

te Poel, Kathrin; Schlag, Sabine; Lischka-Schmidt, Richard; Wittek, Doris; Hartung-Beck, Viola; Bauer, Tobias
Hochschuladäquat und berufsfeldbedeutsam? Professionalisierung und Reflexion in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung am Beispiel der Formate rekonstruktive Kasuistik und Lerntagebuch

Reintjes, Christian [Hrsg.]; Kunze, Ingrid [Hrsg.]: *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 117-132. - (Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung)



Quellenangabe/ Reference:

te Poel, Kathrin; Schlag, Sabine; Lischka-Schmidt, Richard; Wittek, Doris; Hartung-Beck, Viola; Bauer, Tobias: Hochschuladäquat und berufsfeldbedeutsam? Professionalisierung und Reflexion in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung am Beispiel der Formate rekonstruktive Kasuistik und Lerntagebuch - In: Reintjes, Christian [Hrsg.]; Kunze, Ingrid [Hrsg.]: *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 117-132 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-254061 - DOI: 10.25656/01:25406

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-254061>

<https://doi.org/10.25656/01:25406>

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

Kathrin te Poel, Sabine Schlag, Richard Lischka-Schmidt, Doris Wittek, Viola Hartung-Beck und Tobias Bauer

Hochschuladäquat und berufsfeldbedeutsam? Professionalisierung und Reflexion in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung am Beispiel der Formate rekonstruktive Kasuistik und Lerntagebuch

Abstract

Der vorliegende Beitrag thematisiert das Verhältnis von Professionalisierung und Reflexion entlang der zwei Reflexionsformate *rekonstruktive Kasuistik* und *Lerntagebuch*, die mit dem strukturtheoretischen und dem kompetenztheoretischen Zugang einem jeweils anderen professionstheoretischen Paradigma angehören. Dabei wird theoretisch wie empirisch fundiert der Frage nachgegangen, wie sich diese Reflexionsformate zwischen Hochschuladäquanz und Berufsfeldbedeutsamkeit verorten, welche Bedeutung Reflexion in diesen Formaten also auch für weitere Phasen der Lehrer*innenbildung zugesprochen werden kann. Darüber hinaus werden Unterschiede, aber auch sich zeigende Gemeinsamkeiten der Reflexionsformate sichtbar gemacht, die weiterführend vor dem Hintergrund von Multiparadigmatik und einer phasenübergreifenden Professionalisierung diskutiert werden.

1 Einleitung

Reflexion gilt als wesentliches Moment der Professionalisierung von (angehenden) Lehrpersonen (vgl. Helsper 2018a, 131; Fabel-Lamla 2018, 86; Baumert & Kunter 2006, 506), darin stimmen die drei großen bildungswissenschaftlichen professionstheoretischen Ansätze, der kompetenztheoretische, strukturtheoretische und (berufs-)biographische Ansatz, überein. Wird Reflexion in Anlehnung an Häcker verstanden als „ein rückbezügliches, selbstbezügliches Denken, bei dem eine Spiegelung [...] bzw. ein Abgleich von etwas mit etwas vorgenommen wird“ (Häcker 2012, 268), dann dürfte sich trotz dieser Übereinstimmung das, was die Ansätze jeweils als Gegenstand der professionellen bzw. professionalisie-

renden Reflexion ausmachen, bzw. das, worauf sich das rückbezügliche Denken jeweils richtet, deutlich voneinander unterscheiden. Entsprechend umfangreich und zugleich vielfältig sind die Reflexionsformate, die zunehmend in den unterschiedlichen Phasen der Lehrer*innenbildung Anwendung finden (vgl. te Poel & Heinrich 2020, 2) und dabei in jeweils unterschiedlichen professionstheoretischen Paradigmen verortet werden. Auch die Beforschung der als professionalisierungsförderlich antizipierten Reflexionsformate sowie Systematisierungsversuche von auf Reflexion oder reflexive Haltungen zielenden Arbeitssettings (bspw. Schmidt et al. 2019) gewinnen dabei an Bedeutung und Differenzierung. Trotz der erheblichen Expansion und Mannigfaltigkeit von Reflexionsangeboten ist bislang umstritten, ob und wie sich diese Reflexion(-sfähigkeit) forschungsmethodisch (er)fassen lässt (vgl. Häcker 2019, 88). In der Folge bleibt damit in empirischer Hinsicht ungeklärt, welchen Stellenwert die in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung vorwiegend initiierten Reflexionen für welche wie verstandene Professionalisierung von angehenden Lehrpersonen haben. Gleiches gilt für die Frage nach dem Verhältnis der im Kontext Hochschule initiierten Reflexionen zu weiteren Phasen der Lehrer*innenbildung und zu einer entsprechenden phasenübergreifenden Professionalisierung der (angehenden) Lehrpersonen. Je nach professionstheoretischer Verortung der Reflexionsformate und ihrer Beforschung darf nicht nur für die erste Phase der hochschulischen Lehrer*innenbildung von unterschiedlichen Fokussierungen und Argumentationen sowie einem komplexen Gesamtgefüge von Forschungsergebnissen ausgegangen werden, sondern es ist ebenso anzunehmen, dass das Verhältnis der im Kontext Hochschule initiierten Reflexionen zu weiteren Phasen der Lehrer*innenbildung und einer entsprechenden phasenübergreifenden Professionalisierung unterschiedlich diskutiert und bestimmt wird.

Während sich in empirischer Hinsicht also noch große Forschungsdesiderate und deutlicher Klärungsbedarf ausmachen lassen, werden theoretisch fundiert bereits Differenzen zwischen Reflexionen in unterschiedlichen Praxen markiert, wobei die hochschulische Reflexionspraxis von der schulischen als Berufsfeld unterschieden wird (vgl. Leonhard 2020, 19). Damit bleibt auch der Reflexionsdiskurs in der Lehrer*innenbildung nicht unberührt von der grundsätzlichen und immer wieder debattierten Frage nach dem Verhältnis von Wissenschaft und Praxis bzw. Hochschule und Berufsfeld; eine Debatte, die besonders auf die Verhandlung dieses Verhältnisses innerhalb der ersten Phase der Lehrer*innenbildung fokussiert und ein Positionsfeld u. a. zwischen Abgrenzungstendenzen (bspw. Wenzl, Wernet & Kollmer 2017), dialektischen Verknüpfungen (bspw. Heinrich & te Poel 2020) und Integration (bspw. Klomfaß, Kesler & Stier 2020) eröffnet. Wiederum andere Autor*innen nehmen die mit Reflexion verbundenen empirischen Unklarheiten und Forschungsdesiderate zum Anlass kritisch anzufragen, ob die Lehrer*innenbildung mit dem Einzug des ‚Reflexionsbooms‘ einem Mythos

erlegen ist (vgl. Kösel, Unger, Hering & Haupt 2022), und gehen auf eine kritische Distanz zum Reflexionsanspruch.

