pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Sirtl, Katharina

Die soziale Praxis der Fallarbeit in der Lehrer*innenbildung. Praxistheoretisch-videografische Einblicke in die Vollzugswirklichkeit kasuistischer Lehre

Kassel : kassel university press 2024, 253 S. - (Dissertation, Universität Kassel, 2023)

Quellenangabe/ Reference:
Sirtl, Katharina: Die soziale Praxis der Fallarbeit in der Lehrer*innenbildung. Praxistheoretisch-videografische Einblicke in die Vollzugswirklichkeit kasuistischer Lehre. Kassel : kassel university press 2024, 253 S. - (Dissertation, Universität Kassel, 2023) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-320491 - DOI: 10.25656/01:32049; 10.17170/kobra-2024081210667

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-320491
https://doi.org/10.25656/01:32049

in Kooperation mit / in cooperation with:

kassel university press

http://kup.uni-kassel.de

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und die daraufhin neu entstandenen Werke bzw. Inhalte nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergeben, die mit denen dieses Lizenzvertrags identisch, vergleichbar oder kompatibel sind.
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-sa/4.0/deed.en - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work or its contents in public and alter, transform, or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. New resulting works or contents must be distributed pursuant to this license or an identical or 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

Die soziale Praxis der Fallarbeit in der Lehrer*innenbildung

Praxistheoretisch-videografische Einblicke in die Vollzugswirklichkeit kasuistischer Lehre

Katharina Sirtl

kassel university press

Katharina Sirtl

Die soziale Praxis der Fallarbeit in der Lehrer*innenbildung

Praxistheoretisch-videografische Einblicke in die Vollzugswirklichkeit kasuistischer Lehre

kassel university press

Die vorliegende Arbeit wurde vom Fachbereich Humanwissenschaften der Universität Kassel als Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades einer Doktorin der Philosophie (Dr. phil.) angenommen.

Gutachter: Prof. Dr. Friederike Heinzel, Universität Kassel
Prof. Dr. Katharina Kunze, Georg-August-Universität Göttingen

Tag der mündlichen Prüfung: 12. Juli 2023

Diese Veröffentlichung – ausgenommen Zitate und anderweitig gekennzeichnete Teile – ist unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International (CC BY-SA 4.0: https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de) lizenziert.

https://orcid.org/0000-0003-0118-2179 (Katharina Sirtl)

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

Zugl.: Kassel, Univ., Diss. 2023
ISBN 978-3-7376-1190-9
DOI: https://doi.org/10.17170/kobra-2024081210667

© 2024, kassel university press, Kassel
https://kup.uni-kassel.de

Druck und Verarbeitung: Print Management Logistik Service, Kassel
Printed in Germany

Dank

Gerne möchte ich an dieser Stelle meinen herzlichen Dank an all jene Menschen aussprechen, die wesentlich zu der Entstehung dieser Arbeit beigetragen haben. Zunächst möchte ich hierzu den Studierenden danken, die sich bereiterklärt haben, mir Einblicke ihr gemeinsames Tun am Fall zu gewähren. Ohne Ihr Vertrauen, wäre diese Forschungsarbeit nicht möglich gewesen.

Natürlich gilt mein Dank auch allen Kolleginnen und Kollegen nicht nur der Universität Kassel, sondern auch von diversen anderen Standorten, die ich im Laufe meines wissenschaftlichen Werdegangs kennenlernen durfte und die mich auf dem Weg meiner Promotion begleitet haben. Vielen Dank für eure Expertise in vielen Stunden der Interpretation meines Datenmaterials, für eure Anregungen in theoretischen und methodischen Fragen, aber auch für euren Beistand in Momenten des Zweifelns.

Von Herzen danken möchte ich auch Friederike Heinzel für die Betreuung dieser Arbeit, aber mehr noch für ihre unermüdliche Unterstützung von der ersten Vorlesung, die ich in meinem Lehramtsstudium bei ihr absolvierte, bis zum Erscheinen dieser Arbeit. Ohne deine Ermutigung, deinen Zuspruch und die vielen Türen, die du mir geöffnet hast, hätte ich mir den Weg der Promotion niemals zugetraut.

Vielen Dank auch an Katharina Kunze für das Zweitgutachten zu meiner Arbeit, das ich nicht nur als konstruktiv-kritische Betrachtung meines Forschungsprozesses, sondern mehr noch als inspirierende Lesart meiner Arbeit und ihrer Ergebnisse verstehe.

Abschließend möchte ich noch meine Freunde und Familie sowie meinen Lebensgefährten Cornelius erwähnen. Ich danke euch, für euren Beistand und euer Verständnis über den Entstehungsprozess dieser Arbeit hinweg, die ihr maßgeblich mitgetragen habt.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung 7
2. Theoretische Rahmung 12
2.1 Praxistheoretische Grundlagen 12
2.1.1 Paradigmen einer Theorie sozialer Praxis 14
2.1.2 Termini einer Theorie sozialer Praxis 22
2.1.3 Praxis und Organisation 25
2.1.3.1 Praxis in Organisation 25
2.1.3.2 Organisation als Praxis 26
2.2 Fallarbeit und ihre diskursive Einbettung 29
2.2.1 Die kompetenzorientierte Perspektive 31
2.2.2 Die strukturtheoretische Perspektive 33
2.2.3 Die (berufs-)biografische Perspektive 35
2.2.4 Die praxistheoretische bzw. ethnografische Perspektive 36
3. Stand der Forschung 41
3.1 Lehrer*innenbildung im Fokus der Hochschulforschung 42
3.1.1 Qualitativ-sinnverstehende Perspektiven auf Lehrer*innenbildung 43
3.1.2 Vollzugswirklichkeiten universitärer Lehre 48
3.2 Fallarbeit in der universitären Lehrer*innenbildung 50
3.2.1 Fallarbeit und ihre Effekte für die Professionalisierung angehender Lehrpersonen 51
3.2.2 Fallarbeitsformate der Lehrer*innenbildung im Vergleich 54
3.2.3 Studentische Praktiken in Fallarbeitssettings 56
4. Erkenntnisinteresse und Fragestellung 61
5. Methodische Anlage der Studie 63
5.1 Forschungsstrategie Videografie 64
5.2 Feldzugang und Erhebung 66
5.2.1 Zum Forschungsfeld – Die flankierende Veranstaltung „Lernen am Fall im Praxissemester“ 67
5.2.2 Generierung der Videodaten und des Materialkorpus 73
5.3 Analyse und Auswertung 75
5.3.1 Auf Tuchfühlung mit dem Videomaterial – Codieren 75
5.3.2 Videografische Beobachtungsprotokolle – Konstruktion und Bedeutung 77
5.3.3 Feinanalytischer Zugang 79
6. Ergebnisse 82
6.1 Eine pädagogische Situation erzählen 82
6.1.1 Problematisieren 83

6.1.2 Amüsieren ... 90
6.2 Einen Fall für die Bearbeitung auswählen ... 95
6.2.1 Abstimmen ... 96
6.2.2 Bestimmen ... 103
6.3 Fälle für die Präsentation im Plenum auswählen ... 108
6.3.1 Zeigbarkeit herstellen ... 108
6.3.2 Ungewissheit thematisieren ... 116
6.4 Theoriebezüge herstellen ... 124
6.4.1 Einordnen ... 125
6.4.2 Labeln ... 134
6.5 Praxisbezüge herstellen ... 147
6.5.1 Legitimieren ... 148
6.5.2 Beratschlagen ... 155
6.6 Formatübergreifende Praktiken der Fallbearbeitung ... 162
6.6.1 Abarbeiten ... 162
6.6.2 Abschweifen ... 168
6.6.3 Eigenes Handeln befragen ... 176
6.7 Formatspezifische Praktiken der Fallbearbeitung ... 183
6.7.1 Aufgabenbasierte Fallarbeit – Justieren ... 183
6.7.2 Kollegiale Fallbesprechung – Vorspringen und Zurückspringen ... 187
6.7.3 Sequenzielles Interpretieren – Verdecken und Aufdecken ... 198
6.8 Fallarbeit als soziale Praxis der Lehrer*innenbildung? – Zusammenfassung und Verdichtung ... 205
6.8.1 Fall ... 207
6.8.2 Fallarbeit ... 208
6.8.3 Seminararrangement ... 210
6.8.4 Peers ... 214
6.9 Die Herstellung kasuistischer Praxis als ‚reibungsloses' Tun ... 216
6.10 Diskussion der Ergebnisse ... 218
7. Fazit und Ausblick ... 220
7.1 Reflexion des Forschungsprozesses ... 220
7.2 Implikationen für die Lehrer*innnenbildung ... 222
7.3 Weiterführende Fragen ... 223
Literaturverzeichnis ... 225
Abbildungs- und Tabellenverzeichnis ... 251
Transkriptionszeichen ... 252
ANHANG ... 253

1. Einleitung

Die kasuistische Lehrer*innenbildung kann als ein loses Gebilde verschiedener Konzepte, Ziele und Ansätze verstanden werden, deren Differenzen sich vorrangig in divergierenden professionstheoretischen Grundannahmen, Fall- und Selbstverständnissen sowie Bearbeitungslogiken zeigen. Aktuell wird zunehmend versucht, dieses bisher unübersichtliche Feld zu ordnen (vgl. u. a. Heinzel, 2020; Kunze, 2018, 2020; Wittek et al., 2021a), wobei diese Bemühungen mehr als „strukturierende Bestandsaufnahme" (Wittek et al., 2021b, S. 9), denn als disjunkte Abgrenzungen zu begreifen sind. So konstatieren etwa Wittek und Andere (2021b, S. 18) als Resümee ihrer Herausgeber*innenschaft bezüglich des Sammelbandes ‚Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche': „Kasuistik ist letztlich ein *unordentlicher* Begriff. Er ist unbestimmt, beliebig und teilweise auch in seiner Verwendung inkonsistent" (Wittek et al., 2021b, S. 18, H. i. O.). Gleichzeitig scheint Fallarbeit in der Lehrer*innenbildung in den letzten Jahren eine Renaissance zu erleben, was nicht nur die steigende Anzahl diesbezüglicher Publikationen (vgl. u. a. Beck et al., 2000; Fabel-Lamla et al., 2020; Hummrich et al., 2016; Messmer, 2011; Pieper et al., 2014; Wolters, 2015), sondern auch die Implementierung vielfältiger Veranstaltungskonzepte in der ersten sowie zweiten Phase der Lehrer*innenbildung zeigen (vgl. u. a. Beck et al., 2000; Heinzel et al., 2007; Heinzel & Krasemann, 2015, 2020; Idel & Schütz, 2016a; Lüsebrink, 2010; Pallesen, 2019; Schelle, 2011).

Im Rahmen handlungsentlastender Settings soll den Lehramtsstudierenden ermöglicht werden, (eigenes) pädagogisches Handeln in den Blick zu nehmen, universitäres Wissen und pädagogische Praxis in ein Verhältnis zu setzen (vgl. Schneider & Cramer, 2020) und so einen Habitus der reflexiven Distanz gegenüber dem angestrebten Berufsfeld anzubahnen, die ihnen eine konstruktiv-kritische Bearbeitung eigener Norm(alitäts)vorstellungen von Schule und Unterricht ermöglicht (vgl. Beck et al., 2000, S. 45). Auch der Erwerb diagnostischer und reflexiver Fähigkeiten zur Bearbeitung von berufsbezogenen Problemen wird hierbei forciert (vgl. u. a. Allemann-Ghionda & Terhart, 2006; Syring, 2015; Zumbach et al., 2008), ebenso wie die reflexive Auseinandersetzung mit der eigenen Lebens-, Bildungs- und Berufsbiografie (vgl. Fabel-Lamla, 2018). Die divergierenden Diskurse eint dabei, dass sie der Arbeit mit Fällen ein großes Potenzial für die Professionalisierung angehender Lehrpersonen zuschreiben. In diesem Zuge ist auch ein zunehmendes empirisches Interesse an kasuistischer Lehrer*innenbildung zu verzeichnen, welches sich, sowohl ihren Effekten als auch ihren Vollzugswirklichkeiten zuwendet.

Insbesondere eine an „seminaristischen In-Situ Daten" (Kunze, 2020, S. 686) interessierte Lehrer*innenbildungsforschung bekommt dabei nach Kunze (2020) in den letzten Jahren vermehrt ‚Aufwind'. Diese ist es auch, die zunehmend die (Wirkungs-)Hoffnungen kasuistischer Lehre für die Professionalisierung angehender Lehrpersonen zu relativieren scheint. So deuten diverse Untersuchungen etwa auf Normalisierungstendenzen Studierender bei der Arbeit an Fällen, die

einer sinnverstehenden Erschließung dieser zuwiderlaufen. So überschatteten der studierendenseitige Wunsch nach „Gewissheiten“ sowie eine Verharmlosungs-, „*Veralltäglichungs- bzw. Normalisierungsbestrebung*“ (Kunze, 2017, S. 223, H. i. O.) die gemeinsame Arbeit am Fall. Insbesondere für praxisreflexive Fallarbeitsformate zeige sich dabei ein Abrücken vom methodischen Vorgehen, das, so Heinrich und Klenner (2020), bisweilen in eine Art ‚Stammtischlogik‘ kippe, Fallarbeit zu einem Austausch verkläre und Solidarisierungstendenzen innerhalb der Bearbeitung als problematisch für eine diskursive Verhandlung der Fälle verstehe (vgl. auch Sirtl, 2021). Auch Studienseminare der zweiten Phase werden von den Referendar*innen als Austauschplattform hergestellt, wobei die „Aufrechterhaltung einer kritischen Attitüde“ in den Mittelpunkt rückt (vgl. Dzengel et al., 2012; Kunze, 2016). Im Rahmen des Einsatzes rekonstruktiver Verfahren in der Lehrer*innenbildung wird hingegen auf eine beobachtbare Produktorientierung bzw. Pragmatik verwiesen, die die sinnverstehende Arbeit am Fall überschattet (vgl. Breidenstein, Leuthold-Wergin & Siebholz, 2020; Heinzel et al., 2019; Kabel et al., 2020; Kunze, 2017; Parade et al., 2020; Pollmanns et al., 2018; Steinwand et al., 2020). Ursachenzuschreibungen (vgl. Breidenstein, Leuthold-Wergin & Siebholz, 2020) und die Verteidigung inklusionsbezogener Etikettierungen (vgl. Heinzel & Krasemann, 2020, S. 165) kennzeichnen auch eine rekonstruktive Arbeit am Fall. Das forschungsmethodische Vorgehen wird dabei selbst zur Krise, wenn ein sinnverstehender Fallzugang durch die Einhaltung methodischer Regeln, durch fehlende Fallbestimmungen oder durch die Herstellung von Passung zu seminaristischen Anforderungen erschwert wird (vgl. Bräuer et al., 2018; Kabel et al., 2020; Parade et al., 2020; Pollmanns et al., 2018). Beobachtet werden kann folglich eine Diskrepanz zwischen den Erwartungen und Zielhoffnungen von Akteur*innen der Lehrer*innenbildungsforschung und der Praxis des Feldes. Als Herausforderung wird dabei häufig die fehlende Passung zu einem Bild von Lehramtsstudierenden markiert, das diese als kritisch-reflexive, wissenschaftsorientierte, distanzierte analytische Beobachter*innen ihres prospektiven Berufsfeldes entwirft, die die an sie gestellten Erwartungen nicht einzulösen vermögen. Im Zentrum steht somit eine Perspektivierung der Vollzugswirklichkeit kasuistischer Seminare, die diese häufig vor dem Hintergrund von Professionalisierungsansprüchen liest (vgl. hierzu ‚kritisch‘ Herzmann & Proske, 2020, S. 658). Sie legt somit einen defizitorientierten Blick also auf die Differenz zwischen Anforderung und Realität. Im Rahmen dieses Dissertationsprojektes wird hingegen versucht, fern von Wirkungserwartungen oder Professionalisierungshoffnungen das soziale Tun der Studierenden als Partizipanden an kasuistischen Seminaren in den Mittelpunkt zu rücken. Eine solche Perspektivierung bietet somit die Chance, die beobachtbare (Re-)Produktion der seminaristischen Vollzugswirklichkeit durch ihre Beteiligten als sozial-praktische Könnerschaft zu beschreiben (vgl. Leonhard, 2018a, S. 84 f.). „Die Konzeptualisierung Studierender als primär ‚autonome‘ oder – immer auch beliebt – ‚reflexive Subjekte‘“ (Leonhard, 2018a, S. 85, H. i. O.) wird insofern relativiert. Vielmehr geht es in diesem Forschungsvorhaben darum, auf manifester Ebene zu konturieren, wie Studierende in der Verkettung von Praktiken als wiederholbare, ereignishafte und sinn(re)produzierende „Bewegungen und Aktivitäten des Körpers“

(Reckwitz, 2003, S. 290) in Arrangements aus Arbeitsaufträgen, Fallmaterialien, Fallarbeitsformaten, anderen Studierenden, Dozierenden, etc. Praktiken der Fallarbeit herstellen, aktualisieren und variieren. Das Dissertationsprojekt widmet sich Fallarbeit dabei unter der Perspektive eines praxistheoretisch-ethnografischen Zugangs. Lehrer*innenbildung wird hierbei mit Verweis auf Bennewitz (2020) und mit Rekurs auf Hillebrandt (2014) als Praxisformation im Sinne einer Vernetzung von Einzelpraktiken, als *„Versammlungen von unterschiedlichen diskursiven, symbolischen, dinglichen und habituellen Elementen"* (Hillebrandt, 2014, S. 103, H. i. O.), verstanden, die sich, zumindest in ihrer ersten Phase, vorrangig in der Organisation Universität lokalisiert. Sie ist insofern in körperliche und dingliche Arrangements der Organisation, in ihre Raumkonstellationen und Relationen zwischen Dingen und Körpern mit deren Möglichkeiten und Begrenzungen eingebunden.

Hinzugezogen werden im Rahmen dieses Dissertationsprojektes 111 Videoaufzeichnungen studentischer Kleingruppenarbeit, die im Rahmen der ersten Förderphase des Projektes „Professionalisierung durch Vernetzung" (PRONET) erhoben wurden.[1] Im Kontext eines universitären Lehrforschungsprojekts, das an den Modellversuch „Praxissemester" angeschlossen ist, können Studierende an fremden und eigenen Fällen aus der Schulpraxis arbeiten. Die Besonderheit der Veranstaltung liegt in der formatbezogenen Vielfalt, mit der sich die Studierenden den in Schriftsprache materialisierten Situationen aus Schule und Unterricht nähern können. So werden über das gesamte Seminar drei kasuistische Arbeitsformate eingesetzt, die sich in ihren Zielen, Gegenstandskonzeptionen und Bearbeitungslogiken unterscheiden. Unter Betrachtung eines Seminars, das sich qua Konzeption nicht nur einem spezifischen Fallarbeitsformat zuwendet, wird es an dieser Stelle möglich, auch einen vergleichenden Blick auf die Praktiken der formatspezifischen Durchführung durch die Studierenden zu legen. Dies ist insbesondere deshalb von Bedeutung, weil mit Blick auf die aktuelle Lehrer*innenbildungsforschung zunehmend kritisiert wird, sie beforsche zumeist die Gegenstände, die sie konzeptionell selbst geschaffen habe (vgl. Gehrmann, 2018). So wendet sich etwa die strukturtheoretisch orientierte Lehrer*innenbildungsforschung mittels qualitativ-rekonstruktiver Verfahren vorrangig Veranstaltungskonzepten mit rekonstruktiven Fallarbeitsformaten zu (vgl. Heinzel, 2021). Selten hingegen geraten aus dieser Perspektive Seminare mit subsumtiven kasuistischen Formaten, die die Problemlösung oder Illustration in den Mittelpunkt ihrer Konzeption stellen, in den Blick. Die dort angelegten kasuistischen Programmatiken fallen somit häufig mit ihrer empirischen Begleitforschung überein. Folglich wird ein vergleichender empirischer Blick verwehrt, der Aufschluss über die Fragen der Gestaltung kasuistischer Lehre in der Lehrer*innenbildung geben könnte. Hierzu versucht dieses Dissertationsprojekt einen Beitrag zu leisten. Von Interesse

[1] Das diesem Bericht zugrunde liegende Vorhaben wurde im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung" von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter den Förderkennzeichen 01JA1505 und 01JA180 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei der Autorin.

ist in diesem Zusammenhang einerseits, wie die drei Arbeitsformate (aufgabenbasierte Fallarbeit, kollegiale Fallbesprechung, sequenzielles Interpretieren) innerhalb der studentischen Kleingruppe hervorgebracht werden, und andererseits, wie verhandelt wird, ob und wie sie die Dinge der formatspezifischen Fallbearbeitung als Artefakte einbeziehen und zu was sie ihr gemeinsames Tun vor dem Hintergrund des Formates machen. Weiterhin geraten übergeordnete Arten und Weisen der Fallbearbeitung in den Blick, ein gemeinsames Tun, das sich über alle Fallarbeitsformate hinweg zeigt und Spielarten studentischer Fallarbeit konturiert. Zudem ist eine solche Perspektive bedeutsam, ermöglicht sie doch erst, fallarbeitsbezogene Praktiken als formatspezifisch zu verstehen. Andererseits wird auch ein detaillierter und gleichzeitig offener Blick auf Praktiken gerichtet, die sich wiederholt im Material zeigen und als Teilpraktiken kasuistischen Tuns verstanden werden können. Dabei stehen folgende Fragen im Mittelpunkt: Wie machen Studierende etwas zum Fall? Wie wählen sie Fälle für die Bearbeitung und die Präsentation im Seminarplenum aus? Und wie bringen sie theoretische Aspekte und ihre eigenen Praxiserfahrungen in die Arbeit mit Fällen ein? Zur Annäherung an jene Arten des Tuns wurde für diese Arbeit eine videografische Forschungsstrategie gewählt.

Hierzu wurden Teile der Videoaufzeichnungen zunächst einer offenen Codierung in Anlehnung an die ‚Grounded Theory Methodology' (vgl. Glaser & Strauss, 2009) unterzogen. Diese kann als ein „Nosing Around" (Breuer et al., 2019, S. 235) verstanden werden, das in der Folge ein systematischeres Bewegen und Entdecken in den Aufnahmen ermöglicht. Im Zentrum stand zunächst eine „Benennungsarbeit" (Breuer et al., 2019, S. 251), die sich den „Verlaufsmuster[n]" (Breuer et al., 2019, S. 262) der Situation widmet. Aus der Codierung wurde das zuvor noch weit gefasste Erkenntnisinteresse anhand der beobachtbaren Praktiken studentischen Tuns, ihrer Themen, ihrer Aus- und Verhandlungen ausdifferenziert. Die konkreten Gegenstände dieser Arbeit sind also vom Feld selbst bestimmt. Auf Basis der Codierung wurden sodann Segmente ausgewählt und Beobachtungsprotokolle angefertigt. Diese können als „Protokolle […] genauen, wiederholten Hinsehens" (Reh et al., 2015, S. 44 f.) verstanden werden, die im Interesse des Forschungsvorhabens in einem deskriptiven Stil Sprache, Gestik und Mimik, Raum und Artefakte sowie Körper in ihren Ausrichtungen und Bewegungen in den Blick nehmen (vgl. Dellwing & Prus, 2012; Reh et al., 2015). Ihre Aufgabe liegt dabei einerseits in der Komplexitätsreduktion der Videoaufzeichnungen, bedarf doch die Überführung des Gesehenen in die Dimension der Schrift einer Selektion und Fokussierung des Beobachtbaren vor dem Hintergrund des Erkenntnisinteresses (vgl. Breidenstein, 2006; Tuma et al., 2013). Weiterhin ermöglicht das Protokoll ein textliches Einfangen von Körperbewegungen, Körper-Raum-Relationierungen, Blickachsenverschiebungen etc., welches diesen ihrer Flüchtigkeit enthebt. Eine ‚Versprachlichung des Nichtsprachlichen' (vgl. Breidenstein, Hirschauer & Kalthoff, 2020, S. 111) also, die gleichzeitig als interpretative Leistung der Beobachterin verstanden werden kann, bringt diese doch in der Verschriftlichung des Sozialen immer auch ihr Feldwissen unter der Frage ein: Als was ist das Gesehene sozial verstehbar? Diese Beobachtungsprotokolle

wurden schlussendlich einer Feinanalyse unterzogen. Hierbei handelt es sich um ein sequenzanalytisches Vorgehen, wobei die Ethnomethodologie als „analytische Einstellung und Heuristik“ (Breidenstein & Tyagunova, 2012, S. 399) fungiert. Ziel dieses Forschungsvorhabens ist es dabei, die beobachtbare Vollzugswirklichkeit studentischer Arbeit am Fall als Prozess der Herstellung sozialer Ordnungen verstehend zu beschreiben. Aus einer praxistheoretischen Perspektive sollen dabei sprachliche genauso wie körperliche, dingliche und diskursive Aspekte des Gesehenen in den Blick geraten.

Kapitelstruktur

Das folgende Kapitel ist zunächst der Konturierung des praxistheoretischen Zugangs dieser Arbeit gewidmet. Dies ist bedeutsam, ist Praxistheorie doch als Versammlung unterschiedlicher Theorieansätze zu verstehen, die zwar stets Schnittmengen im Hinblick auf ihre Grundannahmen und Bezüge aufweisen; Praxistheorie bleibt aber trotzdem ein heterogenes Feld (vgl. Schäfer, 2016a, S. 9). Daher bedarf es zunächst einer Abgrenzung dieses Feldes, die nicht nur wesentliche Termini für diese Arbeit definiert, sondern auch die ihr zugrundeliegenden Paradigmen umreißt. Auf Grund dessen sollen im Folgenden und mit Rekurs auf Hillebrandt (2014) die Materialität, die Körper, die Dinge, der Sinn und seine Generierung, die Ereignishaftigkeit und die Formations(re)produktion als bedeutsame Dimensionen einer praxistheoretischen Betrachtung von Vollzugswirklichkeiten im Mittelpunkt stehen. Anschließend werden daraus sowohl der Begriff der Praktik als auch der Begriff der Praxis und des Sozialen für diese Arbeit bestimmt. Zudem wird der Versuch unternommen, die Universität selbst als organisationale Praxis zu begreifen, in deren Schnittmenge mit der Praxisformation der Lehrer*innenbildung eine bildende Fallarbeit als solche zu verorten ist.

Im Anschluss soll in Kapitel 2.2 Fallarbeit als Gegenstand dieser Arbeit praxistheoretisch umrissen werden. Dabei soll es nicht darum gehen, kasuistische Konzepte, ihre Ziele, ihre Gegenstände und Bearbeitungslogiken zu ordnen. Hierzu wurden in den letzten Jahren bereits diverse Versuche vorgelegt, auf die hier nochmals verwiesen sei (vgl. z. B. Heinzel, 2020; Kunze, 2018, 2020; Wittek et al., 2021a). Vielmehr sollen Lehrer*innenbildung, Lehrer*innenbildungsforschung und Fallarbeit aus der Perspektive ihrer (professionstheoretischen) Diskurse gedeutet werden, um in deren Feldern den Gegenstand und das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit zu verorten. In den Blick genommen werden dabei einerseits die prominentesten Professionalisierungsdiskurse im deutschsprachigen Raum, zu denen Terhart (2011) die kompetenzorientierte, die strukturtheoretische und die (berufs-)biografische Perspektive zählt. Weiterhin sollen diese um eine praxistheoretische bzw. ethnografische Perspektive ergänzt werden, die von den ‚etablierten‘ professionstheoretischen Ansätzen abgegrenzt wird und als grundlegende Sichtweise dieser Arbeit dienen soll.

Aus einer solchen praxistheoretischen bzw. ethnografischen Perspektivierung heraus soll im Rahmen des 3. Kapitels sodann auch die Forschungslandschaft um eine empirische Annäherung

und Vermessung von Lehrer*innenbildung sowie kasuistischer Lehre in den Blick genommen werden. Ziel ist es hierbei einerseits, das unübersichtliche Feld von Untersuchungen, die sich mit unterschiedlichen Gegenstandskonzeptionen und methodisch-methodologischen Grundannahmen der Vollzugswirklichkeiten von Lehrer*innenbildung respektive Fallarbeit zuwenden, zu umreißen. Andererseits wird versucht, diese Perspektivierung um empirische Erkenntnisse zu ergänzen, die zwar nicht die unterschiedlichen Arten und Weisen des sozialen Tuns in den Mittelpunkt ihres Erkenntnisinteresses rücken, wohl aber Fallarbeit zum Gegenstand ihrer empirischen Annäherung machen. Die Ergebnisse dieser Untersuchungen sollen auch abweichend von ihrem Erhebungs-, Auswertungs- und theoretischen Kontext praxistheoretisch gelesen werden.

Auf Basis des in Kapitel 3 konturierten Desiderats einer kasuistisch interessierten Lehrer*innenbildungsforschung und vor dem Hintergrund der theoretischen Rahmung dieser Arbeit werden das Erkenntnisinteresse und die Fragestellungen dieser Arbeit in Kapitel 4 dargelegt.

Im 5. Kapitel wird sodann die methodische Basis der Arbeit gelegt, die sich im Wesentlichen an einem videografischen Vorgehen orientiert. Erläutert werden hierbei sowohl die Teilschritte der Arbeit am empirischen Material (Codierung, Protokollierung, Feinanalyse) als auch die diesen Teilschritten zugrunde liegenden Annahmen, die sich wesentlich aus ethnografischen Forschungsprogrammen ableiten (vgl. z. B. Breidenstein, Hirschauer & Kalthoff, 2020), aber ebenso Adaptionen enthalten, die dort näher ausgeführt werden sollen. In Kapitel 6 und 7 soll schließlich die Darstellung der Ergebnisse sowie deren Einordnung und Diskussion erfolgen.

2. Theoretische Rahmung

Im Rahmen des folgenden Kapitels werden nun einerseits die praxistheoretischen Grundlagen, ihre Paradigmen, ihre Termini und das Verhältnis von Organisation und Bildung näher erläutert. Anschließend werden auf Basis dieser Ausführungen eine praxistheoretische bzw. ethnografische Lehrer*innenbildung, ihre Forschung und Fallarbeit konturiert und ins Verhältnis zu prominenten professionstheoretischen Ansätzen im deutschsprachigen Diskurs gesetzt, um dieses Dissertationsprojekt und sein Erkenntnisinteresse zu verorten.

2.1 Praxistheoretische Grundlagen

Praxistheorie kann als ein Bündel von sozialwissenschaftlichen Theorie- und Analyseansätzen verstanden werden, die eine gewisse „Familienähnlichkeit“ (Schulte & Wittgenstein, 2008) im Hinblick auf ihren Gegenstand, ihre Ziele sowie ihr Theorie- und Selbstverständnis aufweisen (vgl. u. a. Alkemeyer & Buschmann, 2016; Reckwitz, 2003; Schmidt, 2012). Sie wird häufig als eine „heterogene, aber dennoch definierbare Theoriebewegung“ (Schäfer, 2016a, S. 9), als

ein „Feld […], dessen Konturen sich umreißen lassen, dessen Grenzen jedoch fließend sind“ (Schäfer, 2016a, S. 9), beschrieben, dem nach Schatzki (vgl. 2016, S. 29–30) eine Zugehörigkeit auf unterschiedlichen Wegen zugesprochen wird. Einerseits können unter dem Terminus ‚Praxistheorie‘ jene Ansätze subsumiert werden, die sich im Feld der Sozialtheorien selbst als solche kennzeichnen oder als solche gekennzeichnet werden. Der Autor verweist in diesem Kontext auf Publikationen von Bourdieu, Giddens, Reckwitz sowie eigene Werke (vgl. Schatzki, 2016, S. 29). Weiterhin könne auf vier grundlegende Gemeinsamkeiten rekurriert werden, die Ansätze als Praxistheorie verorten und diese damit gleichzeitig von anderen Sozialtheorien differenziert würden (vgl. Schatzki, 2016, S. 30). Erstens beschäftigen sich alle Ansätze, wenngleich in divergierender Art und Weise, mit dem Begriff der Praxis und operieren mit diesem in theoretischen Überlegungen sowie empirisch-analytischen Untersuchungen, was nach Schatzki (2016, S. 30) zunächst als „lexikalische Gemeinsamkeit“ verstanden werden kann. Mit dem Praxisbegriff sollen dabei „alternative analytische Konzepte ersetzt [werden], um ausgehend von einem revidierten Basisvokabular eine neue Perspektive auf das Soziale zu entwickeln“ (Schäfer, 2016a, S. 11). Zweitens konstituieren sie ihren Gegenstand, die Praktiken, als „fundamental sozial […], zumindest in dem Sinne, dass diese von einer unbestimmten Zahl an Personen ausgeführt werden“ (Schatzki, 2016, S. 30). Handlungen kommen somit „nicht als diskrete, punktuelle und individuelle Exemplare vor […], sondern [...] sie [sind] im sozialen Normalfall eingebettet […] in eine umfassendere, sozial geteilte und durch ein implizites, methodisches und interpretatives Wissen zusammengehaltene Praktik als […] sozial ‚verstehbares‘ Bündel von Aktivitäten“ (Reckwitz, 2003, S. 289). Drittens werden soziale Grundelemente nicht als gesellschaftliche Konstanten verstanden, sondern als durch Praktiken hervorgebrachte, als in ihnen reproduzier- und gleichzeitig veränderbare Praxis selbst, als wiederholbares bzw. wiederholtes Tun mit Dingen, Körpern und ihren Arrangements in der Welt (vgl. Schatzki, 2016, S. 30). Damit sind praxistheoretische Ansätze viertens auch durch eine „flache Ontologie“ (Schatzki, 2016, S. 30) gekennzeichnet, ein Verständnis des Sozialen also, in welchem das, „was ein gegebenes Phänomen ausmacht, auf einer einzigen Realitätsebene“ verortet wird (Schatzki, 2016, S. 30). Die gängige soziologische Unterscheidung zwischen der Mikroebene und Makroebene wird somit aufgelöst (vgl. Alkemeyer & Buschmann, 2016; Schatzki, 1996, 2016). „Die Praxistheorie geht dagegen vielmehr davon aus, dass sowohl Individuen und ihre Aktivitäten als auch Strukturen und Organisationen Produkte, Elemente oder Aspekte von Praktiken (genauer: Praxis-Arrangement-Bündeln) sind“ (Schatzki, 2016, S. 34). Soziales wiederum findet in diesen Praxis-Arrangement-Bündeln statt, ohne die Form eines übergeordneten Systems anzunehmen, das sie vorbestimmt (vgl. Schatzki, 2016, S. 35). Das Soziale selbst wird folglich erst und nur in Praktiken hervorgebracht, aktualisiert und verändert.

Ausgehend von diesen Gemeinsamkeiten, werden in der Literatur diverse theoretische Ansätze der Praxistheorie zugeordnet, wie beispielsweise Giddens’ Strukturationstheorie, Latours Akteur-Netzwerk-Theorie oder Bourdieus Habituskonzept. Wenngleich die genannten theoreti-

schen und empirisch-analytischen Richtungen je spezifische Annahmen bezüglich ihrer Gegenstände, empirischen Analysen und praxistheoretischen Termini aufweisen, sei die Vielfalt ebenjener Auslegungen, Herangehensweisen und Ziele nach Schmidt (2012, S. 26) gerade bedeutsam für die Konturierung der Praxistheorie als solche. So wurden in den letzten 20 Jahren und trotz der Weigerung, Praxistheorie als ein „abgeschlossene[s] und durchsystematisierte[s]" (Reckwitz, 2003, S. 289) Theoriegebäude zu begreifen, wiederholt versucht, ihren Duktus zu umreißen (vgl. Hillebrandt, 2014; Reckwitz, 2003; Schäfer, 2013, 2016c; Schatzki, 1996; Schmidt, 2012). Unter Verwendung unterschiedlicher Termini, wie „Strukturmerkmale" (Reckwitz, 2003), „Paradigmen" (Hillebrandt, 2014) oder „Leitlinien" (Schmidt, 2012), wurden divergierende Versuche der Beschreibung der Elemente, Eigenschaften oder Denkweisen einer Theorie der Praxis unternommen.

Im folgenden Kapitel sollen in Anlehnung an Hillebrandt (2014) und mit Rekurs auf bedeutsame Bezugstheorien relevante Aspekte einer Theorie sozialer Praxis (Kap. 2.1.1) sowie essenzielle Termini (Kap. 2.1.2) für diese Arbeit umrissen werden. Anschließend wird versucht, die Bedeutung von Praktiken für die Herstellung, Verstetigung sowie Veränderung von Organisationen zu konturieren, ist doch der Gegenstand dieser Arbeit, die soziale Praxis der Fallarbeit, stets in den organisationalen Zusammenhang der Universität eingebettet (Kap. 2.1.3).

2.1.1 Paradigmen einer Theorie sozialer Praxis

Wie bereits in Kapitel 2.1 ausgeführt, soll zunächst eine Erläuterung grundlegender Denkweisen und Bezugstheorien einer Theorie sozialer Praxis für diese Arbeit erfolgen. Als Grundlage dient hierzu der Versuch einer „paradigmatischen Systematisierung" nach Hillebrandt (2014, S. 117). Für diese Entscheidung war dessen paradigmatisches Verständnis der Praxistheorie leitend. So werden unter Paradigmen in Anlehnung an Kuhn (2014) Denkweisen verstanden, unter die sich divergierende theoretische Ansätze reibungsarm subsumieren lassen und denen sich eine wissenschaftliche Gemeinschaft als ein regel- und normenverbundener Verbund von Wissenschaftler*innen temporär verpflichtet (vgl. Kuhn, 2014, S. 26). Dabei könne genau dann von einem Paradigma gesprochen werden, wenn erstens seine „Leistung […] neuartig genug [ist], um eine beständige Gruppe von Anhängern anzuziehen, die ihre Wissenschaft bisher auf eine andere Art betrieben haben", sowie zweitens „noch offen genug, um der neuen Gruppe von Fachleuten alle möglichen ungelösten Probleme zu stellen" (Kuhn, 2014, S. 25). Die Betonung der Temporalität, Wandelbarkeit und Aktualisierbarkeit als relevante Aspekte des Paradigmenbegriffs führten in Passung zu einer Praxistheorie als Theoriebewegung mit verschwommenen Grenzen (vgl. Schäfer, 2016a, S. 9) zu dieser Begriffsannahme. Diese ermöglicht es somit, bedeutende Axiome einer Theorie der Praxis zu beschreiben, ohne in einem scholastischen Theorieverständnis zu suggerieren, bei dieser handele es sich um ein statisches Gebilde mit „logische[r] Konsequenz und hermeneutische[r] Schlüssigkeit" (Hillebrandt, 2014,

S. 117), sondern sie sollen vielmehr als wandelbare, sich immer wieder neu an die soziale Praxis ‚anschmiegende' Perspektiven verstanden werden (vgl. Hillebrandt, 2014, S. 117), deren bedeutsame Paradigmen vor dem Hintergrund ihrer Bezugstheorien und mit Rekurs auf Hillebrandt (2014) als wesentliche Bezugspunkte der Systematisierung im Folgenden näher erläutert werden sollen.

1. Materialitätsparadigma

Unter dem Materialitätsparadigma fasst Hillebrandt (2014) mit Rekurs auf Marx und Wittgenstein die wesentliche Annahme einer Theorie sozialer Praxis zusammen, diese sei stets an dem sozialen Tun mit und durch Körper und Artefakte interessiert, müsse doch eine Theorie der Praxis diese Praxis selbst zum Gegenstand haben. Es sind somit die Tätigkeiten, die diese erst über die Beteiligung von Körpern und Artefakten als „Partizipanden" (Hirschauer, 2004) hervorbringen und in die sie „verwickelt sind" (Hillebrandt, 2014, S. 33). Wird Praxis also im Sinne von Marx' erster Feuerbachthese als „sinnlich menschliche Tätigkeit" (Marx, 1969, S. 5) verstanden, die zum Gegenstand sozialwissenschaftlicher Analysen gemacht werden soll, so könne eine Theorie sozialer Praxis zunächst als Materialismus verstanden werden (vgl. Hillebrandt, 2014, 2016; Reckwitz, 2016). Während Hillebrandt (2014) darauf verweist, dass in Marx' historischem Materialismus davon ausgegangen wird, menschliche Tätigkeiten seien durch überdauernde, zeitlose Regeln und Gesetzmäßigkeiten bestimmt, die „den sozialen, politischen und geistigen Lebensprozeß überhaupt" (Marx, 1859, Vorwort) bedingen, lehnen praxistheoretische Ansätze eine solche strukturalistische Vorstellung sozialer Praxis ab (vgl. u. a. Alkemeyer & Buschmann, 2016; Hillebrandt, 2014, 2016). Mit Verweis auf Antonio Gramsci werden, so Hillebrandt (2014), jene Annahmen zugunsten der Vorstellung verworfen, soziale und gesellschaftliche Praktiken (Gramsci verweist auf kulturelle Praktiken) materialisierten „sich in ihrem Vollzug […], wirken immer strukturierend, […] spiegeln nicht lediglich eine Struktur wider, wie etwa die der materiellen Produktionsverhältnisse, sondern sind Bestandteile der Strukturierung von Praxisformen, die sich eben nicht auf ein allgemeingültiges Prinzip der Praxis, wie etwa das der Dialektik zwischen Produktionsmitteln und Produktivkräften zurückführen lassen" (Hillebrandt, 2014, S. 35). Vielmehr werden jene übergeordneten Gesetzmäßigkeiten in der Diskrepanz zwischen Gesetz und Gebrauch bespielt (vgl. Gramsci, 1967), wie auch Wittgenstein im Zuge seiner philosophischen Betrachtung von Sprachspielen und Sprachpraxen konstatiert (vgl. Schulte & Wittgenstein, 2008). Wenngleich Praktiken also keine tätige Gestalt von Gesetzmäßigkeiten darstellen, weisen sie doch eine gewisse Routiniertheit bzw. Wiederholbarkeit innerhalb des Tuns auf (vgl. u. a. Reckwitz, 2003; Schäfer, 2016b; Schatzki, 1996), die den Akteur*innen aus sprachlicher Perspektive allerdings lediglich über die Wie-Ebene der Beschreibung dieser Tätigkeiten zugänglich ist und die sich einer Erklärung der Gründe ihrer Gestalt aber häufig entzieht (vgl. Schatzki, 1997, S. 296). Es reicht somit nicht, in einem strukturalistischen Sinne zu versuchen, jene Gesetzmäßigkeiten menschlichen Handelns

zu explizieren, um dieses zu verstehen, sondern es bedarf der dezidierten Betrachtung der Praxis und ihrer Materialität selbst im Sinne eines poststrukturalistischen Materialismus.

2. Körperparadigma

Wie bereits im Rahmen des Materialitätsparadigmas thematisiert, wird der Körper in der Praxistheorie als relevante Komponente, als bedeutsamer „Partizipand" (vgl. Hirschauer, 2004) sozialer Praxis gefasst (vgl. u. a. Hillebrandt, 2014, 2016; Reckwitz, 2003, 2016; Schatzki, 1996; Schmidt, 2012). „Diese Körperlichkeit des Handelns und der Praktik umfasst die beiden Aspekte der ‚Inkorporiertheit' von Wissen und der ‚Performativität' des Handelns" (Reckwitz 2003, S. 290, H.i.O.). Mit der Perspektive der Inkorporiertheit verweist der Autor dabei vornehmlich auf das Habituskonzept nach Pierre Bourdieu. Im Zuge dieser Perspektive „nach innen" (Reckwitz, 2003, S. 290), als „selbst-bildende" (Hirschauer, 2016, S. 54) Seite des Handelns wird der Körper in der Praxistheorie als „Speicher der Sozialität" (Hillebrandt, 2014, 2016), als Gefäß eingeschriebener Dispositionen verstanden. Menschliche Eigenschaften oder Haltungen werden somit nicht als natürlich vorliegende Bedingungen konstruiert, sondern als zutiefst soziale, in der Praxis erworbene und in den Körper eingeschriebene Leiberfahrungen (vgl. Hillebrandt, 2014, 2016). In diesem Zusammenhang sei auch auf die Untersuchungen von Mauss (1978) und Douglas (1992) zur Sozialisierung des Ekels verwiesen, die vielfach als empirische Grundlage des Paradigmas herangezogen werden. Diese Einschreibung erfolgt dabei im Zuge der aktiven Partizipation an sozialen Praktiken selbst und bedingt diese gleichzeitig. So fasst Hillebrandt (2014, S. 75) die Beziehung von Habitus und Praxis wie folgt zusammen:

> Die Inkorporierung von verschiedenen Dispositionen gelingt dabei nur durch eine aktive Stellung des Menschen zur Praxis. Der oder die Einzelne muss die Praktiken, mit denen er oder sie konfrontiert ist, aktiv inkorporieren und in die eigene Erfahrungswelt aktiv einfügen, um auf diese Weise einen Habitus auszubilden. Sozialisation ist in diesem Sinne immer körperlich zu verstehen […]. Zum zweiten ist der Habitus selbst aktiv, er verschafft sich Ausdruck in der Praxis, so dass Praktiken überhaupt erst möglich werden. Erst ein sozialisierter Körper ist fähig, an Praxis zu partizipieren. Dies zeigt, dass sich Habitus und Performanz nicht ausschließen, sondern gegenseitig bedingen. Der Körper ist in einer Soziologie der Praxis also nicht nur Gegenstand des Diskurses und Ergebnis sozialer Konstruktion. Er ist nicht nur Produkt der Sozialität, sondern bringt diese auch hervor.

Soziale Praktiken selbst können somit erst durch die aktive, leibliche Partizipation des Körpers an der Praxis und durch die damit einhergehende Performation eingeschriebener Dispositionen entstehen. In diesem antidualistischen Verständnis von Geist und Körper fokussieren praxistheoretische Ansätze somit gerade das „Zusammenwirken körperlicher und mentaler Komponenten" (Schmidt, 2012, S. 220). Sie verstehen den Körper gleichsam als „materiale Bedingungen und Materialisierungen der Praxis" (Hillebrandt, 2016, S. 75). Er bringt durch seine leibliche Präsenz in der Welt (vgl. Hillebrandt, 2014, 2016) und den Ausdruck seiner je spezifischen Dispositionen Praktiken hervor, partizipiert an diesen, wird wiederum durch sie verändert und

geformt, indem sich durch die Teilnahme Dispositionen einschreiben oder verändern, und wirkt damit wieder auf die Praxis selbst. Körper und Praxis weisen folglich reziproke Beziehungen zueinander auf. Den beobachtbaren Ausdruck des Habitus in der Praxis bezeichnet Reckwitz (2003, S. 290) dabei als „ ‚Performativität' des Handelns". „Nach außen" (Reckwitz, 2003, S. 290), als „selbst-darstellende" (Hirschauer, 2016, S. 54) Seite des Handelns sind die körperlichen Bewegungen und Ausdrücke als eine zeig- und somit beobachtbare Könnerschaft zu verstehen. Dabei ist Performanz an dieser Stelle nicht mit einer schauspielerischen Leistung im Sinne einer bewussten Entscheidung bezüglich ‚Zeigbarem' und ‚Verschweigbarem' über Bewegungen und Handlungen zu begreifen: Selbst, „wenn er nicht bewusst als Mittel zum Ausdruck von etwas eingesetzt wird, drückt er im Praxisvollzug immer auch etwas aus, an das mit neuen Praktiken angeschlossen werden kann" (Hillebrandt, 2014, S. 75). Sich dem Sog der Praxis zu entziehen, ist somit nicht möglich, verwickelt diese den Körper doch stets in sich (vgl. Hirschauer, 2004).

3. Dingparadigma

Das Materialitätsparadigma zwingt auch zu einer neuen Betrachtung der Bedeutung von Dingen und Artefakten für die soziale Praxis als jene „„materielle[n]' Instanzen" (Reckwitz, 2003, S. 290), die diese erst ermöglichen. So verweist Latour beispielsweise auf die Ebenbürtigkeit von Körper und Artefakt als bedeutsame Partizipanden der Praxis, ohne welche diese nicht realisierbar wird. Artefakte und Dinge werden folglich zu gleichwertigen Aktanten im Geflecht wiederholten respektive wiederholbaren Tuns (vgl. Latour & Roßler, 2007). Diese Vernetzungsthese zwischen Ding und Körper sowie das damit einhergehende Interesse, jene Verstrickungen beider Instanzen in der Welt zu untersuchen, fasst Latour in seiner Akteur-Netzwerk-Theorie zusammen und stellt diese als Hybridität bezeichnete Beziehung beider Grundelemente in den Mittelpunkt seiner Forschung (vgl. Latour & Roßler, 2007). Dabei erkennt Latour im Rahmen seines theoretischen Ansatzes dem Subjekt die Herrschaft über das Objekt ab, indem letzteres nicht länger als vom Subjekt als solche adressierte, ‚manipulierbare' Instanzen gefasst werden, sondern als nicht menschliche Aktanten, die gleichsam an der „Entstehung von Sozialität" (Hillebrandt, 2014, S. 81) beteiligt sind. Nach Reckwitz (2003, S. 298) steht Latours Akteur-Netzwerk-Theorie insofern in Kontrast zu einem wittgensteinschen Verständnis des Artefakts als Gebrauchsgegenstand menschlicher Partizipanden an Praxis. Die praxistheoretische Orientierung dieser Arbeit wendet sich somit von der Annahme ab, Artefakte seien eine statische „akulturelle Kraft" (Reckwitz, 2003, S. 285). Im Gegenteil, die Dinge werden als Teilhabende der Praxis aufgefasst, die sowohl durch die Partizipation an Praktiken „kulturalisiert" werden als auch durch ihre Skripts sowie ihren Aufforderungscharakter gewisse Praktiken affizieren (vgl. Hirschauer, 2016, S. 52). So sind sie Skript, indem sie bestimmte menschliche Handlungen erst „ermöglichen, erzwingen und inhibieren" (Hirschauer, 2016, S. 52). Hirschauer (2016) verweist in diesem Kontext auf die Einschränkung von Körpern durch enge Klei-

dung, ein bestimmtes Schuhwerk oder Ähnliches. Gleichzeitig sind ihnen gewisse „Gebrauchs*suggestionen*“ (Hirschauer, 2016, S. 52, H.i.O.), „Affordances“ (Schmidt, 2012, S. 63) oder „Anlässe“ (Lueger & Froschauer, 2007, S. 436) inhärent, die bestimmte Praktiken mitbestimmen. „*Affordances* sind jene Qualitäten und Gebrauchsanweisungen von Dingen und Artefakten, die einen praktischen Sinn an ihnen zugleich (kognitiv) erkennt und (körperlich-praktisch) realisiert“ (Schmidt, 2012, S. 66, H. i. O.). Andererseits soll hier in Erweiterung von Latour und Roßler (2007) die situative Verflechtung von Körpern, Dingen, Räumen und ihren Arrangements im Moment ihres Auftretens und damit auch ihrer Beschreibbarkeit in den Mittelpunkt geraten, was die Akteur-Netzwerk-Theorie qua ihrer Fokussierung auf die Netzwerke der Dinge nicht zum Gegenstand ihres Erkenntnisinteresses macht (vgl. u. a. Röhl, 2015a; Wiesemann & Lange, 2015). So kritisiert etwa Röhl (2015a, S. 240): „Die letztlich semiotische Perspektive der ANT [Akteur-Netzwerk-Theorie] hinterlässt so eine sinnliche Wüste, die weder Körper noch ihre Sinnlichkeit erkennt.“ Die ANT blendet also nicht nur die in situ hergestellten Beziehungen von Körper und Dingen des gemeinsamen Tuns aus, sondern damit auch die spezifische Art und Weise der Bespielung der Artefakte jener Praxis, wird doch durch diese eingeengte Betrachtung der Arrangements von Praktiken eine funktionalistische Perspektive an das Soziale herangetragen, die die Generierung von Sinn im Tun mit den Dingen unterschlägt (vgl. Wiesemann & Lange, 2015, S. 279). Im Zuge dieser Arbeit wird daher in Anlehnung an Wiesemann und Lange (2015) ein erweiterter Blick auf die Dinge der sozialen Praxis geworfen. So soll mit Rekurs auf die genannten Autor*innen zwischen Bedeutung, Funktion und Sinn bei der verstehenden Beschreibung der Artefakte sozialer Praktiken differenziert werden.

Unter ‚Funktion‘ werden hierbei die den Dingen eingeschriebenen *„Affordances“* (Schmidt, 2012, S. 63, H. i. O.) verstanden, die deren Gebrauch in gewisser Weise präfigurieren (vgl. Wiesemann & Lange, 2015, S. 278). Die Bedeutung der Dinge hingegen ist das, was das situative, gemeinsame und beobachtbare Tun von Akteur*innen und Artefakten über deren Funktion in der sozialen Situation zum Ausdruck bringt, die Art der Bespielung der Akteur*innen also, die das ihr spezifisches Akteur*in-Sein dieser Dinge erkennbar macht (vgl. Wiesemann & Lange, 2015, S. 278). „Funktion und Bedeutung bilden im verkörperten Zusammenspiel des Akteurs und des Dings den konkretisierten, d. h. den in der ethnographischen Beobachtungsanalyse interpretierten Sinn des Objekts“ (Wiesemann & Lange, 2015, S. 278), der im Rahmen dieser Arbeit unter anderem Gegenstand des Erkenntnisinteresses ist.

4. Sinnparadigma

Wie bereits im Hinblick auf das Körperparadigma angedeutet, wird in praxistheoretischen Ansätzen, wenn auch in unterschiedlicher Nuancierung, auf ein in die beteiligten Körper eingeschriebenes praktisches Wissen referiert. Dieser als „Inkorporierung und Verdinglichung“ (Hillebrandt, 2014, S. 114) dokumentierte praktische Sinn ist dabei „nicht abstrakt im intransparenten Bewusstsein von Akteuren zu verorten. Ebenso wenig ist Sinn etwas Ahistorisches, was vor der Praxis bereits vorhanden ist. Sinn entsteht in der Praxis und ermöglicht die Assoziationen

zwischen Körpern und Dingen“ (Hillebrandt, 2014, S. 114). Die Grundannahme einer Theorie sozialer Praxis, dass Praktiken auf eingeschriebenen Leiberfahrungen bezüglich der Dinge und Körper in der Welt basieren und jenen Sinn hervorbringen, geht dabei im Wesentlichen auf zwei Bezugstheorien zurück: auf Konzepte des Habitus sowie auf die Strukturationstheorie Anthony Giddens’.

So versteht Giddens Praktiken als in sozialen Strukturen realisierte menschliche Tätigkeiten, die sich durch diese Strukturen einerseits beeinflussen (Wiederholbarkeit), andererseits aber nicht determinieren lassen, sondern gleichermaßen als Katalysatoren neuer Praktiken wirken (vgl. Hillebrandt, 2014, S. 42). Die für seine Strukturationstheorie wesentliche Annahme fasst Giddens als „Dualität der Strukturen“ (Giddens, 1997, S. 352) zusammen. Der Autor geht folglich von der Existenz übergeordneter „gesellschaftlich verankerter Strukturen“ (Miebach, 2006, S. 378), von „Strukturprinzipien“ (Miebach, 2006, S. 378) aus, die gleichsam durch das Handeln selbst „als Strukturmomente konkretisiert“ (Miebach, 2006, S. 378) werden. Handlungen im Kontext dieser Strukturen versteht Giddens dabei als durch spezifische Motivationen bedingte menschliche Tätigkeiten, die, so Miebach (2006, S. 383), auf einem Persönlichkeitsmodell in Mead’scher Tradition basieren. Dem tätigen Subjekt (Ich) schreibt Giddens dabei ein praktisches Bewusstsein zu, das im Handeln wirksam wird (vgl. Miebach, 2006, S. 379 f.). Unter diesem Bewusstsein versteht Giddens die „Kenntnis der Regeln und Taktiken, aus denen sich das Alltagsleben aufbaut und über Raum und Zeit hinweg immer wieder aufgebaut wird“ (Giddens, 1997, S. 144). Aus dem praktischen Bewusstsein als Teil des Gedächtnisses werden dabei im Prozess des Handelns Erfahrungen aktualisiert, die die Durchführung von Tätigkeiten ohne besondere Aufmerksamkeit auf das Tun selbst ermöglichen (vgl. Giddens, 1997, S. 69). Das praktische Bewusstsein wird von Giddens folglich als Summe der für Praktiken grundlegenden Erinnerungen konstruiert, „die der Handelnde produziert und reproduziert“ (Giddens, 1997, S. 111) und so dem sozialen Tun eine gewisse Stabilität verleiht.

Auch Bourdieu rekurriert im Rahmen seines Habitus-Konzepts auf die Existenz eines praktischen Sinns hinter dem menschlichen Tun mit Körpern, Dingen, Räumen und Arrangements. Dieser praktische Sinn ist zunächst nichts anderes als das in die sozialen Körper und Artefakte eingeschriebene Wissen, das aus den Praktiken selbst entsteht. So formuliert auch Hillebrandt (2014, S. 88) in Bezug auf Bourdieu: „Sie [die Praktiken] sind in der Assoziation zwischen sozialisierten Körpern und materiellen Artefakten konstitutiv mit der Entstehung von praktischem Sinn verbunden.“ Im Gegensatz zu Giddens versteht Bourdieu den praktischen Sinn allerdings nicht als eingeschriebene Erinnerungen im Sinne individueller Repräsentationen von Routinen im Gedächtnis des Subjekts, sondern vielmehr als einen auf „strukturierten und strukturierenden Dispositionen“ (Bourdieu et al., 2013, S. 154) gegründeten „Hintergrund-Sinn“ (Schulz-Schaeffer, 2010, S. 323), als in Sinnzusammenhänge gebrachte Assoziationen zwischen Körper und Ding, die keine explizierbare Form annehmen. Der Habitus wirkt dabei insofern strukturierend, kann er doch als *„generatives Prinzip der Handlungspraxis“*

(Bressler & Rotter, 2018, S. 55, H. i. O.) verstanden werden, als ein Modus Operandi, der innerhalb des (gemeinsamen) Tuns handlungsleitend ist, wobei Habitus und Feld in einer reziproken Beziehung zueinander stehen (vgl. Bressler & Rotter, 2018, S. 55). Der Habitus ist aber auch insoweit strukturiert, als er ebenso eine „erfahrungsgeprägte, also in Erlebniszusammenhängen fundiert[e]" (Bressler & Rotter, 2018, S. 59) Seite des Wissens aufweist, die Bressler und Rotter (2018) mit Rekurs auf Bourdieu und Wacquant (1996) als das individuelle Ausformende verstehen, eine Seinsverbundenheit, wie die Autor*innen mit Verweis auf Mannheim (1959) konstatieren, die in einer Individuation des Subjekts kulminiert. Praktiken sind somit der „sichtbar[e] Ausdruck" (Hillebrandt, 2014, S. 87) des praktischen Sinns und konstituieren diesen gleichzeitig. Er bleibt insofern latent, solange er nicht in der Konfrontation mit sozialen Körpern und/oder Dingen in Praktiken aufgerufen wird (vgl. Hillebrandt, 2014, S. 88–89).

5. Ereignis- und Formationsparadigma

> […] zur Entwicklung der wichtigsten Paradigmen einer soziologischen Praxistheorie muss der Umstand betont werden, dass sich Praktiken formieren, dass sie also Praxisformationen bilden, die als Intensitätszonen der Praxis auf Dauer gestellt sind und sich immer wieder erneut ereignen. […]. Mit dem Formationsparadigma betont die soziologische Praxistheorie, dass sich auf Dauer gestellte Regelmäßigkeiten der Praxis nur verstehen lassen, wenn sie in ihrer Formation untersucht werden. (Hillebrandt, 2014, S. 115)

Unter dem Terminus der „Praxisformation" fasst der Autor dabei *„durch Praktiken erzeugte Versammlungen von unterschiedlichen diskursiven, symbolischen, dinglichen und habituellen Elementen, die in ihrer spezifischen Assoziation eine übersituative Wirkung entfalten und Praktiken affizieren"* (Hillebrandt, 2014, S. 103, H. i. O.). Nach Angabe des Autors stelle das Formationsverständnis der Praxis eine Erweiterung von Bourdieus Ausführungen der Reproduktion von Ungleichheit im sozialen Feld dar. Im Rekurs aus Derrida sowie Laclau und Mouffe verweist Hillebrandt (2014) auf die sich im Formationsparadigma verdichtende poststrukturalistische Orientierung der Praxistheorie als solche: So könne mit Bezug auf die genannten Autoren Praxis nicht als durch soziale Totalitäten bestimmte Tätigkeiten begriffen werden, sondern vielmehr als einzigartige Ereignisse, in denen der implizite, praktische Sinn sowohl erzeugt wird als auch formierend wirkt (vgl. Hillebrandt, 2014, 103 f.). Diese von Giddens als „Dualität der Strukturen" bezeichnete Annahme, Praktiken seien gleichsam Rohstoff und Produkt von Formationen, begründet die poststrukturalistische Ausrichtung der Praxistheorie als solche. Damit verweist Hillebrandt (2014) gleichzeitig auf das als „Ereignisparadigma" zusammengefasste Axiom einer Theorie der Praxis, wonach Praktiken als „materielle Ereignisse, die als Attraktoren und gleichzeitig als Effekte der Praxis gefasst werden, verstanden werden können. Das heißt: Praktiken sind nur als Folgepraktiken vorstellbar" (Hillebrandt, 2014, S. 58). Diese Verkettungslogik der Praxis beschreibt Brandom (2000, S. 154) dabei als inferielles Verständnis von Praktiken. Praxisformationen können folglich nicht als deduktive Folie für eine

Praxis fungieren, die sich selbst reproduziert, aktualisiert und adaptiert. Vielmehr ist eine soziologische Praxistheorie um die „Identifikation der in Praxisformationen zusammenwirkenden Elemente bemüht“ (Hillebrandt, 2014, S. 108), und zwar nicht im Sinne der Eruierung beteiligter Komponenten eines feststehenden Gerüsts, einer statischen Vorstellung der Verflechtung von Praktiken, „sondern […], wie dieses Zusammenwirken der einzelnen Elemente Praktiken erzeugt, welche die Praxisformation aktualisieren und/oder eben variieren“ (Hillebrandt, 2014, S. 108). Bezüglich dieser These verweist Hillebrandt (2014) dabei auf Judith Butlers Kontextbegriff, in dem eine Determinierung der Praktiken durch den Kontext abgelehnt wird. Kontext könne in diesem Zusammenhang vielmehr als ein dreidimensionales Geflecht von Raum, Zeit, Dingen und ihren Relationen betrachtet werden, das Praktiken affiziert, „die [aber] niemals eine exakte Wiederholung eines vorher entstandenen Ereignisses sein können“ (Hillebrandt, 2014, 108 f.).

Hillebrandt (2014) versucht mit dem Formationsbegriff dabei ein Problem zu überwinden, auf das auch Schäfer (2013, 2016b) in seiner Auseinandersetzung mit der (In-)Stabilität der Praxis verweist. So impliziere der Routinebegriff nach Schäfer (2016b) eine Statik der Praxis, wie sie bereits im Hinblick auf die „Beharrungskraft“ des Habitus in Bourdieus Praxeologie von unterschiedlichen Autor*innen kritisiert worden sei. Insbesondere die Körperlichkeit der Praxis der sich wiederholenden Bewegungen führe dabei zu einem deterministischen Eindruck dieser (vgl. Schäfer, 2016b, S. 139). Die Auffassung einer Stabilisierung von Praxis beantworten vielen praxistheoretische Ansätze laut Schäfer (2016b) mit dem Argument der Routine als eines Verständnisses von Praktiken als Entitäten, wobei der Autor insbesondere auf Giddens, Rechwitz und Höring verweist. Eine Praxistheorie, die sich einem solchen Beständigkeitsverständnis von Praxis unterwerfe, sei „stets auf einem Auge blind […]: Sie übersieht die inneren Widersprüche, Dynamiken und Auflösungstendenzen sozialer Ordnung. Stattdessen sollte die Praxistheorie in der Lage sein, sowohl die allgemeine Beharrungskraft und Stabilität als auch die spontane Transformationsfähigkeit[2] sozialer Praxis analytisch zu erfassen“ (Schäfer, 2016b, S. 139).

Daher schlägt Schäfer (2016b) die Abkehr vom Routinebegriff hin zu einem Verständnis der Wiederholung vor, die auch als Grundlage dieser Arbeit dienen soll. Mit Rekurs auf Waldenfels (2001) versteht der Autor Wiederholung dabei nicht als ein Abbild der gleichen Handlung, sondern als eine Variation der in Relation gesetzten, zeitlich vorangestellten Handlung im Sinne eines adaptierten Handelns unter anderen Kontextbedingungen. „Das Auftreten einer Wiederholung stellt daher sowohl den Begriff des ‚Selben‘ wie auch des ‚Anderen‘ infrage und ist folglich in einem Zwischenbereich anzusiedeln“ (Schäfer, 2016b, S. 140), wie Schäfer mit Verweis auf Waldenfels (2001) formuliert. Hierbei sieht der Autor auch Parallelen zu Derridas Begriff der Iterabilität, mit dem „eine Wiederholung ohne Original“ (Schäfer, 2016b, S. 141)

[2] Siehe hierzu auch Shove und Pantzar (2016)

gemeint ist. Der Wiederholungsbegriff ist dabei, so Schäfer (2016b), auf eine analytische Unterscheidung angewiesen:

> Die Praxistheorie versteht Praktiken erstens als sich wiederholende Formationen, als Strom eines Praxisgeschehens, der sich durch Zeit und Raum bewegt. Praktiken ereignen sich und sind aufgrund ihrer Wiederholung identifizierbar und erfahrbar. Unter diesem Blickwinkel sind Praktiken ein kulturell verfügbares und zirkulierendes Repertoire, an das Subjekte zitierend anschließen können. (Schäfer, 2016b, 141 f.)

Sie sind zweitens gleichsam *wiederholte Formationen,* existieren diese doch erst durch die Aktualisierung in Praktiken selbst (vgl. Schäfer, 2016b, S. 142). „Als *wiederholbare* Formationen schließlich können Praktiken prinzipiell von ihrem Kontext gelöst und mit neuen Kontexten verbunden werden" (Schäfer, 2016b, S. 142, H. i. O.). Praxis als Wiederholung meint im Sinne des Formations- sowie des Ereignisparadigmas somit nichts anderes als das Auftreten von Regelmäßigkeiten in jenen ereignishaften Verkettungen der Praktiken selbst. Sie bleiben somit auf der Ebene der „Konstitutionsereignisse sozialer Praxisformen und -formationen, deren Eigenlogik jenseits vorab theoretischer festgelegter Regelsysteme" (Hillebrandt, 2014, S. 59) liegt, ohne dabei ihren performativen und situativen Charakter auszuklammern. Praxisformen existieren wiederum nur durch die ereignishaften Praktiken selbst. Werden diese nicht als solche aktualisiert, adaptiert oder erst generiert, kann keine Praxisform ihre Wirkung entfalten und ihre Existenz lässt sich somit negieren.

In diesem Kapitel wurden die wesentlichen Paradigmen einer Theorie sozialer Praxis sowie ihre relevanten Bezugstheorien zusammengefasst. Aus den hier erläuterten Denkweisen im Hinblick auf die Ereignishaftigkeit, Körperlichkeit, Dinglichkeit, Sinnlichkeit, Formierbarkeit und Materialität von Praxis soll nun eine begriffliche Rahmung der für diese Arbeit relevanten Termini erfolgen.

2.1.2 Termini einer Theorie sozialer Praxis

Die terminologische Eingrenzung erfolgt dabei im Wesentlichen auf Basis der bereits erläuterten Paradigmen einer Theorie sozialer Praxis und stellt insofern eine Verdichtung der dort explizierten Annahmen dar.

Praktiken werden im Rahmen dieser Arbeit dabei als wiederholbare und gleichzeitig ereignishafte, sinn(re)produzierende „Bewegungen und Aktivitäten des Körpers" (Reckwitz, 2003, S. 290) mit Dingen, Körpern oder ihren Arrangements in der Welt aufgefasst. Sie sind insofern wiederholbar (vgl. Schäfer, 2016b) und nicht routiniert (vgl. u. a. Reckwitz, 2003; Schatzki, 1996), als sie zwar in unterschiedlichen Kontexten erneut aufgerufen werden können, aber niemals die Repetition eines temporal vorgreifenden „Originals" (Schäfer, 2016b, S. 141) sind, sondern sie formieren sich stets in ihrem räumlichen bzw. zeitlichen Kontext (vgl. Schatzki,

1996). Daher sind sie ebenso ereignishaft, weil sie sich nicht vorhersagen lassen, sondern stets an vorherige Praktiken anschließen und ebenso wieder Anschlüsse affizieren. Ihnen liegt folglich eine Logik der Sequenzialität zugrunde (vgl. Schmidt, 2012, S. 52), die Praxis sowohl stabilisiert als auch irritiert und damit innoviert. Praktiken sind darüber hinaus sinn(re)produzierend, weil sie gleichsam Ausdruck und Ergebnis körperlich eingeschriebener Dispositionen im Sinne eines impliziten, praktischen Wissens über die Durchführung des Tuns sind (vgl. Ryle, 1969). In ihnen werden sowohl Assoziationen zwischen Körpern, Dingen, Räumen und ihren Arrangements in der Welt gebildet als auch in ihren Wiederholungen aufgerufen, aktualisiert und/oder adaptiert. Zudem sind Praktiken materiell, sind sie doch ausschließlich „in ihrem Vollzug immer mit Körpern und Dingen verbunden" (Hillebrandt, 2014, S. 11).

In Abgrenzung von Praktiken versteht Hirschauer (2016, S. 59) Handlungen als „Verhaltenseinheiten, die durch die handelnden oder beobachtenden Teilnehmer einem Akteur als Sinnstiftungszentrum zugeschrieben werden" und in Form von ‚Selbstdeutungen', ‚Fremddeutungen durch Teilnehmer*innen oder interpretative Beobachter*innen' als solche markiert und verstanden werden. Bezüglich der Abgrenzung der Praktik vom Handeln verweist Hirschauer (2016) damit auf ein Perspektivierungsverständnis der Beschreibungsgrößen Verhalten, Handeln und Tun im Kontext einer Soziologie der Praxis: „Die Perspektivierung des Verhaltens durch ‚Praktiken' besteht darin, der Tätigkeit als ‚kind of doing' und der Handlung als ‚personalized doing' einen kulturell vermittelten ‚way of doing' zur Seite zu stellen." (Hirschauer, 2016, S. 60). Handlung, Praktik und Tätigkeit unterscheiden sich folglich im Wesentlichen hinsichtlich ihrer lokalen und temporalen Begrenzungen. Während die Tätigkeit zeitlich begrenzt ist, bleibt die Handlung als akteurspezifische, an Selbst- oder Fremddeutungen gebundene Verhaltensweise stets lokal an ihr Subjekt gebunden (vgl. Hirschauer, 2016, S. 59–60). Praktiken als „ways of doing" können hingegen als „Beobachtungsschemata" von „Kulturtechniken" verstanden werden, die sowohl ihre Akteur*innengebundenheit wie auch ihre temporale Fixierung auf den Moment überwinden (Hirschauer, 2016, 60 f.).

Praxis kann wiederum als eine wiederholbare, wiederholende bzw. wiederholte Abfolge von Praktiken als Einzelereignissen verstanden werden (vgl. Brandom, 2000; Daniel et al., 2015; Hillebrandt, 2014, 2016). Hillebrandt (2014, S. 59) differenziert hierbei im Wesentlichen zwischen Praxisformen und Praxisformationen als Verkettungs- bzw. Vernetzungslogiken von Praktiken mit unterschiedlicher Ausdehnung. So betont Hillebrandt (2015, S. 40) mit Rekurs auf Reckwitz (2003), dass unter Praxisformen eine Abfolge von Einzelpraktiken in ihrer spezifischen, sinn(re)produzierenden Verschränkung verstanden werden können. Als Exempel führt der Autor die Praxisform des Tauschs an, die in ihrer Verkettung der Einzelpraktiken des „Nehmens, Gebens und Erwiderns" (Hillebrandt, 2015, S. 40) zu verstehen ist (vgl. auch Hillebrandt, 2009). „Praktiken verketten sich nicht nach Regeln, sondern vielmehr im Tun, also im Vollzug der Praxis" (Hillebrandt, 2009, S. 69). Insofern sind ihre Verschränkungen nicht mehr und nicht weniger als beobachtbare Wiederholungen (sinnhaften) Tuns mit Orientierungsmöglichkeit im

fortlaufenden zeitlichen Strom der Ereignisse für die Partizipanden der Praxis selbst. „Erst wenn Akteure regelmäßig in gleicher oder ähnlicher Weise in Praxis verwickelt werden, weil die Relation zwischen inkorporierter und objektivierter Sozialität eine bestimmte Verkettung von Praktiken hervorbringt, kann von einer Regelmäßigkeit der Praxis gesprochen werden“ (Hillebrandt, 2009, S. 70), die als Praxisform gefasst werden können und somit immer erst selbst im Prozess des Tuns und der beobachtbaren Wiederholung zur Praxisform werden. Mit Verweis auf Bourdieu versteht Hillebrandt (2009) unter den Termini der inkorporierten und der objektivierten Sozialität dabei einerseits die durch den stetigen Prozess der Sozialisation erworbenen und adaptierbaren Dispositionen sowie andererseits die „Objektivierungen der Sozialität, […] die] mit Akteuren in Beziehung stehen, die diesen Objektivierungen einen praktischen Sinn abgewinnen können“ (Hillebrandt, 2009, S. 67) und in Form von Artefakten, Räumen und vermeintlichen Strukturen auftreten, die in Praxis selbst Bedeutung erhalten.

Praxisformationen werden hingegen als „durch Praktiken erzeugte Versammlungen von unterschiedlichen diskursiven und materialen Elementen […], die in ihrer spezifischen Assoziation eine übersituative Wirkung entfalten“ (Daniel et al., 2015, S. 3), verstanden. Für deren Aufkommen kann dabei eine Reihe von Dimensionen, wie „räumliche, zeitliche, narrative bzw. diskursive, mediale, akteurspezifische“ Aspekte der Praxis, bedeutsam werden (vgl. Daniel et al., 2015, 3 f.). Dabei sind sie nicht als zeitlich stabile Konstrukte zu verstehen, sondern werden erst durch die sich wiederholende Verkettung von Praktiken aktualisiert und adaptiert (vgl. u. a. Daniel et al., 2015; Hillebrandt, 2014, 2016). Als Beispiel für eine Praxisformation führt Hillebrandt dabei unter anderem den Rock ’n’ Roll an (vgl. Daniel et al., 2015). Gemein ist diesen „Intensitätszonen“ (Deleuze & Guattari, 1992, S. 37) der Praxis, wie Hillebrandt (2014, 104 f.) sie mit Rekurs auf die genannten Autor*innen nennt, dass sie sich „nicht selten um sachliche, häufig sehr prägend durch diskursive Praktiken erzeugte Themen herum formieren“ (Hillebrandt, 2014, S. 104). So ermöglichen, verketten und formieren sich etwa die räumlichen, dinglichen, diskursiven und körperlichen Elemente der Wissenschaft in Praktiken und Praxisformen des Experimentierens, Publizierens, Interpretierens, Theorie-Generierens, Entwickelns und Analysierens. Diese bilden wiederum die Praxisformation der Wissenschaft an sich. Grundsätzlich wird dabei angenommen, „dass die operative Verkettung dieser Letztelemente der Sozialität zu Praxisformen [und Praxisformationen] nur verstanden werden kann, wenn die Gründe für diese Verkettungen in den Beschaffenheiten der Sozialität selbst gesucht werden. Die Sozialität wird folglich als eine Realität sui generis begriffen, die sich aus sich selbst heraus strukturiert und eigenen Strukturierungsprinzipien unterliegt“ (Hillebrandt, 2009, S. 51).

Sozialität ist in Anlehnung an Latour somit „eine provisorische Bewegung neuer Assoziationen“ (Latour & Roßler, 2007, S. 410). Aus praxistheoretischer Perspektive wird folglich nicht ein deterministisches Konstrukt irgendwie gearteter Elemente von Sozialität angenommen (vgl. Hillebrandt, 2009, S. 54). Sie folgt keinen natürlichen Gesetzmäßigkeiten, sondern Sozialität wird im Gegenteil verstanden als „eine ständige Bewegung der Versammlung von Aktanten,

die in ihrem Zusammenwirken Praktiken erzeugen und sich im Verlauf der Praxis immer wieder ändern, weil sie sich ergänzen, neu formen oder durch neue Aktanten substituiert werden“ (Hillebrandt, 2015, S. 43). Sie wird somit selbst zur Praxis, die sich in den „Relation[en] zwischen sozialisierten Akteuren mit Habitus und objektivierten Formen der Sozialität“ (Hillebrandt, 2009, S. 56) ereignet und formiert.

2.1.3 Praxis und Organisation

Da das Forschungsinteresse dieser Arbeit auf der Untersuchung „studentischen Tuns“ (Heinzel et al., 2019, S. 84) im Kontext universitärer Seminare liegt, muss auch aus einer praxistheoretischen Perspektive Berücksichtigung finden, dass sich die hier beobachtete Praxis immer in der Organisation Universität abspielt. Daher soll im folgenden Kapitel zunächst gerahmt werden, was unter dem Terminus der Organisation aus einer Theorie sozialer Praxis heraus verstanden werden kann und in welchem Verhältnis Praxis und Organisation zueinander stehen.

2.1.3.1 Praxis in Organisation

Aus soziologischer Perspektive gibt es diverse Konzeptionen des Terminus der Organisation (vgl. u. a. Abraham & Büschges, 2004; Morgan, 2009; Scott & Davis, 2007). So unterscheiden etwa Scott und Davis (2007) zwischen Organisationen als rationale, natürliche, soziale oder offene Systeme und versuchen, mit dieser konzeptionellen Trennung die bestehende Landschaft (organisations-)soziologischer Theorien und Ansätze zu strukturieren (hierzu ausführlich Preisendörfer, 2016). Nassehi (2011, S. 85) definiert den Terminus ‚Organisation‘ mit Verweis auf Luhmann (2000) als

> soziale Gebilde, die mehr oder weniger genaue Mitgliedschaftsbedingungen aufweisen und sich über Entscheidungen reproduzieren. Außerdem handelt es sich bei Organisationen um Einheiten, denen man Handlungen und Kommunikationen zurechnen kann – und zwar Handlungen und Kommunikationen, die vor allem Entscheidungsform annehmen.

Diese Entscheidungen beziehen sich dabei einerseits auf die Handlungskoordination anwesender Akteur*innen im Feld der Organisation selbst, andererseits auf Handlungen, Prozesse und/oder Vorgänge, „die explizit nicht unmittelbar aufeinander bezogen sind, sondern mittelbar aufeinander bezogen werden müssen. Diese Form der "Mittelbarkeit" *ist* die Organisation“ (Nassehi, 2011, S. 89, H. i. O.). Nach Nassehi (2011, S. 89, H.i.O.) entstehen Organisationen folglich immer dort, „wo unterschiedliche Tätigkeiten und Praxisfelder *praktisch* aufeinander bezogen werden müssen“. Typischerweise lösen Organisationen dies in Abwesenheit von durchgeführten Tätigkeiten über „Arbeitsteilung“ und „Hierarchie“, wobei Erstere sich um die Verteilung von Zuständigkeiten bemüht, während Letztere vorrangig „Verantwortlichkeiten“ (Nassehi, 2011, S. 89) zuschreibt. Damit einher gehen relativ stabile Verhaltenserwartungen an

die Akteur*innen im Feld der Organisation, an die Rollen also, die das Handeln der Akteur*innen im Feld bestimmen und die auf die Herstellung von Passung ihrer Akteur*innen ausgerichtet sind (vgl. Nassehi, 2011, S. 91). Sie schränken somit gleichsam deren Handlungsmöglichkeiten ein, indem sie von ihnen spezifische Verhaltens- und Handlungsmuster einfordern, die die Teilhabe an und die Effizienz der Organisation bedingen (vgl. Nassehi, 2011, S. 85). Dabei präsentiert Nassehi (2011) hier Organisation in einem natürlichen/sozialen Verständnis (vgl. Scott & Davis, 2007). Hierbei wird angenommen, dass Formalitäten (Normen, Regeln, Standards) durch das Handeln der Akteur*innen im Feld unterschiedlich bespielt werden können. Werden Organisationen als „natürliche/soziale Systeme" verstanden, so wird „eine Diskrepanz zwischen Sollen und Sein, zwischen normativen Vorgaben und dem, was in Organisationen faktisch geschehe" (Preisendörfer, 2016, S. 128), angenommen. Organisationen werden hier als Orte des Aufeinandertreffens individueller Akteur*innen verstanden, ohne ihr ihre strukturierende Funktion abzusprechen. Vielmehr geht es bei einer natürlichen/sozialen Konzeption von Organisation um die Betrachtung von Kooperations-, Koordinations- und Interaktionsprozessen innerhalb ihrer Grenzen, wobei der Fokus innerhalb eines Kontinuums zwischen Harmonie- und Konfliktannahme variieren kann (vgl. Preisendörfer, 2016, S. 128). Preisendörfer (2016, S. 129) verweist hier etwa auf Organisationskulturansätze, die verhaltenswissenschaftliche Entscheidungstheorie oder auch (neo-)marxistische Organisationstheorien.

Wenngleich Organisation hier nicht als determinierendes soziales Konstrukt, sondern als ein durch ihre Akteur*innen bespielbaren, aber auch begrenzten Raum entworfen wird, verweist die Annahme, es handele sich bei ihr um ein System von Normen, Standards, Verhaltensregeln und Strukturen, die durch Arbeitsteilung und Hierarchien gebildet werden und auf das Handeln wirken, doch auf eine Aufrechterhaltung ebenjener Differenz zwischen Mikro- und Makroebene, zwischen Struktur und Handlung. Diese terminologische Rahmung kollidiert insofern mit einer praxistheoretischen Perspektive auf das Soziale, die im Sinne Giddens' „Dualität der Strukturen" jene Dichotomie negiert. Daher soll im Rahmen des folgenden Kapitels versucht werden, dieser strukturalistischen Perspektive auf Organisationen eine praxistheoretische gegenüberzustellen, die Organisation nicht als soziale Entitäten auffasst, sondern als eine durch ihre Akteur*innen (re-)produzierte Praxis.

2.1.3.2 Organisation als Praxis

Eine praxistheoretische Perspektivierung von Organisation ist nach Wilz und Groddeck (2017, S. 2) bisher „eher stiefmütterlich" behandelt worden (vgl. ebenso Wilz, 2015), wenngleich einige Praxistheoretiker*innen wie Schatzki mit seinem Begriff der „Praxis-Arrangement-Bündel" und Giddens mit seinem Verständnis von Praxis als kontinuierlicher, handelnder Reproduktion von Regeln und Normen sich diesem Problem anzunähern versuchen. So begreift etwa Schatzki Organisation als Praxis-Arrangement-Bündel, wobei

> Praktiken und Arrangements […] sich insofern zu Bündeln [formieren] als 1.) Praktiken materielle Arrangements hervorbringen, gebrauchen, verändern, auf sie gerichtet oder untrennbar mit ihnen verbunden sind und 2.) Arrangements Praktiken ausrichten, präfigurieren und ermöglichen. Dabei lassen sich sechs Typen von Relationen zwischen Praktiken und Arrangements unterscheiden: Hervorbringung, Gebrauch, Konstituierung, Intentionalität, Beschränkung und Präfiguration (sowie Intelligibilität). (Schatzki, 2016, S. 33)

Diese Praxis-Arrangement-Bündel generieren dabei eine gewisse Stabilität, wenn sie über die Situation ihrer Herstellung hinaus ausgreifen, indem sie ihre historische Gewordenheit und ihr zukünftiges Bestehen durch ihre Raum-Ding-Relationen sowie wiederholten Praktiken ihrer (Re-)Produktion aufrechterhalten (vgl. Wilz & Groddeck, 2017, S. 4). In Erweiterung von Schatzkis Ansatz soll dabei nochmals betont werden, dass Dinge hier als gleichbedeutende Partizipanden an Praxis verstanden werden. So verweist Schatzki (2016) in seinem Konzept der Praxis-Arrangement-Bündel tendenziell auf eine Werkzeug-Idee der Dinge, wenn er Artefakte zwar als unabdinglich für die Aktualisierung bestimmter Praktiken begreift, gleichzeitig aber nicht ein Tun mit den Dingen in der Welt, sondern deren Benutzen intendiert. Organisationen werden aus praxistheoretischer Perspektive somit nicht als soziale Entitäten oder Tatsachen verstanden, sondern vielmehr als „allein durch die stetige, (alltags-) praktische (Re-)Produktionsarbeit der Akteure“ (Elven & Schwarz, 2016, S. 3) geschaffene und sich wiederholende, wiederholbare sowie wiederholte Praxis. Auch Reckwitz (2003, S. 295) legt in diesem Zusammenhang nahe, dass Organisationen, wie beispielsweise Universitäten, als „soziale Felder“ betrachtet werden können, „in denen Praktiken ‚der Sache nach‘ zusammenhängen und aufeinander abgestimmt sind“. Dabei kollidiert ein solches praxistheoretisches Organisationsverständnis mit ebenjenem Systemverständnis des Terminus (siehe Kap. 2.1.3.1). Im Gegensatz dazu kann aus einer Theorie der Praxis Organisation nicht als abgrenzbares Konstrukt aus Regeln, Normen und Standards verstanden werden, sondern vielmehr als Verkettung und Verknüpfung von wiederholbaren Einzelpraktiken, bei denen „kein klares ‚Innen‘ und ‚Außen‘ der Organisation mehr zu bestimmen ist“ (Wilz, 2015, S. 257). Es existiert folglich eine organisationale Praxis, ein organisationales Geschehen, das diese als solche aktualisiert und variiert und so eine organisationale Ordnung erzeugt (vgl. u. a. Schmidt, 2012).

Wenn also Organisation als Praxis verstanden werden kann, was unterscheidet Organisation dann von Praxisformation? Mit Verweis auf Hillebrandt (2014) soll nun versucht werden, sich dieser Differenzierung anzunähern ohne den Anspruch, dieses definitorische Problem vollständig zu lösen. Die Irritation besteht vornehmlich darin, dass Hillebrandt (2014) in seiner terminologischen Abgrenzung des Praxisformations-Begriffs zwar beschreibt, dass Praxisformationen sich um eine spezifische Thematik herum formieren können und diese Themen, wie beispielsweise die Medizin, in Krankenhäusern verortet sind, er gleichzeitig aber nicht rahmt, wie er das Verhältnis der Praxisformation der Medizin und der Organisation Krankenhaus als Praxis bestimmt. So formuliert Hillebrandt (2014) bezüglich der Abgrenzung von Praxisform und Praxisformation: „[…] als Beispiel für eine Praxisformation [kann] die Medizin angeführt werden,

in der sich nachhaltig spezifische, oftmals hoch spezialisierte Praktiken etwa der Behandlung von Krankheiten aus einer Versammlung diverser Aktanten wie etwa Ärztinnen, medizinische Spezialgeräte, Arzneien, Krankenhäuser, Krankenpfleger, Patienten, medizinische Spezialdiskurse etc. heraus bilden“ (Hillebrandt, 2014, S. 59). Die Organisation Krankenhaus wird hier somit als Aktant gerahmt, der an der Ermöglichung, Aktualisierung und Generierung von für die Praxisformation spezifischen Praktiken beteiligt ist, ohne hier selbst Praxis zu sein. Vielmehr scheint das Krankenhaus hier als ein nicht menschlicher Aktant im Sinne eines Raums, in dem Dinge miteinander in Relation gebracht werden, verstanden zu werden. Entgegen dieser Rahmung können, wie in diesem Kapitel gezeigt, auch Organisationen selbst als Praxis begriffen werden, die ihre Ordnung mittels der Aktualisierung und Adaption organisationaler Praktiken stabilisiert oder irritiert.

Im Rahmen dieser Arbeit soll das Verhältnis von Praxisformation und Organisation nun wie folgt konstituiert werden: Organisation ist selbst organisationale Praxis. Sie aktualisiert in einem ständigen Strom des organisationalen Tuns die Praktiken der Stabilisierung und Irritation ihrer Regeln in der Aufrechterhaltung der Organisation an sich. Wird die organisationale Praxis zum Gegenstand der Betrachtung, so geraten die koordinierenden Tätigkeiten, die praktische (Re-)Produktion von Zuständigkeiten und Hierarchien, die praktische Erzeugung von Verknüpfungen zwischen Prozessen oder das Treffen von Entscheidungen in den Blick. Am Beispiel des Krankenhauses geraten so die Praktiken der Beschaffung von medizinischen Verbrauchsartikeln oder die Verteilung der OP-Säle in den Fokus. Gleichzeitig wird die organisationale Praxis somit zum Aktant in der Praxisformation der Medizin, findet die Medizin als Vernetzung von Praxisformen, wie etwa der Operation oder der medikamentösen Therapie (vgl. Hillebrandt, 2014, S. 105), doch in dieser organisationalen Praxis selbst statt. So werden die Praxisform und ihre ereignishaften Praktiken auch dadurch gerahmt, in welchem OP-Saal und zu welcher Zeit diese stattfinden und, damit einhergehend, welche körperlichen und dinglichen Arrangements hier an der Praxisform partizipieren. Organisation kann also im Hillebrandt’schen Sinne durchaus als Aktant verstanden werden. Gleichzeitig entstehen Organisationen nach Nassehi (2011, S. 89, H.i.O.) eben erst dort, „wo unterschiedliche Tätigkeiten und Praxisfelder *praktisch* aufeinander bezogen werden müssen“. Organisationale Praxis wird also dort hergestellt, aktualisiert und adaptiert, wo sich Praxisformen zumeist um ein Thema herum formieren, also Praxisformationen bilden. Sie ist somit als Folge jener Verquickungen von Einzelpraktiken und Praxisformen zu Praxisformationen zu begreifen. Zwischen Organisation und Praxisformation kann folglich eine reziproke Beziehung angenommen werden.

