting work only under this or a comparable license.

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

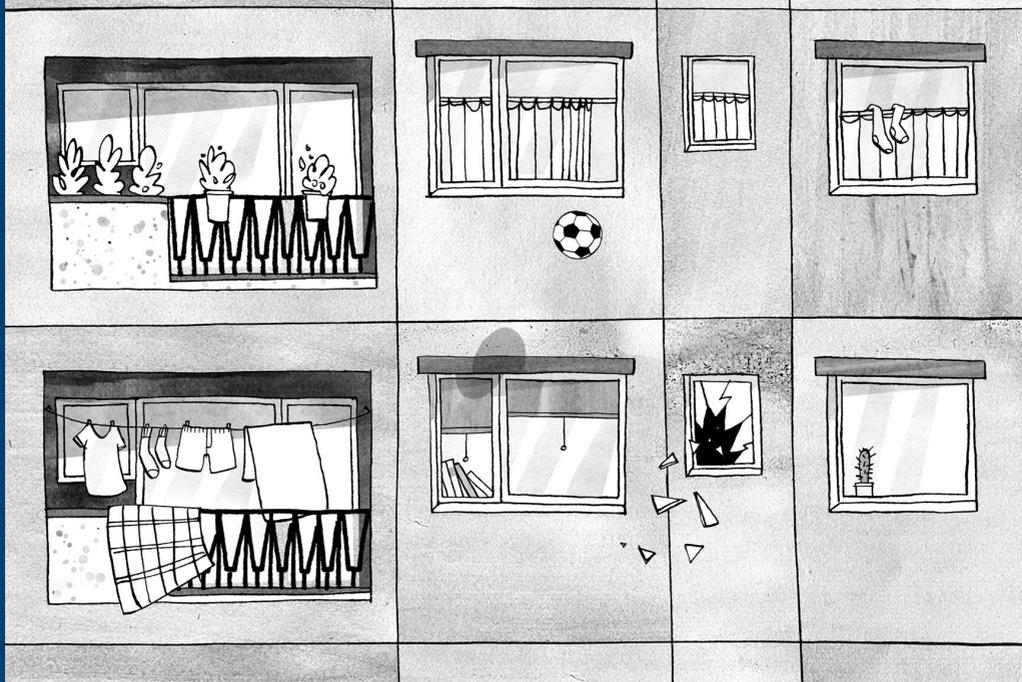


Kontakt / Contact:

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft



Doris Wittek
Thorid Rabe
Michael Ritter
(Hrsg.)

Kasuistik in Forschung und Lehre

Erziehungswissenschaftliche und
fachdidaktische Ordnungsversuche

Doris Wittek
Thorid Rabe
Michael Ritter
(Hrsg.)

Kasuistik in Forschung und Lehre

Erziehungswissenschaftliche und
fachdidaktische Ordnungsversuche

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2021

k

Das Projekt KALEI (Kasuistische Lehrerbildung für inklusiven Unterricht), in dessen Rahmen diese Publikation entstanden ist, wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitäts-offensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1618 gefördert.



GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



MARTIN-LUTHER-UNIVERSITÄT
HALLE-WITTENBERG

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

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

2021.ng. © by Julius Klinkhardt.

Zeichnung Umschlagseite 1: © Wolfgang Philippi, Wuppertal (www.wolfgangphilippi.de).

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2021.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



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

ISBN 978-3-7815-5870-0 digital

doi.org/10.35468/5870

ISBN 978-3-7815-2431-6 print

Inhalt

Doris Wittek, Thorid Rabe, Michael Ritter

Kasuistik in Forschung und Lehre – Ordnungen und Unordnungen
mit Blick auf die Disziplinen 7

Fälle disziplinär diskutieren – Fälle interdisziplinär verorten

Merle Hummrich

Der Fall aus der Perspektive der Erziehungswissenschaft 23

Friederike Heinzel

Der Fall aus der Perspektive von Schulpädagogik und
Lehrer*innenbildung: Ein Ordnungsversuch 41

Ursula Bredel, Irene Pieper

Der Fall aus der Perspektive der Fachdidaktik:
Fachliche Lernprozesse als Ziel und Ausgangspunkt 65

Jörg Dinkelaker

Der Fall aus der Perspektive der Erwachsenenpädagogik:
Fälle als Grenzobjekte zwischen erziehungswissenschaftlicher und
pädagogischer Praxis 89

Diana Handschke, Bettina Hünersdorf

Der Fall aus der Perspektive der Sozialpädagogik: Fallverstehen als
Kristallisationspunkt zwischen Profession,
Disziplin und dem Politischem 108

Mit Fällen forschen – durch Fälle Wissen schaffen

Carla Schelle

Funktionen von Fallarbeit in der Forschung: Fallverständnisse und
Darstellungsweisen aus der Schul- und Unterrichtsforschung 127

Werner Helsper

Der Fall in der wissenschaftlichen Erkenntnisbildung:
Ein Ordnungsversuch und Konsequenzen für die
Lehrerprofessionalisierung 151

Mit Fällen lehren – an Fällen lernen

Richard Schmidt, Doris Wittek
 Ziele und Modi von Fallarbeit in der universitären Lehre 171

Tobias Leonhard
 Der Fall in den Schul- bzw. Berufspraktischen Studien 191

Olaf Krey, Thorid Rabe, Michael Ritter
 Fallarbeit in den Fachdidaktiken: Eine analytische Auseinandersetzung
 mit Studienelementen der Physik- und Deutschdidaktik 208

Marcus Syring
 Videobasierte Kasuistik in der Lehre 230

Benjamin Krasemann
 Zur Archivierung von Fällen 245

(Quer-)Perspektiven eröffnen – (Un-)Ordnungen neu denken

Richard Schmidt, Doris Wittek
 Rekonstruktive Kasuistik – ein unerreichbares Ideal universitärer Lehre.
 Empirische Hinweise zum Widerstreit von Programmatik und Praxis 261

Thomas Wenzl
 Der Fall als *Reflexionsübung*? Oder: Die erziehungswissenschaftliche
 Kasuistik im Lichte der Fallarbeit im Studium der Jurisprudenz und
 der Medizin 281

Andreas Wernet
 Fallstricke der Kasuistik 299

Autor*innenverzeichnis 321

Tobias Leonhard

Der Fall in den Schul- bzw. Berufspraktischen Studien

1 Einleitung

Schul- bzw. Berufspraktische Studien¹ sind traditionelles Kernelement der meisten Studiengänge zum Lehrberuf. Man kann sie unter Verweis auf den allgegenwärtigen Ruf nach *Praxisbezug* oder *mehr Praxis* als Teil eines wissenschaftlichen Studiums zum Lehrberuf kritisieren und sich damit zumindest implizit an das heuristisch unproduktive Narrativ von *Theorie und Praxis* anschließen. Man kann sie argumentativ an eine (in Deutschland übliche) zweite Phase delegieren und „Praxisborniertheit“ (Hedtke 2020, 83) bzw. „Praxisparolen“ (Wenzl u.a. 2018) geißeln, denen sich die Hochschulen mit Praktika und ihren Formaten der Begleitung unterwerfen. Man wird mit solchen Figuren aber weder den bildungspolitischen Willen früher Orientierung in der beruflichen Praxis und frühzeitiger Auseinandersetzung mit Fragen der Eignung für den Lehrberuf noch das studentische Bedürfnis nach früher und erster Bewährung im angestrebten Berufsfeld außer Kraft setzen. Insofern ist der vorliegende Beitrag eher pragmatischer Natur. In ihm wird davon ausgegangen, dass es im deutschsprachigen Raum z.T. ausgedehnte Praxisphasen gibt, in denen Studierende im späteren Berufsfeld operieren, wenngleich in didaktisierten Ausschnitten. Zugleich müssen die Studierenden sich als Teilnehmende eines akademischen Studiums mit der (jedes Studium) konstituierenden Distanzforderung auseinandersetzen, die das Tätig- und Wirksamsein in der beruflichen Praxis mit der zusätzlichen Anforderung konfrontiert, sich explizit und analytisch orientiert ebendieser Praxis und ihren Wirkungen zuzuwenden. Dass dies mit diversen Formaten der *Fallarbeit* stattfindet, schlägt die argumentative Brücke zu diesem Band. Allerdings weisen Berufspraktische Studien als Studienbereich der Lehrer*innenbildung eine Reihe von Spezifika auf, die die gesonderte Betrachtung von Fallarbeit in diesem Studienbereich rechtfertigen. Der Beitrag ist wie folgt gegliedert:

1 Im Folgenden wird der Begriff der Berufspraktischen Studien verwendet, der in der Schweiz üblich ist. Der Begriff umfasst dort auch die schulnahen Professionen der schulischen Heilpädagogik und Logopädie, die aber nur teilweise an Schulen arbeiten. Die Großschreibung der *Berufspraktischen Studien* markiert den Anspruch der Eigenständigkeit des Studien- und Gegenstandsbereichs.

Im folgenden ersten Kapitel werden die theoretischen Prämissen skizziert, unter denen Berufspraktische Studien konzeptionell operieren. Hier wird verdeutlicht, dass der Studienbereich nur auf Basis einer *entspannten Differenz* angemessen zu beschreiben ist, die sich zugleich als analytische Kategorie für die Fallarbeit eignet. Im zentralen zweiten Kapitel werden auf dieser Basis Spezifika des Studienbereichs dargestellt, die ihn einerseits als prädestiniert für Fallarbeit erscheinen lassen, weil die Teilnahme an der beruflichen Praxis für angehende Lehrer*innen oft mit hoher Identifikation und Bedeutsamkeit, nicht selten aber auch mit herausfordernden Situationen und dadurch entstehender subjektiver Betroffenheit verbunden ist, die auf *Klärung* drängt. Die unvermeidliche Involvierung erweist sich jedoch zugleich als Herausforderung, weil Studierende in diesen Situationen einerseits selbst *zum Fall werden*, andererseits die wahrgenommenen Anfechtungen vorrangig nach Lösungen rufen, die sich kurzfristig interaktiv bewähren. Diese Besonderheiten sind bezogen auf die Frage nach Fallarbeit bedeutsam, weil sie supervisorische und lösungsorientierte Formen der Fallarbeit prädestinieren und die Bedeutung erkenntnisbezogener Formen in Frage stellen. In Form eines Exkurses werden an dieser Stelle Differenzen zwischen ein- und zweiphasigen Lehrer*innenbildungssystemen auf ihre Bedeutsamkeit für die hier thematischen Aspekte der Fallarbeit befragt. Als letztes Spezifikum wird die Chance thematisiert, gerade im Kontext Berufspraktischer Studien studentische Habitus zum Fall zu machen, wie das jüngste Arbeiten zum Lehrer*innenhabitus (vgl. Helsper 2018a, 2018b; Kramer & Pallesen 2019) nahelegen.

Im dritten Kapitel des Beitrags wird auf der Basis der vorgängigen Erörterungen ein *Prototyp* für Fallarbeit in den Berufspraktischen Studien skizziert, der dem akademischen Anspruch eines Studiums Rechnung trägt, bezüglich der Fragen von Habitusreflexion allerdings enthalten bleibt. Klar wird mit diesem Prototyp aber die Priorisierung eines Modus von Fallarbeit als explizit akademischer und damit erkenntnisorientierter Auseinandersetzung mit beruflicher Praxis zum Programm erhoben. Der Beitrag endet mit einem Ausblick und offenen Fragen bezüglich Fallarbeit im Studienbereich der Berufspraktischen Studien.

2 Theoretische Prämissen der Berufspraktischen Studien als eigenständigem Studienbereich

Traditionelle Vorstellungen von Berufspraktischen Studien erschöpfen sich darin, Praktika durch Unterstützung vor Ort erforderlicher Bewältigungsleistungen bezüglich Unterrichtsplanung, -methoden oder Klassenführung oder in Form der Reflexion oder Prüfung der Eignung für den Lehrberuf zu *begleiten und anzuleiten*. Dass Berufspraktische Studien einen eigenständigen, explizit akademischen

Studienbereich konstituieren, in dem sich zuvorderst Fragen von Professionalität und Professionalisierung stellen, ist eine neuere Entwicklung (vgl. Košinár u.a. 2016). Chance und Herausforderung zugleich ist die Brückenfunktion, die der Studienbereich zwischen den Lernorten Hochschule und Schulfeld einnimmt. „Die Notwendigkeit einer doppelten Professionalisierung“ (Helsper 2001, 7) als Erwerb eines „pädagogisch-praktischen Habitus“ (ebd., 10) und eines „wissenschaftlich-reflexiven Habitus“ (ebd., 11) kann in den Berufspraktischen Studien systematisch am besten bearbeitet werden, weil der Studienbereich am Lernort pädagogisch-praktischen Handelns ebenso präsent ist wie am Ort wissenschaftlich-reflexiver Auseinandersetzung und mit den jeweiligen Logiken vertraut ist. Heuristisch produktiv ist für den Studienbereich die Annahme einer Differenzthese (vgl. Neuweg 2004, 10), dies allerdings nicht in der dichotomischen, polarisierenden und die Praxis priorisierenden Figur von *Theorie und Praxis*, die miteinander zu verbinden, zu verknüpfen oder zu relationieren sind, sondern in der Figur zweier Praxen, die unterschiedlichen Bedingungen unterliegen, unterschiedlichen „regulativen Ideen“ (Dewe, Ferchhoff & Radtke 1992, 78) bzw. „Rationalitäten“ (Schedler 2012, 362) folgen, und damit unterschiedliche Anforderungen an Studierende stellen (vgl. dazu ausführlich Leonhard 2018, 2020a; Schrittmesser & Hofer 2012; Schneider & Cramer 2020). In einer solchen Figur *entspannter Differenz* ist die zentrale konzeptionelle Idee des Studienbereichs, die auch pars pro toto für die akademischen Studienanteile des Studiums zum Lehrberuf stehen kann, Studierenden *die Potenziale der Wissenschaftspraxis für die berufliche Praxis sichtbar und fruchtbar* zu machen. Dass dies in akademischen Lehrformaten *nah an der beruflichen Praxis* einerseits besonders aussichtsreich und andererseits besonders herausfordernd ist, und dass *Fallarbeit* dabei eine zentrale und spezifische Rolle spielt, wird im Folgenden zu zeigen sein.

Eine weitere heuristisch produktive Figur für den Studienbereich ist die Unterscheidung von „Distanz und Einlassung“ (Neuweg 2011, 42), die als Modi der Bezugnahmen auf *beide* Praxen geeignet ist, die Verhältnisse in den Berufspraktischen Studien präzise zu beschreiben. Dabei ist die Annahme bedeutsam, dass sich Einlassung und Distanz in situ wechselseitig ausschließen. Eine Einlassung in Form der *Mitgestaltung* beruflicher Praxis im Rahmen eines Schulpraktikums schließt die gleichzeitige Distanznahme auf ebendiese Mitgestaltung aus.² Die folgende Abbildung skizziert die Vierfeldertafel, die sich aus den heuristischen Konzepten ergibt. Sie hilft u.a., sich situativ in den Berufspraktischen Studien verorten zu können.