Ausgehend von der Annahme, dass oben beschriebene Unklarheiten bedingt durch die Komplexität an Angeboten und professionstheoretischen Verortungen nicht allgemein, sondern für jedes Reflexionsformat in spezifischer Weise zu beantworten sind, nimmt dieser Beitrag die empirischen ‚Lücken‘ wie die Spannungsfelder im Reflexionsdiskurs zum Anlass, um zwei konkrete und auf Reflexion zielende Formate, die *rekonstruktive Kasuistik* und das *Lerntagebuch*, vertiefend zu betrachten und innerhalb des Spannungsfeldes zwischen Hochschule und Berufsfeld der angehenden Lehrpersonen zu diskutieren. Dieses Verhältnis wird im Folgenden durch die Facetten ‚Hochschuladäquanzt‘ und ‚Berufsfeldbedeutsamkeit‘ markiert. Der Beitrag knüpft damit an die Diskussionen auf dem Symposium *Hochschuladäquat und berufsfeldbedeutsam? Reflexion und Professionalisierung in der ersten Phase der Lehrerbildung am Beispiel der Formate rekonstruktive Kasuistik und Lerntagebuch* an, das auf der Tagung der DGfE-Sektion Schulpädagogik im September 2021 an der Universität Osnabrück stattgefunden hat. Mit Blick auf das jeweilige Reflexionsformat (d. h. rekonstruktive Kasuistik bzw. Lerntagebuch) geht es dabei um folgende Fragen:

- Inwiefern und unter welchen Begrenzungen kann welcher Modus der Reflexion durch das jeweilige Format angebahnt werden und welche Professionalisierungsrelevanz wird argumentiert?
- Welche Verhältnisbestimmungen zu weiteren Phasen der Lehrer*innenbildung und -professionalisierung und zur beruflichen Praxis (Berufsfeldbedeutsamkeit) werden vermittelt hierüber vorgenommen/lassen sich vornehmen? (vgl. Heinrich & te Poel 2021)

In Kapitel 2.1 gehen zunächst Richard Schmidt-Lischka und Doris Wittek (beide Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg) als Vertreter*innen der rekonstruktiven Kasuistik aus Sicht des strukturtheoretischen Professionsansatzes den vorstehenden Fragen theoretisch wie empirisch nach. In dem sich anschließenden Kapitel 2.2 werden die Fragen von Sabine Schlag (Bergische Universität Wuppertal) und Viola Hartung-Beck (Fachhochschule Dortmund) für die Arbeit mit dem Lerntagebuch als Reflexionsformat, das auf dem kompetenztheoretischen Professionsansatz fußt, beantwortet. Auch dabei wird auf empirische Befunde zurückgegriffen. Im abschließenden dritten Kapitel werden die Ergebnisse aus den Teilkapiteln 2.1 und 2.2 und damit das struktur- und das kompetenztheoretisch fundierte Reflexionsformat vergleichend in einen Dialog gebracht. Die Ergebnisse werden in ihrer Bedeutung für eine multiparadigmatische Lehrer*innenbildung diskutiert, die über die Phasen hinweg weitergedacht wird.

2 Reflexionsformate zwischen Hochschuladäquanz und Berufsfeldbedeutsamkeit

2.1 Rekonstruktive Kasuistik aus strukturtheoretischer Perspektive

Rekonstruktive Kasuistik ist ein Format der universitären Lehrer*innenbildung, für das die Anbahnung eines reflexiven Habitus als Ziel vielfach betont wird (vgl. z. B. Reh & Schelle 2010, 18; Moldenhauer u. a. 2020, 12). Darüber soll sie – wie auch andere Spielarten der Kasuistik – einen Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen leisten, was vor allem im strukturtheoretischen Professionsansatz herausgearbeitet wird (vgl. z. B. Helsper 2000). Von anderen Spielarten der Kasuistik lässt sich *rekonstruktive* Kasuistik u. a. dadurch abgrenzen, dass sie sich an sozialwissenschaftlichen Rekonstruktionsverfahren orientiert (vgl. Schmidt u. a. 2019; Schmidt & Wittek 2021a, 177ff.). Ziel des kasuistischen Arbeitens ist es daher, Sinn, Struktur oder Logik pädagogischer Situationen verstehend nachzuvollziehen. Dieses verstehende Nachvollziehen von Situationen, je nach Umsetzung auch unter Rückgriff auf wissenschaftliche Literatur, lässt sich als eine Form von Reflexion, als eine Form „rückbezüglichen bzw. selbstbezüglichen Denkens“ (Häcker, Berndt & Walm 2016, 262) verstehen. Allerdings ist das verstehende Nachvollziehen nicht nur im Sinne einer *Reflexion* konstitutiv für den *Prozess* kasuistischen Arbeitens, sondern es kennzeichnet zugleich das grundlegende *Ziel* kasuistischen Arbeitens in der Professionalisierung der (angehenden) Lehrpersonen: die Anbahnung eines *reflexiven Habitus*.

Zum Gegenstand der Reflexion werden in rekonstruktiver Kasuistik drei Dimensionen (vgl. Schmidt & Wittek 2020, 35f.). Zum ersten wird im Sinne einer *Praxis-Reflexion* eine konkrete pädagogische Situation zum Gegenstand des Nachdenkens gemacht. Zentral ist hierbei, dass Situationen nicht ohne Weiteres subsumiert, sondern einzelfallsensibel aufgeschlüsselt werden. Da sich in solchen Einzelfällen immer auch allgemeine Strukturmerkmale zeigen, findet zum zweiten eine *Meta-Praxis-Reflexion* über Schule, Unterricht und Lehrer*innenhandeln statt, wobei durch rekonstruktive Kasuistik vor allem die Kontingenz und Komplexität von Unterricht herausgestellt wird. Durch die Arbeit am Fall wird zum dritten (tendenziell implizit) das eigene Selbst zum Reflexionsgegenstand (*Selbst-Reflexion*), d. h. eigene Annahmen, Erwartungen, Normalitätsvorstellungen usw., die das Handeln, Wahrnehmen und Rekonstruieren prägen.

Betrachtet man diese drei Dimensionen der Reflexion sowie die drei zentralen Handlungsschritte rekonstruktiver Kasuistik – Rekonstruktion bzw. Interpretation, Kontrastierung sowie Theoretisierung (vgl. Schmidt & Wittek 2020, 35) –, so lässt sich aus unserer Sicht bereits eine *erste Antwort auf die Ausgangsfrage* des Beitrages nach der Hochschuladäquanz und der Berufsfeldbedeutsamkeit formulieren. Hochschuladäquat scheint rekonstruktive Kasuistik insofern zu sein, als wissenschaftliche Rekonstruktionsverfahren zugrunde liegen, Fälle in syste-

matischer, begründeter Weise aufeinander bezogen und Fälle mit wissenschaftlicher Literatur relationiert werden. Berufsfeldbedeutsam scheint rekonstruktive Kasuistik insofern zu sein, als konkrete Situationen des Berufsfeldes zu Fällen gemacht werden. Die Hoffnung ist ferner, dass das, was Studierende während der Fallarbeit verhandeln, in ähnlicher Weise das spätere berufliche Handeln prägt: „Rekonstruktive Fallarbeit mit Lehramtsstudierenden zu betreiben [... ist] sinnvoll, weil hier geschieht, was der Professionelle immer auch zu tun [... hat]: Fälle deutend zu verstehen.“ (Reh & Schelle 2010, 18) Lehrpersonen sollen demnach später ebenfalls in allen drei Dimensionen reflektieren: Sie sollen die Verwobenheit des situationalen Handelns und Wahrnehmens mit der eigenen Person sowie allgemeine Strukturmerkmale von Schule und Lehrer*innenhandeln mitbedenken, um auf diese Weise sowohl das Allgemeine als auch das Besondere pädagogischer Situationen zu verstehen. All dies soll an die drei (wissenschaftlich bzw. forschungsmethodisch fundierten) Handlungsschritte angelehnt sein, d. h. etwa, dass Reflexionen nicht in einem subsumtiven oder normativen Modus stattfinden und Situationen nicht allein mit Alltags-, sondern auch mit wissenschaftlichem Wissen in Zusammenhang gebracht werden sollen.