Das Potenzial einer praxistheoretischen Betrachtung der Praxisformation der Lehrer*innenbildung, ihrer Praxisformen und Einzelpraktiken scheint dabei auch nach Leonhard (2018a) sowie Leonhard et al. (2018a) bei Weitem noch nicht ausgeschöpft. Im folgenden Kapitel soll daher der Versuch unternommen werden, sich einer praxistheoretischen Lehrer*innenbildungsforschung, ihren Themen, Erkenntnissen und Hindernissen zu nähern, um das Dissertationsprojekt

und seine Ergebnisse, insbesondere mit Blick auf dessen kasuistischen Schwerpunkt, verorten zu können.

2.2 Fallarbeit und ihre diskursive Einbettung

Die aktuelle Bedeutung lehramtsbezogener Kasuistik resultiert im Wesentlichen aus der Entwicklung der Lehrer*innenbildung und ihrem Verhältnis zur Erziehungswissenschaft. Noch im 18. Jahrhundert und trotz der Implementierung der Pädagogik als eigenständige Disziplin an deutschen Hochschulen verblieb die Lehrer*innenbildung im Humboldt'schen Sinne noch bis in die 1950er-Jahre hinein bei einem reinen Fächerstudium (vgl. Meseth & Proske, 2018, S. 24). Der zunächst nur für das höhere Lehramt akademisierte Studiengang verzichtete dabei auf „verbindliche lehramtsbezogene Studienteile" oder „ein eigens dafür eingerichtetes (schul-)pädagogisches Fachstudium" (Meseth & Proske, 2018, S. 24). Nach Meseth und Proske (2018, S. 24) gewannen Praktikabilitäts- sowie Nützlichkeitsfragen bezüglich universitär generierten Wissens für die berufliche Praxis angehender Lehrer*innen erst im Zuge der Zunahme erziehungswissenschaftlicher Professuren nach 1945 an Bedeutung. Verdichtet wurden diese Bestrebungen einerseits in den im Rahmen der Bologna-Reform formulierten „Employability-Ansprüche[n]" (Leonhard, 2020, S. 39), andererseits durch Verweise auf höhere Praxisanteile und -bezüge in den „Standards für die Lehrerbildung" (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2004), die durch die Kultusministerkonferenz 2004 beschlossen wurden (vgl. Caruso & Harteis, 2020, 58 f.). So heißt es dort: „Ausgehend von dem Schwerpunkt Theorie erschließt die erste Phase die pädagogische Praxis" (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2004, S. 4). Im Zentrum steht folglich die Konzeption einer universitären Lehre in der ersten Phase, die das Lehramtsstudium „als eine wissenschaftsbasierte berufliche Qualifizierung" (Weyland, 2019, S. 44) im Sinne der Herstellung von Beschäftigungsfähigkeit (vgl. Schellenbach-Zell et al., 2019) versteht. Als Ziel ist unter anderem eine Lehrer*innenschaft beschrieben, die „nach wissenschaftlichen Erkenntnissen" (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2004, S. 3) schulische Lehr-Lern-Prozesse gestaltet und im Rahmen dauerhafter beruflicher Fort- und Weiterbildung die Aktualität ihrer Kenntnisse zur Planung und Durchführung von Unterricht bewahrt. Theorie und Praxis sollen sich im Rahmen der (Aus-)Bildungsphasen dabei in sinnerschließender Art und Weise gegenseitig „durchdringen und ergänzen" (HRK, 2016, S. 3). Was bis in die 1920er-Jahre durch eine strikte Verortung der Theorie in der ersten und der Praxis in der zweiten Phase der Lehrer*innenbildung „arbeitsteilig" (Meseth & Proske, 2018, S. 25) bearbeitet wurde, rückte im Zuge der Forderung nach einem praxisbezogenen Studium als Relationierungs- und Verortungsproblem in das universitäre Lehramtsstudium ein (vgl. Schneider & Cramer, 2020, S. 24). Die Aktualität dieses Themas im erziehungswissenschaftlichen Diskurs zeigt sich dabei unter anderem in der steigenden Anzahl diesbezüglicher Publikationen (vgl. u. a.

Cramer, 2014; Neuweg, 2011; Rheinländer & Scholl, 2020; Scheid & Wenzl, 2020; Wenzl et al., 2018; Wernet, 2016, 2018). Insbesondere im Rahmen der auch öffentlich geführten Debatte um die Professionalisierung angehender Lehrpersonen wird diese unter dem Terminus des „Theorie-Praxis-Problems" zusammengefasste Herausforderung des Verhältnisses von Wissenschaftlichkeit und beruflichem Handeln im Kontext der (Aus-)Bildung angehender Lehrkräfte dabei kontrovers diskutiert (vgl. u. a. für unterschiedliche Professionalisierungsansätze Baumert & Kunter, 2006; Beck et al., 2000; Fabel-Lamla, 2018). Fallarbeit rückt in diesem Zuge als Hoffnungsträger der Erfüllung jener Erwartungen in die Aufmerksamkeit nicht nur der universitären Lehre, sondern auch der empirischen Forschung. Wenngleich die mit ihr verbundenen Ziele je nach Professionalisierungsverständnis divergieren durchaus divergieren, eint die Diskussion über deren Einsatz die Hervorhebung ihrer Chancen für die Professionalisierung angehender Lehrer*innen als solche (vgl. Schmidt & Wittek, 2021b, S. 174). So soll Fallarbeit etwa zur Relationierung von Theorie und Praxis beitragen, Fälle sollen zum Reflexionsgegenstand werden oder selbst materieller Ausdruck von Selbstreflexionsprozessen sein, sie sollen Deutungsroutinen irritieren, zwischen Besonderem und Allgemeinem vermitteln oder (diagnostische) Kompetenzen in ihrer Analyse anbahnen (siehe zusammenfassend Schmidt & Wittek, 2021b). Während also vielfach Einigkeit über die Chancen einer universitären Lehre besteht, die Fälle aus der Schul- und Unterrichtspraxis zum Gegenstand des Lehrens und Lernens macht, divergieren hingegen ihre konzeptionellen Ausgestaltungen und Selbstverständnisse, was nicht nur Heinzel (2021) und Hummrich (2021) für den deutschsprachigen Professionalisierungsdiskurs konstatieren, sondern auch die Vielzahl von Ordnungsversuchen bezüglich Fallarbeit in der Lehrer*innenbildung zeigt, die diesem Feld aus unterschiedlicher Sichtweise heraus strukturierend zu begegnen versuchen (vgl. systematisierend Wittek et al., 2021a). Fallarbeit, ihre Effekte und Wirkungen, ihr Vollzug und ihre Praxen werden dabei aber auch selbst zum Gegenstand einer Lehrer*innenbildungsforschung, die aus ihrer jeweiligen professionalisierungstheoretischen Perspektivierung heraus divergierende Erkenntnisinteressen sowie methodisch-methodologische Grundannahmen an kasuistische Lehre anlegen. Insofern zeigt sich nicht nur Fallarbeit als didaktische Konzeption universitärer Lehre in einer gewissen strukturellen Vielfalt, sondern ebenso die sie begleitenden empirischen Annäherungen. Im folgenden Kapitel soll nicht nur versucht werden, jene Diskurse dahin gehend zu skizzieren, wie sie die Lehrer*innenbildung aus ihrem Selbstverständnis heraus konturieren und gleichzeitig zum Gegenstand einer Lehrer*innenbildungsforschung machen, sondern auch, wie Fallarbeit konzeptionell gedacht und empirisch verstanden wird, um diesbezüglich den Gegenstand und das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit zu verorten. In Anlehnung an Bennewitz (2020) wird dabei im weiteren Verlauf von Perspektiven und nicht etwa von Ansätzen gesprochen, womit insbesondere im Hinblick auf eine praxistheoretische bzw. ethnografische Sichtweise dem Diskurs-Charakter der jeweiligen Ausrichtungen Rechnung getragen werden soll.

2.2.1 Die kompetenzorientierte Perspektive

Die *kompetenzorientierte Perspektive* geht von einer linearen „Wirkungskette“ (vgl. Terhart, 2012) zwischen der Entwicklung professioneller Kompetenzen als problemlöseorientierter, flexibel und einzelfallbezogen anwendbarer „kognitive[r] Fähigkeiten und Fertigkeiten“ (Weinert, 2011, S. 27) bezüglich schulisch relevanter Wissens- und Fähigkeitsdimensionen und dem nachweisbaren Wissens- und Kompetenzzuwachs der Schüler*innen sowie der Qualität des Unterrichts bzw. der Lehr-Lern-Prozesse aus (vgl. u. a. J. König, 2018; Kunter, Baumert et al., 2011; Kunter, Kleickmann et al., 2011; Terhart, 2011; Zumbach et al., 2008). Dieser Grundannahme folgend, sollen Studierende im Rahmen der zweiphasigen Lehrer*innenbildung sowohl deklaratives als auch prozedurales Wissen über relevante Bereiche des Lehrer*innenberufs erwerben (J. König, 2020; Meseth & Proske, 2018), unter die J. König (2018, S. 67) das Wissen um Lehr-Lern-Prozesse unter Berücksichtigung spezifischer Voraussetzungen der Schüler*innenschaft, Aspekte des Classroom-Managements sowie methodisches und diagnostisches Wissen zusammenfasst. Theorie und Praxis werden hierbei im Sinne eines Modells der Verzahnung relationiert (vgl. u. a. Caruso & Harteis, 2020; Zumbach et al., 2008). Theorie soll der direkten Vorbereitung auf die berufliche Praxis der angehenden Lehrer*innen dienen. Wenngleich Lehrer*innenwissen zwar „als notwendige aber nicht hinreichende Bedingung professionellen Lehrerhandelns“ (J. König, 2018, S. 77) konturiert wird, manifestiert sich doch die Vorstellung einer abhängigen Verbindung von Wissen und Handeln, was durch die längsschnittliche Kompetenzmessung mittels diverser Konstrukte bestätigt wird, die Aussagen über die Qualität von Studium und prospektivem Lehrer*innenhandeln ermöglichen sollen (vgl. J. König, 2018, S. 76).

> Professionell ist ein Lehrer dann, wenn er in den verschiedenen Anforderungsbereichen (Unterrichten und Erziehen, Diagnostizieren, Beurteilen und Beraten, individuelle Weiterbildung und kollegiale Schulentwicklung; Selbststeuerungsfähigkeit im Umgang mit beruflichen Belastungen etc.) über möglichst hohe bzw. entwickelte Kompetenzen und zweckdienliche Haltungen verfügt, die anhand der Bezeichnung ‚professionelle Handlungskompetenzen‘ zusammengefasst werden. (Terhart, 2011, S. 207)

Zur Verhältnisbestimmung von Wissen und Handeln aus einer kompetenzorientierten Perspektive sei hierbei zusammenfassend auf J. König (2020) verwiesen. Lehrer*innenbildung wird insofern als Ort der Anbahnung bzw. Aus- und Weiterbildung jener Fähigkeiten und Fertigkeiten verstanden, welche gleichzeitig präskriptives bzw. normatives Ziel (vgl. J. König, 2020, S. 166) und empirischer Gegenstand einer kompetenzorientierten Perspektive sind, werden diese Kompetenzen doch als „psychologische Konstrukte“ im Rahmen zumeist standardisierter Verfahren diagnostizier- und kategorisierbar (vgl. J. König, 2020, S. 163). Mit Fallarbeit wird hierbei die Chance der Relationierung von Theorie und Praxis über die Arbeit an schulischen Fällen verbunden (vgl. u. a. Baumert & Kunter, 2006; Syring et al., 2013; Syring, 2015; Zumbach et al., 2008). Ihr Einsatz könne nach Syring (2015, S. 57) „eine Verknüpfung von Theorie

und Praxis [ermöglichen], […] die Komplexität der pädagogischen Tätigkeit verdeutlichen“ sowie zum „Erwerb zentraler Kompetenzen“ beitragen. Im Zentrum steht die Hoffnung, dass die Beschäftigung mit Situationsbeschreibungen, Transkripten oder Videoaufzeichnungen aus Schule und Unterricht eine Aneignung „sowohl [von] Grundlagen [der Theorie] als auch Anwendung in sich vereint“ (Zumbach et al., 2008, S. 1). An authentischen Situationen soll folglich geübt werden, wie das universitär erworbene Wissen in der Praxis reflexiv eingewoben werden kann, um so nicht nur dessen Bedeutung hervorzuheben, sondern auch auf das Bestehen in der Berufspraxis vorzubereiten. Unter Reflexivität wird dabei zunächst die Fähigkeit bzw. Fertigkeit verstanden, angeeignete Wissensbestände und Routinen in berufsspezifischen Situationen flexibel und intuitiv anwenden zu können (vgl. Baumert & Kunter, 2006, S. 483). Fallarbeit dient somit der Aneignung von Handlungsroutinen für die prospektive Berufspraxis, also der „gedankliche[n] Beherrschung eines aktuellen Handlungsvollzugs“, so Kunze (2018, S. 196) im Rahmen ihres Ordnungsversuchs kasuistischer Formate über die kompetenzorientierte Perspektive, die über das Erlernen vielfältiger Handlungsmuster mit Fällen pädagogischen Handelns generiert werden soll. Damit soll Fallarbeit insofern zur Anbahnung bzw. Ausbildung relevanter Fähigkeiten und Fertigkeiten des professionellen Handelns, wie etwa diagnostischer, institutioneller, curricularer, methodischer, personell-kultureller sowie reflexiv-evaluativer (vgl. Allemann-Ghionda & Terhart, 2006), beitragen, die über die Analyse von Fällen unterschiedlicher Dimensionalität und Materialität (aus-)gebildet werden (vgl. u. a. Baumert & Kunter, 2006; Blomberg et al., 2013; Digel & Schrader, 2013; Syring, 2015). Zumeist unter dem Konzept des fallbasierten Lernens (vgl. u. a. Zumbach & Mandl, 2008) zusammengefasst, werden folglich Situationsbeschreibungen aus Schule und Unterricht eingesetzt, um Studierende dazu zu befähigen, Praxisprobleme unter Anwendung theoretischen Wissens analytisch-erklärend zu begegnen (vgl. u. a. systematisierend Heinzel, 2021; Kunze, 2018, 2020).

> [Diese] Kompetenzanalyse richtet sich auf sogenannte fachliche und überfachliche Kompetenzen von Schüler*innen einerseits sowie auf professionelles Wissen (bildungswissenschaftliches Wissen, Fachwissen und fachdidaktisches Wissen) und affektiv-motivationale Aspekte von Lehrpersonen andererseits. Wirkungsfragen des Lehrer*innenhandelns werden mit Fragen der Unterrichtstechnik verbunden, Schüler*innenkompetenzen und Lehrer*innenkompetenzen auch fallbezogen diagnostiziert oder erschlossen. (Heinzel, 2021, S. 44)

Jene Fähigkeiten und Fertigkeiten sind dabei gleichzeitig auch Gegenstand der empirischen Vermessung einer Lehrer*innenbildungsforschung, die sie als standardisiert erfassbare Konstrukte begreift. Der Fall wird zur Repräsentation eines „konkrete[n] handlungspraktische[n] Problem[s]“ (Kunze, 2016, S. 119), mit dem insbesondere Fragen nach der „adäquaten“ Lösung von Herausforderungen unter Einsatz von (wissenschaftlichem) Wissen verbunden sind (vgl. u. a. Kunze, 2016, 2018; Steiner, 2014; Zumbach et al., 2008). Er wird zum Lern- und Übungsgegenstand, an dem etwas gesehen, erlebt, hinterfragt, problematisiert, theoretisiert oder subsumierend analysiert werden soll (vgl. systematisierend Heinzel, 2021; Kunze, 2018, 2020).

Unter diese Stoßrichtung lassen sich dabei vor allem Konzepte videobasierter Fallarbeit subsumieren. Bezüglich eines Überblicks sei hier auf den Beitrag von Krammer (2020) verwiesen.

2.2.2 Die strukturtheoretische Perspektive

Im Zentrum der *strukturtheoretischen Perspektive* steht ein „Qualifizierungsanspruch an die Studierenden […], die bildungssoziologisch und erziehungstheoretisch rekonstruierten Strukturmerkmale von Schule und Unterrichtsprozessen zu erschließen, um so zu einer differenzierten Wahrnehmung der widersprüchlichen Aufgabe des Lehrberufs vorzudringen“ (Meseth & Proske, 2018, S. 22). Die Erschließung, Reflexion und Aushandlung dieser antinomischen Spannungsverhältnisse (vgl. Beck et al., 2000; Helsper, 2001a; Schlömerkemper, 2006) als „widersprüchliche Einheit“ (Oevermann, 1996, S. 118), als als relevant eingeschätzte Perspektiven, „die aber nicht zugleich oder nicht in gleicher Intensität realisiert werden können“ (Schlömerkemper, 2006, S. 2), sind dabei als Kern professionellen Handelns zu verstehen (vgl. u. a. Beck et al., 2000; Meseth & Proske, 2018; Terhart, 2011). Die Relationierung von Theorie und Praxis forciert hier in besonderer Art und Weise die spannungsvolle Aufrechterhaltung ihrer Differenz, die im Zentrum der Bearbeitung steht (vgl. Hummrich, 2016; Meseth, 2016; Schneider & Cramer, 2020) und in weiterer Konsequenz zur phasenspezifischen Verortung ihrer selbst im Rahmen der mehrphasigen Lehrer*innenbildung führt. So könne die Universität als Ort der Wissenschaft und der Forschung nicht auf eine berufliche Praxis vorbereiten, sondern lediglich in eine Wissenschaftspraxis einsozialisieren (vgl. Beck et al., 2000; Gruschka, 2009; Leonhard et al., 2016; Leonhard, 2018b, 2020; Schneider & Cramer, 2020). „Die Wissenschaft kann nicht Praxis für andere sein. […] Know How [sic!] erwirbt man mit entsprechend vorbereiteter und reflektierter Praxis am besten ebendort, also nicht in der Universität. Da lernt man nur das Forschen als spezifische Praxis“ (Gruschka, 2009, S. 33). Im Zentrum steht folglich eine reflexiv-distanzierte Betrachtung und Analyse schulischer Praxis, zumeist mittels qualitativ-rekonstruktiver Methoden, mit dem Ziel der Anbahnung eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus als Teil des professionellen Habitus (vgl. Beck et al., 2000). Dieser „beruht […] auf einem reflexiven Verhältnis zur Konstruktion und Generierung von Wissen, von Erkenntnissen, Erklärungen und Weltdeutungen“ (Beck et al., 2000, S. 35). Aus strukturtheoretischer Perspektive zielt Lehrer*innenbildung respektive Fallarbeit somit auf die Entwicklung einer distanziert-hinterfragenden, nicht subsumptiv-kategorisierenden, sondern rekonstruktiv-analytischen Perspektive auf die berufliche Praxis ab, eine Wissenschaftspraxis also, die sich mit der Berufspraxis zwar denselben Gegenstand teilt (vgl. Kunze, 2018; Schneider & Cramer, 2020), die Berufspraxis aber lediglich als Anlass zur „Durchdringung und [zum] Verstehen“ (Schneider & Cramer, 2020, S. 28) begreift. Lehrer*innenbildung solle somit als „doppelte Professionalisierung“ (Helsper, 2001b) verstanden werden, die die Einsozialisation in beide Referenzsysteme ermöglichen kann und soll (vgl. Beck et al., 2000; Helsper, 2020; Leonhard et al., 2016; Leonhard,

2018b). Zum Gegenstand einer Lehrer*innenbildungsforschung werden aus strukturtheoretischer Perspektive somit die auf Basis qualitativer Daten rekonstruierbaren Strukturlogiken, Orientierungen und (Teil-)Habitus von Lehramtsstudierenden, die entweder im Sinne einer Ist-Bestimmung oder längsschnittlicher Entwicklungen über die Dauer des Studiums respektive darüber hinaus in den Blick geraten, um darauf die „erforderlichen Bedingungen und Wege der Professionalisierung zu bestimmen" (Helsper, 2020, S. 179). Dies geschieht dabei häufig über die Hervorhebung der Krisenhaftigkeit studentischer Dispositionen sowie spannungsvoller Herausforderungen des Lehramtsstudiums selbst. Der Einsatz von Fällen soll die Studierenden dabei dazu zu befähigen, zu einem „Habitus der reflexiven Distanz" (Beck et al., 2000, S. 45) zu gelangen, welcher nicht nur eine Loslösung von erfahrungsbedingten Erstdeutungen beruflicher Situationen ermöglichen soll, sondern auch der Erweiterung des persönlichen „Deutungsrepertoires" (Bauersfeld, 1999, S. 205) dienen kann. Reflexivität wird in diesem Zusammenhang als eine verstehende Auseinandersetzung mit schulischer Praxis, die an den Einzelfall gebunden ist, gerahmt (vgl. Kunze, 2018, S. 195).

Fallarbeit soll hier zunächst „einen verstehenden Zugang zur sozialen Wirklichkeit pädagogischen Handelns […] ermöglichen" (Hummrich, 2016, S. 14). Ihr geht es folglich darum, „Studierende zu einer Auseinandersetzung mit Schulpraxis anzuregen, die von einer Einlassung sowohl auf Wissenschafts- als auch Schulpraxis leb[t]" (Schneider & Cramer, 2020, S. 32). Ziel ist folglich nicht eine Verstetigung oder Anbahnung von Handlungsroutinen, sondern eben deren Irritation durch die rekonstruktive Betrachtung und Analyse schulischer und pädagogischer Situationen (vgl. Dinkelaker, 2016; Ohlhaver, 2011; Schelle, 2011). Im Zuge der Anbahnung dieses wissenschaftlich-reflexiven Habitus soll Fallarbeit dabei der „Befremdung der eigenen Praxis" (Herzmann & Liegemann, 2020b, S. 78) dienen, der Entwicklung einer Haltung des „bohrenden Befragens" (Helsper, 2001, S. 11) der eigenen Vorstellungen, Haltungen und pädagogischen Handlungen, die sich nicht aus normativen Überzeugungen, sondern fundiertem Wissen speist (vgl. Bergmann, 2014; Kunze, 2016; Meseth, 2016). Fallarbeitskonzepte, die sich jenen Hoffnungen und Zielen verschreiben, werden häufig unter Termini wie rekonstruktive Kasuistik (vgl. Kunze, 2016, 2018) oder auch erziehungssoziologische Fallarbeit subsumiert (Meseth, 2016). Unter Verwendung qualitativ-rekonstruktiver Methoden der Sozialforschung sollen Studierende hierbei an authentischen Fällen aus dem beruflichen Handlungsfeld arbeiten. Der Fall wird zumeist als materialisierte Repräsentation beruflicher Praxis verstanden; an ihm können die Lernenden eigene Norm- und Normalitätsvorstellungen, Denk- und Handlungsmuster hinterfragen, deren biografische Gewordenheit erkennen und eigene Deutungsroutinen bezüglich des präsentierten beruflichen Handelns irritieren (vgl. Beck et al., 2000; Hummrich, 2016; Kunze, 2016; Meseth, 2016; Ohlhaver, 2011; Ohlhaver & Wernet, 1999; Pallesen, 2019). Er ist folglich ein Forschungsgegenstand in didaktischer Funktion (vgl. Kunze, 2016), der unter Einsatz unterschiedlicher Verfahren, z. B. objektive Hermeneutik (vgl. z. B. Wernet, 2006), dokumentarische Methode (vgl. z. B. Pallesen, 2019) oder Sequenzanalyse (vgl. z. B. Heinzel et al., 2019; Heinzel & Krasemann, 2015, 2019, 2020; Idel & Schütz, 2016; Meseth, 2016),

eigenen und fremden Erfahrungen aus dem Berufsfeld Schule rekonstruktionslogisch begegnet. Fallarbeit wird dabei als „als befremdende Bildungschance [verstanden], die gerade darin besteht, dass der Fall extensiv interpretiert und in seiner Eigenlogik bearbeitet wird. Der Fall steht dabei für jene sachliche Arbeit, die es dem Individuum ermöglicht, aus sich selbst herauszugehen“ (Hummrich, 2016, S. 26)

Zu dieser Didaktisierung qualitativ-rekonstruktiver sozialwissenschaftlicher Forschungsverfahren im Rahmen der universitären Lehrer*innenbildung merkt Wernet (2016, S. 308) kritisch an: Diese „ermöglicht […] es, unter dem Deckmantel einer forschungsmethodischen Legitimation hervorgebrachte Muster einer pädagogisch-belehrenden, auf die Weitergabe normativer Sätze gerichteten Lehre zu prozedieren“. Damit löse Fallarbeit, so Wernet (2016), gerade nicht die Bespielung der Differenz von Theorie und Praxis sowie die Forderung nach einer Einsozialisation in Wissenschaft ein, sondern führe zu einem Spielen von Wissenschaftlichkeit, was dem Ziel einer Erkenntnis generierenden Annäherung an Schulpraxis abgeht. Zudem verweist Häcker (2019) darauf, dass auch die Reflexion (eigenen) pädagogischen Handelns, verstanden als eine Selbstbefragung unter (Selbst-)Befremdung schulischer Praxis, im Kontext universitärer Lehre stets eine Veranlasste ist, die auf das Tätigwerden ihrer Adressat*innen angewiesen ist und insofern „einem Möglichkeitsvorbehalt“ (Häcker, 2019, S. 90) untersteht. Das Ziel der Anbahnung eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus kann also als Wagnis begriffen werden, ist doch dessen Ausgang stets ungewiss.

2.2.3 Die (berufs-)biografische Perspektive

Eine *(berufs-)biografische Perspektive* lässt sich als ‚querliegend‘ (vgl. Fabel-Lamla, 2018; Wittek & Jacob, 2020) zu den beiden zuvor erläuterten Professionsansätzen beschreiben, schmiegt sich diese doch in ihren Grundannahmen an vielen Stellen an den zuvor ausgeführten Perspektiven an, wie Wittek und Jacob (2020) konstatieren. So wird Professionalität „zuallererst als ein berufsbiographisches Entwicklungsproblem“ (Terhart, 2011, S. 208) verstanden. Professionalisierung wiederum wird als lebenslanger, den (beruflichen) Lebensverlauf durchziehender Prozess der „selbstreflexive[n] Auseinandersetzung mit der eigenen Biographie [gerahmt] […], um die eigenen biographischen Anteile am professionellen Handeln wirksam kontrollieren, die biographischen Ressourcen nutzbar machen und Habitussensibilität ausbilden zu können“ (Fabel-Lamla, 2018, S. 87). Die (berufs-)biografische Perspektive weist insofern eine Schnittmenge zur strukturtheoretischen Perspektive auf die Lehrer*innenbildung auf, wird doch unter Referenz auf die Dynamik der Ausformung des beruflichen Selbst stets auf die Sozialisationskraft von dessen umgebenden Kontexten verwiesen (vgl. Fabel-Lamla, 2018; Terhart, 2011). Andererseits gerät die sich im Zuge dieser Dynamik vollziehende Kompetenzentwicklung, die Qualitäten der Ausbildung dieser Fähigkeiten und Fertigkeiten, sowie das Scheitern und/oder Gelingen dieses Prozesses, ebenso in den Blick.

Dabei wird stets von einem „Entwicklungspotenzial[…] von Professionalität“ (Bosse, 2016, S. 62) ausgegangen, das sich in einem fortwährenden „Prozeß des Lehrer-werdens“ (Terhart, 1995, S. 238) ausformuliert. Eine (berufs-)biografische Lehrer*innenbildungsforschung hat somit jene Prozesse der beruflichen Ich-Werdung „in ihrer institutionellen, organisationalen wie auch individuell-biografischen Kontextualisierung“ (Wittek & Jacob, 2020, S. 196), ihrer Individualität und Kollektivität sowie ihrer Dynamik (vgl. Wittek & Jacob, 2020, 197 ff.) zum Gegenstand. Sie interessiert sich, so Wittek und Jacob (2020) mit Verweis auf Keller-Schneider und Hericks (2014), dabei nicht nur für die biografische Gewordenheit des Subjekts im Hinblick auf dessen Beruf, sondern ebenso für die Wirkungen der im Lebensverlauf ausgeformten habituellen Dispositionen auf die Berufspraxis, wobei beide Perspektiven zum Ausgangspunkt einer (berufs-)biografisch orientierten Lehrer*innenbildung und Kasuistik werden können und sollen (vgl. Wittek & Jacob, 2020, S. 199) – so etwa, wenn (eigene) Lebens- und Lernbiografien oder deren Ausschnitte zum Gegenstand reflexiver Bearbeitung beider angeführten Richtungen werden (vgl. Fabel-Lamla, 2018, S. 91 ff.). Stelmaszyk (2009) „favorisiert“ hierbei Erstere, sieht er doch in Letzterer die Herausforderung, „welche spezifischen settings in der universitären Lehrerbildung vorauszusetzen wären, damit eine Irritation der eigenen Biographie systematisch erfolgen kann bzw. Prozesse von Übertragung und Gegenübertragung thematisch einbezogen werden können. Es wird bezweifelt, dass die gegenwärtige Hochschullandschaft entsprechend geeignet ist“ (Stelmaszyk, 2009, S. 430). Dabei schlägt er, äquivalent zur strukturtheoretischen Perspektive, eine rekonstruktive Annäherung an textlich materialisierte Ausschnitte biografischer Erzählungen vor, die im Zuge der Durchdringung mittels qualitativer Forschungsmethoden auf die Generierung von Erkenntnis über darin zum Ausdruck gebrachte Normalitäts- und Normativitätsannahmen in Bezug auf das schulische Feld abzielt und darüber eigene habitualisierte Dispositionen zu Schule und Unterricht zu irritieren, zu befragen und zu verstehen vermag (vgl. Stelmaszyk, 2009, S. 430).

2.2.4 Die praxistheoretische bzw. ethnografische Perspektive

Als vierte und für die diese Arbeit grundlegende Sichtweise soll im Folgenden eine *praxistheoretische bzw. ethnografische Perspektive* auf Lehrer*innenbildung bzw. –bildungsforschung und Fallarbeit konturiert werden. Dieser spezifische auf die Entdeckung der Doings der Beteiligten im Feld ausgerichtete Blickwinkel gründet im Wesentlichen auf ethnologischen respektive kulturwissenschaftlichen Ansätzen und wurde sukzessive durch die Implementierung derartiger Forschungsprogramme in Erziehungswissenschaft und Fachdidaktiken sowie deren Erweiterung um Ansätze praxistheoretischer Vertreter*innen wie Schatzki (1996), Reckwitz (2003), Schmidt (2012), Schäfer (2013) oder auch Hillebrandt (2014) für eine Perspektivierung von Lehrer*innenbildung ausgeformt (vgl. u. a. Bennewitz, 2020; Heinzel, 2021). Diese Implementierung manifestiert sich einerseits in der steigenden Anzahl von Projekten, Untersuchun-

gen und Publikationen im Feld der Lehrer*innenbildung, die ihrem Gegenstand eine praxistheoretischen Blick widmen (vgl. u. a. Idel & Schütz, 2017; Kunze et al., 2014; Kunze, 2016; Leonhard et al., 2018b; Rosenberger, 2017, 2018). Andererseits wird zunehmend auch auf die Potenziale einer praxistheoretischen Betrachtung von Schule und Unterricht durch die Studierenden im Zuge kasuistischen Arbeitens hingewiesen (vgl. u. a. Heinzel, 2021; Idel & Schütz, 2016; Pallesen, 2019).

Wird eine praxistheoretische bzw. ethnografische Fallarbeit selbst zur Lehr- bzw. Forschungsprogrammatik kasuistischer Seminare, ist diese häufig durch eine Selbstpositionierung gekennzeichnet, die „auf teilnehmende Beobachtung und die interpretative Autorität der vor Ort Gewesenen setz[t]“ (Meier, 2016, S. 129) und sich damit von Zugängen abwendet, die vornehmlich die Objektivität der Datengrundlage als nötige Bedingung der Fallbestimmung betonen, wie dies auch von Vertreter*innen einer strukturtheoretischen Perspektivierung von Fallarbeit postuliert wird (siehe Kap. 2.2.2). „Nicht Rekonstruktion, sondern Entdeckung stehen im Vordergrund dieser Kasuistik“ (Meier, 2016, S. 137). Es geht ihr um die Begehung des Feldes unter der Prämisse der „Befremdung der eigenen Kultur“ (Amann & Hirschauer, 1997), die die Gegenstände ihrer eigenen Beschäftigung erst dann sichtbar werden lässt, wenn ihre Beobachter*innen sich vom ihnen Bekannten irritieren lassen. Es geht folglich um eine Fallbestimmung ‚in prozessu‘, die nicht auf der Suche danach ist, „was das *Neue* im Fall ist, sondern was ein *neuer Fall* sein könnte, also *worauf dieser Gegenstand verlinkt*“ (Meier, 2016, S. 147, H.i.O.). Was also konkret Fall wird, wird im Rahmen einer praxistheoretischen/ethnografischen Fallarbeit in forschungsprogrammatischer Fortschreibung der Ethnografie erst durch den Forschungsprozess selbst konturiert. „An die Stelle einer Fragestellung, die Gegenstand und Methode bestimmt, tritt hier ein vages Erkenntnisinteresse“ (Meier, 2016, S. 132), wie Meier mit Rekurs auf Amann und Hirschauer (1997) formuliert. Erst in der Begegnung mit dem Feld und dessen Themen differenzieren sich jene forschungsrelevanten Aspekte weiter aus, die im Laufe der teilnehmenden Beobachtung und im Wechselspiel aus feldbezogener Annäherung und analytischer Distanzierung stets veränderbar bleiben (vgl. Breidenstein, Hirschauer & Kalthoff, 2020, S. 125). Im Kern geraten hierbei die in Schule und Unterricht prozedierenden Praktiken, ihre Herstellung, ihr Vollzug und ihre Reproduktion als beobachtbares soziales Tun der Beteiligten in den Blick. Als Ziel einer solchen kasuistischen Lehre wird sodann nicht nur das Erkennen von Praktiken und den ihr bedeutsamen Arrangements forciert, sondern ebenso die Anbahnung eines Verständnisses für die eigene Verwobenheit in dieses gemeinsame soziale Tun als Prozess der Herstellung des Selbst und der anderen, der Dinge und Räume, die sie umgeben, aber auch der Regeln und Handlungskonformitäten, in denen verfestigt wird, was als normal und passförmig wirkmächtig hervorgebracht wird (vgl. Idel et al., 2014, 84 f.). Exemplarisch sei hier die Konzeption von Idel und Schütz (2016) anzuführen. Auf Grundlage von Adressierungsanalysen nach Reh und Ricken (2012) sollen sich die Studierenden hier mit den in der beobachtbaren Praxis (Ausschnitte aus Videoethnografien) eingeschriebenen Normen und Normalisierungen

des Tuns über die Rekonstruktion von Positionierungen und Adressierungen in Szenen von Vollzugswirklichkeiten aus Schule und Unterricht nähern.

Gerät hingegen Lehrer*innenbildung respektive Fallarbeit selbst aus einer praxistheoretischen bzw. ethnografischen Perspektive in den Blick einer derart ausgerichteten Lehrer*innenbildungsforschung, so lässt sich zunächst feststellen, dass diese Perspektivierung bisher selten vorzufinden ist, wenngleich in neueren Veröffentlichungen auf deren Chancen für die Lehrer*innenbildung hingewiesen wird (vgl. u. a. Bennewitz, 2020; Heinzel, 2020, 2021; Leonhard, 2018a). Lehrer*innenbildung selbst wird hierbei mit Rekurs auf Hillebrandt (2014) als eine Praxisformation konturiert, als eine Verknüpfung von Einzelpraktiken und Praxisformen (siehe ausführlich Kap. 2.1), die stetig durch die Vielzahl ihrer Akteur*innen, seien es Studierende, Dozierende, Träger*innen (bildungs-)politischer Ämter, Mentor*innen etc., (re-)produziert bzw. adaptiert wird (vgl. Bennewitz, 2020, S. 191). Sie wird somit als ein „auf (vermutlich widersprüchlichen) Wissensordnungen und Transformationsprozessen" (Bennewitz, 2020, S. 191) beruhendes Arrangement aus *„diskursiven, symbolischen, dinglichen und habituellen Elementen"* (Hillebrandt, 2014, S. 103, H. i. O.) verstanden, als eine Vernetzung von Einzelpraktiken zu einer „Intensivitätszone" (Deleuze & Guattari, 1992, S. 37), die sich, zumindest in ihrer ersten Phase, in der Organisation Universität lokalisiert (siehe hierzu ausführlich Kap. 2.1.3.2) und deren prozedurale Hervorbringung als Gegenstand einer praxistheoretischen/ethnografischen Lehrer*innenbildungsforschung kontriert werden kann (vgl. Bennewitz, 2020; Herzmann & Proske, 2020). Es geht ihr also vorrangig um die verstehende Beschreibung, Analyse und/oder Rekonstruktion dessen, was tatsächlich in Praxen und Praxisformen der Lehrer*innenbildung, hinter Seminar- und Prüfungsraumtüren, in Sprechstunden und Mentor*innengesprächen, in Praktika und Vorlesungen passiert, um die Untersuchung von Interaktionspraxen also, die den „Normalfall" von Lehrer*innenbildung nachzuzeichnen vermögen (vgl. Herzmann & Proske, 2020, S. 658). Ihr zentrales Erkenntnisinteresse divergiert dabei je nach Selbstverortung innerhalb dieser heterogenen Theoriebewegung (vgl. Schäfer, 2016a, S. 9) und changiert, so Herzmann und Proske (2020, S. 657, H. i. O.), zwischen „*operativem Vollzug* der Lehrpraxis" und ihren *„Erträgen"* für die Professionalisierung angehender Lehrpersonen. Insbesondere Untersuchungen, die sich in unterschiedlicher Art und Weise ihrer Auslegung einem ethnografischen Forschungsprogramm (vgl. hierzu ausführlich Breidenstein, Hirschauer & Kalthoff, 2020) verschrieben haben, wenden sich dabei von einer professionstheoretischen Perspektivierung ab (vgl. Bennewitz, 2020, S. 192). Diese Betrachtungsweise bietet die Chance, sich jenen Praktiken der Praxisformation Lehrer*innenbildung zu nähern, „eingeschliffene Bahnen der Wahrnehmung und Erklärung zu verlassen und den Alltag von Lehrerinnen- und Lehrerbildung jenseits von didaktischen, pädagogisch-normativen oder professionstheoretischen Zuschreibungen zu untersuchen" (Bennewitz, 2020, S. 192). Diese Perspektive kann auch als grundlegend für diese Arbeit angenommen werden. Andererseits bestehe durchaus die Möglichkeit, die beobachtbare soziale Praxis „im Horizont einer Diskussion theoretisch zu be-

arbeiten“ (Bennewitz, 2020, S. 192), wobei Herzmann und Proske (2020, S. 658) kritisch anmerken, dass dabei vorrangig Diskrepanzen zwischen Professionalisierungsansprüchen und der „Krisenhaftigkeit […] studentischer Sozialisation“ in den Mittelpunkt geraten. So wird etwa darauf verwiesen, dass die seminaristische Diskursgestaltung hinter universitären Erwartungen zurückbleibe, wie Herzmann und Proske (2020) mit Rekurs H. König (2019) und Wenzl (2019) konstatieren. Auch auf Herausforderungen bezüglich der habituellen Passung zwischen Studierenden und universitärem Feld wird wiederholt hingewiesen (vgl. Parade et al., 2020; Schmidt & Wittek, 2021). Diese Perspektivierung birgt folglich stets das Risiko, dass der beobachtbaren sozialen Praxis eine Programmatik gegenübergesellt wird, die diese als mehr oder weniger professionell im Hinblick auf das Lehrer*in werden ausweist. Was Schmidt und Wittek (2021a) für den Gegenstand einer rekonstruktiven Kasuistik feststellen, kann also ebenso als Herausforderung für eine praxistheoretische/ethnografische Lehrer*innenbildungsforschung insgesamt konstatiert werden und soll daher eben nicht das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit bestimmen. Vielmehr soll Fallarbeit als Gegenstand dieses Forschungsvorhabens äquivalent zu Leonhard (2018a), der Unterricht als „(Teil-)Praxis“ (Leonhard, 2018a, S. 83), um in der Terminologie von Hillebrandt (2014) zu bleiben, als Praxisform der Praxisformation Bildungssystem versteht, ebenso als Praxisform der Praxisformation Lehrer*innenbildung verstanden werden. Die seminaristische Arbeit am Fall wird somit nicht als „Erkenntnisinstrument, sondern [als] soziales Handeln in einem bestimmten Handlungsfeld“ (Reichertz, 2014, S. 25) begriffen. Fallarbeit als Praxisform wird somit als ein Strom von Aktivitäten konturiert (Schatzki, 1996), an dem die Studierenden als Partizipanden teilhaben können, wobei damit gleichzeitig „die Konzeptionalisierung Studierender als primär ‚autonome‘ oder – immer auch beliebt – ‚reflexive Subjekte‘“ (Leonhard, 2018a, S. 85, H. i. O.) überwunden werden soll. Vielmehr werden sie als Teilhabende an einer wiederholbaren, sich wiederholenden bzw. wiederholten Praxis verstanden, wobei auch Leonhard (2018a) auf die Bedeutung des Wiederholungsbegriffs nach Schäfer (2016b) verweist: Werden Praktiken als bloße Routine, als Abbild einer zuvor gezeigten Praktik determiniert, so kann mit dieser Perspektive auf studentisches Tun „die Vereinnahmung Studierender zur Perpetuierung traditioneller schulischer Praxis befürchtet [werden]“ (Leonhard, 2018a, S. 86). Die „praxistheoretische Fassung des Wiederholungsbegriffs eröffnet für die Gestaltung der Lehrpersonenbildung das Potenzial, die Übung aus ihrer Zuschreibung von Stumpfsinnigkeiten zu rehabilitieren“ (Leonhard, 2018a, S. 86), wobei der Autor auf Brinkmann (2012) verweist (siehe hierzu auch Kap. 2.1.1). Auch Fallarbeit wird folglich nicht als bloße Anwendung und Repetition von Abläufen verstanden, sondern als eine durch die Partizipanden an der kasuistischen Praxis hergestellte, aktualisierte und variierte Verkettung von Einzelpraktiken, ihrer (Re-)Produktion von praktischem Sinn, der durch die Beobachtung jener Praktiken der Fallgenerierung, Fallfindung, Fallauswahl und Fallbearbeitung als solche erkenn- und beschreibbar wird. Gleichzeitig ist auch die Praxisform der Fallarbeit in eine organisationale Praxis eingebunden (siehe hierzu Kap. 2.1.3.2), ist sie doch in die Praxisformation der Universität eingebettet (vgl. Rosenberger, 2018, 100 f.). So betont Reichertz (2014) die Bedeutung der Fallarbeit im Sinne der Organisation als „Steuerungsinstrument[…], mit deren Hilfe

die Organisation versucht, die Praxis ihrer Mitglieder zu gestalten“ (Reichertz, 2014, S. 31 f.). Über die Arbeit am Fall, die nach Bergmann (2014) selbst „das Ergebnis bestimmter Praktiken [ist], die aus einem Ereignis oder einem Sachverhalt erst einen Fall machen“ (Bergmann, 2014, S. 18), wird somit Praxiswissen der Organisation Universität selbst aufgerufen, transformiert oder aktualisiert (vgl. Reichertz, 2014, S. 19). So ist Fallarbeit eben nicht nur als Praxisform der Lehrer*innenbildung zu begreifen, sondern auch als Teil organisationaler Praxis, wird sie doch durch die Universität als Studien- oder Prüfungsleistung herangezogen, in Modulhandbüchern und Lehrer*innenbildungsstandards verortet (vgl. Bennewitz, 2020, S. 191) und ist in körperliche und dingliche Arrangements der Organisation, in ihre Raumkonstellationen und Relationen zwischen Dingen und Körpern mit ihren Möglichkeiten und Begrenzungen partizipierend eingebunden (vgl. Rosenberger, 2018, S. 100 f.). Im Zentrum einer praxistheoretischen/ethnografischen Lehrer*innenbildung und damit auch dieser Arbeit steht somit das Erkenntnisinteresse, auf der manifesten Ebene zu beschreiben, wie Studierende sowohl in wiederholten als auch ereignishaften, sinn(re)produzierenden „Bewegungen und Aktivitäten des Körpers“ (Reckwitz, 2003, S. 290), in Arrangements aus Arbeitsaufträgen, Fallmaterialien, Fallarbeitsformaten, anderen Studierenden, Dozierenden, universitären und seminaristischen Anforderungen etc. Praktiken der Fallarbeit herstellen, aktualisieren und variieren, indem sie etwas zum Fall machen, Fälle auswählen, Theorie- und Praxisbezüge herstellen und Fälle im Rahmen unterschiedlicher Formate bearbeiten.

Wie bereits angemerkt, wird zwar in diversen Publikationen auf die Bedeutung einer solchen Perspektivierung von Fallarbeit und Lehrer*innenbildung für den erziehungswissenschaftlichen Diskurs verwiesen. Abweichend von diesen Forderungen zeigt sich hingegen eine praxistheoretische/ethnografische Forschungslandschaft, die ihre Gegenstände zunehmend im Feld der Schule und des Unterrichts verortet (vgl. exemplarisch Akbaba, 2014; de Boer, 2009; de Boer & Deckert-Peaceman, 2009; Bräu & Fuhrmann, 2015; Breidenstein, 2004, 2006, 2009, 2015; Breidenstein & Zaborowski, 2013; Eckermann, 2016; Fritzsche, 2014, 2018; Göhlich & Wagner-Willi, 2001; Heinzel, 2016; Idel & Rabenstein, 2013; Rabenstein, 2017; Rabenstein & Podubrin, 2015; Reh & Labede, 2009; Röhl, 2015b; Streeck, 2015; Sturm, 2015a, 2015b; Wagner-Willi, 2005). Das universitäre Feld wird hingegen bisher und im Vergleich zu einer praxistheoretischen/ethnografischen Schul- und Unterrichtsforschung eher ‚stiefmütterlich‘ behandelt. So sind Untersuchungen dieser Art zumeist als explorativ zu verstehen. Zudem sei eine Systematisierung noch nicht erfolgt (vgl. Bennewitz, 2020; Herzmann & Proske, 2020).

Im Folgenden Kapitel soll daher der versucht werden, sich einer praxistheoretischen Lehrer*innenbildungsforschung, ihren Themen, ihren Erkenntnissen und Hindernissen zu nähern, um das Dissertationsprojekt und seine Ergebnisse, insbesondere mit Blick auf dessen kasuistischen Schwerpunkt, verorten zu können.

3. Stand der Forschung

Wenngleich in den letzten Jahren ein zunehmendes Interesse an der Vollzugswirklichkeit der ersten Phase der Lehrer*innenbildung zu verzeichnen ist, wird wiederholt auf bestehende Desiderate im Diskurs um Lehrer*innenprofessionalisierung, Fallarbeit, studentische Peerkultur, etc. verwiesen. So stellen Leonhard et al. (2018a, S. 9) fest, dass zwar kultur- und praxistheoretische Perspektiven auf Lehrveranstaltungen und Praktika der ersten Phase der Lehrer*innenbildung angelegt werden, diese sich allerdings häufig auf (studentische) Orientierungen konzentrieren. Ähnliches konstatieren auch Herzmann und Proske (2020, S. 656): „Offensichtlich ist die alltägliche Lehrpraxis der an Universitäten und Hochschulen institutionalisierten Fächer kaum Gegenstand der Hochschulforschung." Anders verhält sich dies im schulischen Feld. Während dort bereits seit mehreren Jahrzehnten praxistheoretische Zugänge zum Unterrichts- und Pausengeschehen, zu Peerkultur und Differenz(re)produktion, zum Schüler*in- und Lehrer*in-sein Einzug in die Forschungslandschaft gehalten haben (vgl. etwa de Boer, 2009; de Boer & Deckert-Peaceman, 2009; Bräu & Fuhrmann, 2015; Breidenstein, 2006, 2009, 2015; Eckermann, 2016; Heinzel, 2016; Steinwand et al., 2020; Wagner-Willi, 2005), bewegen sich Untersuchungen im Feld der Hochschule zumeist im Rahmen einzelner Beiträge mit explorativem Charakter. Trotzdem habe, so Kunze (2020, S. 686), eine an „seminaristischen In-Situ Daten" interessierte Lehrer*innenbildungsforschung in den letzten Jahren merklich Aufwind bekommen. Im folgenden Kapitel soll daher einerseits versucht werden, diesem „Flickenteppich"[3] ein wenig Einhalt zu gebieten, indem hier ein Überblick über die aktuelle Forschung zu jenen Vollzugswirklichkeiten universitärer Lehrer*innenbildung gegeben werden soll. Andererseits sollen diese Untersuchungen um weitere ergänzt werden, die zwar nicht dem Vollzug sozialer Praktiken im Feld der Universität zum Gegenstand haben, die sich aber sehr wohl in sinnverstehender Art und Weise einer (kasuistischen) Lehrer*innenbildung zuwenden. Letztere sollen dabei vor dem Hintergrund des Erkenntnisinteresses dieser Arbeit und mitunter auch abweichend vom Kontext ihrer Entstehung praxistheoretisch perspektiviert werden. Im Zentrum steht dabei die Frage, was die jeweiligen Untersuchungen aus dem Feld der universitären Lehrer*innenbildung bereits für Aufschlüsse über das geben können, was hier als die soziale Praxis der Fallarbeit bezeichnet wird. In zuspitzender Logik im Hinblick auf Fallarbeit als Gegenstand dieser Arbeit wird sich hierzu zunächst Untersuchungen aus dem Bereich der Lehrer*innenbildungsforschung gewidmet (Kap. 3.1), bevor anschließend der aktuelle Stand der Forschung hinsichtlich des Einsatzes kasuistischer Konzepte, ihrer Wirkungen und Effekte, Chancen und Potenziale, Herausforderungen und Hindernisse, ihrer Herstellung und ihres Vollzugs in den Mittelpunkt gerückt werden.

[3] „Flickenteppich Lehrerbildung?" lautete der Titel einer am 1. und 2. April 2019 an der Eberhard-Karls-Universität Tübingen durchgeführten Tagung der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung".

3.1 Lehrer*innenbildung im Fokus der Hochschulforschung

Gerät die Lehrer*innenbildung in den Blick der Hochschulforschung, so „lassen sich zwei Erkenntnisinteressen unterscheiden: Zum[sic!] einen die Frage nach den Wirkungen von Studium und Lehre, zum anderen die Analyse des operativen Vollzugs der Lehrpraxis“ (Herzmann & Proske, 2020, S. 655). Untersuchungen, die ersterem Interesse folgen, die also ihren Blick auf die (Professionalisierungs-)Wirksamkeit und Qualität universitärer Lehre sowie, damit einhergehend, die Überprüfung des angestrebten berufsbezogenen Kompetenzgewinns oder Wissenszuwachses richten, können dabei als deutlich ausdifferenzierteres Forschungsfeld beschrieben werden. So existieren diverse Studien, die sich der Evaluation und Wirksamkeitsmessung von Praktika, Lehrveranstaltungen, Konzepten, Methoden oder Materialien der Hochschullehre in der Lehrer*innenbildung, häufig im Rahmen quasi-experimenteller Designs, widmen (vgl. u. a. Bach, 2013; Bleck & Lipowsky, 2020; Bloh et al., 2019; H. de Boer & Schwiderski, 2018; Fraefel, 2018; Hock & Borromeo Ferri, 2019; Holten & Krause, 2019; Imhof & Schlag Myriam, 2018; Kottmann, 2018; Lermer et al., 2017; Neuber & Göbel, 2019; Paulus et al., 2019; Peschel, 2018; Pilypaitytė, 2018; Porsch & Gollub, 2018; Thyssen et al., 2019; Ulrich & Gröschner, 2020; Weitzel & Blank, 2019; Zordo et al., 2018). Im Fokus steht hierbei vorrangig die Evaluation der je angenommenen Interventionen vor dem Hintergrund als bedeutsam markierter Professionalisierungsaspekte angehender Lehrpersonen, die als Vergleichshorizont der Ergebniseinordnung herangezogen werden und zur (Weiter-)Entwicklung evidenzbasierter Lehrer*innenprofessionalisierung im Rahmen der ersten Phase beitragen sollen. Weiterhin geraten studentische Einstellungen, Haltungen und Überzeugungen zu bildungsbezogenen oder -relevanten Themen, wie beispielsweise Inklusion, Medieneinsatz oder die Relationierung von Theorie und Praxis, in den Blick (vgl. u. a. Hellmich et al., 2018; Krauskopf et al., 2019; Meschede et al., 2018; Schürer et al., 2018; Ukley & Gröben, 2018; Wegener & Faßbeck, 2018), die studentische Herausforderungen mit als berufsrelevant hergestellten Themen, Einstellungen und Haltungen als Ausgangspunkt einer Lehrer*innenbildung verstehen, die sich im Zuge ihrer wandelnden Konzeption jenen Schwierigkeiten annimmt. Sie wird somit als Ort der Problemlösung konstruiert, die jene Herausforderungen zu bearbeiten vermag. Auch studentische Dokumente, wie Praktikumsberichte, Portfolios, Reflexionstexte oder Produkte aus seminaristischen Aufgabenbearbeitungen, werden als Gegenstände einer Lehrer*innenbildungsforschung herangezogen (vgl. u. a. Evers & Lauermann, 2019; Gutzwiller-Helfenfinger et al., 2017; Hinzke, 2020; Schulz & Heinzel, 2020; Syring et al., 2018). Dabei kommen zwar auch qualitativ-rekonstruktive Methoden zum Einsatz, das „studentische Tun“ (Tyagunova, 2017, S. 42) selbst bleibt aber hier insofern unberührt, als lediglich die materialisierten Ergebnisse studentischer Praktiken betrachtet werden, nicht aber der interaktive Prozess ihrer Herstellung. Im Zentrum stehen vielmehr die Gegenstände oder Produkte des Tuns, die als Dokumente studentischer Haltungen zu Praxisformen oder Arrangements ihres Feldes als textlich vermittelte Einblicke in studentische Deutungen von Universität oder Berufsfeld verstanden werden. Oder aber diese

Dinge werden selbst zum Gegenstand der Qualitätsmessung, die anhand kriterienorientierter Dimensionen der Feststellung der Güte jener Produkte dienen.

Unabhängig davon können die angeführten Untersuchungen aus einer praxistheoretischen Perspektive als Spurensuche auf dem Weg der Herstellung von Passung zu und Anpassung der Klientel ihres Feldes, den Lehramtsstudierenden, gelesen werden. Die Bestimmung des Ist-Zustandes, die Gestaltung und Veränderung des Feldes wird dabei im Wesentlichen den an der Universität Lehrenden und Forschenden zugeschrieben. Die Lehrer*innenbildung, ihre Praxisformen, ihre Arrangements, ihre Akteur*innen und Artefakte werden zum Gegenstand der Betrachtung und gleichzeitig zu Objekten des Wandels gemacht, die jene Herstellung von Passung zwischen Studierenden und den als Erfordernissen entworfenen Bedingungen des prospektiven Berufsfeldes als Mittelpunkt des Tuns entwerfen. Als Grundlage hierfür dient die Annahme, die Konstruktion des Settings, seiner Räume und Materialien bedinge auch den in und mit ihnen stattfindenden Vollzug der sozialen Praktiken. Dazu konstatieren Leonhard et al. (2018a, S. 7 f.):

> So plausibel die Annahme ist, dass Lerngelegenheiten und Rahmenbedingungen Einfluss auf die individuellen Entwicklungs- oder gar Bildungsprozesse (angehender) Lehrpersonen haben, so wenig Beachtung fand bisher, was tatsächlich in Lehrveranstaltungen, Praktika und Praxissemestern, Forschungs- und Portfoliowerkstätten, Fach- und Kern-Seminaren der zweiten Phase, Begleitangeboten im Berufseinstieg oder in Weiterbildungsveranstaltungen passiert.

Die Autor*innen verweisen somit auf eine Diskrepanz zwischen dinglicher Weltgestaltung und deren Bespielung, die sich erst durch die direkte Betrachtung ihres Vollzugs offenbart und der in den folgenden Kapiteln vermehrt Aufmerksamkeit gewidmet werden soll. Zunächst aber soll einem weiteren ausgeprägten Interesse der Lehrer*innenbildungsforschung gefolgt werden, jenem nämlich, das sich zwar nicht dem Vollzug selbst, aber den Orientierungen ihrer Akteur*innen, den Studierenden, zuwendet.

3.1.1 Qualitativ-sinnverstehende Perspektiven auf Lehrer*innenbildung

Geraten universitäre Lehre, Sprechstunden, Nachbesprechungen oder mündliche Prüfungen als Orte von Lehrer*innenbildung aus einer sinnverstehenden (vgl. Proske & Rabenstein, 2018) Perspektive in den Blick, so liegt das Erkenntnisinteresse vornehmlich auf studentischen Orientierungen (vgl. Leonhard et al., 2018a, S. 9). Von Interesse sind diese, stellen sie zwar nicht den Vollzug von Lehrer*innenbildung durch ihre Akteur*innen und deren Herstellung sozialer Ordnung in den Mittelpunkt, wohl aber ein Sprechen über jene Praktiken. Im Zuge der Hervorbringung des gemeinsamen Sprechens als Gruppendiskussionen, in deren Rahmen viele der hier angeführten Untersuchungen entstanden sind, lässt sich dabei Aufschluss gewinnen über deren habituellen Entwürfe des Student*in-Seins, der Theorie-Praxis-Relationierung und von Praxisphasen, jene Themen also, die in der Gruppendiskussion angesprochen werden und während deren Aushandlung ebenso Regeln des Sag- bzw. Nicht-Sagbaren verhandelt werden.

Diese habitualisierten Orientierungen sind es auch, die im Sinne von Hillebrandt (2014) und Miebach (2006) und mit Rekurs auf Bourdieus Habituskonzept Praktiken insofern mittragen, als es doch jene „Wahrnehmungs- Bewertungs- und Handlungsschemata“ (Bourdieu et al., 2013, S. 160) sind, die als Bezugspunkte des praktischen Sinns und damit dem ‚Innen‘ der Praxis dienen. Insbesondere die Praxisphasen sowie ihren Akteur*innen geraten dabei als ein herausforderndes Spannungsfeld zwischen Schule und Universität in den Blick einer strukturtheoretischen Lehrer*innenbildungsforschung (vgl. u. a. Bennewitz & Grabosch, 2018; Brenneke et al., 2018; Fischer, 2020; Heinzel & Krasemann, 2019; Hericks et al., 2018; Idel & Kahlau, 2018; Košinár & Laros, 2018; Košinár & Schmid, 2017; Liegmann et al., 2018; Meister, 2020; Pallesen et al., 2018, 2020; Parade et al., 2020; Paseka & Hinzke, 2018; Rosemann & Bonnet, 2018; Schmidt, 2020). Dabei zeigen sich Studierende in Bildungsphasen an der Schnittstelle beider Institutionen vorrangig an einer Schul- und weniger an einer Wissenschaftspraxis orientiert. So stellen Brenneke et al. (2018) heraus, dass das Praxissemester aufseiten der Studierenden „durch eine Überforderung aufgrund unterschiedlicher, konfligierender Tätigkeiten aus[geformt wird]. Diese wird durch eine Hierarchisierung der vielen Ziele des Praxissemesters beantwortet; wobei die Aufgabe, zu unterrichten priorisiert wird“ (Brenneke et al., 2018, S. 52). Die Herausforderungen der doppelten Anforderungsstruktur von Praxisphasen verdichten sich dabei u. a. in Situationen der Leistungsbewertung. So können beispielsweise Mentor*innengespräche zum Kristallisationspunkt der Differenz von Schul- und Wissenschaftspraxis werden, wenn „konträre schulische und universitäre Normen in einer hierarchischen Gesprächskultur aufeinanderprallen“ (Rosemann & Bonnet, 2018, S. 131). Ähnliches konstatieren auch Pallesen et al. (2018, 2020). Anhand der Rekonstruktion einer Situation der Interaktion zwischen Sportlehramtsstudierenden und Mentorinnen im Praxissemester zeigen die Autor*innen, wie die reflexive und diskursive Bearbeitung der „Fachlichkeit des Schulfachs“ (Pallesen et al., 2020, S. 177) hinter der „Ausbildungskultur“ (Pallesen et al., 2020, S. 177) und ihren Zwängen der Anpassung verschwindet. Die divergente Adressierung der Studierenden seitens Universität und Schulpraxis wird dabei zur Herausforderung (vgl. Pallesen et al., 2020, S. 178). Selbst in Settings, die sich um eine Verringerung der Asymmetrie zwischen Lehrpersonen und Lehramtsstudierenden bemühen und die Studierende qua Konzept zwingen, sich gegenüber der Lehrperson im gemeinsamen Tun zu positionieren, können z. T. weiterhin „passiv-reaktiv[e]“ (Idel & Kahlau, 2018, S. 253) Modi der Bearbeitung beobachtet werden. Die zunehmende Eingebundenheit in schulische Praxis und die Priorisierung des Unterrichtens scheinen dabei zudem zu einer Bearbeitung der Differenz zwischen den Feldern Schule und Universität sowie ihren Praxen des Umgangs mit Wissen zu führen, die eine Verschiebung hin zu Nützlichkeitserwägungen zur Folge hat. So verändere sich die Orientierung Studierender hinsichtlich der Bedeutung wissenschaftlichen Wissens bei der Annäherung an das Referendariat, sodass selbst Studierende, die sich in Studienprojekten zum forschenden Lernen am Erkenntnisprozess und -fortschritt im Sinne einer „sachbezogenen, neugierigen Offenheit“ (Liegmann et al., 2018, S. 187) orientierten, zu Beginn der zweiten Phase jene Erkenntnisgewinne nun „auf ihren tatsächlichen Anwendungsnutzen der schulischen Praxis“ (Liegmann et al., 2018, S. 187) hin

überprüfen und bewerten. Auch Fischer (2020) hebt hervor, dass Studierende bildungswissenschaftliche Inhalte des universitären Studiums vorrangig an den Chancen zur „Charakterbildung“ (Fischer, 2020, S. 188) oder an Nützlichkeitserwägungen für die Praxis bemessen. Zum Teil lässt sich auch eine studentische Orientierung im Sinne einer „Meisterlehre“ (Fischer, 2020, S. 193) erkennen, die Theorie als „maximal entfernt zur schulischen Realität“ (Fischer, 2020, S. 193) entwirft. Als positiven Gegenhorizont werden Dozierende eingeführt, die selbst als Lehrperson tätig waren. Die ‚Bedeutungsabschreibung‘ von Theorie für die prospektive Berufspraxis scheint dabei insbesondere die bildungs- und erziehungswissenschaftlichen Anteile des Lehramtsstudiums zu treffen. So rekonstruiert Meister (2020) in Gruppendiskussionen von Lehramtsstudierenden des Faches Mathematik unter der Perspektive „fachkultureller Besonderheiten“ (Meister, 2020, S. 131), dass die Bewältigung des Mathematikstudiums von Lehramtsstudierenden zunächst als „Teamsport“ entworfen wird, indem sie sich gleichzeitig von Bachelor-Studierenden abgrenzen und sie das Fach Mathematik als „Denk- und Arbeitsweise“ (Meister, 2020, S. 140) ihres prospektiven Berufs konstruieren. In dieser dem Mathematiklehramtsstudium eigenen Spezifik distanzieren sie sich auch von den pädagogischen Anteilen des Studiums:

> Erstens, dass schulpädagogische Inhalte tendenziell ‚einfach‘ sind (zumindest für Mathematikstudierende) und zweitens, dass fachliche Expertise hier nicht bedeutet, komplexe Inhalte zu verstehen, sondern einfache Inhalte zu ‚verschwurbeln‘, also eine Komplexität vorzutäuschen, wo keine ist. Zugespitzt wird den Geistes- und Sozialwissenschaften damit sowohl intellektueller Anspruch als auch Wissenschaftlichkeit – wenn man sie in mathematischer Logik betrachtet – abgesprochen. (Meister, 2020, S. 139)

Auch Schmidt (2020) konstatiert für die fachspezifische Orientierung Theologiestudierender, dass ebenfalls die Abgrenzung des eigenen Faches über den Vergleich mit anderen fachlichen „Logiken“ erfolgt, die die Studierenden als different entwerfen (hier Mathematik). Dabei zeigt sich u. a., dass „das Aufeinandertreffen von persönlichem Glauben und wissenschaftlichem Diskurs für die Studierenden dieser Gruppe kein Anlass ist, sich mit dem Verhältnis dieser beiden Pole reflexiv auseinanderzusetzen, [dies] deutet auf eine Nicht-Passung zwischen habituellen Orientierungen und der wissenschaftlichen Praxis des Studiums hin“ (Schmidt, 2020, S. 162). Somit wird nicht nur auf das Spannungsverhältnis von Wissenschafts- und Schulpraxis verwiesen, sondern auch auf eine Differenz zwischen Fach- und Bildungswissenschaften sowie eigenem Habitus und universitären Anforderungen.

Studierendenseitig wird Lehrer*innenbildung im Rahmen der Gruppendiskussionen somit als Herstellung von Kohärenz zwischen prospektivem Berufsfeld und einer Wissenschaftspraxis hervorgebracht, mit der sich die Studierenden im Zuge der Verortung im Universitären als ihre Akteur*innen konfrontiert sehen. Insbesondere in Praxisphasen, in welchen sich die Studierenden sowohl im schulischen wie auch im universitären Feld befinden, wird deren Verhältnis als

ein spannungsreiches hergestellt, was zunehmend die Priorisierung der Schul- bzw. Berufspraxis zur Folge hat. Die universitäre Lehrer*innenbildung wird hingegen dann als solche entworfen, wenn seitens des universitären Feldes berufsbezogene Praktiken und Dinge, etwa des Unterrichtens, in den Mittelpunkt universitärer bzw. seminaristischer Praxen geraten, wenn Schulpraxis also Einzug in Seminare, Vorlesungen, Exkursionen und Aufgaben erhält. Der Gegenstand der Lehrer*innenbildung, so zeigen es die Untersuchungen, muss also das prospektive Berufsfeld selbst sein. Diese Hervorbringung führt in weiterer Konsequenz auch zur Abgrenzung von anderen Fachkulturen.

Gerät vermehrt die universitäre Seite des Studiums in den Blick, so ist ein Bewältigungsmodus der Studierenden im universitären Feld festzustellen, der häufig an einer pragmatischen, auf Effizienz ausgerichteten Abarbeitung orientiert ist. So stellen etwa Bennewitz und Grabosch (2018) heraus, dass trotz der Durchführung einer praxisorientierten Lehrveranstaltung, in der Studierende im Rahmen eines universitär organisierten Peer-Coaching-Angebots in Tandems Trainings entwickeln und durchführen, „viel eher ein Schülerhabitus (‚ich mache, was man mir sagt') als ein wissenschaftlich-reflexiver Habitus (‚ich hinterfrage, was ich sehe und tue')" (Bennewitz & Grabosch, 2018, S. 116) kenntlich wird. Die Studierenden fokussieren vermehrt eine „Logik der Selbstoptimierung" (Bennewitz & Grabosch, 2018, S. 116), die eher als Performance von Anstrengungsbereitschaft im Sinne eines stetigen Bemühens darum, der unterstellten Norm differenzierter Vorbereitung zu entsprechen und die Aufgabe der Planung von Trainings routiniert zu bewältigen, gedeutet werden kann. Auch Parade et al. (2020) verweisen auf Modi der Aufgabenbearbeitung, die vorrangig der Bewältigung seminaristischer Anforderungen zuzuordnen sind. So deutet sich aus einer praxistheoretischen Perspektive an, dass zumindest Teile des Seminararrangements und/oder seiner Erfordernisse studierendenseitig als zwingende entworfen werden, deren Vollzug unfraglich, routiniert und unter Rückgriff auf Praktiken schulischer Ordnungen bewerkstelligt wird (vgl. hierzu auch Tyagunova, 2017).

Rückt das Erkenntnisinteresse hingegen vermehrt auf Schule als priorisiertes Feld innerhalb der Praxisphasen, so wird auch dieses durchaus als herausfordernd, konfliktbehaftet und krisenhaft konstruiert. So nähern sich Košinár und Laros (2018) etwa der Frage nach studentischen Orientierungen hinsichtlich der „Anforderungsbearbeitung" (Košinár & Laros, 2018, S. 158) im Rahmen von Praxisphasen der einphasigen Lehrer*innenbildung in der Schweiz. Die Autor*innen entwickeln auf Basis von narrativen Interviews eine Typologie studentischer Bewältigungsvarianten, die zwischen persönlicher Weiterentwicklung, Bewährung vor der Praxislehrperson, Selbstverwirklichung eigener pädagogisch-didaktischer Vorstellungen und Konzepte sowie der Vermeidung von Diskrepanzen bezüglich des Passungsverhältnisses von Praxislehrperson und Praktikant*in changieren. Mit Verweis auf Hericks (2006) problematisieren die Autor*innen ihre Ergebnisse vor dem Hintergrund des Professionalisierungsstrebens der universitären Lehrer*innenbildung und ihrer Praxisphasen, da lediglich der Typus „Entwicklung" eine

Bereitschaft erkennen lässt, „sich auf krisenhafte Erfahrungen einzulassen, Anforderungen anzunehmen und sich in einen kreativen, risikohaften Prozess der Bearbeitung zu begeben“ (Košinár & Laros, 2018, S. 170). Die Praxislehrperson wird dabei als „Bewertungsinstanz“, als „Ermöglichende oder Verhindernde“ oder als „Einschätzende des Entwicklungsbedarfs“ konstruiert (Košinár & Schmid, 2017, S. 464 f.). Zum Referendariat sei hier auf Košinár (2014a; 2014b; 2018) verwiesen. Auch hier geraten folglich, so deuten es die Ergebnisse der Untersuchung an, Prozesse der Herstellung von Passung zum bzw. der Bewährung im schulischen Feld, dessen Erfordernisse und Bedingungen in den Mittelpunkt studentischen Tuns (vgl. auch Parade et al., 2022). Sowohl die Lehrpersonen als Expert*innen aus dem schulischen Feld wie auch universitäre Begleiter*innen als Sachkundige werden somit zu Ansprechpersonen, die über das Gelingen jenes Einfügens zu urteilen vermögen bzw. die diese Prozesse insofern präfigurieren, als sie als Urheber*innen jener Gelingensbedingungen eingeführt werden.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Praxisphasen als durchaus spannungsreich konstruiert werden, in dem Studierende „ihre Bewährungsaufgabe im Feld der schulischen Praxis“ verorten (Brenneke et al., 2018, S. 53). Die Bewährung selbst scheint dabei u. a. im Bewältigen des „Lehrer*innenspiels“ vor Akteur*innen signifikanter Institutionen (vgl. Heinzel & Krasemann, 2019; Parade et al., 2022), der Aufrechterhaltung von „Reibungslosigkeit“ (vgl. Heinzel & Krasemann, 2019) und der „Passung“ zu schulischen Akteur*innen (vgl. Košinár & Laros, 2018) bzw. zur Schulpraxis zu liegen. Hingegen wird aufgrund der Notwendigkeit einer Priorisierung in Praxisphasen der Lehrer*innenbildung (vgl. Brenneke et al., 2018) der Wissenschaftspraxis tendenziell pragmatisch, abarbeitend begegnet. Wissenschaftliches Wissen wird hierbei häufig vor dem Hintergrund von Nützlichkeitserwägungen für jene Schulpraxis klassifiziert, wobei auch entwicklungsorientierte Studierende mit zunehmendem Praxisdruck die Bedeutsamkeit universitären Wissens an dessen direktem Bezug zu Schule und Unterricht bemessen. Auch hierbei wird Lehrer*innenbildung studierendenseitig als Vorbereitung auf die Berufspraxis hergestellt, als ein dem schulischen Feld ferner Ort der Einsozialisation in die schulische Praxis, die immer dann als different und irritierend erlebt wird, wenn diese Passung feldseitig nicht hervorgebracht wird. Dabei zeigen sich Studierende als pädagogische Novizen durch den universitären Anspruch einer wissenschaftlich-reflexiven Bearbeitung eigener und fremder Schulpraxis herausgefordert (vgl. Hericks et al., 2018).

Zwar nähern sich die angeführten Untersuchungen der Lehrer*innenbildung aus einer sinnverstehenden Perspektive, fokussieren sie doch „Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsschemata“ (Bourdieu et al., 2013, S. 160) als eingeschriebene Sozialität (vgl. Bourdieu et al., 2013, S. 161) Studierender des Lehramts, jedoch bleibt das konkrete „studentische Tun“ (Tyagunova, 2017, S. 42) unberührt, in welchem der praktischen Sinn nicht nur seinen „sichtbaren Ausdruck“ (Hillebrandt, 2014, S. 87) findet, sondern auch selbst erst konstruiert wird. Lediglich einige wenige Studien widmen sich der Hochschule aus einer solchen Perspektive; sie sollen im Folgenden vorgestellt werden.

3.1.2 Vollzugswirklichkeiten universitärer Lehre

Diese ausgewählten Untersuchungen können zumeist als ein exploratives ‚Herantasten' an den Forschungsgegenstand verstanden werden. Auch gerät in ihnen seltener die Seminarwirklichkeit selbst in den Blick. Vielmehr werden universitäre Eins-zu-eins-Situationen, wie Sprechstunden, mündliche Prüfungen oder Unterrichtsnachbesprechungen mit Mentor*innen, betrachtet. Es findet also eine Fokussierung auf verbale Kommunikation statt, die häufig durch eine erkennbare Asymmetrie der Beteiligten bestimmt wird (vgl. u. a. Boettcher & Meer, 2000; Führer, 2019; Führer & Heller, 2018; Herzmann & Liegemann, 2020a; Limberg, 2009, 2010, 2014, 2019; Meer, 1998, 2019).

Eine frühe Untersuchung stellt die Studie von Garfinkel (2002) dar, welche die Strukturlogik universitärer Vorlegungen „von innen" (Tyagunova, 2017, S. 36) rekonstruiert. Darin eruiert der Autor Praktiken des „Beginnens", „Platznehmens", „Fragens" oder „Zuspätkommens", die von den beteiligten Akteur*innen als routinierten Kenner*innen der universitären Praxis bespielt werden. Auch Francis und Hester (2004) widmen sich dem Veranstaltungstypus der Vorlesung, fokussieren jedoch insbesondere deren Beginn. Dabei stellen die Autor*innen die Bedeutung der Begrüßung und deren instruierenden Charakter nicht nur für den Beginn der Veranstaltung heraus, sondern auch für die gleichzeitige Positionierung der Beteiligten als Vorlesende und Rezipierende. Auch Tyagunova (2014) sowie Tyagunova und Greiffenhagen (2017) untersuchen universitäre Veranstaltungen, in ihrem Fall den Typus des Seminars, allerdings von dessen Ende her. Die Autor*innen explizieren, dass „die Orientierung an Zeit eine wesentliche Ressource für die Regulierung des Seminargeschehens nicht nur für die Dozierenden, sondern auch für die Studierenden" (Tyagunova, 2014, S. 239) darstellt. Die Studierenden nutzen körperliche sowie verbale Praktiken zur Kennzeichnung des Endes der Seminarsitzung z. B. konfrontieren, „zusammenpacken" und „klopfen". Tyagunova (2014) stellt fest, dass die Studierenden durchaus rigide auf die sogenannte „clock time" insistieren. So haben Dozierende zwar das Recht auf (vorzeitige oder nachzeitige) Beendigung der Sitzung inne, Studierende partizipieren aber ebenso daran, wenn sie auf das temporale Ende der Sitzung hinweisen und damit die Beendigung des Seminars durch den Dozierenden anstoßen. Auch im Seminarverlauf selbst eruiert Tyagunova (2017) studentische Praktiken der Anpassung und der Partizipation an der seminarspezifischen Ordnung, wie „rausgehen", „online gehen" oder „schlafen", die von einem Minimum an Orientierung an der Seminarstruktur gekennzeichnet sind. Die Eigenlogik studentischer Handlungen innerhalb universitärer Seminarkontexte wird dabei ebenfalls als pragmatisch gekennzeichnet. Diese Partizipationspraktiken haben zudem eine zutiefst peerkulturelle Ebene. So zeigen beispielsweise Benwell und Stokoe (2007) sowie Stokoe et al. (2013) eine spezifische Art der Inszenierung des Student*in-Seins vor Anderen im Zuge des Spiels mit universitären Anforderungen. Dabei geht die angeführte Selbstdarstellung mit einer Distanzierung von bzw. mit Widerstand gegen institutionelle Aufgaben einher, was sich zumeist in einem

stark ironisierenden Umgang mit jenen Ansprüchen manifestiert und im Wesentlichen eine Minimierung des eigenen Engagements sowie eine Vermeidungshaltung hinsichtlich im akademischen Sinne positiv konnotierter Attribute wie „Cleverness“ oder „Engagement“ beinhaltet. Pragmatisches Abarbeiten und ein ironisch-distanzierter Umgang mit universitären Anforderungen können somit auch als peerkulturelle Praktiken der Inszenierung vor signifikanten anderen gelesen werden. Es deutet sich also eine Diskrepanz zwischen den sozialen Räumen des Seminars und denen der Peers an. Während sich Studierende, so klang es bereits in Untersuchungen des letzten Kapitels an (Kap. 3.1.1), um die Herstellung von Passung zu als seminaristisch entworfenen Anforderungen bemühen, um eine pragmatische Bearbeitung von Arbeitsaufträgen, Übungen und die Produktion von Ergebnissen des Lernens also, die als zwingende Erfordernisse hervorgebracht werden, wird im Kontrast hierzu der Peer-Raum als vom Seminarraum losgelöst konstruiert. Als ein Ort der Hervorbringung des Student*in-Seins, an dem gerade die Herstellung von Distanz zu den ihn umgebenden Arrangements und Dingen des Lernens im Mittelpunkt steht.

Die Bedeutung des Notierens und seine Praxis beleuchtet Korbut (2019) näher. Der Autor betrachtet die Praktik des Anfertigens von studentischen Notizen im Kontext universitärer Lehre. Dabei kann er zeigen, dass es sich beim Notieren um einen kooperativen Prozess zwischen Studierenden und Dozierenden im Lehrgeschehen handelt. So strukturieren die Studierenden ihre Notizen anhand von Monologen, thematischen Abfolgen und Materialien, die die Dozierenden innerhalb der Lehre verwenden. Die Dozierenden hingegen kontrollieren jene Notiztätigkeiten ihrerseits, stellen Passungen her und Erleichtern die Überführung des Präsentierten in eine Textstruktur. Das Notizblatt, der Laptop oder das Tablet werden somit durch die Beteiligten zu einem geteilten Schreibraum erhoben, an dessen Gestaltung alle, d. h. sowohl die Dozierenden als auch die einzelnen Studierenden, partizipieren. Gleichzeitig stellen die Notizen eine Vorbereitung auf eine zukünftige Prüfung dar, indem mit ihnen eine kommunikative Basis zur Erörterung von fachspezifischen Sachverhalten fixiert wird, der die Studierenden in Leistungssituationen und bei wiederholtem Gebrauch als Könner*innen ihres Faches ausweist. Es wird somit über eine gemeinsame Sprache bezüglich der Gegenstände des Seminars verhandelt, die im Rahmen der Leistungsbewertung als Indikator für einen Expert*innenstatus dient. Während vor Peers folglich eine eher ironisch-distanzierte, pragmatische Bearbeitung universitärer Anforderungen praktiziert wird, scheint die Performation von Könnerschaft vor Dozierenden bedeutsam zu sein. Die zumeist zur Vorbereitung auf Prüfungsleistungen angefertigten Mitschriften dienen allerdings nicht vorrangig dem durchdringenden Verstehen der Inhalte, sondern der Bewältigung von Klausuren, was Tyagunova (2019) bei ihrer Untersuchung studentischer Praxen des Lernens mit Altklausuren in Facebook-Gruppen zeigen kann. Im Zuge einer Reduktion des Lernaufwandes wird dort versucht, über das Teilen und Anfragen von abfotografierten Klausuren vorheriger Semester, das (gemeinsame) Erstellen von Lösungen etc. die Vorbereitung abzukürzen und abzusichern. H. König (2019) untersucht Sprecher*innenwechsel in universitären Lehrveranstaltungen mit dem Ziel zu eruieren, wie seminaristisch ein „Beim-Thema-

Bleiben“ hergestellt wird. Dabei stellt der Autor die „Unwahrscheinlichkeit der Kohärenz“ (König, 2019, S. 29) im erziehungswissenschaftlichen Seminar als Normalfall heraus, die sich durch eine Diskrepanz zwischen der auf der latenten Ebene hergestellten inhaltlichen Bezüge, die „am Thema vorbei“ laufen (H. König, 2019, S. 50), und dem diskursiven Fortgang auszeichnet. „Nicht gemeinte aber dennoch zum Ausdruck gebrachte Sinngehalte durchsetzen die Äußerungen der TeilnehmerInnen, sodass es schwierig wird zu sagen, inwieweit sie ‚zur Sache‘ sprechen. Gleichzeitig sichern selber latent operierende kommunikative Mechanismen wie die expliziten Anschlussmarkierungen oder die gemäß ihrer Wohlgeformtheit angemessenen materialen Anschlüsse die Latenz dieser ‚überschüssigen‘ Sinngehalte“ (H. König, 2019, S. 50). Konsequenzen zieht H. König (2019) dabei einerseits für die Gestaltung universitärer Lehre, die zwar dem Wunsch nach einem diskursiven studentischen Austausch über fachgebietsspezifische Themen folgt, der aber durch die Beteiligten nicht eingelöst werden könne, da die im Gegensatz zum schulischen Kontext bestehenden „Freiheitsgrade“ (H. König, 2019, S. 53) des seminaristischen Austauschs eine große Herausforderung für die Studierenden darstellen. Andererseits könne universitäre Lehre nicht als ein durch modulare Strukturen gesichertes Abarbeiten bedeutsamer Themen auf dem Weg zum angestrebten Berufsfeld begriffen werden, da, wenngleich die Themen der meisten Veranstaltungen präfiguriert sind, mir Rekurs auf die Ergebnisse nicht sinnlogisch davon ausgegangen werden kann, dass diese Themen auch wirklich diskursiv bearbeitet werden. Auch Wenzl (2019) verweist bei seiner Betrachtung von Diskursen in erziehungswissenschaftlichen Seminaren auf die Tendenz einer nur lose existierenden Verbindung von Beiträgen zum gemeinsamen Gegenstand der Verhandlung, der zusehends weg von dessen eigentlichem, erziehungswissenschaftlichem ‚Kern‘ und hin zu einem Austausch von lebensweltlichen Bezugnahmen auf familiäre Kontexte führt, die der Autor als Resultat eines „Beheimatungsproblems“ Lehramtsstudierender im universitären Feld versteht.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die In-situ-Betrachtung universitärer Seminare ein noch wenig erforschtes Feld der Lehrer*innenbildungsforschung darstellt, wenngleich in diversen Untersuchungen auf die Herausforderungen, Hindernisse und Stolpersteine ihrer Praxis im Kontext von Leistungserwartungen und ihrer Bewältigung, von Peerkultur und von Spannungsfeldern universitärer Anforderungslogiken zwischen diskursiver Annäherung und produktorientierter Bearbeitung verwiesen wird. Empirische Untersuchungen, die sich der Fallarbeit als spezifisches Setting universitärer Lehrer*innenbildung widmen, zeigen dabei spiegelbildlich zur Lehrer*innenbildung ähnliche Schwerpunktsetzungen, Desiderate und offene Potenziale, auf die in Kapitel 3.2 näher eingegangen wird.

3.2 Fallarbeit in der universitären Lehrer*innenbildung

Auch hinsichtlich einer empirischen Annäherung an kasuistische Settings in der universitären Lehrer*innenbildung zeigt sich im Sinne einer an Qualitätsentwicklung orientierten Hochschulforschung vornehmlich ein Interesse an professionsbedeutsamen Effekten und Evaluationen

von Fallarbeitskonzepten und -medien für die Lehre. Untersuchungen, die sich einer solchen Perspektive auf die Arbeit am Fall widmen, stellen hierbei wiederholt die Potenziale des Lernens an pädagogischen Situationen heraus. Dabei zeigt sich, dass zwar häufig Fallmedien und ihre Wirksamkeit hinsichtlich der Anbahnung professionsbedeutsamer Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie motivationaler Aspekte in den Blick geraten. Vergleiche zu Effekten unterschiedlicher Fallarbeitsmethoden sind hingegen nur selten zu finden. Auf die Forschungslandschaft zu kasuistischen Settings, die im Wesentlichen an deren Wirksamkeit interessiert ist, soll im folgenden Kapitel näher eingegangen werden.

3.2.1 Fallarbeit und ihre Effekte für die Professionalisierung angehender Lehrpersonen

So können etwa positive Effekte der Arbeit am Fall auf reflexive Fähigkeiten der Studierenden sowie die Entwicklung einer inklusiven Haltung gezeigt werden (vgl. u. a. Guardiera et al., 2018; Schneider, 2019). Dabei stehen Fallarbeit als reflexionsförderliches Setting und die Orientierung an Heterogenität und Inklusion in einem kausalen Zusammenhang. „Je stärker sich Studierende durch fallbezogenes, interpretatives Arbeiten in der Entwicklung ihrer Reflexionskompetenz unterstützt sehen, desto eher stimmen sie einem inklusiven Unterricht zu“ (Schneider, 2019, S. 140). Ähnliches konstatieren auch Guardiera et al. (2018). Die Autor*innen untersuchen, inwieweit sich der Einsatz von Fällen im Kontext des Praxissemesters auf die Reflexionsfähigkeit von Lehramtsstudierenden bezüglich der Vielfalt im Sportunterricht auswirkt. In einer ersten deskriptiven Auswertung „deuten die Ergebnisse doch auf eine gesteigerte Sensibilisierung für den Umgang mit und die Besonderheiten von heterogenen Lerngruppen hin: So zeigten sich im Nachtest für die Dimension Körper weniger durch normiert-funktionalistische Vorstellungen geprägte Haltungen der Studierenden zum Körper im Schulsport“ (Guardiera et al., 2018, S. 241). Schneider et al. (2020) konnten diesbezüglich einen Zusammenhang zwischen der Einstellung zu Fallarbeit und ihrem reflexionsförderndem Potenzial (auch im Hinblick auf inklusiven Unterricht) sowie demografischen Daten der befragten Lehramtsstudierenden nachweisen. Dies bestätigt auch die Untersuchung von Lüsebrink und Grimminger (2014). Die Autor*innen zeigen unter Verweis auf den explorativen Charakter der Untersuchung sowie den geringen Stichprobenumfang, dass Studierende mit besserer Abiturnote sowie in höheren Fachsemestern in der schriftlichen Fallreflexion auch ein höheres Reflexionsniveau erreichen. Begründet wird dies durch mehr Praxiserfahrungen durch die Absolvierung von Praktika.
Mit Verweis auf Berndt und Häcker (2017) sei allerdings auf die Herausforderungen hinsichtlich einer empirischen Vermessung von Reflexivität verwiesen: „Gegenstandstheoretisch steht eine Forschung über Reflexion angesichts der nach wie vor großen Unklarheit über die Bedeutung des Begriffes nicht nur vor der Herausforderung, diesen über die Konsensformel, dass es sich bei Reflexion um eine besondere Form des Denkens handelt, hinaus zu definieren bzw. operationalisierbar zu machen“ (Berndt & Häcker, 2017, S. 249). Untersuchungen, die sich folglich der Abbildung von Reflexionskompetenzen sowie ihrer Tiefe widmen, sind gleichsam

vor die Herausforderung gestellt, in Ermangelung eines mehr oder weniger eindeutigen Begriffsverständnisses Reflexion als Konstrukt zunächst terminologisch abzugrenzen. Die daraus resultierende Divergenz von bedeutsamen Grundannahmen erschwert einen Vergleich solcher Studien und ihrer Ergebnisse.

Weiterhin konnten in diversen Untersuchungen positive Effekte kasuistischer Settings hinsichtlich Motivation und Testleistung sowie hinsichtlich der Verbindung von universitären Wissen und schulischer Praxis gezeigt werden (vgl. u. a. Carlson & Falk, 1990; Ferdig et al., 2001; Koehler et al., 2005; Kramer et al., 2017; Roth, 2007; Syring, 2015; Syring et al., 2016). Die angeführten Untersuchungen verweisen dabei nicht nur auf einen stark motivierenden und überzeugenden Charakter von Fallarbeit, sondern auch auf deren positive Effekte hinsichtlich „content knowledge", Beobachtungsfähigkeiten und der Fähigkeit zur Übertragung universitären Wissens in schulisches Handeln. Anzumerken ist, dass die angeführten Studien zumeist den Einsatz von Videofällen oder eine vergleichende Perspektive auf Text- und Videofall fokussieren. So untersuchen etwa Syring et al. (2016) im Rahmen ihrer Interventionsstudie, welche Effekte verschiedene Fallarbeitskonzepte (problembasiert, instruktional) sowie Fallmedien (Text, Video) in ihrer Kombination auf emotionale und motivationale Aspekte sowie auf die kognitive Belastung Studierender im Prozess der Fallarbeit zum Classroom-Management zeigen. Dabei eruieren die Autor*innen, dass in ihrer Stichprobe aus 684 Gymnasiallehramtsstudierenden (vier Experimentalgruppen, eine Kontrollgruppe) die Einschätzung der kognitiven Belastung in den Textgruppen im Gegensatz zu den Videogruppen über den Interventionsverlauf gesunken ist, was zunächst für eine höhere Belastung bei der Bearbeitung von Videos im Vergleich zu Transkripten spricht (vgl. Syring et al., 2016, S. 102). Zudem steigt die Misserfolgsbefürchtung bei der Videogruppe, wenn die Studierenden Videoaufzeichnungen eigenständig bearbeiten sollen, wohingegen die Analyse des Textfalles „nach nur einer Sitzung ‚bewältigbar' [scheint]" (Syring et al., 2016, S. 103). Erickson (2007) konstatiert ebenfalls eine Überforderung durch die Komplexität von Videomaterial, insbesondere für Novizen. Sherin (2008) verweist auf eine kritische Prüfung dieser Lernarrangements im Hinblick auf deren vorausgesetzte Handlungsentlastung, die beim Einsatz von Videomaterial nicht selbsttätig gegeben sei, was die Ergebnisse von Syring et al. (2016) bestätigen.