2 Die Darstellung bezieht sich auf die klarste Form des Ausschlusses. Wer selbst unterrichtet, kann sich nicht gleichzeitig beforschen. Wer Unterricht hingegen beobachtet, befindet sich (formal) in der Distanz zum Geschehen. Lautet der Auftrag aber: „Schau wie ich es mache, denn morgen bist du dran“, ist es mit der Distanznahme schnell vorbei. Kurz: Je mehr Praxisbedrängnis, desto weniger Distanz wird gelingen.

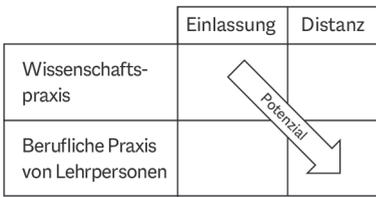


Abb. 1: Modi der Auseinandersetzung in den Berufspraktischen Studien

Der Pfeil in der Mitte der Abbildung markiert das zentrale konzeptionelle Potenzial akademisch konzipierter Berufspraktischer Studien für die berufliche Praxis von Lehrer*innen, das es im Studium für den wissenschaftlich-reflexiven Habitus argumentativ stark zu machen gilt: Die Einlassung auf Wissenschaftspraxis ermöglicht, konstituiert gar eine auf (Selbst-)Erkenntnis zielende Distanz zur beruflichen Praxis. Um dies nicht (nur) als bedeutungslose Zumutung, sondern als Werkzeug zum vertieften Verstehen beruflicher Praxis rahmen zu können, ist Fallarbeit ein aussichtsreicher Modus.

3 Spezifika der Fallarbeit in den Berufspraktischen Studien

Die folgenden vier Teilkapitel kennzeichnen die Besonderheiten der Fallarbeit in den Berufspraktischen Studien gegenüber Fallarbeit z.B. in Veranstaltungen der Bildungswissenschaften oder Fachdidaktiken. Die Besonderheiten werden zunächst als zwei Basisdilemmata beschrieben werden, die als konstitutiv für den Studienbereich angenommen werden.

3.1 Basisdilemma 1: Berufspraktische Studien als *Steilvorlage* für den eigenen Fall

Eine weitverbreitete Maxime der Fallarbeit an Hochschulen ist die der Arbeit am *fremden Fall*. An fremden bzw. *kalten* Fällen, die sich darüber charakterisieren, dass sie zumindest formal keine persönliche Betroffenheit erzeugen können, weil sie in einem anderen Kontext protokolliert wurden, werden die größten Distanzierungschancen gesehen, gleichwohl rechnet man damit, dass auch diese Auseinandersetzung zum „Resonanzboden“ (Helsper 2018a, 134) der Auseinandersetzung mit der eigenen Person wird und „eine über den fremden Fall angeregte selbstreferenzielle Auseinandersetzung mit dem Eigenen“ stattfindet (ebd.).

In den Berufspraktischen Studien erweist sich eine solche Maxime als widersinnig und kontextfremd. Praktika konfrontieren Studierende jeden Tag mit einer Fülle von Situationen, die man qua Selektion aus dem Verlaufskontinuum und der Dokumentation zum Fall machen könnte. Aber jeder dieser potenziellen Fäl-

le enthält – wenngleich in unterschiedlicher Ausprägung je nach Fokussierung – Momente, welche die Distanzierung der Studierenden zumindest erschweren. Das Ausmaß an Identifikation mit Personen und Situationen stuft sich sicher von Fällen, in denen z.B. unterrichtliches Interaktionshandeln der Studierenden selbst dokumentiert wird, über Fälle, in denen begleitende Lehrer*innen sichtbar werden, zu Protokollen der Aufgabenbearbeitung durch Schüler*innen ab. Es ist aber unvermeidbar, mit persönlicher Betroffenheit rechnen zu müssen. Zudem werden Praktika von den Studierenden auch unter der Prämisse absolviert, sich selbst zu erproben. Als Anlässe für die gewollte Bewährung (vgl. Leonhard u.a. 2019) implizieren Praktika auch die Erwartung, (vorrangig bestätigende) Rückmeldungen über das eigene Wirken im Berufsfeld zu bekommen. Fallarbeit in den Berufspraktischen Studien ist damit für die Auseinandersetzung mit *heißen* und *eigenen* Fällen präformiert. Das damit konstituierte Dilemma entsteht aus der unvermeidlichen Involvierung der Studierenden, die einerseits die Chancen subjektiv bedeutsamer Auseinandersetzung erhöht und andererseits eine akademisch-distanzierte Analyse erschwert. Wenn Studierende in Situationen des Praktikums involviert sind, ist der Weg zu einer rigoros distanzierten Auseinandersetzung mit dem dokumentierten Fall absehbar länger.

Zwei konzeptionelle Folgerungen sind aus dem ersten Basisdilemma zu ziehen: Zum einen bedürfen die Methoden der Fallarbeit einer vertieften Untersuchung des jeweiligen Potenzials der Befremdung des eigenen Falls.³ Zum anderen gilt es, Zeiträume zu schaffen, in denen die Einlassung auf Wissenschaftspraxis mit höherer Wahrscheinlichkeit stattfinden kann. Aus unserer Erfahrung ist sie dann am höchsten, wenn Praktika formal abgeschlossen, die Eindrücke und Erfahrungen aber noch *frisch* sind (vgl. Kap. 4).

3.2 Basisdilemma 2: Der Interaktions- und Handlungsdruck der beruflichen Praxis

Das zweite grundlegende Dilemma besteht darin, dass die Mitgestaltung der beruflichen Praxis im Rahmen von Praktika für Studierende einen doppelten Sog oder Zugzwang entwickelt: Die von den beteiligten Studierenden und Lehrer*innen sowie der Bildungspolitik gewollte Beteiligung und zunehmend eigenständige Gestaltung von Unterricht erzeugt den *Planungs- und Vorbereitungszugzwang*, der auch wegen fehlender Routine und fehlendem Pool an Unterrichtsmaterial erhebliche zeitliche, psychische und sogar physische Ressourcen bindet. Die Einbindung in eine Logik des Unterrichtsgangs, der über die Planung von Einzelstunden hinausgeht, erzeugt über das gesamte Praktikum andauernde Gestaltungs- und Bewältigungsanforderungen, die evaluativ-fortsetzungsorientierte Formen der

3 Gleichzeitig gilt es, auf dem schmalen Grat zwischen einer im Rahmen eines Studiums zumutbaren Irritation und grundlegender Verstörung sorgfältig zu operieren.

Reflexion (vgl. Leonhard 2020b) zumindest vordringlicher erscheinen lassen als eine grundsätzliche Analyse der beruflichen Handlungsbedingungen.⁴ (Unterrichtliche) Herausforderungen oder dadurch induzierte Krisen (vgl. Oevermann 1991, aktuell differenzierend Wernet 2020) während der Praktika unterliegen einem *Lösungszugzwang*, wenn *nach dem Unterricht zugleich vor dem Unterricht ist* und sich die Bewährung als Rettung des eigenen (vor-)beruflichen Selbstkonzepts konturiert. Lösungen dieses Zugzwangs berücksichtigen angesichts des Interaktionsdrucks selten die Bedingungen der als krisenhaft erlebten oder zugeschriebenen Situationen, sondern bestehen aus der Übernahme der bei den Routiniers bewährten Praktiken, wie z.B. dem Einsatz von Disziplinarpraktiken oder darin, den Aufforderungen, *konsequenter zu sein*, Folge zu leisten. Beide Zugzwänge werden zusätzlich dadurch verschärft, dass Praktika oft auch formal bedeutsam sind, Bewährung sich also auch darin ausdrückt, ob das Praktikum *bestanden* wurde.