So konzipiert bietet rekonstruktive Kasuistik ein Potenzial für eine professionalisierungsorientierte Vernetzung der Phasen der Lehrer*innenbildung. Während in der ersten Phase die grundlegende Vorgehensweise von Fallarbeit eingeführt wird – ggf. wissenschaftlich überbetont –, könnten die zweite und dritte Phase den damit angelegten kasuistisch wissenschaftlich-reflexiven Modus des Nachdenkens über pädagogische Situationen weiterentwickeln – nun stärker in Bezug auf und unter Bedingungen der beruflichen Praxis. Dabei wäre es sinnvoll, wenn sowohl Dozent*innen der Lehrer*innenbildung (in allen Phasen) als auch (angehende) Lehrpersonen den phasenübergreifenden Sinn rekonstruktiver Kasuistik nachvollziehbar machen bzw. nachvollziehen können. Dies ist jedoch ein hoher Anspruch. Der Blick auf empirische Befunde zeigt, dass es bereits innerhalb der universitären Phase der Lehrer*innenbildung schwierig ist, rekonstruktive Kasuistik so umzusetzen, wie es professionstheoretisch, method(olog)isch und programmatisch wünschenswert ist, und damit die angestrebten Ziele zu erreichen. So betonen verschiedene Autor*innen, dass Studierende weniger interpretieren oder rekonstruieren, sondern eher werten oder Handlungsoptionen und Verbesserungen der Praxis diskutieren (vgl. z. B. Arndt, Bender & Rennebach 2020, 195ff.; Bauer & Wieser 2020, 48f.; Breidenstein, Leuthold-Wergin & Siebholz 2020, 149ff.; Kunze 2017, 222ff.; Steinwand, Damm & Fabel-Lamla 2020, 207f.), obwohl es ebenso Hinweise darauf gibt, dass Kasuistik erreichen kann, was sie erreichen soll (vgl. z. B. Kabel u. a. 2020, 179ff.).

In dokumentarisch ausgewerteten Gruppendiskussionen mit Studierenden, die im Rahmen des QLB-Projekts KALEI („Kasuistische Lehrerbildung für den inklusiven Unterricht“) an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg stattfanden

und in denen u. a. die Erfahrungen der Studierenden mit (rekonstruktiver) Kasuistik zum Thema gemacht wurden, zeigte sich dies erklärend eine *Nichtpassung zwischen den Orientierungen der Studierenden und der Programmatik von Kasuistik*; in unserem praxeologisch-wissenssoziologisch begründeten Professionsverständnis lässt sich hier von einer Spannung zwischen Habitus und Norm sprechen (vgl. Schmidt & Wittek 2021b, 266ff.; ähnlich Parade, Sirtl & Krasemann 2019, 276). Die Lehramtsstudierenden sind *an Zweckhaftigkeit, beruflicher Praxis und Gewissheit orientiert*. Kasuistik sollte einen bestimmten Nutzen erkennen lassen, auf die schulische Praxis vorbereiten, klare, eindeutige Vorgaben zur Analyse von Fällen bzw. Unterricht machen sowie sicheres und eindeutiges Wissen über Unterricht und Lehrer*innenhandeln liefern. Demgegenüber repräsentiert rekonstruktive Kasuistik ein Format, das diesen drei Orientierungen mehr oder weniger deutlich entgegensteht. In rekonstruktiver Kasuistik geht es, theoretisch und programmatisch begründet, nicht darum, Fälle für einen unmittelbar einsichtigen Zweck zu interpretieren, unmittelbare Aussagen über praktisches Handeln zu treffen (auch wenn praktisches Handeln Ursprung der Fälle ist) oder eindeutige Handlungsempfehlungen zu geben (eher steht die Komplexität pädagogischen Handelns im Fokus) (vgl. Hummrich 2020, 68f.). Rekonstruktive Kasuistik ist demnach nicht ohne Weiteres anschlussfähig an die rekonstruierten Orientierungen der Studierenden (dieses Samples) und wird von ihnen insgesamt eher kritisch verhandelt, obgleich sich die benannten Brüche und Nichtpassungen durchaus für eine sinnstiftende Metakommunikation über Kasuistik nutzen lassen dürften. Dennoch bleibt zu vermuten, dass das Potenzial rekonstruktiver Kasuistik bisher überwiegend ungenutzt ist, weil Studierenden das Format fremd bleibt – wiewohl bei allen entsprechenden Bemühungen eine völlige Anschlussfähigkeit weder möglich noch wünschenswert ist, da erst eine gewisse Nicht-Passung Professionalisierungspotenziale eröffnet (vgl. Schmidt & Wittek 2021b, 275). Eine phasenübergreifende Sinnstiftung scheint damit ebenfalls erschwert.

Der kurze Blick auf die Empirie eröffnet nun eine *zweite Antwort auf die Ausgangsfrage* des Beitrages. Aus Sicht der Programmatik (bzw. aus Sicht der Lehrenden), das wurde oben deutlich, erscheint rekonstruktive Kasuistik hochgradig hochschuladäquat – sie verkörpert ein Ideal universitärer Lehre, in dem es um ein selbstzweckhaftes Einlassen auf einen Gegenstand geht, bei dem ein unmittelbarer Zweck für die Praxis nicht angedacht ist – und mittelbar berufsfeldbedeutsam – sie soll als Teil der ersten Phase der Lehrer*innenbildung auf das Berufsfeld bezogen sein und einen Beitrag zur Professionalisierung von später im Berufsfeld tätigen Lehrpersonen leisten. Aus Sicht der (allerdings in ihrer Aussagekraft begrenzten) Empirie (bzw. aus Sicht der Studierenden) erscheint rekonstruktive Kasuistik gewissermaßen als *zu* hochschuladäquat, weil das Format in übersteigerter Weise eine zweckfreie Bildung und eine komplexe, keine eindeutigen Antworten liefernde Wissenschaft repräsentiert. Da eine so entworfene rekonstruktive Kasuistik

in Spannung mit den rekonstruierten Orientierungen der Studierenden an einer zweckorientierten Ausbildung für die Praxis steht, entfaltet das Format bei den Studierenden keinen nachvollziehbaren Sinn und ist im Ergebnis kaum mehr berufsfeldbedeutsam, obwohl eine Berufsfeldbedeutsamkeit den Orientierungen der Studierenden durchaus entspricht. Es wird als berufsfeldfernes, zu wissenschaftliches und insgesamt unklares, diffuses Format wahrgenommen.