Hinsichtlich motivationaler Effekte der jeweiligen Medien kommen vergleichende Untersuchungen zu divergierenden Ergebnissen. Syring (2015) stellt bezüglich der allgemeinen Motivation Studierender für die Fallarbeit mit unterschiedlichen Materialtypen keine signifikanten Unterschiede fest (vgl. auch Kramer et al., 2017), wobei der Autor anmerkt, dass „ein weiterer Blick auf Teilaspekte der Motivation […] zum Teil große Unterschiede zwischen den Gruppen [offenbart]" (Syring, 2015, S. 65). So konstatiert Syring (2015) eine höhere Erfolgswahrscheinlichkeit für die Textgruppe, während die Videogruppe zu allen drei Messzeitpunkten einen höheren Grad an Immersion zeigte. Weitere vergleichende Untersuchungen verweisen ebenfalls auf ein gesteigertes Interesse bei videogestützten Seminarkonzeptionen (vgl. z. B. Koehler et

al., 2005). Beide Materialtypen sind folglich für den Einsatz in der Lehrer*innenbildung geeignet, weisen jedoch differente Chancen und Limitationen auf, die in Abhängigkeit von der Veranstaltung und den angestrebten Lernzielen zu berücksichtigen sind (vgl. Blomberg et al., 2013; Syring, 2015). Auf Divergenzen hinsichtlich der Professionalisierungschancen von Fallmedien verweisen auch Kramer et al. (2017). Die Autor*innen widmen sich einem Vergleich des Einsatzes von Video- und Textfällen im Seminar vor dem Hintergrund der Frage nach Unterschieden in der Lernwirksamkeit im Zuge eines vergleichenden Prä-post-Designs. Die Autor*innen können zeigen, dass sowohl die Video- als auch die Textgruppe signifikant höhere Leistungen im Post-Test zeigen als die Kontrollgruppe. Gleiches gilt auch hinsichtlich des pädagogischen Wissens, wobei hier ein kleiner Effekt vorliegt. Zudem gibt die Videogruppe an, sich durch das Fallmaterial stärker kognitiv aktiviert zu fühlen als die Textfallgruppe. Dass das Potenzial einer höheren kognitiven Aktivierung und damit auch das Risiko einer kognitiven Belastung (vgl. auch Syring et al., 2016) durch die Arbeit an den komplexeren Videofällen auch zu Hindernissen im Bearbeitungsprozess führen kann, zeigen Schneider et al. (2016) bei ihrem Vergleich der Auswirkungen des Einsatzes verschiedener Fallmedien auf die Qualität studentischer Fallanalysen. Unter Qualität wird im Rahmen der Studie dabei die studierendenseitige Einhaltung festgelegter Interpretationsschritte die Art und Weise ihrer Durchführung verstanden: „die Beschreibung der beobachteten Handlung, die Antizipation von Handlungsalternativen und deren Konsequenzen“ (Schneider et al., 2016, S. 16). Dabei stellen die Autor*innen fest, dass es der Textgruppe besser gelingt, eine Interpretation ihres Falles zu schreiben, als der Videogruppe. Diese Differenz führen Schneider et al. (2016) auf die geringere kognitive Belastung durch Textarbeit im Gegensatz zur höheren Komplexität des Videomaterials zurück. Zudem verwiesen die Autor*innen darauf, dass die Studierenden, unabhängig vom genutzten Fallmedium zum zweiten Messzeitpunkt mehr theoretische Bezüge in ihren Analysen herstellen als noch zu Veranstaltungsbeginn. Dies können auch Guardiera et al. (2018) zeigen. Unterschiede zwischen den herangezogenen Fallmedien hinsichtlich des Transfers von Theorie in Praxis konnten hierbei nicht nachgewiesen werden (vgl. Moreno & Ortegano-Layne, 2008; Moreno & Valdez, 2007; Schneider et al., 2016).

Gemein ist den angeführten Untersuchungen, dass sie im Wesentlichen die Potenziale einer universitär begleiteten Arbeit an und mit pädagogischer Praxis herausstellen. So kann Fallarbeit einen Beitrag zur Sensibilisierung für berufsbezogene Querschnittsthemen, zur Motivation Studierender im Seminar, zur Erhöhung studentischer Testleistungen bezüglich pädagogischen Wissens sowie zum Transfer von Theorie in Praxis leisten. Die genannten Effekte können dabei durch das je eingesetzte Fallmedium beeinflusst werden. Das seminaristische Setting scheint also entscheidend für die Ausprägung der jeweiligen Eigenschaften, Leistungen und Einstellungen zu sein. Im Hinblick auf die angeführten Untersuchungen ist allerdings anzumerken, dass sich in ihnen ein kompetenzorientierter Ansatz von Lehrer*innenbildung abzeichnet, der sich vornehmlich auf die praxisreflexive Auseinandersetzung mit Fällen konzentriert. Rekonstruktionslogische Verfahren werden hingegen kaum evaluiert. Der Begriff der Fallanalyse zielt

daher im Wesentlichen subsumtionslogisch auf die Anwendung theoretischer Inhalte hinsichtlich der präsentierten pädagogischen Situationen ab. Auch die themenspezifischen Termini wie „Case Work“, „Case-based Reasoning“ und „Case-based Assessment“ (siehe auch Kap. 3.2.2) verweisen bereits auf ein vornehmlich problemorientiertes, auf Übertragung fokussiertes Lernen am schulischen Einzelfall. Nach Kunze (2020, S. 684) ist diese Form des Fallbezugs dabei konstitutiv für eine „videobasierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung“, im Rahmen deren ein Großteil der hier zitierten Studien durchgeführt wurden. Weiterhin divergieren die jeweiligen Fallverständnisse und Materialisierungen innerhalb der angeführten Untersuchungen. Was also als Fall hervorgebracht wird und in welcher Art und Weise dies materialisiert wird, unterscheidet sich in den erläuterten Studien stark. Zudem lässt sich die Tendenz feststellen, vor dem Hintergrund der Vergleichbarkeit der Ergebnisse auf fremde Fälle zurückzugreifen (für eine quantitative Perspektive sei verwiesen auf Kleinknecht & Schneider, 2013). Es ist also nur wenig darüber bekannt, welchen Einfluss die Bearbeitung von Situationen aus der eigenen Schul- und Unterrichtspraxis hat. Dies ist bei der Einordnung der Ergebnisse zu berücksichtigen. Untersuchungen, die sich einer vergleichenden Perspektive auf verschiedene Fallarbeitsformate widmen, sind im Kontext der Hochschulforschung hingegen seltener vorzufinden, wenngleich ein umso größeres Bestreben innerhalb der Erziehungs- und Bildungswissenschaften zu verzeichnen ist, jene Divergenzen zu systematisieren (vgl. u. a. Wittek et al., 2021a).

3.2.2 Fallarbeitsformate der Lehrer*innenbildung im Vergleich

So untersuchen etwa Demiraslan-Cevik und Andre (2012) sowie Demiraslan-Cevik und Andre (2013) den Einfluss dreier Fallarbeitsformate auf den Wissenszuwachs und das Problemlöseverhalten angehender Lehrpersonen. Unterschieden wurde hierbei zwischen den Methoden „Worked Examples“, „Faded Worked Examples“ und „Case-based Reasoning“ als subsumtionslogische bzw. illustrative Verfahren mit unterschiedlichem Grad der Strukturierung bei der Problembearbeitung. Die Autor*innen konnten im Rahmen ihrer Analysen keine Unterschiede zwischen den drei Fallarbeitsmethoden bezüglich der Anzahl möglicher Handlungsalternativen feststellen, die Studierende zu realen Handlungsproblemen aus der Schulpraxis generieren. Zudem verweisen die Autor*innen auf eine methodenunabhängig geringe Anzahl von Handlungsalternativen, die die Studierenden anführen können. Beim Problemlöseverhalten zeigt sich hingegen die Gruppe „Worked Examples“ überlegen. Diese eher stärker strukturierende Bearbeitungsform erleichtere den Studierenden möglicherweise die Problembearbeitung im Gegensatz zu Bearbeitungsmethoden, die einen höheren Grad an Offenheit aufweisen. Auch Wehner und Weber (2018) verweisen auf die Bedeutsamkeit von strukturierten Aufgaben oder Bearbeitungsrichtlinien für die Fallarbeit von Lehramtsstudierenden als pädagogische Novizen. So können die Autor*innen zeigen, dass der Strukturierungsgrad der Aufgabenstellung einen Einfluss auf die Reflexionstiefe studentischer Texte zu Fallvignetten hat: „Während die Reflexio-

nen mit der wenig strukturierten Aufgabenstellung […] hauptsächlich schülerbezogene Ursachen als mögliche Gründe aufführten, zeigte sich in den Bearbeitungen mit differenzierter Instruktion […] ein breiteres Bild. Hier wurden auch mögliche Bezüge hinsichtlich der Familie, Klasse und/oder der Unterrichtsgestaltung angesprochen“ (Wehner & Weber, 2018, S. 272), Handlungsalternativen wurden angeführt und Lösungsvorschläge offeriert. Zudem ließ sich ein Effekt des Themas der Vignette feststellen. Während die Studierenden bei der Fallvignette zum Schwerpunkt „Unterrichtsstörungen“ häufig eine analytische Perspektive anlegen, wird bei dem Thema „Teamteaching“ „der Fokus auf den Ebenen Beurteilen und Bewerten sowie ebenfalls auf den Handlungsalternativen“ gelegt (Wehner & Weber, 2018, S. 273). Auch hier werden allerdings lediglich subsumtionslogische Verfahren betrachtet.

Alexi et al. (2014) hingegen vergleichen zwei kasuistische Konzepte der Lehrer*innenbildung an der Universität Kassel aus studentischer Perspektive miteinander. Hierunter fällt einerseits eine Veranstaltung im Sinne des Service-Learnings, bei dem Studierende über mehrere Monate einmal pro Woche ein Kind begleiten und hierzu Fallberichte (Realfälle) schreiben. Andererseits wird ein Fallseminar herangezogen, in welchem an fremdem Fallmaterial (Textfälle) mittels unterschiedlicher Fallarbeitsmethoden gearbeitet wird. Hinsichtlich beider Seminare zeigen sich die Studierenden dabei hoch zufrieden, wobei eine leicht positivere Tendenz bei der Service-Learning-Veranstaltung zu verzeichnen ist (vgl. Alexi et al., 2014, S. 237). Sirtl und Heinzel (2022) richten ihren Blick auf den Vergleich jener Fallarbeitsformate des Seminars genauer, das bereits Alexi et al. mit einem Service-Learning-Angebot verglichen haben. Die Besonderheit des Seminarkonzepts, das auch den Erhebungskontext der Daten dieses Dissertationsvorhabens darstellt, besteht in dem Angebot dreier Fallarbeitsformate (aufgabenbasierte Fallarbeit, kollegiale Fallbesprechung, sequenzielles Interpretieren), die sowohl subsumtiven wie auch rekonstruktiven Logiken der Fallbearbeitung folgen. Dabei eruieren die Autor*innen, dass sich die Studierenden allgemein zufrieden mit dem Seminar und den drei Formaten zeigen, wobei eine leicht positive Tendenz zur kollegialen Fallbesprechung als praxisnahes und problemlösungsorientiertes Format der Fallbearbeitung zu verzeichnen ist. Überraschend hingegen sind die Ergebnisse zur Theoriefeindlichkeit und (Selbst-)Reflexionsbereitschaft der Lehramtsstudierenden. Während diverse Untersuchungen auf die reflexionsfördernden Effekte kasuistischer Settings verweisen (siehe Kap. 3.2.1), konstatieren die Autor*innen eine signifikant geringere Bereitschaft zur (Selbst-)Reflexion der Studierenden, die die kasuistische Veranstaltung besucht haben. Zudem stellen sie fest, dass die Lehramtsstudierenden signifikant negativere Einstellung zu wissenschaftlichem Wissen und theoretischen Ansätzen aufweisen als die Kontrollgruppe ohne Fallbezug. Anzumerken ist hierbei, dass die Autor*innen im Nachgang ihrer Veröffentlichung auf Eingabefehler bei der Datensatzgenerierung hinweisen, die die außergewöhnlich hohen Abweichungen im Bereich der Theoriefeindlichkeit und der spezifischen Selbstreflexionsbereitschaft erklären.

Die angeführten Untersuchungen deuten somit an, dass Fallarbeitsarrangements mit eng gefassten seminaristischen Erfordernissen, die die Art und Weise der Bespielung der Dinge der Fallbearbeitung gewissermaßen engführen, studierendenseitig auch zu einer den Gütekriterien der empirischen Überprüfung entsprechenden ‚besseren' Bearbeitung der Fälle führen. Dies passt insofern zu den bereits in Kapitel 3.1.1 angeführten Ergebnissen einer sinnverstehenden Annäherung an Lehrer*innenbildung, als hier bereits auf die Tendenz der Herstellung von Passung zu seminaristischen Erfordernissen seitens der Studierenden verwiesen wird. Die Engführung der Aufgabenstellung führt somit auch zu einer Anpassung der Aufgabenbearbeitung an diese und damit zu Ergebnissen des studentischen Tuns, die gemäß den Qualitätsdimensionen der empirischen Nachzeichnung eine höhere Güte aufweisen. Studierendenseitig werden hingegen tendenziell jene Fallarbeitsformate präferiert, die einen höheren Grad an Offenheit aufweisen. Was Studierende nun eigentlich tun, wenn sie gemeinsam im universitären Feld an Situationen aus der Schulpraxis arbeiten, soll das folgende Kapitel beleuchten.

3.2.3 Studentische Praktiken in Fallarbeitssettings

In der Diskussion um die Implementierung von Fallarbeitskonzepten in die Lehrer*innenbildung ist eine zunehmende, wenngleich im Gegensatz zu evaluativen, qualitätsorientierten Studien unterrepräsentierte Fokussierung auf einen sinnverstehenden Zugang zur Fallarbeitspraxis Studierender festzustellen, die vorrangig auf die Herausforderungen der kasuistischer Lehre hinweist. Dabei zeigt sich äquivalent zur Lehrer*innenbildungsforschung auch hier ein vermehrtes Interesse an studentischen Orientierungen, Haltungen und Positionierungen zu professionsbedeutsamen Themen sowie Produkten der Fallarbeit (vgl. Kunze, 2020, S. 686). Eine an „seminaristisch[en] In-Situ Daten" (Kunze, 2020, S. 686) interessierte Professionsforschung erfährt nach Kunze (2020) erst in den letzten Jahren vermehrten Zulauf. Auch hier seien „die bislang vorliegenden Studien eher als explorativ [zu] verstehen" (Kunze, 2020, S. 686). Im Folgenden wird versucht, aktuelle Ergebnisse sinnverstehender Untersuchungen zur Fallarbeit in der Lehrer*innenbildung zu konturieren.

So lassen sich Normalisierungstendenzen Studierender bei der Arbeit am Fall feststellen, die einer sinnverstehenden Erschließung der Fälle zuwiderlaufen. Ohlhaver (2011) eruiert etwa bei seiner Analyse schriftlicher Fallinterpretationen Studierender, dass diese dabei häufig Normalitätsvorstellungen zu Schule und Unterricht und eine zum Teil subsumtionslogische Annäherung an den Fall zeigen. „Das alltäglich Normale erscheint als das Normgebende" (Ohlhaver, 2011, S. 40). Auch Paseka et al. (2018) verweisen für die studentische Arbeit an fiktiven Unterrichtsvideos auf den studierendenseitigen Wunsch nach „Gewissheiten", die sich durch Kategorisierungs- und Subsumptionsversuche des Gesehenen unter Fach- und Alltagssprache (Paseka et al., 2018, S. 314) und „durch Verweise auf die Seminarliteratur" (Paseka et al., 2018, S. 315) im Material abbildeten. Deutlich zugespitzt kann auch Kunze (2017) anhand einer aus-

gewählten Szene dreier Studierender bei der Lesartenbildung eine „den studentischen Erschließungsprozess in der Sache begrenzende Tendenz des Zugriffsmodus [zeigen], die sich als kollektiv konstruierte Verharmlosungs- oder – allgemeiner formuliert – Veralltäglichungs- bzw. Normalisierungsbestrebung beschreiben lässt“ (Kunze, 2017, S. 223). Gleichzeitig, so stellt Heberle (2018) heraus, werden bei der Betrachtung von Unterrichtsvideos studierendenseitig zumeist gerade jene Passagen ausgewählt, die zur Irritation von Normalitätsannahmen zu Schule und Unterricht führen (vgl. Heberle, 2018, S. 176). Dabei sei bei der Kategorien bildenden Arbeit am Videofall ein Abrücken vom forschungsmethodischen Vorgehen festzustellen, wenn Studierende eigene Positionen zu Szenen in Videofällen darlegen. Ähnliches konstatieren auch Heinrich und Klenner (2020) für Supervisionsgespräche mit Studierenden in Praxisphasen der Lehrer*innenbildung. Anhand eines ausgewählten Beispiels zeigen sie wiederholt auftretende Herausforderungen hinsichtlich

> der Passung und gleichzeitig die Tendenz der Studierenden, das Reflexionsformat umzudeuten: zu einem Raum, in dem Entlastung und Vergemeinschaftung erfahren werden können, und der weder universitäres Seminar (und damit möglichst frei von Theorie) ist noch Schule (mit ihrer Hierarchie und allen damit verbundenen Einschränkungen, was sagbar ist). Bisweilen kippt dies in eine Art ‚Stammtischlogik‘, die den Wunsch zutage fördert, ‚einfach mal frei reden‘ und ‚seine Meinung‘ kundtun zu können – und sich hierüber zu solidarisieren und das Verständnis der anderen zu erfahren. (Heinrich & Klenner, 2020, S. 270)

Diese Solidarisierung, so Sirtl (2021), kann dabei sowohl auf der inhaltlichen Ebene des Falles als auch auf der sozialen Ebene der Gruppe erfolgen. Wird der Versuch der Vergemeinschaftung allerdings im Sinne des Seminars diskursiv gebrochen, so kann es zu abwehrenden Vergemeinschaftungen innerhalb der Gruppe kommen, die die kritisch-konstruktive Bearbeitung des Falles verhindern bzw. erschweren (vgl. Sirtl, 2021). Auch Kunze (2014a) konstatiert für die praxisreflexive Arbeit am eigenen schulischen Fall, dass diese nicht durch eine analytische Durchdringung des pädagogischen Problems gekennzeichnet sei, sondern als eine Aneinanderreihung von Solidarisierungsgesten, die sowohl „gegenüber dem Anspruch einer stabilen Bezugnahme auf die Fallexposition als auch gegenüber einer rationalen Prüfung oder ethischen Reflexion der zugrunde gelegten normativen Prämissen unverbindlich“ (Kunze, 2014b, S. 54) bleiben. Im Studienseminar der zweiten Phase der Lehrer*innenbildung seien die Referendar*innen, so Kunze (2014b, S. 56), an einer „problemorientierten Auseinandersetzung mit dem Fall als solchem kaum interessiert. Vielmehr nimmt er [der dominierende Zugang] ihn zum Anlass eines Austauschs, dem es darum geht, sich unter Aufrechterhaltung einer nach außen hin kritischen Attitüde der Geltung normativer Deutungsmuster und Erklärungsmodelle zu vergewissern“ (vgl. auch Dzengel et al., 2012; Kunze, 2016). Gleichzeitig zeigen sich dozierendenseitige Tendenzen einer „therapeutisch-supervisorisch[en] Orientierung“ (Kunze et al., 2014, S. 57) der Veranstaltung, mit der im Verlauf der Interaktion versucht wird, vermeintlich hinderliche Haltungen der Referandar*innen zu offenbaren und diese zu beheben, womit die

„intendierte Diskursivität“ (Kunze et al., 2014, S. 57) des Seminars unterlaufen wird. Die Hervorbringung des seminaristischen Rahmens selbst verhindert somit eine diskursive Verhandlung schulischer Praxis.

Aber nicht nur bei praxisreflexiven Formaten der Fallarbeit lassen sich Hindernisse im Bearbeitungsprozess feststellen. So scheinen etwa die Aneignung und Durchführung rekonstruktiver Verfahren durch Studierende bei der Arbeit an schulischen Situationen sowie die dem Seminarkontext immanente Produktorientierung die sinnverstehende Arbeit am Fall zu überschatten (vgl. Breidenstein, Leuthold-Wergin & Siebholz, 2020; Heinzel et al., 2019; Kabel et al., 2020; Kunze, 2017; Parade et al., 2020; Pollmanns et al., 2018; Steinwand et al., 2020). Auf die Herausforderung einer diskursiven Bearbeitung von Beobachtungsprotokollen bei der rekonstruktiven Fallarbeit, die die Interaktionsprozesse selbst und nicht die Suche nach individuellen Handlungsursachen in den Mittelpunkt der Betrachtung stellt, deuten auch Breidenstein et al. (2020) hin. Bei ihrer Betrachtung von studentischen Ergebnissen einer rekonstruktiven Arbeit am Fall, deren Vorstellung im Plenum des Seminars sowie ihrer anschließenden Verschriftlichung im Rahmen einer Hausarbeit verweisen die Autor*innen auf eine „Kippfigur“ (Breidenstein et al., 2020, S. 141) der studentischen Rekonstruktionen, die „zwischen der Idee, den Fall verstehend zu erschließen, und der normativ aufgeladenen Reproduktion einer spezifischen schulischen Ordnung“ (Breidenstein et al., 2020, S. 141) zunächst changiert, sich dann aber zu Erklärungen des vermeintlich objektiv sichtbaren Handlungsproblems im Fall verfestigt. Auch Steinwand et al. (2020) zeigen, dass studentische Fallanalysen sich vornehmlich auf der Ebene der Ursachenzuschreibung bewegen. Dabei verweist die Fallbearbeitung „gewissermaßen im Duktus eine Unterrichtsnachbesprechung, [auf] eine Perspektive auf Unterrichtspraxis, die vornehmlich auf deren Erklärung oder – anders formuliert – Konstruktion von deren Sinnhaftigkeit zielt“ (Steinwand et al., 2020, S. 207). Die Studierenden arbeiten sich dabei ähnlich wie bei Breidenstein et al. (2020) an Ursachenzuschreibungen und „Schüler*innenmerkmalen“ (Steinwand et al., 2020, S. 208) ab. Die „Verteidigung von Etikettierungen und die Suche nach Begründungen dafür“ (Heinzel & Krasemann, 2020, S. 165) kennzeichne so etwa eine inklusionsorientierte Arbeit am Fall. Pollmanns et al. (2018) sowie Kabel et al. (2020) verweisen in diesem Zuge auf zwei „Krisen“ der studentischen Fallarbeit, die sie in der „Methodenaneignung“ und der „Fallbestimmung“ verorten. Erstere zeichne sich durch eine Überformung des Sinnverstehens durch das Bemühen der Einhaltung methodischer Regeln aus (vgl. Pollmanns et al., 2018, S. 32), über die, so Bräuer et al. (2018), Geltung erzeugt werden soll. Die zweite Krise markiere die studierendenseitige Herausforderung der Formulierung und Orientierung an einem Erkenntnisinteresse, vor dessen Hintergrund das zugrunde liegende Datenmaterial interpretiert wird, wodurch es nicht, wie intendiert, zu einer „Irritation vorwissenschaftlicher Normalitätsvorstellungen“ (Pollmanns et al., 2018, S. 33) kommt, sondern diese vielmehr „stillgelegt“ (Pollmanns et al., 2018, S. 33) werden. Auch Parade et al. (2020) verweisen in ihrer Untersuchung studentischer Orientierungen bei der rekonstruktiven Fallarbeit auf drei Modi der Bearbeitung, die die Autor*innen als „Vermeidung und Abwehr des kasuistischen Arbeitsauftrages“, die

„pragmatischen Abarbeitung des ‚Übels'" sowie die „regelkonformen Bearbeitung des kasuistischen Arbeitsauftrags" (Parade et al., 2020, S. 275) zusammenfassen. Dabei zeigt sich, dass eine sinnverstehende diskursive Arbeit an Protokollen schulischer Praxis durch die seminaristische Rahmung sowie das forschungsmethodische Vorgehen insofern erschwert wird, als die Studierenden im Wesentlichen an der Einhaltung methodischer Grundsätze oder seminaristischer Vorgaben orientiert sind (oder diese gar ablehnen), nicht aber an einem sinnverstehenden Durchdringen der Fallstruktur selbst. Auf die potenzielle Bedeutung der Verortung von Fallarbeit in einem seminaristischen Kontext verweisen auch Heinzel et al. (2019). Die Autor*innen widmen sich der studentischen Praktik des Protokollierens als potenzielles Handlungsproblem im Fallseminar. Dabei eruieren sie anhand ausgewählter Exempel, wie Studierende die seminaristische Anforderung der Erstellung von Ergebnisprotokollen über Varianten wie „‚Nose Goes', Laptop, Gabentausch" (Heinzel et al., 2019, S. 83) vollziehen. „Im Kontext der von uns untersuchten Gruppenarbeit wird die Erarbeitung eines Protokolls als verordnete Notwendigkeit verstanden, die offenbar keinen Selbstzweck erfüllt. Der Umgang mit der Anforderung des Protokollierens offenbart eine hohe Pragmatik in der Bewältigung dieses Handlungsproblems" (Heinzel et al., 2019, S. 83). In Sinne der von Breidenstein (2006) als „Schülerjob" bezeichneten vornehmlichen Produktorientierung unter effizienter Abhandlung des Arbeitsauftrages wird das Protokoll somit nicht als Potenzial der komprimierten Darstellung der diskursiven Fallbearbeitung verstanden, sondern als universitärer Leistungsnachweis, dessen Vorgaben es zu bewältigen gilt.

Auch bei er der empirischen Annäherung an eine kasuistische Lehrer*innenbildung aus einer sinnverstehenden Perspektive werden somit ähnliche Herausforderungen studierendenseitig virulent, die sich bereits in Untersuchungen zeigten, welche sich nicht dem Fallbezug als Gegenstand respektive Erkenntnisinteresse der eigenen Arbeit zuwenden. Darüber hinaus deuten sich Diskrepanzen in der studentischen Bespielung der Fallarbeitsformate an, die aufgrund fehlender Kontrastierungen hier lediglich angerissen, nicht aber konturiert werden können. So zeigen die angeführten Untersuchungen, dass in Formaten praxisreflexiver Kasuistik Studierende vielfach ihre eigenen Theorieerfahrungen aus dem Seminar oder ihre Praxiserfahrungen aus dem schulischen Feld als Teil der Fallbearbeitung einbringen. Dies führe, so die Autor*innen, häufig vom Kern des Falles weg, was dessen diskursive, wissenschaftlich-reflexive Bearbeitung, die als Qualitätsdimension des studentischen Tuns angelegt wird, konterkariert. Anders zeigt sich dies bei der Betrachtung der Durchführung rekonstruktiver Verfahren. Hier sei der studentische Versuch zu erkennen, stets nah an deren Arbeitsschritten zu bleiben, ein Abkommen also insofern zu vermeiden, als die korrekte Durchführung des Verfahrens auch die Ergebnisse der eigenen Arbeit legitimiert. Unabhängig davon bleibt die Produktion von Ergebnissen im Sinne seminaristischer Erfordernisse häufig der Orientierungspunkt des gemeinsamen Tuns, wobei vergleichende Perspektiven auf In-situ-Beobachtungen von Studierenden bei der Arbeit an Fällen aus der Schulpraxis in unterschiedlichen Fallarbeitsformaten bisher unterbleiben. Lediglich

Bräuer et al. (2018) widmen sich mehreren kasuistischen Formaten unter einer sinnverstehenden Analyse von In-situ-Daten. Die Autor*innen untersuchen aus einer sprachanalytischen Perspektive die studentische Interaktion in Kleingruppen bei der Fallarbeit in drei unterschiedlichen Veranstaltungen, deren kasuistische Arbeit sich hinsichtlich des Fallmediums (Video/Transkript/Erzählung) sowie des methodischen Vorgehens und der Bearbeitungslogik (multimodal beschreibend/sequenzanalytisch/reflexiv) unterscheiden. Dabei zeigt sich hinsichtlich einer multimodal-beschreibenden Annäherung an Unterrichtsvideografien, das auch hier methodische Regeln zur Legitimation eigener Deutungen herangezogen werden. Qua methodischer Anforderung versuchen die Studierenden, unterschiedliche Aspekte der Videografie „als Suche nach […] Indizien" (Bräuer et al., 2018, S. 148) mit dem Ziel der „Vereindeutigung" (Bräuer et al., 2018, S. 148) in den Mittelpunkt ihrer Gruppenarbeit zu rücken. Auch bei einer sequenzanalytischen Betrachtung von Unterrichtstranskripten wird die Einhaltung des methodischen Vorgehens zur Legitimation und Absicherung eigener Deutungen des Falles herangezogen. Dabei

> entstehen Unsicherheiten und Unklarheiten in Bezug auf die methodische Angemessenheit des eigenen Vorgehens. Bearbeitet werden diese – zumindest teilweise – in Form von kollektivierenden Verallgemeinerungsbewegungen, über die eigentlich selbst in Frage stehende Konventionalitätskonstrukte und Wertungen gemeinsam tentativ als ‚kollektiv getragen' und damit ‚abgesichert' bzw. ‚verfahrensförmig legitim' eingespielt werden. (Bräuer et al., 2018, S. 150)

Die im Gegensatz zur multimodalen Videoarbeit als unsicher konstruierte Methode der Sequenzanalyse scheint somit eher zu einem Rückgriff auf Erfahrungen und zu Solidarisierungstendenzen zu führen. Auch in der Schilderung von Praxiserfahrungen und deren gemeinsamer Thematisierung innerhalb der Gruppe werden Tendenzen solidarisierenden Sprechens kenntlich, wenn Studierende die Positionen festigen, „indem entweder qua anschließender Verallgemeinerungsbewegung markiert wird, dass sie zustimmungsfähig sind[,] oder indem sie durch eigene (ähnliche bzw. anschließende) Erfahrungen bekräftigt werden" (Bräuer et al., 2018, S. 152). Auch Bräuer et al. (2018) verweisen dabei auf den explorativen Charakter ihrer Untersuchung. Studien, die sich zudem aus einer praxistheoretischen Perspektive der studentischen Praktiken des „Doing Case Work" oder „Doing Case Studies" widmen und dabei unterschiedliche kasuistische Settings und Formate in den Blick nehmen, können aktuell als Desiderat im Diskurs über Fallarbeit herausgestellt werden, wenngleich, wie bereits ausgeführt, mehrfach auf deren Relevanz verwiesen wird. So bleibt im Großteil der hier angeführten Untersuchungen unberührt, was Studierende etwa mit den Dingen der Fallbearbeitung, den Arbeitsaufträgen, den Fallmaterialien, den Verlaufsplänen sowie den materialisierten Orten der Ergebnissicherung tun, gerät doch eben häufig ein Sprechen über die Art und Weise der Arbeit oder aber lediglich ihre diskursiven Praktiken in den Blick. Die für Praktiken so bedeutsamen Arrangements der Dinge und Räume, der Organisation in ihrer materiellen und historischen Gewordenheit bleiben folglich allzu oft unberührt, wenngleich es doch ihre „Skripts" (Hirschauer, 2016, S. 52) bzw. „Affordances" (Schmidt, 2012, S. 63) sind, die die Modi ihrer (Re-)Produktion in

sozialen Praktiken mitbestimmen (siehe hierzu ausführlich Kap. 2.1). Zudem zeige sich eine Tendenz, jene qualitativ-rekonstruktiven Befunde vor dem Hintergrund von Professionalisierungsansprüchen ihrer zugrundeliegenden Lehrkonzepte und Veranstaltungen zu lesen, die als Grundlage der Datenerhebung dienen und sich somit eben nicht von einer Perspektive loslösen lassen, die die Lehrpraxis auf ihre Bedeutung für die Anbahnung professionalitätsrelevanter Dispositionen befragt, wie Schmidt und Wittek (2021b) mit Verweis auf Kunze (2017) kritisch konstatieren. In diesem Zusammenhang seien zudem Untersuchungen unterrepräsentiert, die sich nicht nur auf Praktiken der Fallbearbeitung, sondern mehr noch dem Tun auf dem Weg dorthin zuwenden (vgl. Heinzel, 2021, S. 58). So ist bisher nur sehr wenig darüber bekannt, wie Studierende etwas zum Fall machen, wie sie Fälle auswählen, wie genau sie Bezüge zu ihren Theorie- und Praxiserfahrungen herstellen und welche Funktion diese bei der Herstellung der gemeinsamen Arbeit als soziale Ordnung aufweisen. Im Rahmen dieses Dissertationsprojektes wird versucht, hierzu einen Beitrag zu leisten. Im Anschluss soll daher das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit auf Grundlage des theoretischen Rahmens sowie des Forschungsstandes konkretisiert werden.

4. Erkenntnisinteresse und Fragestellung

In Anlehnung an Eckermann und Heinzel (2013) sowie Eckermann (2016) soll im Rahmen dieses Dissertationsprojekts ein am „ *konkret beobachtbar*[en] *Tun*“ (Eckermann, 2016, S. 112, H. i. O.) der Akteur*innen orientierter Blick auf studentische Fallarbeit gerichtet werden. Wie bereits die in Kapitel 3 angeführten Untersuchungen zeigen, kann Fallarbeit mit Verweis auf Reichertz (2014) nicht nur auf der Ebene eines Instruments zur Anbahnung von Professionalisierungs- und Reflexionsprozessen, sondern auch selbst als soziale Praxis verstanden werden, in der die teilhabenden Akteur*innen Fallarbeit im Rahmen ihres sozialen Tuns als solche herstellen (vgl. Reichertz, 2014, S. 25). Diese wird dabei zum Kristallisationspunkt eines mehrfachen Verhandlungsbedarfs, insbesondere weil Fallarbeit für die Studierenden im hier angelegten Forschungskontextes ein Novum darstellt, das einem „Aufkommen von neuen Artefakten […] entspricht und die […] Entwicklung partiell neuer sozialer Praktiken […] herausforder[t]“ (Reckwitz, 2003, S. 295). Als Material dienen hierzu 111 Videoaufzeichnungen studentischer Arbeit am eigenen und fremden Fall. Anhand von drei kasuistischen Arbeitsformen (aufgabenbasierte Fallarbeit, kollegiale Fallbesprechung, sequenzielles Interpretieren) sollen dabei Mikroprozesse des gemeinsamen Tuns unter der Prämisse der „Befremdung der eigenen Kultur“ (vgl. Amann & Hirschauer, 1997) als Gegenstand der Arbeit in den Blick geraten. Wenngleich dabei vorrangig die Vollzugswirklichkeit kasuistischer Settings im Mittelpunkt dieser Arbeit steht, so kann und soll sie nicht losgelöst von einer Reihe von Faktoren betrachtet werden. Dazu zählen ihre organisationale Einbettung, die institutionelle Rahmung, die Seminaranforderungen

oder die peerkulturelle Ebene des gemeinsamen Tuns; es sollen kurzum die Arrangements dieser Praxisform betrachtet werden. So wird zwar im Folgenden von Praktiken der Fallarbeit gesprochen, insofern die Studierenden etwas an oder mit verbalisierten oder materialisierten Situationen aus Schule und Unterricht sowie Formaten ihrer Bearbeitung tun. Gleichzeitig muss deren Einbettung in die Dinge, Räume, Akteur*innen, Zeiten und Kulturen dieser Praktiken Berücksichtigung finden. Im Rahmen dieser Arbeit wird folglich versucht, die studentische (Re-)Produktion von Fallarbeit in den Blick zu nehmen, ohne diese Verflochtenheit zu unterschlagen. Dabei fragt dieses Dissertationsprojekt:

1. Wie bewältigen Lehramtsstudierende im universitären Seminar die Arbeit an Fällen? Welche „*ways* of doing" (Hirschauer, 2016, S. 60, H. i. O.) der gemeinsam (re-)produzierten Vollzugswirklichkeit im Prozess der Gruppenarbeit an pädagogischen Situationen und ihren Arbeitsaufträgen lassen sich erkennen?

2. Welche wiederholten, sich wiederholenden und wiederholbaren Arten und Weisen des Umgangs mit kasuistischen Arbeitsformaten der aufgabenbasierten Fallarbeit, der kollegialen Fallbesprechung (fremder) Fälle sowie des sequenziellen Interpretierens werden beschreibbar?

Das Dissertationsprojekt fokussiert folglich studentische Praktiken der Fallarbeit im Seminar unter Berücksichtigung dreier kasuistischer Arbeitsformen, die sich in ihrer Bearbeitungslogik (subsumtions- und rekonstruktionslogisch) unterscheiden. Betrachtet wird die Vollzugswirklichkeit der gemeinsamen Fallbearbeitung innerhalb der studentischen Gruppenarbeit am Fall, ihre Herausforderungen und Hindernisse, ihr Scheitern und Gelingen. Um eine mögliche Divergenz zwischen den Praxen der drei angeführten kasuistischen Arbeitsformaten herausarbeiten zu können, werden insbesondere solche Praktiken näher betrachtet, die sich bei allen angeführten Formaten zeigen. Hierzu zählen z. B.: „pädagogische Situationen erzählen", „Fälle auswählen", „Theoriebezüge herstellen" sowie „Praxisbezüge herstellen" (vgl. Heinzel, 2021, S. 58). Die Analyse der von Studierenden genutzten Praxen der Bewältigung von eigenen und fremden Situationsbeschreibungen unter Rückgriff auf die drei Arbeitsformate kann somit einen ungewohnten und neuen Einblick in Seminarwirklichkeit ermöglichen. Zusätzlich kann so ein Beitrag zur Beantwortung der Frage geleistet werden, wie Studierende des Lehramts mit der Herausforderung der kasuistischen Bearbeitung pädagogischer Praxis umgehen. Wie bewältigen Studierende die Handlungsanforderungen des Seminars? Wie bringen Sie pädagogische Situationen als Fall zur Darstellung? Wie wählen Sie Fälle zur Bearbeitung und zur anschließenden Präsentation im Seminarplenum aus? Wie stellen sie theoretische und praktische Anschlüsse zu ihren erlebten oder beobachteten Fällen aus dem Praxissemester her? Und schließlich: Lassen sich formatübergreifende bzw. formatspezifische Bearbeitungspraktiken erkennen? Es geht also um eine Ausdifferenzierung formatspezifischer Unterschiede, die sich zwar im Rahmen der Zusammenfassung der Forschungslandschaft (siehe Kap. 3) andeuten, bisher aber unkonturiert geblieben sind.

Wenngleich es u. a. Ziel des Dissertationsprojektes ist, einen vergleichenden Blick auf die soziale Praxis Studierender bei der Durchführung von kasuistischen Formaten unterschiedlicher Bearbeitungs- und Ausbildungslogiken zu richten, sind Fragen der Wirkungsforschung hingegen kein zentraler Teil dieser Arbeit. Zwar können qua methodisch-methodologischer sowie theoretischer Annahmen ‚ways of doing' der Fallarbeit nachgezeichnet werden, Aussagen hingegen, die die Qualität der studentischen Fallbearbeitung, die Anbahnung wissenschaftlich-reflexiver und/oder analytisch-kritischer Haltungen zu Schule und Unterricht oder die (Weiter-)Entwicklung von (Selbst-)Reflexionsfähigkeiten betreffen, bleiben dabei unberührt. Die Chance der Abkehr von einer solchen „evaluativen Forschungsperspektive" (Bräuer et al., 2018, S. 143) liegt dabei insbesondere in der Loslösung von „normativen Verengungen" (Bräuer et al., 2018, S. 143) und der Subsumption unter Erklärungsmodelle. Nur so wird es möglich sein, zu „Einsichten in die realen Abläufe einer sich am Fall und seiner Erschließung vollziehenden Ausbildungsinteraktion" (Kunze, 2016, S. 98) zu gelangen. Aus dieser Haltung gegenüber dem hier fokussierten Forschungsgegenstand resultiert dabei auch eine gewisse ‚vorsichtige Zurückhaltung' gegenüber etwaigen Schlussfolgerungen der hier präsentierten Ergebnisse und der Rückbindung an den bestehenden Diskurs um Fallarbeit in der Lehrer*innenbildung. Gegebenenfalls mag dies den interessierten Leser/ die interessierte Leserin in der etwas unbefriedigenden Offenheit zurücklassen, aus dieser Arbeit folge eben keine pointierte und verdichtete, eindeutige Beantwortung der Frage, was Fallarbeit denn nun studierendenseitig hergestellt wird. Vielmehr werden dem Leser/der Leserin im Rahmen dieser Arbeit Portraits studentischer Fallbearbeitung präsentiert, die als Einladung an die ‚scientific community' verstanden werden können, hier konkretisierend anzuschließen. Die Eröffnung dieses Angebots resultiert dabei einerseits aus der Grundidee dieser Arbeit, die sich eben einer Versachlichung des Gegenstands der Fallarbeit in der Lehrerbildung verschreibt. Andererseits ist eben jene Art und Weise der Feldbegehung, wie in Kap. 3 dargelegt, bisher nur selten gewählt worden. Daher ist auch diese Arbeit zunächst als explorativ zu verstehen, insofern sie zwar einen Beitrag zur Konturierung dieser Art und Weise der Feldbegehung ermöglicht, eine theoretische Sättigung oder die Generierung einer gegenstandsbezogenen Theorie kann im Zuge des hier vorgelegten Dissertationsprojektes aber nicht erreicht werden.

Fragen der methodisch-methodologischen Annäherung an den praktischen Vollzug von Fallarbeit in der universitären Lehrer*innenbildung sollen im folgenden Kapitel ausgeführt werden.

5. Methodische Anlage der Studie

Im Rahmen dieses Kapitels wird näher auf das methodische Vorgehen innerhalb des hier präsentierten Forschungsvorhabens eingegangen. Als Forschungsstrategie wird für diese Arbeit wird die Videografie als ethnografisch orientiertes, qualitatives und videobasiertes Verfahren

der Beobachtung und Analyse sozialen Handelns herangezogen. Zunächst werden im Folgenden die Chancen, Grenzen und die methodisch-methodologische Entscheidungen erläutert, die in diesem Forschungsvorhaben vorgenommen wurden (Kap. 5.1), bevor anschließend eine Darstellung des Feldes (Kap. 5.2.1), der Erhebung (Kap. 5.2.2), der Dokumentation und Codierung (Kap. 5.3.1 und Kap. 5.3.2) sowie des feinanalytischen Zugangs erfolgt (Kap. 5.3.3). Auf Begriffsverständnisse sowie Anpassungsprozesse hinsichtlich methodischer Teilschritte wird in den jeweiligen Kapiteln Bezug genommen.

5.1 Forschungsstrategie Videografie

In Anlehnung an eine Ethnografie des „Nahen" in einem „neuen" Verständnis (vgl. Amann & Hirschauer, 1997; Breidenstein, Hirschauer & Kalthoff, 2020; Heinzel, 2010; Thole, 2010; Zinnecker, 2000) wird auch im Rahmen dieser videografischen Untersuchung die „Identifizierung und Rekonstruktion der Prozesse der Herstellung von Wirklichkeit" (Thole, 2010, S. 31) in Form sozialer Praktiken in den Blick genommen, die eben nicht in ethnologischer Tradition die „Erkundung fremder Welten zum Ziel" (Heinzel, 2010, S. 39) hat, sondern eine analytische Beschreibung bekannter Felder und deren Mikroprozesse unter der Prämisse der „Befremdung der eigenen Kultur" (vgl. Amann & Hirschauer, 1997) präferiert. Im Sinne einer Soziologie des Alltags, wie sie wesentlich durch Schütz und weiterhin durch Garfinkel und Goffman geprägt wurde, wird somit das den sozialen Praktiken der Beteiligten immanente praktische Wissen der Herstellung und Reproduktion des Alltäglichen im Tun zum Gegenstand (vgl. Breidenstein, Hirschauer & Kalthoff, 2020, S. 29). Während sich ethnografische Untersuchungen jenen Praktiken vornehmlich durch teilnehmende Beobachtungen nähern und weitere Erhebungsmethoden zur Erzeugung anderer Datentypen dem Feld entsprechend lediglich ergänzend, aber nicht ersetzend nutzen, Videoaufzeichnungen hier also eher zur Ausdifferenzierung der Beobachtungserfahrungen dienen, werden sie bei der Videografie systematisch zum Bezugsgegenstand. „Videographie kann [somit] genauer als Verbindung von (fokussierter) Ethnographie, Videoaufzeichnung und Videoanalyse bezeichnet werden" (Knoblauch, 2011, S. 141). In Abgrenzung von der teilnehmenden Beobachtung ermöglichen Videoaufzeichnungen als Medium der „registrierenden Konservierung" (Bergmann, 1985, S. 305) nach Bergmann (1985) die Umgehung eines wesentlichen Problems praxistheoretisch orientierter Untersuchungen. „Wird nämlich nicht mehr nach dinglichen Merkmalen, sondern nach ereignishaften Geschehensabläufen gefragt, entsteht sofort die Schwierigkeit, wie diese immer in der Zeit sich realisierenden Prozesse in ihrer Momentan- und Ereignishaftigkeit festgehalten und damit der Analyse zugänglich gemacht werden können" (Bergmann, 1985, S. 303). Durch Videoaufzeichnung kann die genannte Problematik umgangen werden (vgl. Tuma et al., 2013, S. 33). So ermöglicht die Permanenz des Videos die vergleichsweise exakte Abbildung von Simultanität und Sequenzialität der beobachtbaren Situation, die in den Bildausschnitt des Aufnahmegerätes fällt (vgl. Tuma et

al., 2013, S. 33). Was also durch die parallelen Schreibprozesse oder wechselnden Aufmerksamkeitsfokusse der Beobachter*innen nicht erfahren und somit auch nicht erfasst wird, kann über die gleichförmige Abbildung der Abläufe vor der Kamera durch dieselbe festgehalten werden. Zudem ermöglicht die Dauerhaftigkeit der Fixierung sozialer Prozesse auf einem Speichermedium nicht nur ein wiederholbares Beobachten in divergierenden Geschwindigkeiten oder Segmenten, sondern auch, die Videoaufzeichnungen unterschiedlichen Forscher*innen zugänglich zu machen (vgl. Dinkelaker & Herrle, 2009; Knoblauch, 2001, 2011; Tuma et al., 2013; Tuma, 2017). Sie dienen folglich „als zeitverschiebendes Medium, [… um] raumzeitlich[e] Kontexte zu überbrücken" (Tuma, 2017, S. 68).

Gleichzeitig verstehen videografische Zugänge ihre Aufzeichnungen nicht als Abbild sozialer Realitäten (vgl. Dinkelaker & Herrle, 2009, S. 15). So wird durch die Bestimmung der Forschenden, was wann wo und wie lange aufgezeichnet wird, bereits eine spezifische Perspektive auf den Gegenstand eingenommen, die nur einen bestimmten Ausschnitt des Interaktionsgeschehens mittels eines Videos fixiert (vgl. Dinkelaker & Herrle, 2009; Herrle & Dinkelaker, 2016; Tuma et al., 2013; Tuma, 2017). Weiterhin entspricht das Aufgenommene „schon in visueller Hinsicht […] nicht unseren natürlichen Seheindrücken in der Situation […] und [in] Videos [ist] vieles nicht enthalten, was ursprünglich in jenen enthalten war" (Tuma et al., 2013, S. 35). Während das Auge der Forschenden bereits Selektionen durch wechselnde Aufmerksamkeitsfokusse vornimmt, wie etwa beim Verfolgen eines Gesprächs, in dem der Blick zu der jeweils sprechenden Person wandert, bleibt die Kamera starr auf das gerichtet, auf das sie zuvor eingestellt wurde. Sie interpretiert das Aufgenommene somit nicht im Prozess des Fixierens als etwas sozial Gewordenes, sondern konserviert dies lediglich in einer Abfolge von Einzelaufnahmen und Bildfolgen, „die Bewegungen in Echtzeit abbilden" (Dinkelaker & Herrle, 2009, S. 14). Breidenstein, Hirschauer und Kalthoff (2020) kritisieren dies als Einschränkung des Einsatzes von Videoaufzeichnung im Hinblick auf den Nachvollzug der Herstellung sozialer Ordnungen, wobei die Autor*innen das angeführte Selektivitätsproblem nicht nur in der mangelnden „Speicherkapazität von Beobachtern" (Breidenstein, Hirschauer & Kalthoff, 2020, S. 46) verorten, es können also potenziell „blinde[…] Flecken" (Breidenstein, Hirschauer & Kalthoff, 2020, S. 46) bei der Beobachtung sozialer Praxis entstehen, die etwa aus dem Wechsel der Aufmerksamkeitsfokusse resultieren. „Selektivität ist vielmehr eine Eigenschaft, die jedem sozialen Geschehen eigentümlich ist, eine Leistung, die alle Situationsteilnehmer routinemäßig voneinander erwarten: nur Bestimmtes wahrzunehmen" (Breidenstein, Hirschauer & Kalthoff, 2020, S. 46). Das Merkmal teilnehmender Beobachtung stelle im Rahmen videografischer Annäherungen an soziale Phänomene hingegen ein Desiderat dar, wenn eine kopräsente Teilhabe an sozialer Praxis unterbleibe und damit die durch die Teilnehmer*innen vorgenommenen Selektionen im Interaktionsprozess verdeckt blieben (vgl. Breidenstein, Hirschauer & Kalthoff, 2020, S. 46). Herrle (2013, S. 122) hingegen konstatiert für videobasierte Untersuchungen vielmehr eine Verschiebung jener Selektionsprozesse auf die nachträgliche Sichtung des Materials

durch die Forschenden selbst. Die Selektionen richten sich dabei sowohl am Erkenntnisinteresse der Forschenden aus, viel stärker aber noch an der Herstellung sozialer Ordnungen durch die Teilnehmer*innen und ihre Selektionen im Rahmen der Videoaufzeichnungen. Über die Betrachtung von Blickrichtungswechseln, körperlichen Bezügen und den jeweiligen sequenziellen Anschlüssen innerhalb der Interaktion kann auch die dort konservierte Herstellung von Vollzugswirklichkeit beschreibend verstanden werden, indem das, was „situativ von Bedeutung" (Breidenstein, Hirschauer & Kalthoff, 2020, S. 46) ist, in der Betrachtung der Videoaufzeichnungen, ihrer Protokollierung und in Analysen interaktiver Bezüge en détail nachvollzogen wird.

Die Videoaufnahmen werden somit nicht als Daten verstanden, sondern als „a resource for data construction, an information source containing potential data out which actual data must be defined and searched for"(Erickson, 2006, S. 572). Erst die Betrachtung der Videoaufzeichnungen also, verstanden als (teilnehmende) Beobachtung am Bildschirm, und ein interpretatives Aufsuchen jener konservierten Praxen mittels der Versprachlichung des „Nichtsprachliche[n]" (Breidenstein, Hirschauer & Kalthoff, 2020, S. 111) in den Protokollen jener Beobachtungen wird schließlich zum Gegenstand der Analyse und ermöglicht einen sinnverstehenden Nachvollzug der Herstellung des Sozialen durch die Teilnehmer*innen im Feld. Die Forschenden nehmen also zwar nicht direkt an der aufgezeichneten Situation teil, wohl aber, in einem weiten Verständnis des Teilnahmebegriffs, indirekt. Sie lassen ihre Aufmerksamkeit nicht innerhalb der Situation lenken oder changieren. Sie können nicht im Moment der Aufnahme mit den Teilnehmer*innen mitfühlen, an ihren Praktiken teilhaben oder sich von dem Ereignissen ‚mitnehmen lassen'. Wohl aber können die Forscher*innen dies während der Sichtung des Videomaterials. Jene Aufzeichnungen und ihre Erhebung sollen dabei auch in den Mittelpunkt des nun folgenden Kapitels rücken.

5.2 Feldzugang und Erhebung

Zur Konturierung des Zugangs zu den Videoaufzeichnungen bedarf es dabei zunächst der Ausführung des Kontextes ihrer Entstehung, die maßgeblich die Möglichkeiten und Grenzen eines entdeckenden Eintauchens in die soziale Praxis Studierender bei der Fallarbeit bestimmen. Hierbei sollen Fragen im Mittelpunkt stehen, die sich im Wesentlichen dem seminaristischen Setting als solchem zuwenden: Mit was werden die Studierenden qua Seminarkonzeption wie konfrontiert? Wie ist das Seminarsetting gestaltet? Was wird gefilmt? Was bleibt verdeckt? Welche weiteren Zugänge zum Feld konnten hergestellt werden?

5.2.1 Zum Forschungsfeld – Die flankierende Veranstaltung „Lernen am Fall im Praxissemester“

Die im Rahmen dieses Forschungsvorhaben verwendeten Videoaufzeichnungen sind in einer flankierenden Lehrveranstaltung des Modellversuchs „Praxissemester“ für das Lehramt an Grundschulen an der Universität Kassel erhoben worden (vgl. Heinzel & Krasemann, 2015). Diese wird im Kontext des durch die Qualitätsoffensive Lehrerbildung geförderten Konzepts „Professionalisierung durch Vernetzung“ (PRONET)[4] im Teilprojekt „Ausbau und Weiterentwicklung des Online-Fallarchivs Schulpädagogik“ (P13) durchgeführt und stetig weiterentwickelt. Unter *flankierenden Veranstaltungen* werden dabei nach Heinzel et al. (2019) Seminare verstanden, in welchen „die Studierenden Beobachtungs- und Hospitationsaufgaben an ihren Schulen durch[führen], die entsprechend der Aufgabenstellung der jeweiligen Lehrveranstaltung bearbeitet werden“ (Heinzel et al., 2019, S. 158). Im Seminar „Lernen am Fall im Praxissemester“ können die Studierenden dabei verschiedene kasuistische Arbeitsformen erproben, mit welchen ihnen „die Möglichkeit eröffnet [wird], ihre Erfahrungen im Praxissemester an Grundschulen zu thematisieren, zu kontrastieren und zu reflektieren sowie in einer Fallsammlung zu dokumentieren“ (Heinzel & Krasemann, 2019, S. 67). Ziel der Veranstaltung ist es, bei den Grundschullehramtsstudierenden eine „reflexive Haltung“ anzubahnen, „die durch methodisch geleitete Distanzierung erreicht werden soll“ (Heinzel & Krasemann, 2015, S. 47), „ein Habitus der Distanz, der Skepsis und auch der Neugier“ (Reh & Schelle, 2010, S. 20) also, der schulische und unterrichtliche Situationen als „Rätsel“ (Kunze, 2016, S. 116) begreift, die es zu interpretieren gilt. Im handlungsentlasteten Raum des universitären Seminars (vgl. Heinzel & Krasemann, 2020, S. 158) sollen Studierende über die gemeinsame Bearbeitung von „Erfahrungen, Strukturen und Praktiken aus dem Schul- und Unterrichtsalltag“ (Heinzel & Krasemann, 2020, S. 156) für die Vielschichtigkeit schulischer Praxis, für „Fragen der Angemessenheit schulischer und unterrichtlicher Interaktionen“ (Heinzel & Krasemann, 2015, S. 47) sowie für die Relevanz theoretischer Grundlagen für ihr späteres berufliches Handeln sensibilisiert werden (vgl. Heinzel & Krasemann, 2015, S. 47). In einem strukturtheoretischen Verständnis werden (universitär verortete) Theorie und (schulische) Praxis hierbei als antinomisches Spannungsverhältnis entworfen, Professionalisierung wiederum wird als ‚sachgerechter‘ Umgang mit diesen widersprüchlichen Herausforderungen verstanden (vgl. Terhart, 2011, S. 206). Die Bearbeitung der Differenz dieser vermeintlichen „Gegensatzpaare“ (Helsper 2004, S. 61) über deren Reflexion wird zum Querschnittsthema kasuistischen Arbeitens (vgl. u. a. Helsper, 2001b; Lüsebrink, 2006).

[4] Das diesem Bericht zugrunde liegende Vorhaben wurde im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter den Förderkennzeichen 01JA1505 und 01JA180 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei der Autorin.

Reflexion wird in diesem Kontext als eine verstehensorientierte Retrospektion pädagogischen Handelns, Seins oder Interagierens aufgefasst (vgl. Göhlich, 2011, S. 140), als ein mentaler Prozess also, der zur Bearbeitung kontextspezifischer Handlungsoptionen dient (vgl. Korthagen & Vasalos, 2005). Im Sinne der Anbahnung einer „reflection-on-action" (Schön, 1987) als eines „distanzierten Blick[s] auf das eigene Denken und Handeln bzw. die Prämissen, den Verlauf und die Ergebnisse einer zeitlich vorgelagerten Aktivität" (Leonhard & Abels, 2017, S. 47) sollen über die Arbeit an Fällen aus der Schulpraxis Herausforderungen fremden und eigenen Handelns aufgedeckt, befragt sowie diese analysiert werden (vgl. Häcker & Walm, 2015, S. 82 f.). Gleichzeitig stellt die reflexive Auseinandersetzung Studierender mit schulischer Wirklichkeit selbst eine soziale Praxis dar, deren Struktur durch die beteiligten Akteur*innen im Feld unter universitärer Anleitung hergestellt wird (vgl. Leonhard & Abels, 2017, S. 52).

Bei der Lehrveranstaltung handelt es sich um ein Lehrforschungsprojekt im wöchentlichen Turnus mit jeweils vier Semesterwochenstunden, woran maximal 15 Studierende je Semester teilnehmen. Die im Rahmen der Veranstaltung angebotenen kasuistischen Arbeitsformen, an und mit welchen die Studierenden eigenen Situationsbeschreibungen und fremdem Fallmaterial aus dem Online-Fallarchiv Schulpädagogik der Universität Kassel sowie von Kommiliton*innen vorheriger Semester reflexiv begegnen können, sollen im Folgenden näher vorgestellt werden.

	Aufgabenbasierte Fallarbeit	Kollegiale Fallbesprechung	Sequenzielles Interpretieren
Vorgehen	Subsumptionslogisch	Subsumptionslogisch	Rekonstruktionslogisch
Fallverständnis	Fall als Lehr-Lern-Gegenstand	Fall als Lehr-Lern-Gegenstand	Fall als Forschungsgegenstand
Fallmaterial	Fremde und eigene Beobachtungs- und Interaktionsprotokolle	Fremde und eigene Beobachtungs- und Interaktionsprotokolle	Fremde und eigene Interaktionsprotokolle
Thematische Schwerpunkte	Als Praktikant*in in der Schule, Unterrichtsstörungen und -ordnungen, Antinomien des Lehrer*innenhandelns, Praktiken in Schule und Unterricht, Heterogenität und Inklusion	Wählbare Schwerpunktsetzung	Wählbare Schwerpunktsetzung
Zielsetzung	Austauschen, problematisieren, vergleichen, theoretisieren, sich einlassen auf reflexive und diskursive Verhandlungen, (sozialwissenschaftliches) Verstehen	Austauschen, Format kennenlernen	Austauschen, Forschungsmethode kennenlernen und üben, Sequenzialität von Sprache erkennen, Konstruktion von Norm bzw. Normalität erkennen, Alltagsdeutungen irritieren

Tab. 1: Kasuistische Arbeitsformen der flankierenden Veranstaltung „Lernen am Fall im Praxissemester“ (vgl. Heinzel et al., 2019; Heinzel, 2021; vgl. Heinzel & Krasemann, 2015, 2019, 2020)

1. Aufgabenbasierte Fallarbeit

Im Rahmen der *aufgabenbasierten Fallarbeit* bearbeiten die Studierenden fremde und eigene Situationsbeschreibungen unter den in Tabelle 1 angeführten thematischen Schwerpunkten (vgl. Heinzel & Krasemann, 2020, S. 58). Für jedes Thema ist hierbei eine eigene Seminarsitzung vorgesehen. Die Bearbeitung von Fällen im Sinne klassischer Aufgabenformate schulischer und universitärer Arbeitsaufträge ermöglicht dabei zunächst eine erste Annäherung an Fallarbeit als Thematisierungsanlass von Praxis im Rahmen bekannter didaktisch-methodischer

Einbettungen. Die Studierenden bearbeiten hierbei gemeinsam Arbeitsaufträge, die im Wesentlichen die Tätigkeitsdimensionen der Problemfindung, des Vergleichens, der Theoretisierung sowie der Inszenierung tangieren.

2. Kollegiale Fallbesprechung (fremder Fälle)

In der *kollegialen Fallbesprechung* können Studierende im Praxissemester fremde und eigene Situationsbeschreibungen in Kleingruppen von vier bis sechs Personen anhand eines festgelegten Ablaufs gemeinsam besprechen (vgl. Heinzel et al., 2019; Heinzel & Krasemann, 2015, 2019, 2020). Angelehnt an das Modell der kollegialen Fallberatung (vgl. Bennewitz & Daneshmand, 2010; Tietze, 2018), wird den Studierenden somit einerseits ermöglicht, eigene Herausforderungen aus der schulischen Praxis zu thematisieren und diesen problemlösungsorientiert zu begegnen. Andererseits besteht zusätzlich die Möglichkeit, fremde Fälle zur Bearbeitung heranzuziehen. So gibt es „bei der Kollegialen Fallbesprechung fremder Fälle keine Fallgeber*innen, sondern es wird gemeinsam an fremden Fällen aus dem Online-Fallarchiv Schulpädagogik gearbeitet. Dabei ist ein Ablaufverfahren vorgesehen, bei dem auch die Berücksichtigung wissenschaftlicher Interpretationen, die jede Falldarstellung aus dem Online-Fallarchiv enthält, in der Fallbesprechung thematisiert wird“ (Heinzel et al., 2019, S. 63).

Schritt	Dauer	Beschreibung
1.	5 Min.	Rollenverteilung (Protokollant*in, Zeitwächter*in, Moderator*in)
2.	5 Min.	Fall lesen und Verständnisfragen klären
3.	5–10 Min.	Sammeln von Assoziationen
4.	10 Min.	Sammeln von Erklärungen (Phase 1) und theoretischen Anschlüssen (Phase 2)
5.	5-10 Min.	Handlungsvorschläge sammeln
6.	5-15 Min.	Wissenschaftliche Interpretation lesen
7.	5 Min.	Positive Rückmeldung zur wissenschaftlichen Interpretation
8.	5 Min.	Abschlussrunde mit Bilanzsätzen

Tab. 2: Ablaufplan der kollegialen Fallbesprechung fremder Fälle[5] (gekürzt und zusammengefasst)

Die *kollegiale Fallbesprechung eigener Fälle,* anfangs noch als kollegiale Fallberatung bezeichnet, folgt einem ähnlichen Verlauf, wenngleich unter Einbezug einiger Abwandlungen, die in ihrer Differenz der Arbeit am fremden bzw. am eigenen Fall immanent sind.

[5] Der Verfahrensablauf ist ausführlich im Online-Fallarchiv Schulpädagogik zu finden: https://fallarchiv.uni-kassel.de/didaktik-der-lehrerbildung/kollegiale-fallberatung-und-kollegiale-fallbesprechung-fremder-falle/kollegiale-fallbesprechung-fremder-falle/ (Zugriff am 15.12.2023).

Schritt	Dauer	Beschreibung
1.	5–10 Min.	Vorstellung aller Fälle und gemeinsame Auswahl eines Falles
2.	5–10 Min.	Ausgewählten Fall erzählen und Verständnisfragen klären
3.	5 Min.	Schlüsselfrage entwickeln
4.	20 Min.	Sammeln von Assoziationen (Phase 1), Sammeln von Erklärungen (Phase 2), Sammeln von Handlungsvorschlägen (Phase 3)
5.	5 Min.	Sammeln von theoretischen Anschlüssen
6.	5 Min.	Bilanzierung der Besprechung durch Fallgebende/n und Teilnehmer*innen

Tab. 3: Ablaufplan der kollegialen Fallbesprechung eigener Fälle[6] (gekürzt und zusammengefasst)

Zunächst einmal gibt es hier, anders als bei der kollegialen Fallbesprechung fremder Fälle, einen Fallgeber bzw. eine Fallgeberin, die eine selbst erlebte oder beobachtete Situation schulischer Praxis (vgl. Krasemann, 2019; Sirtl, 2021) innerhalb der Gruppe zur Diskussion stellt. Da somit kein Beobachtungsprotokoll vorgegeben ist, bedarf es einer demokratischen Abstimmung über dessen Auswahl. Daher stellen sich die Studierenden ihre Fälle zunächst blitzlichtartig vor, bevor eine Entscheidung für die gemeinsame Besprechung getroffen wird. Weiterhin wird bei der kollegialen Fallbesprechung eigener Fälle noch vor Beginn eine sogenannte „Schlüsselfrage" generiert, die zur zielgerichteten Bearbeitung des Falles als Dokumentation einer potenziell herausfordernden Situation anregen soll. Zudem werden die Fallgeber*innen von einem Großteil der folgenden Schritte der Besprechung aufgrund ihres hohen Maßes an eigener Involvierung ausgeschlossen. Dieser Aspekt ist bei der kollegialen Fallbesprechung fremder Fälle nicht von Belang. Außerdem unterbleibt hier die gemeinsame Diskussion der wissenschaftlichen Interpretation des Falles, da sie für die eigenen Situationsbeschreibungen nicht vorliegt. Der Fokus der kollegialen Fallbesprechung eigener Fälle liegt somit vielmehr auf der Suche nach Hilfe und der Erteilung von Ratschlägen.

3. Sequenzielles Interpretieren

Abschließend ist die Arbeitsform des *sequenziellen Interpretierens* anzuführen. Auch hierbei können Studierende sowohl fremdes als auch eigenes Fallmaterial mit der Sequenzanalyse als zentralem Schritt sozialwissenschaftlich-rekonstruktiver Analyse gemeinsam bearbeiten (vgl. Heinzel et al., 2019; Heinzel & Krasemann, 2015, 2019, 2020). Divergent zu den zuvor beschriebenen Arbeitsformen wird hierbei allerdings ausschließlich auf Interaktionsprotokolle bzw. Transkripte (erlebter oder beobachteter) schulischer Situationen zurückgegriffen. Zudem folgt das Format einer Rekonstruktionslogik. In Anlehnung an die Sequenzanalyse als Teil-

[6] Der Verfahrensablauf ist ausführlich im Online-Fallarchiv Schulpädagogik zu finden: https://fallarchiv.uni-kassel.de/didaktik-der-lehrerbildung/kollegiale-fallberatung-und-kollegiale-fallbesprechung-fremder-falle/kollegiale-fallberatung/ (Zugriff am 15.12.2023).

schritt vieler sozialwissenschaftlicher Rekonstruktionsverfahren können die Studierenden hierbei (sprachliche) Interaktion als eine Aneinanderreihung einzelner Sequenzen begreifen und erhalten weiterhin einen ersten Einblick in die qualitativ-rekonstruktive Forschungsarbeit (vgl. Heinzel & Krasemann, 2020, S. 160). Für die Veranstaltung ist folgender Ablauf vorgesehen:

Schritt	Vorgehen
1. Sequenzierung	Unterteilung des vorliegenden Materials in Handlungsakte
2. Schritt-für-Schritt-Interpretation	a.) Deutungsmöglichkeiten entwickeln (Lesartenbildung) b.) Anschlussoptionen entwickeln
3. Gebündelte Darstellung der interpretieren Logik der Handlungsfolge	Eine Gesamtdeutung für das vorliegende Material/den Materialausschnitt formulieren

Tab. 4: Ablaufplan des sequenziellen Interpretierens (gekürzt und zusammengefasst)[7]

Formatunabhängig lässt sich jede Sitzung in drei Hauptphasen gliedern. Zunächst erhalten die Studierenden im Rahmen einer Plenumsphase eine Einführung in das jeweilige Thema der Sitzung bzw. die jeweilige kasuistische Arbeitsform, vorausgesetzt, diese wird neu initiiert. Anschließend arbeiten die Studierenden in Kleingruppen von vier bis sechs Personen themen- und formatgebunden an fremden Fällen aus dem Online-Fallarchiv Schulpädagogik oder an Beobachtungsprotokollen Studierender vorheriger Semester. Die Zusammensetzung der Kleingruppen bleibt dabei während der gesamten Veranstaltung konstant. Die Studierenden erhalten hierbei Mitbestimmungsmöglichkeiten bei der Zusammenstellung, um Widerstände zu vermeiden, die sich in „disengaging, taking over, or creating alternative partnerships“ (Allan, 2016, S. 87) zeigen können. In der dritten Phase notieren und bearbeiten die Studierenden eigene retrospektiv verfasste Beobachtungsprotokolle von (herausfordernden) Situationen aus dem Praxissemester. Als thematischer Rahmen dient hierfür der jeweilige Schwerpunkt der Sitzung. Bei der kollegialen Fallbesprechung sowie bei der Sequenzanalyse ist das Thema der eigenen Fälle frei wählbar. Zwischen den drei Hauptphasen erhalten die Studierenden in kurzen Plenumsphasen wiederholt die Möglichkeit, ihre Ergebnisse aus dem vorangegangenen Bearbeitungsprozess zu präsentieren, zu vergleichen, zu problematisieren sowie Fragen zu inhaltlichen oder koordinativen Aspekten zu stellen.

Als Leistungsnachweis dient eine *Fallsammlung,* in der die Studierenden vornehmlich eigenes, aber auch fremdes Fallmaterial aus dem Online-Fallarchiv Schulpädagogik sowie von Kommiliton*innen des Seminars „sammeln, ordnen, archivieren“ können (Heinzel & Krasemann, 2019, S. 70). Auch Verlaufsprotokolle der kollegialen Fallbesprechung sowie des sequenziellen

[7] Der Verfahrensablauf ist ausführlich im Online-Fallarchiv Schulpädagogik zu finden: https://fallarchiv.uni-kassel.de/didaktik-der-lehrerbildung/sequentielles-interpretieren/ (Zugriff am 15.12.2023).

Interpretierens werden beigefügt (vgl. Heinzel & Krasemann, 2019, S. 70). In einem durch Leitfragen angeregten Kommentar sollen die Studierenden zudem die persönliche Bedeutsamkeit ihrer Fallauswahl kurz skizzieren (vgl. Heinzel & Krasemann, 2019, S. 70)

5.2.2 Generierung der Videodaten und des Materialkorpus

Im Rahmen des Erhebungsprozesses wurden die festen studentischen Gruppen über den gesamten Seminarverlauf (inklusive der Wechsel ihrer Arbeitsformen und Fallmaterialien) videografisch begleitet. Jeder Gruppentisch wurde hierzu mit einer stationären Kamera ausgestattet, die so positioniert wurde, dass nach Möglichkeit alle gruppenspezifischen Interaktionen der Beteiligten erfasst wurden. Dies schließt insbesondere Blickrichtungswechsel, körperliche Bezüge sowie das (gemeinsame) Tun an und mit Artefakten am Tisch ein. Zusätzlich wurde in der Tischmitte ein Mikrofon installiert, um die verbale Kommunikation der Studierenden möglichst störungsarm erfassen zu können. Für die Aufnahme von Gruppenarbeiten erwies sich der Einsatz stationärer Kameras als durchaus geeignet, dokumentieren sie doch perspektivgebunden den gesamten Arbeitsbereich der studentischen Kleingruppe. So waren selten Bewegungen außerhalb des Tischbereiches zu beobachten (ausgenommen ist das Beschaffen weiterer Materialien oder die Präsentation von Ergebnissen im Plenum etc., die nicht dem Forschungsinteresse dieser Arbeit entsprechen), die einer Adaption des Vorgehens bedurft hätten. Insgesamt wurden über drei Semester acht Kleingruppen videografisch begleitet, woraus 111 Videoaufzeichnungen studentischer Arbeit am Fall entstanden sind, die sich wie folgt verteilen:

	Sommersemester 2016	**Wintersemester 2016/17**	**Sommersemester 2017**
Gruppen	2	3	3
Videos insg.	26	42	43
Fremder Fall	13	21	18
Eigener Fall	13	21	25
ABF	15 (7/8)	24 (12/12)	24 (12/12)
KFB	5 (2/3)	9 (3/6)	12 (3/9)
SEQ	6 (4/2)	9 (6/3)	7 (3/4)
Längstes Video	00:47:17	01:14:45	01:09:55
Kürzestes Video	00:11:48	00:25:35	00:27:38

Tab. 5: Übersicht über die Videoaufzeichnungen

Die Tabelle zeigt die Anzahl der Gruppen sowie die Verteilung der Videoaufnahmen auf die Kategorien ‚fremde oder eigene Falldarstellung' und die ‚verwendete kasuistische Arbeitsform'. Zudem werden je Durchgang das längste sowie das kürzeste Video angeführt. Die Zahl der Aufnahmen je Arbeitsform wird zudem nach Fallmaterial unterteilt. So existieren für das

Sommersemester 2016 beispielsweise fünf Aufnahmen zur kollegialen Fallbesprechung, zwei davon wurden an fremdem Material aus dem Online-Fallarchiv Schulpädagogik durchgeführt, drei Videoaufzeichnungen bilden die Besprechung eigener Situationsbeschreibungen ab.

Die divergierende Gruppenanzahl im Sommersemester 2016 resultiert aus der Ablehnung der Videoaufzeichnung einer der drei teilnehmenden Gruppen, weshalb lediglich zwei Gruppen zur Untersuchung herangezogen werden konnten. Demnach liegen für das genannte Semester auch insgesamt weniger Aufnahmen vor. Gemäß der Veranstaltungskonzeption (Kap. 5.2.1) gleicht sich die Anzahl der Videoaufzeichnungen zur Arbeit am fremden sowie am eigenen Fall aus. Lediglich im Sommersemester 2017 ist ein Überhang an Aufnahmen zur Arbeit an studentischen Situationsbeschreibungen zu erkennen. Dies resultiert vornehmlich aus zeitlichen Anpassungsprozessen innerhalb der laufenden Lehrveranstaltung sowie der formalen Umorganisation während des gesamten Erhebungsprozesses, die eine Erhöhung der besprechbaren Fälle in der kollegialen Fallbesprechung pro Seminardurchgang ermöglichten. Der Überhang an Aufnahmen zur aufgabenbasierten Fallarbeit ist hierbei der Einführung der verschiedenen Themenschwerpunkte zuzuschreiben, die fünf Sitzungen umfasst; erst ab etwa Mitte der Veranstaltung wird der erste Wechsel der kasuistischen Arbeitsform eingeleitet. So verbleiben, je nach Länge des Semesters, für die kollegiale Fallbesprechung sowie sie Sequenzanalyse durchschnittlich zwei Sitzungen mit bis zu zwei Gruppenarbeitsphasen. Zudem mussten aufgrund einer zwischenzeitlich geringeren Teilnehmer*innenzahl Kleingruppen zusammenlegt werden, was ebenfalls zu einer divergierenden Anzahl an Aufzeichnungen innerhalb der Methoden geführt hat. Der unterschiedliche zeitliche Umfang der Videodaten resultiert einerseits aus dem Umfang der Aufgabenstellungen selbst. So ist etwa für die Durchführung kollegialer Fallbesprechungen mehr Zeit innerhalb des Seminarverlaufs eingeplant als für die aufgabenbasierte Fallarbeit. Andererseits haben einige Studierendengruppen selbstständig die Kamera ausgeschaltet, nachdem sie ihren Bearbeitungsprozess für abgeschlossen erachtet haben. Auch erfolgte zum Teil die Abschaltung der Kameras nach Beendigung der Gruppenarbeitsphase nicht, obwohl die Studierenden den Tischbereich bereits verlassen hatten, was zusätzlich zu der Divergenz der Aufzeichnungsdauer beiträgt.

Ergänzend zu den audiovisuellen Aufnahmen liegen diverse Materialien der studentischen Gruppenarbeit vor. Sowohl die verwendeten Falldarstellungen (eigener sowie fremder Fall), die im Rahmen der theoretischen Einführung vorgestellten Powerpoint-Präsentationen als auch die Aufgabenblätter und zum Teil Produkte der Fallarbeit konnten im Prozess der videografischen Erhebung dokumentiert werden.

5.3 Analyse und Auswertung

Aus dem Diskurs über Fallarbeit in der Lehrer*innenbildung gibt es nur wenig Erkenntnisse darüber, was konkret in fallbezogenen Seminaren passiert (siehe Kap. 3), was Studierende in ihren Kleingruppen wie tun und wie sie in diesem Tun die gemeinsame Fallarbeit als soziale Ordnung (re-)produzieren. Somit braucht es zunächst einen offenen und weiten Blick auf das Videomaterial, um bedeutsame Szenen zu identifizieren, in welchen die sozialen Praktiken dieser Herstellung des kollektiven kasuistischen Arbeitens erkennbar werden. Dieser erste Zugang soll im Folgenden ausgeführt werden.

5.3.1 Auf Tuchfühlung mit dem Videomaterial – Codieren

In einem ersten Schritt wurden Teile der Videoaufzeichnungen einer offenen Codierung in Anlehnung an die Grounded Theory Methodology (Glaser & Strauss, 2009) unterzogen. Herangezogen wurden hierzu zunächst die Videoaufnahmen von drei Gruppen eines Durchgangs der Veranstaltung „Lernen am Fall im Praxissemester" bei der Fallarbeit an jedem der kasuistischen Arbeitsformate sowie jeweils am fremden und am eigenen Fall. Betrachtet wurde durchgängig die erste Sitzung nach Einführung eines neuen Arbeitsformates. Hierbei handelte es sich um insgesamt 15 Videoaufnahmen des Durchgangs Wintersemester 2016/17, wobei sechs Aufzeichnungen auf die aufgabenbasierte Fallarbeit entfallen (drei am fremden, drei am eigenen Fall), sechs Aufnahmen zur kollegialen Fallbesprechung (drei am fremden, drei am eigenen Fall) und drei Videos zum sequenziellen Interpretieren herangezogen wurden. Bei letzterem Arbeitsformat wurde nur die Arbeit am fremden Fall betrachtet, da in der ersten Sitzung zur Sequenzanalyse keine Durchführung des Verfahrens an eigenem Fallmaterial erfolgte.

Diese erste Eingrenzung wurde einerseits vorgenommen, um dem enormen Umfang der Videoaufzeichnungen zu begegnen und zunächst erste Einblicke in die soziale Praxis der Studierenden zu erhalten. Dabei handelt es sich um ein „Nosing Around" (Breuer et al., 2019, S. 235), das in der Folge ein systematischeres Bewegen und Entdecken in den Aufnahmen ermöglicht. Andererseits folgt die Entscheidung, zunächst die Einführungssitzungen des jeweiligen Arbeitsformates heranzuziehen, der Grundannahme, dass im Aufkommen neuer Artefakte bzw. räumlicher und zeitlicher Kontexte, „denen noch keine eingespielte Praktik entspricht" (Reckwitz, 2003, S. 295), unter Einbezug des bestehenden Praxiswissens neue Praktiken affiziert werden (vgl. Reckwitz, 2003, S. 295). Der Prozess des Aufkommens dieser Praktiken und ihrer sozialen Aushandlung ermöglicht somit einen erweiterten Zugang zu jenen Arten und Weisen des studentischen Tuns, die im Verlauf weiterer Seminarsitzungen wiederholbar werden. Basierend auf dieser Grundannahme war bei der Codierung der Aufnahmen zunächst die Frage leitend, was Studierende tun, wenn sie in einem universitären Seminar mit Fällen konfrontiert werden. Im Zentrum stand also zunächst eine „Benennungsarbeit" (Breuer et al., 2019, S. 251)

auf einem geringen Abstraktionsniveau, die sich den „Verlaufsmuster[n]“ (Breuer et al., 2019, S. 262) der Situation unabhängig von einer unterstellten Fallnähe widmet. Das Videomaterial wurde gesichtet, Segmente als „time logs“ (Habib & Hinojosa, 2015, S. 451) codiert und mit einer kurzen Beschreibung in tabellarischer Form schriftlich fixiert. Dies dient einerseits der Organisation der Erkenntnisse zu den Videoausschnitten selbst (vgl. Habib & Hinojosa, 2015, S. 451), andererseits sind im fortlaufenden Prozess dieser Codierung bereits erste zusätzliche Codes mit höherem Abstraktionsgrad entstanden, die als eine elementare Tuchfühlung auf der Wie-Ebene des studentischen Tuns zu verstehen sind. Auf Basis dieser beginnenden Ausdifferenzierung und Vertiefung des Materialzugangs wurden anschließend im Rahmen eines ersten, aber reversiblen Selektionsprozesses Segmente mit ihren Codierungen näher betrachtet, die dem Erkenntnisinteresse dieser Arbeit entsprechen; solche nämlich, die insbesondere die für die Fallarbeit im universitären Kontext je spezifischen Praktiken der sozialen Herstellung der studentischen Kasuistik in den Blick nehmen. Spezifische Praktik meint in diesem Zusammenhang ein an das kollektive kasuistische Arbeiten der Akteur*innen im Feld der universitären Lehre gebundenes praktisches Tun. Als relevant für den Eingang in die Auswertung wurden hierbei Situationen aufgefasst, die einerseits durch die Beteiligten im Feld selbst als Fallarbeit hergestellt wurden und die sich andererseits über den Verlauf der gemeinsamen Arbeit auch in anderen Sitzungen oder Szenen wiederholten (vgl. Breidenstein, 2006; Tuma et al., 2013). So wurden etwa Segmente nicht weiterverfolgt, in denen die Studierenden „Material austeilen“, „die Aufgabe vorlesen“, die „Universität“ thematisieren oder ein „Privatgespräch“ führen, um nur einige der Codes exemplarisch anzuführen. Die für das Forschungsinteresse interessanten Codes wurden sodann in einem fortlaufenden Prozess der Hinzunahme weiter Videoaufzeichnungen geprüft, verändert, ausdifferenziert und zu Kategorien zusammengefasst, wobei insbesondere die Suche nach minimalen und maximalen Kontrasten leitend war (vgl. Breuer et al., 2019). Auf Basis dieser fortlaufenden Codierung und Kategorisierung erfolgte sodann die Auswahl bedeutsamer Segmente für die Protokollierung und die Feinanalyse.

Anzumerken sei an dieser Stelle allerdings erstens, dass im Rahmen dieses Forschungsvorhabens der verstehende Nachvollzugs der sozialen Herstellung seminaristischer Fallarbeit durch Studierende in Kleingruppen im Zentrum steht, ein Erkenntnisinteresse also, das eine detaillierte, prozessinteressierte Analyse des beobachtbaren sozialen Tuns voraussetzt. Die Codierung des Videomaterials in Anlehnung an die Grounded Theory Methodology (vgl. Breuer et al., 2019; Glaser & Strauss, 2009) dient insofern im Sinne des Forschungsstils dem „Aufbrechen“ des empirischen Materials (vgl. Breuer et al., 2019, S. 270), nicht aber in dessen methodologischer Konsequenz der Generierung einer „formalen“ oder „bereichsbezogenen“ Theorie (vgl. Breuer et al., 2019, S. 315). Vielmehr bedient man sich, indem man das Bild eines „Werkzeugkastens“ (Breuer et al., 2019, S. 133) verwendet, einer Methode der Grounded Theory Methodology zur Annäherung und Aufschlüsselung empirischen Materials.

Zweitens kann der hier beschriebene Prozess nicht als Abfolge von Teilschritten der Datensichtung, Codierung und Verstetigung an weiterem Material im Sinne eines linearen Ablaufs verstanden werden, sondern als stetiger Austausch, als iterativer Prozess, in dem zwischen diesen Teilschritten fortlaufend gewechselt wird. Insofern passt dieses Vorgehen in besonderer Weise zu einer ethnografischen bzw. videografischen Forschungsstrategie, welche die Datenerhebung und -auswertung als ebenso vernetzt versteht (vgl. Fernandez, 2015, S. 322).

5.3.2 Videografische Beobachtungsprotokolle – Konstruktion und Bedeutung

Zu den ausgewählten Segmenten wurden anschließend Beobachtungsprotokolle angefertigt. Diese können als „szenische Beschreibungen" (Reh et al., 2015, S. 44), als „Protokolle […] genauen, wiederholten Hinsehens" (Reh et al., 2015, S. 44 f.) und in Anlehnung an Geertz et al. (1983) als „dichte Beschreibung" verstanden werden, die im Interesse des Forschungsvorhabens Sprache, Gestik und Mimik, Raum und Artefakte sowie Körper in ihren Ausrichtungen und Bewegungen in den Blick nimmt (vgl. Dellwing & Prus, 2012; Reh et al., 2015). In einem „deskriptiven Stil" (Dellwing & Prus, 2012, S. 172) und unter Vermeidung allzu grober Abstraktionen geht es hierbei im Wesentlichen um die „detaillierte Wiedergabe von Abläufen-in-Kontexten" (Dellwing & Prus, 2012, S. 172), die Forschenden Räume für divergierende Lesarten eröffnen. Diese Versprachlichung des Nichtsprachlichen (vgl. Breidenstein, Hirschauer & Kalthoff, 2020, S. 111) ist dabei immer schon selbst als Interpretation des Gesehenen zu verstehen, da mit der Überführung des Sozialen in die Symbolik der Schrift einerseits immer auch Selektionen des Wahrnehmbaren einhergehen, die „Relevanzen setzen und (notwendig) vieles weglassen" (Breidenstein, 2006, S. 24) müssen. Nach Dinkelaker und Herrle (2009) ist dies notwendig, um die Überkomplexität des Videomaterials mittels der sinnstrukturierenden Verknüpfung ausgewählter, beobachtbarer Interaktionen und ihrer Beziehung zu folgenden Ereignissen zu reduzieren. „Das, was beobachtbar in einem erkennbaren Zusammenhang mit einer vorangegangenen Handlung steht" (Tuma et al., 2013, S. 92), wird als verbundenes Geschehen unter Einbezug von Kontextwissen verschriftlicht. Dinkelaker und Herrle (2009) verweisen auf die Bedeutung der Gleichzeitigkeit sequenziell verlaufender Interaktionsstränge, deren Betrachtung es ermöglicht, gleich mehrere Sequenzen aus dem Strom des Beobachtbaren herausheben zu können. Diese stehen oftmals nicht unverbunden, also synchron, nebeneinander, sondern weisen sich überschneidende Elemente auf und „beeinflussen sich gegenseitig" (Dinkelaker & Herrle, 2009, S. 50). Dinkelaker und Herrle (2009) bezeichnen dieses Ordnungsprinzip der hergestellten Hervorhebung spezifischer Interaktionsstränge als „sequenzielle Simultanität". Das Beobachtungsprotokoll hat die Aufgabe, diese parallel verlaufenden und aufeinander bezogenen Gleichzeitigkeiten in einer Komplexität reduzierenden Weise zur Darstellung zu bringen und diese für weitere Analysen nutzbar zu machen (vgl. Breidenstein, Hirschauer & Kalthoff, 2020, S. 99). Das Protokoll ist insofern selbst schon eine Interpretation, als die Forschenden damit gleichzeitig beschließen, „was berichtet werden soll" (Dellwing & Prus, 2012,

S. 165). Andererseits gehen mit jeder Versprachlichung des Gesehenen immer auch Entscheidungen hinsichtlich ihrer Darstellung einher, einer Wie-Ebene der Beschreibung also (vgl. Dellwing & Prus, 2012, S. 165). Ob etwa das freudige Hochziehen der Mundwinkel als Lachen, Lächeln, Schmunzeln oder Grinsen beschrieben wird, ist auf der einen Seite eine interpretative Leistung der Forschenden und ihres Feldwissens, auf der anderen Seite implizieren diese Bezeichnungen, wenngleich sie dieselbe Anspannung der Gesichtsmuskulatur zu beschreiben vermögen, doch unterschiedliche soziale Anschlüsse innerhalb der beschriebenen Szene, aber auch für die außenstehenden Leser*innen des Protokolls. Während mit ‚Schmunzeln' eher eine Verheimlichung der eigenen Belustigung vor anderen assoziiert werden kann, weckt hingegen ‚Lachen' die Vorstellung eines offen gezeigten Amüsements. Damit suggerieren jene terminologischen Fassungen des Gesehenen in Sprache immer auch Lesarten des Sozialen.

Auf der formalen Ebene zwingt diese Art und Weise der Datengenerierung Forschende zur „*Explikation* des implizit Gewussten" (Breidenstein, Hirschauer & Kalthoff, 2020, S. 112 H. i. O.), zu einer Ausdifferenzierung des Gesehenen für eine imaginierte Leser*innenschaft also, die gleichzeitig eine notwenige Distanz zum Feld schafft und Forschende im Sinne einer Interpretation mit geringem Abstraktionsgrad „Detaillierungszwänge" (Breidenstein, Hirschauer & Kalthoff, 2020, S. 113) auferlegt, die wiederum zu einer wiederholten reflexiven Bezugnahme auf das Protokoll als erste Interpretation anhalten (vgl. Breidenstein, Hirschauer & Kalthoff, 2020, S. 112 f.). Auf der inhaltlichen Ebene kann ein verstehender Nachvollzug der beobachteten Szenen als sozial hergestellte im Sinne des Erkenntnisinteresses dieses Forschungsvorhabens nur anhand von Daten geschehen, die, unter Einbezug dieser impliziten Wissensbestände der Beobachtenden, ebenjene die Praxis (re-)produzierenden Elemente, wie Körper und ihre Bewegungen, das Tun mit den Artefakten des Raumes, die verbalen und gestischen Bezüge der Akteur*innen aufeinander in den Blick nehmen (vgl. Reh et al., 2015, S. 45). Insofern liefert die szenische Beschreibung erst einen praxistheoretischen Zugang zu den sozialen Praktiken Studierender bei der Fallarbeit im universitären Seminar. „Die Verschriftlichung ermöglicht die Verlangsamung und De-Komponierung von Abläufen" (Breidenstein, 2006, S. 26). Dadurch entsteht zwar eine Divergenz zwischen der Zeitlichkeit des Protokolls und der Zeitlichkeit des Geschehens im Videomaterial, entsprechen doch weder Lese- noch Interpretationsgeschwindigkeit dem Tempo der aufgenommenen Szene (vgl. Dinkelaker & Herrle, 2009, S. 31). Gleichzeitig ermöglicht diese Loslösung von der Temporalität des Videoaufzeichnungen erst „die Schritt-für-Schritt Rekonstruktion der Vollzugslogik von Praktiken. Einzelne Praktiken können isoliert (aus der verwirrenden Vielschichtigkeit der Situation gelöst), präpariert und dann zum Sezieren unter das ‚Mikroskop' gelegt werden" (Breidenstein, 2006, S. 26). Erst mit der Verschriftlichung des beobachteten sozialen Geschehens als sequenzielles und gemeinsam hergestelltes Tun wird ein sinnverstehender, feinanalytischer Zugang zu den Praktiken des Sozialen somit möglich (vgl. Reh et al., 2015, S. 45). Wie ein solcher feinanalytischer Zugang zu den Protokollen als Datenmaterial im Rahmen dieses Forschungsvorhabens realisiert wurde, soll dabei im Folgenden näher ausgeführt werden.