3.3 Exkurs: Differenzen der Lehrer*innenbildungssysteme und ihre Bedeutung für Fragen der Fallarbeit in den Berufspraktischen Studien

Die bisherigen Ausführungen sind nicht unabhängig von den Lehrer*innenbildungssystemen zu betrachten, die die konzeptionelle Ausgestaltung und den Stellenwert der Berufspraktischen Studien maßgeblich beeinflussen. Idealtypisch könnten berufspraktische Aktivitäten im zweiphasigen System unter Hinweis auf das Referendariat und den dort möglichen Erwerb des pädagogisch-praktischen Habitus an ebendiese zweite Phase delegiert werden. Die Universität beschränkte sich damit auf die rein akademische Auseinandersetzung mit beruflicher Praxis, die die Teilnahme am Unterricht ausschließlich im Modus distanzierter Beobachtung und Dokumentation mit dem Zweck nachträglicher Rekonstruktion konzipiert.⁵ Diese – wohlgemerkt nur als Idealtypus und Diskursposition vorliegende – Delegations- und Distanzkonzeption ist dann nicht tragfähig, wenn sich (wie in der Schweiz) an ein dreijähriges BA-Studium z.B. für Kindergarten- und Primarstufe der unmittelbare Einstieg in die eigenverantwortliche Berufstätigkeit anschließt. Berufspraktische Studien müssen dort auch der Einübung des pädagogisch-praktischen Habitus dienen können, sie dürfen sich allerdings nicht darin erschöpfen. Die idealtypische Konzeption eines fünfjährigen akademischen Studiums an einer Universität mit dem Schwerpunkt auf fachwissenschaftliche Inhalte und der höch-

⁴ Die Aussage ist bei Blockpraktika von 2 bis 4 Wochen weniger bedeutsam als bei Tagespraktika, die sich über ein Semester erstrecken oder gar die Praxissemester, in denen die Praxisbedürfnis auf Dauer gestellt ist.

⁵ Ein hochschuldidaktisch anderer Zweck wäre der der Illustration, der dann jedoch nicht einmal den beobachtenden Kontakt mit dem Professionsfeld erfordern würde, weil es ja genügend *schöne* und bereits rekonstruierte Fälle gibt, an denen sich z.B. Strukturlogiken des Lehrberufs demonstrieren lassen. Fallarbeit zu Trainingszwecken (vgl. Havers & Toepell 2002) widerspräche im Delegationsmodell der Prämisse handlungsentlasteter Distanz.

stens abständigen Beobachtung und Analyse beruflicher Praxis (vgl. dazu aktuell Scheid & Wenzl 2020) ist bildungspolitisch in den vergangenen Jahren mehrfach gebrochen worden, zunächst mit der Einführung von z.B. Orientierungspraktika zu Beginn des Studiums, in denen explizit Fragen der Berufswahl und Berufseignung thematisiert und geprüft werden sollen und die damit Involvierung statt Distanzierung präfigurieren. Die verbreitete Einführung universitärer Praxissemester stellt eine zweite Bruchlinie für die rein akademische Konzeption Berufspraktischer Studien dar. Der Bologna-bezogenen Leitidee von *Employability* und (programmatisch) dem Einbezug und der Förderung von Zusammenarbeit mit der Zweiten Phase folgend ist die *Mitgestaltung beruflicher Praxis* in erheblichem Umfang bildungspolitisches Ziel. Die Universitäten konnten diesen Einbruch der beruflichen Praxis in das Studium nicht verhindern, zumindest aber die Einbindung der Studierenden in den Unterricht um diverse Spielarten *forschenden Lernens* erweitern und damit dem Wissenschaftsanspruch zumindest konzeptionell Rechnung tragen. Operativ anspruchsvoll wird die Zusammenarbeit durch unterschiedliche Modelle der Beteiligung der Studienseminare bzw. Zentren für schulpraktische Lehrer*innenbildung, deren Status bzw. deren Zuordnung in der Denkfigur der *zwei Praxen* aus Sicht des Autors systematisch ungeklärt ist. Aus dieser Skizze der (bezüglich Berufspraktischer Studien zunehmend schwindenden) Differenzen zwischen den Systemen lassen sich für die Fallarbeit in diesem Kontext nur noch *graduelle* Unterschiede konstatieren. In beiden Systemen ist die Mitgestaltung von Unterricht Programm, in beiden Systemen resultiert die distanzierte Auseinandersetzung mit der beruflichen Praxis aus der mit jedem Studium verbundenen Distanzforderung. Insofern sind auch in beiden Systemen die oben formulierten Dilemmata wirksam und bedürfen einer konzeptionellen Antwort. Diese wird prototypisch für beide Systeme im Kapitel 3 dargestellt.

3.4 Die Anforderung der Habitusreflexion als Argument für die Arbeit am individuellen Fall?

Die Konjunktur des Habituskonzepts in der Lehrer*innenbildung (Bressler & Rotter 2018; Helsper 2018a, 2018b; Kramer & Pallesen 2019) ist nicht auf das analytische Potenzial desselben beschränkt, sondern wird auch hochschuldidaktisch gewendet. Ausgehend von der Bedeutung des Habitus, mit dem Studierende des Lehrberufs (u.a. mit ihrem Schüler*innenhabitus) ihr Studium beginnen, wird der zukünftige Lehrer*innenhabitus als „Schattenriss“ (Helsper 2018b, 25) im Schüler*innenhabitus und „strukturierte Struktur“ (Bressler & Rotter 2018, 59) konzipiert, der Prozesse der Professionalisierung zwar nicht determiniert, aber wesentlich präfiguriert. Insofern ist die Anforderung an die lehrer*innenbildenden Institutionen hoch plausibel, dass sich Studierende im Rahmen des Studiums ihren eigenen Habitus reflexiv vergegenwärtigen: Helsper kennzeichnet „derartige Anstöße zu einem professionellen Bildungsprozess der reflexiven Brechung des

Habitus“ als „selbstbezügliche Auseinandersetzung mit dem Eigenen, auf dem Weg vom Habitus, der man ist oder war, zum Habitus, den man hat“ (Helsper 2018a, 134). Auch der fallrekonstruktiven Auseinandersetzung mit fremden Fällen wird das Potenzial zugeschrieben, z.B. in der fallbezogenen Elaborierung von Lesarten und den regelgeleiteten Anschlussoptionen habituelle Orientierung sichtbar und diskutierbar zu machen (vgl. ebd.).

Eine andere Anforderung, eine andere (deskriptive) Qualität und eine erhebliche Zunahme des Interventionscharakters entsteht aus der Leitidee der Habitusreflexion, wenn man sie in den Berufspraktischen Studien praktikumsnah als individualisierte Auseinandersetzung mit dem eigenen Habitus konzipiert. Systematisch konzeptbezogen können die unterrichtlichen Aktivitäten Studierender im Praktikum, ihre Umgangsweisen mit der Diversität der Schüler*innenschaft oder Readressierungen angesichts kritischer Anmerkungen der begleitenden Lehrer*innen geradezu ideal, weil nah an der späteren beruflichen Praxis, als *opus operatum* des studentischen Habitus verstanden werden. Diese Ausdrucksformen sind potenziell dokumentierbar und ließen sich mit einem zunehmend elaborierten methodischen Arsenal (vgl. Kramer & Pallesen 2019) auf den ihnen zugrundeliegenden Habitus rekonstruieren. Diese für den Forschungskontext außerordentlich interessanten Möglichkeiten könnten grundsätzlich auch mit Interventionsabsicht für die Lehrer*innenbildung eingesetzt werden und böten ein erhebliches *aufklärerisches Potenzial*. Die konjunktivische Beschreibung desselben ist jedoch Ausdruck der Zurückhaltung des Autors, diese Idee konzeptionell weiterzuentwickeln, denn es stellen sich auch bei optimistischen Szenarien bezüglich der notwendigen Zeit- und Personalressourcen sowie methodischen Fähigkeiten der *Habitusrekonstruierenden* wesentliche Anfragen:

1. Wer rekonstruiert den Habitus? Studierende ihren eigenen? Praktikumsbegleitende den der begleiteten Studierenden?
2. Aktualisieren derartige Habitusrekonstruktionen Fragen der Berufseignung als Fragen habitueller Passung?
3. Wie sehen Szenarien des Umgangs mit Habitusrekonstruktionen aus? Schließen sich an *kritische Befunde* habitusbezogen wohl wenig aussichtsreiche Trainingsmaßnahmen, gar Selektionsentscheide an? Was tun Studierende, bei denen umgekehrt schon Ansätze eines professionellen Habitus (vgl. Kramer & Pallesen 2018, 47f.) rekonstruiert werden?
4. Haben Habitusrekonstruktionen einen prädiktiven Wert für die Qualität des späteren beruflichen Handelns?
5. Leisten sie Entgrenzungsphänomenen (vgl. Wernet 2000, 283) Vorschub, wenn akademische Institutionen Interventionen mit potenziell therapeutischer Wirkung vornehmen?

Die Fragen kennzeichnen u.a. auf der theoretischen Ebene eine in diesem Kontext zu führende Diskussion über das Habituskonzept, das Ausmaß an Implizitheit bzw. Explizierbarkeit sowie Annahmen zur Veränderbarkeit bzw. der Milieugebundenheit, die ggf. vor allzu großem Optimismus bezüglich der Einflussmöglichkeiten schützen kann (vgl. Kramer 2013, 2020, 121). Diese Diskussion steht allerdings derzeit noch aus.

4 Ein Prototyp akademischer Fallarbeit in den Berufspraktischen Studien

Die vorgängigen Ausführungen werden im Folgenden zu einem Prototyp akademischer Fallarbeit verdichtet, für den der Autor in Anspruch nimmt, dass er unabhängig vom Lehrer*innenbildungssystem dem konzeptionellen Anspruch einer „doppelten Professionalisierung“ (Helsper 2001, 7) im Kontext Berufspraktischer Studien Rechnung trägt. Zunächst wird der konzeptionelle Kern beschrieben und von einer Reihe empirisch vorfindlicher Alternativbestimmungen abgegrenzt, bevor das Vorgehen und die dafür erforderlichen Rahmenbedingungen sowie unvermeidliche Herausforderungen ausgeführt werden.

4.1 Konzeptioneller Kern und Abgrenzungen

Der Prototyp von Fallarbeit in den Berufspraktischen Studien besteht in der *daten- und methodengestützten Analyse von Situationen der beruflichen Praxis*. Ausgangspunkt der Fallarbeit ist immer ein empirisches Datum, als (zumeist) technisch dokumentierter Ausschnitt aus einem Handlungsstrom des Schul- oder Unterrichtsgeschehens. Dieses Datum wird zudem unter Rückgriff auf Verfahren methodisch geleiteten Fremdverstehens analysiert. Vorrang vor der evaluativen Bewertung hat die Deskription dessen, *was der Fall ist*.

Eine solche konzeptionelle Bestimmung grenzt sich von dreierlei ab: Sie grenzt sich vom sog. *Erfahrungsaustausch* ab, der nicht selten zum subjektivistischen Austausch von Meinungen und vermeintlichen Handlungsalternativen bzw. im Studienseminar zur Aufführung von Souveränität genutzt wird (vgl. Kunze 2014), aber mangels Datum und Methode gerade nicht zur diskursiven Verständigung bezüglich der Bedeutung empirischer Phänomene werden kann und damit Anspruch und Potenzial einer Hochschule systematisch unterbietet. Die Konzeption grenzt sich auch von supervisorischen Verfahren wie der *Kollegialen Beratung* (vgl. Tietze 2003) ab, die von *Fallgebenden* vorgetragene Ereignisse in zumindest strukturiertem Verfahren kollektiv bezüglich möglicher Deutungen des Narrativs befragen und kollektiv Lösungsperspektiven generieren. Abgesehen von den im Sinne des Wortes fragwürdigen Prämissen eines systemisch-konstruktivistischen

Beratungsverständnisses, das die Mehrzahl der supervisorischen Verfahren prägt, seinen Funktionalisierungstendenzen und Optimierungsoptimismen durch Diskursverschränkung mit Figuren der Personalentwicklung (Traue 2010, 193ff.) unterbietet auch ein solches Verfahren das Potenzial, das ein Protokoll als empirisches Datum für das methodisch kontrollierte Fremdverstehen beinhaltet.

Eine dritte Abgrenzung wird bezüglich des gerade im Praxissemester hochkonjunkturrell betriebenen Konzepts des *Forschenden Lernens* (vgl. Huber 2009; Miege & Lehmann 2017; Rothland & Boecker 2014) vorgenommen. Auch wenn die Schnittmenge zwischen beiden Konzepten darin besteht, dass zu einem bestimmten Zeitpunkt Forschungsmethoden zum Einsatz kommen, sind die Gemeinsamkeiten ansonsten gering. Fallarbeit im hier vertretenen Sinne hat nicht den Charakter eines vollständigen Forschungsprojektes. So ist z.B. nicht erforderlich, dass Studierende vorgängig recherchieren, wie sich der (internationale) Forschungsstand zu einem im Rahmen des Praktikums bzw. seiner Begleitung fokussierten Gegenstand darstellt. Auch treten Fragestellung, Gegenstandskonstitution und eine gegenstandsadäquate Methodenwahl in den Hintergrund, wenn der Gegenstand vorgängig festgelegt, die Entscheidung für die Dokumentation von schulischer oder unterrichtlicher Interaktion gefallen und die Methode der Rekonstruktion seitens der Lehrenden bestimmt ist. Dass man damit dann nicht lernt, einen vollständigen Forschungsprozess eigenständig zu gestalten, ist evident. Akzeptiert man aber die Berufsbezogenheit des Studiums zum Lehrberuf (und Studierende, die nach eigenen Angaben Lehrerin und nicht Forscherin werden wollen), kann die skizzierte Form der Fallarbeit den entscheidenden Beitrag zu einem *wissenschaftlich-reflexiven Habitus* leisten: Die intensive Einbindung in den Kernprozess des Forschens⁶ als vertieftes Verstehen und Erkenntnisgewinnung am empirischen Datum aus der beruflichen Praxis. Statt mangels hinreichender wissenschaftstheoretischer und inhaltlicher Voraussetzungen ein eigenständiges und auf die Generierung *neuen* Wissens abzielendes Forschungsprojekt strategisch und im Primat der Forschungspragmatik durchzuexerzieren,⁷ fokussiert Fallarbeit in den Berufspraktischen Studien auf den Einsatz von Forschungsmethoden im instrumentellen Sinne der Erkenntniswerkzeuge. Sie rechnet zugleich mit der sozialisatorischen Wirkung eines solchen Vorgehens für die fallrekonstruktive Kompetenz (vgl. Kap. 4.3).

6 Der Begriff des *Forschens*, der unter vorrangig berufsorientierten Studierenden bisweilen ein gewisses Allergiepotezial besitzt, kann auch schlicht durch *Analyse* ersetzt werden.

7 Im Praxissemester ist diese Anforderung zusätzlich noch bedrängt von der Anforderung, sich bei der Gestaltung von Unterricht in der Schulklasse zu bewähren.