2.2 Lerntagebücher aus kompetenztheoretischer Perspektive

Praxisphasen wird im Rahmen der hochschulischen Lehrer*innenbildung das Ziel der Verzahnung von Theorie und Praxis zugeschrieben, damit Studierende ihr universitär erworbenes Wissen und schulpraktisches Handeln aufeinander beziehen können. Praxisphasen sollen unter dieser Prämisse zur Professionalisierung von angehenden Lehrpersonen beitragen (vgl. Herzog & von Felten 2001; Mulder & Gruber 2011). Über die Wirksamkeit dieser Annahme wird in der Lehrer*innenbildung ausgiebig diskutiert. Leonhard (2020) fragt beispielsweise, inwieweit diese eingängig erscheinende Formel über *die Theorie* und *die Praxis* als Begriffskombination den Kern der Sache, also die Prämisse einer Professionalisierung der hochschulischen Lehrer*innenbildung, trifft und ob es nicht zielführender wäre, hier von zwei verschiedenartigen Praxen zu sprechen. Denn sowohl die Berufspraxis als auch die Wissenschaftspraxis beinhalteten theoretische und praktische Wissensaspekte, die von den angehenden Lehrpersonen erlernt werden müssen. Für die von uns dargelegte Position ist es wichtig, diese abstrakte Dualität zwischen Theorie und Praxis zunächst in den Hintergrund und die empirische Erfassung der Erfahrungen der Studierenden in den Vordergrund treten zu lassen. Wir werden uns dieser Perspektive aber am Ende des Kapitels widmen.

Aus lern- und kognitionspsychologischer Perspektive stellt primär Wissen, das in verschiedenen Kontexten (Schule und Universität, fachspezifisch und bildungswissenschaftlich usw.) erworben wird, eine relevante Dimension für professionelles Handeln dar. Wir gehen weiterhin davon aus, dass Wissen – unabhängig von seiner analytischen Zuweisung von theoretischen und praktischen Bestandteilen – zu einer Professionalisierung beitragen kann.

Angelehnt an die Erkenntnisse von Gruber, Mandl und Renkl (2000) ist es für angehende Lehrkräfte hilfreich, dass sie auf möglichst umfangreiches Wissen aus und in unterschiedlichen Kontexten zugreifen können, um die Komplexität ihres Berufs bewältigen zu können. Durch diese Form der Elaboration des Wissens wird verhindert, dass träges Wissen entsteht, das für jegliche Praxis oder eine Theorie-Praxis-Verzahnung unzugänglich wäre. Das heißt aber auch, dass der Transfer von Wissen auf andere Kontexte eingeübt werden muss, um sicherzustellen, dass Wissen auf unterschiedliche Situationen angewandt werden kann. Hier zeigt insbesondere die Expert*innen-Noviz*innen-Forschung bei Lehrkräften, dass diese sich vor allem im Elaborationsgrad ihrer Schemata unterscheiden (vgl. Berliner 1987;

Westermann 1991). Expert*innen verfügen dann über laborierte Schemata, wenn sie aus theoretischem Wissen und praktischem Handlungswissen bestehen. Beides trägt dazu bei, zielführender und flexibler handeln zu können (vgl. Berliner 1987; Westermann 1991). Studierende in Praxisphasen wie dem Praxissemester können in diesem Sinne als Noviz*innen begriffen werden, die Unterstützung benötigen, um komplexe Handlungssituationen verstehen und Konsequenzen für späteres professionelles Verhalten ziehen zu können (vgl. Caruso & Harteis 2020). Wir gehen weiterhin davon aus, dass es für diese Prämisse der *Theorie-Praxis-Verzahnung*, oder besser gesagt der Verzahnung der beiden Praxen oder auch der Elaboration der Schemata, der Reflexion von Beobachtungssituationen durch die Studierenden bedarf. Die Schulpraxis wird erst durch die Reflexion des Erlebten oder Beobachteten zu einer Lerngelegenheit, bei der neues Wissen aufgebaut bzw. bestehendes Wissen laboriert werden kann. Für eine empirische Analyse dieser Gelegenheiten werden von uns Lerntagebücher als bildungswissenschaftliches Reflexionsinstrument des Praxissemesters genutzt. Die von uns umgesetzte Ausführung der Lerntagebücher beinhaltet vor allem eine Anleitung, um schulische Erfahrungen schriftlich und selbstreguliert zu reflektieren (vgl. Hartung-Beck & Schlag 2020; Gläser-Zikuda, Voigt & Rohde 2010). Durch die Verschriftlichung der Situation wird eine analytische Perspektive erzwungen, die zwar nicht in der Lage ist, das Erlebte bzw. Beobachtete in irgendeiner Form objektiv wiederzugeben, aber die Möglichkeit beinhaltet, die subjektiven Beobachtungs- und Erlebenserfahrungen der Studierenden abzubilden und somit auch für Dritte zugänglich machen zu können.

Die Lerntagebücher dienen in unserem Sinne dazu, erlebte oder beobachtete Situationen aus der schulischen Praxis unter Einbezug von Theorien und empirischen Befunden zu reflektieren sowie für zukünftiges Handeln nutzbar zu machen (vgl. Hartung-Beck & Schlag 2020). Die Studierenden werden dabei durch ihre Dozent*innen auf die Reflexion ausführlich vorbereitet sowie über individuelles Feedback zu den Lerntagebucheinträgen begleitet und angeleitet. Das Feedback zu Lerntagebüchern hat sich insbesondere bei Noviz*innen als zielführend und lernförderlich erwiesen (vgl. Roelle, Berthold & Fries 2011). Dabei geht es zum einen um die Förderung der Reflexionsfähigkeit (vgl. Abu Jadu 2015) und zum anderen um die Unterstützung beim Erkennen von Zusammenhängen und damit der Elaboration von Wissen. Wichtig ist es, dass das Feedback adaptiv an die Fähigkeiten der angehenden Lehrkräfte angepasst wird (vgl. *scaffolding* und *fading* nach Dennen & Burner 2008), damit die Studierenden über das Praxissemester hinaus in die Lage versetzt werden, eigenständig zu reflektieren.

Allgemein gesprochen dienen die Lerntagebücher der schriftlichen Auseinandersetzung mit erlebten oder beobachteten Situationen. Ziel ist dabei, die Situation zunächst einmal besser zu verstehen, um darauf aufbauend Handlungsmöglichkeiten für zukünftiges Handeln entwickeln zu können. Im Sinne eines hoch-

schuldidaktischen Konzeptes geht es also primär um die Elaboration von Wissen. Hierbei wird bewusst nur ein kleiner Ausschnitt der komplexen pädagogischen Beobachtungssituation betrachtet, um die Studierenden nicht zu überfordern.