5.3.3 Feinanalytischer Zugang

In Anlehnung an Köngeter (2010) wird die feinanalytische Interpretation von Beobachtungsprotokollen sozialer Wirklichkeiten als eine Konsequenz der Untersuchung bekannter Felder und ihrer Ordnungen im Sinne einer „Befremdung der eigenen Kultur“ (Amann & Hirschauer, 1997) verstanden, die „sich nicht mehr darüber legitimieren kann, dass sie etwas dokumentiert und beschreibt, das bislang unbekannt, fremd und unentdeckt war. Vielmehr legitimiert sich die »Befremdung der eigenen Kultur« erst darüber, dass sie in einem Feld, das bereits durch zahlreiche Begriffe, Modelle und Theorien belegt ist, Explikationen vornimmt, die die bisherigen Begriffe, Modelle und Theorien, kurz Generalisierungen, als unvollständig und unzureichend erscheinen lassen“ (Köngeter, 2010, S. 231). Jene Explikationen brauchen dabei auch ein Maß an Distanz zum Feld und der Verschriftlichung ihrer sozialen Vorgänge, die diese Entdeckung des Neuen im Vertrauten erst ermöglichen und somit auch eines interpretativen Zugangs bedürfen (vgl. Köngeter, 2010, S. 232).

Ein Interpretationsverfahren, wie es im Rahmen dieses Forschungsvorhabens angewandt wird, kann als „von der Ethnomethodologie inspirierte Analyse“ (Breidenstein, Hirschauer & Kalthoff, 2020, S. 167) verstanden werden, die sich in geringerer Strenge als etwa die objektive Hermeneutik (vgl. z. B. Wernet, 2009) sequenzanalytischen Prinzipien bedient, um zu einer „Explikation der Regeln alltäglicher Interaktion, die die Teilnehmer zwar erkennen und befolgen, aber nicht explizit wissen“ (Breidenstein, Hirschauer & Kalthoff, 2020, S. 167), zu gelangen (vgl. auch Breidenstein & Tyagunova, 2012). Im Sinne einer ethnomethodologischen Orientierung wird dabei davon ausgegangen, dass ein sinnverstehender Nachvollzug dieser gemeinsamen Übereinkünfte und (Re-)Produktionsprozesse des Sozialen dadurch möglich wird, weil die Beteiligten als kompetente Akteur*innen den Sinn ihrer Handlungen für andere stets „identifizierbar, verstehbar, beschreibbar oder erklärbar […] machen“ (Eberle, 1997, S. 248). Nicht nur sprachliche Äußerungen, sondern auch Bewegungen des Körpers oder das Tun an und mit Artefakten vor anderen haben somit immer eine kommunikative Seite (vgl. Eberle, 1997, S. 249), die für andere und damit auch für die Forschenden beobachtbar wird. Die Ethnomethodologie fungiert insofern als „analytische Einstellung und Heuristik“ (Breidenstein & Tyagunova, 2012, S. 399), die sich in Passung zu einem Erkenntnisinteresse, das sich an jenen (Re)Produktionen sozialer Ordnungen zuwendet, gleichsam die sprachlichen wie auch körperlichen Ausdrucksgestalten Berücksichtigung finden lassen und insofern ebenso anschlussfähig an eine praxistheoretische Ausrichtung sind.

Da es sich bei den Daten um videografische Beobachtungsprotokolle handelt, die immer auch selbst als „Ausdruck einer Beobachtungspraxis“ (Köngeter, 2010, S. 233) zu verstehen sind und eben nicht als Abbild sozialer Wirklichkeiten, bedarf es hier einiger Anpassung des Analyseprozesses, um ihrer Stellung als Interpretation auf einer ersten Ebene (siehe Kap. 5.3.2.) Rechnung zu tragen (vgl. Breidenstein, Hirschauer & Kalthoff, 2020; Köngeter, 2010). Dabei

wird hier versucht, einerseits das Protokoll als Datum ernst zu nehmen, das heißt, es selbst als Verschriftlichung einer Beobachtung des Sozialen durch kompetente Beobachter*innen anzuerkennen und diese Versprachlichung des „Nichtsprachliche[n]“ (Breidenstein, Hirschauer & Kalthoff, 2020, S. 111) nicht auf deren Güte der Abbildung von Vollzugswirklichkeiten zu befragen und mit den Videoaufzeichnungen als vermeintlichen Originalen in einen stetigen Abgleich zu bringen. Andererseits muss im Rahmen des feinanalytischen Zugangs dieses „Hergestellt-Sein der Protokolle“ (Köngeter, 2010, S. 233) ebenso Berücksichtigung finden. Insofern werden diese immer auch als dreifache Konstruktionen verstanden: als Konstruktionen der Beteiligten in ihrem Handeln, als Konstruktionen durch die Beobachtung und als Konstruktionen durch die Verschriftlichung, vor deren Hintergrund das generierte Datenmaterial interpretiert wird (siehe ausführlich Köngeter, 2010). Grundlegend hierfür sind drei Prinzipien in Anlehnung an Breidenstein, Hirschauer und Kalthoff (2020), die im Folgenden näher ausgeführt werden.

1. Sequenzialität

Die videografischen Beobachtungsprotokolle und ihre beschriebenen sozialen Praktiken werden entlang ihrem Beschreibungsverlauf Schritt für Schritt interpretiert. Als Analyseeinheiten (Sequenzen) fungieren aufgrund der Prämisse der Gleichbedeutsamkeit von Körperlichkeit und Sprache die protokollierten Handlungs- und nicht die Redezüge der Beteiligten. Diesem Vorgehen liegt die Annahme zugrunde, die Herstellung des Sozialen in seinen Praktiken werde durch die durch die Beteiligten getätigten je spezifischen Anschlüsse vollzogen (vgl. u. a. vom Lehn, 2018, S. 44). „Sequentialität meint, dass sich die Bedeutung einer Handlung aus der anschließenden Handlung ergibt, die gleichzeitig der Ausgangspunkt für die nächstfolgende Handlung ist“ (vom Lehn, 2018, S. 45). Insofern wird auch die „Körnung“ der Daten durch die Handlungen der Akteur*innen selbst bestimmt (vgl. Reichertz, 2016, S. 264). Der Begriff der „kleinsten Einheit“ soll somit nicht zu einer Sequenzbildung verführen, die sich an der Anzahl der Wörter orientiert, sondern an den jeweils spezifisch durch die Beteiligten gesetzten, im Rahmen der Interaktion verstehbaren Handlungszüge (vgl. Reichertz, 2016, S. 264). Die feldspezifische Art und Weise der Herstellung des Sozialen wird durch die Wahl der interaktiven Anschlüsse ihrer Beteiligten, die im Zuge der Interpretation jenes sequenziellen Aufbaus explizierbar werden, verstanden. Durch die fortwährende Entwicklung von Lesarten und potenziellen Anschlüssen werden so die „Bedingungen der Realisierung von tatsächlichen Handlungsanschlüssen“ (Breidenstein, Hirschauer & Kalthoff, 2020, S. 172) hervorgebracht.

2. Verlangsamung

In diesem Sinne muss im Rahmen der Analyse die Prämisse gelten, alles Beschriebene als gleichwertig bedeutsam anzuerkennen. „Denn sie [die Interpretation] kann zu Anfang noch nicht wissen, >worauf es ankommt<“ (Breidenstein, Hirschauer & Kalthoff, 2020, S. 172). Dies ist insbesondere dann von Belang, wenn gemäß dem ethnomethodologischen Prinzip der Reflexivität der Sinn von Handlungen lediglich in deren Kontext, geformt durch den interaktiven Anschluss, verstanden werden kann (vgl. vom Lehn, 2018, S. 43). „Damit wird der Kontext nicht als ein stabiler, sondern als ein dynamischer und kontingenter Zusammenhang aufgefasst“ (vom Lehn, 2018, S. 43), der erst den verstehenden Nachvollzug der spezifischen Herstellung des Sozialen durch die Beteiligten ermöglicht und gleichzeitig durch seine Variabilität unvorhersagbar bleibt. Was die Akteur*innen zum Kontext machen, worauf sie sich also in ihren Anschlüssen beziehen, kann somit vielgestaltig sein und bedarf daher eines weiten Blickes auf mögliche interaktive Anschlussoptionen.

3. Immanenz

Der Feldzusammenhang wird bei der Interpretation der beobachtbaren Handlungsfolgen, verstanden als (Re-)Produktion der sozialen Ordnung, durch die Beteiligten zunächst ausgeblendet, orientiert sich die Analyse doch ausschließlich „am Text und damit in der Situation“ (Breidenstein, Hirschauer & Kalthoff, 2020, S. 172). Als Kontext(-wissen) wird also lediglich hinzuziehbar, was die Beteiligten selbst in der Herstellung des Sozialen in ihren Praktiken zum Kontext machen (vgl. Breidenstein, Hirschauer & Kalthoff, 2020, S. 172). Erst nach der Interpretation der Situation als Handlungsverlauf werden jene Spezifika des Feldes, wie etwa die universitäre Einbettung, die Verortung des Seminars als Veranstaltung der Lehrer*innenbildung oder die Anforderungslogiken der kasuistischen Arbeitsformate, wieder an die Analyse rückgebunden, um sie als Fall von studentischer kasuistischer Arbeit zu verstehen (vgl. Breidenstein, Hirschauer & Kalthoff, 2020, S. 172). Die „Befremdung der eigenen Kultur“ (Amann & Hirschauer, 1997) wird in Anlehnung an Köngeter (2010) und mit Rekurs auf Ragin (1992) somit als ein temporärer Versuch aufgefasst, „eine neue *Fallperspektive* auf die soziale Wirklichkeit zu entwickeln“ (Köngeter, 2010, S. 237, H. i. O.), ohne die Verschränkung von „Lebenspraxis, Text und Theorie“ (Köngeter, 2010, S. 238) zu unterschlagen, die einer Rekonstruktion sozialer Wirklichkeit immanent ist.

6. Ergebnisse

Wie bereits in Kapitel 4 angeführt, werden im Rahmen dieses Kapitels einerseits studentische Praktiken vorgestellt, die sich über alle Fallarbeitsformate hinweg als Teilpraktiken der Fallbearbeitung zeigen, als ein gemeinsames Tun also, das die Studierenden hervorbringen und in dessen Aushandlung die gruppenseitig hergestellte soziale Ordnung gemeinsam konstituiert wird. Dabei geraten in Kapitel 6.1 bis Kapitel 6.5 wiederholte bzw. wiederholbare Arten des studentischen Tuns am Fall in den (mikroskopischen) Blick (vgl. Hirschauer 2016, S. 61). Herausgearbeitet werden Tätigkeitsnuancen, die sich stetig in den aufgezeichneten Gruppenarbeitsphasen zeigten und somit als durch die Studierenden hergestellte Praktiken der Fallarbeit verstanden werden können, beziehen die Studierenden doch stets ihr gemeinsames Tun auf Fallarbeit, ihre Artefakte oder inhaltlichen Gegenstände. Der Fokus liegt darauf, wie Studierende pädagogische Situation erzählen (Kap. 6.1), wie sie Fälle für die anschließende Bearbeitung (Kap. 6.2) und für deren Präsentation im Seminarplenum auswählen (Kap. 6.3). Außerdem wird betrachtet, wie sie Theorie- und Praxisbezüge zu Fällen herstellen (Kap. 6.4 und Kap. 6.5). Unter einem erweiterten Blick werden zudem Bearbeitungspraktiken über die Fallarbeitsformate hinweg (Kap. 6.6) sowie in ihrer Formatspezifik (Kap. 6.7) perspektiviert. Im Mittelpunkt steht hier die Frage, wie Studierende in ihren Arten und Weisen des gemeinsamen Tuns Fallarbeit als solche herstellen bzw. zu was sie das jeweilige Fallarbeitsformat der Lehrveranstaltung machen.

6.1 Eine pädagogische Situation erzählen

Im Rahmen des aktuellen empirischen Diskurses über Fallarbeit in der Lehrer*innenbildung geraten, wie bereits in Kap. 3 ausgeführt, insbesondere Produkte des individuellen oder gemeinsamen Tuns in Form von Fallanalysen oder schriftlichen Fallreflexionen in den Mittelpunkt der Forschung. Der Fall selbst ist hierbei insofern gesetzt, als dieser doch bereits als Sache der Bearbeitung präfiguriert wird. In den Blick gerät also vornehmlich ein Sprechen oder Schreiben über bereits als Fall ausgewiesene oder hergestellte Situationen aus Schule und Unterricht (vgl. z. B. Bräuer et al., 2018; Breidenstein, Leuthold-Wergin & Siebholz, 2020; Steinwand et al., 2020). Wenig hingegen wissen wir darüber, wie Lehramtsstudierende jenes Geschehen aus ihren Praxiserfahrungen selbst zum Fall machen. Wie bringen sie eigenes, beobachtetes oder berichtetes Handeln von Akteur*innen des schulischen Feldes vor den Beteiligten am Tisch hervor und wie stellt die Gruppe dieses Geschehen als soziale Ordnung her? Was wird im Rahmen ihrer Retrospektionen eigentlich wie zum Fall gemacht? Dieser Perspektive soll sich das folgende Unterkapitel widmen. Die Segmentauswahl orientierte sich hierbei zunächst an der Frage „Wie machen Studierende im Rahmen des Seminars etwas zum Fall?“.

Bei der Codierung von Videopassagen und der Suche nach geeigneten Szenen für eine feinanalytische Ausdifferenzierung erwies sich diese Frage als herausfordernd, da die Studierenden zwar von Erfahrungen und Situationen aus ihrer Schulpraxis berichteten, diese aber nicht als Fälle bezeichneten, wenngleich diese Art der Hervorbringung sich als sich wiederholende Praktik im Rahmen der Videoaufnahmen zeigte. Daher wird im Folgenden nicht von „etwas zum Fall machen" gesprochen, sondern von der Erzählung pädagogischer Situationen, von Geschehnissen also, die die Studierenden selbst in ihrer Praxisphase verorten, in unterschiedlichen Zusammenhängen vor der Gruppe zum Thema machen und die sie entweder beobachtet, erlebt oder selbst erzählt bekommen haben. Im Folgenden werden zwei Segmente und ihre Interpretationen vorgestellt, die sich dieser Praktik der Studierenden im Fallseminar widmet. Beide unterscheiden sich dabei nicht nur in der Art und Weise der Hervorbringung der pädagogischen Situationen vor den Beteiligten am studentischen Gruppentisch, sondern auch bezüglich deren Einführung. Während in Kapitel 6.1.1 die eigene Schilderung durch die Erzählerin gleich zu Beginn als Fall von etwas eingeführt wird, fehlt im zweiten Segment eine solche Einordnung. Unabhängig davon wird in beiden ein Geschehnis aus Schule und Unterricht vor anderen berichtet, wobei die Spezifika dieses Tuns hier in den Blick geraten sollen.

6.1.1 Problematisieren

Am Tisch sitzen die Studierenden Christa, Lori, Tine, Marta und Ute, die hier das erste Mal als Gruppe zusammenarbeiten. Sie haben den Arbeitsauftrag erhalten, eigene Fälle zum Sitzungsthema zu notieren und hierzu Aufgaben zu bearbeiten.

Beschreibung

Die Beteiligten am Tisch haben bereits Fälle notiert, die sie sich gerade gegenseitig vorstellen. Marta fragt, ob Christa noch einen Fall habe, den sie nun vorstellen könne, was Christa bejaht. Dann setzt das Segment ein.

Christa sitzt zurückgelehnt auf ihrem Stuhl, die Arme vor sich verschränkt, als sie beginnt: *„ich hab nen fall von heute wo ich nich wei- wo ich nicht weiß was ich jetzt machen soll ich weiß gar nicht wie der jetzt ausgeht*", wobei sie kurz den Kopf schüttelt.

Das Protokoll setzt mit einer Beschreibung von Christas Körperausrichtung ein. So sitzt diese zurückgelehnt auf ihrem Stuhl sie schafft also durch die erhöhte Distanz in der räumlich-körperlichen Ausrichtung einen gewissen Abstand zu den weiteren Beteiligten am Gruppentisch. Christa hebt sich etwas von der Gruppe ab. Ihre verschränkten Arme verkleinern ihre Körperoberfläche, sie baut eine sinnbildliche Mauer auf, die sich hier, so viel sei vorweggenommen, weniger gegen die Gruppe als gegen die offerierte Problemlage ihrer im Folgenden als Fall gerahmten Erzählung zu richten scheint. Ihre anschließende Schilderung markiert sie

sodann im Anschluss an Martas Nachfrage als *fall von heute*, als eine aktuelle Begebenheit also, die durch ihre ausformulierte Unabgeschlossenheit in gewisser Weise an Brisanz gewinnt. Sie bringt den Fall als Herausforderung im Hinblick auf eine eigene Handlungsohnmacht ein (*wo ich nich wei- wo ich nicht weiß was ich jetzt machen soll*). Die Begebenheit wird als ergebnisoffen gerahmt und mit dem Verweis auf die Unkenntnis des Ausgangs wird gleichzeitig ihre Schicksalhaftigkeit betont. Christa wechselt hier also bereits von einer Einführung ihrerseits als ratlose, aber aktive Lotsin zu einer passiven Passagierin, die dem Strom des Geschehens zwar folgt, aber keinen Einfluss auf dessen Resultat zu haben scheint. Das gleichzeitige Kopfschütteln unterstreicht an dieser Stelle nochmals die zum Ausdruck gebrachte Ungewissheit. Die Ausführung wird damit bereits als Tragödie angekündigt, erhält die Kombination aus Handlungsohnmacht und Ergebnisoffenheit doch etwas Bedrohliches.

Sie fährt fort: *„ähm wir haben einen mentor der ist schuldirektor hat aber nicht wirklich zeit für uns weil der schuldirektorsachen macht*“, dabei wirft sie kurz ihre Arme über ihren Kopf.

In der nun anschließenden Passage führt Christa ihren Fall aus. Mit besonderem Verweis auf die sozialen Rollen innerhalb der Institution ihrer Praktikumsklasse hebt sie hier zunächst die doppelte Zuständigkeit des Mentors als Begleitperson des schulischen Feldes und als *schuldirektor* hervor. Die Ausführung der Mentorschaft wird ihrerseits als Problem vor dem Hintergrund mangelnder zeitlicher Ressourcen seinerseits eingeführt, was kausal auf dessen doppelte Rolle innerhalb der Schule zurückgeführt wird (*weil der schuldirektor-sachen macht*). Mit *schuldirektorsachen* verweist Christa dabei auf diffuse Aufgabenbereiche des Schulleiters, die die Mentorschaft der Leitungstätigkeit unterordnen. Körperlich bringt sie diesbezüglich eine gewisse Ratlosigkeit hervor (wirft sie kurz ihre Arme über ihren Kopf), die sich sowohl auf die angedeuteten Aufgabenfelder als auch auf die Ausweglosigkeit daraus resultierender Herausforderungen für sie als Praktikantin beziehen kann. Interessanterweise spricht Christa hier von einem an dieser Stelle unbestimmten *uns*, womit sie im Sinne eines kollektiven Wir die Problemlage auch für signifikante andere im Feld virulent macht, zu welchen sie sich selbst zählt. Vermutet werden kann aufgrund des explizierten Zuständigkeitsverweises ([er hat] *nicht wirklich zeit für uns*), dass es sich um mehr als ein/e Praktikant*in handelt.

Lori schaut zu Christa und entgegnet: *„dito*“, wobei sie zwischen sich und Christa hin- und herzeigt. Christa verschränkt erneut ihre Arme, wendet sich kurz Lori zu und lacht auf.

Loris Anschluss (*dito*) kann hier als Solidarisierung verstanden werden, hebt sie hiermit doch im Sinne eines Vergleichs die Äquivalenz zu ihrer eigenen Lage im Praktikum hervor, wobei unklar ist, ob sich ihr Vergemeinschaftungsangebot auf die doppelte Zuständigkeit des Mentors bzw. der Mentorin bezieht oder aber auf die als Konsequenz eingeführten geringen zeitlichen

Ressourcen. Die wechselnde Zeigegeste zwischen ihr und Christa kann dabei als körperliche Herstellung von Reziprozität im Sinne eines symbolischen Zusammenschlusses zu einem Wir, gelesen werden. Lori bietet hier Christa an, in einen gemeinsamen Interaktionsraum einzutreten, was diese annimmt und was durch eine Parallelisierung ihrer Blickachsen und das Auflachen deutlich wird. Christa geht auf Loris Angebot ein, die verschränkten Arme bleiben somit eine körperliche Bezugnahme auf das Problem, von dem sich Christa auch gruppenöffentlich abgrenzt.

Dann setzt sie wieder ein: *„und ähm vor ner woche haben wir halt so ein bisschen darüber geredet ähm wie wir das machen mit dem zweiten unterrichtsbesuch mit der frau rademeier und was weiß ich nicht was wir machen müssen*“, wobei sie kurz zur Gruppe hochschaut und die Augenbrauen deutlich anhebt.

Aus dem Protokoll geht hervor, dass Christa ihre Fallerzählung fortsetzt (Dann setzt sie wieder ein), womit sie ihre Erzählung als noch nicht abgeschlossen markiert. Sie beginnt mit der Schilderung einer Begebenheit, die sie als Verständnisgrundlage für die aktuelle Problemlage benennt, berichtet Christa hier doch, entgegen ihrer Proposition, nicht von einer heutigen Begebenheit, sondern von einer Situation, die sich *vor ner woche* ereignet hat. Unter erneuter Verwendung des kollektiven Wir habe hier ein Gespräch mit eher informellem Charakter (*ein bisschen darüber geredet*) stattgefunden, in dem es um die Umsetzung des Unterrichtsbesuchs ging, zu welchem die universitäre Begleiterin zur Beobachtung eingeladen wird. Unklar bleibt an dieser Stelle, ob der Austausch lediglich zwischen den Angesprochenen und über den Unterrichtsbesuch *mit der frau rademeier* stattgefunden hat, die universitäre Begleitung hier also namentlich erwähnt wird, oder aber das Gespräch *mit frau rademeier* als Lehrperson der Schule geführt wurde. Unabhängig davon stellt Christa hierbei zunächst die Durchführung des Unterrichtsbesuchs in den Mittelpunkt, führt durch ihren Anschluss deren Bedeutung aber ad absurdum (*und was weiß ich nicht was wir machen müssen*). Damit relativiert sie die Bedeutung konkreter Umsetzungsanforderungen für das eingeführte Wir, wenngleich sie diese als hoch verbindlich (*müssen*) kennzeichnet. Hierbei spricht sie die Gruppe via Blick an (hochschaut) und deutet durch das Hochziehen der Augenbrauen mindestens eine gewisse Skepsis an, maximal eine Ablehnung. Christa stellt sich somit als Kritikerin jener als gesetzt eingeführten Umsetzungsanforderungen her.

„und dann hat mich die klassenlehrerin so angesprochen ja muss die denn beim mentor sein oder kann die beim klassenlehrer und dann haben wir das geklärt dass das beim klassenlehrer sein kann und dann hab ich gesagt ja ja ne uhm [Christa zuckt einseitig leicht mit der Schulter, ihr Blick ist gesenkt] *und da meinte sie so ja gibt’s noch irgendein problem mit dem mentor oder is alles geklärt da sag ich nö*“, Christa richtet ihren Oberkörper auf, sie hebt ihre Arme fragend in die Luft

und lehnt sich daraufhin etwas in Richtung Tischbereich. *„ist ja geklärt wir können ja die deutschstunde beim klassenlehrer machen* [deutet mit der flachen Hand in eine Ecke des Tisches] *und nicht beim mentor* [wechselt zu einer anderen Tischseite] *muss ja nicht sein.*"

Als (temporale) Folge führt Christa sodann eine Frage der *klassenlehrerin* an sie als Praktikantin ein, in der Christa gleichzeitig als Expertin für die Rahmenbedingungen der Praxisphase angesprochen wird. Es geht um Zuständigkeiten im Praxissemester, mit welchen sich die *klassenlehrerin* nicht auszukennen scheint. Mit *so* markiert Christa ihre folgenden Ausführungen dabei als Repetition des Sprechakts der Lehrerin, den sie zur Aufführung bringt. Die Durchführung des Unterrichtsbesuchs *beim mentor* wird hierbei als eine solche Anforderung eingeführt (*muss*). Die Frage der Lehrerin bezieht sich sodann darauf, ob die Möglichkeit besteht (*kann*), den Unterrichtsbesuch nicht auch bei Klassenlehrer*innen abzuhalten. Christa nimmt im Folgenden die Herstellung ihrerseits an, führt sie sich oder das kollektive Wir als Kenner*innen jener Anforderungen im Zuge des Praktikums ein, die zur Auskunft fähig sind (*und dann haben wir das geklärt dass das beim klassenlehrer sein kann und dann hab ich gesagt ja ja ne uhm*). Dabei wechselt sie in die Ich-Perspektive und wiederholt ihre Äußerung innerhalb der Situation in direkter Rede. Diese Repetition markiert insofern einen Wechsel; das Folgende braucht die Wörtlichkeit der Darstellung, auf die Christa hier verweist. Ihr einseitiges Schulterzucken wird zur Untermauerung der Fraglosigkeit ihrer Zustimmung, Christa ist sich ihrer Sache sicher. Sie führt fort, die Lehrerin habe zudem gefragt, ob es noch *irgendein problem mit dem mentor* gebe, der nun als zweite Instanz zur anforderungsförmigen Durchführung des Unterrichtsbesuchs mit ‚ins Boot geholt' wird. In der Konstruktion einer Oder-Frage stellt die Klassenlehrerin eine potenzielle Problematisierung der Verlagerung des Unterrichtsbesuchs in den Klassenlehrer*innenunterricht der Zustimmung durch den Mentor entgegen. Christa lehnt dies sodann ab (*da sag ich nö*), es gibt kein Problem, keines zumindest, von dem sie wisse (hebt ihre Arme fragend in die Luft). Körperlich scheint Christa hierbei Klassenlehrperson und Mentor einander gegenüberzustellen, verweist sie doch durch das wechselnde händische Deuten auf die Tischplatte auf die Divergenz beider Rollen im Kontext des schulischen Feldes. Dies scheint vor dem Hintergrund wiederholter gruppenöffentlicher Verifikationen der mangelnden Problemlage insofern passförmig, als die fast schon übertrieben anmutende Risikolosigkeit ihres Unterfangens irritiert. Dass diese Divergenz zwischen Mentorschaft und Klassenlehrperson, die sie hier zeigend zur Darstellung bringt, sowie das Problem ihrer Zuständigkeiten im Kontext des Unterrichtsbesuchs doch nicht so unproblematisch sind, wie Christa dies einführt, deutet sich also bereits in dieser Sequenz an und wird, so viel sei vorweggenommen, auch im weiteren Verlauf ihrer Erzählung zum wesentlichen Gegenstand.

Christa lässt beide Hände in ihren Schoß sinken und fährt fort: *„und dann haben wir uns gestern mit dem mentor mal kurz hingesetzt endlich mal mit nem termin nach zwei wochen nen termin gekriegt*", wobei sie

ihre Augenbrauen erneut deutlich hochzieht. Ute beginnt zu lachen, Christa wendet sich ihr zu: *„ja muss man vorausplanen*", und wippt dabei mit Kopf und Oberkörper zustimmend auf und ab. Auch Christa und Tine beginnen daraufhin zu lachen.

Im Anschluss führt Christa über einen Positionswechsel ihrer Hände in eine neue Situation im Kontext ihrer Problemdarstellung über. Die zuvor noch zeigend dargebotene Differenz zwischen den Zuständigkeiten im Zuge des Unterrichtsbesuchs wird unterbrochen. Wie eine Resignation anmutend, lässt Christa beide Hände in ihren Schoß sinken. Hierbei überführt sie ihre Fallerzählung in eine Beschreibung des Planungsgesprächs mit ihrem Mentor, welches sie als informelles Treffen ‚zwischen Tür und Angel' einführt (*und dann haben wir uns gestern mit dem mentor mal kurz hingesetzt*). In ironischer Art und Weise markiert sie dabei den hohen organisatorischen Aufwand hinsichtlich der gemeinsamen Terminfindung als Problem, den sie eher aufseiten des Mentors als im kollektiven Wir verortet (*gekriegt*). Die Wartezeit von zwei Wochen wird damit als unüblich lang eingeführt. Die mangelnde zeitliche Flexibilität des Mentors wird kritisiert, wobei das Hochziehen der Augenbrauen abermals auf eine Skepsis ihrerseits verweist, die sich auf die zeitlichen Ressourcen des schulischen Begleiters bezieht. Für Christa scheint fraglich, ob die Terminfindung tatsächlich derart herausfordernd ist, wie er dies ihr gegenüber schildert. Die ironische Hervorbringung wird von Ute als ebensolche aufgegriffen, kommentiert sie Christas Ausführungen doch lachend. In Form einer Steigerung bringt Christa sodann die Terminplanung, erneut ironisch, als höchst komplexe Anforderungen hervor, die einer zeitlichen Planung bedürfen. Sie spielt hier also spöttisch mit einem gewissen Verständnis gegenüber dem Mentor, das sie damit gruppenöffentlich karikiert und schließlich kritisiert. Nun lachen auch Tine und Christa.

Christa fährt fort: *„und dann hat er gesagt dass er ja gar keine zeit hat für uns* [wieder hebende und senkende Hand, die anschließend wieder in ihren Schoß zurückfällt] *und ob wir nicht fragen wollen ob die klassenlehrer nicht die mentorenschaft übernehmen wollen.*" Tine kichert kurz auf.

Anschließend macht Christa nun jenen Wendepunkt ihrer Erzählung explizit, der sich bereits zuvor im Rahmen wiederholter Verifikationen unproblematischer Planungen des Unterrichtsbesuchs angedeutet hat: Ihr Mentor habe Christa den Wunsch offeriert, seine Mentorschaft für sie als Praktikant*in im Rahmen des Praxissemesters abzugeben und diese auf die Klassenlehrer*innen zu übertragen. Was also zuvor noch als Abstimmung von Verantwortlichkeiten im Zuge des Unterrichtsbesuchs eingeführt wird, wird nun zum Zuständigkeitsproblem bezüglich der gesamten Praxisphase. Das als kurz und informell gerahmte Treffen wird zur Zensur, die in der Gegenläufigkeit ihrer Herstellung nochmals an narrativer Brisanz gewinnt. Dies führt bei Christa mindestens zu Ratlosigkeit, möglicherweise auch zu Entsetzen, dem sie durch das Fallenlassen ihrer Hand hier gruppenöffentlich Ausdruck verleiht. Zudem scheint für die Praktikant*innen bzw. Christa hier prekär zu werden, dass der Mentor als Schulleiter seine Funktion

im Rahmen des Praxissemesters nicht naht- und damit hindernislos an andere Lehrpersonen delegiert, sondern Christa und ihre Mitpraktikant*innen die Suche nach einer neuen schulischen Begleitperson überlässt. Diese sollen nun die Klassenlehrer*innen ihrer Praktikumsklassen hierzu befragen, ohne dass damit eine Fortsetzung der Mentorschaft gesichert wäre. Tines kurzes Kichern markiert hier weniger eine Belustigung über das von Christa geschilderte Problem als vielmehr eine Kommentierung der vermeintlichen Reibungslosigkeit der Suche nach Mentor*innen im Sinne von ‚lustig, dass er denkt, dass dies so einfach wäre'.

Christa: „*dann hab ich gesagt ich weiß es nicht*", sie hebt kurz die Hand und lässt diese wieder auf ihr Bein fallen. „*weil ich hab das der lehrerin gesagt dass sie das eigentlich nicht machen muss es kann ja beim klassenlehrer sein und er kann ja weiter der mentor sein*", wobei Christa mit der ausgestreckten Hand zunächst Richtung Lori, dann auf die andere Kante des Tischbereiches zeigt.

Wieder fährt Christa in ihrer Fallerzählung fort, indem sie nun ihre Antwort auf die Zuständigkeitsfrage ihres Mentors hervorbringt. Wieder bedient sie sich hierbei der Repetition direkter Rede und bringt damit eine gewisse narrative Dichte der Situationsschilderung hervor. In ihrer Erzählung verweist Christa sodann auf ihre eigene Unsicherheit, nun die Klassenlehrer*innen um eine Mentorschaft zu bitten, was sie als Problem ihrer eigenen Glaubwürdigkeit markiert. Sie habe zuvor der Klassenlehrperson versichert, dass die Durchführung des Unterrichtsbesuchs nicht an die Mentorschaft gebunden ist. Dies müsse sie nun revidieren, und mehr noch, nicht nur die Verantwortlichkeit, sondern auch den Mehraufwand nicht nur für die Planung des Unterrichtsbesuchs, sondern auch für die Betreuung der gesamten Praxisphase an die Klassenlehrperson übergeben. Sie bricht somit vor der Lehrerin ihr Wort. Die schulische Begleitung von Studierenden im Praxissemester wird zudem als Bürde für die praktizierenden Lehrpersonen eingeführt, um die studierendenseitig nur sehr ungern gebeten wird. Auch hier unterstreicht sie ihre Resignation durch das scheinbar kraftlose Fallenlassen ihrer Hand auf ihr Bein. Die Differenz zwischen den Zuständigkeiten von Mentor*in und Klassenlehrperson werden abermals händisch gegenübergestellt.

Dann sinkt ihre Hand wieder in ihren Schoß und sie führt weiter aus: „*dann hab ich heute morgen ne *Textnachricht* gekriegt von der anderen die an der schule ist die meinte dass die wohl im lehrerzimmer richtig angepisst* [zieht kurz die Augenbrauen hoch und runzelt die Stirn] *waren alle voll die miese stimmung weil die klassenlehrer sich jetzt übergangen fühlen*", sie hebt fragend beide Arme in die Luft, „*oder jetzt stehen se da und jetzt müssen sie die mentorenschaft übernehmen jetzt werden sie sozusagen gezwungen weil wir jetzt in der klasse sind.*" Dabei öffnet Christa eine Hand, die Handfläche zeigt zur Decke.

Erneut leitet das Sinken-lassen ihrer Hand die Erzählung einer neuen Szene ein, nun eine Situation, die gemäß ihrer Ankündigung *heute morgen* stattgefunden hat. Per Textnachricht sei

Christa von einer Mitpraktikant*in darüber informiert worden, dass die Klassenlehrpersonen, dies habe die Kommilitonin im Lehrer*innenzimmer mitbekommen, *richtig angepisst* seien. In einem auch alltagssprachlich harten Tonfall verweist Christa hiermit auf die Verärgerung der Lehrpersonen, die sich auf die ungewollte Übernahme der Mentorschaft für die bereits an der Schule befindenden Studierenden bezieht. Mit *übergangen fühlen* markiert Christa dabei nochmals die Übernahme der Zuständigkeiten für die Studierenden als Nachsicht seitens der Lehrer*innen, denen ihr Mitspracherecht für die damit unterstellte Mehrarbeit verwehrt zu bleiben scheint. Die Mentorschaft wird zum Zwang, die Verantwortung dafür trägt der Schulleiter. Es scheint weder für die resignierten Studierenden noch für die verärgerten Lehrpersonen einen Ausweg zu geben, was Christa selbst als eigenen Fall markiert. Wie bereits in ihrer Einführung angedeutet, scheint der Ausgang der Problemlage ungewiss. Christa deutet hier doch eine fragende Gestik an, die sie allerdings körperlich nur einseitig (mit einer Handfläche) ausführt.

Mit *„und weiß ich jetzt nicht keine ahnung*" beendet sie ihre Erzählung, erneut hebt sie dabei beide Arme fragend in die Luft.

Mit dem Verweis auf Ungewissheiten, Fraglichkeiten und die eigene Resignation kommentiert Christa abschließend ihre Fallerzählung. So steigt sie zwar zunächst in Wiederholung ihrer Erzähleröffnung mit *und weiß ich jetzt nicht* ein, wechselt dann aber zur Untermauerung ihrer Unkenntnis bezüglich des Ausgangs der Problemlage (*keine ahnung*), die einem Abbruch ihrer Ausführungen gleichkommt, erneut begleitet durch ein fragendes Heben der Arme.

Zusammenfassung

In Anlehnung an den Aufbau eines tragischen Theaterstücks führt die Fallgeberin die Beteiligten am Tisch von der simplen Planung des Unterrichtsbesuchs über erste Unwegsamkeiten bei der Terminfindung mit ihrem Mentor hin zu dem dramatischen Wendepunkt der überraschenden Abgabe seiner Zuständigkeiten für sie als Praktikantin mit ergebnisoffenem Ende, das Christa als Protagonistin in der Ungewissheit allein zurücklässt. Die aktuelle Lage wird als fatal eingeführt, potenzielle Hilfe von signifikanten anderen im schulischen Feld, hier die Klassenlehrpersonen, wird als hinderlich hervorgebracht. Die Aufgabe der Betreuung wird zur Verpflichtung, die sich weder die Lehrpersonen aufbürden wollen noch die Studierenden von diesen einzufordern wagen. Die Fallerzählung wird somit zum Anlass der gruppenöffentlichen Offenbarung von Herausforderungen im Praktikum, ein *Problematisieren,* das die eigene Problemlage als schicksalhaft und zugleich ausweglos einführt. Die Beteiligten am Tisch werden dabei zum Publikum, die die Fallschilderung als monologisierende Aufführung vor Zuhörer*innen herstellen. Unterbrechungen sind selten, wenn sie vorkommen, dann handelt es sich dabei um Solidarisierungsangebote, die Sprechende und Publikum als Leidensgemeinschaft entwerfen. Die Herstellung der problematisierenden Fallschilderung ähnelt dabei dem Aufbau eines Drehbuchs. Sie bedient sich hierbei Elementen der sogenannten Slug Line, also der räumlichen

und zeitlichen Verortung des Geschehens, der Handlungsbeschreibung, der Rolleneinführung und schließlich der Hervorbringung von Dialogen. Unter Verwendung narrativer Strukturen werden eigene Erfahrungen aus der Schulpraxis somit als Erzählung oder Geschichte hervorgebracht, in der die Fallerzählende als Protagonistin in der Tragik der Ausweglosigkeit zurückbleibt.

6.1.2 Amüsieren

Das hier als Kontrast hervorgebrachte Segment stammt aus einer Sitzung mit gleichem Themenschwerpunkt, aber aus einem anderen Erhebungsdurchgang. Die Studierenden Sören, Gerrit, Hannes, Paula und Lars sollen hier Aufgaben zu fremden Fällen bearbeiten. Im Fall eine/s Studierenden vorheriger Semester mit dem Titel „folgenschwere Schulhofrangelei" schildert diese/r eine Situation aus der Pause, in welcher einem Schüler in den Bauch getreten wurde. Der Vorfall wurde in der Klasse besprochen. Die Klassenlehrerin war hierbei nicht anwesend, wohl aber der/die Fallgebende und eine Vertretungskraft. Das geschlagene Kind sei aber wohlauf gewesen. Am Abend habe der/die Studierende eine Nachricht von der Klassenlehrerin bekommen, dass das Kind im Krankenhaus liege. Der Ton sei vorwurfsvoll gewesen. Die Studierenden arbeiten an diesem Tag zum ersten Mal in dieser Gruppenzusammensetzung.

Beschreibung

Lars hat gerade den Punkt „*Diskutieren Sie auf Grundlage des Textes, welche Anforderungen und Erwartungen mit der PraktikantInnenrolle verbunden sind*" vorgelesen und fragt in die Gruppe, was hier nun aufzuschreiben sei. Sowohl Sören als auch Gerrit machen einen Vorschlag, äußern aber Unsicherheit. Dann wird es kurz still. Alle Studierenden, bis auf Gerrit, schauen tätig auf ihre Schreibblätter. Es wird begonnen zu schreiben, wieder abgesetzt und auf die Notizen der anderen Gruppenmitglieder geschaut als das Segment eingesetzt.

Lars richtet seinen Oberkörper etwas auf, schaut zu Gerrit herüber und beginnt: *„oa jetz muss ich heut erstma über heute nachdenken was heute alles passiert is ey*", dabei lacht er am Ende des Satzes kurz auf und hebt seine Schreibhand mit dem Füllfederhalter von seinem vor ihm liegenden geöffneten Collegeblock ab.

Nachdem Lars zur textbasierten Diskussion am fremden Fall übergeleitet hat, wechselt er zur Ankündigung eines Nachdenkens über das Tagesgeschehen. Mit der Aufrichtung seines Oberkörpers kündigt er dabei bereits seine Sprechhandlung an, die er via Blickachsenausrichtung an Gerrit richtet. Mit dem Beginn seiner aus dem alltags- bzw. jugendsprachlichen Jargon stammenden Äußerung (*oa*) bringt er diese bereits als eine ironisch-distanzierte Ankündigung hervor, die er gleichzeitig als Einschub der Aufgabenbearbeitung voranstellt (*jetz* [und]

erstma). Lars kann noch nicht fortfahren, er *muss* erst etwas anderes hervorbringen. Interessant ist, dass er hier eine Tätigkeit (Nachdenken) ankündigt, die eigenständig erfolgt und somit nicht unbedingt einer gruppenöffentlichen Thematisierung bedarf. Das anschließende Lachen verstärkt die Ironie des Anschlusses, das Abheben des Schreibutensils stellt auch auf körperlicher Ebene eine räumliche Distanzierung zum Notizblatt als Schreibraum der Aufgabenbearbeitung her. Lars markiert den Beginn einer Pause in seiner Arbeit, die im Kontrast zu der im Beobachtungsprotokoll beschriebenen Schreibarbeit der Gruppe steht.

Gerrit schaut währenddessen zu ihm herüber. Paula, Sören und Hannes schreiben weiter.

Gerrit als zunächst via Blickachsenverschiebung angesprochenes Gruppenmitglied erwidert auf körperlicher Ebene die Ansprache durch Lars. Damit wendet Gerrit gleichzeitig seine Aufmerksamkeit von seinem Schreibblatt ab und tritt nun in den gemeinsamen Interaktionsraum mit Lars ein. Er zeigt sich als Zuhörender und nimmt das Angebot zur Pause und gemeinsamen Bezugnahme an.

Lars lehnt sich zurück in die Lehne seines Stuhles und lässt seine Arme neben sich baumeln: *„nich dass ich heut abend um zweiundzwanzig uhr nen anruf bekomm.*" Lars lacht daraufhin wieder kurz auf und schaut auf seinen Collegeblock herunter.

Durch sein Zurücklehnen und das seitliche Hängenlassen der Arme stellt er nochmals deutlicher eine körperliche Distanz zum Notizblatt und damit auch der Aufgabenbearbeitung her. Dabei weist er in Anlehnung an den zu bearbeitenden Fall auf ein potenziell anstehendes Telefonat zu später Stunde hin, wobei er nun sich selbst als Protagonisten dieses Geschehens hervorbringt. Lars deutet somit einen Bezug zwischen einer eigenen Beobachtung (aus dem Praxissemester) und dem fremden Fall an, die er erneut anekdotisch einbringt und dabei auf die Kontaktierung seinerseits als potenziell unangenehme Konsequenz verweist. Sein erneutes Lachen kann hierbei sowohl als ironische Verhandlung wie auch als tragischer Moment der Distanzierung gelesen werden. Durch das Abwenden seines Blickes wird der Schreibblock zum Referenzpunkt seiner Ausführungen und bringt damit die gemeinsame Arbeit wieder ins Spiel. Entweder wird der Arbeitsprozess durch Lars wieder fortgesetzt oder er markiert, dass es in seinen Ausführungen zumindest um etwas Ähnliches geht. Damit schließt er auch den gemeinsamen Interaktionsraum mit Gerrit, er wendet sich wieder von ihm ab und deutet ein Fortfahren in der Bearbeitung oder seinen Ausführungen an, die er als Monolog entwirft.

Gerrit grinst, wendet dabei seinen Blick von Lars ab auf das vor ihm liegende Aufgabenblatt, dessen linke obere Ecke er etwas vom Tisch abhebt.

Gerrit wiederum kommentiert Lars' erneute Offerte mit einem Grinsen. Er zeigt, dass er dessen Angebot zur Bezugnahme wahrgenommen hat (Gerrit grinst). Doch er kommt diesem

nicht nach, denn er befragt Lars nicht nach jener Begebenheit, die zur angedeuteten Konsequenz, dem abendlichen Telefonat, führen könnte. Vielmehr scheint Gerrit den anschließenden Bezug auf Lars' Notizblatt als Fortführung der Bearbeitung zu verstehen, auch er bringt mit seinem Griff zum Aufgabenblatt dieses als Artefakt der gemeinsamen Arbeit am Fall ‚ins Spiel'. Es geht wieder um die Sache der Aufgabenbearbeitung.

Lars fährt fort: *„heut is nämlich einer bei uns im sportunterricht gegen den bock gesprungn*", und schaut zu Gerrit hoch.

Lars hingegen führt nun seine begonnene Erzählung fort. Er macht sich folglich zum Sprecher und Gerrit zum Publikum. Der gemeinsame und insofern auch exklusive Interaktionsraum zwischen den beiden Studenten wird wiedereröffnet, wobei Lars nun jene Begebenheit aus der Schulpraxis zur Darstellung bringt, deren Konsequenz er zuvor eingeführt hat. Im Sinne einer nachgestellten Begründung (*nämlich*) verweist er in seiner Erläuterung auf eine Unterrichtssituation, in der ein Schüler *gegen den bock gesprungn* sei. Dabei deutet Lars mit *bei uns* einen hohen Grad an Involvierung in das Geschehen an. Er war ‚live' dabei, wobei er gleichzeitig auf weitere Beteiligte am Unterrichtsgeschehen verweist und dieses als gemeinsames Tun mit anderen hervorbringt, wozu er den Schüler selbst nicht zählt (*einer*). Vermutet werden kann an dieser Stelle, dass die Verwendung des kollektiven Wir sich auf die Lehrperson(en) bezieht, als welche sich auch Lars selbst entwirft und die in Kontrast zu einer Schülerschaft hergestellt werden, deren Tun er nun zur Beschreibung bringt.

Dieser rümpft hierauf grinsend die Nase und schließt kurz seine Augen. Das Arbeitsblatt bewegt er dabei auf der Tischplatte um wenige Zentimeter auf sich zu und wieder von sich weg.

Ein weiteres Mal geht Gerrit auf Lars ein, wobei das Rümpfen seiner Nase und das kurzzeitige Schließen der Augen hier als (ironische) Imitation eines schmerzverzerrten Gesichts (des Schülers) gelesen werden kann. Auch hier bezieht Gerrit wieder das Arbeitsblatt als Artefakt mit ein. Während er mimisch also auf Lars Bezug nimmt, bleibt er auf der Ebene seiner Hände der Aufgabenstellung verhaftet und bringt mit der Bewegung des Arbeitsblattes deren Bedeutung für die aktuelle soziale Ordnung der Gruppenarbeit nochmals ‚ins Spiel', die Aufgabenbearbeitung kann Gerrit sinnbildlich nicht loslassen.

Lars entgegnet kichernd: *„so richtig dagegen gesprungn musst ich dann erstmal repariern*[?]", dabei schaut er abwechselnd zwischen seinem Collegeblock und Gerrit hin und her.

Als Wiederholung bringt Lars sodann erneut den Tatbestand hervor, der Schüler sei im Sportunterricht gegen den Bock gesprungen, wobei er nun insbesondere die Intensität der Kollision betont (*so richtig*). Der Aufprall sei dabei derart heftig gewesen, dass Lars als Konsequenz die Wiederherstellung des zerstörten Bocks in den Fokus rückt. Er gerät in seiner Schilderung nun als Handelnder in den Blick, den der Vorfall zur Tätigkeit zwingt (*musst*). Mit seinem

Kichern bringt er den angedeuteten Unfall des Schülers dabei als belustigendes Moment hervor. Für Lars wohnt diesem, so entwirft er die Situation, eine Komik inne. Wieder werden der Notizblock und Gerrit zum Bezugspunkt seiner Ausführungen, wobei er den gemeinsamen Interaktionsraum mit Gerrit durch den steten Wechsel nicht verlässt.

Langsam lehnt er seinen Oberkörper anschließend nach vorne in Richtung Tischbereich und stützt sich mit seinen Unterarmen auf der Tischplatte ab. Grinsend schaut er zunächst zu Gerrit herüber. *„das war"*, beginnt Lars, hält kurz inne, legt seinen Füllfederhalter geöffnet auf seinen Tischbereich und sagt *„echt so"*, wobei er mit seiner rechten Hand die beschriebene Situation darstellt.

Nun beginnt Lars, seiner stetigen Steigerungslogik folgend, die Szene nachzustellen. Das Vorlehnen des Oberkörpers sowie das Abstützen der Unterarme auf der Tischplatte holen ihn zunächst an den Gruppentisch zurück, verringern diese doch auch räumlich den Abstand zu den Gruppenmitgliedern. Gleichzeitig eignet er sich damit einen Teil des Tischbereiches für seine fortlaufende Aufführung an. Der Tisch wird zur Bühne und gleichzeitig zum Möglichkeitsraum für die anderen Beteiligten, nun den Ausführungen von Lars zu folgen. Erneut holt er dabei insbesondere Gerrit über die Ausrichtung seiner Blickachse (schaut er zunächst zu Gerrit herüber) ‚mit ins Boot'. Wieder wird dieser zum Publikum seiner nun folgenden Inszenierung der Situation, die Lars selbst als Show entwirft (*das war* […] *echt so*) und die jetzt die Ebene der Sprache verlässt. Mit *echt* verweist er auf die Authentizität seiner Darbietung, das Gezeigte ist genau so geschehen. Lars bringt die Szene nun noch einmal als Aufführung auf die Bühne des Tischbereiches.

Ring- und Mittelfinger bilden hierbei die Beine des Schülers. Lars bewegt diese zunächst gegenläufig zueinander vor und zurück, als würde diese eine Laufbewegung vollziehen. Die Aktion wird jedoch ruckartig unterbrochen. Lars´ Hand öffnet sich und schnellt in einer zügigen Bewegung horizontal über die Tischplatte. Gerrit schaut währenddessen auf Lars Hände herunter. Nach einem kurzen *„buff"* von Lars, endet das Vorschnellen abrupt, als *„klatsche"* seine Hand (Schüler) gegen den imaginären Bock aus dem Sportunterricht.

Die im Folgenden beschriebene Nachahmung seinerseits nimmt dabei karikierende Züge an. Mit dem Versuch des Schülers, der Aufforderung zur Überwindung des Bockes Folge zu leisten, beginnt Lars seine Inszenierung. Mit zunehmender Geschwindigkeit seiner Handbewegungen nimmt auch die Brisanz der dargestellten Szene ‚an Fahrt auf'. Während zuvor noch die Laufbewegung des Schülers mit zwei Fingern nachgespielt worden ist, wird diese abrupt unterbrochen und, ähnlich dem Schlag einer aufprallenden Faust oder dem zerstörerischen Zusammenstoß eines bewegten Fahrzeugs mit einem statischen Gegenstand, in eine ruckartige Kolli-

sion überführt. Den Aufprall begleitet ein *buff*, das onomatopoetisch jenes Knallen des Schülers gegen den Bock als Schallereignis zur Sprache bringt. Auch die Beobachterin verweist dabei mit dem umgangssprachlichen Vergleich des Klatschens eher auf ein Auftreffen eines unbelebten Gegenstandes als einer Person. Der Schüler wird in Lars' Ausführungen verdinglicht, im Zentrum steht die Komik des Geschehnisses, die gewissermaßen von den Beteiligten Personen losgelöst ist.

Gerrit schaut erneut zu Lars hoch und grinst daraufhin; Lars lacht leise auf, bevor er wieder seinen Füllfederhalter aufnimmt.

Nach Abschluss seiner Darbietung sieht Gerrit nun erneut zu Lars hoch. Wieder markiert er hiermit mindestens die Wahrnehmung von Lars Ausführungen. Wieder entwirft er sich hier selbst als Publikum, der die ‚Show' nun mit einem erneuten Grinsen kommentiert. Auch Lars lacht leise auf. Erneut bringt er somit das Geschehen als belustigend hervor, die Komik des Momentes steht im Mittelpunkt. Schließlich nimmt Lars wieder seinen Füllfederhalter auf und stellt damit seine Schreib- respektive Arbeitsbereitschaft vor der Gruppe her. Er markiert seinen Einschub als beendet, es kann auch für ihn weitergehen. Das Beobachtungsprotokoll lässt dabei an vielen Stellen offen, was die Gruppe während Lars' Aufführung tut. Aufgrund unterbleibender Beschreibungen kann angenommen werden, dass die restlichen Gruppenmitglieder am Tisch ihre Schreibarbeit fortführen, die Szene also lediglich zwischen Gerrit und Lars stattfindet.

Zusammenfassung

In erzählstruktureller Anlehnung an Elemente des Witzes bringt Lars hier eine Situation aus der Schulpraxis zur Darstellung, die als Praktik des *Amüsierens* bezeichnet werden kann. So baut er durch den Einsatz diverser Leerstellen sowie den Verweis auf eine gewisse eigene Brisanz zunächst eine Dramatik auf, verweist Lars hier doch zunächst auf die Sorge, aufgrund eines Schülers im Sportunterricht als Zuständiger kontaktiert zu werden, und bringt damit seine Ausführung zwar als Einschub in die Aufgabenbearbeitung, gleichzeitig aber auch als thematisch ähnlich zu dieser hervor. Der fremde Fall wird zum Ausgangspunkt der eigenen Darbietung, die in zunehmender karikaturistischer Zuspitzung den Unfall des Schülers im Sportunterricht zur Pointe seiner Erzählung macht und gleichzeitig eine amüsante Begebenheit aus dem Alltag seiner Praxisphase herausstellt. Sprachlich reduziert er seine Ausführungen dabei auf das Wesentliche. Raum-, zeit-, und personenspezifische Informationen werden eher ausgeblendet (vgl. Schülting, 1991, S. 229). Die Kollision des Schülers mit dem Bock wird zum zentralen Moment der Erzählung, die Lars in einer körperlichen Darstellung der Geschehnisse mittels der Bewegung seiner Hände gipfeln lässt. Damit macht er sich in der Relationierung von Gerrit als Publikum und dem Tischbereich als Bühne zum Zeigenden (vgl. Alkemeyer, 2011; Idel & Rabenstein, 2013). Als „imitierende[s] Vormachen" oder „showing" (vgl. Alkemeyer, 2011) enthebt

er mit seiner händischen Darstellung das Unterrichtsgeschehen aus dem Raum des Artikulierbaren. Die Pointe scheint hier einer körperlichen Performance zu bedürfen, die die innewohnende Komik als solche erst zeigbar macht (vgl. Alkemeyer, 2011). Für die Aufführung eignet sich Lars Teile des Gruppentisches an, die er gleichzeitig als Bühne entwirft und so die Relationierung der Dinge beim Zeigen (die Raum-Körper-Konstellation von Schüler und Bock, die Imitation der Laufbewegung mit den Fingern) erst verstehbar macht. Damit wird der Tisch gleichzeitig seiner Aufgabe als Schreibort enthoben.

Kontrastierung

Die beiden hier angeführten Varianten *Problematisieren* und *Amüsieren* als Praktiken des Erzählens pädagogischer Situationen zu bezeichnen, ist insofern passend, als diese Situationen als Geschichten dargeboten werden, die sich erzählstrukturierender Elemente bedienen. Die Schilderung wird zur Aufführung, in der die soziale Ordnung des Gefüges am Gruppentisch als Relationierung von Sprecher*in und Publikum entworfen wird. In dieses Gefüge wird dabei selten – und wenn, dann kommentierend – eingegriffen. Die Sprecher*innen wiederum markieren in diesem Sinne Anfang und Ende ihrer Performance vor den Zuhörenden. Dabei enthält die Einführung der Erzählung (ob ironisch oder nicht) einen Verweis auf eine Problemlage.

Unterschiedlich ist hingegen die Verortung der eigenen Erzählung als Teil der Aufgabenstellung oder aber als Einschub. Im zweiten Exempel wird zwar ein Bezug zum fremden Fall der Gruppenarbeit hergestellt, die Geschichte aber gleichzeitig als nicht zur Sache der Bearbeitung gehörig entworfen. Zudem wird auch die Bühnenkonstruktion in beiden Beispielen unterschiedlich gestaltet und changiert zwischen Aneignung durch den Sprechenden und Herstellung dieses Schauplatzes durch die Gruppenmitglieder selbst. Der Körper wird als Medium der Aufführung herangezogen und tritt zeigend in Erscheinung, wenngleich in unterschiedlicher Präsenz vor der Gruppe (vgl. Alkemeyer, 2011; Idel & Rabenstein, 2013). Insbesondere die Hände der Sprecher*innen gewinnen hierbei an Bedeutung, weisen sie doch emotionale Zustände der geschilderten Personen oder Differenzen zwischen ihnen während der Erzählung aus. Die Hände visualisieren Abläufe oder heben Ausschnitte besonders hervor, die ungesagt bleiben oder sprachlich nicht dargestellt werden (vgl. Alkemeyer, 2011; Idel & Rabenstein, 2013)

6.2 Einen Fall für die Bearbeitung auswählen

In vielen studentischen Fallarbeiten, insbesondere, wenn mit eigenen Fällen aus der Schulpraxis gearbeitet wird, bedarf es einer Entscheidung darüber, welcher der vor der Gruppe präsentierten Fälle für die anschließende gemeinsame Bearbeitung herangezogen wird. Auch hier gilt, wie bereits bei der Hervorbringung von pädagogischen Situationen, dass wenig über den Vollzug dieses Auswahlprozesses als soziale Ordnung bekannt ist. Der Fokus der qualitativ-rekonstruk-

tiven Analysen von Fallarbeit liegt vornehmlich auf der Ermittlung von Spezifika des Bearbeitungsprozesses als ‚Doing Case Work' oder ‚Doing Case Studies'. Die gemeinsame Herstellung der Auswahl von Fällen als solche gerät nur selten in den Blick, wird diese doch entweder im Arrangement des Seminars gesetzt, indem der zur bearbeitende Fall vorgegeben wird, oder aber der Entscheidungsprozess wird als bereits abgeschlossen vorausgesetzt. Was zum Fall gemacht werden soll, wird auf der Ebene der Auswahlkriterien hingegen durchaus thematisiert. So deutet etwa Heberle (2018) an, dass Studierende, wenn sie Videovignetten besprechen, jene Aspekte fokussieren, die sie selbst als besonders irritierend betrachten. Dabei handelt es sich allerdings um fremdes Fallmaterial, ein solches eben, das nicht als Praxiserfahrung von Beteiligten eingebracht wird und somit einem geringeren Grad der Involvierung aufweist (vgl. hierzu Helsper, 2018, S. 134). Vor dem Hintergrund des Forschungsinteresses dieser Arbeit ist es also interessant, wie die Studierenden die Auswahl eines Falles zur weiterführenden Bearbeitung gemeinsam treffen, wie sie sich dabei auf die Fälle als Dinge der Auswahl beziehen und wie sie ihre Entscheidungen vor den Beteiligten hervorbringen. In den Blick geraten sind hierbei Segmente der studentischen Gruppenarbeiten, in welchen die Gruppe ein Entscheidungsbedürfnis bezüglich der Wahl eines Falles für das gemeinsame Fortschreiten im Arbeitsprozess markiert, das in den folgenden Segmenten unterschiedlich vollzogen wird. Beide Szenen zeichnen sich dabei dadurch aus, dass die Studierenden eine Entscheidung finalisieren. Sie schaffen es also mehr oder weniger gemeinsam, so viel sei vorweggenommen, die Bearbeitung auf Basis ihrer Übereinkunft fortzuführen.

6.2.1 Abstimmen

Am Tisch sitzen die Studierenden Elif, Naima, Max, Sven und Maria. Sie haben in der letzten Sitzung eine Einführung in die Arbeitsform der kollegialen Fallbesprechung erhalten und sollen diese nun an eigenen Fällen durchführen.

Beschreibung

Die Studierenden haben zunächst eigene Fälle notiert und diese innerhalb der Gruppe vorgestellt, als Max überleitet:

Max: *„ok wollen wir abstimmen welchen fall wir nehmen oder hat noch irgendwer klärungsbedarf*".

Max beginnt zunächst mit einer koordinativen Frage an die Gruppe, die im Wesentlichen den Fortgang der gemeinsamen Arbeit betrifft. Mit *ok* markiert seine Ausführung bereits die Einleitung eines Übergangs, der sich den Fallerzählungen anschließt. In doppelter Weise stellt er hierbei nicht nur sein Angebot, über einen Fall abzustimmen (*welchen fall wir nehmen*), sondern ebenso seine Einladung selbst (*wollen wir abstimmen* […] *oder hat noch irgendwer klärungsbedarf*) vor der Gruppe zur Diskussion. Unklar bleibt an dieser Stelle,

worauf sich eine potenzielle Klärungsbedürftigkeit bezieht. So kann diese sowohl koordinative Aspekte des Arbeitsprozesses, die zuvor erzählten Fälle oder die Aufgabenstellung betreffen.

Naima entgegnet ihm daraufhin fragend: *„können wir ganz kurz dreißig sekunden in uns gehen und uns entscheiden ich muss brauch mal kurz die zeit*", wobei sie zu grinsen beginnt.

Naima nimmt Max' Übergangsangebot insofern an, als sie auf die Fallauswahl als ausstehenden Arbeitsschritt referiert. Durch die Verwendung des kollektiven Wir schließt sie zudem den Möglichkeitsraum für die anderen Gruppenmitglieder, an dieser Stelle noch klärungsbedürftige Aspekte des gemeinsamen Tuns anzubringen. Sie stellt die Abstimmung für einen Fall als Thema der Gruppe her. Gleichzeitig weist sie aber auch eine finale Entscheidung ihrerseits zunächst zurück. Naima kann sich jetzt noch nicht entscheiden und wendet sich mit der Bitte an die Gruppe, ihr hierfür eine Bedenkzeit von *dreißig sekunden* einzuräumen. Die Fallauswahl bringt sie damit als bedeutsam für die gemeinsame Arbeit hervor, da ihr Votum im kollektiven Beschluss doch nicht einfach ‚aus dem Bauch heraus' getroffen werden kann, sondern der genauen Abwägung bedarf, eines vertieften Denkens also, das den finalen Entschluss absichert (*in uns gehen*). Dass Naima dieses Bedürfnis insbesondere bei sich verortet, wird an ihrem Anschluss kenntlich (*ich muss brauch mal kurz die zeit*). So beginnt sie zunächst mit der Hervorhebung eines persönlichen Zwangs, Naima hat keine Wahl, sie *muss* erst über die Fallauswahl nachdenken. Sie wechselt dann aber zu einer Einführung ihres Vorschlags als eigener Bedarf (*brauch*). Damit wird den Beteiligten die Möglichkeit der Ablehnung eingeräumt, was im Sinne einer Abmilderung durch ein Grinsen ihrerseits begleitet wird. Das Wahrnehmen von Entscheidungszeit, so stellt es Naima her, bedarf also der Zustimmung durch die Beteiligten am Tisch.

Elif fragt daraufhin in die Runde: *„stimmen wir dann einfach ab oder was*", wobei sie ihren Arm leicht hebt und ihren Zeigefinger in die Luft streckt. Sven entgegnet ihr: *„wir zeigen dann wie beim werwolf*", auch er hebt seinen Zeigefinger in die Luft. Es geht kurz um das angedeutete Spiel, dann meint Elif: *„mir isses egal.*"

Elif nimmt sodann ebenfalls die Fallauswahl als folgenden Arbeitsschritt unfraglich an, stellt allerdings die Ausführung des Wahlprozesses in den Mittelpunkt ihrer Sprechhandlung und adressiert dabei die Runde der Studierenden als entscheidungsberechtigtes Gremium. Ihre Frage *stimmen wir dann einfach ab oder was* kann gleichwohl als Klärung des praktischen Vollzugs des Entscheidungsprozesses gelesen werden, wobei Elif durch *einfach* und ihre parallele Performance des Aufzeigens mit ihrer Hand bereits eine mögliche Variante der handlungspraktischen Gestaltung des Wahlverfahrens zur Diskussion stellt (*oder was*). Sven greift sodann Elifs Frage nach der Koordination des Auswahlprozesses auf und offeriert ebenfalls einen Vorschlag zu dessen Gestaltung, den er allerdings als gesetzt einführt (*wir zeigen dann wie beim werwolf*). Hierbei bezieht sich Sven auf ein Deduktionsspiel

(*werwolf*), in dessen Verlauf herausgefunden werden soll, welches Gruppenmitglied bzw. welche Gruppenmitglieder die zuvor zugewiesene Rolle Werwolf innehaben. Im Rahmen von gemeinsamen Diskussionen und Befragungen soll die Gruppe in jeder Runde abstimmen, wen diese für das Fabelwesen halten. Die Person mit dem meisten Stimmen stirbt sodann und kann nicht mehr am Spielverlauf partizipieren, unabhängig davon, ob es sich bei ihr tatsächlich um das gesuchte Monster handelt. Der Abstimmungsprozess verläuft, wie Sven es hier ebenfalls performativ zur Darstellung bringt (auch er hebt seinen Zeigefinger in die Luft), über ein Aufzeigen, das allerdings auf Ansage gleichzeitig durch alle Mitspieler*innen erfolgt[8]. Damit markiert auch Sven die Auswahl des Falles zur gemeinsamen Bearbeitung als demokratischen Prozess, der in Anlehnung an das zitierte Gesellschaftsspiel unter möglichst wenig Beeinflussung durch andere für die einzelnen Wahlberechtigten vollzogen werden soll. Kurz wird nun auf das genannte Spiel eingegangen, bevor Elif anschließt: *mir isses egal*, was sich nicht auf die Gestaltung des Wahlprozesses, sondern auf die Auswahl eines Falles zur Bearbeitung bezieht. Damit beginnt Elif die Abstimmung entgegen dem zuvor geplanten Vorgehen. So enthält sie sich dieser und konterkariert damit die zuvor eingeführte Bedeutsamkeit einer Fallauswahl aus Beteiligtenperspektive.

Max fragt anschließend Naima: *„worum gings nochmal bei dir"*. Die Gruppe beginnt sodann ihre Fälle in knappen Überschriften zusammenzufassen.

Ohne auf Elifs Ausstieg aus dem Abstimmungsprozess einzugehen, wendet sich Max Naima mit der Bitte zu, noch einmal das Thema ihres Falles zu nennen (*worum gings nochmal bei dir*). Diese Bitte um eine kurze Wiederholung wird gruppenseitig aufgegriffen, ihre Mitglieder führen nochmals im Sinne knappe[r] Überschriften ihre Fälle aus. Es kommt also nicht zur Abstimmung, sondern das Klärungsbedürfnis der Fallthemen wird in den Mittelpunkt des Gruppengeschehens gestellt. Insofern schließt Max hier selbst an seinen koordinativen Auftakt der ersten Sequenz an, als die Entscheidung für einen Fall eines themenbezogenes Wissens über die zur Auswahl stehenden Optionen zu bedürfen scheint. Die Repetition wird als Notwendigkeit eingeführt, bevor die Fallauswahl finalisiert werden kann.

Elif beginnt sich mit ihrem Smartphone zu beschäftigen. Maria meint: *„sind alle gute fälle."* Sofort hakt Naima ein: *„ne ich hab grad die ganze zeit ich kann mich gar nicht entscheiden"*, wobei sie sich erst Maria und dann Max zuwendet.

Elif, die sich bereits aus dem Prozess der Abstimmung verabschiedet hat, steigt nun auch aus dem sozialen Prozess der Gruppenarbeit aus, wendet sie sich doch ihrem Smartphone zu, das somit zum Artefakt eines außerseminaristischen Bezugs wird. Dieser Ausstieg scheint insofern gruppenseitig akzeptiert, als Maria wieder zum Entscheidungsprozess überführt. Im Anschluss

[8] Für eine ausführliche Einsicht in die Regeln des Spiels sei auf http://www.werwolfspielen.info/Spielregeln.htm verwiesen.

an die Wiederholungen der Fallthemen bewertet sie diese zunächst als gut. Sie hebt die Entscheidung für einen Fall deshalb gleichzeitig als Herausforderung hervor, weil die Fälle der Gruppenmitglieder vor dem Hintergrund eines unbenannten Vergleichshorizonts als wenig unterschiedlich bewertet werden. Zudem kann ihre Sprechhandlung als gesichtswahrend verstanden werden (vgl. Brown & Levinson, 2007). Egal, für welchen Fall sich die Studierenden schließlich entscheiden, so haben doch alle Fälle eine nahezu gleichwertige Qualität und sind somit ebenso interessant bzw. geeignet für das weitere Vorgehen. Hier tritt nun auch Naima wieder in Erscheinung, die Marias Einschätzung uneingeschränkt zustimmt (*ne*). Die durch die Gestaltung des Abstimmungsprozesses entstandene Bedenkzeit scheint allerdings wenig zu einer Entscheidung beizutragen. So war Naima zwar *grad die ganze zeit* in einem gedanklichen Entscheidungsprozess verhaftet, dies führt aber ihrerseits (noch) nicht zu einem Entschluss (*ich kann mich gar nicht entscheiden*). Ihre blickbezogene Ansprache der beiden Gruppenmitglieder Max und Maria kann insofern auch als Bitte gelesen werden, den Aufschlag zur Fallauswahl zu übernehmen.

Dieser führt fort: *„ich würde mich zwischen den beiden entscheiden wollen*", und zeigt dabei mit seinem Kugelschreiber zwischen Maria und Sven hin und her. Naima stimmt zu.

Max stellt sich sodann als Angesprochener her und übt sich hier, gemäß Naimas Äußerung, zumindest in der Eingrenzung der Fallauswahl. Dabei zeigt auch er sich offen für andere Vorschläge (*ich würde*), verweist aber körperlich auf einen Entscheidungsspielraum, der sich zwischen Maria und Sven als Fallgeber*innen bewegt. Sprachlich bleibt hier offen, ob er sich auf das Fallmaterial oder die Fallgebenden bezieht (*den beiden*). Unabhängig davon scheint die Auswahl eines Falles zur weiteren Bearbeitung nicht (nur) an den schriftlich fixierten Situationen als Dingen der Fallbearbeitung selbst vollzogen zu werden. Vielmehr stehen die Beteiligten am Tisch als Sinnbilder für jene Wahlmöglichkeiten, was die Entscheidung zu erschweren scheint, wird hier doch studierendenseitig – und das hat sich bereits in vorherigen Sequenzen angedeutet – das öffentliche Selbstbild der anderen Gruppenmitglieder virulent, welches es zu wahren gilt. Diese Lesart verstärkt sich zudem durch Naimas anschließende Zustimmung. Sie scheint Max' Angebot einer zumindest eingegrenzten Auswahl, an die sie sich nun anschließen kann, ohne selbst Fälle ihrer Kommiliton*innen per Entscheidung von einer Bearbeitung auszuschließen, dankend anzunehmen.

Elif schaut von ihrem Smartphone auf: *„zwischen wem.*" Max deutet daraufhin erneut auf Sven und Maria. Naima will gerade etwas sagen, als sie von Sven unterbrochen wird: *„wir machen ja eh zwei stück.*" Max und Naima stimmen zu.

An diesem Punkt steigt nun auch Elif wieder in die Gruppenarbeit ein (Elif schaut von ihrem Smartphone auf) und erkundigt sich, *zwischen wem* sich nun die Eingrenzung der Fallauswahl bewegt, hat sie sich doch zuvor noch ihrem Smartphone zugewandt und damit

Max' rein körperliche Bezugnahme auf Maria und Sven nicht wahrgenommen. Im Sinne einer Repetition nimmt Max nun erneut ausschließlich einen körperlichen Bezug zu Sven und Maria als den Fallgebenden, die Eingrenzung der Fallauswahl bleibt insofern unausgesprochen. Zunächst beginnt nun Naima anzuschließen, wird aber von Sven unterbrochen, der nun anmerkt, *ja eh zwei* Fälle zu bearbeiten. Dies kann gleichsam als Entlastung von der Bürde der Fallauswahl gelesen werden, kann doch somit Max' Vorschlag einer Eingrenzung auf Svens und Marias Fall unproblematisch angenommen werden. Der unangenehme und peerkulturell riskante Wahlprozess kann somit an dieser Stelle beendet werden. So stimmen auch Max und Naima ohne Weiteres zu.

Max führt fort: „*meine wahl steht dann fest*", wobei auch er nun seinen Zeigefinger hebt. Dann schaut er zu Elif hinüber, die wieder mit ihrem Smartphone beschäftigt ist. Mit gestrecktem Arm und Zeigefinger deutet er anschließend auf sie. Elif legt ihr Smartphone beiseite und fragt: „*hä was*", sie grinst. Max entgegnet ihr: „*wähle jetzt.*"

Max deutet hingegen in seinem Anschluss nochmals auf die Notwendigkeit einer offenkundigen Positionierung zur Fallauswahl hin. So wiederholt er seinen ursprünglich als Vorschlag eingeführten Entschluss Svens und Marias Fälle für eine weitere Bearbeitung heranzuziehen nun als für ihn gesetzte Tatsache (*meine wahl steht dann fest*). Durch die Performance der Meldepraktik des Aufzeigens weist er sich dabei einerseits als Sprecher aus, andererseits bezieht er sich hierdurch auf zuvor diskutierte Praktiken des Wahlverfahrens und gibt in diesem Zuge seine Entscheidung nochmals preis. Dass er hiermit im Sinne einer Abfragerunde die Anforderung an die weiteren Gruppenmitglieder stellt, sich nun ebenfalls gruppenöffentlich zu entscheiden, verweist an dieser Stelle nochmals auf die Bedeutsamkeit eines demokratischen Wahlverfahrens. Zumindest für Max scheinen mit diesem nicht nur Privilegien, sondern auch die Verpflichtung zur Partizipation einherzugehen, wie die erneute Ansprache Elifs als Wahlberechtigte und Wahlverpflichtete verdeutlicht. Mit seinem Zeigen gibt er dabei sein Rederecht und damit auch die Redepflicht an sie ab (Mit gestrecktem Arm und Zeigefinger deutet er anschließend auf sie), was Elif sodann mit einem erneuten Einstieg in das Geschehen am Gruppentisch beantwortet (Elif legt ihr Smartphone beiseite). Sie verlässt also in dem Moment ihren potenziell gesichtsbedrohenden Akt des „Zurschaustellen[s] von Nicht-Aufmerksamkeit" (Brown & Levinson, 2007, S. 66) zugunsten einer Bezugnahme auf Max und markiert mit *hä was*, dass dessen körperliche Hinwendung zwar als Ansprache zu verstehen sei, nicht aber, welche Bedeutung diese habe. Offenkundig, ohne Kompensationsbemühungen und damit gleichzeitig unter Hinnahme des Risikos der Einschränkung von Elifs Handlungsfreiheit, formuliert Max die Beteiligung am Wahlprozess sodann als Befehl an Elif (*wähle jetzt*), sie soll nun am Wahlprozess partizipieren (vgl. Brown & Levinson, 2007, S. 65). Während die Entscheidung für einen Fall also noch von diversen Versuchen der Gesichtswahrung begleitet wurde, scheint die Beteiligung an der Wahl selbst innerhalb der Gruppe als unfraglich hergestellt zu werden.

Elif fragt, ob sie nun jemanden wählen solle. Sven erläutert, dass sie sich für einen Fall entscheiden solle. „*ja mir ist es egal*", antwortet Elif ihm mit einer abwinkenden Handbewegung. „*also dann schließt du dich der mehrheit an*", sagt Naima. Elif stimmt zu.

Das Beobachtungsprotokoll wechselt an dieser Stelle in die indirekte Rede. Einer Zusammenfassung gleich wird erläutert, wie Elif mit und vor den anderen Beteiligten ihren Wahlprozess weiter gestaltet. Dabei klärt Elif zunächst, was nun ihrerseits zu tun ist (ob sie nun jemanden wählen solle). Interessanterweise stellt sie dabei wieder die Fallgebenden und nicht die Fälle selbst als Auswahl her, die für sie zur Disposition stehen. Sven als potenzieller Fallgebender wiederum bringt, entgegen den bisherigen Praktiken der Studierenden, wieder das Fallmaterial als Wahloptionen ‚ins Spiel' (dass sie sich für einen Fall entscheiden soll). Für ihn geht es um die versprachlichten Situationen, womit er einen Personenbezug an dieser Stelle zurückweist. Zudem verweist Sven auf die Dringlichkeit, die Fallauswahl nicht bloß einzuschränken, sondern sich, gemäß der ursprünglichen studentischen Aushandlung, für einen einzigen Fall zu entscheiden. Damit konterkariert er gleichzeitig seinen Einwurf, doch sowieso zwei Fälle für die Bearbeitung zu benötigen und damit unproblematisch auch eine eingegrenzte Fallauswahl als Ergebnis des studentischen Votums stehen lassen zu können. Elif bestärkt im Anschluss nochmals ihren Ausstieg aus dem Entscheidungsprozess per Wiederholung (*ja mir ist es egal*), für sie ist nicht bedeutsam, welchen Fall die Gruppe bespricht. Sie erkennt somit Max offeriertes Bedürfnis nach einer Entscheidung an dieser Stelle nicht an. Auch körperlich manifestiert sich diese Ablehnung in einer abwinkenden Handbewegung, die zwischen dankender Verneinung und vehementer Abwehr changieren kann. Naima stellt sodann, im Sinne der verhandelten Abstimmungspraxis, Elifs Antwort passförmig her, indem sie ihr Absprechen der Bedeutsamkeit einer Entscheidung als Anschluss an die Mehrheit der Stimmen hervorbringt. Damit negiert Naima Elifs Enthaltung aus dem Wahlprozess zugunsten einer hier artifiziell hergestellten Teilnahme per Addition ihrer Stimme im Sinne des Mehrheitsprinzips, was Elif sodann kompromissförmig absegnet.

Max zeigt danach erneut auf Maria und Sven und sagt: „*den den.*"

Max wiederholt im Anschluss die Entscheidung der Gruppe nochmals und scheint diese damit für alle Beteiligten als Ergebnis des gemeinsamen Votums zu verstetigen. Erneut unter körperlicher Bezugnahme auf die beiden Fallgebenden Maria und Sven, nun aber mit eindeutigem, sprachlichem Verweis auf deren Fälle als Material (*den*), schließt Max den Wahlprozess. Interessant ist an dieser Stelle, dass die beiden potenziellen Fallgeber*innen Sven und Maria weder zu einer Teilnahme am Votum aufgerufen werden noch selbst daran partizipieren. Sie bleiben still und beteiligen sich lediglich an Verhandlungen über die Abstimmungspraxis.

Naima: „*ich würd seinen zuerst machen*", wobei sie mit den Zeigefingern beider Hände auf Sven deutet.

Naimas persönliche Einschätzung, mit Svens Fall beginnen zu wollen, markiert hierbei nochmals den Entscheidungsprozess als abgeschlossen. Lediglich die Reihenfolge der Fallbearbeitung bleibt bisher offen, wozu Naima nun ein Angebot unterbreitet (*ich würd seinen zuerst machen*). Erneut bleibt auch hier die Auswahl (z. B. ich würde Svens Fall zuerst machen) unausgesprochen, wieder wird rein körperlich Bezug auf die Fallgebenden genommen (wobei sie mit den Zeigefingern beider Hände auf Sven deutet).

Max stimmt zu: *„ok ich protokolliere*", er beugt sich hierbei mit dem Oberkörper zügig über seinen Tischbereich, auf dem sich sein Schreibblock befindet. Er lässt seinen Kugelschreiber einmal klicken und beginnt sogleich mit der Notation.

Max schlägt sich selbst als Protokollant der gemeinsamen Arbeit vor, die Klärung der Rollenzuständigkeiten im Rahmen der nun folgenden kollegialen Fallbesprechung gerät in den Mittelpunkt der Verhandlung, wobei Max' zügiger Griff zum Kugelschreiber und der anschließende Beginn erster Notationen der Gruppe kaum die Möglichkeit zur Ablehnung seines Vorschlags lässt. Die Studierenden bringen so den Beginn der Fallbearbeitung hervor.

Zusammenfassung

Die Studierenden stellen die Auswahl von Fällen zur anschließenden Bearbeitung als gemeinsames *Abstimmen* her, das unter den Spielregeln eines demokratischen Wahlverfahrens vollzogen wird. Die Entscheidung wird dabei per Mehrheitsprinzip getroffen, das den Entschluss finalisiert. Die Akteur*innen selbst werden zum Kollektiv aus Stimmberechtigten gemacht, deren Partizipationsrechte mit ebensolchen Teilhabeerfordernissen versehen werden. So bleibt die Beteiligung am Entscheidungsprozess unfraglich und wird im Sinne der sozialen Ordnung als Pflicht hergestellt, zumindest wenn der eigene Fall nicht zur Wahl steht. Fallgebenden Studierenden wiederum ermöglicht die Einbindung ihrer Fälle in eine engere Auswahl, sich aus dem Entscheidungsprozess selbst zurückzuziehen. Ihre Beobachtungsprotokolle bzw. sie selbst werden zum Objekt der gruppenseitigen Verhandlung, die so sprachlich als subjektive Wahl hervorgebracht wird. Die Teilnahme an dem Wahlprozess selbst wird dabei als potenziell gesichtsbedrohend (vgl. Brown & Levinson, 2007) für die Beteiligten am Tisch entworfen und unterliegt mehrfachen Versuchen der Beschwichtigung respektive Vermeidung der Auswahl, die das Risiko der Verletzung des öffentlichen Gesichts anderer minimieren. Abstimmen über eine Auswahl heißt also auch immer, anderes nicht auszuwählen und damit zumindest für das Vorhaben der Weiterarbeit für nicht interessant genug oder nicht geeignet zu entwerfen. Auf jene Verbindung von fallgebender Person und Fall rekurrieren die Studierenden in ihrem wiederholten Wechseln zwischen den Beteiligten und den Fällen als Gegenstände. Die Fallauswahl wird somit zur sozialen Herausforderung der Entscheidung für und zwischen Peers.

6.2.2 Bestimmen

Am Tisch sitzen die Studierenden Rita, Josephine, Hannah und Lisa. Sie haben in der letzten Sitzung eine Einführung in das Arbeitsformat der kollegialen Fallbesprechung erhalten und potenzielle Fälle notiert. In dieser Sitzung sollen sie das Arbeitsformat an ein bis zwei dieser Beobachtungsprotokolle durchführen.

Beschreibung

Die Studierenden haben gerade die Besprechung eines ersten Falles abgeschlossen. Josephine und Hannah unterhalten sich über das Begleitseminar im Praxissemester. Rita malt bzw. schreibt etwas auf ihren Notizblock, den sie auf dem Tischbereich vor sich platziert hat. Lisa hat ihren Laptop, mit dem sie in der letzten Fallbesprechung das Protokoll geführt hat, auf ihrem Tischbereich stehen.

`Während Josephine und Hannah sich über das Begleitseminar unterhalten, wendet sich Lisa kurz den beiden zu, ohne in das Gespräch einzusteigen.`

Die Beobachterin markiert den Beginn des Segments als Übergangsphase zwischen zwei kollegialen Fallbesprechungen der Studierenden, in der sich die Kleingruppe aufteilt. So führen Josephine und Hannah gerade ein informelles Gespräch (`unterhalten`) über eine universitäre Veranstaltung im Rahmen ihres Praxissemesters, Lisa lauscht ihrer Unterhaltung, ohne den entstandenen exklusiven Interaktionsraum der beiden durch einen Einstieg in das Gespräch zu betreten. Vielmehr wird sie als passive Teilnehmerin des Geschehens eingeführt, wobei die Beobachterin bereits andeutet, dass Lisas Zuwendung zu der Unterhaltung ihrer Kommilitoninnen von nicht allzu langer Dauer ist (`kurz`). Trotzdem wird Lisa durch das Protokoll in den Mittelpunkt der Beschreibung gerückt. Ihr Lauschen scheint zum Beginn eines gemeinsamen Tuns zu werden, zu dem die Beobachterin hier überleitet.

`Kurz darauf blickt sie auf den Bildschirm ihres Laptops, scrollt etwas in ihrem Dokument herunter und drückt abschließend geräuschvoll die Enter-Taste des Geräts.`

Tatsächlich richtet sich der Beschreibungsfokus der Beobachterin im Fortgang des Geschehens auf Lisa, die sich nun, wie bereits angekündigt (`kurz`), von dem Gespräch der beiden Kommilitoninnen abwendet. Durch die Verschiebung ihrer Blickrichtung `auf den Bildschirm ihres Laptops` wird dieser gewissermaßen als Akteur in die Interaktion einbezogen. Der explizite Verweis auf dessen Betrachtung lässt hier bereits erahnen, dass es weniger um das Gerät an sich geht als vielmehr um das, was dessen Bildschirm abbildet, das im Folgenden noch einmal expliziert wird (`scrollt etwas in ihrem Dokument herunter`). Der Bildschirm wird sodann zur Tür in einen digitalen Raum, in den sich Lisa kurzfristig zurückzieht, was ihre

Ansprechbarkeit im Rahmen der Gruppe erschwert. Dabei deutet das Scrollen auf eine Bewegung innerhalb des digitalen Dokuments hin. Diese ausschnitthafte Betrachtung eines Gesamttextes wird immer dann vollzogen, wenn das Dokument nicht gänzlich auf der begrenzten Fläche des Bildschirms abbildbar ist. Die Bewegung durch das Dokument wird sodann unterbrochen, als Lisa die Enter-Taste ihres Laptops betätigt und damit eine Weiterarbeit im Sinne eines neuen Abschnitts andeutet. Hiermit verweist sie gleichzeitig und in Kontrast zur Unterhaltung zwischen Josephine und Hannah auf einen Fortgang der Aufgabenbearbeitung, die sich im Prozess der Dokumentation auf dem Artefakt des Laptops zu manifestieren scheint. Die akustisch wahrnehmbare Betätigung der Taste (geräuschvoll) wird mindestens zum Symbol eigener Arbeitsbereitschaft, möglicherweise aber auch zum Angebot an die Gruppe, den Arbeitsprozess wieder aufzunehmen.

Daraufhin zieht sie die neben sich liegende Mappe mit dem Ablaufplan der Fallbesprechung zu sich heran. Lisa murmelt: „*also ganz kurz dieser fall*."

Lisa wendet sich von ihrem Laptop ab, das dortige Tun scheint (zunächst) erledigt, und dem Ablaufplan der Fallbesprechung als verdinglichte Handlungsanweisung im Zuge des seminaristischen Arbeitsauftrags zu. Erneut bringt Lisa somit in ihrem körperlichen Bezug auf die Dinge der Fallbearbeitung den Fortgang der gemeinsamen Arbeit als potenziellen Anschluss ‚ins Spiel', nun auch ergänzt durch eine sprachliche Bezugnahme auf den Fall als Gegenstand der gruppenbezogenen Bearbeitung. Unter dem gesichtswahrenden Versuch, den exklusiven interaktiven Raum von Josephine und Hannah nur geringfügig zu tangieren (murmelt) und deren Unterhaltung damit zumindest nur kurzzeitig zu unterbrechen (*ganz kurz*), zeigt Lisa sich an einem Fallbezug interessiert, den nun auch Josephine und Hannah vollziehen sollen.

Rita schaut von ihrem Schreibblock zu Lisa auf, unterbricht diese und fragt: „*was hattest du denn für nen fall nochma*". Lisa blättert nun in ihrer Mappe und entgegnet, ohne hochzuschauen: „bei mir war etwas peinliches[?]." Rita malt oder schreibt nun weiter.

Aus dem Beobachtungsprotokoll geht sodann hervor, dass nun Rita als viertes Gruppenmitglied am Tisch an Lisas erneuten Einstieg in die Fallarbeit anschließt. Durch die Abwendung von ihrem Schreibblock und ihre Unterbrechung Lisas bringt Rita sich nicht nur als ansprechbar, sondern auch als Sprecherin hervor, die Lisa in ihrem Versuch des Rückbezugs auf einen Fall beantwortet. Sie stellt eine Frage. Den Fall entwirft Rita dabei als bereits bekannt, verweist sie mit *nochma* und der Verwendung des Präteritums (*hattest*) doch darauf, sich lediglich nicht mehr erinnern zu können. Auch Lisa scheint sich nicht erinnern zu können, denn sie macht durch ihr Blättern eine Suchbewegung kenntlich, in welche die Mappe als Raum der Sammlung von Fällen einbezogen wird. Schließlich wird der Fall gefunden. Bei Lisa *war etwas peinliches* [?]. Der Fall wird folglich als etwas Unangenehmes und – mehr noch – als etwas potenziell Gesichtsverletzendes hervorgebracht, das nicht weiter konkretisiert wird. Rita

schließt an Lisa sodann mit einer Hinwendung zu ihrem Schreibblock an. Das pädagogische Geschehen, das Lisa zuvor angesprochen hat, bleibt unthematisiert und der gemeinsame Gesprächsraum wird wieder geschlossen. Peinlichkeiten scheinen, zumindest was Rita betrifft, als nicht thematisierbar oder thematisierungswürdig entworfen zu werden. Lisas Verweis auf die potenzielle eigene Gesichtsverletzung wird nicht riskiert (vgl. Brown & Levinson, 2007).