4.2 Vorgehensweise in den Berufspraktischen Studien

Das grundsätzliche Vorgehen einer solchen Konzeption von Fallarbeit orientiert sich an der wechselseitigen Ausschließlichkeit von Einlassung und Distanz in den beiden Praxen (vgl. Kap. 2) und beinhaltet drei Phasen:

1. Praktikumsvorbereitung (auch) als Einlassung auf Wissenschaftspraxis
2. Praktikums(mit)gestaltung als Einlassung auf berufliche Praxis
3. Praktikumsnachbereitung als Einlassung auf Wissenschaftspraxis

Die drei Phasen werden im Folgenden kurz charakterisiert:

Phase 1: Hier geht es um die Festlegung eines Beobachtungsschwerpunktes im Sinne einer theoretischen Sensibilisierung.⁸ Diese Sensibilisierung kann je nach Kontext durch Bezugnahme auf fachdidaktische und/oder erziehungswissenschaftliche Konzepte geschehen, die helfen, die Beobachtungen in der beruflichen Praxis zu fokussieren und begrifflich vorzustrukturieren.⁹ Dieses akademische Moment der Praktikumsvorbereitung ergänzt oder komplettiert die Praktikumsvorbereitung, die sonst oft auf operative Fragen beschränkt ist, mit der Bezugnahme auf theoretische Konzepte als Beschreibungs- und Beobachtungskategorien. Praktikumsnah können diese dann bereits im Sinne von *Brillen* während vorgängiger Hospitationen verständlich und im Idealfall auch subjektiv bedeutsam werden.

Phase 2: Sie besteht vorrangig in der Einlassung auf die berufliche Praxis und die Bewährung in deren Handlungsanforderungen. *Minimalinvasiv* aufgrund des realistisch zu bearbeitenden Umfangs wird die nachfolgende Distanzierung in Phase drei nur durch die (möglichst gezielte) Dokumentation eines Protokolls der beruflichen Praxis vorbereitet. Es gilt also, ein empirisches Datum zu gewinnen, ohne dass die Einlassung auf die Anforderungen der beruflichen Praxis dadurch maßgeblich beeinträchtigt würde. Die Dokumentation einer entweder vorab unter Bezugnahme auf die Unterrichtsplanung anvisierten oder spontan auffallenden Situation führt zur technischen Aufzeichnung eines Falls, sei es als Audio- oder Videodokumentation.¹⁰ Dieser Fall wird zeitnah mittels einer Beschreibung von der aufzeichnenden Person kontextualisiert, um den so gewonnenen Fall und die Erhebungssituation zu *konservieren*, und zwar so lange, bis Zeiträume und Muße im Sinne der Entlastung von Unterrichtsgestaltungsaufgaben vorhanden sind, um

8 Unsere bisherige Erfahrung zeigt, dass im BA-Studium hier eine starke inhaltliche *Führung* erforderlich ist, die Fragen und theoretische Konzepte mit einer hohen Verbindlichkeit in den Horizont der Studierenden bringt. Zudem müssen die Lehrenden selbst theoretisch wie methodisch Köner*innen sein, um Studierende überzeugend begleiten zu können.

9 Dass damit auch eine potenzielle Beschränkung der Perspektiven bis hin zur Einseitigkeit verbunden sein kann, sei an dieser Stelle nur angemerkt und als (hohe) Anforderung interdisziplinärer Curriculumsentwicklung markiert.

10 Die damit verbundenen Datenschutzerfordernisse sind hoch, aber grundsätzlich lösbar, handelt es sich doch in spezifischer Weise auch um überaus alltägliche Daten.

sich nachträglich analytisch distanziert mit dem Fall zu befassen. Der weitere Vorteil der Trennung von Dokumentation und Analyse liegt darin, dass der Fall und die damit verbundenen Betroffenheiten quasi *abkühlen*. Bewährt hat sich, dass die Dokumentation nicht von den interaktiv eingebundenen Studierenden, sondern von den schulischen Mentor*innen, Mitstudierenden oder – sofern vorgesehen – auch Mitarbeitenden der Hochschule vorgenommen wird. Je nach vorgesehener Analysemethode wird der Fall dann vorbereitend auch transkribiert.

Phase 3: In der Seminargruppe wird der Fall dann entweder *face to face* oder im Modus digitaler Kooperation auf Moodle o.Ä. methodisch geleitet analysiert bzw. rekonstruiert.

Ohne an dieser Stelle auf das konkrete methodische Vorgehen und die jeweils zugrundeliegenden Methodologien einzugehen (vgl. Leonhard u.a. 2020) kann ein sequenzanalytisches Vorgehen als bewährt gekennzeichnet werden, um die Genese des interaktiven Verlaufs, die situativ getroffenen Auswahlen aus möglichen Handlungsoptionen und die damit verbundenen Bedeutungsmomente herauszuarbeiten. Eine solche Analyse endet mit der Feststellung, *was der Fall ist* und damit mit der möglichst präzisen Beschreibung der zugrundeliegenden Handlungsstrukturen. Handlungsoptionen sind im Prozess der Rekonstruktion z.B. als regelgeleitete Anschlussoptionen sichtbar geworden (vgl. Wernet 2009, 16) und stellen sich als Frage erneut nach der Bilanzierung der Bedeutungsgehalte. An dieser Stelle ist jedoch die systematische Grenze von *Wissenschaftspraxis* sichtbar zu machen, die keinen Schluss vom Sein zum Sollen zulässt. Zugleich können diese Handlungsoptionen nach einer solchen Rekonstruktion auf einer deutlich solideren Basis diskutiert werden.

Fallarbeit in den Berufspraktischen Studien in diesen drei Phasen zu konzipieren hilft, einen gemeinsamen und der jeweiligen Expertise der Hochschulmitarbeitenden entsprechenden Fokus angesichts der Kontingenz des Unterrichtsgeschehens an den verschiedenen Praktikumsorten aufrecht zu erhalten.

4.3 Voraussetzungen, Rahmenbedingungen und Herausforderungen im Zuge der Realisierung des Prototyps

Zentrale Rahmenbedingung für die Realisierung des Prototyps ist zunächst die Zuständigkeit der Hochschule für die Begleitung des Praktikums und die Möglichkeit der Einflussnahme auf das, was im Verlauf des Praktikums geschieht. Der *privilegierte Feldzugang* Pädagogischer Hochschulen als traditionell zumindest engere Verbindung im wechselseitigen Austausch kann hier als zentraler Vorteil gegenüber der universitären Lehrer*innenbildung gekennzeichnet werden. Die enge Verbindung erfordert jedoch zugleich konzeptionelle Abstimmung, um Akzeptanz und Unterstützung mit dem Berufsfeld erreichen zu können.

Als weitere Rahmenbedingung kann – nur auf den ersten Blick merkwürdig anmutend – die zeitliche Begrenztheit des Praktikums gelten. Der mit dem Prototyp