Zum Schluss kehren wir noch einmal zu der abstrakten *Dualität von Theorie und Praxis* zurück, wie sie eingangs von Leonhard (2020) kritisch diskutiert wurde. Im Sinne des hochschulischen Anteils des Praxissemesters, bei dem ein theoretisch-reflexiver Zugang im Vordergrund steht (vgl. Weyland & Wittmann 2015), verbleibt die Reflexion der Lerntagebücher in der Wissenschaftspraxis im Modus der *daten- und methodengestützten Analyse*, in dem nachträglich auf die Handlung zurückgeschaut wird – oder nach Schön (1983) *reflection-on-action* erfolgt. Natürlich kann man kritisieren, dass nur das (pädagogische) Wissen gefördert wird und nicht professionelles Handeln. Jedoch erweist sich das professionelle Wissen als ein essenzieller Teil des professionellen Handelns, wie es z. B. Baumert und Voss (2014) auch empirisch zeigen konnten. Wir schließen uns der These an, dass professionelles Handeln durch die Hochschule kaum instruierbar ist (vgl. Leonhard 2020). Die hochschulische Bildung als erste Phase der Lehrer*innenbildung schafft aber die Basis für professionelles Handeln, indem schon hier über eine entsprechende Einübung elaboriertes und handlungsnahes Wissen vermittelt wird, welches es Studierenden ermöglicht, dieses Vorgehen auch in schulpraktischen Kontexten in der zweiten Phase der Lehrer*innenbildung anzuwenden. Diese Wissensbestände bilden eine Grundlage für die Ausbildung von für die Berufspraxis relevanten Schemata und Skripts.

Zusammenfassend soll noch einmal das Ziel der reflexiven Arbeit mit Lerntagebüchern in den Bildungswissenschaften festgehalten werden: Lerntagebücher ermöglichen, Wissen aus verschiedenen Kontexten zu elaborieren und eine komplexe Wissensbasis zu schaffen, welche späteres Handeln bzw. Handlungsentscheidungen erleichtern soll. Wir konnten mit unserer eigenen Studie zeigen, dass Lerntagebücher zielführend angeleitet und über Feedback begleitet werden müssen, um den gewünschten Reflexionsgrad zu erreichen, dies dann aber sehr wohl möglich ist (vgl. Hartung-Beck & Schlag 2020). Die verwendete Form der Lerntagebücher fokussiert damit klar auf das Professionswissen (vgl. Baumert & Kunter 2011).

3 Die Reflexionsformate in der Debatte um das Hochschul-Berufsfeld-Verhältnis und Multiparadigmatik

Ausgehend von der Bedeutsamkeit, die Reflexion in unterschiedlichen, für die Lehrer*innenbildung relevanten Professionstheorien zugesprochen wird, wurde in der Einleitung dieses Beitrags zunächst die Frage aufgeworfen, ob und wie sich entlang der beiden Reflexionsformate *rekonstruktive Kasuistik* und *Lerntagebuch* eine jeweilige Bedeutsamkeit dieser Reflexionen für die Lehrer*innenprofessional-

sierung – theoretisch-systematisch und/oder empirisch – konkretisieren lässt. Die Beantwortung dieser Frage impliziert das Antizipieren besonderer Strukturen und Charakteristika der Lehrer*innenbildung. Diese umfasst in Deutschland das Nacheinander einer akademischen und einer schulpraktischen (Aus-)Bildungsphase (vgl. bspw. Dzengel 2016), wobei der schulpraktische Teil noch einmal in eine Ausbildungsphase (Referendariat) und eine Phase der weiteren Professionalisierung im Berufsfeld unterteilt werden kann. Ein mehr oder weniger stark konturiertes Berufsfeld teilt die akademische Lehrer*innenbildung mit weiteren Studiengängen, die zu einer konkreten Profession führen (bspw. Medizin) und unterscheidet sie von vielen weiteren Studiengängen. Auch die zweiphasige (Aus-) Bildungsstruktur ist keine alleinige Besonderheit der Lehrer*innenbildung, sondern teilt diese mit weiteren (Aus-)Bildungsgängen (bspw. mit der (Aus-)Bildung von Jurist*innen). Ein Alleinstellungsmerkmal der Lehrer*innenbildung hingegen besteht gemäß Helsper (2018b, 23) darin, dass alle angehenden Lehrpersonen das angestrebte Berufsfeld Schule zuvor aus einer anderen Rolle heraus (als Schüler*in) intensiv erfahren und wahrgenommen haben. Dieses Charakteristikum kann eine Chance, aber auch eine Hürde der Professionalisierung darstellen, je nachdem wie der Rollenwechsel von der angehenden Lehrperson bearbeitet werden kann. Der Aufgabe, diesen Rollenwechsel zu begleiten und zu unterstützen, muss sich die Lehrer*innenbildung stellen.

Lässt sich Reflexion als professionalisierungsrelevant auch empirisch nachweisen und wird Professionalisierung in der Lehrer*innenbildung als in Kollektive eingelagerter individueller (vgl. Fabel-Lamla 2018, 84) Prozess des Subjekts verstanden, der die unterschiedlichen Phasen durchzieht (vgl. Messner 2006), dann kann Reflexion – unter Fokussierung auf das Subjekt – nicht nur als eine Art individuelles ‚Scharnier‘ betrachtet werden, Theorie und Praxis in ein Verhältnis zu setzen (vgl. bspw. Altrichter, Posch & Spann 2018), sondern auch als ein die Phasen verknüpfendes ‚Scharnier‘. Die erforderliche Aufarbeitung jener, der Professionalisierung vorgelagerten Erfahrungen im schulischen Feld (vgl. Helsper 2018b, 35) potenziert die Komplexität der vom Subjekt zu leistenden Integration. Wie und auf welche Art und Weise eine reflexive Integration der unterschiedlichen Phasen und Erfahrungen auf der Professionalisierungsebene des Subjektes Ausdruck findet und gelingt, dürfte dabei auch von der Gestaltung der Phasen durch die weiteren an der Lehrer*innenbildung beteiligten Akteur*innen wie bspw. den Dozierenden an Hochschulen abhängen, wenn die alleinige Verantwortung für die Herstellung von Bezügen zwischen den Phasen nicht an die zu professionalisierenden Akteur*innen, das sind die angehenden Lehrpersonen, delegiert werden soll (vgl. Heinrich & te Poel 2018).

Gleichzeitig ist die Frage in ihrer hohen Komplexität abhängig von der Verhältnisbestimmung der Felder selbst: Wie kann bspw. eine phasenübergreifende Professionalisierung auf Subjektebene verstanden werden, wenn Hochschule und

Schule (als Berufsfeld) als zwei Praxen mit je eigenen Theoriebezügen zu denken sind (vgl. Leonhard 2020)? Müsste es so gedacht auch zwei Professionalisierungen geben? Die zweite an die beiden Reflexionsformate herangetragene Frage war ausgehend von aktuellen wissenschaftlichen Debatten über das Verhältnis von Hochschule und Schule als Berufsfeld entsprechend die, welche Verhältnisbestimmung der ersten zu weiteren Phasen der Lehrer*innenbildung vermittelt über die Reflexionsformate rekonstruktive Kasuistik und Lerntagebuch – implizit oder auch explizit – jeweils vorgenommen wird. Die Frage wurde entlang der Begriffe Hochschuladäquanz und Berufsfeldbedeutsamkeit aufgeworfen.