Lisa wendet sich zunächst wieder ihrem Laptop zu, schreibt kurz etwas, bevor sie sich über ihren Tischbereich zu Rita beugt und fragt: *„nehmen wir deinen fall oder*", wobei sie zunächst auf Rita, dann auf Hannah zeigt, die sich weiterhin mit Josephine unterhält.

Lisa wendet sich erneut ihrem Laptop zu. Sie verweilt also körperlich bei ihrem Angebot bezüglich einer Fortführung der Fallbearbeitung. Die kurzfristige Notation kommt dabei einer selbsttätigen Aufnahme des Arbeitsprozesses gleich, in den sie nun Rita einzubinden beginnt. So reduziert Lisa durch ihr Vorbeugen die Distanz zwischen den beiden Gruppenmitgliedern, in steigender Exklusivität markiert sie Rita als alleinig Angesprochene am Tisch und lässt somit weiterhin den Interaktionsraum zwischen Josephine und Hannah unangetastet. Im Sinne des Arbeitsauftrags der Durchführung einer weiteren Fallbesprechung am eigenen Fall stellt Lisa nun Rita eine Frage, die sich auf die Auswahl eines Falles für die anschließende Bearbeitung bezieht (*nehmen wir deinen fall oder*). Dabei bringt sie durch ihr Zeigen nicht nur Ritas, sondern auch Hannahs Fall mit ‚ins Spiel' (wobei sie zunächst auf Rita, dann auf Hannah zeigt) und stellt diese eingegrenzte Auswahl vor Rita zur Diskussion. Dabei führt sie ihre Reduktion gleichzeitig als gesetzt ein, besteht doch für Lisa keine Fraglichkeit bezüglich der Tätigkeit der Fallauswahl für eine weitere Besprechung. Ihre eigene zuvor als peinlich hervorgebrachte Fallerzählung wird hingegen aus der Auswahl exkludiert. Dass Hannah in diesen Entscheidungsprozess nicht eingebunden wird, deutet sich hierbei bereits durch den körperlichen Verweis des Zeigens an. Während Rita als potenzielle Fallgeberin direkt angesprochen wird, bleiben Hannah und ihr Fall Gegenstand der Aushandlung. Diese selbst scheint zudem keine Notiz von dem beginnenden Prozess der Fallauswahl zu nehmen (die sich weiterhin mit Josephine unterhält).

Rita schaut daraufhin kurz hoch und entgegnet: *„aber dann hätten wir eh schon eben schon das thema sex das ist blöd also meinen nicht.*"

Rita wendet sich daraufhin erneut Lisa zu und macht von ihrer Möglichkeit zur Teilhabe an der Fallauswahl insofern Gebrauch, als sie nun auch ihren Fall als Option für eine künftige Bearbeitung ausschließt. Einsteigend mit einer Suchbewegung legitimiert Rita dabei den Ausschluss ihres Falles mit einer Doppelung des thematischen Schwerpunktes *sex*, der *eben schon*, also in der bereits erfolgten Fallbesprechung, im Fokus stand. Diese potenzielle Wiederholung markiert sie hierbei als *blöd* und stellt als kausale Folge dieser Argumentation (*also*) den Ausschluss ihres Falles fest (*meinen nicht*). Als Kriterium der Fallauswahl entwirft Rita somit die Vermeidung von Wiederholungen im thematischen Schwerpunkt im Sinne eines ‚Falles von

X‘, wobei sie den Ausschluss ihres Falles als gesetzt hervorbringt und die Verhandlung über die Wahl zumindest ihrerseits schließt. Rita als Urheberin gibt ihr ‚Werk‘ nicht frei, somit bleibt nach Lisas Eingrenzung der Auswahl nur noch Hannahs Fall übrig, den Lisa im Folgenden wieder als Option vorschlägt.

Lisa zeigt daraufhin zu Hannah herüber: *„dann vielleicht.“* Rita stimmt zu und wendet sich wieder ihrem Schreibblock zu. Lisa beginnt erneut, etwas auf ihrem Laptop zu schreiben.

Wieder verweist Lisa auf Hannah als potenzielle Fallgeberin, die so abermals als Gesprächsobjekt und Gegenstand der gemeinsamen Verhandlung hervorgebracht und somit auch von der Entscheidung über ihren Fall exkludiert wird, überschneiden sich die Interaktionsräume von Hannah und Josephine sowie Rita und Lisa doch nicht. Ihren erneuten Vorschlag, Hannahs Fall zu nehmen, führt Lisa dabei als kausale Folge ein (*dann*). Interessanterweise stellt sie aber nicht die zunehmende Bedrängnis durch das sich reduzierende Fallangebot heraus, sondern bringt auch die Auswahl von Hannahs Fall als eigenständige Option hervor (*vielleicht*). Sodann verstetigt Rita Lisas Vorschlag. Die Auswahl eines Falles für die Bearbeitung ist getroffen, und Rita wendet sich wieder ihrem Schreibblock zu. Lisa beginnt erneut, etwas auf ihrem Laptop zu schreiben. Die beiden Studentinnen schließen also jenen gemeinsamen Interaktionsraum, den sie als Ort der Entscheidung für einen Fall zur Besprechung eröffnet hatten. Buchstäblich ‚schwarz auf weiß‘ fixiert Lisa sodann nicht nur den Fortgang der Bearbeitung durch ihre Notation auf dem Laptop, sondern auch den Fall von Hannah als Gegenstand der Fallbesprechung.

Rita schaut wieder hoch, dieses Mal zu Hannah, und sagt: *„erzählst du nochmal deinen fall ach ja wissen wir ja schon das mit dem.“* Lisa lenkt ein, sie könne sich nicht mehr erinnern. Hannah klärt auf, worum es in ihrem Fall ging, und die Studierenden beginnen mit der Besprechung des Falles.

Ritas Bitte an Hannah, doch noch einmal zu erzählen, was in ihrem Fall zum Thema wird, entwirft ihren mit Lisa getroffenen Entschluss nun nicht nur als endgültig, sondern gegenüber Hannah auch als fraglos. Die Entscheidung steht fest. Lisa und Rita habe Hannahs Fall als Gegenstand der folgenden Besprechung bestimmt. Die Nachfrage wird sodann eingestellt, als Rita wieder einzufallen scheint (*ach ja*), welche Situation Hannah zum Fall gemacht hat. Dabei spricht Rita im kollektiven Wir die Gruppe als Insider an (*wissen wir ja schon*). Wenn es nach ihr geht, bedarf es keiner wiederholten Darbietung des Falles. Als Rita eine überschriftartige Zusammenfassung des Themas von Hannahs Fall andeutet (*das mit dem*), wird sie von Lisa unterbrochen, die sich als Unwissende hervorbringt. Hannah klärt auf, sie erläutert somit noch einmal ihren Fall und markiert damit die Entscheidung von Rita und Lisa als angenommen, kommt sie doch hier der Bitte um Wiederholung nach.

Zusammenfassung

Die Auswahl von Fällen für die gemeinsame Bearbeitung wird hier als *Bestimmen* durch eine Teilgruppe der Studierenden entworfen. So wird das Angebot eines Eintritts in einen gemeinsamen Interaktionsraum unterbreitet. Wird dies von den Beteiligten am Gruppentisch nicht angenommen, so verbleibt die Entscheidung bei den übrigen Akteur*innen. Die Partizipation am Wahlprozess selbst wird somit als optional eingeführt. Der von der Teilgruppe getroffene Beschluss bleibt sodann endgültig und wird auch von jenen Studierenden als angenommen hergestellt, die nicht an der Auswahl teilgenommen haben. Die gruppenseitig vorgestellten Fälle werden somit als Pool von Optionen hervorgebracht, wobei die fallgebenden Beteiligten selbst im Sinne eines Urheberrechts eigene Beobachtungsprotokolle aus jener Auswahl ausschließen können. So werden die Fälle selbst als Besitz oder Eigentum der Fallgebenden im Sinne von ‚der Fall der Person X mit Thema Y' entworfen, als ein Gegenstand also, zu dem zwar Nutzungsmöglichkeiten, nicht aber Besitzrechte vorliegen. Der Ausschluss von Fällen für die gruppenseitige Weiterbearbeitung wird hierbei als legitimationsbedürftig hervorgebracht, wird dieser doch von Begründungen begleitet, wie etwa einer thematischen Dopplung oder dem Risiko des öffentlichen Gesichtsverlusts (vgl. Brown & Levinson, 2007). Die Auswahl innerhalb der Teilgruppe selbst verläuft nach den Prinzipien des Ausschlussverfahrens, die (noch) zur Disposition stehenden Fälle werden als potenziell besprechbar in die Auswahl einbezogen.

Kontrastierung

In beiden ausgewählten Segmenten werden Fälle und Fallgebende als eng verbunden entworfen, wenngleich in unterschiedlicher Art und Weise. So wird der Fall einmal zum Eigentum der fallgebenden Person, die die Nutzungsrechte respektive -möglichkeiten der Beteiligten am Tisch zurückziehen kann. Im ersten Segment werden die Autor*innen selbst als Gegenstände der Auswahl eingeführt. Sie sind der Fall, der besprochen werden soll. Gegenstand und Person werden als nahezu identisch hervorgebracht, was mit diversen Herausforderungen der Gestaltung gesichtswahrender Auswahlprozesse einhergeht. Dies ist im zweiten Segment weniger vorfindbar, da die Fälle selbst eher als Gegenstände des Sprechens entworfen werden. Zwar nicht losgelöst von ihren Autor*innen, sind sie doch deren Produkte und Eigentum, die Entscheidung für einen Fall wird insofern aus der Perspektive des Sozialen vereinfacht, als die Fallgebende hier eben nicht am Auswahlprozess partizipiert und die Beteiligten ihre Fälle von einer engeren Auswahl ausgeschlossen haben. Somit geht es um ein Sprechen über zwar körperlich Anwesende am Tisch, nicht aber im gemeinsamen Interaktionsraum der Auswahl. Ebenfalls wird deutlich, dass die Entscheidung für einen Fall ohne dessen Urheber*innen getroffen werden kann. So ziehen sich diese entweder aus der Abstimmung zurück oder werden gar nicht erst in sie einbezogen. Als divergent zeigen sich auch die Partizipationsbedingungen, die die beiden studentischen Gruppen entwerfen. Während im ersten Segment die Teilnahme am Wahlprozess zur Pflicht zumindest für diejenigen wird, deren Fälle nicht zur Diskussion stehen, und

ein Umgehen dieser Pflicht auch gruppenseitig nicht anerkannt wird bzw. Passung zur hervorgebrachten sozialen Ordnung herbeigeführt wird, bleibt im zweiten Segment die Partizipation optional. Unabhängig davon wird die Anforderung der Entscheidungsfindung als zwingend hervorgebracht und ein Umgehen dieser nicht als Möglichkeit eingeräumt.

6.3 Fälle für die Präsentation im Plenum auswählen

Das Präsentieren von Ergebnissen aus Kleingruppenarbeiten, ein Zeigen von etwas als Produkt des gemeinsamen Tuns also, kann als konstitutiver Bestandteil institutionalisierten Lernens verstanden werden. Häufig ist dieses mit Formen der Leistungsbewertung oder Leistungszertifizierung verbunden (vgl. u. a. Idel & Rabenstein, 2013, S. 39). Dabei ist das Zeigen selbst als Triade aus den Zeigenden, dem zu Zeigendem sowie jenen zu verstehen, denen etwas gezeigt wird, und das durch die Beteiligten an diesem Geschehen gemeinsam als Situation des Zeigens in einem bestimmten Arrangement und seinen Bedingungen auf eine je spezifische Art und Weise hergestellt wird (vgl. Alkemeyer, 2011; Idel & Rabenstein, 2013). Zu was die Sache des Zeigens gemacht wird, liegt dabei vornehmlich in den Händen des Zeigenden (vgl. Alkemeyer, 2011, S. 3 f.). Nun soll im folgenden Unterkapitel aber nicht das Zeigen selbst, also die Präsentation von Ergebnissen aus Kleingruppenarbeiten, in den Blick geraten, wie dies etwa von Breidenstein, Leuthold-Wergin und Siebholz (2020) vorgenommen wurde, sondern es soll vielmehr die soziale Ordnung der Auswahl des zu Zeigenden zum Gegenstand der Betrachtung werden. Was also wird von den Studierenden als zu Zeigendes respektive Zeigbares entworfen? Als was stellen die Beteiligten bei dieser Auswahl den Raum der Seminaröffentlichkeit her, in dem sie etwas zeigen? Wie wird dieser zum Raum der Kleingruppe in Bezug gesetzt und wie wird der Auswahlprozess selbst zur sozialen Ordnung gemacht? Herangezogen wurden hierbei zwei Szenen, in denen die Beteiligten zu verschiedenen Zeitpunkten innerhalb ihrer Gruppenarbeiten aushandeln, welchen ihrer Fälle sie dem Plenum vorstellen, und hierbei die Seminaröffentlichkeit und das Zeigen selbst zum Thema ihrer Verhandlung machen.

6.3.1 Zeigbarkeit herstellen

Am Tisch sitzen die Studierenden Hannes, Sören und Paula. Sie haben den Arbeitsauftrag erhalten, einen eigenen Fall zu notieren, sich anschließend für einen Fall aus der Gruppe zu entscheiden und diesen im Fallarbeitsformat der kollegialen Fallbesprechung zu besprechen.

Beschreibung

Die Gruppenarbeit hat gerade begonnen und die Studierenden erzählen sich wechselseitig Situationen aus dem Praxissemester. Häufig finden sich hierunter Geschehnisse, in denen sie selbst agiert haben. So berichtet Paula von einem Streit zweier Jungen, die sie gemeinsam mit

einer Kommilitonin aktiv, also körperlich, voneinander trennen musste. Daraufhin fährt Sören fort:

Sören sitzt an seinem Platz, die Ellenbogen stützt er auf seinem Tischbereich ab, seine Hände sind vor ihm gefaltet. Er schaut zu Hannes, der ihm in gleicher Körperhaltung gegenübersitzt: *„oder ich nehm das wo ich in der fünften klasse vertretungsunterricht gemacht hab hab ich dir schon mal erzählt ne aber da hab ich halt auch angst immer dass ich das halt nicht hätte machen dürfen so ungefähr.*"

In Anlehnung an Paulas Fallerzählung, in welcher das körperliche Eingreifen in einen Streit zwischen zwei Schülern im Mittelpunkt steht, beginnt Sören mit der Erzählung eines eigenen Falles. Seine beschriebene Körperhaltung kann als performativ hergestellte Gesprächsbereitschaft gelesen werden. Seine gefalteten Hände ruhen auf dem Tischbereich, das Erzählen von Fällen wird zum verbalen Tun, mit dem er sich im Folgenden zum Sprecher und Hannes zum Zuhörer macht. In einer gewissen körperlichen Parallelisierung erwidert Hannes Sörens Entwurf des Interaktionsraums als einen von Darsteller und Publikum. Sören führt sodann eine (weitere) Situation als möglichen Fall ein (*oder*), wobei er in Form einer Suggestivfrage Hannes zum Mitwisser macht, dem er bereits von der Begebenheit berichtet hat (*hab ich dir schonmal erzählt*), den er andererseits aber auch um eine diesbezügliche Absicherung bittet (*ne*). Das Einfügen diverser Leerstellen in der angedeuteten Ausführung seines Falles, die seitens der Zuhörer*innenschaft eines exklusiven Wissens bedürfen, exkludiert wiederum Paula als drittes Gruppenmitglied aus dem gemeinsamen Interaktionsraum. Sie weiß nicht, worum es geht. Das Auslassen von Informationen, die über den Kontext der Situation hinausgehen, erzeugt dabei eine gewisse Heimlichkeit. Die angedeutete Offenbarung gegenüber Hannes macht ihn damit auch zum Vertrauten in der studentischen Kleingruppe. Seiner Fallerzählung stellt Sören sodann eine Herausforderung gegenüber (*aber*), die er in der *angst* verortet, dass sein eigenes Handeln im Fall gegen übergeordnete Regeln verstößt (*hätte machen dürfen*).

Hannes zuckt daraufhin kurz mit den Schultern, seine gefalteten Hände liegen nun auf seinen Lippen auf. Paula scheint ebenfalls zuzuhören.

Hannes greift zwar Sörens Aufruf auf, schließt er doch körperlich an ihn an. Gleichzeitig markiert er aber eine Ungewissheit oder Fraglichkeit, die sich sowohl auf die Kenntnis des Handlungsproblems, auf den von Sören angedeuteten Widerspruch, als auch auf den unterstellten Regelverstoß beziehen kann. Hierbei scheint er sich, einem Schweigegelübde gleich, selbst ‚den Mund zu verbieten' (seine gefalteten Hände liegen nun auf seinen Lippen auf). Was Paula betrifft, so wird im Beobachtungsprotokoll angedeutet (scheint), dass sie dem Gespräch zwischen Hannes und Sören folgt, wobei die Beobachterin hier gleichzeitig eine gewisse Unsicherheit hinsichtlich dieser Beschreibung hervorbringt.

Sören fährt fort: *„aber was willst du machen willst du ihn aus dem fenster springen lassen*" Sören schüttelt leicht den Kopf und zuckt einseitig mit der Schulter. Hannes lehnt sich zurück und entgegnet: *„nö.*"

Weiterhin entwirft Sören Hannes als Mitwissenden, denn er greift dessen Schulterzucken im Sinne der Fraglichkeit des unterstellten Regelverstoßes auf, den er nun im Rahmen einer Suggestivfrage zum Thema macht. Unter Verwendung eines verallgemeinernden Du führt er sein eigenes Handeln hier als Reaktion auf ein dramatisches Vorhaben einer weiteren Person ein (*ihn aus dem fenster springen lassen*), das Sören verhindert zu haben scheint. Gleichwohl diskutiert er sein Einschreiten einerseits als nicht regelkonform, andererseits als unumstößlich zur Abwendung dieser Tat (*aber was willst du machen*). Dabei rekurriert Sören auf einen Straftatbestand, nämlich die unterlassene Hilfeleistung, der als Grundlage seiner Legitimation dient. Paradox erscheint an dieser Stelle, warum Sören seine potenzielle Heldentat als Risiko für sein positives Gesicht herstellt, ist doch das Offerieren einer Heldengeschichte und die damit potenziell verbundene „Wertschätzung und Anerkennung" (Brown & Levinson, 2007, S. 59) eher ‚Balsam' für das öffentliche Selbstbild. Die Antwort auf seine Frage nimmt Sören sodann bereits durch sein Kopfschütteln vorweg, das einseitige Schulterzucken finalisiert seine Verneinung nochmals. Das Vorhaben der dritten Person musste verhindert werden, daran besteht für Sören kein Zweifel. Wenngleich Hannes dies verstetigt (*nö*), so markiert er durch sein Zurücklehnen nicht nur eine räumliche, sondern ebenso eine inhaltliche Distanzierung von Sören. Es zeigt sich somit ein Bruch zwischen körperlichem und sprachlichem Tun, der Sören in der Ambivalenz seiner Fallauswahl für das Plenum zurücklässt. Über Sörens Fall zu sprechen, scheint zur Herausforderung zu werden, seine Gesuche um Zustimmung werden nur partiell beantwortet.

Sören wendet sich daraufhin Paula zu und beginnt, die soeben angeschnittene Situation auszuführen.

Im Folgenden spricht Sören nun Paula als dasjenige Gruppenmitglied an, dessen Kenntnisstand über seine angedeutete Fallerzählung bisher unklar geblieben ist. Damit lädt er sie mit seinem Angebot, die soeben angeschnittene Situation auszuführen, in den gemeinsamen Interaktionsraum ein und bietet ihr Insiderwissen an. Gruppenöffentlich scheint zumindest für Sören die Hervorbringung seines als problematisch eingeführten Tuns durchaus möglich. Sören erzählt von einer Situation, in der er einen Schüler unter Einsatz seines Körpers vom Verlassen des Klassenzimmers, unter anderem durch das Fenster, abgehalten habe, als er mit diesem gemeinsam die Schulleitung aufsuchen wollte. Schließlich habe der Schüler eingelenkt.

Sören schaut zu Paula herüber: *„ich hab halt auch so fälle stell ich nicht so gerne eigentlich vor weißte.*"

Weiterhin Paula zugewandt, die er nun ebenfalls zur Insiderin gemacht hat, beginnt Sören zunächst mit einer Wiederholung eines Teils seiner Eingangssequenz (*ich hab halt*), wechselt dann aber über in die Hervorbringung eines (Folge-)Problems, das darin besteht, dass Sören solche Geschehnisse nur ungern dem Seminarplenum präsentiert. Unklar bleibt an dieser Stelle (noch), worauf dieses Unbehagen beruht. Hierbei hebt er seine Erzählung selbst als Fall hervor, dessen Preisgabe als potenziell gesichtsverletzendes Geschehnis (vgl. Brown & Levinson, 2007) für Sören in der Gruppe unproblematisch ist, die Präsentation dessen im Rahmen der Seminaröffentlichkeit hingegen hinderlich zu sein scheint, wenngleich er dies nicht gänzlich ausschließt (*nicht so gerne eigentlich*). Sören stellt die studentische Kleingruppe somit als geschützten Raum her, die das Offenbaren von Handlungsproblemen und Herausforderungen aus der Schulpraxis ermöglicht. Gleichzeitig verweist sein Abwägen darauf, dass nicht alles, was im Sinne des seminaristischen Arbeitsauftrags als passförmiger Fall eingeführt wird, auch tatsächlich materialisiert und damit öffentlich sicht- und thematisierbar gemacht werden kann. Mit *weißte* bittet Sören Paula dabei um Verständnis oder Solidarisierung und eröffnet ihr gleichzeitig die Möglichkeit, zumindest zum Problem der Seminarvorstellung anzuschließen.

Paula fragt daraufhin „*hm*“ und lehnt sich etwas zu Sören vor.

Paulas Anschluss kann sodann als Bitte um Wiederholung von Sörens letzter Äußerung gelesen werden, habe die diese doch akustisch nicht verstanden. Sie lehnt sich zu Sören vor und verringert damit nicht nur den körperlichen, sondern auch akustischen Raum zwischen den beiden (vgl. hierzu für den Schulkontext Breidenstein, 2006, S. 50 ff.).

Sören wiederholt: „*so ne stelle würd ich jetz eigentlich nicht so gerne vorstellen so fälle*“, wobei er kurz mit dem Daumen auf die beiden Dozierenden zeigt, die im Hintergrund der Aufnahme zu sehen sind. Er fährt fort: „*weil im prinzip kanns auch sein dass es eigentlich nicht wahrscheinlich hätt ich ihn nicht daran hindern dürfen einfach rauszugehen weißte was ich mein.*“ Dabei starrt er auf etwas außerhalb des Kamerabereichs, bevor er sich bei „*wahrscheinlich*“ wieder Paula zuwendet.

Auch Sören greift Paulas Nachfrage als Bitte um Wiederholung auf, der er nachkommt. Körperlich hingegen ergänzt er seine Ausführungen um eine Information, die das Hemmnis einer seminaröffentlichen Präsentation seines Falles konkretisiert. So zeigt Sören mit dem Daumen auf die beiden Dozierenden […], die im Hintergrund der Aufnahme zu sehen sind. Er stellt diese somit vor den Gruppenmitgliedern als Bewertungsinstanzen im Rahmen des Seminars her, vor deren Augen als prekär eingeschätzte Situationen eigenen Handelns nur ungern zur Darstellung gebracht werden. Die Kleingruppe am Tisch wird somit als geschützter Raum dem öffentlichen Raum des Plenums gegenübergestellt, dessen Verlassen einem Risiko gleicht. Die zuvor vermeintlich lautstärkenreduzierte Ausführung des Problems verkleinert den

akustischen Raum auf den Bereich der Gruppenmitglieder, Sörens Herausforderung soll am Tisch bleiben (vgl. hierzu auch Breidenstein, 2006, S. 50 ff.). Die räumliche Relationierung der Körper im Spannungsverhältnis von Exklusivität des Gruppentisches und der Zusammenführung aller Beteiligten im Raum des Plenums, der jene Exklusivität auflöst, wird zur Grundlage von Sörens Abwägungen. Sein Handeln im Fall war notwendig, prekär wird erst dessen Präsentation, verstößt dieses doch potenziell gegen übergeordnete Regeln, die durch das Seminar respektive seine Dozierenden als Bewertungs- bzw. Rechtsprechungsinstanzen kontrolliert und Sören im Rahmen der Präsentation zur Last gelegt werden könnten. Die angeschlossene Begründung (*weil*) erscheint ebenso herausfordernd, versucht Sören hier doch zunächst einen Einstieg in seine Legitimation zu finden (*im prinzip kanns auch sein dass es eigentlich nicht wahrscheinlich hätt ich ihn nicht*), die unter stetiger Abschwächung und sprachlicher Eingrenzungen schließlich in einer gruppenöffentlichen Ausführung jenes Verstoßes mündet, den Sören mehrfach angedeutet hat. So hinterfragt er seinen körperlichen Einsatz als Regelverstoß (*dürfen*), wobei er gleichzeitig seine eigene Unsicherheit preisgibt (*wahrscheinlich*). Die (juristische) Krux seines Falles liegt somit zwischen unterlassener Hilfeleistung zur Abwendung einer gefährlichen Tat und einem Freiheitsdelikt durch Festhalten des Schülers im Klassenraum. Wieder bittet er hierbei Paula um Verständnis respektive Zuspruch im Hinblick auf sein Tun im Fall.

Paula stimmt kurz zu und zuckt im Anschluss mit den Schultern.

Verbal stimmt Paula hier zwar zu, sie markiert allerdings durch ein Schulterzucken eine gewisse Unsicherheit bzw. Unwissenheit, die sich entweder auf den potenziellen Regelverstoß selbst oder Sörens diesbezügliche Einschätzung bezieht und sie damit seine Suche nach Zuspruch, quasi abschüttelnd, zurückweist.

Sören setzt wieder an: *„wahrscheinlich hätt ich das nicht machen dürfen das ist ja auch schon was“*, woraufhin Paula ihn unterbricht: *„mhm ist die frage was man jetzt darf und was nicht.“* Sören stimmt zu.

Es deutet sich an, dass Sören Paulas Schulterzucken als Ungewissheit bezüglich des eröffneten Regelverstoßes selbst versteht, beginnt er doch mit einer Wiederholung seiner Einschätzung, den Schüler nicht festhalten zu dürfen (*wahrscheinlich hätt ich das nicht machen dürfen*). Dies kann somit als erneutes Angebot an Paula gelesen werden, nun den Kern von Sörens Problem zu fassen zu bekommen und die Suche nach Zuspruch zu erwidern. In der Logik einer Steigerung verweist Sören dabei auf die Bedeutsamkeit des durch ihn offerierten Handlungsproblems (*das ist ja auch schon was*), kommt hier aber nicht zu einer Ausführung, sondern wird an dieser Stelle von Paula unterbrochen. Diese offeriert Sören ein Verstehensangebot ihrerseits (*mhm ist die frage was man jetzt darf und was nicht*), verortet sie doch Sörens wesentliche Herausforderung in der Unkenntnis der Regeln des Feldes,

wobei die Verallgemeinerung *was man jetzt darf* eine Überordnung jener Regeln andeutet, auf die sich Paula nun bezieht. Sören stimmt sodann zu, genau darum geht es ihm, Paula hat den Kern seines Problems erfasst.

Paula ergänzt, dass man Schüler*innen *„eigentlich auch nicht so anfassen"* dürfe. Gleichzeitig wisse sie nicht, was man in einer solchen Situation sonst tun solle. Sören setzt daraufhin zu einer neuen Fallerzählung an.

Das Beobachtungsprotokoll wechselt an dieser Stelle in die indirekte Rede. Paula wird dabei zur Fortführenden, die in verallgemeinernder Form attestiert, Schüler*innen *eigentlich auch nicht so anfassen* zu dürfen, wie Sören dies getan hat. Sie selbst ordnet Sörens Tun vor dem Hintergrund ihres referierten Handlungskodexes als nicht regelkonform ein. Gleichzeitig räumt Paula Sören gegenüber ein, keine Handlungsalternative für dessen Einschreiten zu kennen (wisse sie nicht, was man in einer solchen Situation sonst tun solle). Insofern hebt sie nicht nur die Ausweglosigkeit seiner Fallsituation hervor, sie rehabilitiert auch in Teilen seine körperlichen Maßnahmen, hat ihn doch die Alternativlosigkeit in diese Situation getrieben. Das Segment endet an der Stelle, als Sören mit einer neuen Fallerzählung einsetzt. Darin berichtet er von einer Schlägerei zwischen mehreren Schüler*innen, in die er eingegriffen habe. Er habe die Beteiligten getrennt, doch der zuvor Verprügelte habe daraufhin den Gürtel seiner Hose entfernt und wollte mit diesem auf seine Peiniger losgehen. Sören habe den Schüler ‚gepackt' und festgehalten, bis eine Lehrerin eingetroffen sei. Dann setzt das nächste Segment ein.

Beschreibung 2

„bei so menschen kannst du doch nicht einfach sagen die darf man nicht anfassen", wobei er seinen rechten Arm zur Seite schwingend öffnet. Die Geste endet am Tischrand, Arm und Hand werden auf diesem niedergelassen.

Nach der erneuten Erzählung einer Situation aus dem Praxissemester, die sich thematisch ebenso um den körperlichen Einsatz gegenüber einem Schüler dreht, beginnt Sören, ein eigenes Statement zu diesem Vorfall zu formulieren. Mit *bei so menschen* distanziert er sich von den Beteiligten im Fall, es geht nicht um eine Auseinandersetzung zwischen Schüler*innen in der Pause, sondern um einen tätlichen Angriff zwischen Individuen, den Sören durch körperliches Eingreifen zu stoppen versuchte. Er fokussiert sein Tun somit auf das Unterbinden einer Straftat, bei der man im Sinne des zuvor thematisierten Regelkodexes sein Eingreifen nicht als regelwidrig auslegen könne (*kannst du doch nicht einfach sagen die darf man nicht anfassen*). Das weite Ausschwingen des Armes kommt hierbei einem Abwinken nicht nur von Paulas Einwand, sondern gewissermaßen dem Regelkodex selbst gleich, das im Niederlassen von Arm und Hand sein Statement ‚auf den Punkt bringt'. Sören hatte in der von

ihm geschilderten Situation keine andere Wahl, als körperlich einzugreifen, der von ihm und Paula hergestellte Regelkodex muss Sören an dieser Stelle von möglichen Konsequenzen seiner Nichtbefolgung entheben.

Dann fährt Sören fort: *„da kannst du die doch nicht mit nem gürtel aufeinander losrennen lassen*", wobei er noch ein fast geflüstertes *„oder*" anhängt. Paula verneint dies, Hannes nickt zustimmend mit dem Kopf.

Im Anschluss an sich selbst konkretisiert Sören nun noch einmal die Prekarität der Situation, die den Freiraum zum körperlichen Eingriff legitimiert (*die doch nicht mit nem gürtel aufeinander losrennen lassen*). Wieder stellt er sein Handeln vor den Gruppenmitgliedern als unumgängliche Hilfeleistung her, wobei Sören erneut nach Zuspruch durch Hannes und Paula sucht (*oder*). Wenngleich also der exklusive Raum der Kleingruppe ein Erzählen prekärer Situationen eigenen Handelns ermöglicht, wird dieser doch ebenso als Ort der Solidarisierung entworfen, die Sören doch hier in stetiger Repetition und im Hinblick auf dessen eigenes Tun einzuholen versucht. Hannes und Paula wiederum greifen Sörens wiederholte Anfrage nach Zustimmung nun auf, beide bestätigen, dass Sörens körperlicher Eingriff in dieser Situation nötig war. Während Paula dabei einen Bezug zur Situation herstellt und mit ihrer Verneinung nochmals die Alternativlosigkeit von Sörens Tun betont, damit aber auch den entworfenen Regelkodex unangetastet lässt, verweist Hannes mit seiner Zustimmung zu Sörens Handeln ebenso auf die ‚Ausnahme von der Regel'.

Sören lehnt sich daraufhin ruckartig zurück in die Lehne seines Stuhls und entgegnet: *„ich glaub den fall nehm ich weil da find ich das ist eindeutiger*", dabei hebt er beschwingt beide Hände etwas in die Luft und grinst freudig. Sören setzt erneut ein: *„da kann ich halt nicht einfach sagen gut lauf los zack*", wobei er seinen Blick kurz von der Gruppe abwendet und eine abwinkelnde Handbewegung macht. Sein Blick schnellt zurück zur Gruppe, gefolgt von einem einseitigen Schulterzucken.

Durch sein ruckartiges Zurücklehnen auf seinem Stuhl stellt Sören nun eine gewisse Entspannung vor der Gruppe her. Die Ungewissheit über die Verhandlung der prekären Situation scheint ebenso aufgelöst wie die Zweifel bei der Suche nach einem (geeigneten) Fall für die Präsentation im Seminarplenum (*ich glaub den fall nehm ich weil da find ich das ist eindeutiger*). Die Zeigbarkeit seines Handelns, hier als Hilfeleistung zur Verhinderung einer gewaltsamen Straftat, wird von ihm zum Kriterium der Fallauswahl erhoben. Die Verstetigung durch Paula und Hannes legitimiert sein Handeln nochmals und verleiht ihm eine gewisse Allgemeingültigkeit (*das ist*), die zur Darstellung von Erleichterung führt (dabei hebt er beschwingt beide Hände etwas in die Luft und grinst freudig). Nichts zu tun und die Beteiligten aufeinander losgehen zu lassen, wird hierbei als Kontrast und

einzige Alternative eingeführt, die Sören fast ironisch als unmögliche Handlungsoption seinem Tun gegenüberstellt (*da kann ich halt nicht einfach sagen gut lauf los zack*). Abwinken und Schulterzucken werden zur Performance ironischer Gleichgültigkeit, mit der er in Kontrast zu seinem Fall eine unterlassene Hilfeleistung karikierend zur Darstellung bringt und damit nochmals sein Tun im Fall als unfraglich manifestiert.

Daraufhin entgegnet Hannes grinsend: „*nein du musst dann sagen hey hör doch auf warte warte.*" Paula ergänzt: „*lass das bitte*" [Gesicht ist durch Kameraposition nicht zu erkennen]. Sören lehnt seinen Oberkörper wieder in Richtung seines Tischbereiches vor: „*ja den nehm ich den schreib ich jetzt auf.*" Anschließend diskutiert die Gruppe, ob sie die Fälle tatsächlich für die Bearbeitung verschriftlicht oder nicht.

Hannes und Paula greifen sodann Sören angedeutete Ironisierung auf. In zunehmender Karikierung erdenken sie Handlungsalternativen, die zwar ein körperliches Eingreifen auslassen, gleichzeitig aber auch als wenig effektiv im Hinblick auf das Verhindern einer Eskalation hervorgebracht werden (Daraufhin entgegnet Hannes grinsend: „*nein du musst dann sagen hey hör doch auf warte warte.*" Paula ergänzt: „*lass das bitte*"). Damit verstetigen beide Gruppenmitglieder nochmals die Alternativlosigkeit von Sörens Handeln im Fall. Sören lehnt sich nun wieder vor, den Zuspruch der Gruppenmitglieder aufgreifend, und verringert so den räumlichen Abstand zwischen ihm und der Gruppe. Gleichzeitig zeigt er sich hiermit als arbeitsbereit, es kann nun weitergehen, was auch sein sprachlicher Anschluss nahelegt (*den nehm ich*). Er will in eine Schreibphase übergehen, was bereits sein vorgelehnter Oberkörper anzudeuten vermag (*den schreib ich jetzt auf*). Schließlich deutet sich eine koordinative Aushandlung des weiteren Fortgangs an, mit dem der Protokollausschnitt schließt.

Zusammenfassung

Als zu Zeigendes vor dem Plenum wird hier von Sören sein Fall entworfen, mit dem er in der Seminaröffentlichkeit sich selbst als Handelnden preisgibt. Als zeigbar wird hierbei das hervorgebracht, was sich entweder im Rahmen der übergeordneten Regeln des universitären Feldes im Hinblick auf Schule und Unterricht befindet oder zwar ein Verstoß gegen diese Regeln darstellt, dieser aber offenkundig unumgänglich ist. Als eindeutig wird hier also die Unzweifelhaftigkeit des pädagogischen Tuns im Fall verstanden. Das Plenum wird insofern, zumindest vom Fallgebenden, als Gerichtssaal entworfen, die Dozierenden zu Richter*innen erhoben, die im Plenum als Tribunal über die Angemessenheit des im Fall hervorgebrachten pädagogischen Handelns entscheiden. Das Zeigen dessen wird insofern als Bewährungssituation hergestellt, die sich hier allerdings, entgegen den Ergebnissen von Idel und Rabenstein (2013) zum didaktisierten Zeigen im schulischen Feld, nicht auf das Tun selbst, sondern auf dessen Gegenstand bezieht. Es geht Sören folglich darum, sich als angehende Lehrperson im universitären Feld zu bewähren. „Anliegen ist es dann weniger, in der schulischen Praxis selbst zu brillieren […],

sondern vielmehr vor den Augen universitärer Akteur:innen ein möglichst ‚störungsfreies' Bild" (Parade et al., 2022, S. 192) hier des eigenen pädagogischen Handelns, hervorzubringen. Das Zeigen wird zur Prüfung, die es zu bestehen gilt, daher steht die *Herstellung von Zeigbarkeit* im Mittelpunkt des studentischen Tuns. Der Raum der Kleingruppe hingegen wird zum geschützten Ort der Solidarisierung und Absicherung als eine Zwischeninstanz, die eine Hervorbringung riskanter Fälle ermöglicht und über deren Präsentierbarkeit insofern Auskunft gibt, als sie sich mit dem Fallgebenden und seinem pädagogischen Handeln vergemeinschaftet. Wird gruppenseitig Zeigbarkeit hergestellt, so kann diese auch vor dem Plenum bestehen. Sie wird somit zum Proberaum für die Bewährungssituation, die Gruppe zu gleichgesinnten Mitgliedern, die sich jenem Versuch zur Verfügung stellen. Die Fallauswahl selbst ist hier eine des Fallgebenden. Die schriftliche Fixierung von Fällen für eine potenzielle spätere Bearbeitung und Präsentation ist somit bereits durch die Zeigbarkeit in der Seminaröffentlichkeit bestimmt.

6.3.2 Ungewissheit thematisieren

Am Tisch sitzen die Studierenden Rita, Josephine, Hannah und Lisa. Sie sollen das Format der kollegialen Fallbesprechung an ihren eigenen Fällen durchführen. Zuvor haben sie sich für Hannahs Fall entschieden, dessen Praktiken der Auswahl in Kapitel 6.2.2 einzusehen sind. Es handelt sich um dieselbe Sitzung, wie dort bereits vorgestellt.

Beschreibung

In Hannahs Fall geht es um eine Situation, in der die Studentin während des Unterrichts mit ein paar Schüler*innen in einem Nebenraum allein war. Die Schüler*innen brachten sich beim zwischenzeitlichen Trinken mehrfach gegenseitig zum Lachen, sodass der noch im Mund befindliche Schluck des Getränkes über den Tisch gespuckt wurde. Mehrere Versuche seitens Hannahs, die Schüler*innen zum Aufhören zu bewegen, scheiterten. Die Studierenden haben gerade nach Bilanzsätzen für ihre Abschlussrunde gesucht. Rita meint hierbei, dass sie immer noch nicht wisse, wie sie mit solchen Situationen umgehen solle, weil sie keine Handlungsvorschläge habe. Auch Josephine und Hannah äußern eine gewisse Machtlosigkeit angesichts des Falles. Dann setzt Hannah ein.

Hannah: „*hier ihr stellt dann aber nen anderen fall vor*", wobei sie zu Rita hinübersieht. „*Ich find den nämlich irgendwie nicht so*", sie zieht ihre Augenbrauen nach unten zusammen, runzelt die Stirn und rümpft ihre Nase.

Hannah entfernt sich nun von der inhaltlichen Thematisierung des Falles im Rahmen der Bilanzierung des gemeinsamen Tuns und wechselt auf die Ebene der Koordination (*hier ihr stellt dann aber nen anderen fall vor*). Im Sinne einer Aufforderung markiert sie

gruppenöffentlich, ihr Fall solle in der anschließenden Präsentationsrunde nicht der Seminaröffentlichkeit vorgestellt werden. Dabei schließt sie sich nicht nur aus der Vorstellung aus (*ihr*), Hannah selbst ist also im folgenden Plenum nicht mehr anwesend. Sie stellt sich auch als diejenige heraus, die über die Veröffentlichung des Falles im Rahmen der seminaristischen Gesamtgruppe bestimmen kann (siehe hierzu auch Kap. 6.2.2). Während also Rita und Lisa Hannahs Fall für eine Bearbeitung ausgewählt haben, haben sie doch ihre eigenen Fälle aus der Auswahl herausgenommen, ist es nun Hannah, die einer Präsentation ihres Falles nicht zustimmt. Dabei schaut sie zu Rita hinüber, sie macht diese somit zur Verantwortlichen, die bei Hannahs Abwesenheit die Befolgung dieser Mahnung kontrollieren soll. Ihren Rücktritt von der Veröffentlichung begründet Hannah damit, dass sie selbst der Meinung ist (*Ich find*), ihr Fall entbehre einer gewissen Güte (*den nämlich irgendwie nicht so*). Die Bewegung ihrer Gesichtsmuskulatur verrät hier bereits eine Ablehnung bis hin zum Ekel (zieht ihre Augenbrauen nach unten zusammen, runzelt die Stirn und rümpft ihre Nase), der Fall ist nicht öffentlichkeitstauglich. Damit eröffnet Hannah hier eine Diskrepanz zwischen dem geschützten Raum der Kleingruppe und dem Risiko der Seminaröffentlichkeit, das als Kriterium der Auswahl von Fällen für die Präsentation herangezogen wird. Was in der Gruppe zeigbar ist, ist dies noch lange nicht vor dem Seminar.

Josephine sieht zu Hannah: *„aber wir haben doch gar keinen anderen mehr.“* Kurz diskutiert die Gruppe, ob ein oder zwei Fälle im Plenum vorgestellt werden sollen. Rita meint: *„einer.“*

Nun schaltet sich auch Josephine in die Interaktion zwischen Hannah und Rita ein und spricht Erstere direkt an (Josephine sieht zu Hannah). Bereits mit dem Beginn ihrer Sprechhandlung markiert sie das Folgende als Widerrede (*aber*), Josephine zeigt sich als nicht einverstanden mit Hannahs Rückzug des Falles für die Präsentation (*wir haben doch gar keinen anderen mehr*). Sie begründet ihren Einwand damit, keinen alternativen Fall für eine Vorstellung ‚in petto‘ zu haben. Für Josephine führt also kein Weg an der Vorstellung von Hannahs Fall vorbei. Die Einbringung eines Falles ins Plenum selbst wird ihrerseits zur unfraglichen Tatsache erhoben, die sodann auch die von Hannah hergestellten Rechte als Urheberin außer Kraft setzt. Dies irritiert insofern, als die Gruppe im Rahmen ihrer Arbeitsphase an zwei Fällen eine kollegiale Fallbesprechung durchgeführt hat. Sodann wird im Protokoll auf eine Aushandlung der Studierenden verwiesen, die sich auf die Anzahl einzubringender Fälle bezieht. Vermutet werden kann, dass Josephine hier auf die Einbringung zweier Fälle im Plenum hingewiesen hat, dies würde bei zwei gemeinsam durchgeführten kollegialen Fallbesprechungen eben keinen Ausschluss eines Falles entsprechend Hannahs Wunsch zulassen (Kurz diskutiert die Gruppe, ob ein oder zwei Fälle im Plenum vorgestellt werden sollen). Rita löst die Diskussion über die seminaristischen Anforderungen sodann auf, indem

sie mit *einer* auf die Anzahl einzubringender Fälle verweist. An dieser Stelle scheint das Problem (zunächst) für Hannah gelöst; die Präsentation im Plenum bedarf lediglich der Vorstellung eines Falles. Auch wenn Hannah ihren Fall zurückzieht, kann die Gruppe etwas präsentieren.

Rita: *„ich würd aber lieber wenn dann den weil wir keine lösung dafür gefunden haben*", sie schwingt ihre rechte Hand in der Luft und lässt sie als Faust geballt auf die Kante ihres Tischbereiches fallen. Josephine schaut zu Hannah und kichert: *„du bist doch eh nicht mehr da*", auch Hannah grinst und sagt *„ja*".

Nun steigt auch Rita in das Geschehen ein. Auch sie beginnt ihre Ausführung mit einer Widerrede (*ich würd aber lieber*) und verweist bereits darauf, die vorhandene Ausweichoption (den weiteren besprochenen Fall) gerade nicht der Seminaröffentlichkeit vorzustellen. *Wenn* die Gruppe nur einen der beiden Fälle einbringen soll, *dann* wolle sie *lieber* Hannahs Fall präsentieren. Als Begründung führt sie die fehlende Generierung einer Lösung des Handlungsproblems an (*weil wir keine lösung dafür gefunden haben*). Die verbleibende Ungewissheit aus der gemeinsamen kollegialen Fallbesprechung soll vor dem Plenum also gerade zum Thema gemacht werden. Rita ‚haut sodann nicht nur sinnbildlich auf den Tisch' (sie schwingt ihre rechte Hand in der Luft und lässt diese als Faust geballt auf die Kante ihres Tischbereiches fallen). Für sie steht ihre Entscheidung außer Frage. Sodann wendet sich Josephine ebenfalls an Hannah als Falleigentümerin (Josephine schaut zu Hannah) und zieht deren Abwesenheit im Plenum als Argument für eine Vorstellung ihres Falles heran. Wenn Hannah bei der Präsentation im Plenum *eh nicht mehr da* ist, scheint ein möglicher Gesichtsverlust (vgl. Brown & Levinson, 2007) aufgrund der bisher unbestimmten kriteriumsorientierten Güte des Falles ausgeschlossen. Die schützende Abwesenheit Hannahs legitimiert damit die Vorstellung. Josephines Kichern deutet hierbei eine gewisse Ironie an, wobei Hannahs Zustimmung ebenso als ironisch gedeutet werden kann.

Josephine führt fort: *„also einen fall*", fragt sie. Rita entgegnet: *„ja aber ich würd dann ihren nehmen* [zeigt auf Hannahs Mappe] *weil wir keine lösung dazu gefunden haben.*" Josephine wendet sich Lisa zu: *„ja ich find ich auch weil man mal nen fall hat wo es nicht klar ist oder eindeutig wie man drauf reagiert*", dann schaut sie wieder auf ihr Smartphone hinunter.

Nochmals wechselt Josephine sodann zur einer Klärung Seminaranforderungen (*also einen fall*) und fragt erneut im Sinne einer Absicherung gegenüber der Gruppe, ob nun ein Fall vorgestellt werden soll. Wieder stimmt Rita zu (*ja*) und wiederholt nochmals die Begründung für ihren Wunsch, Hannahs Fall heranzuziehen (*aber ich würd dann ihren nehmen* [zeigt auf Hannahs Mappe] *weil wir keine lösung dazu gefunden haben*). Dabei bringt sie nun auch Hannahs Mappe als Ablageort für jene Fälle in Textform mit ‚ins

Spiel'. Rita weiß, wo sich der Gegenstand ihres Begehrens befindet. Der Fall in seiner dinglichen, greifbaren und damit auch gruppenseitig einnehmbaren Form wird zum Bezugspunkt ihrer Ausführungen. Für sie liegt die Lösung des Präsentationsproblems nicht ‚auf der Hand', aber auf dem Tisch. Wieder stimmt Josephine zu (*ja*) und holt nun Lisa als jenes Gruppenmitglied ‚mit ins Boot', das sich bisher aus der Entscheidung herausgehalten hat. Vor ihr solidarisiert sich Josephine nun nicht nur mit Rita (*auch*), sie bringt zudem ein weiteres Argument für die Vorstellung von Hannahs Fall hervor (*weil*), in dem sie nun die Uneindeutigkeit bezüglich möglicher Handlungsoptionen als Rechtfertigungsgrund für eine Einbringung ins Plenum hervorhebt. Interessant ist, dass sie diese Begebenheit selbst als unüblich rahmt (*man mal nen fall*). Für Josephine scheint es Seltenheitswert zu haben, mit dem Problem eines Falles in Ungewissheit zurückzubleiben. Die Studierenden stellen hier pädagogisches Handeln folglich als etwas Technisierbares her, das im Unterschied zu Helspers strukturtheoretisch fundiertem antinomischem Blick auf Lehrer*innenhandeln von einer wortwörtlichen Eindeutigkeit pädagogischen Handelns ausgeht (vgl. u. a. Helsper, 2001a, 2022). Das Zurückbleiben in der Ungewissheit mangelnder Handlungsoptionen trifft vor diesem Hintergrund auf eine studentische Besonderung, fällt dies doch gerade aus dieser Konstruktion von Eindeutigkeit heraus. Im Protokoll wird nun darauf verwiesen, dass Josephine sich ihrem Smartphone zuwendet. An Josephines Entschluss ist ‚nicht mehr zu rütteln', sie zeigt sich als nicht mehr ansprechbar und erschwert somit eine Verhandlung der Fallauswahl unter ihrer Mitwirkung.

Beschreibung 2

Die Studierenden tauschen sich über Erfahrungen aus dem Praxissemester aus. Circa zehn Minuten später kommt ein Dozent an den Tisch.

Der Dozent stützt sich mit beiden Händen auf der Kante des Tischbereichs von Rita ab, den Rücken zur Kamera gewandt: „*wenn sie deutlich früher fertig werden dann machen sie einfach noch einen*", und schaut dabei abwechselnd die Studierenden an. Rita stöhnt auf. Lisa sieht ihn an: „*noch einen also*", fragt sie und lehnt sich zurück.

Wie die Beschreibung des zweiten Segments verrät, wurde die Fallauswahl nicht weiter thematisiert. Zumindest für die Studierenden ist der Ausgang der Verhandlung bzw. das weitere Vorgehen klar. Das zweite Segment setzt ein, als ein Dozent in den Aufnahmebereich der Kamera eintritt. Dieser stützt sich mit beiden Händen auf der Kante des Tischbereichs von Rita ab, den Rücken zur Kamera gewandt. Mit der beschriebenen Körper-Raum-Relation stellt er dabei eine gewisse Nähe zur Gruppe her, er betritt den von ihnen als von der Seminaröffentlichkeit abgegrenzten sozialen Bereich. In Form einer Wenn-dann-Beziehung macht er dabei einen Aspekt der zeitlichen Koordination der studentischen Arbeit zum Thema. Wenn die Gruppe mit ihrer Arbeit *deutlich früher fertig* wird, dann soll sie einen weiteren Fall bearbeiten. Die diversen Leerstellen seiner Äußerung lassen

darauf schließen, dass den Studierenden am Tisch sowohl eine seminaristisch gesetzte zeitliche Grenze der Fallarbeit bekannt ist, zu der der Umstand, *früher* fertig zu werden, in Relation gesetzt werden kann, als auch, inwiefern das vorzeitige Fertigwerden ein Offenkundiges (*deutlich*) ist, wobei er alle Beteiligten am Tisch als gleichermaßen Verantwortliche anspricht (schaut dabei abwechselnd die Studierenden an). Rita stöhnt auf, sie lehnt eine weitere Fallbesprechung ab. Damit markiert sie gleichzeitig die verbleibende Zeit als ausreichend für eine erneute Durchführung, die Lisa sodann expliziert (*noch einen*) und vor dem Dozenten zur Diskussion stellt (*„also*", fragt sie). Unabhängig davon wird der Verweis des Dozenten als Setzung hergestellt, an dem ‚nicht zu rütteln ist', wenngleich Lisas Zurücklehnen eine (körperliche) Distanzierung zum Dozierenden respektive zu seiner Aufforderung andeutet.

Der Dozent wendet sich Lisa zu: *„haben sie haben sie schon alle drei was gemacht nee sie sind ja zu viert*", fragt er. Lisa entgegnet mit Blick auf ihren Laptop: *„nee wir haben zwei gemacht.*" Sie schaut wieder zum Dozenten und zieht ihre Augenbrauen hoch. *„zwei geschafft*", meint dieser darauf und nickt.

Der Dozent wendet sich Lisa zu, die eine weitere Fallbesprechung zur Disposition gestellt hat. Dabei fragt er sie, ob bereits alle Beteiligten am Tisch *was gemacht* hätten. Vermutet werden kann an dieser Stelle, dass der Dozent auf die Einbringung eines eigenen Falles und dessen Bearbeitung im Rahmen einer kollegialen Fallbesprechung verweist. Lisa spricht er als Wissende an, die bezüglich der studentischen Arbeit Auskunft erteilen kann. Zudem verweist er mit seiner Frage auf ein einschränkendes Kriterium hinsichtlich seiner Anforderung, bei deutlich frühem Fertigwerden eine weitere Fallbesprechung durchzuführen. Wenn die Gruppe bereits die Fälle aller Beteiligten besprochen hat, so kann keine erneute kollegiale Fallbesprechung begonnen werden. Lisa versteht sodann die Anfrage des Dozenten als Bitte um die Auskunft über die Anzahl der bisher durchgeführten Fallbesprechungen, die sie unter Anbringung einer Verneinung mit *zwei* angibt. Die Hälfte der Gruppenmitglieder hat nun also einen besprochenen Fall vorliegen, zwei weitere, so die bisherige Rechnung, sind noch offen. Lisas Blick auf ihren Laptop bringt diesen als Artefakt der Ergebnissicherung mit in den Interaktionsraum ein. Hier scheint zumindest für sie als Wissende offengelegt zu sein, welche gemeinsame Arbeit bereits geleistet wurde. Nach ihrer Absicherung sieht sie wieder zum Dozenten, die hochgezogenen Augenbrauen haben etwas Erwartendes, sie wirft den ‚Spielball zu ihm zurück'. Er entgegnet ihr: *zwei geschafft.* Die Absolvierung des Arbeitsformats wird durch den Dozenten hier doch als potenziell unliebsame Aufgabe eingeführt, die die Studierenden bereits zweifach bewältigt haben. Die Gruppe hat schon einiges ‚hinter sich', was der Dozent hier gewissermaßen honoriert.

„aber das ist nicht so viel", führt Lisa fort und blickt erneut auf ihren Laptop hinunter. *„das reicht*", ist von Rita zu hören, die in der

Aufnahme nicht zu sehen ist, da der Dozent vor ihr steht. *„interpretation haben wir nicht*", meint Lisa und blättert in Dokumenten aus ihrem Notizblock.

Lisa hält den geteilten Interaktionsraum zwischen ihr und dem Dozenten aufrecht. Erneut bringt sie hierbei ihren Laptop in den gemeinsamen Raum ein (und blickt erneut auf ihren Laptop hinunter), als es um die bereits erbrachte Arbeit der Gruppe geht, die sie nun weiter zum Thema macht. Dabei deutet sie bereits mit *aber* eine Relativierung der Sprechhandlung des Dozierenden an. Die Gruppe hat zwar das Arbeitsformat zweimal in seinem Ablauf vollzogen und insofern *geschafft*, aber nur wenig schriftlich fixierte Ergebnisse erzeugt (*aber das ist nicht so viel*), was der Blick auf ihren Laptop verrät. Anschließend tritt auch Rita (wieder) in den gemeinsamen Interaktionsraum ein (*das reicht*). Sie offeriert hier vor dem Dozierenden und der Gruppe, dass die generierten Ergebnisse einer Konvention genügen. Der Bedarf an notierten Resultaten im Zuge der kollegialen Fallbesprechung ist gedeckt und bewegt sich in einem zwar unausgesprochenen, aber zur Relationierung herangezogenen Umfang. Rita führt diesen dabei als gesetzt ein und macht sich zu einer Instanz, die die eigene Arbeit hinlänglich einzuschätzen vermag. Wen Rita hier anspricht, bleibt aufgrund der Kameraperspektive unklar (die in der Aufnahme nicht zu sehen ist, da der Dozent vor ihr steht). Wieder schaltet sich Lisa ein und verweist darauf, die Gruppe sei nicht im Besitz einer *interpretation* der Fälle. Damit deutet sie auf das Ausbleiben eines Teilschritts der kollegialen Fallbesprechung hin, nämlich das Hinzuziehen der wissenschaftlichen Interpretation, die den Studierenden eben nicht vorliegt, handelt es sich doch um eigene Fälle aus dem Praxissemester, die sie gemeinsam besprochen haben. Lisa verstetigt somit die schrittweise Durchführung des Fallarbeitsformats, daran kann der geringe Ergebnisumfang nicht liegen. Mit dem Blättern in ihren Dokumenten deutet sie eine Suche an, die vor dem Hintergrund irritiert, dass sie in Ermangelung einer materialisierten Interpretation der studentischen Fälle zum Scheitern verurteilt ist. Gleichzeitig offeriert sie dem Dozenten ihre Arbeitsbereitschaft. Sie zeigt sich am Problem der fehlenden Arbeit für die restliche Gruppenarbeitszeit interessiert.

„ja gibt's nichts zu besprechen", fragt der Dozent und schaut zu Rita herunter. Rita: *„bei dem einen wissen wir nicht weiter* [Dozent: *„ja*"] *und würden den gerne mit der gruppe zusammen besprechen weil wir keine lösung dafür finden.*" *„das ist ne gute idee*", meint der Dozent und blickt in die Runde. Lisa: *„ja wir haben nur zwei drei sätze zu jedem schritt*", und schaut auf ihren Laptop. Rita: „[unvers.]".

Nochmals stellt der Dozent eine Frage, die er nun an Rita richtet („*gibt's nichts zu besprechen*"), womit er das Interesse der Studierenden an der gemeinschaftlichen Verhandlung von potenziellen Problemen aus der eigenen Praxisphase in den Mittelpunkt rückt. Die gemeinsame Arbeitsphase wird damit als Ort der Hilfe und des Ratschlages gerahmt. Rita wiederum offenbart nun die gruppenseitige Ungewissheit bezüglich der Lösung des zuletzt besprochenen

Falles als eine Herausforderung (*bei dem einen wissen wir nicht weiter* [Dozent: *„ja"*]), dessen Bearbeitung die Gruppe im Seminarplenum finalisieren will (*und würden den gerne mit der gruppe zusammen besprechen*), fehlen den Studierenden hier doch Lösungsperspektiven (*weil wir keine lösung dafür finden*). Rita nimmt insofern den dozierendenseitigen Entwurf der Fallbesprechung als Raum gegenseitiger Unterstützung an, bringt sie doch hervor, die Gruppe habe ebendies versucht, sei aber an der Klärung des Problems gescheitert. Damit verneint sie, mit einer anderen Fallbesprechung fortfahren zu können, da diese doch eben noch nicht abgeschlossen, sondern lediglich ausgesetzt ist. Die Problemlösung soll nun an das Plenum übergeben werden. Dieses wird somit als Raum der Hilfe bzw. Unterstützung entworfen, als ein Gremium, das jene Eindeutigkeit als Ziel der gemeinsamen Fallarbeit herzustellen vermag, die die Studierenden im Rahmen ihres gemeinsamen Tuns nicht herstellen konnten. Die von Hannah zuvor hervorgebrachte Differenz zwischen dem geschützten Raum der Kleingruppe und der potenziell riskanten Seminaröffentlichkeit wird von Rita folglich aufgelöst. Der Dozent wiederum entwirft Ritas Vorschlag als *gute idee*, die er dann auch an alle Gruppenmitglieder adressiert (und blickt in die Runde). Auch Lisa bekräftigt Ritas Einwand (*ja*) in Ergänzung des Umfangs ihrer Notizen. Die Gruppe habe *nur zwei drei sätze zu jedem schritt*. Die mangelnde Eindeutigkeit wird somit ihrerseits mit einer geringen Anzahl fixierter Aspekte gleichgesetzt, wie dies im Schreibraum des Laptops zumindest für sie ‚schwarz auf weiß' nachzulesen ist (und schaut auf ihren Laptop). Im Zentrum steht also nicht allein die Ermangelung von Handlungsalternativen, sondern die gesamte Bearbeitung wird von Lisa als herausfordernd hervorgebracht. Ritas Anschluss wird aus dem Protokoll nicht ersichtlich.

Der Dozent krempelt sich einen Ärmel seines Pullovers hoch: *„vielleicht gehen wir auch früher in die in die runde ja"*, und verlässt den Tisch. Die Studierenden äußern Zustimmung. Die restlichen 15 Minuten der Kameraaufnahme sprechen sie erneut über Situationen aus dem Praxissemester.

Sodann schlägt der Dozent vor (*vielleicht*), die verbleibende Bearbeitungszeit zu kürzen und *früher in die in die runde* zu gehen. Er zeigt sich hier also als Entscheider bezüglich koordinativer Aspekte des Seminars. Er kann in Reaktion auf die wahrgenommenen studentischen Hindernisse temporale Anforderungen anpassen. Der Dozent minimiert also (für die Gruppe) die verbleibende Zeit der Ungewissheit. Die in der Beschreibung herangezogene Redensart ‚die Ärmel hochkrempeln' verweist auf eine unterstellte Bereitschaft ‚zum Anpacken', die darin besteht, früher ins Plenum zu kommen und alles Nötige herzustellen, was außerhalb des Tischbereichs der Studierenden vollzogen wird (und verlässt den Tisch). Was nun seitens des Dozierenden geschieht, bleibt an dieser Stelle unklar, da er mit Verlassen des Tischbereiches auch den Aufnahmeradius der Kamera verlässt. Die Beschreibung hingegen verrät eine kollektive Zustimmung der Studierenden zu einem früheren Eintritt in den Raum

der Seminaröffentlichkeit (`Die Studierenden äußern Zustimmung`), der jene bestehenden Ungewissheiten aufzulösen vermag. Die Bearbeitung wird daraufhin beendet.

Zusammenfassung

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass der materialisierte Fall auch als Gegenstand des Zeigens für das Plenum entworfen wird, gleichzeitig aber von den Fallgebenden in Ermangelung einer gewissen Güte, deren kriteriumsorientierten Grundlagen an dieser Stelle undefiniert bleibt, als nicht zeigbar hervorgebracht wird. Was also in der Kleingruppe als erzähl- und bearbeitbar gilt, ist dies nicht unbedingt in der Seminaröffentlichkeit. Somit wird die studentische Gruppe durch die Fallgeberin als geschützter Raum entworfen, als ein Ort, an dem öffentlich nicht Zeigbares thematisierbar wird. Die Seminaröffentlichkeit wird hingegen als riskant hervorgebracht, zumindest wenn sie selbst bei der Präsentation anwesend ist. Als gewagt wird dabei nicht der Bezug der Seminaröffentlichkeit auf den Fall als Gegenstand des Zeigens entworfen, sondern der potenzielle Verweis auf die Fallgebende und ihr Handeln im Rahmen der geschilderten Situation. Auch hier deutet sich also eine Relationierung von Zeigbarem und eigener Bewährung an, die die Präsentation des Falles dann als problematisch entwirft, wenn der Fall zur Repräsentation pädagogischen Scheiterns wird (vgl. Parade et al., 2022, S. 192). Es geht also auch bei der Fallauswahl für die Präsentation im Plenum um die Vermeidung von Krisen (vgl. Parade et al., 2022). Reibungslosigkeit und die „Bewährung im Lehrer_innenspiel werden nicht nur zur ‚Richtschnur der Reflexion'" (Heinzel & Krasemann, 2019, S. 78), sondern ebenso der Fallauswahl.

Nachdem der Fall wieder zur Präsentation freigegeben wurde, verlagert sich das Auswahlgeschehen auf die Ergebnisse des gemeinsamen Tuns. So wird die Ungewissheit der Lösung des vorliegenden Handlungsproblems gerade zum Auswahlkriterium für eine Vorstellung im Plenum. Dieses wird vom Rest der Gruppe als Ort der Hilfe und Unterstützung entworfen, der jene Eindeutigkeit der Lösung herzustellen vermag, die ihr selbst bei ihrer Besprechung eben nicht gelungen ist. Der geringe Umfang verschriftlichter Ergebnisse wird dabei als Manifestation der gruppenseitigen Herausforderung eingeführt und die Fallbearbeitung bis zur gemeinsamen Besprechung im Plenum ausgesetzt. Fallarbeit wird hier somit „in den Dienst der Bewältigung der Praxis des Praxissemesters" (Heinzel & Krasemann, 2019, S. 77) gestellt, die jene *Ungewissheit* pädagogischen Handelns im Zuge des Seminars *thematisieren* und auflösen soll.

Kontrastierung

Bei der Kontrastierung der Segmente beider Gruppen muss zunächst zwischen der Herstellung der Fallauswahl für das Plenum durch die Fallgebenden und durch die restliche Gruppe unterschieden werden. So zeigt sich, dass die Fallgebenden den eigenen Fall pädagogischen Handelns (beide Studierende berichten von Situationen, in denen sie selbst agiert haben) als mit ihrer Person verbunden herstellen. Das Plenum wird hierbei als riskanter Raum entworfen; das

Zeigen des Falles (unter Anwesenheit) wird zum Wagnis in der Seminaröffentlichkeit als Bewertungsinstanz, wird doch hier die Bewährung vor universitären Akteur*innen riskiert (vgl. Parade et al., 2022). Die fehlende Anwesenheit von Fallgebenden enthebt sie von der Bedrohung des Zeigens, da das zu Zeigende von ihnen losgelöst wird. Der eigene Fall wird durch die Vorstellung der übrigen Gruppe zum fremden Fall, was das Zeigen im Plenum ermöglicht. Das Risiko eines Gesichts- respektive Anerkennungsverlustes wird umgangen (vgl. u. a. Brown & Levinson, 2007; Parade et al., 2022). Gleichzeitig bleibt der Fall Eigentum seines Urhebers bzw. seiner Urheberin, über dessen Einbringung er bzw. sie entscheiden kann, wenngleich der Ausschluss als legitimationsbedürftig hergestellt wird. Zum Kriterium der Auswahl wird für beide hier eine gewisse Güte des Falles, die zumindest Sören in der Zeigbarkeit seines pädagogischen Tuns vor dem Hintergrund hergestellter universitärer Regeln bezüglich des schulischen Feldes verortet. So fassen Heinzel und Krasemann (2019, S. 77) die studierendenseitige Krux wie folgt zusammen:

> Ihnen [den Studierenden] wird Verantwortung im alltäglichen Unterrichtsgeschehen übertragen. Die Praktikant_innen agieren dabei im Spannungsfeld persönlicher, schulischer und universitärer Anforderungen. Einerseits handelt es sich um gewollte Bewährung in Schulpraxis; andererseits sind es gerade diese Situationen des Agierens, die als krisenhaft erlebt werden.

Vor dem Hintergrund studentischer Bewährungswünsche wird die Thematisierung dieser Krisenhaftigkeit im Zuge kasuistischer Veranstaltungen dann zu einem zusätzlichen Problem. Die Tischgruppe wird hingegen als geschützter Raum entworfen, der eine Hervorbringung solcher Fälle ermöglicht und zum Plenum im Sinne eines Innens zum Außen des öffentlichen Raumes relationiert wird. Unabhängig davon bleibt die Herstellung von Zeigbarkeit in beiden Gruppen Ziel der gemeinsamen Fallbearbeitung, wenngleich mit unterschiedlichen Bezugspunkten. Während die Gruppe um Sören um die Generierung von Zeigbarkeit vor dem Plenum bemüht ist und dies zum Kriterium der Fallauswahl (zumindest von Sören) wird, zeigt sich die Gruppe um Rita, auch vor dem Dozenten, an einer Eindeutigkeit bei der Lösung des Falles im Hinblick auf mögliche Handlungsalternativen interessiert, wobei das Plenum als Ort der Hilfe entworfen wird, der diese Eindeutigkeit zu erzeugen vermag. Zum Kriterium wird die Ungewissheit des Falles, bezogen auf die Lösung eines Problems.

6.4 Theoriebezüge herstellen

Mit dem Einrücken von Praxiserwartungen in die universitäre Lehrer*innenbildung (vgl. Meseth & Proske, 2018), deren Verdichtung durch die im Rahmen der Bologna-Reform formulierten „Employability-Ansprüche“ (Leonhard, 2020, S. 39) sowie den „Standards für die Lehrerbildung“ (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2004), wird zunehmend die Relationierung von Theorie und Praxis als

Aufgabe des universitären Feldes und seiner Lehre verstanden. Die Hochschulen sind im Rahmen der Lehrer*innenbildung somit nicht mehr nur Ort der Einsozialisation in den wissenschaftlichen Diskurs. Die Praxisformation Lehrer*innenbildung rückt zusehends enger an die Schule als zukünftiges Berufsfeld heran, wie etwa die Implementierung (verlängerter) Praxisphasen und die Herstellung des Studiums durch ihre Lernenden als Ausbildung im Sinne einer Berufsvorbereitung zeigen (vgl. u. a. Leonhard, 2020; Schulz & Heinzel, 2020). Die Relationierung von Schulpraxis und Theorie wird dabei als Ziel und gleichzeitig zentrale Herausforderung des universitären Feldes konstruiert (vgl. hierzu zusammenfassend Cramer, 2014). Wie Studierende bei der Arbeit an pädagogischen Situationen jene Relationierung gestalten, soll dabei im Zentrum des folgenden Kapitels stehen. Davon, „Theoriebezüge herzustellen", wird einerseits immer dann gesprochen, wenn die Studierenden sich auf ein Wissensphänomen beziehen, das sie (im Kontext des universitären Feldes) als Ge- oder Erlerntes hervorbringen; andererseits dann, wenn sie sich auf Artefakte dieser Phänomene, wie etwa Literatur, Arbeitsblätter, didaktische Materialien oder Gegenstände des Zeigens, beziehen und diese als etwas Informationshaltiges entwerfen, das sie zur Klärung einer Frage, eines Problems, einer Aufgabe oder eines Falles heranziehen, indem sie sie als wissenschaftliches Wissen verorten. Von Interesse ist hierbei, wie die Studierenden dieses Wissen hervorbringen, wie sie sich darauf beziehen und wie sie im Kontext des gemeinsamen Tuns die Relationierung des Falles als Ausdruck schulischer Praxis und wissenschaftlichen Wissens respektive theoretischer Aspekte als solche herstellen. Ausgewählt wurden hierzu zwei Segmente unterschiedlicher Seminararrangements, in denen die Studierenden einmal ein Arbeitsblatt erhalten haben, eine „semiotische Repräsentation" (Kalthoff, 2014b, S. 874) von Wissensphänomenen also, auf dem antinomische Spannungsverhältnisse (vgl. hierzu u.a. Helsper, 2001a, 2022) erläutert werden, die sie auf ihre eigenen Fälle beziehen sollen. Im zweiten Segment ist zum anderen die Herstellung von Theoriebezügen als Teil des Ablaufplans der kollegialen Fallbesprechung eines fremden Falles aus dem Online-Fallarchiv Schulpädagogik angezeigt, den die Studierenden nun vollziehen. Die Segmente unterscheiden sich also hinsichtlich der für die Beteiligten hergestellten Arrangements ihres gemeinsamen Tuns (Fall, Artefakte der Wissensphänomene).

6.4.1 Einordnen

Am Tisch sitzen die Studierenden Maja, Selma, Thore und Marianna. Zur Einführung in das Sitzungsthema „Antinomien" haben die beiden Dozierenden des Seminars Übersichten über die einzelnen Spannungsfelder ausgeteilt. Die Studierenden sollen nun eigene Fälle zum Sitzungsthema notieren und diskutieren, welche Antinomien in ihnen vorkommen.

Beschreibung

Die Studierenden haben bereits ihre Fälle geschrieben und stellen sich diese nun vor. Maja ist an der Reihe. Sie berichtet von einer Situation aus dem Praxissemester, in der eine Lehrerin die

Schüler*innen im Sitzkreis jeweils ein Wort aus einem Text vorlesen lässt. Lediglich einem Schüler aus der Klasse sagt sie stets die Antwort vor, da dieser sehr langsam arbeite. Dann setzt die Szene ein.

Maja sitzt zurückgelehnt und mit rundem Rücken auf ihrem Stuhl. Alle schauen zu ihr herüber. Ihre Hände scheinen in ihrem Schoß zu ruhen. Sie blickt auf ihren Tischbereich hinunter, auf dem sich ein aufgeschlagener Notizblock befindet. Was dort zu sehen ist, bleibt durch die Kameraperspektive verdeckt. Maja: *„ähm da kann man also einmal äh diese differenzierung und andererseits is es ja auch irgendwo macht weil ähm* [schüttelt kurz den Kopf und schaut hoch zu Marianna] *das is vor nen paar tagen passiert da hat ein mädchen einem anderen mädchen das vorgesagt* [Augenbrauen heben sich kurz] *weil sies nicht konnte aber das darf sie ja nicht.*" Marianna entgegnet *„mhm*" und fährt sich dabei durch ihre Haare.

Zu Beginn des Segments gerät Maja in den Fokus der Protokollantin. Detailliert findet hier eine Beschreibung ihrer Körper-Raum-Ausrichtung statt, die sie als von der Gruppe abgewandt hervorbringt. Mit dem Zurücklehnen schafft sie körperlich Distanz zwischen sich und den Beteiligten. Die Rundung ihres Rückens verringert sie, Maja zieht sich zurück. Die ruhenden Hände verweisen auf eine ausgesetzte (Weiter-)Arbeit. Ihr Notizblock wird gleichzeitig zur sinnbildlichen Haltestelle für die eigene Blickachse, die eine Ansprechbarkeit innerhalb der Gruppe erschwert. Was auf dem Artefakt zu sehen ist, bleibt durch die Kameraeinstellung offen. Interessant ist an dieser Stelle, dass sich die Gruppenmitglieder wiederum direkt auf Maja beziehen (Alle schauen zu ihr herüber). Nicht nur von der Beobachterin wird die Studentin also auf die Vorderbühne des gemeinsamen Tuns gerückt, sie wird auch zur Sprecherin gemacht, was sie im Folgenden annimmt. Während Maja sich also körperlich aus der Gruppe zurückzieht, bleibt sie über ihre Sprechhandlung ‚am Ball' und im gemeinsamen Tun verortet. Beginnend mit einer Suchbewegung (*ähm*), stellt sie dabei zwei Vorschläge (*differenzierung und* […] *macht*) vor der Gruppe zur Diskussion (*da kann man*). Die Relationierung von Fall und Antinomien bringt sie somit als eine Einordnung hervor, die sie vor dem Hintergrund der Herstellung von Passung befragt. Mit *differenzierung* und *macht* verweist Maja in sprachökonomischer Form auf die Differenzierungs- sowie Machtantinomie, die sie als geeignet entwirft. Letztere begründet sie sodann (*weil*), für sie scheint die Einordnung als Machtantinomie somit legitimationsbedürftig. Unter Anführung einer beobachteten Szene des Vorsagens zwischen zwei Schülerinnen aus ihrem Praxissemester verweist sie in vergleichender Perspektive auf eine Regel, die sie in Kontrast zu ihrem Fall setzt. Während die Lehrperson in ihrem Fall also dem Schüler im Sitzkreis etwas vorsagen darf, ist dies den Schüler*innen untersagt. Das Kopfschütteln und ihre hochgezogenen Augenbrauen deuten dabei bereits an dieser Stelle eine gewisse Ablehnung ihrerseits an, die sich auf die Diskrepanzen des lehrer*innenseitigen Re-

gelgebrauchs zu richten scheint. Während Maja in der hergestellten Unsicherheit ihrer Falleinordnung von der Gruppe abgewandt bleibt, tritt sie bei ihrer Begründung in diese ein, sie erwidert Mariannas Blick und macht sich wieder ansprechbar. Marianna wiederum stellt sich selbst als Zuhörerin her (*mhm*), die Majas Äußerung lauscht (fährt sich dabei durch ihre Haare).

Thore wendet seinen Blick von Maja ab, er sieht nun auf das Arbeitsblatt zu den Antinomien hinunter, welches auf seinem Tischbereich liegt. Maja fährt indes fort: *„also die anderen kinder müssen alle lernen egal wie wie lang sie brauchen aber die lehrerin darf das dem jungen vorsagen weil es halt weil er halt schwierigkeiten hat.*"

Im Folgenden rückt nun zunächst Thore in den Mittelpunkt der Beschreibung. Er wendet seinen Blick von Maja ab und löst somit seine Zuhörerschaft auf und bringt stattdessen das Antinomien-Arbeitsblatt als Artefakt in sein eigenes Tun ein. So sieht [er] nun auf das Arbeitsblatt zu den Antinomien hinunter und deutet damit einen Nachvollzug respektive eine Kontrolle von Majas Einordnungsvorschlägen an. Das Arbeitsblatt entwirft er hierbei als eine textliche Schablone, die zur Einschätzung von Majas Vorschlag herangezogen wird. Noch währenddessen (indes) fährt Maja fort. Mit *also* rahmt sie dabei ihren Anschluss als Folge. Sie bringt nun noch einmal auf den Punkt, was sie zuvor mit ihrem kontrastierenden Praxisbezug hergestellt hat. Erneut hebt sie im Sinne einer Gegenüberstellung die divergierende Regelbefolgung innerhalb der Klasse hervor. Während *die anderen kinder* unabhängig vom zeitlichen Umfang ihrer Aufgabenbewältigung mit dieser alleingelassen sind, darf die Lehrerin *das dem jungen vorsagen*. Sie *darf* also gegen jene von Maja hervorgebrachte Regel verstoßen. Es geht hier also um eine doppelte Besonderung: die der Lehrperson als Ausnahme von der Regel und die des Schülers durch die Lehrerin. Als Begründung für die Enthebung von der Regelung seitens der Lehrperson führt Maja dabei die besonderen Lernherausforderungen des Schülers an. Das Handeln der Lehrpersonen wird somit zur Hilfe gemacht und fungiert damit als Legitimationsgrundlage für die Enthebung der Lehrerin von dem Vorsageverbot.

Thore und Marianna beginnen nun parallel zu sprechen, Thore bricht ab und kichert kurz auf. Marianna zeigt auf das vor ihr liegende Antinomien-Arbeitsblatt, beugt sich zu diesem herunter und sagt: *„es ist auch subsum-, ja genau, subsumtionsantinomie.*" Ruckartig wirft sie ihren Oberkörper wieder nach hinten in Richtung ihrer Stuhllehne und schaut zu Maja hinüber.

Sodann beginnen Thore und Marianna auch sprachlich an Maja anzuschließen. Die Parallelität der Einstiege beider Studierenden wird dabei zunächst zum sozialen Problem. Es muss geklärt werden, wer nun spricht. Die Auflösung erfolgt, so das Protokoll, über den Rücktritt Thores

(bricht ab und kichert kurz auf), wobei sein Kichern einerseits eine gewisse Belustigung über die Gleichzeitigkeit des Einstiegs hervorhebt. Andererseits zeigt er Marianna durch die akustisch gedämpfte Ausführung des Lachens an, diese nicht unterbrechen zu wollen. Marianna nimmt Thores Angebot, zu Ende zu sprechen, an, und setzt ihre Ausführungen fort. Auch sie bringt das Antinomien-Arbeitsblatt als Artefakt in die gemeinsame Einordnung des Falles ein. Ihr Zeigen macht dieses Artefakt auch vor der Gruppe zum Gegenstand, wobei dadurch etwas „zuvor in der Alltäglichkeit Verborgenes seine Selbstverständlichkeit [verliert] und […] dem, dem gezeigt wird, zumindest für einen kurzen Moment gegenüber[tritt]" (Alkemeyer, 2011, S. 3). Im Folgenden führt Marianna dabei aus, dass sie den Fall auch als Fall einer *subsumtionsantinomie* versteht. Mit dieser Ergänzung zu Majas Einordnung segnet sie dabei nicht nur deren Angebot als angenommen ab (*auch*), sie führt auch ihre eigene Offerte der Kategorisierung als ebenso unumstößlich ein (*es ist*). Mit ihrem ruckartigen Zurücklehnen unterstreicht Marianna nochmals die Endgültigkeit ihrer Ergänzung. Sie hat ihre Ausführungen beendet, stellt körperliche Distanz zur Gruppe her und ‚wirft' das Rederecht durch ihren Blick zu Maja wieder auf diese zurück (und schaut zu Maja hinüber).

Selma sieht zu Thore, mit verschränkten Armen meint sie: *„ja genau das gehört ja auch immer zu differenzierung meinten die ja irgendwie dazu."* Maja, Marianna und Thore stimmen zu. Maja schaut wieder auf ihren Tischbereich: *„ja das hängt irgendwie zusammen"*, Selma nickt daraufhin, Marianna sieht Maja an: *„ja"*, und wendet sich wieder ihrem eigenen Tischbereich zu.

Im Folgenden tritt nun Selma in den gemeinsamen Interaktionsraum ein. So sieht sie zunächst zu Thore, der zuvor von seiner Sprechhandlung zurückgetreten ist, und offeriert diesem damit, sich nun zu äußern. Dies erfolgt sodann nicht, sondern Selma beginnt selbst eine Sprechhandlung. Bereits mit ihrem Einstieg (*ja genau*) stimmt sie dabei Mariannas Einordnung als Fall einer Subsumtionsantinomie zu. Dies legitimiert sie im Folgenden mit deren Verbundenheit zur Differenzierungsantinomie (*das gehört ja auch immer zu differenzierung*), die Maja bereits gesetzt hat. Als Grundlage ihrer Begründung führt Selma dabei weitere Personen in das Geschehen ein, die die Festlegung als solche hervorgebracht haben (*meinten die ja irgendwie dazu*). Selma macht sich hier also zur Reproduzentin eines Gebots, deren Urheber*innen sie ebenso als bekannt vor der Gruppe einführt wie die Regel selbst (*ja*). Vermutet werden kann an dieser Stelle, dass es sich hierbei um die Dozierenden handelt. Selma verweist mithin auf einen Seminarinhalt. Das Seminar selbst, das Regeln der Bearbeitung zur Verfügung stellt, wird als außen entworfen. Die Regeln wiederum werden als Legitimationsgrundlage der eigenen (theoriegeleiteten) Einordnung hervorgebracht. Die Gruppe stimmt zu und Mariannas Verweis auf die als seminaristisch entworfenen Wissensphänomene wird abgesegnet. Somit wird ihr Vorschlag angenommen. Maja führt ihre Verstetigung dabei nochmals aus. Differenzierungs- und Subsumtionsantinomie gehören demnach stets zusammen, wenngleich sie deren

genaue Relationierung als nicht bestimmbar, aber gesetzt hervorbringt (*irgendwie*). Mit ihrem Blick auf den Tischbereich schließt Maja sodann die Einordnung. Es braucht keinen gemeinsamen Bezugspunkt mehr. Zeitgleich löst auch Marianna nach ihrer Zustimmung die Parallelisierung der Blickachsen auf, die Studierenden sind sich einig.

Maja beugt sich nun über ihren Notizblock, sie dreht ihren Rücken etwas zur Kamera: *„ja das kann ich ja noch dazu schreiben* [Marianna: *„ok ja"*] *so diese drei hätt ich dann."* *„Das passt aber gut"* setzt Marianna fort.

Im Anschluss beugt sich [Maja] nun über ihren Notizblock, sie dreht ihren Rücken etwas zur Kamera. Der Notizblock wird nun als Artefakt der Ergebnissicherung eingeführt. Die zuvor abgestimmte Einordnung des Falles wird nun final zu Papier gebracht. Als notationsfähig wird also das hergestellt, was der Absegnung durch die Gruppe standhält. Aus Majas Anschluss wird dabei ersichtlich, dass ihre eigene Einordnung als Differenzierungs- und Machtantinomie bereits verschriftlicht und damit gesetzt war. Mariannas Einbringung wird nun als Ergänzung hervorgebracht und nachträglich fixiert (*noch dazu schreiben*). Dabei stellt sie den Prozess der Fixierung selbst vor sich zur Disposition (*ja das kann ich ja*). Maja bringt sich als Fallgeberin und Schreibende somit als diejenige hervor, die den Inhalt ihrer eigenen Notizen letztlich bestimmt. Marianna als Vorschlagende segnet sodann Majas Vorhaben ab (*ok ja*). Sie ist einverstanden damit, dass Maja ihr Einordnungsangebot zu Papier bringt. Dieses wird somit zur Leihgabe, deren Aneignung für eine Verschriftlichung mit dessen Urheber*innen abgestimmt werden muss. Sodann stellt Maja einen imaginierten Zustand her, in dem sowohl ihre Einordnung als Differenzierungs- und Machtantinomie wie auch die Leihgabe der Subsumtionsantinomie schließlich als Auswahl in ihren Besitz übergeht (*hätt ich dann*). Dies ist insofern irritierend, als Marianna ihre Zustimmung zur Übernahme ihres Vorschlages erteilt. Daher kann bereits hier vermutet werden, dass für Maja die Suche nach passenden Antinomien zum Fall noch nicht beendet ist; für Marianna hingegen schon (*Das passt aber gut*), was sie durch den Verweis auf die Passung der Auswahl zum Fall nochmals hervorbringt. Die Gruppe kann fortfahren.

Nun beginnt Thore: *„und was ist mit der ähm warte jetzt muss ich unterscheiden sachanto- sachantionomie* [fragend] *dass sie quasi mit ihrem stoff vorankommen möchte* [Selma nickt und stimmt zu] *und es deswegen vorsagt* [fragend]". Marianna entgegnet: *„ja das stimmt das ist auch* [unvers.]", sie spielt dabei wieder mit ihren Haaren, schaut zunächst zu Thore, dann zu Maja hinüber.

Als Thore einsetzt, unterbreitet er einen Vorschlag zur Einordnung des Falles (*sachantionomie*), den er als einen unsicheren entwirft und sodann vor der Gruppe zur Diskussion stellt (*und was ist mit*). Die Passung bleibt für Thore verhandelbar, deren Versprachlichung wird zur Herausforderung (*ähm warte jetzt muss ich unterscheiden*). Er bittet um Zeit zur

finalen Formulierung, um seinen Gedanken auszuführen. Er schließt an die durch Maja eingebrachten Vorsagethematik an und expliziert, in welcher Verbindung die Sachantinomie mit dem Fall steht. So könne das Vorsagen der Lehrperson eben auch darauf zurückgeführt werden, dass sie *mit ihrem stoff vorankommen möchte*. Das gemeinsame Vorlesen soll nicht unterbrochen werden. Dem langsamen Schüler wird die Antwort in den Mund gelegt, um keine Zeit zu verlieren. Thore bringt somit die Sachantinomie im Hinblick auf den Fall als Problem der Erhöhung aktiver Lernzeit (vgl. hierzu ausführlich Helmke, 2015) hervor. Aus dem Protokoll geht hervor, dass zumindest Selma und Marianna Thore zustimmen ([Selma nickt und stimmt zu] […] Marianna entgegnet: *„ja das stimmt das ist auch* [unvers.]). Mariannas Blickachsenwechsel zu Maja verrät allerdings bereits an dieser Stelle, dass sie, wenngleich Marianna Thores Ausführungen zustimmt, nun von Maja (als Fallgeberin) ein Statement erwartet.

Maja wiederum wendet sich nun Thore zu. Dieser fährt fort: *„oder ist es organisation nein weil organisation*", er sieht auf das Antinomien-Arbeitsblatt hinunter und bricht kurz ab. Maja beginnt: *„nee ich glaub*", und schaut zu Selma, die ebenfalls verneint. Thore schaut zu Selma, beide sagen nun parallel: *„nee [*Thore*: „wenn"] dann ist es sach*", und nicken.

Auch im Protokoll gerät nun Maja in den Mittelpunkt der Beschreibung. So wird berichtet, wie diese sich Thore zuwendet und ihm zuhört. Dieser fährt wiederum mit der Verhandlung einer weiteren Antinomie fort, die er zunächst als Angebot ‚ins Spiel bringt' (*oder ist es organisation*), sogleich aber wieder revidiert (*nein*). Erneut unter Einbezug des Antinomien-Arbeitsblattes setzt er dabei zur Begründung an (*weil organisation*), wobei er das Blatt gewissermaßen als Artefakt der Rückversicherung entwirft, das sowohl eine Argumentation für als auch eine Enthebung von einer Einordnung gruppenöffentlich realisiert. Seine Ausführungen sind eben nicht einfach ‚aus der Luft gegriffen', sondern haben ‚Hand und Fuß'. Sie gründen auf der dinglichen Ebene des abgedruckten Textes. Der temporäre Abbruch wird zum Rückzug von der Gruppe, Thore zeigt sich lesend, bevor der den Ausschluss der Organisationsantinomie für den Fall legitimiert. Bis zu dieser Stelle kommt es nun nicht mehr, verneinen doch Maja und Selma bereits vor Thore eine Passung dieser Antinomie zum Fall. Die benötigte Einigung kann so nicht erzielt werden, auch Thore verneint nun und schließt sich somit Maja und Selma an (Maja beginnt:,*nee ich glaub*', und schaut zu Selma, die ebenfalls verneint). *Wenn* noch eine weitere Antinomie infrage kommt, *dann ist es sach*, die nun ‚noch weiter im Raum steht', denn Maja als Fallgeberin hat sich noch nicht dazu geäußert.

Maja: *„aber ich weiß nicht ob man das so sagen kann weil er hat generell ja schwierigkeiten und die überlegen ja jetzt auch ob er vielleicht irgendwie son förder-*", sie wird von Thore unterbrochen.