verbundene Wechsel zwischen Distanz und Einlassung bzw. zwischen den Einlassungen auf unterschiedliche Praxen gerät konzeptionell in Schwierigkeiten, wenn ein Langzeitpraktikum a) im Wesentlichen unabhängig von der Hochschule und b) in einem Umfang stattfindet, dass der dafür mögliche *cognitive load* ausschließlich mit den Anforderungen der beruflichen Praxis besetzt ist. Drei- bis vierwöchige Blockpraktika ermöglichen in unserem Kontext intensive studentische Erfahrungen in der Mitgestaltung beruflicher Praxis und die Anbahnung eines pädagogisch-praktischen Habitus.¹¹ Bei Begleitveranstaltungen, die in relevantem Umfang davor und danach stattfinden, lässt sich bei dieser Praktikumsdauer zugleich der Gedanke aufrechterhalten, dass es neben der beruflichen noch eine weitere Praxis gibt, die im Sinne der *doppelten Professionalisierung* bedeutsam ist. Fälle, die in solchen Formaten entstehen, sind damit quasi *lauwarm*: noch angebunden an das eigene Erleben und die subjektive Bedeutsamkeit und doch hinreichend abgekühlt für die distanzierte und verstehensbezogene Auseinandersetzung. Eine wesentliche inhaltliche Voraussetzung ist das konzeptionelle Verständnis und die methodische Expertise der Mitarbeitenden, Fallarbeit in den Berufspraktischen Studien in dieser Weise zu strukturieren und in den jeweiligen Veranstaltungen mit Studierenden die damit verbundene analytische Perspektive mit einer gewissen Robustheit gegenüber austausch- und lösungsorientierten Anfragen zu verteidigen. Gefragt sind hier also nicht nur *Könnner*innen der Wissenschaftspraxis*, sie müssen auch davon überzeugt sein, dass mit einem solchen Vorgehen ein Gewinn an Verständnis für die Komplexität beruflichen Handelns von Lehrer*innen zu erzielen ist, der an einer Hochschule höher zu gewichten ist als ein ebenso nachvollziehbares Bedürfnis nach Erfahrungsaustausch und Vergemeinschaftung. Unsere Beobachtungen verweisen auch darauf, dass es Themen gibt, deren Bearbeitung Studierenden im Angesicht beruflicher Praxis näherliegt als andere. So lassen sich Fragen der Klassenführung *einfacher* einer analytischen Auseinandersetzung zuführen als z.B. fachdidaktische Fragestellungen zu mathematischen Lernprozessen.

Eine hohe Expertise der Lehrenden, ein verbindlich-überzeugendes Auftreten mit klaren Aufträgen zur Beobachtung und Dokumentation und eine einsichtige Demonstration des dadurch entstehenden Gewinns kann hier als Voraussetzung markiert werden.

Derartige Voraussetzungen sind unserer Erfahrung nach kaum gegeben, wenn Lehrpersonen als *Könnner*innen der beruflichen Praxis* in diesen Formaten eingesetzt werden. Die habitualisierte Zuständigkeit für die Lösung unterrichtlicher Probleme lässt die unpraktische Distanzierung mit dem Ziel *schlichter Erkenntnis*

11 Empirische Befunde z.B. bezüglich des Erwerbs erster unterrichtspraktischer Routinen schon in diesem kurzen Zeitraum sind mir bisher nicht bekannt.

kaum zu, böte aber – bei entsprechender Einbindung in die akademischen Perspektiven auf berufliche Praxis – ein wesentliches Potenzial berufslangen Lernens. Die zweite wesentliche inhaltliche Voraussetzung betrifft das Innenverhältnis der Hochschulen. Sie besteht in der Möglichkeit für Studierende, ein solches fallrekonstruktives Vorgehen mit einer gewissen Kohärenz und Kontinuität als Anforderung zu erleben. Auch wenn mit dem skizzierten Prototyp keineswegs ein *Methodenmonismus* verbunden ist, kann es sinnvoll sein, angehende Lehrpersonen auch in Veranstaltungen zu Forschungsmethoden vorrangig (aber nicht ausschließlich) mit solchen Methoden in Kontakt zu bringen, die dazu beitragen können, „die Grundlage für ein intuitives, unter Praxiszwängen mögliches, abgekürztes Fallverstehen“ (Helsper 2001, 15) zu legen. Die dafür erforderliche Verständigung und curriculare Abstimmung in den zuständigen Gremien und Teams sowie die Konzipierung wiederkehrender Übungsgelegenheiten für ein rekonstruktives Methodenrepertoire der *Lehrenden* in den Berufspraktischen Studien stellt die vielleicht größte Herausforderung der Lehrer*innenbildung dar.

Zwei kritische Anfragen werden nicht selten an ein solches Vorgehen gestellt: Die Fokussierung auf die konkrete Situation, die Gegenstand des Protokolls wird, kann als *Situationalismus* kritisiert werden, steckt doch in der Bezugnahme auf die Situation eine Ausschließlichkeit, die die Historizität jeder Situation unberücksichtigt lässt (vgl. Syring in diesem Band). Dieser berechtigten Anfrage kann durch eine sorgfältige Kontextualisierung des Falles zumindest ansatzweise begegnet werden. Anlass zur Kritik gibt oft auch der im Vergleich zu Vielfalt und Umfang vermeintlicher Erfahrungen in der Teilnahme an der beruflichen Praxis geringe Umfang, in dem empirische Daten aus dem Praktikum dann tatsächlich einer sorgfältigen Analyse unterzogen werden können. Umso bedeutsamer erscheint es, dass Mitarbeitende der Hochschulen in der Lage sind, gemeinsam mit den Studierenden das zunächst nicht Augenscheinliche z.B. als latente Sinnstruktur sichtbar zu machen. Die Repräsentanz *allgemeiner* Phänomene im besonderen Fall kompensiert dann idealerweise die unvermeidliche Ausschnitthaftigkeit des Protokolls.¹²

5 Ausblick und offene Fragen

Die Frage, ob sich ein solches Verständnis von Fallarbeit in den Berufspraktischen Studien zu etablieren vermag, ist empirischer Natur. Argumentativ sollte hier deutlich geworden sein, dass eine solche Konzeption lehrer*innenbildenden

12 Auf die technischen und rechtlichen Herausforderungen der Dokumentation der Protokolle in der beruflichen Praxis wird an dieser Stelle nicht eingegangen, ebenso wenig auf typische Friktionen studentischer Fallarbeit wie sie z.B. bei Reh und Rabenstein (2005) dokumentiert sind.

Hochschulen jeglicher Couleur gut anstünde. Jenseits der Konzeption wird sich aber mindestens dreierlei erweisen müssen:

1. Etablieren sich Schul- und Berufspraktische Studien institutionell und konzeptionell flächendeckend als eigener akademisch ausgewiesener Studien- und Gegenstandsbereich?
2. Erhalten bzw. übernehmen die Hochschulen die Zuständigkeit und Verantwortung für die akademische Begleitung von Studierenden in den offensichtlich unvermeidlichen Kontaktzonen mit der beruflichen Praxis und welche systematische Rolle spielen dabei die staatlichen Seminare bzw. Zentren für schulpraktische Lehrer*innenbildung?
3. Entwickeln bzw. adaptieren Hochschulen für diesen Studienbereich Methoden und Formen der Anerkennung ihrer Bedeutsamkeit, die subjektive Involvierung als Normal- statt als Betriebsunfall mitdenken und dennoch in erster Linie den Potenzialen wissenschaftlicher Erkenntnis verpflichtet sind?

In der wechselseitigen Anerkennung von Differenz und jeweils vorhandenen Potenzialen der Professionalisierung in beiden Praxen steckt die Chance, sich von der unproduktiven Zuschreibung von „Praxisborniertheit“ (Hedtke 2020, 83) endlich zu verabschieden.