Mit der rekonstruktiven Kasuistik und dem Lerntagebuch stehen in diesem Beitrag nicht nur zwei unterschiedliche Reflexionsformate im Fokus und im direkten Dialog, sondern diese sind auch in zwei unterschiedlichen professionstheoretischen Paradigmen verortet: dem strukturtheoretischen und dem kompetenztheoretischen Paradigma. Eine vergleichende Betrachtung beider Zugänge zeigt zunächst, dass beide Zugänge nicht nur darin übereinstimmen, den angestrebten Reflexionsprozess – auf ihre je eigene Art und Weise – systematisch zu strukturieren und verschriftlichte Praxisbeobachtungen aus dem zukünftigen Berufsfeld der Studierenden zum Ausgangspunkt der Reflexion, also zum Reflexionsgegenstand, zu machen, auf den sich das rückbezügliche Denken der angehenden Lehrpersonen richtet. Paradigmenübergreifend wird über beide Reflexionsformate auch das Verhältnis zwischen Reflexion und Professionalisierung und damit einhergehend zwischen den unterschiedlichen institutionellen Phasen und Feldern der Lehrer*innenbildung vergleichbar bestimmt. Denn beide Formate zielen auf ein vertiefendes und komplexitätssteigerndes Verstehen von berufsfeldrelevanten Praxissituationen sowie auf das Erlernen methodischer Vorgehensweisen, deren Relevanzen auch für weitere Phasen der Lehrer*innenbildung antizipiert werden.

Dabei adressieren die beiden in der Hochschule verorteten Formate jedoch unterschiedliche Ebenen des zu professionalisierenden Subjekts: die explizite Wissens Ebene (Lerntagebücher) und den professionellen Habitus (rekonstruktive Kasuistik) als eine Art implizite Wissens Ebene (vgl. Reckwitz 2021, 55). Im Kontext der beiden hier angeführten Reflexionsformate wird von einer möglichen Entwicklung der Person bzw. jeweils unterschiedlicher Facetten der Person (Wissens Ebene und habituelle Ebene) als zu professionalisierendes Handlungs Subjekt ausgegangen. Es wird ebenso angenommen, dass diese Entwicklung Konsequenzen für das Handeln im späteren Berufsfeld hat und vermittelt darüber berufsfeldrelevant wird. Die jeweils auf unterschiedliche Art hochschuldidaktisch initiierte Reflexion (anlehnend an rekonstruktive Forschungsmethoden oder über gezieltes Dozierendenfeedback) wird dabei in je ähnlicher Weise als Zugangsmöglichkeit zu diesen Personenfacetten verstanden. Beiden Reflexionsformaten liegt damit auch die mehr oder weniger implizite Annahme zugrunde, dass auf die Reflexionsfähigkeit des Subjektes durch die hochschulischen Akteur*innen Einfluss genommen werden

kann bzw. dies zumindest versucht oder dafür ein Anstoß gegeben werden kann. Diese Reflexionsfähigkeit wird als eine für alle Phasen der Lehrer*innenbildung relevante erhofft.

Die Ergebnisse des Vergleichs beider Reflexionsformate erweisen sich insbesondere mit Blick auf Multiparadigmatik als eine Hochschulentwicklungsperspektive (vgl. Heinrich et al. 2019, 244) als interessant. Multiparadigmatik versteht sich als „Meta-Blick, der die unterschiedlichen Paradigmen in ihrer jeweiligen Eigenlogik zunächst begreifen und dann auch wertschätzen kann“ und in der Lehrer*innenbildung mit dem Ziel einhergeht, im Dialog über die jeweiligen paradigmatischen Grenzen „die wechselseitigen Möglichkeiten unterschiedlicher Forschungszugänge für die praktische Umsetzung“ (ebd., 252) zu erschließen, um so über eine Triangulation der Ergebnisse aus den unterschiedlichen Zugängen zu neuen Schlüssen zu gelangen (vgl. BiProfessional 2015, 6, zit. n. Heinrich et al. 2019, 246). In diesem Sinne konkretisieren die Ergebnisse in diesem Beitrag, inwiefern die unterschiedlich professionstheoretisch und forschungsparadigmatisch verorteten Reflexionsformate zu einer vielseitigen und zugleich abgestimmt ineinandergreifend angelegten Lehrer*innenbildung beitragen können, indem sie schwerpunktmäßig auf unterschiedliche Facetten der Person (explizite Wissens Ebene und habituelle Ebene) als angehend professionell Handelnde zielen.

Ob dies tatsächlich gelingt, ist eine empirische Frage. Diese zu beantworten bedarf zum einen der Klärung, wie die jeweils adressierten Personenfacetten und ihre Entwicklung empirisch erfasst werden können (zum Habitus siehe bspw. Wittek, te Poel, Lischka-Schmidt & Leonhard in diesem Band), und zum anderen entsprechender längsschnittlicher Betrachtungen, die zeigen, ob sich – auch über die Phasen hinweg – ein Entwicklungsprozess zeigt, in dem die während der ersten Phase der Lehrer*innenbildung möglicherweise angestoßenen Entwicklungen (die ebenfalls zu erheben wären) weiterhin integraler Bestandteil sind. Solche längsschnittlichen Studien sind bislang rar, wenngleich sich erste Projekte auf einen solchen Weg gemacht haben (siehe bspw. König, Rothland & Schaper 2018). Im Sinne einer evidenzbasierten Hochschulentwicklung wäre es das Ziel, Studien dieser Art zu intensivieren und dabei auch in der Forschung, nicht nur in der Lehre, die Paradigmen zu triangulieren. Darüber hinaus ist anzumerken, dass neben den beiden hier vertiefend dargestellten hochschulischen Reflexionsformaten, die eine Berufsfeldrelevanz über die Anbahnung eines reflexiven Habitus (Kap. 2.1) oder die Ermöglichung der Weiterentwicklung der expliziten Wissens Ebene (Kap. 2.2) antizipieren, weitere und anders angelegte Formate denkbar und auch vorhanden sind, die darauf zielen Studierende dabei zu unterstützen, die unterschiedlichen Phasen der Lehrer*innenbildung in ihrem Professionalisierungsprozess reflexiv zu integrieren. Verwiesen werden soll an dieser Stelle bspw. auf die vielfältigen an Hochschulen entstandenen Lehr- und Lernwerkstätten (vgl. bspw. te Poel et al. 2022), die dieses Ziel gleichermaßen verfolgen.

Abschließend lässt sich Multiparadigmatik auch und gerade bedingt durch die strukturelle Zweiphasigkeit und die Differenz der Phasen in der Lehrer*innenbildung nicht nur hinsichtlich unterschiedlicher Forschungsparadigmen in der ersten Phase, sondern auch hinsichtlich der unterschiedlichen Felder der beiden bzw. drei Phasen weiterdenken. So wurde in Kapitel 2.1 die Hoffnung formuliert, dass auch Akteur*innen in weiteren Phasen die Relevanz der in der ersten Phase verorteten rekonstruktiven Kasuistik erkennen. Gleiches dürften die Akteur*innen der zweiten und dritten Phasen für die dort verorteten (reflexiven) Lehrer*innenbildungsformate erhoffen (siehe bspw. Heinrich & te Poel 2020). Wie dies gelingen und so aufeinander abgestimmt werden kann, dass eine Integration der unterschiedlichen Phasen bzw. Felder auf der Ebene des zu professionalisierenden Subjekts unterstützt wird, ist eine offene und – wie in der Einleitung gezeigt – kontroverse Frage. Es dürfte aber deutlich geworden sein, wie hochkomplex dieser Prozess ist, der an die angehenden Lehrpersonen delegiert wird, wenn sich die weiteren an der Lehrer*innenbildung beteiligten Akteur*innen den Fragen nach einer ineinandergreifenden Verhältnisbestimmung der Felder und Phasen, nicht (gemeinsam) stellen und welche Schlüsselfunktion Reflexion dabei einnimmt.