Thore: *„ja ja das ist halt die sache ne.“* Maja: *„weil das macht sie nicht um* [Maja wendet sich Thore zu] *mit dem rest also ich meine das ist ein kind von einundzwanzig“* [hebt und senkt ihre linke Hand, grinst Thore an]. Dieser entgegnet: *„ja aber prinzipiell hätt sie ja trotzdem sagen können versuch es weißte das ers trotzdem irgendwie äh.“*

Maja gibt nun ihre Einschätzung ab, die sie bereits als Gegenrede beginnt (*aber*). Unter Hervorhebung ihrer Unsicherheit (*ich weiß nicht*) stellt Maja Thores Einordnungsangebot infrage (*ob man das so sagen kann*). Ihren Einwand begründet sie sodann nochmals mit den Lernherausforderungen des Schülers (*weil er hat generell ja schwierigkeiten*), die bereits in Überlegungen zu weiteren Fördermaßnahmen gemündet seien (*und die überlegen ja jetz auch ob er vielleicht irgendwie son förder-*). Es geht der Lehrerin also eben nicht darum, den Unterricht im Fluss zu halten. Vielmehr könne der Schüler die Aufgabe nicht leisten. Die Lehrerin habe somit keine Wahl, als ihm die Antwort vorzusagen, wenngleich sie sich somit selbst von der Vorsage-Regel ausnimmt. Sodann fährt Thore dazwischen (sie wird von Thore unterbrochen). Er stimmt Maja zu (*ja ja*), dass die Lehrperson eigentlich keine andere Wahl habe, als dem Schüler die Lösungen vorzusagen. Das sei das ganze Problem (*das ist halt die sache*). Wenngleich also alle anderen Gruppenmitglieder der Einordnung zugestimmt haben, wird diese nun durch Maja als Fallgeberin und Expertin für den Fall abgelehnt. Hierzu bringt sie als Begründung Zusatzinformationen ein, die die Fallerzählung selbst entbehrt hat. Zunächst unter Anführung der Motivlage der Lehrperson (*weil das macht sie nicht um*), aus der Maja sodann in einen Verweis auf die Klasse wechselt (*mit dem rest*), finalisiert sie nochmals ihre Ablehnung des Einordnungsangebotes. Würde sich Thores These bewahrheiten, so müsste sie der ganzen Klasse vorsagen. Dies geschehe eben nicht, denn er sei der Einzige unter den insgesamt einundzwanzig Schüler*innen, dem die Lehrperson Inhalte vorsagt (*also ich meine das ist ein kind von einundzwanzig*). Sie widerlegt hier somit Thores Vorschlag auf Grundlage eigener Beobachtungen aus der Praxisphase. Für Maja als Fallgeberin und Expertin ‚liegt das auf der Hand‘ (hebt und senkt ihre linke Hand). Thore hält sodann dagegen (*ja aber*), wobei er Majas Begründung nicht vollständig, aber mit Einschränkungen verneint. So habe die Lehrerin grundsätzlich (*prinzipiell*) die Möglichkeit gehabt, anders zu handeln und dem Schüler die Antwort eben nicht ständig vorzusagen. Die von Maja eröffnete Alternativlosigkeit des Lehrerinnenhandelns stellt Thore damit offenkundig zur Diskussion (*hätt sie ja trotzdem sagen können versuch es weißte das ers trotzdem irgendwie äh*).

Er wird von Maja unterbrochen. Sie sieht auf ihren Tischbereich hinunter und sagt: *„er kanns ja aber es is nur mega langsam und wenn du ihn nich antreibst* [schaut wieder zu Thore] *dann macht ers nicht.“* Thore fragt: *„auch nicht wenns in ner in in nem kreis dann is.“* Maja entgegnet: *„nee“*, und schüttelt leicht den Kopf. *„Ah ok“*, meint Thore.

Maja unterbricht Thore und sieht wieder auf ihren Tischbereich hinunter. Sie setzt somit erneut den Blickachsenwechsel mit ihm aus (sieht auf ihren Tischbereich hinunter). Wieder revidiert sie dessen Einwand, die Lehrperson hätte den Schüler auch ausprobieren lassen können. *Er kanns ja*, es liegt nämlich, so stellt Maja es her, nicht an der Leistungsfähigkeit des Schülers, sondern (*aber*) an der Geschwindigkeit seines Tuns (*es is nur mega langsam*). Im Sinne einer Wenn-dann-Relation bringt Maja nun die Folge dieser Begebenheit für die Lehrpersonen hervor: *wenn du ihn nich antreibst* [schaut wieder zu Thore] *dann macht ers nicht.*" Der Schüler braucht, so entwirft es Maja, also eine ständige Veranlassung etwas zu tun, weil er sonst nicht nur langsam, sondern gar nicht arbeiten würde. Erneut entwirft sie sich hierbei als Expertin, die eine Einschätzung bezüglich des Gelingens von Vorschlägen ihrer Kommiliton*innen geben kann. Wieder stellt Thore sodann eine Nachfrage, in der er nach einer Eingrenzung dieses Schülerhandelns fragt. Er könne sich nicht vorstellen (*auch nicht*), dass der Schüler im Rahmen eines Sitzkreises ebenfalls die Mitarbeit verweigert (*wenns in ner in in nem kreis dann is*). Somit befragt er hier Majas Statement nach dessen Uneingeschränktheit, die Thore hier gruppenöffentlich anzweifelt. Erneut weist Maja sein Nachhaken zurück (*„nee"* und schüttelt leicht den Kopf), woraufhin Thore markiert, dass er Majas Ablehnung sodann akzeptiert (*Ah ok*) und damit die Verhandlung um die Passung der Sachantinomie schließt. Selma, Marianna und er sind dafür, Maja als Fallgeberin und Expertin zum Fall ist dagegen, also wird der Vorschlag abgelehnt.

Maja wendet sich von Thore ab, zuckt mit einer Schulter: *„das ist halt so."* Thore: *„ok ich dachte dann wärs halt nur die sache dass er halt so mega langsam ist im gegensatz zu den anderen aber wenn er es dann auch nicht macht is das natürlich wieder was anderes."* Maja: *„ja deswegen find ich das jetzt eher nicht son* [unvers.]", sie wird von Selma unterbrochen und schaut nun zu dieser hinüber. Selma: *„ja ich glaub sachantinomie ist eher so das was du denen beibringen sollst und das was die kinder wollen oder können oder"*, sie sieht Maja an. Maja: *„was"*

Auch Maja schließt nun den gemeinsamen Interaktionsraum mit Thore (Maja wendet sich von Thore ab), die Verhandlung ist beendet. Mit ihrem einseitigen Schulterzucken finalisiert sie ihre Ausführungen und markiert gleichzeitig eine gewisse Ratlosigkeit, die die Situation bei Maja zurücklässt (*das ist halt so*). Im Sinne einer Relativierung seiner Einwände gegen Maja ‚rudert' Thore nun sprichwörtlich zurück, und stellt seine Einschätzung rückwirkend als Missverständnis her. Er habe Maja schlichtweg falsch verstanden, er *dachte*, das geringe Arbeitstempo des Schülers sei von Maja als Problem und Fall hervorgebracht worden. Die neuen Informationen rücken ihre Erzählung für Thore ‚in ein neues Licht', er zieht seine Gegenargumente zurück (*dachte dann wärs halt nur die sache dass er halt so mega langsam ist im gegensatz zu den anderen aber wenn er es dann auch nicht macht is das natürlich wieder was anderes*). Maja stimmt sodann zu (*ja*).

Die Begebenheiten sind anders, weswegen (*deswegen*) Thores Einordnungsvorschlag sich nicht als passend erwiesen hat. Dabei nimmt sie Thores Angebot, die gemeinsame Verhandlung des Falles als Missverständnis zu verstehen, an (*find ich das jetzt eher nicht son* [unvers.]). An dieser Stelle hakt nun Selma ein und eröffnet ein neues Verstehensangebot bezüglich der Sachantinomie (*ja ich glaub sachantinomie ist eher so das was du denen beibringen sollst und das was die kinder wollen oder können oder*). Es ist nicht nur so, dass die Antinomie nicht zum Fall passt, Thore habe diese auch noch, so Selma, falsch am Fall ausgeführt. So gehe es hierbei eben nicht um die Aufrechterhaltung des Unterrichtsgeschehens, sondern um die Diskrepanz zwischen vorgegebenen Unterrichtsinhalten und dem Interesse bzw. den Fähigkeiten der Schüler*innen. Auch Selma stellt hierbei ihre Zurückweisung zur Diskussion (*ich glaub* […] *oder*), sie sucht nach Befürworter*innen innerhalb der Gruppe, die ihre Hervorbringung der Sachantinomie unterstützen, und spricht dabei wieder Maja an, die sich als Adressatin versteht (*was*). Selma macht sie somit nicht nur zur Expertin für ihren eigenen Fall, sondern auch für die Antinomien als Kategorien der Einordnung.

Selma: *„bei sachantinomie is das nicht das.“* Alle schauen auf ihre Antinomie-Arbeitsblätter. Maja: *„ja* [schaut zu Selma, dann wieder auf ihren Tischbereich] *ja unter anderem ja.“* Thore: *„ja lehrpläne und das wissen der schüler.“* Maja entgegnet: *„ja.“* Selma hat noch eine Nachfrage, die sich darauf bezieht, ob *„lehrpläne“* nicht auch noch bei einer weiteren Antinomie zum Thema werden. Es wird geklärt, dann gibt Maja an Selma ab, die nun ihren Fall erzählt.

Dabei wiederholt Selma zunächst in Ansätzen ihre Begründung. Sie geht also davon aus, Maja habe ihre Ausführung akustisch wahrgenommen. Es fehlt dieser lediglich an Kontext, den sie nun expliziert (es geht um die Sachantinomie). Sie wiederholt ebenso ihre Suche nach Bestätigung (*is das nicht das*). Parallel beziehen sich nun alle Beteiligten auf ihre jeweiligen Antinomien-Arbeitsblätter. Wieder wird das Arbeitsblatt als Artefakt der Rückversicherung in die soziale Ordnung eingebracht. Sicherheit in der Einordnung von Fällen kann somit nur mittels diesem und über die Aussagen von Dozierenden erzeugt werden. Schließlich wird ihre Hervorbringung zumindest in Teilen von Thore und Maja verstetigt (*ja* [schaut zu Selma, dann wieder auf ihren Tischbereich] *ja unter anderem ja.“* Thore: *„ja lehrpläne und das wissen der schüler.“* Maja entgegnet: *„ja.“*). Die Gruppe befindet Selmas Hervorbringung als korrekt. Thore lag auch bei der Hervorbringung der Antinomie als solcher falsch. Die Verhandlung über die Einordnung des Falles ist somit abgeschlossen. Die Studierenden gehen nach einem Nachfrageteil Selmas, der im Beobachtungsprotokoll lediglich als indirekte Rede wiedergegeben ist, zu deren Fall über. Es bleibt bei der Einordnung als Differenzierungs-, Macht- und Subsumptionsantinomie.

Zusammenfassung

Die Generierung von Theoriebezügen zum Fall von Maja wird hier als *Einordnen* entworfen, wobei die Passung von Fall und Antinomien als bedeutsames Kriterium hervorgebracht wird. Die Antinomien als Wissensphänomene werden dabei von den Studierenden zu Kategorien gemacht, unter die sich der Fall (möglichst reibungsarm) subsumieren lassen muss. Als passend wird hierbei verstanden, was das von der Fallgeberin als zentrales Handlungsproblem zu beschreiben vermag. Die Antinomien werden somit als Wissensbestände hervorgebracht, deren Gehalt dabei gruppenseitig zu klären ist, dem aber grundsätzlich eine Eindeutigkeit zugesprochen wird, die es zu erkennen gilt. Das Antinomien-Arbeitsblatt wird in diesem Zusammenhang wiederholt als Artefakt der Ab- und Rückversicherung eingeführt, als eine Legitimationsgrundlage also, auf die vor den potenziellen Einordnungen gruppenseitig rekurriert wird. So ist die Subsumtion selbst auf soziale Akzeptanz angewiesen, die vorrangig durch die Fallgeberin vorgegeben wird. Sie macht sich hier selbst zur Expertin für die Begebenheiten (ihres) schulischen Feldes, die durch ihr Kontextwissen die Entscheidung über die Kategorisierung ihres Falles zu treffen vermag. Dabei werden Praxisbezüge (siehe ausführlich Kap. 6.5) den Theoriebezügen der Gruppe (am Artefakt des Antinomien-Blattes) gegenüberstellt und vermögen diese zurückzuweisen. Während also die Fallgeberin eigene Praxiserfahrungen als Grundlage ihrer Argumentation heranzieht, bringt die Gruppe das Artefakt des Antinomien-Arbeitsblatt und dessen Wissensphänomene ‚ins Spiel', mit denen der Fall erklärend als Fall eines spezifischen Spannungsverhältnisses hervorgebracht wird. Auch Aussagen von Dozierenden im Rahmen des Plenums werden zum Referenzpunkt der Einordnungslegitimation gemacht.

6.4.2 Labeln

Am Tisch sitzen die Studierenden Yoshua, Sina, Marina, Magda, Hanne und Eva. Die Studierenden haben den Arbeitsauftrag erhalten, eine kollegiale Fallbesprechung mit dem fremden Fall „Aktionismen im Klassenraum-Zweikampf" von Monika Wagner-Willi aus dem Online-Fallarchiv Schulpädagogik durchzuführen.[9] Darin wird geschildert, wie der Schüler Carlos im Übergang von der Hofpause zum Unterricht seinen Mitschüler Andy vor den Augen mehrerer Mitschüler*innen drangsaliert und niemand eingreift.

Beschreibung

Die Gruppe hat gerade die Suche nach Assoziationen abgeschlossen, als Hanne den nächsten Arbeitsschritt von dem vor ihr liegenden Ablaufplan abliest. Dann setzt die Szene ein.

[9] Einzusehen unter: https://fallarchiv.uni-kassel.de/2011/publizierte-faelle/monika-wagner-willi/aktionismen-im-klassenraum/ (Zugriff am 15.12.2023).

Yoshua ist über den vor sich liegenden Ablaufplan der kollegialen Fallbesprechung gelehnt und murmelt „*theoretische aspekte äh*“, woraufhin seine Sitznachbarin Sina ihn unterbricht: „*klassen- klassenklima empathie.*“ Hierbei zieht sie ihre Mundwinkel nach unten, zuckt kurz mit den Schultern und lehnt sich mit dem Oberkörper leicht zurück.

Der Beginn des Segments wird durch das Protokoll als Übergang zwischen zwei Arbeitsschritten der kollegialen Fallbesprechung eingeführt, welche die Studierendengruppe gerade an einem fremden Fall vollzieht. Der vor Yoshua und Hanne liegende Ablaufplan des Fallarbeitsformates wird dabei zunächst zum koordinativen Bezugspunkt des Fortschreitens. Mit seinem Vorbeugen distanziert sich Yoshua zugleich etwas von der Gruppe, er stellt vor dieser performativ einen Denkprozess her (*äh*), an dem er die Beteiligten am Tisch zumindest bezüglich des Themas teilhaben lässt (murmelt). Das koordinative Tun der Übergangsgestaltung ist somit für Yoshua abgeschlossen, was seine Sitznachbarin Sina sodann als eine Offerte hervorbringt, selbst in den neuen Arbeitsschritt einzusteigen (*klassen- klassenklima empathie*). Dabei deutet sich zunächst eine Suchbewegung an, die erst durch die begleitenden Körperbewegungen ihre Bezüglichkeit verraten. So stellt Sina ihren Vorschlag selbst als zutiefst unsicherheitsbehaftet her (zieht sie ihre Mundwinkel nach unten, zuckt kurz mit den Schultern). Sie ‚schmeißt hierbei erst einmal etwas in die Runde‘, ein theoretisches ‚Häppchen‘, dessen Verhandlung sie sodann an die Gruppe abgibt, lehnt sie sich doch zurück und entzieht sich damit potenziell ihrer Rolle als Sprecherin (und lehnt sich mit dem Oberkörper leicht zurück).

Yoshua, der Sina die ganze Zeit zugewandt ist, führt fort: „*schulklima schullager*“, wobei er zu grinsen beginnt. Hanne wirft „*gruppendynamik vielleicht auch*“ ein. Yoshua und Sina wenden sich nun Hanne zu. Erneut eingeleitet durch das Herunterziehen ihrer Mundwinkel und das Zurücklehnen ihres Oberkörpers, säuselt Sina nun „*konfliktlösung*“. „*schullage*“ führt nun Yoshua an und grinst.

Sodann schließt Yoshua an Sina an, zu deren Vorschlägen er nun eine Ergänzung macht. Er nimmt somit Sinas Angebot als gesetzt an und führt in gleicher Art und Weise des Einbringens fort (*schulklima schullager*). Das gleichzeitige Grinsen kann dabei einerseits als gruppenöffentlicher Ausdruck eigener Unsicherheit in Fortführung von Sinas Äußerung gelesen werden. Andererseits kann es aber auch als Markierung einer gewissen Ironie verstanden werden, die eigene Äußerung solle eben doch nicht ganz so ernst genommen werden. Letztere Lesart würde dabei auch eine implizite Kritik bezüglich Sinas Ausführungen andeuten. So einfach ist das mit den theoretischen Aspekten doch nicht. Wieder setzt sodann ein weiteres Gruppenmitglied mit einem Vorschlag ein. Erneut wird in Anführung eines Begriffs (*gruppendynamik*) dieser Vorschlag als Option hervorgebracht, die Hanne als Urheberin einerseits zur Verhandlung stellt (*vielleicht*), wobei sie andererseits die Angebote von Yoshua und Sina als

ebenso gesetzt entwirft (*auch*). Das Sammeln theoretischer Aspekte zum Fall stellen die drei Gruppenmitglieder folglich als Etikettierung mit pädagogischen Termini her, die in gleicher Gültigkeit als Ausweisung des Falles sowie der gemeinsamen Arbeit konstruiert wird. Yoshua, Sina und Hanne stellen dabei einen exklusiven Interaktionsraum her (Yoshua und Sina wenden sich nun Hanne zu), in dem sie sich gegenseitig zum Publikum vor den jeweiligen Einbringenden machen. In Repetition ihrer Arten und Weisen der Hervorbringung wird die Sammlung von Sina und Yoshua sodann fortgesetzt. Erneut zeigen sie sich voreinander als unsicher respektive ratlos bezüglich ihrer Einbringungen, was sich in der Repetition ihrer Körperbewegungen manifestiert. Abermals werden die zuvor eröffneten Etikettierungen als gesetzt entworfen.

Sina beugt sich nun in Richtung des Ablaufplans, der vor Yoshua liegt und beginnt: „*ich verstehe*", wird aber von Marina unterbrochen: „*konfliktlösetheorie oder so was.*" Eva, Hanne, Yoshua und Sina schauen nun zu Marina hinüber. „*keine Ahnung*", antwortet Sina und wendet ihren Blick ab. Magda schaut kurz in die Runde, zuckt mit ihrer Schulter und notiert anschließend etwas auf ihrem Schreibblatt.

Sinas Bezug zum Ablaufplan bricht sodann mit der studentischen Choreografie des Aufzählens, Anerkennens und Bekundens von Unsicherheit. So deutet Sina hier einen Rückbezug auf die Koordination des gemeinsamen Tuns an, den sie allerdings nicht zum Ende bringt, wird sie doch von Marina unterbrochen, die, in Fortführung der studentischen Choreografie, einen weiteren Vorschlag einbringt (*konfliktlösetheorie*). Dabei greift sie das Angebot von Sina auf (*konfliktlösung*) und bildet hiermit ein Kompositum, indem sie an diesem Begriff „-*theorie*" anhängt. Hier lässt ihr Anschluss offen, ob sie ihren Vorschlag vor den Beteiligten und im Hinblick auf dessen Passung zur Aufgabenstellung zur Diskussion stellt oder ihre Einbringung als Gegensatz zu den bisherigen Vorschlägen entwirft. Es geht demnach nicht um die Sammlung von Begriffen, sondern um Theorien, so wie sie es gerade vorgemacht hat. Dabei gerät sie auf die Vorderbühne des Geschehens, in dessen Publikum nun auch Eva eingetreten ist (Eva, Hanne, Yoshua und Sina schauen nun zu Marina herüber). Sina beantwortet Marinas Sprechhandlung sodann als Frage nach der Passung zur Aufgabenstellung und verweist erneut auf ihre Unsicherheit (*keine Ahnung*). Sie kann Marinas Frage nicht klären. Mit der Abwendung ihres Blickes tritt Sina gleichzeitig aus dem gemeinsamen Interaktionsraum aus. Wer nichts auflösen kann, verlässt den Austausch. Nun wechselt der Fokus der Protokollantin auf Magda (Magda schaut kurz in die Runde, zuckt mit ihrer Schulter und notiert anschließend etwas auf ihrem Schreibblatt). Für die Beobachterin scheint Magda mit ihrer beginnenden Notation also bedeutsam für die hier beschriebene Suche nach theoretischen Aspekten zum Fall zu sein. Die Verschriftlichung wird insofern (bereits) durch das Beobachtungsprotokoll zum Gegenstand, was sich in der Beschreibung von Magdas Körperbewegungen manifestiert. So schaut diese zunächst die Beteiligten am Tisch an, womit sie die Gruppe gleichzeitig um eine Rückversicherung bittet, ob Marinas

Vorschlag nun notiert werden solle. Es erfolgt keine Gegenrede, der Vorschlag scheint folglich angenommen. Gruppenentscheidungen im Rahmen der gemeinsamen Arbeit am Fall sind hier somit mindestens auf das Unterbleiben von Vorbehalten angewiesen. Ihr anschließendes Schulterzucken kann als körperliche Kommentierung dieser Überprüfung gelesen werden. Wenn sich keiner äußert, dann schreibt Magda dies auf. Vermutet werden kann, dass diese im Sinne des Fallarbeitsformats als Protokollantin eingesetzt wurde, die die generierten Ergebnisse in die Form des Textes überführt. Dem kommt sie an dieser Stelle, aber auch erst an dieser Stelle nach. Insofern markiert Magda eben auch Yoshuas, Sinas und Hannes Vorschläge als nicht notationswürdig bzw. -fähig und macht sich damit gleichzeitig zur Entscheiderin über den Inhalt des Protokolls. Notiert werden können Stichworte, so deutet es sich an, die auch im Begriff verankert etwas mit ‚Theorie' zu tun haben.

Marina fragt im Anschluss Sina: „*rollentheorie*", Hanne antwortet: „*rollentheorie ist gut.*" Magda schreibt indes weiter.

Erneut unterbreitet nun Marina einen Vorschlag, den sie dieses Mal direkt an Sina richtet (fragt im Anschluss Sina). So schlägt Marina *rollentheorie* vor und führt somit ihre eigene Sprachkonvention für die Einbringung theoretischer Aspekte fort. Wieder wird ein Terminus zur Diskussion gestellt, wieder handelt es sich hierbei um ein Kompositum, das den Begriff Theorie enthält, was Hanne wiederum verstetigt (*rollentheorie ist gut*). Marinas Vorschlag ist somit angenommen, entspricht dieser doch einer gewissen Qualität oder Passung. Die Finalisierung der Entscheidung wird von Magda vorgenommen, die, soviel sei vorweggenommen, Marinas Etikettierungsangebot notiert.

Es wird kurz still in der Gruppe, dann setzt Sina wieder ein: „*vielleicht einfach den erzieherischen aspekt von oder den erzieherischen auftrag von grundschule dass der nicht erfüllt ist*", auch hier zieht sie am Ende des Satzes ihres Mundwinkel wieder nach unten. Hanne schaut hierbei zu Sina herüber, nickt und fragt: „*vom lehrer her meinst du*" „*ja oder von grundschule überhaupt ich mein*", entgegnet ihr Sina, parallel beginnt auch Marina zu sprechen.

Auf Marinas Einbringung folgt ein kurzer Moment der Stille in der Gruppe, bis Sina wieder einsetzt. Diese rahmt ihre Äußerung zunächst als Option (*vielleicht*) und deutet mit *einfach* kontrastierend zu Marinas Vorschlägen an, nun etwas weniger komplexes einzubringen. Möglichweise gehe es im Fall um die mangelnde Erfüllung des *erzieherischen aspekt*[s] *von oder de*[s] *erzieherischen auftrag*[s] *von grundschule*. Wieder unter körperlicher Markierung von Unsicherheit beendet sie ihre Ausführungen und gibt sodann die Entscheidung über deren Annahme an die Gruppe ab. Hanne verstetigt grundsätzlich Sinas Vorschlag und erbittet mit ihrer Nachfrage eine eingrenzende Auskunft darüber, auf welche Akteur*innengruppe die Nichterfüllung des Auftrags von Schule bezogen ist. Dabei liefert sie ihrer Vermutung bereits ein Verständnis mit (*vom lehrer her meinst du*). Sina stimmt Hanne

zu (*ja*), das Versäumnis liege aufseiten der Lehrpersonen, revidiert allerdings ihre Aussage sodann (*oder*) und verortet die mangelnde Erfüllung in dem Versäumnis der Grundschule als Institution (*von grundschule überhaupt*). Mit *ich mein* reproduziert Sina Hannes Nachfrage sprachlich. Das Protokoll verweist an dieser Stelle darauf, dass auch Marina zu sprechen beginnt, die Beobachterin führt deren Sprechhandlung selbst aber nicht aus.

Sina führt fort: „*was ist das denn fürn ver- ja was ist das denn fürn verhalten dass ich da dass ich da nen kind auf den boden schmeiße und trete bis es da liegen bleibt und alle anderen weggucken und weitergehen*", wobei sie ihre Hände in ihre Hüften stützt.

Im Gegenteil, das Protokoll fokussiert nun Sina. In Repetition ihres Beginns, der auf eine Parallelisierung der Sprecherinnen verweist (*was ist das denn fürn ver- ja was ist das denn fürn verhalten*), kritisiert diese nun im Sinne einer Suggestivfrage die Anwendung körperlicher Gewalt des Schülers Carlos gegenüber seinem Opfer Andy aus der Perspektive einer Ich-Erzählerin (*dass ich da dass ich da nen kind auf den boden schmeiße und trete bis es da liegen bleibt*). Auch das Unterbleiben von Hilfeleistungen seitens der anderen im Raum befindlichen Schüler*innen wird thematisiert (*und alle anderen weggucken und weitergehen*). Für Sina ist ein solches Handeln ihrerseits undenkbar und wird von ihr vor dem Hintergrund seiner Verwirklichung befragt. Auch körperlich lehnt sie sich gegen das *verhalten* der Schüler*innen im Fall auf, sie stützt ihre Hände in ihre Hüften und stellt sich sinnbildlich den am Fall Beteiligten entgegen.

Marina führt parallel hierzu aus: „*sozialverhalten muss er auch irgendwie ähm gefördert werden ja eben.*" Im Anschluss an Sina ergänzt Marina: „*ja ja oder drüberspringen das find ich am heftigsten.*" Daraufhin dreht Marina in einer großen Bewegung das vor ihr liegende Fallmaterial um, schaut darauf herunter, zeigt auf eine Textstelle und sagt: „*guck hier stehts ja*", und liest den Abschnitt vor. Weiterhin Sina zugewandt, stößt Marina einen Laut des Entsetzens aus und kommentiert: „*wie makaber.*"

Im weiteren Verlauf des Segments zeigt sich nun, dass Marina und Sina jeweils ihre Ausführungen fortsetzen (Marina führt parallel hierzu aus). Sie eröffnen somit zwei Interaktionsräume, an die angeschlossen werden kann. Auch Marina verlässt dabei ihre Art und Weise der Hervorbringung von theoretischen Aspekten, sie setzt den Schüler Carlos in den Mittepunkt ihrer Ausführungen (*er*) und bringt sodann dessen *sozialverhalten* als förderbedürftig hervor. Sie entwirft somit nicht nur einen Handlungsvorschlag, sondern ebenso eine Konsequenz zu Sinas parallel ausgeführter Kritik am Schüler*innenhandeln, die sie gleichzeitig als Zustimmung zu Sinas Theorieangebot einbringt (*ja eben*). Auch an ihre Kritik bezüglich Carlos' Handeln schließt Marina sodann zustimmend an (*ja ja*) und führt einen weiteren Aspekt des Falles aus (*oder*), den sie als ebenso zweifelhaft einführt (*drüberspringen das*

find ich am heftigsten). Nochmals hebt sie hierbei die unterlassene Hilfeleistung der beteiligten Schüler*innen, die sogar über das Opfer Andy *drüberspringen*, hervor. Der Fall bzw. die ausgewählten Textstellen werden hierbei zum Beweisdokument für die eigene Verurteilung herangezogen. Auch die Wörtlichkeit des Falles lässt somit, so Marina, keine andere Deutung des Schüler*innenhandelns zu. Hier steht es sprichwörtlich ‚schwarz auf weiß'. Sie zeigt sich hierbei, so das Beobachtungsprotokoll, als entsetzt und kommentiert die ausgewählte Szene als entsetzenerregend (*wie makaber*). Die unterbleibende Hilfeleistung lässt Marina in einem Schaudern zurück, der Fall wird nicht nur zum Gegenstand des eigenen Echauffierens, sondern auch der Vergemeinschaftung zwischen Sina und ihr.

Sina schaut dabei auf Marinas Fall herunter. Sie stimmt zu und sagt *„ich frag mich grade ob carlos es erst recht macht weil die kamera da ist weil er dadurch ne größere bühne hat und ob das vielleicht ein ganz trauriger schrei nach aufmerksamkeit ist*", wobei sie mit erhobenem Zeigefinger spricht und dabei zu Hanne hinüberschaut.

Sina nimmt anschließend Marinas Solidarisierungsangebot an, sie schaut dabei auf Marinas Fall herunter und macht diesen im nun gemeinsamen Interaktionsraum zum Bezugsgegenstand der kollektiven Kritik. Wieder setzt Sina im Folgenden mit einer Frage ein, dieses Mal mit einer rhetorischen (*ich frag mich grade*). Damit stellt sie eine Überlegung an, die das Handeln des Schülers Carlos auf die Anwesenheit der Kamera zurückführt. Unter Verwendung von Theaterterminologie (*bühne*) führt Sina das Verhalten des Schülers auf dessen Aufmerksamkeitsbedürfnis zurück. Mitschüler*innen und Kamera seien seinerseits als Publikum konstruiert worden (*ob carlos es erst recht macht weil die kamera da ist weil er dadurch ne größere bühne hat*). Die Gewalttat wird als dramatisches Theaterstück gedeutet, die dem Erheischen der Wahrnehmung durch die Beteiligten diene (*ganz trauriger schrei nach aufmerksamkeit*). Damit entwirft Sina den Schüler Carlos selbst als Opfer mangelnder Zuwendung, die ihn in seine Tat getrieben habe. Mit ihrem erhobenen Zeigefinger wird ihre Ausführung zur Belehrung Hannes. Sie bricht insofern nicht mit der Solidarisierung mit Marina. Ihre Vergemeinschaftung bezüglich der Kritik an den zuschauenden Schüler*innen bleibt unangetastet. Ihre eigene Hervorbringung von Carlos Handeln deutet sie hingegen gruppenöffentlich um, wobei Hanne zu deren Bezugspunkt wird.

Marina hebt nun ihr Fallmaterial von ihrem Tischbereich ab. Während sie darauf schaut, meint sie: *„mich würde mal einfach interessieren, ob die wissen dass da ne kamera war.*" Sowohl Yoshua als auch Sina beginnen etwas Unverständliches zu sagen, dann setzt Hanne ein, woraufhin beide sich ihr zuwenden. *„na ja aber auf jeden fall so ein aufmerksamkeitsding*", meint Hanne. Yoshua stimmt zu: *„ja elternhaushalt ist auch da noch.*"

Sodann setzt Marina wieder ein. Mit dem Abheben des Fallmaterials von ihrem Tischbereich macht sie ihren Bezug zu ihm als Artefakt ihrer Ausführungen nochmals vor den Beteiligten am Tisch sichtbar und stellt eine Frage an den Fall (*mich würde mal einfach interessieren, ob die wissen dass da ne kamera war*). Für Marina ist von Interesse, ob die Schüler*innen die Präsenz des Aufnahmegeräts während ihres Tuns bewusst war. Sowohl Yoshua als auch Sina beginnen nun das Wort zu ergreifen, werden aber von Hanne unterbrochen, wobei beide dieser den Vorrang als Sprecherin einräumen und sich selbst zum Publikum machen (woraufhin beide sich ihr zuwenden). Hanne kehrt wieder zur Suche nach theoretischen Aspekten im Sinne einer Etikettierung des Falles mit als pädagogisch verorteten Begriffen zurück (*na ja aber*). Hierbei entfaltet sie eine Konklusion (*aufmerksamkeitsding*), die sie als unbestreitbares Faktum einführt (*auf jeden fall*). Sie beendet somit den Austausch zwischen Marina und Sina und bringt das gemeinsame Tun wieder in ihre ursprüngliche Choreografie zurück, welcher Yoshua nicht nur in seiner Zustimmung, sondern auch seinem Anschluss („*ja elternhaushalt ist auch da noch*“) fortführt.

Marina frag daraufhin in die Runde: „*aber was ist das für ne theorie*“ Yoshua schlägt „*erziehungstheorie*“ vor, Sina zählt auf: „*elternarbeit kooperation mit dem elternhaus ich weiß nicht was für theorien* [unvers.].“

Marina setzt sodann mit einer Widerrede ein (*aber*), die sich an Yoshuas Vorschlag richtet. So habe er zwar ein Angebot unterbreitet, dieses treffe aber nicht den Kern der Aufgabenstellung (*was ist das für ne theorie*). Sie stimmt Yoshua somit auf Inhaltsebene zu (ja, das Elternhaus spielt eine Rolle), gleichzeitig weist sie seine Einbringung zwar als Teil einer Theorie, nicht aber als eine solche selbst aus. Die Herstellung von Theoriebezügen ist für Marina mit der sprachlichen Konstruktion eines Kompositums verbunden, die den Theoriebegriff selbst enthält. Yoshua versteht Marinas kritische Nachfrage als Aufforderung, seinen Vorschlag in die von Marina entworfene Form zu bringen. Auch er bildet nun ein solches Kompositum (*erziehungstheorie*), das er vor der Gruppe zur Diskussion stellt (Yoshua schlägt […] vor). Sina wiederum bricht mit Marinas Sprachkonvention und führt ihre eigene Art und Weise der Angebotsunterbreitung fort (*elternarbeit kooperation mit dem elternhaus*). Wieder werden stichpunktartig pädagogische Termini gesammelt, die den Fall im Hinblick auf dessen Theoriebezüge ausweisen. Ähnlich einem Label, das Hinweise auf die Zugehörigkeit zu einer Marke oder einem Unternehmen enthält, wird dem Fall somit ein ‚Stempel aufgedrückt‘. Sodann allerdings führt Sina ihre Ratlosigkeit bezüglich der Aufgabenstellung aus (*ich weiß nicht was für theorien* [unvers.]). Sie scheint eben nicht zu wissen, zu welchen Theorien ihre Stichwörter gehören. Die Studierenden wissen folglich zwar um die Existenz theoretischer Ansätze, die Theorien selbst bleiben ihnen aber ein ‚Mysterium‘.

Marina wirft einen Blick auf Magdas Schreibblatt: *„aber ähm erzieherischer auftrag also ähm erziehungsthe-*", sie wird von Yoshua unterbrochen: *„erziehungstheorie.*" Marina schaut kurz zur Decke.

Wieder gerät Marina in den Mittelpunkt des Protokolls. Sie schaut zunächst auf Magdas Schreibblatt herunter. Das Notizblatt als Ort der Ergebnissicherung wird ihrerseits ebenso als öffentlicher Raum entworfen, auf den sie als Gruppenmitglied zugreifen kann. Einer Überprüfung respektive Rückversicherung gleich, werden Magdas Notizen zum Kontrollgegenstand der eigenen beziehungsweise Magdas Arbeit. Erneut legt Marina nun Widerspruch ein (*aber*). Zunächst im Modus einer Suchbewegung (*ähm*) deutet sie hierbei an, für Sinas Vorschlag des erzieherischen Auftrags von Grundschule eine Theorie hervorbringen zu können (*erzieherischer auftrag*). So überführt sie Sinas Angebot auf Grundlage ihrer eigenen Sprachkonventionen und durch Aufgriff des Erziehungsbegriffs (*erziehungsthe*) in einen passförmigen Terminus. Yoshuas Vorschlag, so Marina, passt auch zu Sinas Einbringung. Dabei stellt diese eine Äquivalenzrelation her (*also*), mit der sie auf die Eindeutigkeit ihrer Zuordnung verweist. Wenn Sina nicht der Sprachkonvention der Kompositabildung folgt, dann übernimmt Marina dies in Stellvertretung. Ihre Ausführung bleibt unabgeschlossen, bringt doch Yoshua sie unter Fortführung ihrer Sprachkonvention zum Abschluss. Es scheint geschafft, eine Theorie zu Yoshuas und Sinas Vorschlägen scheint gefunden. Mit ihrem Blick zur Decke stellt Marina sodann performativ einen Denkprozess her, der, so viel sei vorweggenommen, der Suche nach weiteren Theorien gewidmet ist.

Yoshua schlägt nun *„verhaltenstheorie*" vor, dies wird gruppenseitig abgenickt, Magda notiert wieder etwas. *„ja verhaltenstheorie*", wiederholt Marina und wendet sich nickend Yoshua zu.

Sodann bringt Yoshua ein Angebot ein, das er zur Verhandlung stellt (Yoshua schlägt nun). Wieder folgt er dabei Marinas Sprachkonvention, wieder bildet er ein Kompositum mit dem Theoriebegriff (*verhaltenstheorie*), das er als Stichwort hervorbringt. Gruppenseitig stößt sein Vorschlag auf Zustimmung, *verhaltenstheorie* scheint zum Fall zu passen (dies wird gruppenseitig abgenickt). Magdas anschließende Notation verrät, dass jene Option auch von ihr als Protokollantin als Ergebnis entworfen wird, das notationswürdig ist (Magda notiert wieder etwas). Marina verstetigt sodann nochmals die Passung respektive Güte von Yoshuas Einbringung (*ja verhaltenstheorie*). Die Repetition deutet hierbei nicht nur eine inhaltsbezogene Zustimmung an, auch das Entsprechen der von ihr aufgestellten Sprachkonvention wird abgesegnet. Die Synchronizität von Sprechhandlung und Körperbewegung (wendet sich nickend Yoshua zu) verstärkt dies noch einmal, nun bleiben zumindest sie und Yoshua bei der von ihnen etablierten Praktik.

Dann wirft Sina ein: *„sind das überhaupt theorien oder nehmt ihr jetzt nur wörter und* [unvers.] *und hängen theorie dran*" Wiederholt wird sie

von Marina unterbrochen, die mehrfach bestätigt, dass es „*verhaltenstheorie*“ wirklich gibt. Magda schaut von ihrem Schreibblatt hoch: „*sozialisation*“ „*stheorie*“, ergänzt Yoshua grinsend. Einige lachen.

Sina wiederum bricht nun erneut mit der Art und Weise des gemeinsamen Tuns, mehr noch, sie befragt es vor dem Hintergrund seiner Zielgerichtetheit. Dabei stellt sie infrage, ob die gesammelten Komposita nicht nur Neologismen sind, die im wissenschaftlichen Diskurs nicht vorkommen (*sind das überhaupt theorien*). Marinas Kompositabildung wird als ein künstliches Tun eingeführt, das auf einer gewissen Willkür beruht (*oder nehmt ihr jetzt nur wörter und* [unvers.] *und hängen theorie dran*). Dabei spricht sie sich zunächst von einer Beteiligung an dieser Praktik frei (*nehmt ihr*), tritt sodann aber von ihrer Exklusion zurück (*hängen*) und macht sich damit nicht nur wieder zur Beteiligten im Arbeitsprozess, sondern sie stellt sich nun auch als ebenso verantwortlich für das von ihr eröffnete Problem her. Wiederholt versucht nun Marina, Sina in ihrer Kritik zu stoppen (von Marina unterbrochen), wobei deutlich wird, dass Sina eben nicht vor Marinas Sprecherinnenwunsch zurücktritt. Sie führt ihre Kritik zu Ende. Die wiederholten Unterbrechungsversuche deuten hierbei bereits eine Zurückweisung von Marina an, die diese sodann am Beispiel der *verhaltenstheorie* ausführt, könne sie doch deren Existenz bestätigen. Yoshuas Vorschlag sei insofern korrekt und Sinas Kritik unangemessen. Dabei vergemeinschaftet sie sich auch mit Yoshua, dessen Einbringung sie hier vor Sina verteidigt. Magda wendet sich daraufhin von ihrem Notizblock ab und markiert damit nicht nur ihren Schreibprozess als beendet, sondern sie tritt auch in den gemeinsamen Interaktionsraum ein, in welchem sie nun einen Vorschlag unterbreitet. Dabei führt sie selbst nicht die sprachliche Konvention von Marina fort, da sie ihr Angebot eben nicht als Kompositum hervorbringt. In ironischer Art und Weise (grinsend) greift Yoshua sodann jene Abweichung auf, passt er Magdas Vorschlag doch in Marinas Sprachkonvention ein und hängt an diesen -theorie an (*stheorie*). Es wird gelacht, Yoshuas Korrektur wird also als eine Aufführung verstanden, die jene Sprachkonvention persifliert.

Marina hingegen lacht nicht, sie schlägt nun weiter vor: „*gruppen-gruppentheorie oder irgendwie so was*“, wobei sie auf Magdas Schreibblatt herüberblickt. Hanne bestätigt: „*gruppentheorie gibt es ja.*“ Nun hakt auch Eva ein: „*ich bin ganz schlecht in so was.*“ Sina ergänzt: „*ich auch ich* [unvers.].“

Marina zeigt sich sodann nicht belustigt von der gruppenseitigen Verspottung ihrer Vorgehensweise, sie lacht nicht (Marina hingegen lacht nicht). Im Gegenteil, sie führt, in ihrer Hervorbringungspraktik verweilend, wieder einen Vorschlag ein (*gruppen- gruppentheorie*). Dabei stellt sie ihre Einbringung vor der Gruppe zur Verhandlung (sie schlägt nun weiter vor), wobei sie jene Aushandlung insofern einschränkt, als es doch ihrerseits entweder um deren Verstetigung geht oder die Anbringung (inhaltlich) ähnlicher Vorschläge (*oder irgendwie so was*). Wieder blickt sie dabei auf Magdas Notizblatt herunter, wieder deutet

Marina an zu kontrollieren, was in diesem durch sie als öffentlich hergestellten Raum notiert wurde oder wird. Marina macht Magda somit zur Verwalterin der Gruppenergebnisse. Sie entscheidet, so Marina, eben nicht allein, was notiert wird (wobei sie auf Magdas Schreibblatt herüberblickt). In Fortführung von Marinas Vorschlag verstetigt Hanne nun die Existenz von *gruppentheorie*, das Label kann somit verwendet werden, was sodann zur Legitimationsgrundlage für die Absegnung der Einbringungen wird. Nun tritt Eva das erste Mal im Rahmen des Segments in den gemeinsamen Interaktionsraum der Studierenden ein. In Form einer Selbstauskunft gibt sie an (*ich bin*), sich selbst als wenig qualifiziert (*ganz schlecht*) für die Suche nach theoretischen Aspekten (*in so was*) einzuschätzen. Damit entschuldigt sie sich vor der Gruppe für ihre bisher unterbliebene Beteiligung. Sie kann an diesem Punkt nichts zum gemeinsamen Tun beitragen. Sina schließt sodann an Eva an, es gehe ihr genauso (*ich auch*), womit sie Marinas Praktik der Herstellung theoretischer Anschlüsse nun als gesetzt annimmt. Ihre anschließende Begründung ist laut Protokoll in den Videoaufzeichnungen leider nicht zu verstehen. Unabhängig davon bleibt die Vergemeinschaftung mit Eva, beide ziehen sich aus dem Tun zurück.

„du musst einfach irgendnen begriff ausdenken und dann theorie hinten dran", wirft Yoshua ein und schaut zu Sina. Hanne wiederholt: *„nee aber gruppentheorie gibt's wirklich also*", und schaut nickend zu Marina herüber. *„peer nee irgendwie is doch auch so was*", setzt Marina daraufhin an und wird von Hanne unterbrochen: *„ja doch peergroups und so oder gibt's.*"

In wiederholt ironischer Hervorbringung schließt Yoshua zumindest an Sina an (*du*) und beschreibt ihr nun das gemeinsame Vorgehen genauer, das er ebenso wie Sina als gesetzt einführt (*musst*). Dabei führt Yoshua hier in Form einer Anleitung die Sprachkonvention Marinas als gemeinsam geteilte Praktik aus und umreißt das gemeinsame Tun und seine Regeln. Die Kompositabildung wird damit zur Bedingung für eine Einbringung gemacht. Der ironische Modus von Yoshuas Darbietung lässt an dieser Stelle allerdings vermuten, dass er es wie Sina sieht, was auch seine Blickachsenausrichtung bestätigt. Er unterbreitet ihr damit ein Angebot zur Vergemeinschaftung gegen Marinas Sprachkonvention. Hanne wiederum weist Yoshuas ironischen Anschluss zurück (*nee*), *gruppentheorie* ist eben keine Wortneuschöpfung, sondern ein im wissenschaftlichen Diskurs etablierter Begriff, der als Ergebnis der Suche nach theoretischen Aspekten geeignet ist (*also*), erfüllt der Terminus doch sowohl Marinas als auch Sinas Kriterien als theoretischer Anschluss. Mit ihrem Abnicken gegenüber Marina zeigt sich Hanne dabei auf ihrer Seite, Marina hat recht, die bisherige soziale Ordnung soll aufrechterhalten werden. Marinas Anschluss kann sodann als wechselseitige Verstetigung gelesen werden (*peer nee irgendwie is doch auch so was*), wobei sie sich als unsicher zeigt. Sie kann nicht mit absoluter Gewissheit sagen, dass der Begriff *peer* den Anforderungen als theoretischer Anschluss standhält (*nee irgendwie*). Wieder ist es nun ihre Befürworterin Hanne, die das

Vorhandensein von *peergroups* als Ausführung von Marinas Etikettierungsvorschlag (*gibt's*) absegnet und als passförmig zum Label *gruppentheorie* entwirft (*und so oder*).

Marina blickt nun auf Magdas Schreibblatt herunter und setzt wieder ein: *„verhaltens- also schreib mal gruppentheorie auf.*" Magda zeigt auf ihr Schreibblatt: *„das hab ich da oben beigeschrieben*", und lacht kurz auf. Ihr Blick verweilt auf ihrem Schreibblatt.

Wieder sieht Marina nun auf Magdas Schreibblatt herunter, wieder macht sie sich damit zur Kontrollierenden bezüglich der Ergebnisfixierung, zu der sie nun in Anschluss an Hannes Absegnung ihren Vorschlag *gruppentheorie* verschriftlicht sehen will. So appelliert Marina an Magda, ihre Einbringung zu Papier zu bringen. Sie übernimmt somit für Magda die Entscheidung, was im Protokoll stehen soll. Ihre Herstellung des Notizblattes als öffentlich zugänglicher Raum ist somit nicht nur mit dem Recht auf Einsicht verbunden, sondern auch mit der Möglichkeit zu dessen Mitgestaltung. Die körperliche Tätigkeit des Schreibens bleibt dabei, so Marina, ‚in Magdas Händen'. Magda deutet sodann auf ihr Schreibblatt als gemeinsamen Bezugsgegenstand. Sie habe *gruppentheorie* bereits notiert, sie ist Marina insofern in ihrer Entscheidung zuvorgekommen. Damit stimmt sie Marinas Einbringung einerseits als notationswürdig zu, andererseits macht sie sich wieder selbst zur Entscheiderin über die Ergebnissicherung und die Gestaltung des Schreibraums (*das hab ich da oben*). Mit *beigeschrieben* verweist sie auf eine selbst vorgenommene Zuordnung im Sinne einer Ergänzung. Sie hat mindestens zwei Vorschläge zusammengefasst bzw. in eine Zeile des Schreibblattes einsortiert. Das kurze Auflachen enthebt ihre Äußerung dabei möglicher Kritik. Für beide ist die Lage aufgelöst, Marina hat ihren Vorschlag notiert bekommen, Magda hat die Entscheidung selbst getroffen. Ihr Blick verweilt sodann auf dem Schreibblatt, Magda zeigt sich wieder bei der Sache der Protokollierung und zieht sich aus dem Interaktionsraum zurück.

Sina fragt daraufhin, was Magda bisher aufgeschrieben habe. Diese zählt auf: *„rollentheorie gruppentheorie erzieherischer auftrag der grundschule oder erziehungstheorie konfliktlösetheorie verhaltenstheorie und sozialisation*", sie schaut nun zu Sina hoch. *„ich find das klingt gut*", entgegnet ihr diese. Marina fragt nun in die Runde: *„noch was*"

Sina schließt sodann an die Verhandlung über das Protokoll an, indem sie sich Magda zuwendet und fragt, was diese bisher notiert habe. Die Beobachterin beschreibt diese Szene hierbei in indirekter Rede, wobei sie mit der Formulierung was Magda bisher aufgeschrieben habe, andeutet, Sina spreche diese als Entscheiderin an. Was bisher verschriftlicht wurde, kenne nur Magda. Im Folgenden beginnt diese mit einer Aufzählung, die, so lässt es sich aufgrund ihres Blicks auf das Notizblatt vermuten, vorgelesen wird. Tatsächlich hat Magda *rollentheorie*, *gruppentheorie*, *konfliktlösetheorie* und *verhaltenstheorie* ge-

mäß der in der Gruppe geltenden Sprachkonventionen notiert und somit als theoretische Aspekte des Falles manifestiert. Auch Sinas Vorschlag taucht hier wieder auf (*erzieherischer auftrag der grundschule oder erziehungstheorie*), wenngleich er nicht als Kompositum formuliert ist. Ihr *oder* bildet hierbei eine Möglichkeit für eine Entscheidung, beides Varianten scheint zumindest für Magda im Rahmen der Protokollierung verwendbar. Insofern hat sie den Zwist zwischen Sina und Marina bezüglich der sprachlichen Form der Hervorbringung von Theoriebezügen in der Vagheit zweier Möglichkeiten stehen lassen. Auch ihren eigenen Vorschlag (*sozialisation*) hat sie in seiner sprachlichen Form belassen. Dabei schaut sie im Anschluss Sina als diejenige an, die nach Auskunft gefragt hat, und markiert damit ihre Ausführungen als beendet. Sina bringt anschließend ihre Zufriedenheit mit der Sammlung zum Ausdruck. Für sie ist die Suche nun abgeschlossen (*ich find das klingt gut*), wobei sie mit *klingt* wieder auf die sprachliche Ebene der Ausführungen verweist. Marina fragt sodann nach weiteren Einfällen, die von der Gruppe geäußert werden können (*noch was*), sie scheint die Herstellung von Theoriebezügen noch nicht beendet zu haben.

Sina unterbreitet einen Vorschlag, es gehe in dem Fall um soziales Engagement, dieses wird aber gruppenseitig unter „*erziehungstheorie*" verortet. Sie fragt zudem, ob die Gruppe fortfahren wolle. Yoshua als Zeitwächter verweist auf die verbleibenden sieben Minuten für die theoretischen Anschlüsse. Die Studierenden überlegen, ergänzen noch „*konfliktvermeidung*" und „*aufmerksamkeitstheorie*", Letztere haben sie von einem Nachbartisch aufgeschnappt, und befinden dann ihre Sammlung für abgeschlossen.

An dieser Stelle wechselt nun das Protokoll in die Form der indirekten Rede. Zusammenfassend wird festgehalten, dass Sina einen weiteren Aspekt einbringt, der wieder nicht der Sprachkonvention entspricht und schließlich als dem Label „*erziehungstheorie*" zugehörig verstanden wird. Sodann markiert sie ihren Wunsch nach einem Übergang in den folgenden Arbeitsschritt der kollegialen Fallbesprechung, der gruppenseitig angesichts der verbleibenden Arbeitszeit von sieben Minuten nicht vollzogen wird. Die zumindest grobe Einhaltung der Zeitvorgaben im Rahmen des Fallarbeitsformates wird folglich als zwingend herausgestellt. Die Studierenden suchen daraufhin weitere theoretische Aspekte und ergänzen *konfliktvermeidung* und *aufmerksamkeitstheorie*, wobei sie Letztere vom Nachbartisch aufgegriffen haben. Wieder wird Theorie somit zum Label, unter das nicht nur unterschiedliche Stichpunkte als dazugehörig subsumiert werden können, sondern auch verschiedene Fälle etikettiert werden.

Zusammenfassung

Im Rahmen der studentischen Fallarbeit erfolgt das Generieren von Theoriebezügen zum Fall als eine Sammlung als passförmig entworfener ‚Stempel', die dem Fall ‚aufgedrückt' werden können, als ein *Labeln,* das unter Bezug auf eine implementierte Sprachkonvention hergestellt

wird. So werden gruppenseitige Einbringungen im Verlauf des gemeinsamen Tuns wiederholt als Bildung von Komposita pädagogisch verorteter und als passförmig zum Fall entworfener Begriffe verstanden, denen das Wort *-theorie* angehängt wird. Die so produzierten Etikettierungen werden dabei im Sinne eines Identifizierungszeichens dem Fall ‚aufgestempelt' und weisen diesen in Form eines Zertifikates aus. Dieses gemeinsame Tun wird hierbei als aufgabenkonform konstruiert. Weitere Versuche des Fallverstehens, die dieser Praktik nicht entsprechen, werden letztlich zurückgewiesen oder in dieses Vorgehen eingepasst. Wenngleich diese Art und Weise des gemeinsamen Tuns wiederholt als künstliche Wortneuschöpfung kritisch befragt wird, verbleibt die Gruppe doch in ihrer Choreografie des Etikettierens, ergänzt es aber um das Kriterium der ‚Existenz' angeführter Termini im wissenschaftlichen Diskurs. Die ausgewählten Begriffe sollen eben nicht bloß Neologismen sein oder Kunstwörter, die das Morphem „-theorie" als solches enthalten. Labeln kann also nur mit bereits vorfindbaren Etiketten erfolgen. Die Bestimmung dieser Existenz als gegeben wird hierbei durch gruppenseitiges Absegnen hervorgebracht. Der Fall wird zum Beweisdokument studentischer Einbringungen, der im Verweis auf und im Vorlesen von Passagen als textliche Phänomene auf semiotischer Ebene (vgl. Kalthoff, 2014) zur Grundlage der Sammlung und der Wissensverhandlung wird.

Kontrastierung

Das Generieren von Theoriebezügen wird sowohl beim *Einordnen* als auch beim *Labeln* zum subsumtiven Tun, in dem Wissensphänomene oder theoretische Ansätze als Wissensbestände hervorgebracht werden. Diese Wissensbestände wiederum dienen der Verortung von Fällen oder ihren Passagen. Theorie wird zur Kategorie (oder zum Etikett), die jene Einordnung ermöglicht und einen Fall entweder, wie in Kapitel 6.4.1, unter einem Begriff ablegbar macht oder aber, wie in Kapitel 6.4.2, als Stempel dem Fall ein Zertifikat der jeweiligen Theorie zuweist. So machen sich die Studierenden im Kontext des gemeinsamen Tuns einerseits zu Befugten, die jenen Stempel vergeben dürfen. Andererseits deuten die wiederholten Verweise auf die Bedingung der Existenz jener theoretischen Label bereits an, dass die Beteiligten sich selbst nicht als deren Urheber*innen verstehen. Das Sammeln und Verteilen der ‚Theoriestempel' wird insofern zum Handlungsproblem, als mit der Befugnis auch die Verantwortung für eine korrekte Zuweisung einhergeht, die in Kapitel 6.4.2 als herausfordernd entworfen wird. In Kapitel 6.4.1 sind die Kategorien hingegen gesetzt, es liegt durch das Arbeitsblatt eine Handlungsvorschrift zur Einordnung vor, deren Verständnis zwar ebenso ausgehandelt werden muss, die aber als Fixum besteht. Das Seminararrangement bzw. die didaktischen Dinge seiner Ausgestaltung werden somit zur Grundlage für diese Einordnungen, die den Studierenden bereits zur Verfügung stehen. Ihre Kategorien sind durch das Arbeitsblatt im Sinne eines Ablagesystems bereits präfiguriert. Die Herstellung von Passung ist dabei in beiden Segmenten ein wesentliches Element der sozialen Ordnung; einmal als Passung des Falles zu den Wissensbeständen des Seminars (6.4.1) und einmal als Passung der eigenen Arten und Weisen der Hervorbringung zum Arbeitsschritt des Fallarbeitsformates (6.4.2). Die Theorien bzw. Wissensphänomene

selbst bleiben ein Mysterium, das sich, so bringen es beide Gruppen hervor, einer eigenen Durchdringung in gewisser Weise entzieht. So wird über ein gemeinsames Verständnis verhandelt oder über die Realisierung von Theorien in einer wissenschaftlichen Wirklichkeit diskutiert, wobei diese stets als Monumente entworfen werden, als Existenzen in der Welt (der Wissenschaft), fast schon als etwas Leibliches, das sich in der Dichotomie von richtig oder falsch, faktisch oder nicht faktisch ausformt. Die Bestätigung von Passung respektive der Existenz von Wissensphänomenen wird hierbei als absegnungsbedürftig hergestellt, wobei sich unterschiedliche Arten und Weisen dieser Verstetigung zeigen. Während bei der Arbeit am fremden Fall die Gesamtgruppe als Entscheidungsträger angesprochen wird, wird bei der Arbeit am eigenen Fall der Fallgeber bzw. die Fallgeberin als entscheidungsbefugt hervorgebracht. So werden sie zu Expert*innen des eigenen Falles, die über dessen textlich realisierte Erzählung hinaus auf Grundlage zusätzlicher Informationen die Einordnung ihres eigenen Falles, auch gegen Einwände der Gruppe, zu bestimmen vermögen.

6.5 Praxisbezüge herstellen

Viele Untersuchungen verstehen die Einbringung von Erfahrungen aus der eigenen (Schul-) Praxis als „Beheimatungsproblem“ der Lehrer*innenbildung (Wenzl, 2019, S.13) oder als informellen Austausch mit „Stammtischlogik“ (Heinrich & Klenner, 2020, S.270). Als ein ‚Plaudern‘ also, dass sich der erziehungswissenschaftlichen Lehre respektive der Fallbearbeitung entzieht und mitunter auch studierendenseitig nicht als Teil des gemeinsamen Tuns im Sinne seminaristischer Anforderungen entworfen wird (siehe Kap. 6.6.2 „Abschweifen“). Mit dieser Perspektivierung der Einbringung von Praxiserfahrungen geht häufig auch eine Problematisierung dieses Tuns einher, das als Resultat einer praxisbezogenen Lehrer*innenbildung hervorgebracht wird. Auch in den videografierten Gruppenarbeiten werden wiederholt Szenen erkennbar, in welchen die Studierenden ihre Erfahrungen aus Schul-, Unterrichts- oder familiärer Praxis in die Fallbearbeitung einbringen. In diesen Segmenten des gemeinsamen Bezugs auf gruppenseitige oder individuelle Erfahrungen aus als verwandt oder relevant entworfenen Feldern relationieren Studierende dabei jene Erlebnisse oder Beobachtungen mit den ihnen vorliegenden Fallmaterialien. Insofern sehen wir hier eben keinen der Fallarbeit entlehnten Austausch über Erfahrungen aus schul- oder schulnahen Feldern, sondern eine von den Beteiligten als Fallarbeit hervorgebrachte Einflechtung von Praxisbezügen als Wissensphänomene der eigenen Lebenswelt ohne semiotische Repräsentation. Was die Beteiligten zum Praxisbezug machen und wie sie ihre Erfahrungen (aus dem Praxissemester) in ihr Tun einbringen und damit ihre soziale Ordnung als Fallarbeit herstellen, sind Fragen, denen das folgende Kapitel gewidmet ist. Ausgewählt wurden hierfür zwei Segmente, die zwar aus der gleichen studentischen Kleingruppe stammen, in welchen sich aber die Seminararrangements im Hinblick auf das Fallar-

beitsformat (aufgabenbasiert und sequenziell) sowie die Fälle (eigene und fremde) unterscheiden. Zu sehen sind dabei zwei Varianten der Einbringung von Praxisbezügen in das gemeinsame Tun, die im Folgenden als *Legitimieren* und als *Beratschlagen* bezeichnet werden.

6.5.1 Legitimieren

Am Tisch sitzen die Studierenden Sabine, Erka, Tabea, Cora und Franzi. Die Studierenden haben den Arbeitsauftrag erhalten, den fremden Fall „Die Unscheinbarkeit der pädagogischen Kunst" von Andreas Wernet[10] sequenziell zu interpretieren. Bei diesem handelt es sich um ein Interaktionsprotokoll, in dem einer Lehrperson und ein Schüler das Vorlesen der Hausaufgaben sowie deren schüler*innenseitigen Nutzen verhandeln.

Beschreibung

Die Studierenden bilden Lesarten zu der Sequenz „2/S: Ich sehe nicht ein, wozu ich Dinge tun soll, die absolut wirklichkeitsfern sind und sowieso nie wieder gebraucht werden".

Sabine, Erka und Tabea notieren gerade etwas auf ihren Notizblöcken. Franzi schaut auf etwas außerhalb des Kamerabereiches. Cora sitzt mit rundem Rücken und leicht nach vorne in Richtung ihres Tischbereiches gebeugt auf ihrem Stuhl. In der rechten Hand hält sie weiterhin ihren Kugelschreiber, der einige Zentimeter über ihrem Notizblock ruht. Das Fallmaterial hat sie zur Hälfte unter diesen geschoben. Ihr Blick ist auf ihren Tischbereich gerichtet. Cora: *„hmm scheint nicht so viel von der schule zu halten*" [fragend].

Zunächst lässt sich ein Separationsmoment innerhalb der studentischen Kleingruppe erkennen, wird doch das studentische Tun am Tisch als ein jeweils Individuelles zur Beschreibung gebracht und schließlich Cora in den Mittelpunkt des Protokolls gerückt. Mit ihrer Körperhaltung sowie der räumlichen Relationierung der Artefakte Kugelschreiber, Notizblock und Fallmaterial markiert sie ihre Bereitschaft weiterzuarbeiten vor den anderen Gruppenmitgliedern und bringt die Dinge der gemeinsamen Fallarbeit (wieder) ‚ins Spiel': Es geht weiter. Coras Eröffnung kann hierbei als These zur Schüleräußerung im Fall gelesen werden (*scheint*), die sie vor den Beteiligten zur Diskussion stellt (fragend). Dabei versteht sie die schüler*innenseitige Kritik des mangelnden Lebensweltbezugs der Hausaufgaben als eine ablehnende Haltung gegenüber der Institution Schule (*scheint nicht so viel von der schule zu halten*). Damit bringt sie eine Lesart für die Sequenz ein, die versucht, im Sinne einer intentionalen Zuschreibung die Passage nach Gründen ihres Auftretens zu befragen. Im Sinne eines sozialen

[10] Einzusehen unter: https://fallarchiv.uni-kassel.de/2011/publizierte-faelle/andreas-wernet/die-unscheinbarkeit-der-padagogischen-kunst/ (Zugriff am 15.12.2023).

Katalysators erkundigt sich Cora hier nach gruppenseitigen Statements zu ihrer These, der die bisher unbeteiligten Gruppenmitglieder ‚aus ihrer Versenkung lockt'.

Franzi wendet sich Cora nun zu. Cora führt fort: *„also der schüler scheint in nem konflikt mit schule zu stehen irgendwie.*"

Franzi ist es sodann, die Coras Sprechhandlung als Einladung aufgreift, richtet sie ihren Aufmerksamkeitsfokus doch auf diese aus. Cora wiederum führt ihre Einladung nun fort, indem sie ihren Vorschlag noch einmal paraphrasiert (*also der schüler scheint in nem konflikt mit schule zu stehen irgendwie*). Erneut unterbreitet sie also ein Verstehensangebot zur Sequenz, das wieder auf die oppositionelle Haltung des Schülers gegenüber der Institution Schule abzielt. Diesen Opportunismus rahmt Cora nun als konfliktbehaftet und verortet den Widerstand auf der Seite des Schülers. Die Schule selbst wird insofern als Angriffspunkt des schülerseitigen Aufbegehrens herangezogen. Ihre Wiederholung kann hier als abermaliges Angebot zur Besinnung auf einen gemeinsamen Aufmerksamkeitsgegenstand gelesen werden, sind doch (immer) noch nicht alle Gruppenmitglieder wieder bei der Sache der Interpretation. Dabei eröffnet sie wieder den Möglichkeitsraum, an ihre These anzuschließen (*scheint* […] *irgendwie*).

Kurz setzen Sabine, Erka und Tabea ihre Stifte von ihren Notizblöcken ab, kurz heben sie ihren Blick zu Cora und notieren anschießend erneut etwas. Auch Franzi und Cora schreiben etwas auf.

Zunächst greifen Sabine, Erka und Tabea Coras Angebot zum Anschluss auf. Ebenso wie Franzi wenden sie sich Cora für einen Moment zu. Mit ihrer Blickachsenausrichtung markieren die drei, zumindest Coras Angebot wahrgenommen zu haben. Die Schreibarbeit wird unterbrochen (ihre Stifte von ihren Notizblöcken ab), alle Augen sind auf Cora gerichtet (kurz heben sie ihren Blick zu Cora). Im Rahmen der erneuten Notation synchronisieren sich die körperlichen Vollzüge der Studierenden im Hinblick auf ihre Schreibtätigkeit. Coras These wird somit als weitere Lesart hervorgebracht und als gesetzt verschriftlicht. Die studentischen Notizblöcke als Artefakte auf den Tischbereichen der Gruppenmitglieder werden somit zum dinglichen Ort des Einmündens, einem Gegenstand also, der im Kern der eigenständigen Ergebnissicherung der gemeinsamen Arbeit dient und in seiner bisher interaktiv hervorgebrachten Relevanz die Produktion und Fixierung von Lesarten vor deren diskursive Verhandlung stellt.

Cora ergänzt daraufhin: *„könnte könnte*", und grinst.

Erneut setzt Cora ein. Mit *könnte könnte* verlässt sie dabei die inhaltliche Ebene der Weiterarbeit an der Sequenz sowie ihrer Lesart und macht hingegen die Art und Weise ihres Sprechens selbstreferenziell zum Thema. Karikierend-selbstkritisch verweist sie hierbei auf das wiederholte sprachlich hervorgebrachte Hypothetisieren innerhalb ihrer Lesarten. Damit deutet sie

nicht nur eine ironische Verhandlung des Fallarbeitsformats der Sequenzanalyse und des Einsatzes gedankenexperimenteller Überlegungen im Rahmen der Lesartenbildung an, deren hypothetischen Charakter sie hier ludisch überspitzt. Sie verweist damit nochmals auf ihren Wunsch, dass die Gruppe sich nun zu ihrer generierten Lesart äußert, schließt doch bisher, außer via Blickachsenwechsel, keine der Gruppenmitglieder sprachlich an ihre stetigen Einladungen an.

Erka und Tabea schauen wieder zu Cora. Tabea beginnt gerade etwas zu sagen, dann wird sie von Erka unterbrochen: *„aber ich könnt mir vorstellen dass sie vielleicht gar nicht so alt sind aber dass der schüler das irgendwie aufgeschnappt hat zuhause*", woraufhin Franzi nickt. *„dass die eltern irgendwie diskutiert haben* [schaut auf das Fallmaterial, dann wieder hoch] *ja schule das ist so wirklichkeitsfern das brauchen die kinder sowieso niemals* [Franzi: *„stimmt*"] *weil ich merk das manchmal bei meinen kleinen cousinen die schnappen halt irgendwie so was auf und dann denkst du dir*", wobei ihr Blick zwischen Cora und Franzi hin- und herwandert.

Gruppenseitig wird Coras ironischer Kommentar von Erka und Tabea aufgegriffen. Beide legen ihre Schreibarbeit nieder, wobei es schließlich Erka ist, die das Wort ergreift (Tabea beginnt gerade etwas zu sagen, dann wird sie von Erka unterbrochen). Ihren Anschluss leitet sie sodann als Gegenrede ein („*aber*"), die abermals im Raum des thesenhaften verbleibt und Coras Sprechhandlung *könnte könnte* aufgreift (*ich könnt mir vorstellen*). Dabei führt Erka den Sprechakt des Schülers auf ein ‚Aufschnappen' elterlicher Positionen im häuslichen Umfeld zurück. Damit entlastet sie diesen gewissermaßen, spricht sie ihm doch vor dem Hintergrund eines unterstellten altersbezogenen Entwicklungsstandes seine Mündigkeit ab. Der Schüler wird zum Reproduzenten der Haltung seiner Eltern, der sich der Bedeutung dieser Äußerung nicht (vollständig) bewusst ist. Seine Kritik richtet sich folglich eben nicht selbstbestimmt gegen die Institution. Als Basis ihrer Annahme führt sie das Alter der Schüler*innen in der Klasse an, das geringer sein könnte, als die Gruppe dies zuvor gedacht hat (*dass sie vielleicht gar nicht so alt sind*). Franzi wiederum markiert hierzu ihre Zustimmung (woraufhin Franzi nickt). Sie sieht es wie Erka. Ihre Lesart führt sie nun aus, indem sie sich eine Situation im familiären Kontext vorstellt. So deutet sie die Beschreibung einer Szene an, in welcher die Eltern des Schülers dessen im Sprechakt verwendete Redewendungen aufgreifen. Das Fallmaterial wird hier zum Referenzpunkt der eigenen Erzählung, den sie nicht nur körperlich-zeigend vor der Gruppe zum Bezugsgegenstand ihrer Ausführungen macht, sondern den sie auch an ihre These rückbindet. Ihr Denkmodell kommt also nicht ‚aus heiterem Himmel', sondern wird am Fall als Gegenstand angebunden. Erneut stimmt Franzi zu (Franzi: *„stimmt*"). Erka hat somit eine Mitstreiterin innerhalb der Gruppe an ihrer Seite, die ihre Entlastungsthese auch gruppenöffentlich unterstützt. Sodann ergänzt Erka ihre Lesart um eine Begründung (*weil*), in deren Rahmen sie auf Erfahrungen aus dem eigenen

familiären Kontext verweist (*ich merk das manchmal bei meinen kleinen cousinen die schnappen halt irgendwie so was auf*). Auch Kinder aus ihrem nahen Umfeld reproduzieren, ähnlich wie der Schüler in ihrer Annahme, Äußerungen aus dem familiären Feld, wobei sie mit „*so was*“ eher unbestimmt nochmals die Entlastung der Kinder betont, verschwindet doch der Inhalt der reproduzierten Äußerungen hinter dem Akt der Wiederholung. Insofern bringt sie hier eine familiäre Praxis und ihre damit einhergehende Erfahrung zur Darstellung, die sie gleichzeitig als Legitimation ihrer Lesart und damit als Stütze ihrer These zum Schülerhandeln einbringt. Ihre Annahme ist in der sozialen Wirklichkeit realisiert worden. Ihren anschließenden Einblick in ihre Gedankenwelt (*und dann denkst du dir*) bricht sie ab.

Cora schaut kurz zu Erka, dann wieder auf ihren Tischbereich und unterbricht diese: *„also für mich ist diese ganze satzstellung ich sehe nicht ein* [Sabine: *„ja“*] *wozu ich dinge tun soll die absolut* [stark betont] *wirklichkeitsfern sind also es könnte schon sein aber ich finde so*“, wobei Cora ihren Kopf auf ihrer rechten Hand abstützt und in Richtung der Raumdecke schaut. Ihre Augen bewegen sich hin und her. Tabea, Sabine, Erka und Franzi schauen zu ihr.

Mit ihrer Blickachsenausrichtung auf Erka stellt Cora diese sodann als Angesprochene her und exkludiert damit deren Mitstreiterin Franzi aus der gemeinsamen Verhandlung (Cora schaut kurz zu Erka). Mit ihrem anschließenden Bezug auf den Tischbereich bringt sie hinsichtlich ihres verbalen Anschlusses das Fallmaterial als Bezugsgegenstand wieder ein. Erkas Abbruch wird im Protokoll dabei als Konsequenz von Coras nun folgendem Einschub vermerkt. Cora ist auch diejenige, die wieder zum Fall als Gegenstand der Verhandlung zurückführt. So verweist sie zunächst, in fortlaufendem Duktus des Subjektiven verweilend (*also für mich*), auf die Syntax der Sequenz (*ist diese ganze satzstellung*), die sie durch das fortlaufende Vorlesen und ausschnitthafte Betonen in Kontrast zu Erkas Praxisbezug stellt. Erkas Erklärung des Falles mittels eigener Erfahrungen aus ihrer familiären Praxis nimmt Cora nicht an, sondern verweist auf die Wörtlichkeit des Falles als Bezugspunkt des Legitimierens von Lesarten. In der Gruppe erhält sie Zuspruch von Sabine (*ja*). Dabei lehnt sie zwar Erkas Entlastungsthese nicht vollständig ab (*also es könnte schon sein*), führt aber im Folgenden eine Gegenrede an, die sie allerdings zugunsten eines performativ hergestellten Denkprozesses abbricht (*aber ich finde so*). Ähnlich Rodins Plastik ‚Der Denker‘ stützt Cora sodann ihren Kopf auf der rechten Hand ab. Ihr Blick entfernt sich von der Gruppe in Richtung der Raumdecke. Damit macht sie sich vor den Beteiligten schwer ansprechbar. Interessant ist, dass hier nun wieder alle Gruppenmitglieder auf Cora ausgerichtet sind. Jetzt scheinen alle ‚dabei zu sein‘.

„wenn ich jetzt mal an jüngere kinder grundschule denke die sind auch manchmal ähm dass sie ihre lehrkraft nicht so als die autoritätsperson behandeln wie sie sollten“, Cora richtet sich auf, stützt ihren Kopf

nun nicht mehr ab, sie schaut in die Runde und dreht ihren Kugelschreiber zwischen den Fingern ihrer beiden Hände. *„aber ich finde das passiert dann auf nem anderen niveau auf nem kindlicheren niveau und nicht so über dieses*", sie nimmt ihre Hände vor ihren Oberkörper, sie öffnet ihre Handflächen zu sich und vergrößert bzw. verkleinert abwechselnd den Abstand zwischen ihren Händen und ihrem Körper.

Sodann setzt Cora ihre Sprechhandlung unter Anführung einer ebenfalls imaginierten Szene, nun aus dem Kontext der Grundschule, fort (*wenn ich jetzt mal an jüngere kinder grundschule denke*). Hierbei greift sie einerseits Erkas Denkmodell auf, bezieht sie doch den altersbezogenen Entwicklungsstand ein, andererseits führt sie aber nun die Zurückweisung der Entlastungsthese aus (*sie ihre lehrkraft nicht so als die autoritätsperson behandeln wie sie sollten*). So stimmt sie hier Erka zwar insofern zu, als ein schülerseitiges Aufbegehren gegen lehrer*innenseitige Anforderungen im Grundschulkontext denkbar ist, was sie hier allerdings als mangelnde Anerkennung dieser als *autoritätsperson* herstellt und nicht als ein ‚Aufschnappen' elterlicher Diskussionen im familiären Raum. Dabei verlässt Cora nun ihre körperliche Darstellung lauten Denkens und wendet sich wieder den Beteiligten zu (Cora richtet sich auf, stützt ihren Kopf nun nicht mehr ab, sie schaut in die Runde). Mit dem Drehen des Schreibutensils zwischen ihren Fingern entfernt sie den Stift gleichzeitig von ihrem Notizblock und markiert damit gruppenöffentlich ein Aussetzen möglicher Notationen (und dreht ihren Kugelschreiber zwischen den Fingern ihrer beiden Hände). Zumindest für Cora scheint eine schriftliche Fixierung der Lesart an dieser Stelle (noch) nicht möglich. Eingeleitet durch *aber*, führt Cora nun die Einschränkung ihrer Zustimmung zu Erkas These aus, die sich zuvor bereits angedeutet hat. Wieder begleitet durch eine Markierung der folgenden Äußerung als subjektive Perspektive (*ich finde*), stellt Cora der Entlastungsthese eine eigene entgegen (*das passiert dann auf nem anderen niveau auf nem kindlicheren niveau*). In Form einer kausalen Wenn-dann-Beziehung entwirft sie dabei Erkas Annahme als nicht passförmig für den Grundschulkontext, da die Darstellung im Fall eines kindlichen Niveaus entbehrt, was sie mit ihren Handbewegungen untermauert (sie nimmt ihre Hände vor ihren Oberkörper, sie öffnet ihre Handflächen zu sich und vergrößert bzw. verkleinert abwechselnd den Abstand zwischen ihren Händen und ihrem Körper). Die Lehrer*innen-Schüler*innen-Interaktion im Interaktionsprotokoll stelle für sie ein diskursives Wechselspiel dar, das im Grundschulkontext in dieser Form nicht denkbar sei.

Erka beginnt nun etwas zu sagen, wird aber von Sabine unterbrochen: *„heute morgen hat uns auch einer gefragt warum soll ich das machen ich kann die zahlen ja eh schon* [Cora: *„genau"*] *aber da hat er das ganz anders gesagt.*" Auch Sabine dreht ihren Kugelschreiber zwischen den Fingern ihrer beiden Hände, sie schaut dabei zu Cora herüber. Die Gruppe ist nun Sabine zugewandt.

Erka als Vertreterin der Entlastungsthese beginnt nun anzuschließen, wird aber von Sabine unterbrochen. Diese stellt sodann einen Bezug zu ihren eigenen Praxiserfahrungen her, der mit hoher Aktualität besetzt ist (*heute morgen*). Ein Schüler (*einer*) habe ebenfalls den Sinn einer zur erledigenden Aufgabe im Unterricht vor ihr und signifikanten anderen (*uns*) infrage gestellt (*warum soll ich das machen*). Er habe das Ziel der Aufgabe bereits erreicht, nämlich die Aneignung der Zahlen (*ich kann die zahlen ja eh schon*). Cora hebt Sabines Praxisbezug hier bereits als treffendes Beispiel (*genau*) für ihre zuvor eröffnete Begründung hervor. Auch Sabine bezieht sich nun auf Cora, entwirft sie doch durch ihren Anschluss (*aber da hat er das ganz anders gesagt*) Coras Lesart als korrekt. Auch in ihrer Schulpraxis habe sich gezeigt, dass Grundschüler*innen gegen lehrer*innenseitige Anforderungen aufbegehren, dies komme aber sprachlich, in Übereinstimmung mit Coras Annahme, anders zum Ausdruck. Körperlich deutet Sabine an dieser Stelle ebenso eine Solidarisierung mit Cora an, synchronisiert sie doch ihr Tun mit dieser (Auch Sabine dreht ihren Kugelschreiber zwischen den Fingern ihrer beiden Hände). Dabei adressiert Sabine nicht Erka als Vertreterin der Entlastungsthese, sondern Cora als diejenige, mit der sie sympathisiert. Innerhalb der Gruppe bilden sich somit zwei studentische Fronten im gemeinsamen Diskurs über die Denkbarkeit der Entlastungsthese von Erka.

Kurz sagt niemand mehr etwas, einige schauen auf ihre Notizblöcke herunter, dann setzt Cora wieder ein: *„also wir könnten auch aufschreiben hat die wörter aufgeschnappt.*" Franzi stimmt zu, alle außer Cora und Franzi beginnen zu schreiben.

Im Folgenden deutet sich nun eine Pattsituation an (Kurz sagt niemand mehr etwas). Erka hat ihre Entlastungsthese hervorgebracht. Sie hat diese an einem Exempel der eigenen familiären Praxis legitimiert und innerhalb der studentischen Gruppe in Franzi eine Mitstreiterin gefunden. Cora teilt Erkas These nicht, sie bringt in Form einer Wenn-dann-Relation eine Gegenthese hervor, die von ihrer Sympathisantin Sabine mit einem Praxisbezug aus der Praktikumsphase belegt wird. Die Stille verweist an dieser Stelle aber weniger auf eine Ratlosigkeit hinsichtlich der Auflösung der Situation. Vielmehr bringen einige Gruppenmitglieder mit ihrem Blickrichtungswechsel auf ihre Notizblöcke die Frage ein, was nun schriftlich fixiert werden soll. Cora greift diesen gruppenseitigen Bezug auf (*also wir könnten auch aufschreiben*), rahmt sie doch den im Folgenden eingebrachten Vorschlag als Stichpunkt für das Protokoll (*hat die wörter aufgeschnappt*). Dabei kann ihr Vorschlag als Entgegenkommen gelesen werden, Erkas Entlastungsthese nun doch schriftlich zu fixieren und damit als denkbare Lesart anzuerkennen. Cora weicht hier also ihre Front auf. Gruppenseitig wird Coras Angebot angenommen, alle schreiben, außer Cora selbst. Hier deutet sich bereits an, dass die Verhandlung für sie doch noch nicht abgeschlossen ist.

Kurz darauf beginnt Cora erneut. Sie wirft ein, dass ein Schüler, der *„immer hausaufgaben macht*", dies auf einmal unterlässt, weil er eine

solche Aussage von den Eltern aufgeschnappt habe. Franzi plädiert für Coras Einwand. Tabea schlägt „*ausrede*" vor, es wird aufgeschrieben.

Tatsächlich setzt Cora erneut ein und verweist, so das Protokoll, auf einen logischen Fehler in Erkas These. Schüler*innen, die stets lehrer*innenseitige Anforderungen ohne Aufbegehren bearbeiten, opponieren nicht plötzlich, weil sie eine Diskussion zwischen den Eltern mitbekommen haben. Zumindest könne dies nicht, im Sinne Erkas, als bloße floskelhafte Wiedergabe von Gesprächsschnipseln verstanden werden, braucht es, so deutet sie mit ihrer Gegenüberstellung des fleißigen Schülers an, hierzu doch einen gewissen eigenen Opportunismus. Das, was schülerseitig gesagt wird, müsse folglich mindestens ansatzweise inhaltlich begriffen werden, sonst würde es nicht als Widerstand hergestellt. Franzi, als Mitstreiterin Erkas, stimmt nun Cora zu. Erka steht insofern mit ihrem Vorschlag allein dar. Schließlich scheinen die Studierenden Erkas Entlastungsthese des Aufschnappens nicht zu notieren, zumindest Cora und Franzi schreiben hier nichts auf. Tabea bringt im Folgenden eine neue Lesart ein (*ausrede*). Diese wird nun offensichtlich als konsensfähig von allen Gruppenmitgliedern verschriftlicht (es wird aufgeschrieben).

Zusammenfassung

Praxisbezüge werden in dem hier vorgestellten Segment als Belege für eigene Annahmen im Rahmen der gemeinsamen Arbeit am Fall eingebracht, als eine Praktik des *Legitimierens,* in der die studentischen Praxiserfahrungen die angeführten thesenartig vorgetragenen Lesarten vor dem Hintergrund ihrer Existenz in der Praxis berechtigen. Sie werden somit zu nicht-semiotischen Repräsentationen von Wissensphänomenen, die als Grundlage des eigenen Fallverstehens vor der Gruppe herangezogen werden. Sie sind somit gewissermaßen Exempel von Praxis und legitimieren über ihre Vorfindbarkeit in der Erziehungswirklichkeit die Deutung des Falles (hier verstanden als Ursachenzuschreibung bezüglich des Handelns seiner Akteur*innen) als gültig oder nicht gültig, ähnlich einem mathematischen Beweis. Dabei werden sie als Argument entworfen, mit welchen die Studierenden „mittels logischer Schlussfolgerungen ein[en] Geltungsanspruch […] [darlegen], der von der fachlichen Community geprüft wird und im Falle einer Annahme zur Bestätigung seiner Gültigkeit führt. Es geht dabei also um die Überzeugungskraft der dargelegten Argumente" (Brunner, 2014, S. 13). Zur fachlichen Community werden hierbei die anderen Beteiligten am Tisch. Vor deren Urteil wird der als Argument hervorgebrachte Praxisbezug zur Verhandlung gestellt. Als angenommen wird hervorgebracht, was sich im Sinne einer Einigung als sozial geteilt zeigt. Zum Praxisbezug werden hierbei sowohl Erfahrungen aus dem familiären Feld wie auch aus der Praxisphase selbst, wobei familiäre Erfahrungen in Relation zum Schulpraxisbezug und mit Verweis auf den Fall als zweitrangig eingeführt werden. Interessant ist darüber hinaus, dass über die Praxisbezüge als Relationierung von Fall und eigener Praxiserfahrung hier das gemeinsame Tun als Lehrer*innenbildung verstanden werden kann, bringen die Studierenden doch eben das Berufsfeld mit dem universitären Feld und seinen Arrangements des Lernens in Verbindung und verhandeln hierüber auch eigene

Lehrer*innenbilder (z. B. *autoritätsperson*) und Schüler*innenrollen (der Störer, die Leistungsschwache) als Anschlüsse an die Praxis.

6.5.2 Beratschlagen

Im Folgenden wird dieselbe Gruppe im Rahmen einer anderen Seminarsitzung betrachtet. In der Seminarsitzung mit dem Schwerpunktthema „Unterrichtsstörungen und -ordnungen" sollen die Studierenden eigene Fälle schreiben, sich diese vorstellen und sie auf einem Flipchart festhalten.

Beschreibung

Cora hat gerade ihren Fall vorgestellt. Es geht um einen Schüler, der ständig im Unterricht pfeift. Die Lehrperson kommentiere dies häufig und unterbreche hiermit ihren Unterricht, die Ermahnungen würden aber ohne Konsequenzen bleiben. Die Studierenden suchen nach einem Titel für den Fall, was sich als schwierig erweist. Es kommen ein paar Vorschläge, die aber nicht zur Notation führen. Es wird darüber gesprochen, „*keine Reaktion*" aufzuschreiben, was ebenfalls abgelehnt wird. Cora bezieht sich sodann wieder auf den Schüler in ihrem Fall. Sie meint, sie wisse auch nicht, wie sie reagieren solle, aber das Pfeifen stelle eine ständige Störung dar. Das Segment setzt ein, als Emma etwas nachfragt.

Emmas Oberkörper ist leicht über ihren Tischbereich gelehnt, ihren Kopf stützt sie auf ihren Händen ab, die Ellenbogen ruhen auf dem Tisch. *„und wie reagieren die anderen kinder dadrauf*", fragt sie Cora. Erka sieht flüchtig zu Emma herüber.

Zu Beginn des Segmentes fokussiert sich die Beschreibung des Beobachtungsprotokolls auf die Studentin Emma, deren körperliche Ausrichtung im Raum und speziell zum Tischbereich detailliert wiedergegeben wird. In dieser Position deutet sich eine Zugewandtheit zur Gruppe an. Emma zeigt sich als ansprechbar. Das Abstützen des Kopfes wird zur Markierung aufmerksamen Zuhörens vor den anderen am Tisch. Sie lauscht Coras Erzählung und macht sich somit zunächst selbst zum Publikum. Mit den als ruhend beschriebenen Ellenbogen auf dem Tischbereich verweist die Protokollantin auf eine gewisse Statik der körperlichen Ausrichtung im Raum, die die hergestellte Zuhörerschaft als eine Passive hervorbringt. Nach Abschluss von Coras Erzählung fragt Emma sie sodann: *und wie reagieren die anderen kinder dadrauf*. Mit ihrer Frage an Cora wechselt diese den Fokus von der Lehrer-Schüler-Interaktion auf die Klassengemeinschaft (*anderen kinder*). Ins Zentrum rückt sie hierbei deren Anschlüsse auf den pfeifenden Schüler, wobei sie mit *reagieren* auf deren handlungsbezogene Konsequenzen abzielt. Sodann wendet sich auch Erka Emma als Fragender zu, wobei dieser Blickachsenwechsel lediglich kurz bei ihr verbleibt. Erka zeigt hier, zumindest wahrgenommen zu haben, dass Emma sich nun sprachlich auf Cora bezieht.

Coras Augen bewegen sich kurz von Emma weg, als sie einsetzt: *„also auf sein pfeifen reagiert an sich niemand* [auch Tabea schaut zu Cora] *erst dadurch dass die lehrerin immer sagt rico dadurch dass der unterricht halt unterbrochen wird* [hebt kurz die rechte Hand und zieht die gleichseitige Schulter hoch] *außer das kind das unmittelbar neben ihm sitzt also ich glaube das wird schon extrem gestört* [rümpft kurz die Nase]." Tabea wendet sich wieder dem Notizblock auf ihrem Tischbereich zu. Emma entgegnet: *„mhm."* Cora berichtet sodann, dass die Sitznachbarin des Schülers eher leistungsschwach sei und sich *„eh schon nur schwer"* konzentrieren könne. Das ständige Pfeifen und Summen würde dies noch verschlimmern, wobei sie Emma zugewandt ist.