Literaturverzeichnis

- Bressler, C. & Rotter, C. (2018): Die zwei Seiten des (Lehrpersonen-)Habitus. Praxeologisch-wissenssoziologische Überlegungen zur Erweiterung der Forschung zum Lehrpersonenhabit. In: T. Leonhard, J. Košinár & C. Reintjes (Hrsg.): *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 53-63.
- Dewe, B., Ferchhoff, W. & Radtke, F.-O. (1992): Das „Professionswissen“ von Pädagogen. Ein wissenschaftstheoretischer Rekonstruktionsversuch. In: B. Dewe, W. Ferchhoff & F.-O. Radtke (Hrsg.): *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern*. Wiesbaden: Springer VS, 70-91.
- Havers, N. & Toepell, S. (2002): Trainingsverfahren für die Lehrerausbildung im deutschen Sprachraum. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 48 (2), 174-193.
- Hedtke, R. (2020): Wissenschaft und Weltoffenheit. Wider den Unsinn der praxisbornierten Lehrerausbildung. In: C. Scheid & T. Wenzl (Hrsg.): *Wieviel Wissenschaft braucht die Lehrerbildung? Zum Stellenwert von Wissenschaftlichkeit im Lehramtsstudium*. Wiesbaden: Springer VS, 79-108.
- Helsper, W. (2001): Praxis und Reflexion: Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. In: *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (3), 7-15.
- Helsper, W. (2018a): Lehrerberitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In: A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.): *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln*. Wiesbaden: Springer VS, 105-140.
- Helsper, W. (2018b): Vom Schülerhabitus zum Lehrerberitus – Konsequenzen für die Lehrberuflichkeit. In: T. Leonhard, J. Košinár & C. Reintjes (Hrsg.): *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 17-40.

- Huber, L. (2009): Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In: L. Huber, J. Hellmer & F. Schneider (Hrsg.): *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen*. Bielefeld: Universitätsverlag Webler, 9-36.
- Košinár, J., Leineweber, S. & Schmid, E. (2016): *Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien*. Münster: Waxmann.
- Kramer, R.-T. (2013): „Habitus(wandel)“ im Spiegel von „Krise“ und „Bewährung“. *Strukturtheoretische Überlegungen zu einer dokumentarischen Längsschnittforschung*. In: ZQF 14 (1), 13-32.
- Kramer, R.-T. (2020): *Kontinuität oder Transformation? Methodologische Herausforderungen einer rekonstruktiven Längsschnittforschung*. In: S. Thiersch (Hrsg.): *Qualitative Längsschnittforschung. Bestimmungen, Forschungspraxis und Reflexionen*. Opladen: Barbara Budrich, 109-126.
- Kramer, R.-T. & Pallesen, H. (2018): *Lehrerhandeln zwischen beruflichem und professionellem Habitus – Praxeologische Grundlegungen und heuristische Schärfungen*. In: T. Leonhard, J. Košinár & C. Reintjes (Hrsg.): *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 41-52.
- Kramer, R.-T. & Pallesen, H. (2019): *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kunze, K. (2014): *Professionalisierungspotentiale und -probleme der sozialisatorischen Interaktion im Studienseminar*. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung (ZISU)* 3, 44-57.
- Leonhard, T. (2018): *Das Ende von Theorie und Praxis? Versuch einer alternativen Rahmung für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. In: C. Fridrich, G. Mayer-Frühwirth, R. Potzmann, W. Greller & R. Petz (Hrsg.): *Forschungsperspektiven 10*. Münster: LIT, 11-26.
- Leonhard, T. (2020a): *Verlängerte Praxisphasen und das ‚Theorie-Praxis-Problem‘ – Perspektiven der Professionalisierung durch eine gewandelte Rahmung*. In: K. Rheinländer & D. Scholl (Hrsg.): *Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung. Konzeptionelle und empirische Aspekte der Relationierung von Theorie und Praxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 39-57.
- Leonhard, T. (2020b): *Reflexion in zwei Praxen. Notwendige Differenzierungen zur Konsensformel reflexiver Lehrer_innenbildung*. In: *Herausforderung Lehrer*innenbildung – Zeitschrift für Konzeption, Gestaltung und Diskussion HLZ* 3 (2), 14-28.
- Leonhard, T., Herzmann, P. & Košinár, J. (2021): *Theoretische Grundlagen und Erkenntniswege Schul- und Berufspraktischer Studien. Gegenstandsbezogene Positionierungen und Vergewisserungen*. Münster: Waxmann.
- Leonhard, T., Lüthi, K., Betschart, B. & Bühler, T. (2019): *Bewährung im Normengewitter. Zur Adressierung Studierender im Praktikumsbesuch*. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung (ZISU)* 8, 95-111.
- Mieg, H.A. & Lehmann, J. (2017): *Forschendes Lernen. Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann*. Frankfurt/M.: Campus.
- Neuweg, G.H. (2004): *Figuren der Relationierung von Lehrwissen und Lehrerkönnen*. In: B. Hackl & G.H. Neuweg (Hrsg.): *Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns. Arbeiten aus der Sektion Lehrerbildung und Lehrerbildungsforschung in der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen*. Münster: LIT, 1-26.
- Neuweg, G.H. (2011): *Distanz und Einlassung. Skeptische Anmerkungen zum Ideal einer Theorie-Praxis-Integration in der Lehrerbildung*. *Erziehungswissenschaft*. In: *Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* 22 (43), 33-45.
- Overmann, U. (1991): *Genetischer Strukturalismus und das sozialwissenschaftliche Problem der Erklärung der Entstehung des Neuen*. In: S. Müller-Doohm (Hrsg.): *Jenseits der Utopie: Theoriekritik der Gegenwart*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 267-336.
- Reh, S. & Rabenstein, K. (2005): *„Fälle“ in der Lehrerausbildung. Schwierigkeiten und Grenzen ihres Einsatzes*. In: *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 4, 47-54.

- Rothland, M. & Boecker, S.K. (2014): Wider das Imitationslernen in verlängerten Praxisphasen. Potenzial und Bedingungen des Forschenden Lernens im Praxissemesters. In: *DDS – Die Deutsche Schule* 106 (4), 386-397.
- Schedler, K. (2012): Multirationales Management. Ansätze eines relativistischen Umgangs mit Rationalitäten in Organisationen. In: *dms – der moderne staat – Zeitschrift für Public Policy, Recht und Management* 5 (2), 361-376.
- Scheid, C. & Wenzl, T. (2020): *Wieviel Wissenschaft braucht die Lehrerbildung? Zum Stellenwert von Wissenschaftlichkeit im Lehramtsstudium*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schneider, J. & Cramer, C. (2020): Relationierung von Theorie und Praxis: Was bedeutet dieses Konzept für die Begleitung von Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: K. Rheinländer & D. Scholl (Hrsg.): *Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung. Konzeptionelle und empirische Aspekte der Relationierung von Theorie und Praxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 23-38.
- Schrittesser, I. & Hofer, M. (2012): Lehrerbildung als kulturelle Praxis? Wie Pierre Bourdieus Habitusbegriff die Kulturen der Lehrerbildung und der Schulpraxis einander näher bringen könnte. In: C. Kraler, H. Schnabel-Schüle, M. Schratz & B. Weyand (Hrsg.): *Kulturen der Lehrerbildung: Professionalisierung eines Berufsstands im Wandel*. Münster: Waxmann, 141-154.
- Tietze, K.-O. (2003): *Kollegiale Beratung. Problemlösungen gemeinsam entwickeln*. Reinbek: Rowohlt.
- Traue, B. (2010): *Das Subjekt der Beratung. Zur Soziologie einer Psychotechnik*. Bielefeld: transcript.
- Wenzl, T., Wernet, A. & Kollmer, I. (2018): *Praxisparolen. Dekonstruktionen zum Praxiswunsch von Lehramtsstudierenden*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wernet, A. (2000): „Wann geben Sie uns die Klassenarbeiten wieder?“ Zur Bedeutung der Fallrekonstruktion für die Lehrerausbildung. In: K. Kraimer (Hrsg.): *Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 275-300.
- Wernet, A. (2009): *Einführung in die Interpretationstechnik der objektiven Hermeneutik*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wernet, A. (2020): Identitätskrise, Transformation und Ausdrucksgestalt: zum rekonstruktionsmethodologischen Problem des „Gewordenseins“. In: Thiersch, S. (Hrsg.): *Qualitative Längsschnittforschung. Bestimmungen, Forschungspraxis und Reflexionen*. Opladen: Barbara Budrich, 127-145.