Literatur

- Abu Jado, S. M. (2015): The effect of using learning journals on developing self-regulated learning and reflective thinking among pre-service teachers in Jordan. In: *Journal of Education and Practice* 6 (5), 89-103.
- Altrichter, H., Posch, P. & Spann, H. (2018): *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsvaluation durch Aktionsforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Arndt, A.-K., Bender, S. & Rennebach, N. (2020): Kooperation als Einigung auf das Mögliche. Rekonstruktive Kasuistik in lehramtsübergreifenden Formaten der universitären Lehrer*innenbildung. In: M. Fabel-Lamla, K. Kunze, A. Moldenhauer & K. Rabenstein (Hrsg.): *Kasuistik – Lehrer_innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 184-199.
- Bauer, T. & Wieser, D. (2020): Zum Umgang mit Norm- und Wissenshorizonten im Kontext rekonstruktiv-kasuistischen Arbeitens an der Schnittstelle von Fachdidaktik und Allgemeiner Didaktik: Perspektiven aus einem gemeinsamen Seminar. In: *Herausforderung Lehrer_innenbildung* 3 (2), 45-59. <https://doi.org/10.4119/hlz-2481>
- Baumert, J. & Kunter, M. (2011): Das Kompetenzmodell von COACTIV. In: M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.): *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann. 29-55.
- Baumert, J. & Voos, T. (2014): Die Bedeutung des pädagogisch-psychologischen Wissens von angehenden Lehrkräften für die Unterrichtsqualität. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 60 (2), 186-201.
- Berliner, D. C. (1987): Ways of thinking about students and classrooms by more and less experienced teachers. In: J. Calderhead (Hrsg.): *Exploring teachers' thinking*. London: Cassell. 60-83.
- Berndt, C., Häcker, T. & Leonhard, T. (Hrsg.) (2017): *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- BiProfessional (2015). Bi^{professional} – Bielefelder Lehrerbildung: praxisorientiert – forschungsbasiert – inklusionssensibel. Antrag im Rahmen der gemeinsamen Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern, aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert (Förderkennzeichen 01JA1608). Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Breidenstein, G., Leuthold-Wergin, A. & Siebold, S. (2020): „Unterrichtsstörungen“. Fallstricke kasuistischer Lehrer*innenbildung. In: M. Fabel-Lamla, K. Kunze, A. Moldenhauer & K. Rabenstein (Hrsg.): Kasuistik – Lehrer_innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 137-152.
- Caruso, C. & Harteis, C. (2020): Inwiefern können Praxisphasen im Studium zu einer Theorie-Praxis-Relationierung beitragen? Implikationen für die professionelle Entwicklung angehegender Lehrkräfte. 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. 58-73.
- Dzengel, J. (2016): Schule spielen. Zur Bearbeitung der Theorie-Praxis-Problematik im Studienseminar. Wiesbaden: Springer VS.
- Fabel-Lamla, M. (2018): Der (berufs-)biographische Professionsansatz zum Lehrerberuf. Zur Relevanz einer biographischen Perspektive in der Lehrerbildung. In: J. Böhme, C. Cramer & C. Bressler (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 82-100.
- Fischer, T., Bach, A. & Rheinländer, K. (2018): Veränderungen von Einstellungen zur Theorie- und Praxisorientierung des Lehramtsstudiums im Praxissemester. In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand 11 (1), 152-167.
- Gläser-Zikuda, M., Voigt, C. & Rohde, J. (2010): Förderung selbstregulierten Lernens bei Lehramtsstudierenden durch portfoliobasierte Selbstreflexion. In: M. Gläser-Zikuda (Hrsg.): Lerntagebuch und Portfolio aus empirischer Sicht. Landau: Verlag Empirische Pädagogik. 142-163.
- Gruber, H., Mandl, H. & Renkl, A. (2000): Was lernen wir in Schule und Hochschule: Träges Wissen? In: H. Mandl & J. Gerstenmeier (Hrsg.): Die Kluft zwischen Wissen und Handeln: empirische und theoretische Lösungsansätze. Göttingen: Hogrefe. 139-156.
- Häcker, T. (2012): Portfolioarbeit im Kontext einer reflektierenden Lehrer/innenbildung. In: R. Egger & M. Merkt (Hrsg.): Lernwelt Universität. Wiesbaden: Springer. 263-289.
- Häcker, T. (2019): Reflexive Professionalisierung. Anmerkungen zu dem ambitionierten Anspruch, die Reflexionskompetenz angehender Lehrkräfte umfassend zu fördern. In: M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, N. Neuhaus & J. Schellenbach-Zell (Hrsg.): Herausforderung Kohärenz. Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 81-96.
- Häcker, T., Berndt, C. & Walm, M. (2016): Reflexive Lehrerinnen- und Lehrerbildung in ‚inklusive Zeiten‘. In: B. Amrhein (Hrsg.): Diagnostik inklusiver Bildung. Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 261-278.
- Hartung-Beck, V. & Schlag, S. (2020): Lerntagebücher als Reflexionsinstrument im Praxissemester. In: Herausforderung Lehrer*innenbildung 3 (2), 75-90. <https://doi.org/10.4119/hlz-2492>
- Heinrich, M. & te Poel, K. (2020): Lehrerbildung zwischen ‚Theorie-Praxis-Relationierung‘, ‚Imagerie‘ und ‚Abgrenzungstendenzen‘? Die ‚Theorie-Praxis-Beziehung‘ aus der Perspektive von Akteur*innen der Studienseminare. In: heiEDUCATION-Journal (6), 45-68. <https://doi.org/10.17885/heiup.heied.2020.6.24223>
- Heinrich, M. & te Poel, K. (2021): Hochschuladäquat und berufsfeldbedeutsam? Reflexion und Professionalisierung in der ersten Phase der Lehrerbildung am Beispiel der Formate rekonstruktive Kasuistik und Lerntagebuch. In: Abstractband zur Jahrestagung der DGfE-Sektion Schulpädagogik Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer*innenbildung. Osnabrück.
- Heinrich, M., Wolfswinkler, G., van Ackeren, I., Bremm, N. & Streblov, L. (2019): Multiparadigmatische Lehrerbildung. Produktive Auswege aus dem Paradigmenstreit? In: Die Deutsche Schule 111 (2), 244-259. <https://doi.org/10.31244/ds.2019.02.10>