Cora setzt sodann zur Antwort an, wobei sie kurz den zuvor aufgenommenen Blickkontakt mit Emma unterbricht und sich damit vor der Gruppe als nachdenkend zeigt. Anschließend führt sie unter Aufgreifen von Emmas Begriff der „Reaktion" aus, dass auf die Tätigkeit des Pfeifens selbst *an sich niemand* eingehe. *erst* mit der lehrer*innenseitigen Kommentierung (*dadurch dass die lehrerin immer sagt rico*) in Form einer wiederholten namentlichen Nennung des Schülers wird das Lernen unterbrochen oder gestoppt (*dadurch dass der unterricht halt unterbrochen wird*). Die Unterrichtsunterbrechung selbst wird also als eine lehrer*innenseitige entworfen, die Zuwendung zu einem einzelnen Schüler unter Aussetzen unterrichtsbezogenen Tuns, so Cora, produziere die Störung. Das einseitige Schulterzucken mit erhobener Hand verweist auf eine Ratlosigkeit. Sodann führt sie mit einer Einschränkung ihrer Äußerung fort (*außer*). Cora stellt dar, dass der/die Sitznachbar/in des Schülers ihrer Meinung nach (*ich glaube*) *schon extrem gestört* werde. Durch das Rümpfen ihrer Nase bekommt ihre Vermutung eine gewisse Bitterkeit, Cora zeigt gruppenöffentlich ihre Ablehnung. Die Beobachterin wechselt im Folgenden ihren Beschreibungsfokus und stellt kurzfristig Tabea in den Mittelpunkt der Beschreibung. Diese wendet ihren Blick wieder von Cora ab und ihrem Notizblock zu. Sie verändert somit ihre Blickachse, zieht sich aus dem Geschehen zurück und bringt ihren Notizblock als Bezugspunkt der eigenen Aufmerksamkeit hervor. Aus dem Beobachtungsprotokoll wird dabei ersichtlich, dass mit diesem Artefakt kein gemeinsames Tun erfolgt. Unabhängig davon zeigt sich Tabea auch vor der Gruppe als Aussteigerin. Der Notizblock wird zum Fluchtpunkt jenes Rückzugs. Emma bezieht sich anschließend wieder auf Cora und bestätigt, deren Ausführungen mindestens akustisch verstanden zu haben (*mhm*). Das Protokoll wechselt sodann in die Wiedergabe des Gesagten in indirekter Rede. Anschließend berichtet Cora, dass die Schülerin bereits durch den Unterricht respektive die Lerngegenstände und Aufgaben herausgefordert sei. Das stetige akustische Aufbegehren ihres Sitznachbarn erschwere zunehmend das Lernen, insbesondere im Hinblick auf die Konzentrationsfähigkeit der Schülerin. Sie rückt diese somit als Opfer des ständigen Pfeifens in den Mittelpunkt. Der Wechsel in die indirekte Wiedergabe der studentischen Äußerung verrät dabei bereits an dieser Stelle, dass es der Beobachterin nicht um das Geschehen geht, das Cora hier vor der Gruppe zum Fall macht, sondern vielmehr um die Gestaltung des Interaktionsraums der

beiden Studierenden Emma und Cora, deren gemeinsames Tun in den Mittelpunkt gerückt wird. So wird auch darauf verwiesen, dass Cora Emma (wieder) zugewandt ist. Die gegenläufige Ausrichtung ihrer Blickachsen wird also erneut zum Thema gemacht. Damit gewinnt ihr Austausch vor den anderen Gruppenmitgliedern eine gewisse Exklusivität. Weiterhin bleiben die anderen Beteiligten am Tisch Zuhörerinnen oder steigen gar aus dem Geschehen auf der Vorderbühne der studentischen Gruppenarbeit aus (wie Tabea).

Emma schaut weiterhin zu Cora herüber und sagt: *„ich hatte auch schon mal also ich war schon mal im unterricht da hat die lehrerin dann auch die kinder direkt angesprochen*", Emma hebt ihren Kopf von ihren Händen ab, alle Augen sind nun auf sie gerichtet.

Wieder verweist die Beobachterin nun auf die blickbezogene Zuwendung der Studierenden Emma und Cora (weiterhin). So bleibt Emma ‚am Ball', während Cora den Blickkontakt kurz unterbrochen hat. Dabei beginnt Emma zunächst mit der Hervorbringung einer eigenen Erfahrung (*ich hatte auch schon mal)*, wechselt dann aber zur Ankündigung einer Beobachtungsschilderung (*also ich war schon mal im unterricht*), in der sie sich nun selbst zur Zuschauerin des Geschehens macht, das sie nun vor Cora darstellt. Auch dabei geht es um eine Schulklasse, mit der deren Lehrperson in eine Interaktion tritt (*da hat die lehrerin dann auch die kinder direkt angesprochen*). Mit *dann* stellt Emma ihre Ausführung gleichzeitig als Folge her. Sie entwirft hier ihre Praxiserfahrung somit als ein alternatives Ende von Coras Erzählung, in der die Lehrperson sich nach der Störung durch einen Schüler oder einer Schülerin nun der Klasse (*die kinder*) zuwendet. Mit dem Anheben ihres Kopfes bricht Emma schließlich mit ihrer Hervorbringung als Zuhörerin, sie macht sich groß und nimmt mehr Raum im gemeinsamen Interaktionsraum mit Cora ein. Die Gruppe stellt sie nun als auf der Vorderbühne befindlich her, Emma steht im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit (alle Augen sind nun auf sie gerichtet). Wieder werden die anderen Beteiligten am Tisch zu Zuhörerinnen, wobei sich nun auch Tabea als diejenige, die sich zuvor aus dem Geschehen zurückgezogen hat, wieder zuhörend zeigt. Emmas Schilderung eigener Praxiserfahrungen bringt die Blickachsen der Studierenden am Tisch folglich wieder zusammen.

„und hat die dann gefragt stört euch das eigentlich [Franzi sieht nun zu Cora] *und könnt ihr das dem kind vielleicht auch rückmelden oder so*" [Cora: *„mhm*"]. *„oder auch irgendwie auch einen so nen paten benannt der dann immer* [Cora: *„aufpasst*"] *aufgepasst hat und dann immer gesagt hat hier jetzt nervts schon wieder* [Cora grinst] *weil das is einfach so* [Franzi schaut wieder zu Emma] *wenn die kinder das noch mal untereinander sagen* [Cora: *„ja*"] *ist das ne ganz andere sache.*"

Sodann führt Emma mit der Schilderung ihrer Praxiserfahrung fort, führt sie doch das Ansprechen der Lehrperson aus. So befrage diese die Klasse, ob die Lernenden das Handeln eines Schülers/einer Schülerin selbst als störend empfinden (*dann gefragt stört euch das*

eigentlich). Die Beobachterin wechselt nun kurz ihren Beschreibungsfokus auf Franzi, die sich während Emmas Ausführungen Cora zuwendet. Als weitere Gesprächspartnerin scheint sie hier auf ein Statement von Cora zu warten, das aber an dieser Stelle unterbleibt, führt doch nun Emma weitere Praxiserfahrungen aus, die sie selbst als Alternativen hervorbringt (*oder*). Emma entwirft hier also vor Cora die unterrichtlichen Praktiken der Störungsbewältigung seitens der Lehrperson im Sinne einer Beratschlagung als mögliche Handlungsalternativen zu Coras Fall. So schlägt sie etwa, unter Entlehnung des christlichen Begriffs des Paten, vor, dem störenden Schüler eine/n Verantwortliche/n zur Seite zu stellen, der/die bei erneut auftretendem störendem Handeln auf dieses hinweist. Coras anschließendes Grinsen verweist mindestens auf eine Belustigung, maximal auf eine Zustimmung. In Form einer Nebensatzkonstruktion setzt Emma sodann zu einer Begründung an (*weil*), die sie dabei selbst als unumstößliche Tatsache einführt (*das is einfach so*). Im Fall einer schüler*innenseitigen Thematisierung der Störung als solcher (*wenn die kinder das nochmal untereinander sagen*), die sie als Zusatz zu der Kommentierung durch die Lehrperson entwirft (*nochmal*), werde die Thematisierung der Störung auf eine andere Ebene gehoben. Der schüler*innenseitigen Evaluation spricht Emma somit eine Wirkmacht zu, der sich Lehrer*innenreaktionen entbehren. Lehrer*innenhinweise, wie in Coras Fall, bringen also keinen Erfolg. Die von Emma vorgestellten Varianten hingegen könnten ein Ausweg aus Coras Ratlosigkeit sein. Emmas eigene Praxiserfahrungen werden somit als potenzielle Hilfe respektive Unterstützung für andere entworfen. Auch Franzi schaut ab Emmas beginnender Begründung wieder zu ihr herüber, sie holt diese also wieder mit ‚ins Boot'.

Die Gruppe schaut zu Cora herüber, die fortführt: *„na ja ich hab bei ihm wirklich das also manchmal hab ich gedacht merkt er es nicht also kommt diese kommunikation nicht bei ihm an* [Emma stützt ihren Kopf wieder ab: *„mhm*"] *das sagt aber irgendwie also ob ers vergisst*", wobei Cora ihre Hände anhebt, die Handflächen zeigen zur Decke, auf die sie selbst auch schaut. *„oder irgendnem grund dass es einfach nicht bei ihm wirklich ankommt*", sie deutet nun an, die Finger einer Hand an ihre Schläfe zu legen, dann legt sie ihre Hände wieder ab.

Sodann gerät mit dem nun folgenden Sprecher*innenwechsel Cora in den Fokus der Aufmerksamkeit (Die Gruppe schaut zu Cora herüber). Schon zu Beginn ihrer Sprechhandlung relativiert sie ihre vorherige Zustimmung als lediglich partiell (*na ja*). In der darauffolgenden Suchbewegung wechselt sie nun von der Darlegung eigener Eindrücke zum Schüler als Person (*ich hab bei ihm wirklich das* z. B. Gefühl), die sie zunächst als faktisch einführt (*wirklich*), hin zu einer auf einzelne Momente (*manchmal*) reduzierten These (*hab ich gedacht*) bezüglich der Ursachen seines stetigen Störens trotz Ermahnungen, die Cora auf zweierlei Ursachen zurückführt. Einerseits könne sich sein Verhalten auf ein mangelndes Durchdringen der *kommunikation* gründen bzw. darauf, dass er diese zwar aufnimmt, aber wieder vergisst (*das sagt aber irgendwie also ob ers vergisst*). Damit weist

Cora hier auch Emmas Handlungsvorschläge als der Lösung ihres Problems nicht adäquat zurück. Wenn zu dem Schüler langfristig keine *kommunikation* durchdringt, so werden es auch weder die der Klasse noch die eines Paten tun. Emma stellt sich indes wieder als Zuhörende her. Sie nimmt ihre ursprüngliche Körper-Raum-Relation wieder ein, wobei sie wieder ihren Kopf in ihren Händen abstützt. Dabei verfolgt sie Coras Ausführungen und verstetigt ihre Zuhörer*innenschaft (*mhm*). Coras anschließendes Anheben der Hände wird zum gruppenöffentlichen Ausdruck der Unwissenheit, sie stellt ihre eigene These vor den Beteiligten infrage. Andererseits leitet sie mit *oder* eine erneute Hypothese bezüglich des Schülerhandelns in ihrem Fall ein. Während sie sprachlich auf die Unbestimmtheit weiterer Erklärungsmodelle für die nicht zu erreichende *kommunikation* verweist (*irgendnem grund dass es einfach nicht bei ihm wirklich ankommt*), grenzt sie den potenziellen Ort des Ankommens durch ihre parallele körperliche Darbietung ein. So legt Cora hier doch ihren Finger an ihre Schläfe. Es geht nicht um akustisches ‚Nicht-Ankommen', sondern um ein kognitives.

„aber dann merkt man auf der anderen seite halt wieder [schaut nach oben], *dass ers lustig findet*", nun wendet sie ihren Blick wieder Emma zu. Tabea grinst. Emma entgegnet: *„ja*", Cora: *„so*", und grinst.

In Form einer Widerrede (*aber*) relativiert Cora im Folgenden ihre eigenen Thesen wieder. Unter Verwendung eines generalisierenden *man* verweist sie darauf, dass nicht nur ihr selbst, sondern potenziell auch anderen Beteiligten sichtbar wird, *dass ers lustig findet*. Letzteres wird damit als Gegensatz zu ihrer zuvor angebrachten Entschuldigung des Schülers hervorgebracht. Wenn ihn die akustische Störung belustigt, dann kann er die Ansprachen nicht bloß vergessen, sondern das Pfeifen oder die Ermahnungen dienen dem Amüsement des Schülers. Dabei entwirft sie beide Perspektiven als gleichwertig (*auf der anderen seite*) und hebt zugleich ihr eigenes Hadern mit den unterschiedlichen Erklärungsmodellen hervor. Cora schwankt zwischen einem Plädoyer für mangelnde Schuldfähigkeit oder einem für Vorsatz. Der Blick nach oben wird wieder zur gruppenöffentlichen Anzeige eines Denkprozesses. Cora scheint nach Worten für ihren hervorgebrachten Konflikt zu suchen. Wieder wird beschrieben, dass sie sich Emma zuwendet. Das Zweiergespräch bleibt aufrechterhalten, beide Gruppenmitglieder konstruieren miteinander durch die stetige Wiederaufnahme der gegenseitigen körperlichen Bezüglichkeit den gemeinsamen Interaktionsraum, in den weiterhin keines der anderen Gruppenmitglieder eintritt. So grinst Tabea zwar, dies wird aber weder von Emma noch von Cora weiter aufgegriffen. Im Gegenteil, Emma verstetigt durch ihre Zustimmung (*ja*) weiterhin den gemeinsamen Interaktionsraum mit Cora. Auch diese bleibt in ihrer Bezogenheit auf Emma, vor der sie ihre Ausführungen als beendet herstellt (*so*).

„das ist ja schlecht", meint Emma kichernd. Cora fährt fort: *„und dadurch dass wahrscheinlich auch meistens keine konsequenz folgt*", sie schaut zu Sabine herüber, diese nickt. Emma sagt: *„ja*", Sabine entgegnet: *„macht er natürlich weiter.*"

Wieder schließt Emma an (*das ist ja schlecht*), die Coras Vorsatz-These nun als Tatsache aufgreift. Dass der Schüler sein Handeln selbst als lustig empfindet, wird von Emma als Faktum hergestellt. Wieder setzt Cora ein, wobei sie ihre Sprechhandlung zunächst als Ergänzung einführt (*und*), in der sie nun die Hypothese aufstellt (*wahrscheinlich*), es schließe häufig *keine konsequenz* an das Schülerhandeln an. Ein Anschluss mit Wirkung also, der über die namentliche Ansprache als Reaktion hinausgehe. Dabei sieht Cora nun zu Sabine hinüber, die ihr indes durch ein Nicken auf körperliche Ebene ihre Zustimmung ausdrückt. Cora ‚weicht' hier somit die Grenzen des Interaktionsraums mit Emma auf und holt Sabine in den gemeinsamen Austausch herein (sie schaut zu Sabine herüber). Auch Emma stimmt Cora zu (*ja*). Sabine fährt fort: Mit *macht er natürlich weiter* bietet sie dabei eine Fortsetzung zu Coras Sprechhandlung als Darbietung einer Folge an. Wenn keine Konsequenz auf das Schülerhandeln erfolgt, wird er dies nicht unterlassen. Das von Sabine hier angedeutete Ursache-Wirkungs-Prinzip wird ihrerseits als logisches Resultat eingeführt (*natürlich*), eine andere Folge ist nicht denkbar.

Cora lehnt grinsend ihren Oberkörper in Richtung Emma und Sabine: *„ist es erst recht lustig dann."* *„ja klar"*, entgegnet ihr Sabine und grinst ebenfalls. *„kein Grund aufzuhören ja ok"*, meint Cora, wendet sich von den beiden ab und schaut auf ihren Ordner herunter, der vor ihr auf ihrem Tischbereich liegt. Sie überlegen wieder über einen Titel, Franzi meint, ihr falle kein anderer Titel ein. Cora meint, die Gruppe könne es bei dem letzten Vorschlag belassen. Es geht weiter mit Tabeas Fall.

Mit ihrem Vorbeugen in Richtung der beiden Gruppenmitglieder Sabine und Emma reduziert Cora anschließend nicht nur den räumlichen Abstand zwischen den drei Studierenden am Tisch, sie exkludiert auch die übrigen Gruppenmitglieder. Das Folgende ist eine Sache zwischen den drei Studentinnen. In wiederholter gegenseitiger Verstetigung bringen die drei dabei ihre Einigkeit bezüglich ihrer These zum Schülerhandeln hervor, dass die unterbleibenden Konsequenzen das schülerseitige Tun erst recht ‚befeuern' würden (*ist es erst recht lustig dann."* *„ja klar"*, entgegnet ihr Sabine und grinst ebenfalls. *„kein Grund aufzuhören*). Die Studierenden zeigen sich somit voreinander einer Meinung, man solidarisiert sich und die Vorsatz-These wird von der Teilgruppe angenommen. Damit werden aber auch Emmas als Handlungsvorschläge hervorgebrachte Praxisbezüge im Hinblick auf die mangelnde Passung von Fallproblem und Lösungsansatz zurückgewiesen. Mit *ja ok* beendet Cora sodann ihre Vergemeinschaftung (wendet sich von den beiden ab und schaut auf ihren Ordner herunter). Sie unterbricht den Blickkontakt zu den beiden Beteiligten und wendet sich ihrem Ordner als Ort des Sammelns von Arbeitsergebnissen und Dokumenten zu. Vor der Gruppe markiert sie nun wieder ihre Arbeitsbereitschaft und stellt damit zumindest Teile ihres Austauschs über ihren Fall als eben nicht Sache der Fallarbeit, hier der Suche nach

einem Titel für den Fall, her. Diese wird im Folgenden aufgegeben, weshalb Cora den `letzten Vorschlag` aufgreift und mit Tabeas Fall fortgefahren wird.

Zusammenfassung

Im Rahmen des hier vorgestellten Segments werden Praxisbezüge studierendenseitig als Lösungsansätze für das aus dem Fall hervorscheinende beratschlagt. Sie werden zum Zwecke des Gelingens von Praxis verhandelt und als Exempel für die Bearbeitung von Handlungsproblemen herangezogen. Die unterrichtlichen Praktiken von Lehrpersonen, hier entworfen als wiederholbare, übersituative, raum- und akteur*innenenthobene Arten und Weisen des Tuns (vgl. Hirschauer, 2016), geraten in den Blick. Es wird zum Handeln angeraten, indem die als übertragungsfähig betrachteten Tätigkeiten mit dem Ziel besprochen werden, dass die Fallgebende die eingeführten Herausforderungen zu überwinden vermag. Beobachtbare pädagogische Praktiken ausgebildeter Lehrpersonen werden somit als ein Bezugs- und Orientierungspunkt, als wiederholbares und vor allem wiederholungswürdiges Tun, hergestellt. Dies schließt insofern an Idel und Schütz (2016, S. 64) an, als die Autor*innen darauf verweisen, dass, „Lehramtsstudierende […] auf der Suche […] nach Rezepten oder auch best- und bad-practice-Beispielen [sind], die sie zur eigenen Verortung als angehende Professionelle heranziehen können". Dieses Praxiswissen scheint hier, so zeigt es dieses Segment, in weiterer Konsequenz auch als Praxisbezug in die Arbeit an Fällen einzugehen, wenn Studierende sich gegenseitig bei der Bearbeitung von Handlungsproblemen unterstützen. Das gemeinsame Tun wird hierbei als ein *Beratschlagen* vor Publikum hergestellt, das an die Fallgebende als Hilfe Suchende gerichtet ist. Sie ist es allerdings auch, die aufgeworfene Praxisbezüge annehmen oder zurückweisen kann. So revidiert Cora hier die Passung zwischen Handlungsalternative und ihrerseits hervorgebrachten Handlungsproblemen, indem sie durch die Eingrenzung des als geteilt hervorgebrachten Fallverständnisses (Vorsatz-These) Einspruch eingelegt.

Kontrastierung

Zusammenfassend lässt sich für die Herstellung von Praxisbezügen zunächst festhalten, dass die sozialen Ordnungen ihrer Hervorbringung vor dem Hintergrund der gemeinsamen Arbeit am Fall divergieren, wird diese doch einerseits als ein Debattieren über verschiedene Fallverständnisse und Lesarten entworfen, als eine Verhandlung von Argumenten, welche vor dem Hintergrund ihrer Gültigkeit für den Fall befragt werden (Kap. 6.5.1). Andererseits wird das Herstellen von Praxisbezügen als Beratschlagen von und vor Gleichgesinnten hervorgebracht, die die eigenen Praxiserfahrungen als Lösungen für Handlungsherausforderungen entwerfen, als „best-practice-Beispiele" (vgl. Idel & Schütz, 2016, S. 64), die somit eben nicht Verstehensangebote sind, sondern dem Fall eine gelingende Praxis als idealisiertes Modell beruflichen Tuns gegenüberstellen. Die Relationierung von Fall und Praxisbezug geschieht dabei sowohl deduktiv als auch induktiv, wird doch beim *Legitimieren* von der Spezifik des in der Erzie-

hungswirklichkeit Vorfindbaren auf den Fall und dessen Bearbeitung rückgeschlossen, während beim *Beratschlagen* der Praxisbezug als verallgemeinernde Art und Weise des Tuns hervorgebracht und auf ein spezifisches Problem der Schulpraxis bezogen wird. Als Praxisbezug werden dabei sowohl Situationen aus der eigenen Praxisphase und des familiären Kontextes als auch als gelingend entworfene Praktiken von Lehrpersonen als Expert*innen des schulischen Feldes eingebunden. Interessant ist hierbei, dass erneut (siehe hierzu auch Kap. 6.2 und 6.4.1) bei der Bearbeitung eines eigenen Falles aus der studentischen Kleingruppe die Fallgebende über die Annahme oder Zurückweisung der gruppenseitigen Unterstützung entscheidet. Der eigene Fall bleibt insofern Eigentum der Fallgebenden, die Relationierung von Praxisbezug und Fall ‚muss erst an diesen vorbei' (Kap. 6.5.2). Beim gemeinsamen Tun am fremden Fall steht hingegen die Herstellung von Einigkeit im Mittelpunkt (siehe hierzu auch Kap. 6.2.2.)

6.6 Formatübergreifende Praktiken der Fallbearbeitung

Im Folgenden sollen nun Praktiken der Fallbearbeitung im Sinne der Betrachtung der „way[s] of doing" (Hirschauer, 2016, S. 60) Fallarbeit in den Mittelpunkt geraten. Eine verstehende Beobachtung, die, im Gegensatz zu den bisher hervorgebrachten wiederholbaren Arten und Weisen des Tuns, die Bearbeitung von Fällen aus einer Makroperspektive, verstanden als Lupe mit geringerem Vergrößerungsfaktor, in den Blick nimmt. So kann nach Hirschauer (2016, S. 61) „eine Praktik sowohl eine Verhaltensnuance bezeichnen (die lokal gepflegte Technik der Hangschrägfahrt) als auch eine Körpertechnik der Fortbewegung (das Skifahren) oder einen ganzen Komplex sportlicher Mobilität (den Skisport, inklusive Lehrbetrieb, Produktion und Lifttechnik). Der ›Zoom‹ kann also je nach Fragestellung verändert werden." Während also in den bisherigen Unterkapiteln der Fokus auf die Nuancen der Gruppenarbeit gelegt wurde, auf ein gemeinsames Tun also, das als (Teil-)Praktiken von Fallarbeit verstanden werden kann, soll im Folgenden jener Zoom etwas zurückgenommen werden. Im Zentrum steht dabei die Frage, wozu Fallarbeit hier von den Beteiligten am Tisch gemacht wird, was sie überhaupt als ihr Tun als Fallarbeit hervorbringen und wie sie diese als soziale Ordnung herstellen. Formatübergreifend meint an dieser Stelle eine Betrachtungsweise, die sich Praktiken zuwendet, welche sich über alle drei Fallarbeitsformate hinweg zeigen. Es geraten also Arten und Weisen des Tuns in den Blick, die die Studierenden selbst unabhängig von den Spezifika ihres formatbezogenen Seminararrangements als Fallbearbeitung herstellen.

6.6.1 Abarbeiten

Am Tisch sitzen die Studierenden Marta, Ute, Tina und Lori. Die Studierenden haben den Arbeitsauftrag erhalten, an dem Interaktionsprotokoll „Die Unscheinbarkeit der pädagogischen

Kunst“ von Andreas Wernet[11] eine Sequenzanalyse nach gegebenem Ablaufplan durchzuführen.

Beschreibung

Die Studierenden befinden sich gerade bei der Lesartenbildung zur Sequenz „2/L: Darf ich fragen, warum nicht?“. Lori hinterfragt gerade eine offerierte Lesart der Sequenz. Ute hakt hier ein, beide werden aber von Marta unterbrochen:

`Marta ist über ihr Schreibblatt gebeugt, das, gemeinsam mit dem Fallmaterial, vor ihr auf dem Tisch liegt. Sie hat gerade etwas notiert, setzt den Kugelschreiber von ihrem Schreibblatt ab und unterbricht Lori und Ute: „leute wir müssen jetzt aber weitermachen weil es ist schon eins vor wie könnte es weitergehen.“`

Martas vorgebeugte Haltung in Relation zu den vor ihr liegenden Artefakten Schreibblatt und Fallmaterial deutet zunächst eine Schreibhaltung an, die zur Ausgangslage für die beschriebene Szene wird. Die Verwendung des Terminus „`Schreibblatt`“ entwirft dieses bereits vor dem Hintergrund seines Zwecks, zumindest für Marta. Die Tätigkeit des Schreibens wird sodann zur Notation im Sinne einer schriftlichen, zumeist knappen Fixierung von Gedanken oder Ideen (`Sie hat gerade etwas notiert`). Ihr Tun wird von Marta zunächst unterbrochen, als sie `den Kugelschreiber von ihrem Schreibblatt ab`[setzt], womit sie auch gruppenöffentlich das Ende ihrer Verschriftlichung kennzeichnet und in den Interaktionsraum von Ute und Lori eingreift (`unterbricht Lori und Ute`). Dabei bringt sie sodann einen koordinativen Aspekt der gemeinsamen Fallarbeit ‚ins Spiel‘. Mit *`leute`* spricht Marta die Beteiligten am Tisch in einem umgangssprachlichen Jargon als Vertraute an und bringt dabei das Seminararrangement unter Verweis auf die zur Verfügung gestellte Gruppenarbeitszeit als begrenzendes Zeitgefüge hervor. Die Markierung der Not der Weiterarbeit kann dabei gleichzeitig als Appell an die Gruppe gelesen werden, sich weniger einer Diskussion einzelner Lesarten unter dem Risiko zu widmen, den Interpretationsprozess nicht rechtzeitig abzuschließen. Stattdessen soll die Gruppe *`weitermachen`*, den Arbeitsprozess also fortsetzen, dessen Konkretion im Anschluss erfolgt. So verweist ihre Frage *`wie könnte es weitergehen`* auf den für Marta nun folgenden Arbeitsschritt. Es geht um die Generierung von Anschlüssen im Sinne des Arbeitsformates der Sequenzanalyse. Die Hervorbringung des Fortfahrens im Arbeitsprozess, das als unumstößliche Tatsache eingeführt wird, erschwert dabei die Zurückweisung durch die Gruppe.

[11] Einzusehen unter: http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/2011/methoden/objektive-hermeneutik/andreas-wernet/die-unscheinbarkeit-der-padagogischen-kunst/ (Zugriff am 15.12.2023).

Dabei schaut sie kurz auf das Fallmaterial herunter, setzt dann ihren Kugelschreiber aber zügig wieder auf ihrem Schreibblatt an.

Auch körperlich markiert Marta hierbei den Übergang zur Suche nach Anschlüssen an die gerade besprochene Sequenz. So schaut sie kurz auf das Fallmaterial herunter und macht damit den Fall als „semiotische Repräsentation" (Kalthoff, 2014, S. 874) schulischer Praxis zum Gegenstand jener Weiterarbeit. Dabei wendet sie sich gleichzeitig von der Gruppe ab, sie zeigt sich als nicht ansprechbar. Marta bringt sich als bereits im folgenden Arbeitsschritt befindlich hervor. Das erneute Aufsetzen des Kugelschreibers auf ihrem Schreibblatt markiert sodann eine Schreibbereitschaft, die die Generierung von Anschlüssen ebenso an die Notation auf dem Blatt als Schreibort bindet.

Ute murmelt daraufhin: *„mein hund hat sie gefressen oder so*", und lacht kurz auf.

Ute setzt sodann zur Anschlussbildung an. Sie greift Martas Koordinierung des Übergangs somit als gesetzt auf und offeriert einen möglichen Anschluss an die Sequenz. Ihre undeutliche Aussprache (murmelt) kündigt hier bereits die Ironie ihrer Antwort an, soll diese doch nicht von allen gehört und/oder notiert werden. Zudem verweist sie mit *mein hund hat sie gefressen* auf eine schüler*innenseitige entschuldigende Floskel für das Vergessen von Hausaufgaben, deren Anführung zumeist unglaubwürdig ist und sie als Ausrede entlarvt. Mit *oder so* stellt sie ihr Angebot dabei einerseits vor der Gruppe zur Diskussion. Andererseits kann ihr Vorschlag auch als Exempel verstanden werden, das in ironisch-karikierendem Modus die Art und Weise des gemeinsamen Vorgehens zum Thema macht und mit einem Auflachen als scherzhaft ausgewiesen wird.

Marta schmeißt schwungvoll ihren Kugelschreiber auf ihr Schreibblatt und greift nach ihrem Smartphone, das ebenfalls auf ihrem Tischbereich liegt. Auch Tina ist mit ihrem Smartphone beschäftigt. Lori und Ute schauen auf die Materialien ihres Tischbereiches. Lori schaut kurz zu Ute und sagt leise: *„*[unvers.] *der lehrer trotzdem nicht drauf eingehen gegangen.*"

Marta markiert sodann körperlich einen Ausstieg aus dem gemeinsamen Tun am Fall, legt sie doch ihr Schreibutensil sicht- und hörbar vor den anderen nieder und wendet sich ihrem Smartphone zu. Dieses wird gewissermaßen zum Artefakt eines Weltbezugs, der innerhalb der Gruppenarbeit einen (nicht körperlichen) Zugang zur ‚Außenwelt' ermöglicht, die hier unkonkret bleibt. Sie bringt Utes Vorschlag damit nicht zur Notation. Für Marta stellt diese ironische Einbringung also kein Ergebnis der gemeinsamen Arbeit dar. Auch Tina schließt sich im Sinne einer Parallelisierung diesem Tun an. Es entsteht ein Separierungsmoment innerhalb der Gruppe. Während Marta und Tina sich als ausgestiegen zeigen, bringen Ute und Lori mit ihrer

Fokussierung auf die Materialien ihres Tischbereiches als Dinge des Seminararrangements, mindestens performativ, ihre Bereitschaft zur Arbeit hervor. Lori wendet sich sodann Ute zu. Im Zuge ihrer leise[n] Sprechhandlung stellt sie hierbei einen exklusiven Interaktionsraum her, der im Sinne von Ausschluss oder Wahrung der Privatsphäre der anderen das Tun der Fallbearbeitung verlagert. Lori wiederum macht sodann den Fall zum Thema ihrer Ausführungen ([unvers.] *der lehrer trotzdem nicht drauf eingehen -gegangen*). Bedingt durch die akustisch begrenzten Aufnahmemöglichkeiten des Tischmikrofons ist allerdings nur der Abschluss ihrer Äußerung zu verstehen. Hierbei scheint Lori eine Lesart zu kommentieren, die Ute bereits vor Einsetzen des Protokolls vorgeschlagen hat. So begründet Ute das lehrer*innenseitige Tun im Fall damit, keine Unterrichtszeit verschwenden zu wollen. Bevor Lori von Marta unterbrochen wurde, hatte Lori diese Lesart vor dem Hintergrund einer vorherigen Sequenz kritisiert. Mit [unvers.] *der lehrer trotzdem nicht drauf eingehen -gegangen* wiederholt sie hier nochmals ihre Kritik an der Lesart Utes. Der Lehrer wäre, hätte er keine Unterrichtszeit verschwenden wollen, nicht auf die Schüleräußerung eingegangen. Er tut dies aber *trotzdem*, womit Lori im Sinne des hermeneutischen Prinzips der Wörtlichkeit (vgl. Wernet, 2009, S. 23 ff.) auf das Interaktionsprotokoll als Datum rekurriert. Der Fall als „semiotische Repräsentation" (vgl. Kalthoff, 2014) von Schulpraxis wird als Legitimationsgegenstand eingeführt, den Lori zum Bezugspunkt ihrer Argumentation macht und damit Utes Lesart gleichzeitig die Gültigkeit abspricht.

Nun führt Ute an: *„äh der schüler es gibt nen widerspruch*", wobei sie jetzt zu Tina herüberschaut, die nahezu zeitgleich ebenfalls beginnt: *„man kann auch*", sie pausiert kurz und schließt dann an Ute an: *„ich wollt grad sagen ich glaub der spricht.*" Ute stimmt zu. Alle notieren etwas auf ihren Schreibblättern.

Ute bezieht sich im Folgenden nicht auf Loris Kritik, sondern unterbreitet ein Angebot für einen möglichen Anschluss an die Sequenz. Hierbei hebt sie zunächst den Schüler als Akteur hervor, wechselt dann aber in den Modus des Schüleranschlusses, den sie als *widerspruch* versteht. Gleichzeitig beginnt nun auch Tina mit der Eröffnung einer Anschlussoption (*man kann auch*), die sie allerdings zugunsten Utes zunächst abbricht (sie pausiert kurz und schließt dann an Ute an). Interessant ist hier die Verwendung von *man*, distanziert sich Tina hiermit doch von ihrer folgenden Aussage, indem sie diese nicht als eigenes Produkt entwirft, sondern eine Allgemeingültigkeit suggeriert, welche durch eine unbestimmte Gruppe legitimiert wird. Als Tina schließlich ihre Äußerung fortsetzt, stellt sie diese als Anschluss an Ute her (*ich wollt grad sagen*). Sie wollte Ähnliches wie diese vorschlagen und konkretisiert ihr Angebot hier als Idee (*glaub*), dass der nun folgende Sprechakt schülerseitig erfolgt (*ich glaub der spricht*). Es geht ihr also (zunächst) nicht um den Modus des Anschlusses, sondern um dessen Akteur. Ute nimmt nun Tinas Angebot an (Ute stimmt zu), und die Gruppe beginnt etwas auf ihren Schreibblättern [zu notieren]. Interessant ist, dass

nun alle Gruppenmitglieder etwas aufschreiben, zeigte sich doch zuvor lediglich Marta als Schreibende. Unabhängig davon synchronisieren die Studierenden hier ihr Tun. Alle scheinen zu wissen, was nun zu tun und ist.

Tina schaut wieder kurz zu Ute hoch: *„oder der schüler sagt ok also er lenkt ein*", und senkt ihren Blick sofort wieder auf ihr Schreibblatt. Die Gruppe stimmt zu, wieder wird geschrieben.

Tinas anschließender Blick zu Ute unterbricht diese Synchronizität. Sie signalisiert, dass sie wieder ansprechbar ist und ‚besondert' gleichzeitig Ute als präferierte Gesprächspartnerin. Durch die bereits vorangekündigte Kürze dieser körperlichen Zuwendung wird präfiguriert, dass hier eher eine Ansprache als ein Gespräch zwischen den beiden Beteiligten erfolgt, was sich dann in der erneuten Offerte einer Anschlussoption manifestiert (*oder der schüler sagt ok also er lenkt ein*). Unter Fortführung der von Tina als gesetzt eingeführten Annahme, dass nun der Schüler fortfährt, wird in äquivalenter stichpunktartiger Hervorbringung eine Lesart für den Fall entworfen. Dabei greift Tina Utes ursprünglichen Schülerbezug in Repetition des Anfangs ihrer Sprechhandlung auf (*der schüler*) und stellt als Anschluss zunächst eine seiner konkreten Sprechhandlungen zur Diskussion (*ok*), die sie vor dem Hintergrund der interaktiven Bedeutung am Fall erläutert (*also er lenkt ein*). Der Blick auf ihr Schreibblatt kann als Frage nach der Notationswürdigkeit ihres Vorschlages gelesen werden, der einer gruppenseitigen Absegnung bedarf. Diese erfolgt auf Ebene der Synchronisierung des Tuns, da durch die Parallelisierung der Schreibprozesse ihr Angebot als angenommen konstruiert wird.

Marta fährt fort: *„vielleicht schüler fängt jetzt im unterricht an hausaufgaben zu machen* [fragend]." Daraufhin setzt sie ihren Kugelschreiber von ihrem Schreibblatt ab und schaut zunächst zu Tina, dann zu Ute hoch und ergänzt: *„so aus provokation*."

In ähnlichem Modus macht nun auch Marta weiter: *vielleicht schüler fängt jetzt im unterricht an hausaufgaben zu machen* [fragend]. Wieder wird stichpunktartig ein Tun des Schülers als Anschlussoption hervorgebracht, das vor der Gruppe zur Diskussion gestellt wird. Das hier nun (erstmalige) Auslassen des Artikels ([der] *schüler*) verweist auf eine Herstellung der Sprechhandlung im Sinne einer schriftgerechten Präsentation als Stichpunkt für das Schreibblatt, das damit nun auch auf Ebene der Sprache als wesentlicher Gegenstand der Fallbearbeitung in deren Mittelpunkt gerückt wird. Dabei adressiert Marta lediglich Ute und Tina bezüglich einer Verifikation ihrer Anschlussoption, was Lori gleichzeitig aus dem Entscheidungsprozess exkludiert. Die Ergänzung *so aus provokation* wiederholt das gemeinsam etablierte Tun der Hervorbringung von Anschlussoptionen in der Form „der schüler" + Tätigkeit + interaktionsbezogenes Deutungsangebot als eine Sprachkonvention ihrer Herstellung.

Dann senkt sie erneut ihren Blick in Richtung ihres Smartphones, das sie weiterhin in der Hand hält. Ute und Tina stimmen zu, es wird wieder geschrieben.

Der Blick auf ihr Smartphone wird zur Überbrückung zwischen Vorschlag und gruppenseitiger Absegnung, die Marta hier von Ute und Tina einholt. Es wird also als Artefakt des Wartens eingeführt. In der Parallelisierung zwischen dem Inneren der Gruppe und dem Äußeren des Weltbezugs wird hierbei ein schneller Wechsel zwischen Angebot und Annahme/Ablehnung ermöglicht, legt Marta ihr Smartphone doch eben nicht mehr aus der Hand und bleibt damit sprichwörtlich stets ‚auf dem Sprung' zwischen beiden Bezugspunkten. Wieder schließt an die Befürwortung ihres Vorschlags durch die als Entscheiderinnen angesprochenen Beteiligten Tina und Ute eine Synchronisierung im Schreiben an, die Martas Angebot gleichzeitig als Ergebnis des gemeinsamen Tuns ausweist.

Als Tina anschließend wieder ihren Blick hebt, fragt sie: *„noch was oder weiter*" Lori entgegnet ihr: *„weiter reicht.*"

Erneut schaut Tina nun hoch. Anstatt allerdings fortzufahren und einen weiteren Vorschlag zu offerieren, befragt sie die Beteiligten im Sinne eines koordinativen Tuns nach dem nun folgenden gemeinsamen Vorgehen. So könne entweder bei der Suche nach Anschlüssen verblieben (*noch was*) oder aber zum nächsten Arbeitsschritt übergegangen werden (*oder weiter*). Lori bringt sich anschließend als Entscheidungsberechtigte und Sprecherin für die Gruppe hervor, führt sie doch ihren Wunsch des Fortfahrens (*weiter*) als gesetzt ein, wobei sie in ihrer Begründung (*reicht*) auf die Erfüllung von Mindestanforderungen unbekannten Ursprungs rekurriert. Die Produkte des Arbeitsschritts der Anschlussbildung für diese Sequenz scheinen aus ihrer Sicht zu genügen, die Studierenden können fortfahren.

Noch eimmal fragt Tina *„weiter*" und schaut dabei zu Ute herüber. Diese erwidert ihren Blick und bestätigt dies. Dann liest Tina die nächste Sequenz vor.

Lori scheint aber auch hier die Verstetigung des Fortgangs nicht zu genügen. Wieder befragt Tina ein weiteres Gruppenmitglied, hier Ute, bezüglich des Fortfahrens im Interpretationsprozess (*weiter*). Ute nimmt das Angebot für die Eröffnung eines gemeinsamen Interaktionsraums mit Tina insofern an, als doch Tinas Blick erwidert und abermals dem Übergang zur nächsten Sequenz zustimmt (bestätigt dies). Erst jetzt liest Tina die nächste Sequenz vor, ein Fortschreiten ist nun auch durch Ute abgesegnet und die Gruppe fährt fort.

Zusammenfassung

In einer sich wiederholenden Choreografie aus Vorschlagen, Absegnen und Notieren wird die gemeinsame Fallbearbeitung der Studierenden als ein routiniertes Tun hervorgebracht, in dessen Mittelpunkt die Herstellung von Ergebnissen in schriftlicher Form steht. Das gemeinsame

Tun wird zur (zeitlichen) Bedrängnis der Fertigstellung von Produkten der Fallbearbeitung, ein „rechtzeitiges […] ‚Fertig-Werden'" (Breidenstein 2006, S. 215), das Breidenstein als eine Strukturierungsvariante von Einzel- oder Partnerarbeitsprozessen unter Schüler*innen beschreibt und als Konsequenz einer Produktorientierung der Beteiligten versteht. So entwerfen auch die Studierenden in dem hier vorgestellten Segment die gemeinsame Arbeit als „möglichst effektive und rationelle Erstellung des zu präsentierenden Produktes" (Breidenstein, 2006, S. 214) unter Einhaltung seminaristischer Anforderungen. Dies wird mit einem zügigen, sprachökonomischen Vorgehen beantwortet, das sich vorrangig dem Notizblatt und der Herstellung von Stichpunkten für die Verschriftlichung als Ergebnisse der Bearbeitung zuwendet. Ein *Abarbeiten* unter Einhaltung von Konventionen der (Schrift-)Sprache, das an die auf Effizienz und Pragmatik auslegte Bearbeitungslogik eines Studierendenjobs erinnert, den Tyagunova (2017) in Anlehnung an Breidenstein (2006) als eine Fortführung schulischer Ordnung im Universitären versteht. Dieser Studierendenjob wird im Rahmen des hier vorgestellten Segments studierendenseitig als Antwort auf seminaristische Begrenzungen der Gruppenarbeitszeit hervorgebracht, die den Abbruch diskursiver Verhandlung des Falles bedingen und die Studierenden zu jener routinierten Choreografie drängen (siehe hierzu auch Heinzel et al., 2019)

6.6.2 Abschweifen

Am Tisch sitzen die Studierenden Elif, Naima, Max, Sven, Maria und Sarah. Sie haben den Arbeitsauftrag erhalten, Aufgaben zu zwei fremden Fällen aus dem Online-Fallarchiv Schulpädagogik zu bearbeiten. Beide Fälle thematisieren Rollenkonflikte von Referendar*innen in der Schule.

Beschreibung

Die Studierenden haben die Fälle gelesen, die Aufgabenstellung besprochen und sich zunächst für die Bearbeitung eines Falles entschieden. In diesem vergleicht die Fallgebende ihren Vorbereitungsdienst mit ihrem Schulpraktikum zu Studienzeiten.[12]

Sven sitzt über seinen Tischbereich gebeugt und stützt sich mit seinen Unterarmen auf der Tischplatte ab: „*aber ich versteh das nich so ganz du kannst doch in der schule genauso viel zeit haben für die kinder und bereitest ja eigentlich deinen unterricht zuhause vor oder theoretisch*", wobei sein Blick durch die Gruppe wandert.

[12] Einzusehen unter: http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/2015/autorin_cat/livia-makrinus/schulpraktika-und-praxiserfahrungen-eva-kuhn/ (Zugriff am 15.12.2023).

Das Segment beginnt mit einer Verständnisfrage des Studierenden Sven an die Gruppe. Die vorgebeugte Haltung und das Abstützen auf dem eigenen Tischbereich stellt hierbei eine körperliche Nähe zu den anderen Gruppenmitgliedern her. Mit *aber ich versteh das nich* deutet Sven zunächst ein subjektives Problem beim Fallverstehen an, das er selbst als ein partielles hervorbringt (*nich so ganz*), ohne zunächst zu konkretisieren, was hier seinerseits zur Herausforderung wird. Im Folgenden deutet er zunächst eine Darstellung seines Problems an (*du kannst doch in der schule genauso viel zeit haben für die kinder und bereitest ja eigentlich deinen unterricht zuhause vor*). Sven weiß, was der Fall ist, kann dessen Problemlage aber nicht nachvollziehen. Insofern bringt er das referendar*innenseitig thematisierte Spannungsverhältnis als nichtig hervor, befragt er dieses doch vor dem Hintergrund seiner Existenz und negiert die aufscheinende Problematik im Fall als nicht in der Schulwirklichkeit vorfindbar. So bereiten Lehrpersonen, so entwirft es Sven hier, ihren Unterricht doch *zuhause vor*. Dabei führt er sich zunächst selbst als Experte der Organisation von Unterrichtsvorbereitung ein, relativiert dies aber sodann, deutet er seine Sprechhandlung doch vor der Gruppe als These um (*theoretisch*), die einer Prüfung hinsichtlich ihrer Gültigkeit entbehrt. Er schaut zu den Beteiligten am Tisch (wobei sein Blick durch die Gruppe wandert), die er so zur fachlichen Community erhebt, die zur Feststellung der Geltung seiner These fähig ist (vgl. Brunner, 2014, S. 11)

Maria schaut auf die Rückseite ihres Fallmaterials, das sie in der Hand hält, und entgegnet: *„je nachdem wie dus organisierst* [unvers.]."

Maria bezieht sich anschließend zwar auf Svens Bestätigungswunsch, kommt diesem aber nicht vollständig nach, sondern verweist auf die individuelle Ausgestaltung organisationaler Praktiken im schulischen Kontext (*je nachdem wie dus organisierst* [unvers.]). Diese Vielgestaltigkeit schließe eben auch die Unterrichtsplanung vor Ort ein. Marias Blick verbleibt währenddessen auf der Rückseite ihres Fallmaterials. Entgegen ihrem Sprechakt nimmt sie körperlich also keinen Bezug auf Sven, sondern deutet eine Weiterarbeit am Fall an, die sich nicht zwangsläufig mit Svens Kritik zu beschäftigen scheint.

Sie wird von Naima unterbrochen, die zu Sven herüberschaut: *„ich glaub es geht auch eher um die position zu den kindern also zum beispiel* [sie wendet sich kurz Maria, dann wieder Sven zu] *ich merk ja auch jetzt dass ich grade näher an den kindern dran bin als die lehrerin die wirklich dahingeht um zu unterrichten und nicht so.*" Naima wird nun von Maria unterbrochen, die zu ihr schaut.

Naima unterbricht nun Maria. Bereits mit ihrer Blickachsenausrichtung entwirft sie ihre folgende Sprechhandlung als Anschluss an Sven (die zu Sven herüberschaut), in dem sie ihr eigenes Fallverständnis seinem gegenüberstellt (*ich glaub es geht auch eher*). Naima unterbreitet insofern ein weiteres Verstehensangebot, das Svens Kritik dahin gehend zurückweist, rahmt sie diese doch als Missverstehen des Falles. So stehe weniger die zeitliche

Organisation als die *position zu den kindern* in dessen Mittelpunkt. Durch die Verschiebung des Fallverständnisses hin zur Relationierung der Referendarin und den Schüler*innen entwertet Naima somit Svens vorherige Kritik, ohne sie in Gänze abzulehnen (*auch eher*). Naima untermauert ihren Einwand vor dem Hintergrund eines Praxisbezugs. Anhand dessen legitimiert Naima damit die qua Rollenunterschiede als different hervorgebrachte Nähe zu den Schüler*innen durch die Fallgebende (siehe hierzu ausführlich Kap. 6.5.1), indem sie die Relationierung der Beziehungsebenen von ihr als Praktikantin und der Lehrerin ihrer Praktikumsklasse vergleicht. Auch sie sei *näher an den kindern* als *die lehrerin*, was für Naima in der Differenz der rollenspezifischen Anforderungen begründet sei (*die lehrerin die wirklich dahingeht um zu unterrichten und nicht so*). Unterrichten wird als eine Praxisform entworfen, die eher Distanz zwischen Unterrichtenden und Unterrichteten schafft. Noch bevor Naima ihre Ausführungen beendet, ‚fällt ihr Maria ins Wort'.

„ja regelmäßig auch ne also schon länger die kennt", woraufhin Naima zustimmt. *„das gefühl hab ich bei uns eigentlich so gar nicht oder*", bringt Sven ein und schaut zu seinem Sitznachbarn Max herüber, der seinen Blick erwidert.

Maria bestätigt die von Naima entworfene Differenz (*ja*) und kontrastiert im Anschluss die größere Distanz innerhalb der Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung mit deren (eigentlich) zu unterstellender Vertrautheit. Unterrichtliche Akteur*innen müssten sich doch bereits durch ihr häufiges und regelmäßiges Aufeinandertreffen näher sein als Schüler*innen und Praktikant*innen. Sie sind es aber nicht, so Maria. Insofern stützt sie hier Naimas Verstehensangebot nochmals, und auch für Maria ist dieses Phänomen in der Praxis vorfindbar. Naimas anschließende Verstetigung maximiert dabei die Solidarisierung. Die beiden Studierenden sind sich einig: Der Fall muss derart verstanden werden. Sven wiederum widerspricht Naima und Maria, denn aus seinen Praxiserfahrungen heraus sind die Schüler*innen den Praktikant*innen eben nicht näher als den Lehrpersonen (*das gefühl hab ich bei uns eigentlich so gar nicht*). Unter Verwendung relativierender Einschübe, die die Subjektivität seiner Äußerung hervorheben, rahmt er seine Widerrede dabei als *gefühl*, das sich faktisch nicht belegen lässt. Mit *bei uns* entwirft er sich dabei nicht nur als Teil seiner Praktikumsschule, sondern bezieht mit seiner Blickachsenverschiebung in Richtung Max diesen ebenfalls in als Teil der Institution ein. Gleichzeitig stellt er seine Einschätzung zumindest vor Max als Insider zur Diskussion und erbittet damit eine Stellungnahme (*oder*). Max und Sven arbeiten als Praktikanten an derselben Schule.

„echt", fragt Naima. Sven fährt fort: *„also die sind schon relativ nah bei den kindern würd ich behaupten*", wobei er kurz zu Naima schaut, dann aber wieder zu Max herübersieht.

Naimas anschließende Nachfrage kann dabei einerseits als Ausdruck der Verwunderung, andererseits als Bitte um Verifikation gelesen werden. Die Widerlegung ihrer These überrascht sie

hier. In Repetition ihres raumbezogenen Bildes der Beschreibung von Beziehungsdynamiken (*nah*) expliziert Sven diese sodann nochmals. Die Lehrpersonen seiner Praktikumsschule *sind schon relativ nah bei den kindern*, ohne diese Verhältnisbestimmung zu konkretisieren. Mit *würd ich behaupten* entwirft er seine Widerlegung dabei erneut als These, als eine Beurteilung ohne Beweis, die wieder der Faktizität des Empirischen entbehrt. Dabei schaut er zunächst zu Naima als Adressatin seiner Äußerung, wendet sich dann aber wieder Max zu, von dem er, zumindest körperlich, ein Statement zu seiner Annahme erbittet.

„kommt vielleicht auch auf den lehrer an also frau meier ist halt schon die geht ja in drei jahren in rente", woraufhin Naima zu lachen beginnt. Auch Maria grinst. Sven nickt daraufhin einmal: *„na gut.*" *„is so*", schließt Naima ab und schaut zu Max herüber.

Anstelle von Max schließt aber Naima an. Sie relativiert ihre eigene These, Praktikant*innen seien Schüler*innen näher als ihren Lehrer*innen, vor dem Hintergrund von Svens Einspruch, vielleicht komme es *auf den lehrer an*. Wieder unter Herstellung eines Praxisbezugs im Sinne einer Legitimation bringt Naima nun eine ihr bekannte Lehrperson ins Spiel und verweist auf die Dimension des Alters als bedeutsam für die schulischen Beziehungsdynamiken (*also frau meier ist halt schon die geht ja in drei jahren in rente*). Das von ihr beobachtete distanziertere Verhältnis zwischen der Lehrerin ihrer Praktikumsklasse und den Lernenden wird somit in einen kausalen Zusammenhang mit ihrem absehbaren Renteneintritt gebracht. Sven und Naima behalten also beide recht. Die Belustigung in der Gruppe kann dabei als Zustimmung gedeutet werden, Svens Anschluss *na gut* wird zum (widerwilligen) Einverständnis. Naimas These wird vor dem Hintergrund der getroffenen Gültigkeitseinschränkungen angenommen. Mit „*is so*" erhebt Naima daraufhin ihre Annahme vom Thesenhaften zur Tatsache. Die Verhandlung scheint hier aufgelöst, da die Protokollantin Naimas Anschluss als Abschluss hervorbringt (schließt). Naima zieht sich aus dem gemeinsamen Interaktionsraum zurückzieht und Max bezieht sich nun auf Max als weiteres Gruppenmitglied.

Dieser erwidert ihren Blick und beginnt: *„meine mentorin kuschelt immer mit einer schülerin*", wobei er leicht den Kopf schüttelt. *„wenn die mama lange arbeiten is is die mama wieder lange arbeiten* [imitiert vermutlich die Lehrerin] *und dann kuscheln die*", er hebt kurz seine linke Hand vom Tisch ab, lässt diese aber sodann wieder auf seinen Tischbereich fallen.

Max eröffnet sodann mit einer Beobachtung aus der Praxis als thematischem Anschluss an das Thema „Nähe und Distanz" seine Sprechhandlung, in der er im Sinne eines weiteren Praxisbezuges davon berichtet, seine *mentorin* kuschele mit einer Schülerin der Klasse. Diese häufig mit Mütterlichkeit assoziierte Tätigkeit wird von Max bereits an dieser Stelle kopfschüttelnd abgelehnt. Die Zurückweisung der hier vorgestellten Lehrerinnenpraktik konkretisiert er sodann vor der Gruppe, führt er doch die für ihn außergewöhnliche körperliche Nähe im Rahmen

des offerierten Lehrerinnen-Schülerinnen-Verhältnisses als Äquivalenzrelation (*wenn* […] *dann*) auf die Abwesenheit der Mutter zurück. Im Modus des Performativen bringt er dann die lehrerinnenseitige Initiation des Kuschelns im Sinne einer Lehrer*innenfrage zur Darstellung (*is die mama wieder lange arbeiten*), in deren Konsequenz die Lehrerin diese Form körperlicher Nähe mit der Schülerin eingeht. Max' Performance hat dabei etwas Groteskes und bringt so die Praktik der Lehrerin als Absurdität hervor, womit sich Max von dieser Art und Weise des Tuns distanziert (*dann kuscheln die*). Das geräuschvolle Fallenlassen seiner Hand auf den Tisch verleiht seiner Ablehnung einen gewissen Nachdruck.

„das ist bei uns an der tagesordnung [unvers.]", schließt Maria an und wendet sich Max zu. Auch Elif und Sarah murmeln etwas Unverständliches. *„nen bisschen gruselig als mann ist das schwierig*", ergänzt Max. In der Gruppe ist eine kollektive Zustimmung zu vernehmen.

Maria bringt jene unterrichtlichen Praktiken ihrer Praktikumsschule als normal hervor. Die von Max hervorgehobene Ausprägung körperlicher Zuwendung ist eben nichts Außergewöhnliches und gehört zum ‚alltäglichen Geschäft' (*ist bei uns an der tagesordnung* [unvers.]). Dabei führt sie sich selbst als Beteiligte ein (*uns*), die diesem Geschehen mindestens beiwohnt. Ihre Formulierung verweist allerdings auch auf eine gewisse Ablehnung. Maria unterbreitet insofern ein Solidarisierungsangebot an Max. Elifs und Sarahs Anführungen als die Gruppenmitglieder, die sich bisher nicht eingebracht haben, sind an dieser Stelle leider nicht zu verstehen. Max führt sodann mit einer Bewertung des Lehrerinnenhandels fort (*nen bisschen gruselig*), in der er die beschriebene Szenerie als Spukgeschichte rahmt, die die körperliche Nähe der Akteur*innen als außergewöhnlich hervorhebt. Für ihn *als mann*, so deutet Max an, sei dies nur schwer möglich. Die Lehrerin seiner Praktikumsklasse könne mit der Schülerin, auch öffentlich anerkannt, eine solche körperliche Nähe eingehen. Als Mann sei ihm dies aber qua Geschlecht bereits verwehrt, was gruppenseitig bestätigt wird.

Dann hakt Sven ein: *„wenn du so denkst können wir ja auch* [unvers.]", woraufhin Max seinen Kopf kurz hin und her wippt. Er will noch an Sven anschließen, wird aber von Elif unterbrochen: *„weil ich kenn das auch gar nich an unserer schule dass die kinder kuscheln wollen die meisten sind halt schon zu alt dafür.*" Ihr Blick wandert durch die Gruppe, das Ende ihres Kugelschreibers hält sie sich an ihr Kinn und klickt wiederholt mit diesem, während sie spricht.

Im Anschluss wird im Protokoll ein Einspruch durch Sven angedeutet (Dann hakt Sven ein), der jedoch nicht gänzlich verschriftlicht wird (*wenn du so denkst können wir ja auch* [unvers.]). Ähnlich wie Max zuvor eröffnet auch Sven hier in der Logik einer Äquivalenzrelation einen Anschluss, der sowohl ihn selbst als auch Max betrifft (*wir*) und sich auf dessen Haltung bezieht (*wenn du so denkst*), die Sven hier kritisiert. Das anschließende

Wippen mit dem Kopf kann sowohl als performativ hergestellte Unsicherheit als auch als partielle Zustimmung zu Sven gelesen werden. Gerade als Max anzuschließen beginnt, wird er von Elif unterbrochen. Auch diese schildert sodann eine Praxiserfahrung, die sie gleichzeitig als Begründung hervorbringt. An ihrer Schule sei eine solches Ausmaß an Nähe nicht üblich (*weil ich kenn das auch gar nich an unserer schule*). Ihre Einschätzung weicht von Max' und Marias Beobachtungen aus der Schulpraxis ab (*dass die kinder kuscheln wollen*). Die Schüler*innen ihrer Schule *wollen* dieses Maß an Nähe schlichtweg nicht. Das Ausbleiben dieses Wunsches führt Elif dabei auf das Alter der Lernenden zurück. Diese seien *halt schon zu alt dafür*. Auch sie bringt, wie zuvor Naima, also die Dimension des Alters als Differenzkategorie hervor, bezieht diese aber nun auf die Schüler*innen. Dabei ermuntert sie alle Gruppenmitglieder, sich an diesem Gespräch zu beteiligen bzw. ihre Erfahrungen mitzuteilen oder ein Statement zu Elifs Erfahrung abzugeben (Blick wandert durch die Gruppe). Der Kugelschreiber wird in Distanz zum Tischbereich gebracht. Es geht hier, so Elif, nicht um eine Bearbeitung im Sinne der Ergebnisproduktion, sondern um etwas anderes.

Sven schaut zu Max und meint: *„im sitzkreis lehnen die sich ja auch an."* Parallel dazu fährt Elif fort: *„die kommen gar nich zu einem und wollen kuscheln oder so."* *„bei mir auch nur einzelne"*, entgegnet Sarah, sie zeigt daraufhin zu Maria herüber und sagt: *„bei ihr ist das ganz krass ne"*, anschließend nickt sie. Maria schaut wieder auf die Rückseite ihres Fallmaterials. *„selbst die drittklässler"*, antwortet sie.

Die Gruppe teilt sich nun auf. Sven scheint dabei auf Max' relativierendes Kopfwippen mit der Anführung eines Praxisbeispiels zu antworten, das körperliche Nähe zu Schüler*innen, auch in ihrer Schule, als normal einführt. Als Exempel bemüht Sven hierbei das schüler*innenseitige Anlehnen im Sitzkreis, das ebenfalls eine Berührung darstelle (*im sitzkreis lehnen die sich ja auch an*). Erneut scheint hierbei eine Kritik an Max' Ablehnung auf, die dieser aber im Fortgang des Segments nicht weiter aufgreift. Gleichzeitig verweist Elif gegenüber dem Rest der Gruppe in Form einer Wiederholung nochmals auf ihre Irritation bezüglich des geschilderten schüler*innenseitigen Wunsches zu kuscheln oder weiterer Berührungen (*oder so*). Sie kenne dies nicht aus ihrer Praktikumsschule. In Sarahs anschließendem Vergleich hebt auch sie den schüler*innenseitigen Wunsch nach körperliche Nähe als Einzelfälle hervor, die nicht dem gängigen schulischen Alltag entsprechen. Bei Maria hingegen sei jenes Bedürfnis nach Nähe *ganz krass*. Mit ihrem Anschluss *ne* und ihrer nickenden Kopfbewegung sucht Sarah nun vonseiten Marias nach Bestätigung ihrer Einschätzung, was Maria insofern einlöst, als sie in ihrer Besonderung der *drittklässler* und deren Einforderung von Nähe auf Basis der Dimension Alter nicht nur als Sonderfall markiert. Sie verweist ferner auch darauf, dass die jüngeren Schüler*innen diesen Wunsch äußern (*selbst*). *krass* ist also, dass auch *drittklässler* (immer noch) die körperliche Nähe zu Lehrpersonen oder Praktikant*innen suchen. Dabei nimmt sie keinen körperlichen Bezug auf das gemeinsame Gruppengespräch, sondern

scheint mit ihrem auf dem Fallmaterial verweilenden Blick zumindest performativ eine Weiterarbeit oder ihre Bereitschaft hierzu vor der Gruppe anzudeuten. Auch Maria bringt das gemeinsame Tun als Abweichung von Fallarbeit hervor.

„selbst in der pause hängen immer irgendwelche kinder an ihr ich hab das irgendwie gar nicht so", fährt Sarah fort, schaut nun zu Elif und rümpft etwas die Nase. Maria thematisiert kichernd, dass alles zuvor Gesagte aufgenommen wird. Es wird kurz gelacht und das Aufgenommen werden ironisiert. Dann schaut Sarah auf das vor ihr liegende Fallmaterial herunter und leitet mit *„nein ok also*" zur Aufgabenstellung über.

In Stellvertretung übernimmt nun Sarah für Maria das Wort und schildert eine Begebenheit, in der das ausgeprägte schüler*innenseitige Bedürfnis nach körperlicher Nähe besonders hervorscheint. Im Kontrast zur Pause als Raum peerkultureller Praktiken, in dem Schüler*innen sich vorrangig unter Gleichgesinnten bewegen, *hängen immer irgendwelche kinder an ihr* [Maria]. Mit *hängen* werden die Schüler*innen hierbei gleichsam zum Ballast, deren Klammergriff nicht nur körperliche Nähe erzeugt, sondern Maria auch einzuengen vermag. Die gerümpfte Nase Sarahs kann dabei ebenso als körperliche Ablehnung oder Bedauern für Marias Situation gelesen werden. Unabhängig davon hat *hängen* eine negative Konnotation. Abrupt scheint nun ein Themenwechsel stattzufinden. Maria hebt hervor, dass alles, was die Gruppe sagt, mit der Kamera aufgenommen wird. Hiermit markiert sie die bisherigen Ausführungen als problematisch, nicht innerhalb der Gruppe, wohl aber vor der Öffentlichkeit der Kamera. Die Kamera wird hier als „Bewertungs- und Kontrollinstanz[…] adressiert" (Dinkelaker & Herrle, 2009, S. 27), welche die Gruppenarbeit in besonderer Weise vor die Herausforderung des Umgangs mit Nicht-Sagbarem stellt. Maria scheint das gemeinsame Tun als Exkurs von der eigentlichen Aufgabe der Fallbearbeitung herzustellen und im Raum des Nicht-Sagbaren zu verorten. Der Verweis auf die Kamera wird somit als Hinweis auf die Überschreitung dieser Grenze lesbar. Die anschließende Ironisierung erhält darum beinahe abmildernde Züge. Auch durch Sarah wird das gemeinsame Tun sodann als der Fallbearbeitung entlehnt hervorgebracht, führt diese doch nun im Sinne eines Übergangs wieder zum Eigentlichen zurück. Sie rahmt damit das Geschehene als nicht zugehörig, was nicht nur ihr Blickachsenwechsel, sondern auch die Beschreibung der Protokollantin verrät, da diese Sarahs Sprechhandlung selbst als Koordination des Übergangs hervorbringt.

Zusammenfassung

Die hier als *Abschweifen* verstandene Praktik ist im Wesentlichen durch die wechselseitige Schilderung von Praxiserfahrungen der Lehramtsstudierenden in Form eines Vergleichs gekennzeichnet, als dessen Ausgangslage zunächst ein Fall und dessen Handlungsproblem dient. Das Einbringen eigener Erfahrungen als Praxisbezüge führt dabei, entgegen der in Kap. 6.5.

vorgestellten Art und Weise des Tuns, in seiner Fortführung vom Fall als Gegenstand der Fallbearbeitung weg. So beziehen sich die Studierenden nicht fortlaufend auf diesen, sondern schließen an die Praxisbezüge der Beteiligten am Gruppentisch an. In diesem stetigen Rekurrieren auf die offerierten Praxiserfahrungen der Beteiligten verhandeln die Studierenden pädagogische Situationen und schulische Praxen im Sinne einer gemeinsamen Wissensgenese. Es entsteht ein Wissen über schulische Praxis, ihre Kulturen, ihre Praktiken und die Beziehungen ihrer Beteiligten, hier vollzogen am Thema Nähe und Distanz. In den wiederholten Erfahrungsberichten gerät dabei das in der Erziehungswirklichkeit Vorfindbare in den Blick, indem durch Vergleiche, Verstetigungen und Verstehensangebote ein gemeinsames Verständnis ihrer Dimensionen hergestellt wird. Abschweifen ist damit nicht mit einem Privatgespräch zu verwechseln, sondern bezieht im Wesentlichen Erfahrungs- und Deutungswissen der Studierenden mit ein, das sich hier um das Spannungsverhältnis von Nähe und professioneller Distanz als dem Lehrer*innenberuf immanente Antinomien formiert. Differenzkategorien werden hierbei zur Erklärung unterschiedlicher Nähebedürfnisse und Praxen herangezogen, ohne auf jenes strukturtheoretische Phänomen explizit zu rekurrieren. Gleichzeitig wird die Entfaltung dieses Wissens unter stetiger Loslösung von dem, was der Fall ist, nicht als Teil der Fallbearbeitung entworfen, sondern als ein Exkurs, von dem nach dessen Abschluss wieder zur (eigentlichen) seminaristischen Fallarbeit geführt wird. Die Kamera wird hierbei als Kontrollinstrument entworfen. Als kamerakonform wird ein am Fall des Seminars und damit am Arbeitsauftrag orientiertes Vorgehen hervorgebracht. Dem entspricht das gemeinsame Tun im Segment nicht, das von *Abschweifen* im Sinne eines Abkommens vom Fall, nicht aber von dessen Thema konstruiert wird. Diese Ergebnisse sind dabei anschlussfähig an die Untersuchungen von H. König (2019) und Wenzl (2019). Beide Autoren verweisen auf ähnliche Beobachtungen eines Abkommens vom Gegenstand der Aushandlung im Rahmen erziehungswissenschaftlicher Seminare, in denen die Studierenden unter Einbringung von (schulpraktischen) Erfahrungen und der sprachlichen Herstellung von Anschlussfähigkeit den gemeinsamen Diskurs über die Sache des Seminars lediglich performativ aufrechterhalten (siehe ausführlich Kap. 3.1.2). Dieses ‚Abgleiten' vom Thema wird dabei allerdings seitens der Forschenden konstruiert. In dem hier angeführten Beispiel zeigt sich hingegen, dass auch die Studierenden ihr gemeinsames Tun als ein Abkommen vom Gegenstand der Fallbearbeitung hervorbringen, wenn sie sich in ihren gegenseitigen Referenzen von dessen Problemlage entfernen. Trotzdem kann dieses Abschweifen hierbei nicht als bloßer Austausch über lebensweltliche Erfahrungen verstanden werden, sondern als Aushandlung und Herstellung von Wissen über einen pädagogischen Gegenstand unter Einbringung von Praxisbezügen als Legitimationsgrundlage für Thesen sowie deren Aufrechterhaltung oder Widerlegung.

6.6.3 Eigenes Handeln befragen

Am Tisch sitzen die Studierenden Rita, Josephine, Hannah und Lisa. Die Studierenden erhalten die Aufgabe, Fälle zum Sitzungsthema zu notieren, sich diese gegenseitig vorzustellen und deren Problemlagen herauszuarbeiten.

Beschreibung

Die Studierenden haben bereits Fälle notiert und sind gerade dabei, sich diese gegenseitig vorzustellen. Nun ist Rita an der Reihe. Sie schildert, dass ihre Mentorin sie mit der eigenständigen Übernahme einer Unterrichtssituation ‚überfallen' habe. Es handelte sich eine Mathematikstunde, in der Rita gemeinsam mit den Schüler*innen ein Arbeitsblatt bearbeitet hat. Zunächst wollte Rita, dass diese die Aufgabe allein bewältigen. Ihre Mentorin habe dann aber zu ihr gesagt, dass sie den Auftrag mit den Schüler*innen gemeinsam an der Tafel bearbeiten solle. Nach Ritas Erläuterung des Ablaufs der Unterrichtssituation beginnt das Segment:

Rita stützt sich nach vorn auf ihre Unterarme und fährt fort: *„ähm dann hab ich das mit den kindern zusammen gemacht und hab dann immer zwischendurch noch gefragt was fällt euch auf und so weiter ne* [zählende Handbewegung, melodische Betonung auf *„auf*"].

Rita schließt in dieser Sequenz an eine vorherige Fallerzählung an. Ihr Abstützen auf ihren Unterarmen scheint hierbei zumindest einen erneuten Einstieg, möglicherweise auch eine Zäsur innerhalb der eigenen Erzählung zu markieren, wird durch die Veränderung der eigenen körperlichen Ausrichtung nach vorn doch eine Nähe zur Gruppe hergestellt, die das erneute Einsetzen bereits präfiguriert. Die Verwendung von *dann* kann als temporaler Anschluss gelesen werden, in dessen Folge Rita ihr Handeln im Unterricht zur Darstellung bringt (*hab ich das mit den kindern zusammen gemacht*). Durch die Verwendung des Verbs ‚machen' bleibt die eigentliche Tätigkeit dabei eher diffus. Konkreter wird Rita hingegen bezüglich ihrer Gesprächsführung im Unterrichtsgeschehen. So bringt sie eine Frage an die Klasse als Bericht aus der Unterrichtssituation hervor (*und hab dann immer zwischendurch noch gefragt was fällt euch auf)*, die in ihrer als melodischen Betonung sowie dem Anschluss *und so weiter* fast karikaturistisch wirkt. Ritas bisherige Ausführungen werden als bedeutsam für das Verständnis des eigentlichen Mittel- oder Wendepunkts ihrer Erzählung eingeführt, die insofern zügig abgehandelt werden, als der ‚eigentliche Kern' ihres Problems erst noch folgt. In diesem Sinne kann der Abschluss *ne* als rhetorische Frage gelesen werden, die den Nachvollzug des Erzählten durch die Gruppenmitglieder voraussetzt.

und am ende haben se es glaub also es war schwierig weil sie zwischendurch woll- wirklich viele an die tafel wollten.

Im Anschluss deutet Rita nun zunächst ein Resümee des Lernprozesses der Schüler*innen an (*und am ende haben se es glaub* [ich verstanden]), wechselt dann aber zur Eröffnung eines Handlungsproblems (*also es war schwierig*), das sie in der Auswahl von Schüler*innen verortet. So wird das als engagierte Teilnahme am Unterricht eingeführte Tun der Schüler*innen für Rita zur Herausforderung, da der schüler*innenseitige Wunsch nach klassenöffentlicher Partizipation mit der Vergabe von Rede- und Zeigerechten kollidiert. Dies führt Rita im Folgenden näher aus:

und mein problem war ob ich so ja schon allein der gedanke so mach nehm ich die richtigen kinder dran oder vernachlässige ich irgendwelche kinder [aufzählende Handbewegung] *so das war die ganze zeit bei mir im hinterkopf.*

Dabei verweist sie nun auf ein Problem, das sie durch ihre Wahl des Präteritums als eine retrospektive Erzählung von Gedankengängen einführt, die Rita innerhalb der geschilderten Situation verortet. Die erzählerische Darbietung dieser Herausforderung scheint dabei nicht ganz unproblematisch, was in der Suchbewegung Ritas kenntlich wird (*ob ich so ja schon allein der gedanke*). Ihre Retrospektion bringt Rita als Selbstbefragung hervor, die sie zunächst in ihrem emotionalen Empfinden zum Zeitpunkt des Unterrichtens verortet. So stellt ‚allein schon der Gedanke' eine häufig verwendete Floskel im Zuge der Darbietung von unangenehmen bis hin zu fatalen Situationen dar, die zwar (noch) nicht eingetroffen sind, die die erzählende Person aber zumeist negativ konnotieren. Man denke an dieser Stelle an eine Szene aus einer tragischen Liebesgeschichte, in der der Protagonist seiner Angebeteten offenbart, dass allein schon der Gedanke, sie zu verlieren, ihn in den Wahnsinn treibe. Für Rita scheint die hier angedeutete Problemlage einer Vielzahl von Schüler*innen, die etwas an der Tafel bearbeiten wollen, von ähnlich dramatischer Tragweite zu sein. Die Herausforderung für sie selbst konkretisiert Rita dabei anhand einer Frage (*so mach nehm ich die richtigen kinder dran oder vernachlässige ich irgendwelche kinder*), die von einer aufzählenden Handbewegung begleitet wird, die noch einmal auf die Mannigfaltigkeit der Ungewissheiten Ritas innerhalb der Situation verweist. Sie stellt dabei das lehrer*innenzentrierte Verteilen des Rede- und Zeigerechts im Unterricht in den Mittelpunkt, wobei die Auswahl ‚richtiger' Schüler*innen und das Unterbleiben der Vernachlässigung anderer zu Referenzpunkten werden. Im Wesentlichen scheint hier ein Gerechtigkeitsdiskurs auf, in dem Rita ihr eigenes Lehrer*innenhandeln im Hinblick auf eine gerechte Zuteilung hinterfragt. Mit *so das war die ganze zeit bei mir im hinterkopf* führt sie ihre Schilderung nochmals als innersituatives Tun ein, das sie vor der Gruppe lediglich nacherzählend zur Darstellung bringt und dem eine gewisse Dringlichkeit innewohnt, die sich auch mit Fortschreiten des Unterrichtens nicht zu lösen schien.

und dann war ich auch verunsichert auf der einen seite gut dass sie mich unterbrochen hat auf der anderen seite war ich dann verunsichert

ob ich es nicht vielleicht doch hätte selbst merken müssen [aufzählende Handbewegung bei *„auf der einen seite* […] *auf der anderen seite*"]. Hannah stimmt zu.

Im Folgenden führt Rita ihr Problem weiter aus. Durch *und dann* leitet sie einen thematischen Wechsel ein, der den Eingriff der Lehrperson in die Unterrichtsführung Ritas als doppelte Verunsicherung hervorbringt. Diese verortet sie einerseits in der Unterbrechung ihres Unterrichts und andererseits darin, nicht selber auf die Idee gekommen zu sein, die Aufgabe gemeinsam mit den Schüler*innen zu bearbeiten. Unabhängig davon markiert Rita ihre Ausführung abermals als selbstkritische Frage an ihr eigenes Handeln, hier vor dem Hintergrund des lehrer*innenseitigen Eingreifens. Hannahs anschließende Zustimmung kann sowohl als Bekundung von Solidarität, als auch als Bekundung inhaltlichen Verstehens gelesen werden.

Rita erzählt weiter: *„dann hab ich das mit denen gemacht dann kam sie dann rein und hat am ende zugeguckt wie ich das mit denen gemacht hab und ich habs mit den kindern son bisschen zusammengefasst ich hab aber bin dann so ins schwimmen geraten*", sie windet ihre Handflächen hin und her.

Rita beschreibt im Anschluss den weiteren Fortgang des Geschehens ab dem Zeitpunkt der Lehrerinnenintervention. Sie habe dem Vorschlag der Lehrperson Folge geleistet bis diese erneut in den Klassenraum eingetreten sei. Sie entwirft die Beobachtung der Lehrperson hier als ein Zuschauen, das sich Ritas Unterrichten als Prozess zuwendet (*wie*). Die Lehrerin habe dabei einen Moment des Unterrichts betrachtet, in dem Rita mit den Schüler*innen etwas zusammengefasst habe, wobei Rita *dann so ins schwimmen geraten* sei. Damit deutet sie auch hier Unsicherheiten an. Eine Begebenheit also, die sich zunächst der willentlichen Aussetzung entzieht. Das steuerlose Treiben in den wankelmütigen Wellen des Unterrichtsgesprächs manifestiert sie zudem in ihrer Handbewegung, die diesen Prozess des Schwankens händisch nachzeichnet (sie windet ihre Handflächen hin und her).

„dann hat sie es übernommen und dann hab ich mich auf der einen seite auch wieder geärgert [Rita ballt ihre Hände zu Fäusten und reibt die Knöchel aneinander] *hätt ich das nicht bis zum ende selber durchziehen müssen* [Rita schlägt beide Fäuste fast geräuschlos auf ihren Tischbereich] *hätte ich denn nicht vielleicht und dann hab ich ihr zugeguckt* [sie nimmt ihre Hände hoch Richtung Gesicht].

Die von Rita beschriebenen Unsicherheiten führten nun zu einer Übernahme des Unterrichtsgesprächs durch die Lehrerin. Diese nimmt Rita die metaphorischen Zügel der Gesprächsführung aus der Hand. Dies habe Rita *auf der einen seite auch wieder geärgert*, wobei ihre parallelen Körperbewegungen (Rita ballt ihre Hände zu Fäusten und reibt die Knöchel aneinander) auf eine Spannung zwischen den beiden Akteur*innen hindeutet. Sie lehnt den Eingriff der Lehrerin zumindest partiell ab, was sie in ihrem Anschluss

konkretisiert, da sie darauf verweist, dass ihr die Chance, sich durch die Widrigkeiten des Unterrichtens selbstständig durchzukämpfen, durch den Eingriff der Lehrerin genommen wurde (*hätt ich das nicht bis zum ende selber durchziehen müssen*). Wie ein Paukenschlag ohne Ton manifestiert sie ihre Ausführung sodann körperlich als Setzung. Unter Verwendung der rhetorischen Figur der Anapher (*hätt ich* […] *hätte ich*) bringt Rita sodann eine mögliche Handlungsoption hervor, ihrer als tragisch eingeführten Aneignung des Unterrichtsgesprächs durch die Lehrperson zu entgehen (*hätte ich denn nicht vielleicht*). Abrupt wird diese Ausführung jedoch abgebrochen und stattdessen auf die Folge der Gesprächsübernahme durch die Lehrperson verwiesen, habe Rita dieser doch nun zugeschaut (*und dann hab ich ihr zugeguckt*). Die im Konjunktiv eingeführten Möglichkeitsräume wurden folglich geschlossen. Rita wird in Konsequenz der lehrer*innenseitigen Intervention nun zur Beobachterin (*ihr zugeguckt*). Das Anheben der Hände löst dabei gewissermaßen die oppositionelle Körperhaltung auf. Der Eingriff wird als akzeptiert hervorgebracht und die neue Relationierung in der unterrichtlichen Ordnung angenommen.

und dann stellt sich ja mir immer die frage muss ich genauso sein in dem fall wie sie", dabei legt Rita die Spitze ihres Zeigefingers auf ihr Kinn. Ihre Hände bleiben an ihrem Gesicht, den Zeigefinger zieht sie allerdings wieder an ihre Handfläche heran: „*oder ist meine art und weise in ordnung wie ichs gemacht hab hab ich alles richtig gemacht*", hierbei streckt Rita eine Handfläche nach oben aus, die Kante der anderen Hand schnellt auf sie zu, berührt sie aber nur kurz.

Sodann wechselt Rita erneut in die Schilderung einer Introspektion (*dann stellt sich ja mir immer die frage*). Sie richtet eine Frage an sich selbst, die sie als Ergebnis des Zuschauens rahmt (*und dann*). Rita bringt hier in monologischer Form ihre Gedankenwelt vor der Gruppe als Publikum zur Darstellung, die keiner Verhandlung bedarf. So fragt Rita, ob sie das Tun der Lehrperson als Schablone des eigenen pädagogischen Handelns heranzuziehen hat (*muss ich genauso sein in dem fall wie sie*), als ein Abbild eines Originals also, das sich nicht nur auf die unterrichtlichen Praktiken, sondern auch auf die Person als solche bezieht. Ähnlich der Pose der Plastik ‚Der Denker' von Auguste Robin stilisiert Rita durch das Legen des Zeigefingers auf ihr Kinn jenen Prozess des Überlegens als solchen. Die rhetorische Frage wird nun weiter ausgeführt, indem Rita kontrastierend (*oder*) ihre eigene *art und weise* des Unterrichtens der Imitationsthese gegenüberstellt (*in ordnung wie ichs gemacht hab*). Als erneute kritische Frage an ihr eigenes Handeln stellt sie vor sich selbst zur Diskussion, ob auch eine gewisse Eigenart, eine eigene Bespielung des Unterrichtsgeschehens ebenso *in ordnung* ist, also Konformitätsansprüchen genügt, auch wenn dieses Tun nicht zwangsläufig identisch ist mit dem Handeln der unterrichtenden Lehrerin als Expertin im Feld. Referenzpunkt bleiben nicht ausgesprochene Kriterien der Güte, deren Bedeutung sich in der Anschlussfrage Ritas manifestieren (*hab ich alles richtig gemacht*). Die kritische Befragung des eigenen pädagogischen Handelns folgt also Bewertungskriterien, die im Sinne

dichotomer Zuordnungen als richtig oder falsch hergestellt werden. Die Eindeutigkeit dieser Bestimmung (Imitation oder Eigenständigkeit) wird hierbei auch körperlich zur Darstellung gebracht, indem Rita mit dem Schlag der Handkante auf die Handfläche ihrer anderen Hand eine sinnbildliche Mauer zwischen den Extremen markiert, die unumstößlich scheint und einer eindeutigen Entscheidung für eine Seite bedarf.

ich hab in dem fall keine reflexion gekriegt ich hab mich dann auch nicht getraut zu fragen weil es war ja nur so ne es war ja kein kein unterricht es *war ja nur so ne mini- so ne spontane minisituation ich kann sie ja nicht wegen jedem kram fragen*." Hannah bestätigt währenddessen wiederholt Ritas Aussagen.

Die Bewertungskriterien führt Rita im Folgenden als fremd definierte Kategorien des schulischen Feldes ein, die lehrer*innenseitig erfolgen. Damit stellt sie die Lehrperson als Bewertungsinstanz her, die über die Güte des unterrichtlichen Tuns der Studentin zu richten vermag und deren Rückmeldung als Expertin des Feldes erhofft wird. *reflexion* wird von Rita als externe Bewertung des eigenen pädagogischen Handelns durch Sachautoritäten entworfen, die man ‚erhalten' kann. Das Erbitten einer Rückmeldung wird ihrerseits als Herausforderung eingeführt, die Mut erfordert (*hab mich dann auch nicht getraut zu fragen*). Als Begründung (*weil*) führt Rita anschließend an, dass es sich schließlich nicht um Unterricht, sondern lediglich um eine *spontane minisituation* gehandelt habe. Die Herstellung von etwas als Unterricht wird von Rita somit an dessen Planung, zeitlichem Umfang und Durchführung manifestiert. Ihre kurzfristige Übernahme einer Unterrichtsphase entbehrt dieser Komplexität und wird daher als nicht rückmeldewürdig entworfen. Zugespitzt wird dies nochmals in ihrem Anschluss *ich kann sie ja nicht wegen jedem kram fragen*, in dem sie ihr eigenes Tun als unwichtige und wertlose Kleinigkeit hervorbringt. Die Ressourcen der Lehrerin dürfen also nicht überstrapaziert werden. Hannahs wiederholte Zustimmung deutet auf ein Verständnis inhaltlicher, aber auch emotionaler Art, das im Folgenden von Lisa konkretisiert wird.

Lisa schließt an: *„so genau wie bei mir."* Rita: *„ja genau und dann."* Lisa: *„also i- ich mache das und"*, Lisa streckt die Arme fragend in die Höhe, zeigt dann kurz mit einer Hand auf sich, bevor ihre Hände wieder auf ihren Tischbereich fallen.

Lisa berichtet, dass Rita ihr bildlich ‚aus dem Herzen spricht', ist es doch *genau wie bei mir*. Sie macht sich hiermit zur mitfühlenden Mitwisserin und Gleichgesinnten, da die geschilderte Herausforderung der Ungewissheit des eigenen Tuns auch in ihrer Praxis besteht. Rita bestätigt zwar Lisa (*ja genau*), geht aber nicht weiter auf ihr Vergemeinschaftungsangebot ein, sondern knüpft mit *und dann* an ihre eigene Erzählung an. Lisa setzt sodann nochmals zum Vergleich an, indem diese ihre ebenso empfundene Ungewissheit im selbsttätigen Unterrichten und das rückmeldungslose Zurückbleiben thematisiert und dabei auch körperlich ihre Ratlosigkeit vor der Gruppe zum Ausdruck bringt.

Rita: *„genau und dann wo sie es dann übernommen hat hab ich mich dann echt immer gedacht hab ich zu viele fehler gemacht, dass sie es übernommen hat oder muss ich so sein wie sie kann ich aber noch gar nicht so was das ist so alles was im kopf dann in dem moment is*."

Rita greift zwar den Vergemeinschaftungswunsch von Lisa auf (*genau*), setzt dann aber mit *und dann* zu einem Anschluss an ihre eigene Erzählung ein. Dabei springt sie zu dem Zeitpunkt des Eingreifens der Lehrerin zurück (*wo sie es dann übernommen hat*) und befragt an dieser Stelle selbst- und rückbezüglich ihr Tun auf ein nicht konformes respektive falsches Handeln (*hab ich mich dann echt immer gedacht hab ich zu viele fehler gemacht*"), wobei sie die Intervention der Lehrerin als Ausgangspunkt ihrer Überlegungen rahmt (*dass sie es übernommen hat*). Nochmals wiederholt Rita dabei ihre Imitationsthese, nun ergänzt von einer Selbsteinschränkung, die ihre Fähigkeiten als noch nicht ausreichend für die unterstellte Anforderung herstellt und ihr als fehlerhaft entworfenes Handeln als Resultat ihres Novizenstatus rahmt (*noch*). Das Abbild des Originals, hier der Lehrerin, zu werden, erfordert lediglich etwas Zeit. Erneut verweist Rita also darauf, dass die kritischen Fragen, die sie an ihr eigenes Handeln stellt, als Wiederholung von Gedankengängen zu verstehen sind, die sie während der Unterrichtssituation belastet haben und die zum Geschehen selbst somit eine gewisse Parallelität gewinnen (*das ist so alles was im kopf dann in dem moment is*).

Zusammenfassung

Das *Befragen des (eigenen) pädagogischen Handelns* wird hier im Modus der Erzählung mit Einschüben des Autors bzw. der Autorin eingeführt. Es entsteht eine Ich-Erzählung, die in stetigem Wechsel zwischen einer Außenwelt der beobacht- und erlebbaren schulischen Praxis und einer Innenwelt der eigenen Gedanken und Gefühle changiert und beide als ein paralleles Geschehen in reziproker Beziehung hervorbringt. Dabei erfolgt eine stetige Ausdifferenzierung der eigenen Herausforderungen in der Fallsituation vor deren Hintergrund von Fragen guter schulischer Praxis, die von der Fallgebenden zur Sache des Erzählens gemacht werden. Beobachtbar wird eine „reflection-on-action", eine Reflexion über eine Handlung, die die Fallgebende in ihrer Erzählung wiederholt aus dem schulischen Geschehen heraustreten lässt und „zur Konversation mit sich selbst" (Leonhard & Abels, 2017, S. 48) führt. In den Mittelpunkt der Hervorbringung gerät hierbei ein Abgleich des eigenen Tuns mit den dem schulischen Feld entspringenden Kriterien der Güte, die als dichotome Einordnung von richtig und falsch entworfen werden. Die Lehrperson wird hierbei nicht nur als „Bewertungsinstanz" respektive „Ermöglichende oder Verhindernde" hervorgebracht (vgl. hierzu auch Košinár & Schmid, 2017, S. 170), sondern ebenso als Vorbild oder Ideal schulischer Praxis eingeführt, die nicht nur als Referenzpunkt der Selbstjustierung herangezogen wird, sondern die ebenso zur Fremdeinschätzung der Qualität des studentischen Tuns fähig zu sein scheint. Interessanterweise ist es die unterbleibende Rückmeldung der Lehrperson, die Rita selbst als Reflexion entwirft, nicht aber

ihr hier gezeigtes ‚lautes Denken' vor der Gruppe. Die Beteiligten am Tisch werden zum Publikum. Die Selbstbefragung wird zur Aufführung in monologischer Form, wobei gruppenseitiges Eingreifen wiederholt zurückgewiesen wird.