- Helsper, W. (2000): Antinomien des Lehrerhandelns und die Bedeutung der Fallrekonstruktion. Überlegungen zu einer Professionalisierung im Rahmen universitärer Lehrerbildung. In: E. Cloer, D. Klika & H. Kunert (Hrsg.): Welche Lehrer braucht das Land? Notwendige und mögliche Reformen der Lehrerbildung. Weinheim: Juventa. 141-178.
- Helsper, W. (2018a): Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In: A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.): Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden: Springer. 105-140.
- Helsper, W. (2018b): Vom Schülerhabitus zum Lehrerhabitus – Konsequenzen für die Lehrerprofessionalität. In: T. Leonhard, J. Košinár & C. Reintjes (Hrsg.): Institutionelle Praktiken und Orientierungen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Potenziale und Grenzen der Professionalisierung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. 17-40.
- Herzog, W. & van Felten, R. (2001): Erfahrung und Reflexion: Zur Professionalisierung der Praktikumsausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. In: Beiträge zur Lehrerbildung 19 (1), 17-27.
- Hummrich, M. (2020): Reflexive Inklusion und rekonstruktive Kasuistik – eine Verhältnisbestimmung von zwei Ansätzen der Professionalisierung. In: M. Fabel-Lamla, K. Kunze, A. Moldenhauer & K. Rabenstein (Hrsg.): Kasuistik – Lehrer_innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 62-75.
- Kabel, S., Leser, C., Pollmanns, M. & Kminek, H. (2020): Fallbestimmungskrisen und Formen ihrer Bearbeitung in studentischer Fallarbeit. In: M. Fabel-Lamla, K. Kunze, A. Moldenhauer & K. Rabenstein (Hrsg.): Kasuistik – Lehrer_innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 168-183.
- Klomfaß, S., Kessler, W. & Stier, J. (2020): Praxisansprüche. In: Herausforderung Lehrer*innenbildung 3 (2), 151-163. <https://doi.org/10.4119/hlz-2495>
- König, J., Rothland, M. & Schaper, N. (Hrsg.) (2018): Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer.
- Kösel, S., Unger, T., Hering, S. & Haupt, S. (2022, i. Dr.) (Hrsg.): Mythos Reflexion. Zur pädagogischen Verhandlung von Reflexion zwischen Notwendigkeit und Unsicherheit. Leverkusen: Barbara Budrich.
- 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.
- Leonhard, T. (2020): Reflexion in zwei Praxen. Notwendige Differenzierungen zur Konsensformel reflexiver Lehrer_innenbildung. In: Herausforderung Lehrer*innenbildung 3 (2), 14-28. <https://doi.org/10.4119/hlz-2482>
- Messner, R. (2006): Leitlinien einer phasenübergreifenden Lehrerbildung. In: Erziehung & Unterricht. Öster-reichische Pädagogische Zeitschrift (5-6), 504-524.
- Moldenhauer, A., Rabenstein, K., Kunze, K. & Fabel-Lamla, M. (2020): Kasuistik und Lehrer*innenbildung angesichts inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Verhältnisbestimmungen, Modellierungen und Empirie der Praxis kasuistischer Lehre. In: M. Fabel-Lamla, K. Kunze, A. Moldenhauer & K. Rabenstein (Hrsg.): Kasuistik – Lehrer_innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 9-28.
- Mulder, R. & Gruber, H. (2011): Die Lehrperson im Lichte von Professions-, Kompetenz- und Expertiseforschung: Die drei Seiten einer Medaille. In: O. Zlatkin-Troitschanskaia (Hrsg.): Stationen Empirischer Bildungsforschung. Traditionslinien und Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag. 428-428.
- Parade, R., Sirtl, K. & Krasemann, B. (2020): Rekonstruktive Fallarbeit im Praxissemester zwischen Verweigerung des Arbeitsauftrages, Pragmatik und regelkonformer Bearbeitung – Überlegungen zum Studierendenhabitus. 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. 266-279.

- Reckwitz, A. (2021): *Subjekt*. 4. Aufl., Bielefeld: transcript.
- Reh, S. & Schelle, C. (2010): Der Fall im Lehrstudium – Kasuistik und Reflexion. In: C. Schelle, K. Rabenstein & S. Reh: *Ein Fallbuch für die Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 13-23.
- Roelle, J., Berthold, K. & Fries, S. (2011): Effects of Feedback on Learning Strategies in Learning Journals. In: *International Journal of Cyber Behavior, Psychology and Learning* 1 (2), 16-30. <https://doi.org/10.4018/ijcbpl.2011040102>
- Schmidt, R. & Wittek, D. (2020): Reflexion und Kasuistik. In: *Herausforderung Lehrer_innenbildung* 3 (2), 29-44. <https://doi.org/10.4119/hlz-2489>
- Schmidt, R. & Wittek, D. (2021a): Ziele und Modi von Fallarbeit in der universitären Lehre. In: D. Wittek, T. Rabe & M. Ritter (Hrsg.): *Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 171-190.
- Schmidt, R. & Wittek, D. (2021b): 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.
- Schmidt, R., Becker, E., Grummt, M., Haberstroh, M., Lewek, T. & Pfeiffer, A. (2019): Vorschlag für eine Systematisierung kasuistischer Lehr-Lern-Formate in der universitären Lehrer*innenbildung. Halle (Saale). Online unter: https://blogs.urz.uni-halle.de/fallarchiv2/files/2019/02/KALEI_AK-Kasuistik_Systematisierung-von-Kasuistik.pdf. (Abrufdatum: 02.03.2022)
- Schön, D. A. (1983): *The reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Steinwand, J., Damm, A. & Fabel-Lamla, M. (2020): Re-/Produktion von Differenz im inklusiven Unterricht. Empirische Befunde zum Einsatz videobasierter kasuistischer Lehreinheiten 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. 200-216.
- te Poel, K., Gollub, P., Siedenbiedel, C., Greiten, S. & Veber, M. (2022): Call for Paper zum Band: *Schulpraktische Professionalisierung im Umgang mit Heterogenität und Inklusion – System, Theorie & Empirie*.
- te Poel, K. & Heinrich, M. (2020): Professionalisierung durch Praxisreflexion in der Lehrer*innenbildung? Zur Einführung in das Themenheft. In: *Herausforderung Lehrer*innenbildung* 3 (2), 1-13. <https://doi.org/10.4119/hlz-3256>
- Wenzl, T., Wernet, A. & Kollmer, I. (2017): *Praxisparolen. Dekonstruktionen zum Praxiswunsch von Lehramtsstudierenden*. Wiesbaden: Springer VS.
- Westerman, D. A. (1991): Expert and novice teacher decision making. In: *Journal of Teacher Education* 42 (4), 292–305. <https://doi.org/10.1177/002248719104200407>
- Weyland, U. & Wittmann, E. (2015): Langzeitpraktika in der Lehrerbildung in Deutschland – Stand und Perspektiven. In: *Journal für Lehrerinnen und -lehrerbildung* 15 (1), 8-21.
- Wittek, D., te Poel, K., Lischka-Schmidt, R. & Leonhard, T. (in diesem Band): *Habitusreflexion und reflexiver Habitus im Widerstreit – grundlagentheoretische Überlegungen und empirische Annäherungsversuche*.