Kontrastierung

Aus den angeführten Segmenten lässt sich erschließen, dass die Studierenden ihr gemeinsames Tun dann als Fallarbeit hervorbringen, wenn der Fall selbst Gegenstand ihres Vollzugs ist, wenn sich also gruppenseitig hergestellte Bezüge stets an diesem orientieren. Führt die studentische Bearbeitung von der Sache des Falles weg, so wird die Art und Weise des Tuns abgebrochen oder im Zuge der Übergangsgestaltung retrospektiv als ein Exkurs zur Fallbearbeitung hervorgebracht. Der Übergang wird insofern zu einer Rückführung, als er das gemeinsame Tun wieder auf den Fall als Sache der Bearbeitung zurücklenkt und die Verhandlung des pädagogischen Themas zugunsten der Aufgabenbearbeitung schließt. Stetig kommt es hierbei zu einer Relationierung von innen und außen, Eigenem und Fremdem. Auf diese Relationierung bezieht man sich innerhalb der Gruppen unterschiedlich. Das Fremde, hier verstanden als ein beobachtbares Tun von Lehrpersonen im Praxissemester oder das Geschehen in einem fremden Fall, wird im Rahmen der hergestellten sozialen Ordnung als diskutierbar hervorgebracht. Dort beschriebenes Handeln kann befragt, besprochen oder kritisiert werden. Die Thematisierung des (pädagogischen) Handelns der Beteiligten am Tisch, ihrer Praxiserfahrungen oder Normalitätsvorstellungen von Erziehungswirklichkeiten wird hingegen mitunter zur Herausforderung, die gruppenseitig durch Subjektivitätsverweise, Relativierungen oder sprachlich hervorgebrachte Kompensationsbemühungen (vgl. Brown & Levinson, 2007) begleitet oder aber von der Fallgebenden zurückgewiesen werden. Ähnliches konstatierte bereits Helsper (2018) für die rekonstruktive Arbeit am fremden Fall, biete diese doch „den Vorteil, dass die eigene Person nicht direkt involviert ist und somit eine reflexiv-kritische Perspektive ohne Rücksicht auf Verunsicherung, Infragestellung oder auch Beschämung der eigenen Person eingenommen werden kann" (Helsper, 2018, S.134). Anhand der hier präsentierten Segmente kann diesbezüglich ergänzt werden, dass das von Helsper (2018) hervorgehobene Risiko für das öffentliche Selbstbild der Fallgebenden zwar als solches vor der Seminaröffentlichkeit hergestellt wird, wenn das eigene pädagogische Handeln respektive die eigene Person Gegenstand der seminaristischen Verhandlung wird (siehe hierzu Kap. 6.3). Vor der Gruppe hingegen scheint die Präsentation des eigenen pädagogischen Handelns für die Fallgebenden nicht riskant zu sein. Vielmehr sind es hier die Gruppen, die die Bearbeitung von Fällen Beteiligter als Herausforderung entwerfen. Fallarbeit an Fällen Beteiligter wird somit nicht unbedingt von den Fallgebenden, wohl aber von der restlichen Gruppe zum ‚Drahtseilakt' der Wahrung des öffentlichen Selbstbildes gemacht (vgl. Brown & Levinson, 2007). Die Befragung des eigenen pädagogischen Handelns bzw. der selbst beobachteten Schulpraxis erweist sich hierbei vor der Gruppe als unproblematisch. Diese wird im Vollzug der Selbstbefragung oder Kritik zum Publikum, die der Aufführung unterbrechungslos folgen kann.

6.7 Formatspezifische Praktiken der Fallbearbeitung

So wie bei den formatübergreifenden Bearbeitungspraktiken vorrangig die Gemeinsamkeiten des studentischen Tuns bei der Fallbearbeitung im Mittelpunkt stehen, das also, was die Studierenden über die Fallarbeitsformate hinaus als soziale Ordnung der Fallarbeit herstellen, sollen in diesem Kapitel gerade deren Differenzen ihrer Hervorbringung ins Zentrum rücken. Dabei geraten insbesondere Fragen in den Fokus, die sich der Herstellung, Einbindung und Beziehung zu den Dingen der formatspezifischen Fallarbeit als Teil des Seminararrangements, wie etwa den Arbeitsaufträgen, Ablaufplänen oder Fallmaterialien, zuwenden sowie jenen Dingen, die Studierende selbst zum Artefakt formatspezifischer Bearbeitungspraktiken machen. Übergeordnet wird betrachtet, zu was die Studierenden das jeweilige Fallarbeitsformat sowie die Fälle selbst in ihrem gemeinsamen Tun machen. Ausgewählt wurden hierbei drei Segmente, eines aus jedem der drei Fallarbeitsformate der Veranstaltung, in welchen die Studierenden im Prozess der Fallbearbeitung auch die Regeln des Gebrauchs der Dinge sowie der Formate in ihrem gemeinsamen Tun thematisieren, ironisieren oder bespielen und damit als regelkonform oder -widrig, als routiniert oder besonders, als formatspezifisch oder nicht hervorbringen. Darüber sollen Erkenntnisse im Hinblick darauf gewonnen werden, wie die Studierenden ihr Tun als soziale Ordnung im Rahmen des spezifischen Arrangements herstellen.

6.7.1 Aufgabenbasierte Fallarbeit – Justieren

Am Tisch sitzen die Studierenden Joshua, Eva, Hanne, Sina, Marina und Magda. Die Gruppe soll im Rahmen des Schwerpunktthemas „Unterrichtsstörungen und -ordnungen“ den fremden Fall „Verschiedene Reaktionen auf ein hohes Anforderungsniveau“[13] von Saskia Döhmer bearbeiten. In diesem geht es um die Schülerin Laura, die zunächst die Zusammenarbeit mit ihrem Mitschüler Luis ablehnt und weiterhin die gestellte Aufgabe, das Erstellen von Reimsätzen im Frage-Antwort-Muster zum Thema „Ball der Tiere“ nicht bearbeitet, da sie diese nicht verstehe. Auch nach Erklärungsversuchen beginnt Laura die Arbeit nicht. Generell ist die Klasse von der Aufgabe herausgefordert. Die Gruppe sollen nun Fragen (z. B. „Wer stört?“) zu diesem Fall beantworten.

[13] Einzusehen unter: http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/2015/methoden/grounded-theory/saskia-doehmer/verschiedene-reaktionen-auf-ein-hohes-anforderungsniveau/ (Zugriff am 15.12.2023).

Beschreibung

Die Studierenden sprechen über den Fall. Es geht auch darum, ob die lehrer*innenseitig gestellte Aufgabe von den Lernenden umsetzbar ist. Dann wird das Thema ‚Geschlecht' und ‚geschlechtergetrennte Welten' aufgerufen. Laura wolle vielleicht nicht mit einem Jungen arbeiten. Die Szene setzt nach einem stillen Moment der Gruppe wieder ein.

Sina stützt ihren Kopf in ihrer linken Hand ab, sie schaut in die Runde: *„aber würdet ihr sagen es ist ne störung oder ist es keine störung*". Im Anschluss lässt sie leise ihre rechte Hand, in welcher sie ihr Schreibutensil hält, auf die Tischplatte fallen.

Sina stellt zunächst vor der Gruppe zur Diskussion, ob es sich im Fall um eine Unterrichtsstörung handelt. Im Zentrum steht folglich eine Einordnung in eine dichotome Kategorie, die gruppenseitig einer finalen Entscheidung bedarf. Sie ‚haut' hierbei nicht nur sinnbildlich auf den Tisch und unterstreicht damit noch einmal die Relevanz für sie selbst, zu einer kollektiven Entscheidung bezüglich der Einordnung des Falles zu kommen. Das Schreibutensil wird sodann zum Symbol des Bedarfs einer schriftlichen Fixierung, die den gefällten Beschluss sogleich ‚in Stein zu meißeln' hat.

Eva richtet sich kurz auf: *„ich würds nicht für mich würd ichs nicht als störung auffassen*", wobei sie mit ihrer linken Hand für einen Moment über das vor ihr liegende Fallmaterial kreist. *„aber das sieht wohl jeder anders*", führt sie weiter an.

Eva versteht Sinas Sprechhandlung als Aufforderung zur Einordnung des Falles und nimmt zudem ihr Angebot an, ihre Entscheidung als subjektive Perspektive auf den Fall zu rahmen, die sie selbst als Deutung des Gelesenen einführt. Das Fallmaterial wird dabei zum dinglichen Bezugsgegenstand ihrer Ausführungen. Evas Anschluss an sich selbst kann sodann als Relativierung nicht nur ihrer eigenen Einschätzung, sondern auch von Sinas Aufforderung zur Einordnung gelesen werden, wird Letztere doch vor dem Hintergrund ihrer potenziellen Nicht-Umsetzbarkeit kritisiert, kann doch, so Eva, gerade keine eindeutige Lösung für das Einordnungsproblem gefunden werden. Auf sozialer Ebene ermöglicht Evas Fortführung einen unproblematischen Anschluss, da hierdurch ein Möglichkeitsraum für gegensätzliche Perspektiven eröffnet wird, der auch ohne hohen sozialkompensatorischen Aufwand die Anbringung konträrer Meinungen zulässt.

Es wird durcheinander gesprochen: Hanne, Magda und Marina sehen im Fall eine Unterrichtsstörung, Joshua und Sina nicht. Sina schaut erst zu Eva, dann zu Joshua und lehnt sich ruckartig zurück: *„drei gegen drei*." Sina, Joshua und Hanne grinsen. *„wow fifty fifty*", meint Joshua. Er stützt seine Arme auf seinen Ellenbogen ab, die Hände öffnet er kurz.

Gruppenseitig wird Evas Auftakt nun als Anlass zur eigenen Einordnung verstanden, die nun auch Sina vollzieht. Die Kategorisierung wird an dieser Stelle zum Abstimmungsprozess, an dem sich alle Studierenden beteiligen. Dabei deutet sich eine Patt-Situation an, die Sina zunächst mit einem Blickwechsel zu Eva und Joshua als den Gruppenmitgliedern, die Sinas Meinung bezüglich der Einordnung des Falles teilen, beantwortet, womit sie diese ‚mit ins Boot' holt. Mit *drei gegen drei* markiert sie dabei die Teilgruppen aus Befürworter*innen und Kritiker*innen auch sprachlich als zwei gegnerische Teams, die sich, ähnlich wie auf einem Spielfeld, in gleicher Zahl gegenüberstehen. Joshua führt das Abstimmungsresultat hingegen als Ergebnis eines Wahlprozesses ein (*fifty fifty*).

Marina deutet mit ihrem Kugelschreiber auf das Aufgabenblatt, sie schaut auf dieses herunter und sagt: *„aber im endeffekt muss es ja ne unterrichtsstörung sein weil*", es wird gelacht, sie schaut zu Joshua hoch: *„weil es uns als fall vorgelegt wurde*", entgegnet er kichernd.

Marina als Mitglied der Befürworter*innen ergreift nun das Wort und verweist mit ihrer Zeigegeste auf das Aufgabenblatt als textliche Manifestierung des zu erledigenden Arbeitsauftrages im Kontext der seminaristischen Kleingruppenarbeit. Dass es sich bei dem Beobachtungsprotokoll um einen Fall einer Unterrichtsstörung handelt, wird hier zur unumstößlichen Tatsache (*muss es ja*), die in letzter Konsequenz nicht hinterfragbar ist (*im endeffekt*). Wenngleich sie ihre Begründung nicht ausführt, bricht Marina doch nach der Konjunktion (*weil*) ab, so wird durch ihren Verweis auf das Aufgabenblatt deutlich, dass sie die Unumstößlichkeit ihrer Feststellung am seminaristischen Arbeitsauftrag festmacht. Die Gruppenmitglieder beginnen sodann zu lachen. Hier deutet sich an, dass, auch ohne sprachliche Ausführung einer Begründung, Marinas Argumentation verstanden wurde. So greift Joshua Marinas Hauptsatz auf und führt nun, scheinbar für sie, die Argumentation weiter aus (*weil es uns als fall vorgelegt wurde*). Die Unumstößlichkeit der Tatsache, bei dem Beobachtungsprotokoll handele es sich um einen Fall einer Unterrichtsstörung, sei darauf zurückzuführen, dass dieser der Gruppe als *fall* im Sinne eines Textes, dem ein Problem innewohnt, *vorgelegt wurde*. Joshua führt Marinas Argument somit auf ein Fallverständnis zurück, das diesen stets als herausfordernd begreift, und somit könne nicht zur Diskussion stehen, ob es sich um eine Unterrichtsstörung handele oder nicht. Wenn der Fall als solcher an die Gruppe übergeben wurde, dann muss es sich eben auch um ein solches Problem handeln. Unklar bleibt an dieser Stelle, ob Joshuas anschließendes Kichern seine Aussage als eine ironische markiert und ob er damit Marinas Begründung gruppenöffentlich die Gültigkeit abspricht oder ob er Marinas Ausführungen teilt.

Parallel hierzu meint Sina ebenfalls kichernd: *„die aufgabe is so.*" Marina schaut hoch, lächelt ein wenig und zuckt mit dem Schultern. *„genau das hat jetzt mit unterrichtsstörungen zu tun*", ergänzt Joshua.

Während Joshua seine Argumentation vom Fall als Material her ausführt, schaltet sich auch Sina ein und präsentiert ebenfalls eine Fortführung von Marinas Statement. Es könne sich bei dem Fall nur um eine Unterrichtsstörung handeln, weil die Aufgabenstellung ‚so ist, wie sie ist' (*is so*). Hier wird also auf die Beschaffenheit des Arbeitsauftrages abgehoben, dessen Ausführung von Sina an dieser Stelle unterbleibt. Ebenso bleibt hier offen, ob Sinas Sprechhandlung als Ironie verstanden werden kann. Auch Marinas Anschluss des lächelnden Schulterzuckens gibt hierüber zunächst keine Auskunft, kann dieses doch sowohl als körperlicher Ausdruck des Nicht-Wissens gelesen werden, der ihre eigene Argumentation somit infrage stellt und die Ratlosigkeit der Pattsituation fortführt, als auch im Anschluss an das ironische Aufgreifen ihres Begründungsversuchs als Abschütteln der Kritik durch Joshua und Sina. Joshua verstetigt im Anschluss Sinas Begründung (*genau*). Es gebe keine andere Möglichkeit (*hat*), als dass das vorliegende Beobachtungsprotokoll (*das*) das Thema *unterrichtsstörungen* in irgendeiner Form berühre. *unterrichtsstörungen* werden dabei nicht mehr, wie zu Beginn des Segments, zur dichotomen Kategorie, sondern zum Gegenstand, mit dem der Fall in einen Zusammenhang gebracht wird, wobei die Herstellung dieser Verbindung eine künstlich gesetzte ist (*jetzt*) und eine Zweifellosigkeit erhält.

Marina fährt fort: *„es ist ja nicht die frage ist das eine unterrichtsstörung oder ist das keine unterrichtsstörung*", hierbei legt sie die Spitze ihres Kugelschreibers erst zwischen Nase und Oberlippe ab. Ihr Blick ist zunächst auf das Aufgabenblatt gerichtet, dann auf den Tischbereich ihrer Sitznachbarin Magda. Ihre Hand öffnet sich dabei ein wenig und verdeckt nun ihren Mund.

Marina bringt sodann diese Zweifellosigkeit sprachlich ‚auf den Punkt'. Im seminaristischen Arbeitsauftrag steht jene dichotome Kategorisierung von ‚Unterrichtsstörung' oder ‚keine Unterrichtsstörung', die die Studierenden zur Abstimmung gestellt haben, überhaupt nicht zur Diskussion (*es ist ja nicht die frage*). Von diesem Tatbestand, den sie zuvor mit dem körperlichen Verweis auf da Aufgabenblatt mit ins Spiel gebracht hat, müsse nun ausgegangen werden. Die Abstimmung ist somit vor der dinglichen Instanz der Aufgabenstellung im Rahmen der Gruppenarbeit nichtig. Das folgende Abdecken des Mundes mit dem Schreibutensil bzw. im weiteren Verlauf ihrer Hand kann dabei als ein Verbieten eigener Äußerungen verstanden werden, das gruppenöffentlich nicht nur suggeriert, (erst einmal) nichts mehr zu sagen, sondern damit auch die Redepflicht im Rahmen des gemeinsamen Tuns an die anderen Gruppenmitglieder abgibt.

Die Studierenden setzen wieder mit der Frage ein, wer im Fall stört, und identifizieren die Schülerin Laura als Störende.

Tatsächlich setzt die Gruppe nun erneut mit der Bearbeitung Arbeitsblattes und seiner Frage ein. Die zuvor bestehende Patt-Situation zwischen Befürworter*innen und Kritiker*innen im

Rahmen der dichotomen Kategorisierung ist an dieser Stelle aufgelöst. Das Beobachtungsprotokoll wird als Fall einer Unterrichtsstörung bearbeitet.

Zusammenfassung

„Tatsächlich stehen Individuen wie auch Gruppen in der Gesellschaft immer wieder vor der Aufgabe, zu verstehen, zu begrenzen und zu regulieren, welche Eigenschaften bestimmter Dinge bedeutsam sind, welche anderen Eigenschaften jedoch zurückzuweisen sind“ (Hahn 2018, S. 11). Was Hahn hier als konstitutiv für soziale Prozesse und gleichzeitig als soziale Herausforderung begreift, nämlich die gemeinsame Verhandlung der unterschiedlichen Arten und Weisen des Tuns mit den Dingen, gerät auch in diesem Segment einer aufgabenbasierten Fallarbeit in den Mittelpunkt der studentischen Bearbeitung. Während die Gruppe zunächst versucht, im Rahmen eines demokratischen Wahlprozesses über die Frage der Einordnung des Falles als Fall einer Unterrichtsstörung zu entscheiden und insofern dessen individuelle Deutung zur Verhandlung stellt, wird diese an jenem Punkt abgebrochen, als das Aufgabenblatt und damit auch der seminaristische Arbeitsauftrag zum Akteur innerhalb der gemeinsamen Verhandlung gemacht wird. So wird dieser gruppenseitig als zwingendes Ding hergestellt (vgl. Hahn 2018, S. 23), als ein Artefakt mit Aktionsprogramm, das Debatten erzeugt, dessen Umgang verhandelt werden muss und das sich auch über demokratische Abstimmungen hinwegzusetzen vermag. Der Arbeitsauftrag als solcher bleibt dabei insofern unberührt, das heißt undebattiert, als zwar Unterschiede in der Falldeutung, nicht aber in der Objekterfahrung zum Thema werden. Die Studierenden zeigen sich in Bezug auf den seminaristischen Arbeitsauftrag somit die gleiche Objekterfahrung, eine nämlich, die ihn als Leitfaden der gemeinsamen Arbeit am Fall entwirft. Dies führt zu einem *Justieren* des gemeinsamen Tuns im Hinblick auf das hergestellte „Skript“ (vgl. Hirschauer, 2016) des Arbeitsblattes und damit zum Abbruch von Aushandlungen über den Fall, die in der Gruppe zunächst noch virulent waren. Eine ähnliche Ausrichtung des gemeinsamen Tuns an den Spezifika der Aufgabenstellung wurden bereits sowohl für den schulischen (vgl. u. a. Breidenstein, 2006; Grein & Vernal Schmidt, 2020) wie auch für den universitären Kontext nachgewiesen (vgl. u. a. Heinzel et al., 2019; Heinzel & Krasemann, 2020; Parade et al., 2020).

6.7.2 Kollegiale Fallbesprechung – Vorspringen und Zurückspringen

Am Tisch sitzen die Studierenden Maja, Leonie, Thore und Marianna, die im Rahmen der Gruppenarbeitsphase eine kollegiale Fallbesprechung an einem eigenen Fall durchführen sollen.

Beschreibung

Die Studierenden haben sich für Leonies Fall entschieden. In ihm geht es um ein Handzeichen, das eine Mathelehrerin einer Schülerin gegeben habe (mit horizontaler Handkante in Höhe des eigenen Halses eine waagerechte Linie ziehen). Die Schülerin habe dies ihrer Mutter erzählt,

die am kommenden Tag die Klassenlehrerin aufgesucht, ihr dies geschildert und über negative Konsequenzen für die Mathelehrerin gesprochen habe. Leonie berichtet zudem, dass die Schülerin *„einen todkranken bruder“* habe. Die Gruppe hat gerade Assoziationen zum Fall gesammelt, als das Segment einsetzt.

Leonie sitzt leicht über ihren Tischbereich gebeugt auf ihrem Platz. Sie schreibt zunächst kurz etwas auf dem vor ihr befindlichen Notizblock auf, setzt dann ihren Kugelschreiber vom Schreibblatt ab, richtet ihre Brille und schaut zu Maja herüber. Maja: *„ok* [kichert kurz] *sammeln von erklärungen*“, wobei sie kurz auf den Ablaufplan der Fallbesprechung herunterschaut, der auf dem Tischbereich zwischen ihr und ihrem Sitznachbarn Thore liegt.

Das Protokoll setzt mit einer Beschreibung von Leonies Körper-Raum-Relation ein, die diese gleichzeitig in den Mittelpunkt des Geschehens rückt. Sie `sitzt leicht über ihren Tischbereich gebeugt auf ihrem Platz` und beendet gerade eine Notation auf dem `vor ihr befindlichen Notizblock`. Ihr Aufblicken wird zur Abwendung von der individuellen Tätigkeit des Schreibens, sie macht sich vor den Beteiligten am Tisch wieder ansprechbar. Im Anschluss an Leonies Blickachsenwechsel beginnt Maja nun den nächsten Punkt der kollegialen Fallbesprechung anzukündigen (*ok*). Sie schlägt vor, zum nächsten Schritt der gemeinsamen Arbeit (*sammeln von erklärungen*) überzugehen, und erhebt damit Leonies Blickachsenwechsel zum Startsignal des Fortschreitens. Der Ablaufplan der kollegialen Fallbesprechung wird dabei zu ihrem Orientierungspunkt. Die Raum-Artefakt-Relationierung auf dem Tischbereich zwischen Thore und Maja erhebt den Ablaufplan mindestens für diese beiden Gruppenmitglieder zum ‚Allgemeingut‘, das für beide sicht-, berühr-, und lesbar ist.

Sie streicht sich hierbei kurz durch ihr Haar, richtet sich anschließend wieder auf und sieht in Richtung von Marianna und Leonie: *„ham wir eigentlich schon gesagt, dass die lehrerin vielleicht was anderes gemeint hat*“ Leonie beugt sich nun wieder über ihren Notizblock. Im mittleren Drittel ihres Schreibblattes notiert sie etwas, das sie im Anschluss unterstreicht. Dann schreibt sie eine Zeile darunter weiter.

Die Beschreibung der Protokollantin verweilt sodann auf Maja, die ihren Oberkörper wieder aufrichtet. Sie entfernt sich also vom Ablaufplan als Artefakt der Übergangsgestaltung und wendet sich Marianna und Leonie zu. Damit eröffnet Maja gleichzeitig einen Interaktionsraum, von dem sie Thore zunächst exkludiert, und schließt mit einem Erklärungsvorschlag bezüglich des Falles, den sie allerdings als bereits bekanntes Produkt der Gruppe einführt (*ham wir eigentlich schon gesagt*). Obwohl sie selbst den Übergang zu der Suche nach Erklärungen hergestellt hat, markiert sie also an dieser Stelle, dass jener Vorschlag im Rahmen der gemeinsamen Arbeit bereits zur Diskussion gestanden hat, wobei sie mit dem Verweis auf die Kollektivität seiner Generierung eine gewisse Einigkeit hervorhebt, die einen Widerspruch erschwert.

Damit macht sie sich gleichzeitig zur Sprecherin der Gemeinschaft, die im Sinne des Kollektivs auf bereits geleistete und nun einbringbare Arbeit verweist. Wieder wechselt das Protokoll zu einer Beschreibung von Leonie. Erneut beugt sich diese über ihren Notizblock und deutet eine Schreibtätigkeit an, wobei die Protokollantin nicht nur die räumliche Verortung des Geschriebenen auf dem Schreibblatt hervorhebt, sondern auch, dass Leonie etwas unterstreicht. Es kann vermutet werden, dass Leonie Majas Übergangsangebot annimmt und dem neuen Arbeitsschritt auch einen neuen Notationsraum auf ihrem Schreibblatt zuweist, nämlich in dessen mittlerem Drittel. Die Arbeitsschritte des Ablaufplans der kollegialen Fallbesprechung und die Schreibräume auf dem Notizblatt von Leonie werden also synchronisiert. Das Unterstreichen verweist sodann auf die Verschriftlichung einer Überschrift und verstetigt diese Annahme nochmals. Dabei scheint auch Majas Vorschlag von Leonie als Erklärung fixiert zu werden (Dann schreibt sie eine Zeile darunter weiter).

Marianna schaut indes zu Maja herüber und entgegnet ihr: *„ja genug andere handzeichen gibt die die in die richtung gehen irgendwie wo man ähnliche bewegungen macht.*"

Noch während Leonie schreibt (indes), tritt Marianna in den eröffneten Interaktionsraum ein und stimmt Majas Vorschlag zu (*ja*), die Lehrerin habe etwas anderes mit dem Handzeichen gemeint, als die Schülerin verstanden habe. Dies begründet Marianna mit einer gewissen Ähnlichkeit von anderen Gesten mit der Handbewegung der Lehrerin und führt somit Majas Vorschlag insofern aus, als Marianna die Differenz der Gestendeutungen durch die Beteiligten im Fall auf jene Analogien deriviert.

Maja: *„vielleicht muss man auch ma* [hebt die Hand kurz und lässt diese dann mit aufgestellten Fingern auf die Tischplatte sinken] *ok das ist jetzt vielleicht nen vorschlag aber* [hebt die Hand kurz ab, bringt sie dann wieder in die Ausgangsposition auf dem Tisch] *im moment wo das passiert ist muss das kind ja aber auch überlegen was hab ich gemacht dass die lehrerin mir dieses handzeichen machen sollte*", dabei tippt sie wiederholt mit den Fingerspitzen auf den Tisch, bevor sie diese wieder abhebt.

Anschließend leitet Maja die Explikation einer Tätigkeit ein (*muss man*), die sie einerseits vor der Gruppe zur Diskussion stellt (*vielleicht*), andererseits aber auch als zwingend einführt (*muss*). Auch ihre Körperbewegungen deuten gruppenöffentlich an (hebt die Hand kurz und lässt diese dann mit aufgestellten Fingern auf die Tischplatte sinken), dass sie das Folgende sprichwörtlich ‚aufs Tapet bringt', also etwas öffentlich zur Diskussion stellt, was womöglich vorher unthematisiert geblieben ist. Maja markiert ihren Anschluss nun als Handlungsalternative (*ok das ist jetzt vielleicht nen vorschlag aber*), womit sie auf den Arbeitsschritt der Handlungsvorschläge im Rahmen des Fallarbeitsformats rekurriert. Ihre Einführung kommt dabei fast schon einer Entschuldigung gleich

(*aber*). Das ‚Springen' in einen anderen Arbeitsschritt wird somit ihrerseits als thematisierungsbedürftig hervorgebracht. Währenddessen hebt sie ihre Hand wieder von der Tischplatte ab, es geht hier also nicht mehr um das, was auf ‚das Tapet gebracht' werden soll, sie nimmt ihren Vorschlag sinnbildlich zurück und klärt zunächst das Folgende vor dem Hintergrund des Ablaufplans als Vorgreifen. Erst mit Rückkehr zum inhaltlichen Teil ihres Vorschlages sinken sodann auch ihre Fingerspitzen wieder auf den Tisch. Nun geht es wieder um den Teilausschnitt des Falles. Im Mittelpunkt ihrer Sprechhandlung steht dabei die Schülerin, die überlegen soll, was sie zu dem Handzeichen der Lehrerin beigetragen hat. Sie wird folglich als Ursache des Missverständnisses hinsichtlich der Handbewegung der Lehrperson eingeführt, die selbst lediglich auf das Verhalten des Mädchens reagiert habe. Die Selbstreflexion wird von Maja zur zwingenden Anforderung erhoben (*muss das kind*).

Marianna und Thore stimmen zu. Maja fährt fort: „*das ist zwar keine rechtfertigung aber das kind hat ja vielleicht auch irgendwas gemacht.*" Leonie unterbricht kurz ihre Notation, rutscht mit ihrem Kugelschreiber eine Zeile tiefer und setzt wieder mit dem Schreiben ein. Thore: „*dass das kind das einfach dementsprechend falsch interpretiert hat.*" Maja schaut zu Thore herüber und stimmt ihm zu.

Marianna und Thore zeigen sodann, dass sie Majas Vorschlag beipflichten. Auch Thore tritt jetzt also in den gemeinsamen Interaktionsraum ein, woraufhin Maja fortfährt. So schränkt diese nun ein, dass ihre Überlegung *zwar keine rechtfertigung* sei, als Stör- oder Fehlverhalten interpretiertes Tun also nicht die Legitimation für Handgesten darstelle, die als Drohung gedeutet werden können. Gleichzeitig könne ihrerseits aber auch nicht ausgeschlossen werden, dass die Schülerin *vielleicht auch irgendwas gemacht* hat. Damit räumt Maja dieser eine mögliche Verantwortung für das Geschehen im Fall ein, trennt das Schülerinnenhandeln aber insofern von der Handbewegung der Lehrerin, als sie der Schülerin eine Mitschuld, nicht aber Teilschuld an der Situation zuspricht. Die Protokollantin stellt sodann wieder Leonie als Mitschreibende in den Mittelpunkt. Diese unterbricht temporär ihren Schreibprozess, rutscht erneut eine Zeile tiefer auf ihrem Schreibblatt und setzt mit einer Notation ein. Leonie zeigt vor der Gruppe, Majas Einbringung im Sinne der Ergebnissicherung aufzunehmen. Sie hebt den Vorschlag als notationswürdig hervor und macht sich zur Verantwortlichen für die Inhalte des materialisierten Produkts, wenngleich Maja selbst ihr Angebot als Handlungsvorschlag und eben nicht als Erklärung gerahmt hat. Thore fährt sodann mit einem weiteren Aspekt fort, den er, in Anlehnung an Majas erste Erklärung, in Form einer Nebensatzkonstruktion hervorbringt. Mit *dementsprechend* verweist Thore darauf, dass seine Ausführung als direkte Konsequenz aus Majas Vorschlag zu verstehen ist. Die Schülerin habe etwas getan, was die Lehrperson zu dem Handzeichen verleitet habe, woraufhin *das kind* die Geste *falsch interpretiert hat*. Die Lehrerin wird auch durch Thore somit von einer alleinigen Schuld freigesprochen, das Problem im Fall als ein Missverständnis gerahmt. Maja wendet sich nun

Thore zu und bestätigt seinen Anschluss (Maja schaut zu Thore herüber und stimmt ihm zu).

Leonie setzt wieder den Stift von ihrem Schreibblatt ab, tippt kurz mit ihrem Zeigefinger auf den Bildschirm ihres Smartphones, sieht dann in die Runde und meint: *„oder die mutter dramatisiert*", hierbei zuckt sie kurz mit den Schultern und grinst. Maja und Thore bejahen dies. Dann beginnt Leonie erneut zu schreiben, wobei sie mit ihrem Kugelschreiber wieder eine Zeile weiter unten als noch zuvor einsetzt.

Erneut stellt das Protokoll nun Leonies Schreibtätigkeit in den Mittelpunkt. So wird hervorgehoben, wie sie wieder den Stift von ihrem Schreibblatt ab [setzt]. Sie verlässt hier erneut den individuellen Raum der eigenen Notationstätigkeit und tritt via Blickachsenwechsel (sieht dann in die Runde) in den Interaktionsraum der Gruppe ein. Der vorherige körperliche Bezug auf das Smartphone deutet eine Rückversicherung respektive einen kurzen Ausstieg an, den Leonie aber zugunsten eines Bezugs auf die studentische Kleingruppe wieder abbricht. Mit *oder die mutter dramatisiert* zeigt sie sich sodann wieder an der Fallarbeit beteiligt und bringt gleichzeitig eine weitere Erklärung hervor, die nun auch die Mutter als dritte Akteurin im Fall zu Thema macht. Diese spiele die Situation zwischen Schülerin und Lehrerin künstlich hoch (*dramatisiert*), womit Leonie gleichzeitig andeutet, den Vorfall als Banalität einzustufen, die erst durch die Mutter zu einer ‚großen Sache' gemacht wurde. Ihren eigenen Vorschlag bringt sie aber schließlich erst nach der Bestätigung von Majas und Thores Anschlüssen zur Notation (dann). Die Hervorbringung eines Aspekts als Ergebnis durch dessen schriftliche Fixierung bedarf somit der Absegnung durch die Gruppe.

Beschreibung 2

Es kommt die Frage auf, ob die Mathelehrerin überhaupt von dem familiären Hintergrund der Schülerin wisse, was Leonie bestätigt. Maja äußert sodann einerseits Verständnis für die Mutter der Schülerin, jenen Vorfall anzusprechen, andererseits halte sie es für *„falsch*", dass die Mutter „*etwas klarstellen*" wolle, von dem sie nicht genau wisse, „*was vorgefallen ist*". Nach einem kurzen Moment der Stille setzt die folgende Szene ein.

Maja: *„hat jemand noch was oder sollen wir zu den vorschlägen*", wobei sie kurz in die Runde schaut und bei Leonie endet. Auch Marianna sieht zu ihr. Leonie dreht indes ihren Kugelschreiber in ihrer Hand und blickt auf ihren Notizblock herunter.

Wieder ist es Maja, die im Rahmen des koordinativen Tuns der Gruppe ein Übergangsangebot zum nächsten Arbeitsschritt der kollegialen Fallbesprechung unterbreitet. Dabei stellt sie ein Fortschreiten zunächst zur Diskussion. Das Fortfahren im Arbeitsprozess bedarf also einer gemeinsamen Entscheidung, es wird um Abstimmung gebeten (wobei sie kurz in die Runde schaut). Marianna nimmt sodann über die Ausrichtung ihrer Blickachse das Angebot

insofern an, als sie zeigt, dass sie die Übergangsofferte wahrgenommen hat. Leonie hingegen sieht auf ihren Notizblock hinunter und stellt somit einen Bezug auf das Artefakt Schreibblock her, indem sie dieses durch ihre Blickachse mit ‚ins Spiel' bringt. Das Drehen des Schreibutensils in ihrer Hand verrät, dass sie noch ihrem Schreibprozess verhaftet ist. Leonie ‚hängt' noch am Protokoll, sie zeigt sich vor den anderen als eben noch nicht bereit für den Übergang.

Thore hebt ruckartig seine linke Schulter etwas an, beginnt sich an seiner Nase zu kratzen und meint: *„ich frag mich halt nur ob die nicht von zu Hause einfach so überreizt ist weißte die mutter dass sie es halt so sensibel aufgreift*", wobei Marianna, Leonie und Maja sich ihm zuwenden. Die Gruppe stimmt zu.

Auch Thore nimmt das Angebot zum Fortfahren nicht an. Stattdessen vollzieht er ruckartig eine Bewegung, wobei er sodann auf Majas Übergangsangebot eingeht. Er hat ‚noch was'. Hierbei rahmt er seine Sprechhandlung zunächst als eine Selbstbefragung (*ich frag mich halt*). In Form ‚lauten Denkens' markiert er also das Folgende als eine mögliche Erklärung, die für ihn noch nicht feststeht. Ins Zentrum seiner Ausführung rückt er erneut die Mutter als Akteurin im Fall (*weißte die mutter*) und stellt zur Verhandlung, ob diese nicht aufgrund der familiären Situation – angenommen werden kann hier, dass Thore sich auf den schwer erkrankten Bruder der Schülerin bezieht – auf eine Übererregtheit mit außersituativem Grund zurückzuführen sei, und entschuldigt damit in gewisser Weise ihr Handeln. Mit *nur* deutet Thore zudem eine Gegenrede an, indem er die außersituative Lage dem Erklärungsmodell der künstlichen Überspitzung und damit der selbst verschuldeten Eskalation gegenüberstellt, das zuvor Leonie eingebracht hat. Seine Hervorbringung wird dabei gruppenseitig zur Aufführung auf der Vorderbühne des Geschehens erhoben und schließlich angenommen (wobei Marianna, Leonie und Maja sich ihm zuwenden. Die Gruppe stimmt zu).

Leonie beugt sich über ihren Notizblock und beginnt im mittleren Drittel des Schreibblattes etwas zu notieren. Maja: *„du weißt ja auch nicht was das kind zu ihr gesagt hat*", entgegnet sie Thore. Marianna: *„ja genau genau.*" *„eben eben*", meint Thore.

In der bekannten Choreografie beginnt Leonie nun den gruppenseitig akzeptierten Einwurf Thores zu notieren. Dabei zeigt der Notationsraum auf ihrem Schreibblatt (im mittleren Drittel) an, dass dem Punkt ‚Sammeln von Erklärungen' zuordnet wird und damit den Übergang zum nächsten Arbeitsschritt eben (noch) vollzogen wird. Maja schließt sodann ebenfalls an Thore an. In Fortführung seiner Erklärung (*auch*) bringt sie wieder die Schülerin als potenzielle Verursacherin des Konflikts ‚ins Spiel'. So legt sie unter Verwendung des verallgemeinernden Du (*du weißt ja auch nicht*) offen, dass der Gruppe nichts darüber bekannt sei, was die Schülerin ihrer Mutter genau über das Handzeichen der Lehrerin erzählt habe (*was das kind zu ihr gesagt hat*). Das sensible Reagieren der Mutter kann also auch aus der Spezifik der Erzählung der Schülerin resultieren. Dass Maja ihre Sprechhandlung als Anschluss

an Thore rahmt, wird zudem dadurch verstärkt, dass sie ihn als einziges Gruppenmitglied anspricht (entgegnet sie Thore). Marianna und Thore stimmen Maja zu; auch dies scheint eine denkbare Erklärung zu sein (Marianna: *„ja genau genau.“ „Eben eben“*, meint Thore).

„das ist auch so ne sache“, sagt Maja, dreht sich zu Leonie, schaut zu ihr herüber und hebt ihre Hand in ihre Richtung. Leonie schreibt indes weiter.

Maja schließt im Folgenden wieder an Thore und Marianna an und fasst ihre vorherige Erklärung (*das*) vor der Gruppe und unter Verwendung einer Redensart als bedenkenswert zusammen. Damit rahmt sie die mangelnde Kenntnis der genauen Erzählung der Schülerin gegenüber ihrer Mutter als eines der Kernprobleme im Fall bzw. der gemeinsamen Arbeit. Anschließend wendet sie sich im Sinne eines Zeigens Leonie als Protokollantin zu und scheint diese darauf hinzuweisen, sie solle den von ihr eingebrachten und durch Teile der Gruppe abgesegneten Aspekt nun ebenfalls notieren. Das Protokoll selbst verweist an dieser Stelle zunächst darauf, dass Leonie während Majas Zeigen weiterschreibt. Es bleibt somit unklar, ob sie Majas körperliche Ansprache wahrgenommen hat.

Maja beugt sich nun über den Tisch zu Leonie herüber, zeigt auf das obere Drittel von Leonies Schreibblatt und meint: *„das können wir hier nochmal schreiben* [tippt auf das Schreibblatt] *was hat das kind der mutter erzählt“* Daraufhin zieht Maja ihre Hand zurück, auch Thore sieht nun zu Leonie: *„stimmt.“* Diese setzt ihren Kugelschreiber nun im oberen Drittel ihres Schreibblattes an und beginnt etwas zu schreiben.

Ihren körperlichen Bezug führt Maja sodann nochmals aus, sie scheint davon auszugehen, dass Leonie ihre Ansprache eben nicht bemerkt hat. So beugt [sie] sich nun über den Tisch zu Leonie herüber, zeigt auf das obere Drittel von Leonies Schreibblatt und manifestiert im Sinne einer repetitiven Steigerung ihren Appell, Leonie solle Majas Vorschlag zur Notation bringen. Weiterhin legt Maja hiermit für Leonie und im Namen der Gruppe fest (*können wir hier nochmal schreiben*), in welchem Schreibraum und damit zu welchem Arbeitsschritt der kollegialen Fallbesprechung ihre Idee eingeordnet werden soll. Folglich erhebt Maja das Protokoll zum (gruppen-)öffentlichen Artefakt, das Leonie zwar verwaltet, in dessen Ausgestaltung aber eingegriffen werden kann. Die Schreibtätigkeit wird dabei zum kollektiven Tun, das Leonie stellvertretend für die Gruppe vollzieht. Interessant ist an dieser Stelle, dass Maja mit ihrem Verweis auf das obere Drittel des Schreibblattes ihren Aspekt selbst nicht als Teil des Arbeitsschrittes der Sammlung von Erklärung für den Fall entwirft, bei dem sich die Studierenden gerade befinden, sondern einem Arbeitsschritt zuordnet, der bereits abgeschlossen ist und dessen Schreibraum innerhalb der beiden hier präsentierten Segmente nicht tangiert wurde. Vermutet werden kann, dass Maja ihre im Folgenden für das Protokoll

formulierte Frage dem Arbeitsschritt der Sammlung von Assoziationen zum Fall zuordnet. Mit ihrem Tippen engt sie dabei auch körperlich den Bezugspunkt ihrer Sprechhandlung ein. Sie füllt diesbezüglich die Leerstelle, die durch *hier* entsteht und bringt damit vor Leonie den Schreibraum des oberen Drittels ihres Notizblattes wieder ‚ins Spiel'. Mit ihrem anschließenden Ablassen markiert Maja ihren Eintritt in den gruppenöffentlichen Raum des Schreibblattes als beendet, sie zieht sich zurück und gibt das obere Drittel des Notizblattes für eine etwaige Schreibtätigkeit Leonies frei. Erst nachdem im Anschluss Thore als eines der weiteren Gruppenmitglieder am Tisch seine Zustimmung zu Majas Einordnungswunsch erteilt hat (auch Thore sieht nun zu Leonie: *„stimmt*"), beginnt Leonie sodann mit ihrem Schreibutensil den vorgegebenen Schreibraum zu begehen und Majas Vorschlag zu verschriftlichen.

Es ist kurz still. Maja stützt ihren Kopf in ihrer Hand ab, den Blick in Richtung des Ablaufplans gerichtet: *„bis wie viel uhr ham wir zeit*", fragt sie. *„fünfzich*", meint Thore und richtet sich dabei etwas auf. *„oh ok*", erwidert Maja daraufhin, kichert kurz auf und tippt etwas auf dem vor ihr befindlichen Smartphone.

Das Beobachtungsprotokoll verweist an dieser Stelle nun auf einen Moment der Stille. Es deutet sich ein Warten an, in dem vorrangig Leonie als Schreibende tätig ist. Majas Bezug auf den Ablaufplan deutet auf eine erneute koordinative Tätigkeit hin, die sich im Anschluss in der Frage nach der zeitlichen Begrenzung ihrer Arbeit manifestiert (*bis wie viel uhr ham wir zeit*"). Thore führt sodann eine Zeitangabe an (*fünfzich*), die nicht nur die aktuelle Uhrzeit als bekannt voraussetzt, sondern bringt sich selbst auch als Experte jener Anforderung hervor, die eben nicht zur Diskussion zu stehen scheint. Sein Aufrichten mutet als eine Beendigung des Wartens an. Für Thore kann es nun weitergehen. Maja entwirft danach Thores Zeitangabe als überraschend (*oh ok*) und deutet mit dem anschließenden Bedienen ihres Smartphones eine Fortführung des Wartens an (tippt etwas auf dem vor ihr befindlichen Smartphone).

„ehm wir sind jetzt bei einfällen äh handlungsvorschlägen ne", fragt Thore. *„bei vorschlägen*", meint Maja.

Thore führt sodann das koordinative Tun fort und fragt nach dem aktuellen Arbeitsschritt, in dem sich die Gruppe gerade befindet. Hierbei deutet sich an, dass Thore mit *einfällen* zunächst die Sammlung von Assoziationen einbringt, zu denen Maja nun retrospektiv noch einen Aspekt im Protokoll ergänzen ließ. Schließlich wechselt er dann aber zu *handlungsvorschlägen* als jenem Arbeitsschritt, zu dem Maja zuvor bereits angeboten hat überzuleiten, der aber zugunsten weiterer Erklärungen zum Fall gruppenseitig zurückgestellt wurde. Die Arbeitsschritte der kollegialen Fallbesprechung werden hierbei zum Bezugspunkt der Verortung von Inhalten. Maja löst sodann vor Thore den Stand der Gruppenarbeit auf. Die Gruppe befinde sich *bei vorschlägen*, womit sie nun die Suche nach Erklärungen und ihre eigene Ergänzung von Assoziationen als abgeschlossen hervorbringt.

Leonie hat indes ihre Notation beendet und schaut weiterhin auf ihr Schreibblatt herunter. Leonie: *„hm hab ich was vergessen bei den erklärungen oder* [unvers.]", dann liest sie diese vor: *„dass die lehrerin was anderes gemeint hat dass die schülerin das falsch interpretiert hat dass die mutter das dramatisiert hat dass die mutter vielleicht von der situation zuhause überreizt ist.*" Alle sehen zu ihr.

Noch während Thore und Maja die Fortführung der gemeinsamen Arbeit verhandeln (indes), hat Leonie die Verschriftlichung von Majas Assoziation zum Fall beendet und macht dessen Text nun vor den anderen zum Thema. Insofern schließt sie hier nicht an Majas Versuch der Übergangsgestaltung an, sondern verweilt beim Arbeitsschritt der Erklärungen und bittet um deren Absegnung durch die Gruppe. Im Zentrum steht für Leonie hierbei die Vollständigkeit des Protokolls (*hab ich was vergessen bei den erklärungen oder*), über die die Beteiligten zu entscheiden haben. In Fortführung von Maja bringt nun auch Leonie selbst sich als Verwalterin des Protokolls hervor, deren Schreibräume zu gruppenöffentlichen Räumen werden, über deren finale Gestaltung gruppenseitig abgestimmt werden muss. Sodann liest Leonie die von ihr notierten Punkte der gemeinsamen Arbeit vor. Dabei wird auch ersichtlich, was Leonie zu Majas im ersten Segment geäußerten Handlungsvorschlag notiert hat (*dass die schülerin das falsch interpretiert hat*). Sie hat folglich Thores als Konsequenz eingeführte Erklärung zur Notation gebracht. Majas Handlungsalternative wurde nicht notiert. Im Vorlesen wird Leonie nun auf die Vorderbühne des gemeinsamen Tuns gehoben (Alle sehen zu ihr).

Thore: *„ja und auch überfordert wahrscheinlich.*" Wieder notiert Leonie etwas im mittleren Drittel ihres Schreibblattes.

Thore greift nun den von Leonie eröffneten Möglichkeitsraum auf, um im Sinne einer Ergänzung eine weitere, eine noch nicht verschriftlichte Erklärung für den Fall anzuführen (*und auch überfordert*), die er wieder zur Diskussion stellt (*wahrscheinlich*). In wiederholender Art und Weise beginnt Leonie sodann Thores Vorschlag zu notieren, interessanterweise, ohne dass hier eine Zustimmung seitens der übrigen Gruppenmitglieder am Tisch erfolgt.

„mmhh nö ich glaub das wars handlungsvorschläge ähm", setzt Thore fort.

Thore schließt im Folgenden nochmals an Leonies Frage an (*mmhh nö ich glaub das wars*) und bringt die gemeinsame Sammlung als abgeschlossen hervor. Sodann setzt Thore direkt mit der Suche nach Handlungsvorschlägen fort, führt er doch im Rahmen des koordinativen Tuns diese nun überschriftartig an (*handlungsvorschläge*) und deutet gleichzeitig im Sinne lauten Denkens an, einen solchen hervorbringen zu können (*ähm*).

Marianna spielt mit einer ihrer Haarsträhnen, unterbricht Thore und meint: *„ja auf jeden fall direkt* [Maja beugt sich über die Tischplatte

zu Leonie, zeigt auf deren Schreibblatt, beginnt auch etwas zu sagen, bricht dann aber wieder ab] *die die die mathelehrerin drauf ansprechen* [schaut zu Thore] *und fragen was passiert ist oder.*"

Nun ergreift Marianna das Wort, wobei sie Thores *ähm* als Ausdruck eines Denkprozesses hervorbringt, in den ein Eingreifen ihrerseits insofern möglich wird, als sie in der Zeit, in der Thore nach Worten sucht, bereits einen Handlungsvorschlag einbringen kann. Unumgänglich sei (*auf jeden fall*), so Marianna, die Mathelehrerin als Beteiligte und Urheberin des Handzeichens *drauf an* [zu] *sprechen und* [zu] *fragen was passiert ist*. Es geht ihr also um eine Anhörung der Beschuldigten, die sich zu dem Vorfall äußern solle. Ihre anfängliche Verabsolutierung revidiert sie dabei im Abschluss ihrer Sprechhandlung (*oder*) und stellt auch hier wieder ihren Handlungsvorschlag als Angebot her. Parallel hierzu bringt Maja erneut und in gleicher Art und Weise (beugt sich über die Tischplatte zu Leonie) einen Bezug zu Leonies Schreibblatt und deutet damit ebenso an, diese wieder als Protokollantin anzusprechen. Die Simultanität der nun zwei Interaktionsräume, einerseits zwischen Thore und Marianne auf ihrer Suche nach Handlungsvorschlägen und andererseits zwischen Maja und Leonie mit dem Protokoll als dinglichem Akteur wird im Folgenden von Maja insofern aufgegriffen, bricht diese doch ihre Sprechhandlung ab und wendet sich Thore als Mitglied des anderen Interaktionsraumes zu. Maja bringt somit das Nebeneinander mehrerer Räume am Tisch als problematisch hervor, löst sie doch den durch sie initiierten Raum zugunsten des bereits bestehenden Interaktionsraumes von Marianna und Thore auf.

Maja hat kurz zuvor den Zeigefinger ihrer ausgestreckten Hand wieder eingezogen, woraufhin sich Marianna ihr zuwendet.

Dies vollzieht sie nicht nur in Form eines Abbruchs ihrer Sprechhandlung, sondern ebenso als sichtbaren körperlichen Rückzug aus Leonies Tischbereich. Dieser ist es auch, auf den Marianna sich bezieht (woraufhin), und durch ihre Zuwendung markiert sie, dass sie Majas Unterbrechung ihres Tuns wahrgenommen hat.

Maja zeigt nun wieder auf das Schreibblatt von Leonie: *„ich wollt bei erklärungen gerade das mit der tochter kann man ja auch theoretisch auch dahin nehmen* [lässt ihre Fingerspitzen auf die Tischplatte sinken] *als erklärung dass die tochter der mutter irgendwas gesagt hat was äh also wie sie das formuliert hat* [nimmt die Hand vom Tischbereich ab] *dass sie ihr vielleicht irgendwas gesagt hat was gar nicht so stimmt weil kinder die dramatisieren auch echt übel.*" Marianna stimmt zu. Leonie schreibt erneut im mittleren Drittel ihres Schreibblattes etwas auf.

Maja greift nun Mariannas körperliche Hinwendung als Möglichkeit auf, ihre begonnene Sprechhandlung auszuführen. Dabei stellt sie zudem ihre ursprüngliche Raum-Körper-Relation zwischen Leonie, dem Schreibblatt und ihr wieder her (Maja zeigt nun wieder auf das

Schreibblatt von Leonie) und setzt noch einmal neu an. So verweist sie darauf, den zuvor als Assoziation eingebrachten Aspekt, nämlich nicht zu wissen, was die Schülerin ihrer Mutter erzählt hat, ebenso als Erklärung heranzuziehen. Unter Repetition ihrer Handbewegung (lässt ihre Fingerspitzen auf die Tischplatte sinken) stellt sie die Schülerin nun wieder in den Mittelpunkt des Geschehens. In Fortsetzung der Nebensatzkonstruktion aus Leonies Protokoll (*dass sie* [die Schülerin] *ihr* [der Mutter] *vielleicht irgendwas gesagt hat was gar nicht so stimmt*), stellt sie damit den beginnenden Disput zwischen Mathematiklehrerin und Mutter als Resultat einer fehlerhaften Schilderung der Tochter her, wobei sie das Auftreten dieser Unstimmigkeiten mit der Tendenz zur (Über-)Dramatisierung seitens der Schülerin begründet, die Maja als Problem (*echt übel*) von Kindern im Allgemeinen versteht. In wiederholender Art und Weise wird ihre Einbringung im Folgenden von Marianna verstetigt (Marianna stimmt zu) und von Leonie als Protokollantin verschriftlicht (Leonie schreibt erneut). Der Schreibraum auf ihrem Notizblatt verrät hierbei wieder, dass Maja ihren Aspekt zusätzlich auch als Erklärung notiert haben möchte, was Leonie durch die Wahl ihres Notationsraumes als angenommen hervorbringt (im mittleren Drittel ihres Schreibblattes). Zumindest für Maja, Marianna und Leonie erscheint es somit möglich, einen Aspekt in unterschiedlicher sprachlicher Konstruktion (als Frage oder als Nebensatzkonstruktion), auch nachträglich, unterschiedlichen Arbeitsschritten zuzuordnen.

Als Leonie sich wieder aufrichtet und ihr Notieren beendet, setzt sie Gruppe sodann mit der Generierung von Handlungsvorschlägen ein.

Leonies Beendigung der Schreibtätigkeit, die gruppenöffentlich durch das Aufrichten ihres Oberkörpers und das Abheben ihres Schreibutensils von ihrem Notizblatt sichtbar wird, wird sodann zum Startsignal, gemeinsam mit der Generierung von Handlungsvorschlägen fortzufahren.

Zusammenfassung

Die Art und Weise des gemeinsamen Tuns lässt sich hier unter dem Terminus des *Springens* zusammenfassen. So werden der Ablaufplan der kollegialen Fallbesprechung und die darin fixierten Überschriften der Arbeitsschritte einerseits zum Referenzpunkt der gemeinsamen Arbeit gemacht, andererseits wird die Ausrichtung des gemeinsamen Tuns an dieser textlichen Repräsentation von Handlungsanforderungen auch als etwas hergestellt, das andere Arten und Weisen der Nutzung erlaubt, die durch gemeinsam hervorgebrachte und replizierte Regeln als soziale Ordnung konstituiert werden. So steht etwa ein *Vorspringen* im Sinne der Anführung bzw. Verschriftlichung von Aspekten als Ergebnisse noch nicht tangierter Arbeitsschritte für die Gruppe nicht zur Diskussion. Sie können zwar im Rahmen der gemeinsamen Verhandlung angebracht werden, führen aber so lange nicht zur schriftlichen Fixierung, wie die Gruppe nicht bei diesem Arbeitsschritt angekommen ist. Ein *Zurückspringen* hingegen, verstanden als An-

führung, Absegnung und Verschriftlichung von Aspekten vorheriger Arbeitsschritte, wird gruppenseitig als akzeptabel eingeführt und vollzogen, wenngleich dies stets einer Vorankündigung innerhalb der Gruppe bedarf. Das Protokoll wird zum gruppenöffentlichen Raum der Materialisierung von Arbeitsergebnissen, in dessen Gestaltung die Gruppe im Prozess des gemeinsamen Tuns nicht nur eingreifen kann, sondern der auch als Manifestation von Einbringungen als Ergebnisse zu etwas hervorgebracht wird. Die kollegiale Fallbesprechung wird damit zur Subsumtion von Aspekten unter bestehende Arbeitsschritte, wobei diese Unterordnung von Vorschlägen auch mit der Einhaltung von als Sprachkonventionen hergestellten Modi der Darstellung einhergeht (z. B. Assoziationen als Frage formuliert). Als äquivalent entworfene Aspekte werden so auch mehreren Arbeitsschritten zugeordnet. Die Protokollantin respektive ihre Schreibtätigkeit koordiniert und organisiert hierbei das gemeinsame Tun, da durch Beginn und Beendigung der Schreibprozesse die Weiterarbeit zugunsten des Protokollierens unterbrochen und/oder Übergänge durch die Eröffnung neuer Schreibräume angekündigt werden.

6.7.3 Sequenzielles Interpretieren – Verdecken und Aufdecken

Am Tisch sitzen die Studierenden Hannes, Paula, Gerrit, Hubertus, Lars und Sören. Die Gruppe hat den Arbeitsauftrag erhalten, an dem Interaktionsprotokoll „Die Unscheinbarkeit der pädagogischen Kunst“ von Andreas Wernet[14] eine Sequenzanalyse nach gegebenem Ablaufplan durchzuführen.

Beschreibung

Die Studierenden befinden sich gerade bei der vorletzten Sequenz („3/S: Aber ich kann mit dem Zeugs in meinem Leben nie wieder was anfangen“), zu der sie nun Anschlussoptionen sammeln. Lars macht einen Vorschlag, dem Hubertus zustimmt. Dann beginnt die Szene.

`Hubertus sitzt leicht über seinen Tischbereich gebeugt neben Lars, den er gerade ansieht. Sein Kugelschreiber ruht in Schreibposition in seiner linken Hand. Lars wiederum hat seinen Oberkörper an die Stuhllehne gelehnt und verschränkt die Arme vor sich.`

Zu Beginn der Szene rücken zunächst Lars und Hubertus, genauer ihre körperliche Relation zueinander und zu den sie umgebenden Dingen, in den Mittelpunkt des Protokolls. Hubertus zeigt sich dabei nicht nur vor Lars, sondern auch vor den anderen Gruppenmitgliedern als arbeits- bzw. notationsbereit. So ist sein Oberkörper leicht über den Tisch gelehnt, er reduziert somit den Raum zwischen sich und den anderen Beteiligten, richtet seinen Blick aber auf seinen Sitznachbarn Lars (`den er gerade ansieht`). Dabei ruht sein Schreibutensil in seiner Hand. Lars’ Körper-Raum-Relation wird hierbei als gegenläufig zu Hubertus beschrieben (`Lars`

[14] Einzusehen unter: http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/2011/methoden/objektive-hermeneutik/andreas-wernet/die-unscheinbarkeit-der-padagogischen-kunst/ (Zugriff am 15.12.2023).

wiederum). Er sitzt zurückgelehnt auf seinem Stuhl, die Arme vor sich verschränkt und macht sich damit vor der Gruppe zum (Ab-)Wartenden. Die Körperhaltung reduzieren dabei seine Ansprechbarkeit, er deutet eine Abwehr an, wenngleich aus dem Protokoll nicht hervorgeht, worauf sich diese bezieht.

Hubertus: *„aber das wird jetzt schon ganz schön spannend ne*", Sören und Lars stimmen zu.

Sodann ergreift Hubertus das Wort, wobei er seine folgende Sprechhandlung als unerwartet rahmt (*aber* […] *jetzt*) und bringt das Folgende (*das wird*) für sich in Form einer Steigerung (*ganz schön*) als aufregend (*spannend*) hervor. Mit seinem *ne* bittet er gleichzeitig um weitere Statements aus der Gruppe. Lars und Sören greifen Hubertus' Sprechhandlung sodann als Aufruf auf und stimmen ihm zu.

Sören entgegnet: *„ja ist echt so ich würd jetzt am liebsten einfach*", er deutet ein Abheben eines weiteren Blattes von seinem Fallmaterial an, auf diesem liegt aber keines. Er greift nach einen Blatt Papier, das sich ebenfalls auf seinem Tischbereich befindet, und bedeckt ruckartig einen Teil seines Fallmaterials.

Sörens folgende Ausführung seiner Zustimmung wird im Beobachtungsprotokoll als Antwort auf Hubertus gerahmt (entgegnet), in der dieser zunächst nochmals Hubertus' Perspektive bekräftigt (*ja ist echt so*). Im Anschluss verweist er auf ein präferiertes Tun (*am liebsten einfach*), dass er schließlich körperlich zur Darstellung bringt. So deutet [er] ein Abheben eines weiteren Blattes von seinem Fallmaterial an. Ähnlich dem sinnbildlichen Lüften eines Geheimnisses scheint es darum zu gehen, was sich unter dem aufgelegten Blatt, nämlich im Fallmaterial, befindet. Dessen textlicher Inhalt wird zum ersehnten Gegenstand gemacht, dessen Aufdecken jene zuvor thematisierte Spannung zu lösen vermag. Das obere Blatt wird hierbei zur Sichteinschränkung, ein unproblematisches Schauen wird verhindert bzw. bedarf erst eines Aufdeckens, das auch für andere sichtbar wird. Bereits mit deutet macht die Beobachterin hierbei kenntlich, dass Sören das ersehnte Tun schließlich nicht vollzieht, ist doch auf seinem Fallmaterial gar kein weiteres Blatt abgelegt. Sören hat somit nicht nur performativ eine Handlung des Aufdeckens vor den anderen hergestellt, sondern auch ein Artefakt, nämlich das nicht vorhandene obere Blatt. Mit dem Griff nach einem Blatt Papier und dem ruckartigen Bedecken seines Fallmaterials markiert er den fehlenden Sichtschutz für den Fall dabei als korrekturbedürftig. Er stellt nun jene räumlich-dingliche Relation von Fallmaterial und Abdeckung her, die zuvor durch ihn nur in seiner Performance hervorgebracht worden ist. Damit bringt er nicht nur das Fehlen einer Sichteinschränkung gruppenöffentlich als problematisch hervor, sondern gibt damit auch Aufschluss darüber, wie die Gruppe die Raum-Ding-Relation von Fallmaterial, Abdeckung und Tischbereich als für sich reibungslos hergestellt hat. In einer gemeinsamen Sequenzanalyse müssen Textteile, die noch nicht interpretiert worden sind, verdeckt sein.

Paula kichert kurz, Hubertus und Hannes grinsen. Hannes wendet sich nun Sören zu. Mit leichtem Kopfschütteln und weiterhin grinsend fragt er: *„was war das was warum war das jetzt grade alles auf*", wieder ist Paulas Kichern zu hören.

Paula, Hubertus und Hannes schließen sodann mit einem Kichern respektive Grinsen an und beziehen sich auf Sörens Korrekturversuch in Form einer komödiantische Aufführung im Sinne eines ‚Sight Gags'. Sie machen sich hier also zum Publikum, das Sörens Performance als gelungen kommentiert. Hannes wendet sich nun Sören zu, zwar weiterhin grinsend, aber von leichtem Kopfschütteln als Ausdruck des Unverständnisses begleitet, und fordert nun eine Begründung von Sören ein, die sich auf das offenliegende Fallmaterial von Sören bezieht (*was war das was warum war das jetzt grade alles auf*). Hannes macht die mangelnde Einhaltung der Raum-Ding-Relation aus Fallmaterial und Abdeckung somit zum Problem. Paula wiederum rahmt Hannes Eintreten in Sörens Performance mit ihrem Kichern als ‚Teil der Show', der sie amüsiert ihre Aufmerksamkeit schenkt.

Sören sieht zu Hannes, er sagt abrupt etwas Unverständliches. Hannes atmet daraufhin hörbar aus und wendet sich von Sören ab. Lars tut es ihm gleich.

Sören wendet sich Hannes zu und beginnt etwas zu sagen, wobei das Protokoll dies nicht weiter ausführt (etwas Unverständliches). Hannes wiederum atmet daraufhin hörbar aus, er scheint Sören akustisch verstanden und bringt hier seine Ablehnung respektive Enttäuschung zum Ausdruck. Dabei schließt nicht nur er, sondern auch Lars den gemeinsamen Interaktionsraum mit Sören. Sie wenden sich von ihm ab und markieren dabei gruppenöffentlich die Verhandlung um Sörens veränderte Raum-Ding-Relation als nicht mehr thematisierungsbedürftig oder -würdig.

Beschreibung 2

Die Studierenden sprechen weiter über mögliche Anschlussoptionen zu der Sequenz. Es geht hier um die Frage, ob sich die Lehrperson auf eine „*Diskussion einlässt*" oder nicht. Paula schreibt mit. Als die Studierenden ihre Suche beendet haben, setzt die folgende Szene ein.

Paula schaut von ihrem Notizblatt hoch, auf welchem sie zuvor noch geschrieben hat. *„ok weiter*", sagt sie grinsend.

Die Beobachterin beschreibt an dieser Stelle zunächst eine Übergangssituation und rückt dabei Paula in den Mittelpunkt ihrer Beschreibung. So „schaut [Paula] von ihrem Notizblatt hoch, auf welchem sie zuvor noch geschrieben hat". Sie wechselt hier also von der individuellen Tätigkeit des Notierens hin zu einer sichtbaren Ansprechbarkeit im Rahmen der gemeinsamen Gruppenarbeit. Die Schreibarbeit wird zumindest unterbrochen, wenn nicht

sogar beendet. Paula scheint zudem aktuell die Einzige in der Gruppe zu sein, die mitschreibt. Das Notizblatt als Ort der schriftlichen Fixierung von Arbeitsergebnissen liegt also allein ‚in ihren Händen'. Dies steht dabei im Kontrast zum vorherigen Segment, hielt dort doch Hubertus sein Schreibutensil in der Hand, wenngleich er, so leg das Protokoll nun im zweiten Segment nahe, selbst nichts notiert. Mit *ok weiter* richtet Paula sodann einen Appell an die Gruppe, mit der gemeinsamen Arbeit fortzufahren. Ihre Schreibtätigkeit bringt sie als abgeschlossen hervor und stellt sie gleichzeitig als Bedingung der gemeinsamen Weiterarbeit her.

Von einigen Studierenden ist zu sehen, wie sie ein aufgelegtes Blatt ein wenig weiter nach unten in Richtung des Randes ihres Fallmaterials schieben. Lars atmet hörbar ein [Sören: *„ähm"*] *„guck das mein ich"*, wobei er kurz seine Hand anhebt.

Einige Gruppenmitglieder scheinen dieser Aufforderung Folge zu leisten. Die zuvor von Sören wieder hergestellte Raum-Ding-Relation aus Fall, Abdeckung und Tischbereich gerät dabei in den Mittelpunkt des gemeinsamen Tuns. Die auf die Fallmaterialien aufgelegten Blätter werden nun in einer Synchronisierung der Tätigkeiten zumindest einiger Gruppenmitglieder ein wenig weiter nach unten in Richtung des Randes ihres Fallmaterials geschoben. Die Sichteinschränkung wird somit gruppenseitig etwas aufgelöst, das Geheimnis um die nun folgende Textstelle wird gelüftet. Während zuvor noch ein eigenständiges Aufdecken respektive eine mangelnde Abdeckung des Falles gruppenseitig zum Problem gemacht worden ist, wird eine Parallelisierung des Aufdeckens, eingeleitet durch Paulas Appell zum Fortfahren, nun möglich. Festgehalten werden kann also an dieser Stelle, dass ein Offenlegen weiterer Passagen des Falles eines initiierten gemeinsamen Tuns bedarf, einer Verhandlung also, die einen Wissensvorsprung seitens einzelner Gruppenmitglieder ausschließt und die Kollektivität des Tuns und die Genese gemeinsamen Wissens in den Mittelpunkt stellt. Nach dem Abdecken wechselt die Beobachterin nun in ihrer Beschreibung zu einer Fokussierung von Lars und Sören. Ersterer atmet hörbar ein, er markiert also eine gewisse Überraschung, was Sören kurzfristig mit *ähm* unterbricht, sodann wird aber wieder Lars in den Mittelpunkt der Beschreibung gestellt. Dieser appelliert zunächst an ein Gruppenmitglied, auf die neue Textpassage zu schauen (*guck*), in der sich aus seiner Sicht die von ihm zuvor eingeworfene Anschlussidee nun zeige. Lars führt somit das Lüften des Geheimnisses als Abgleich mit zuvor generierten Thesen ein. Es geht darum, was sich am Fall bzw. seinen Textpassagen tatsächlich realisiert. Mit dem Anheben der Hand erhöht er dabei seine gruppenöffentliche Sichtbarkeit, er macht sich bemerkbar.

„komplett fachlich richtiger chef", wieder hebt er eine Hand etwas von der Tischplatte ab, dieses Mal bewegt er sie zweimal ruckartig auf sich zu, dann lässt er sie wieder auf seinen Tischbereich sinken.

Er führt fort und verstetigt, in Repetition seiner Anschlussoption, nochmals seine Vorhersage (*komplett fachlich richtiger chef*). Dabei stellt er im Rahmen einer Bewertung das

nun folgende Lehrer*innenhandeln im Fall als absolut (*komplett*) *fachlich* heraus, wobei er mit dem letzten Aspekt auf die berufliche Angemessenheit des lehrer*innenseitigen Tuns anspielt. Mit *richtiger chef* macht er den Lehrer zum Vorgesetzten der Klasse und bespielt damit sprachlich die Ausgestaltung eines asymmetrischen Verhältnisses der Akteur*innen im Fall, die er als positiv rahmt. Im Sinne der Redewendung ‚sich selbst auf die Brust klopfen' verstetigt Lars diese Beziehungsgestaltung mit einer Geste des Stolzes, den er hier in Stellvertretung der Lehrperson und vor der Gruppe performativ herstellt.

Paula rutscht indes weiter mit dem abdeckenden Blatt auf ihrem Fallmaterial in Richtung des unteren Papierrandes. *„das wars"*, sagt Paula und zieht in einer großen Bewegung das obere Blatt vom Fallmaterial ab.

Im Protokoll wird Paulas Aufdecken ihres Fallmaterials als simultan mit Lars' Kommentierung der neuen Sequenz eingeführt (indes), wobei sich ebenfalls andeutet, dass ihr Tun eine Fortführung darstellt (weiter). Sie vollzieht also ein Aufdecken über den neuen Textabschnitt hinaus. Quasi im Alleingang und im Schatten von Lars' Statement mutet ihr Tun als heimlicher Akt des Erheischens eines Blickes auf den Fortgang des Falles an, der zuvor gruppenseitig noch problematisiert wurde. Das Aufdecken entwirft sie sodann als unproblematisch, konnte sie doch in Ermangelung weiterer Sequenzen keinen Wissensvorsprung gegenüber der Gruppe generieren. in einer großen Bewegung zieht Paula nun ihr oberes Blatt Papier von ihrem Fallmaterial ab, der Fall ist nun offenbart und die Raum-Ding-Relation aus Fall, Abdeckung und Tischbereich aufgelöst. Die Sichteinschränkung wird nicht mehr benötigt, womit sie nicht nur das Fallmaterial als räumlich begrenzt hervorbringt, sondern potenziell auf die gemeinsame Sequenzanalyse als beendet rahmt (*das wars* [wir sind fertig]).

„das wars", fragt Gerrit und schaut weiterhin auf sein Fallmaterial herunter. Auch er schiebt das aufgelegte Blatt Papier noch etwas weiter zum unteren Rand seines Fallmaterials hin.

Gerrit greift sodann Paulas Sprechhandlung repetitiv auf (*„das wars"*, fragt Gerrit), wobei die auf seinem Tischbereich noch bestehende Raum-Ding-Relation Bezugspunkt seiner Aufmerksamkeit bleibt (schaut weiterhin auf sein Fallmaterial herunter). Als Anschluss an Paula (Auch er) beginnt Gerrit daraufhin das aufgelegte Blatt Papier noch etwas weiter zum unteren Rand seines Fallmaterials hin(zuschieben). Anders als diese nimmt er allerdings das Blatt Papier nicht gänzlich von seinem Fallmaterial herunter, er tastet sich hingegen vor und behält weiterhin die Raum-Ding-Relation der gemeinsamen Sequenzanalyse bei. Für Gerrit scheint hier vielleicht das Ende des Falles aufdeckt, nicht aber das gemeinschaftliche Tun beendet.

Hubertus bestätigt Lars' Einschätzung des Lehrerhandeln im Fall. Auch Sören nimmt nun das aufgelegte Blatt von seinem Fallmaterial herunter.

Die Studierenden sprechen weiter über die Sequenz und thematisieren das Lehrpersonenhandeln als *„professionell"* sowie *„pädagogisch wertvoll"* und gehen sodann zur zusammenfassenden Darstellung als drittem Schritt der Sequenzanalyse über.

Tatsächlich beginnen Hubertus, Lars und Sören im Anschluss damit, die Sequenz zu besprechen. Mit der Einschätzung des Lehrpersonenhandelns als *professionell* und *pädagogisch wertvoll* schließen sie dabei nicht nur direkt, so die Beschreibung, an Lars an, sondern sie bestätigen dessen Vorhersage nochmals. Sören tut es sodann Paula gleich und deckt sein Fallmaterial ebenfalls auf. Die gemeinsame Sequenzanalyse bzw. der Teilschritt der Lesarten- und Anschlussbildung wird an dieser Stelle für beendet erklärt (sodann zur zusammenfassenden Darstellung als drittem Schritt der Sequenzanalyse über).

Zusammenfassung

Die Bearbeitung eines fremden Falles im Rahmen des Formats der Sequenzanalyse wird im Zuge des vorgestellten Segments studierendenseitig als gemeinsames *Aufdecken* des Interaktionsprotokolls hervorgebracht, in dessen Konstitution als soziale Ordnung hier auch der damit verbundene Regelgebrauch (performativ) bespielt wird. So zeigen die Studierenden im ersten Segment im Rahmen ihrer Problematisierung des fehlenden Sichtschutzes für den Fall diese Raum-Ding-Relation aus Fall und Abdeckung als konstitutiv für die Sequenzanalyse an. Eine Abweichung von dieser Konstellation bedarf wiederum einer (Wieder-)Herstellung. Der Fall selbst wird hierbei zum Geheimnis, zu dem im Zuge der Anschlussbildung Thesen entworfen werden, die bei dessen Aufdeckung, im Sinne eines ‚Lüftens', hinsichtlich ihrer tatsächlichen Realisierung abgeglichen werden. Das Aufdecken wird hier als synchronisiertes Tun entworfen, dessen Vollzug einer Abstimmung sowie einer Initiation bedarf und das ein Vorgreifen insofern als regelwidrig herstellt, wird es doch als ein unzulässiger Wissensvorsprung entworfen, der das gemeinsame Vorgehen konterkariert. Die Wissensgenese erfolgt hier im gemeinsamen Abgleichen von Indizien mit einer Fallrealität, die das als immanent hervorgebrachtes Rätsel zu lösen vermag. Der Begriff des Aufdeckens kann daher in seiner doppelten Wortbedeutung verstanden werden: einmal mit Blick auf die Raum-Ding-Relation als eine Veränderung der Artefakte und ihrer Positionen im Raum, als ein Abnehmen des aufgelegten Blattes also, das die Sicht auf den Fall einschränkt; andererseits aber auch als das Herausfinden oder Ermitteln jener Realisierung von Erziehungswirklichkeit im Rahmen des Fallarbeitsformates, das die Eruierung eines Phänomens zum Ziel hat. Insofern referiert die Gruppe hier auf das hermeneutische Prinzip der ‚Sequenzialität': „[…] die Interpretation folgt streng dem Ablauf, den ein Text protokolliert. Eine entsequenzialisierte Textmontage ist unzulässig. […] Erst die Beachtung der sequenziellen Positioniertheit der Sprechakte führt dazu, die Strukturlogik der Interaktion zu rekonstruieren" (Wernet, 2009, S. 27 f.). Im Rahmen des stringenten, synchronisierten Aufdeckens stellen die Studierenden die Einhaltung dieses Prinzips in ihrem körperlichen Vollzug her. So bleibt die folgende Sequenz so lange verdeckt, bis die Gruppe gemeinsam

ihr ‚Go' für ein Fortschreiten gibt, das die Hinzunahme dieser Sequenz freigibt und damit das verschriftlichte schulpraktische Phänomen Schritt für Schritt entschlüsselt.

Kontrastierung

Im Hinblick auf die Formatspezifik der hier angeführten Segmente und ihrer Interpretationen lässt sich festhalten, dass im Rahmen der aufgabenbasierten Fallarbeit der in Form eines Dokuments materialisierte Arbeitsauftrag zum zwingenden Ding der Bearbeitung wird, dessen Aktionsprogramm im Hinblick auf die Objekterfahrungen der Studierenden hergestellt wird. Dieser Arbeitsauftrag wird somit zur dinglichen Instanz, zum Dirigenten des gemeinsamen Tuns, der Räume der Verhandlung des gemeinsamen Fallverstehens zu schließen vermag. Der Fall wird hierbei als Ausdruck schulischer Praxis hervorgebracht und kann unter der Perspektive pädagogischer Themen eingeordnet und verstanden werden, wobei dieses Fall(vor)verständnis bereits durch den Arbeitsauftrag selbst präfiguriert ist und damit nicht befragt werden kann. Die aufgabenbasierte Fallarbeit wird insofern zur Verhandlung über die Frage der Aufgabenbearbeitung. Es geht darum herauszufinden, was die Frage des Arbeitsauftrages ist, als was der Fall in seinem Sinne verstanden werden soll, und das eigene Tun an den Ergebnissen dieses Auftrags- und Fall(vor)verständnisses auszurichten.

Im Rahmen des sequenziellen Interpretierens wird der Fall hingegen als materialisiertes Dokument und gleichzeitig semiotische Repräsentation (vgl. Alkemeyer, 2011) eines Geheimnisses oder Rätsels hervorgebracht, als ein Text, dessen Passagen verdeckt werden müssen, um überhaupt die Aufdeckung der Lösung zu ermöglichen. Leere Notizblätter werden hierbei zur Sichteinschränkung erhoben, es wird also eine Begrenzung des visuellen Raumes geschaffen (vgl. Breidenstein, 2006, S. 50 ff.), eine Dingrelation aus Tisch, Fallmaterial und Auflageblatt, die als konstitutiv für das sequenzielle Interpretieren hervorgebracht wird. Die Sequenzanalyse wird hierbei zu einer Synchronisierung der Körper der Beteiligten und der Raum-Ding-Relation auf den jeweiligen Tischbereichen, zu einem hoch abgestimmten Tun, das die Bewältigung eines Rätsels zum Ziel hat, dem eine Lösung unterstellt wird, die es zu finden gilt. Das studentische Tun ähnelt hier einem ‚Exit Game', dessen Ausgang ebenfalls bereits präfiguriert ist, dessen Prozess des Aufdeckens hingegen offen ist.

Bei der kollegialen Fallbesprechung wird der Ablaufplan zur Richtschnur der gemeinsamen Arbeit erhoben, in welcher ein Vorgreifen, ähnlich wie bei der Sequenzanalyse, hier im Sinne der schriftlichen Fixierung von Aspekten anschließender Arbeitsschritte als regelwidrig hervorgebracht wird. Gleichzeitig werden diese aber auch als Kategorien entworfen, welchen rückbezüglich weitere Aspekte zugeordnet werden können. Das Protokoll wird hierbei zum Ort dieser Einordnung, den Arbeitsschritten werden Schreibräume zugeteilt, die über Formen körperlicher Bezugnahme eine Verhandlung über deren Inhalte ermöglichen. Der Fall wird dabei als Gegenstand der Thesenbildung eingeführt, die kollegiale Fallbesprechung zur Subsumtion von Einfällen im Vollzug der Fallarbeit, die in der Herstellung von Passung den Arbeitsschritten

des Formates respektive seiner als Anforderungen hervorgebrachten Skripts (vgl. Hirschauer, 2016, S. 52) zugeordnet werden.

Nachdem im Rahmen dieses Kapitels die Beobachtungsprotokolle und ihr verstehender Nachvollzug im Rahmen ethnomethodologisch-sequenzanalytisch orientierter Analysen vorgestellt wurden, soll im Folgenden ein Fazit gezogen werden. Darin geraten vor dem Hintergrund des Erkenntnisinteresses dieses Forschungsvorhabens sowie auf Grundlage der hier vorgestellten Befunde die studierendenseitigen Hervorbringungen des Falles, der Fallbearbeitung, des Seminars als Arrangement sowie der an der Herstellung sozialer Ordnung beteiligten Kleingruppe in den Blick.

6.8 Fallarbeit als soziale Praxis der Lehrer*innenbildung? – Zusammenfassung und Verdichtung

Die folgenden Ausführungen sind als Verstehensangebote zu begreifen, die versuchen, aus einer praxistheoretischen Perspektive das Gesehene zu verorten. Dabei sollen die Erkenntnisse der Arbeit zunächst vor dem Hintergrund der Frage verdichtet werden, als was die Studierenden konstitutive Elemente kasuistischer Lehre herstellen. Als konstitutiv werden hierbei nicht von außen bestimmte, als inhärent gekennzeichnete Bestandteile von Fallarbeit verstanden, sondern die aus dem Feld heraus entwickelten Bezugspunkte des studentischen Tuns. In den Mittelpunkt soll hierbei geraten, wie Studierende im Vollzug der Fallbearbeitung Fälle, Fallarbeit, das Seminar sowie ihre Peers herstellen, ohne zu beanspruchen, dass sich diese Elemente distinkt voneinander abgrenzen lassen. Insbesondere vor dem Hintergrund der wiederholten Betonung der Krisenhaftigkeit kasuistischer Lehre für Lehramtsstudierende (vgl. u. a. Kabel et al., 2020; Pollmanns et al., 2018) und ihrer Ambivalenz zwischen Wissenschafts- und Praxisanspruch (vgl. z.B. Wernet, 2016) soll mit den Ergebnissen dieser Arbeit ein Beitrag zur empirischen Vermessung von Fallarbeit als didaktischer Konzeption von Lehrer*innenbildung geleistet werden. Dabei steht, im Gegensatz zu bisherigen Untersuchungen (siehe Kap. 3), nicht nur im Mittelpunkt, wie Studierende etwas an bzw. mit Fällen aus der Schulpraxis tun. Vielmehr wurde erweiternd in den Blick genommen, wie sie die Dinge der Fallarbeit als Artefakte ihrer Vollzugswirklichkeit herstellen. Zu was wird also der Fall in der gemeinsamen Arbeit gemacht (Kap. 6.8.1)? Welche anderen (seminaristischen) Dinge werden bei der Fallarbeit wie in das studentische Tun eingebracht (Kap. 6.8.3)? Und welche Bedeutung bei der Herstellung dieses Vollzugs als sozialer Ordnung erhalten sie hierbei? Dies ist insofern von Bedeutung, als die Dinge der Fallbearbeitung im bisherigen Diskurs selten in den Blick genommen werden, wenn vorrangig die diskursiven Praktiken der Beteiligten in den Fokus rücken (siehe hierzu Kap. 3). Gleichzeitig konnte aber bereits in den Interpretationen der Segmente studentischer Fallarbeit gezeigt werden, dass die Studierenden in ihrem Tun wiederholt auf die sie umgebenden Arrangements und ihre Dingen Bezug nehmen, sie bespielen oder zum Ausgangspunkt von Aushandlungen über das gemeinsame Tun und über die Herstellung seiner Regeln machen.

Weiterhin wird versucht, einen Beitrag zur Beantwortung der Frage zu leisten, was Studierende überhaupt als Fallarbeit hervorbringen (Kap. 6.8.2). Dies wird in anderen Forschungskontexten häufig über das Arrangement des „Fallarbeitsseminars“ bestimmt. Was in universitären Veranstaltungen, die mit Fällen arbeiten, getan wird, kann empirisch als Fallarbeit untersucht werden. Das Dissertationsprojekt will hingegen im Sinne einen Schritt von dieser Betrachtungsweise zurücktreten und zunächst verstehen, wann die beteiligten Studierenden ihr Tun als Fallarbeit hervorbringen und die daraus resultierenden Abgrenzungen von anderem Tun zum Ausgangspunkt eines neuen basalen und feldbezogenen Verständnisses von Kasuistik machen. Was also wird durch die Studierenden als Fallarbeit herstellt? Was wird als entlehnt hervorgebracht? Wie vollziehen die Beteiligten das, was sie selbst als kasuistisches Tun verstehen? Und was wird hier als leitend, als regelkonform oder als routiniert konstruiert? Was ist also für Studierenden Fallarbeit?

Zu guter Letzt sollen auch die Gruppe als sozialer Raum und ihre Herstellung durch seine Beteiligten in den Blick geraten, ist sie doch Raum und damit Ausgangspunkt der Fallarbeit als Prozess der Herstellung sozialer Ordnung, der Etablierung von Regeln und Handlungskonformitäten sowie deren Reproduktion und Adaption. Im Zentrum stand dabei insbesondere die Frage, zu was die Gruppe sich selbst und ihre Beteiligten macht. Dieses Erkenntnisinteresse bezieht sich dabei auf empirische Ergebnisse von kasuistischer Lehre, die auf Herausforderungen auf der sozialen Ebene der Studierenden bzw. Lernenden und ihr Sprechen über Schulpraxis, Normalitätsvorstellungen und Haltungen hindeuten (vgl. z. B. Bräuer et al., 2018), bisher allerdings als Explorationen verstanden werden können. Diese Arbeit soll dabei einen Beitrag zur empirischen Annäherung an kasuistische Lehre im Hinblick auf die sozialen Verflechtungen der Beteiligten leisten. In den Fokus geraten dabei nicht nur die Beteiligten innerhalb einer Gruppe, sondern auch die Relationierung zu Dozierenden oder anderen Gruppen (Kap. 6.8.4). Dies wurde bereits für das Plenumsgespräch vorgelegt (vgl. Artmann et al., 2017; Kunze & Wernet, 2014). Für die Gruppenarbeit Studierender im Fallseminar soll hieran angeschlossen werden. Abschließend sollen aus diesen Verdichtungen grundlegende Aspekte des studentischen Tuns herausgearbeitet und ein vorsichtiges Angebot zur Verortung dieser Erkenntnisse im Diskurs über universitäre Lehrer*innenbildung respektive Fallarbeit unterbreitet werden. Nochmals sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass die hier portraitartig verdichteten Erkenntnisse studentischen Tuns bei der Fallarbeit als Einladung an die ‚scientific community‘ verstanden werden können, ebenso diskursiv an jene Ergebnisse oder Fragen anzuschließen, die dem interessierten Leser/ der interessierten Leserin beim ‚Durchstöbern‘ der studentischen Doings ins Auge fallen.

6.8.1 Fall

Bei den Prozessen der (Re-)Produktion des Falles als Gegenstand der gemeinsamen studentischen Bearbeitung zeigte sich im Rahmen des Dissertationsvorhabens, dass zwischen fremdem und eigenem Fall unterschieden werden muss. So kann für den eigenen Fall festgehalten werden, dass er studierendenseitig als Zuspitzung von Problemen unter Anwendung narrativer Muster hervorgebracht wird. Aus der Perspektive eines personalen Erzählers/ einer personalen Erzählerin (Ich-Erzähler*in) werden Situationen aus der Schulpraxis vor anderen dargeboten, die die Erzählenden als Protagonist*in oder Nebendarsteller*in des Geschehens einführen (vgl. Heinzel & Krasemann, 2019; Krasemann, 2019). Erzählstrukturell bauen die Studierenden ihre Ausführungen zumeist in einer Drei-Akt-Struktur aus Rahmung, Zuspitzung und Wendepunkt auf, wobei durch die Rahmung zunächst in die Szene einführt wird. Handlungsorte, Erzählzeitraum, beteiligte Figuren und ihre Beziehungen zueinander werden hier entworfen. Im weiteren Verlauf der Erzählung stehen sodann häufig die Studierenden als Akteur*innen im Feld der Schule im Mittelpunkt, die Herausforderungen, Hindernissen und Wagnissen ihrer Praxis (mitunter ohnmächtig) ausgesetzt sind, und stellen dar, wie sie diese meistern (Kap. 6.3.1) oder an ihnen scheitern (Kap. 6.1.1 & Kap. 6.6.3). Zudem sind auch Varianten ironischer Verhandlungen des Erlebten oder Gesehenen zu beobachten, die unter Einsatz von erzählstrukturellen Elementen des Witzes Schulpraxis zum Gegenstand des (gemeinsamen) Amüsements machen (Kap. 6.1.2). Ihre Hervorbringung im Kontext der studentischen Kleingruppe wird gleichzeitig zur Aufführung vor Publikum, zu der nicht nur das Medium der Sprache verwendet wird, sondern in die auch die Körper eingebunden werden. Insbesondere die Hände der Erzählenden sind hierbei von Bedeutung, wenn diese das Gesagte akzentuieren, bekräftigen oder ersetzen, wenn etwa Tätigkeiten händisch zur Darstellung gebracht werden (z. B. Kap. 6.1.2 & 6.6.3). Das Hervorbringen von Fällen hat insofern auch immer eine peerkulturelle Ebene, entwerfen die Studierenden sich doch einerseits selbst über ihre Erzählung als eine spezifische Figur innerhalb der Schulpraxis, ihre Positionen, ihre Adressierung durch andere im Feld und die Möglichkeitsräume ihres dortigen Agierens. Andererseits machen sie sich damit auch vor der Gruppe zu jemandem im Rahmen des gemeinsamen kasuistischen Arbeitens (z. B. Könner*in, Komödiant*in, Kritiker*n). Die Fälle werden somit zu Repräsentationen ihrer Urheber*innen und sind an diese gebunden. Damit geht nicht nur eine inhaltliche Verbundenheit einher, die die Autor*innen als an der Schulpraxis Beteiligte entwirft und somit zu Expert*innen für Hintergrundinformationen, Detailfragen und Auskünfte über Beteiligte, Kontexte und Praktiken der Szene und des schulischen Feldes macht (z. B. Kap. 6.4.1 & 6.5.2). Sie stehen auch als Repräsentant*innen und damit als Verantwortliche für die im Fall zur Darstellung gebrachte Praxis. Diese Verbindung von Person und dargebotenen Praktiken wird dabei gleichzeitig zum Risiko, wenn Studierende vor dem Seminarplenum ihr öffentliches Selbstbild in Gefahr sehen. „Das Gesicht ist […] etwas, in das emotional investiert wird, das verloren, erhalten oder vergrößert werden kann und auf das in Interaktionen stets geachtet werden muss“ (Brown & Levinson,

2007, S. 60). In der Konsequenz wirft die seminaristische Anforderung an die Präsentation von Fällen Fragen hinsichtlich ihrer Zeigbarkeit auf, die mitunter zum Ausschlusskriterium für eine Vorstellung oder weitere Bearbeitungen werden (siehe Kap. 6.3.1 & 6.3.2). Die Studierenden zeigen sich also bereits vor Eintritt in die potenziell riskante Interaktion im Rahmen des Seminarplenums darum bemüht, die Gefahr eines ‚Gesichtsverlusts' schon im Vorfeld zu minimieren, indem sie Fälle eigenen pädagogischen Handelns auswählen, in denen sie ihr Tun als eindeutig verstehen. In ihrer Urheberschaft beziehen sich die Fallgebenden in ‚gesichtsriskanten' Momenten auf die Möglichkeit der Verteilung von Nutzungsrechten und -einschränkungen, die sie für die Bearbeitung, Diskussion und Präsentation ihrer Fälle als ihr Eigentum vergeben können. Welche eigenen Fälle also im Rahmen der gemeinsamen Fallarbeit herangezogen werden und wie diese verstanden werden können, obliegt letztlich, auch nach einer demokratischen Abstimmung oder Absegnung, den Fallgebenden (siehe Kap. 6.5.2).

Auf den fremden Fall wird hingegen in seiner Textlichkeit Bezug genommen. Der fremde Fall wird zur Repräsentation einer schulischen Begebenheit, deren Materialisierung und sprachliche Ausgestaltung ebenso zum Gegenstand der Verhandlung werden wie die beschriebene schulische Szene selbst. Er wird insofern als Text ‚ernst genommen', als er nicht mehr und nicht weniger als dieser beobachtete und verschriftlichte Ausschnitt aus der Vollzugswirklichkeit von Schule bzw. Unterricht bleibt. Wenngleich die Studierenden stets an Zusatzinformationen interessiert sind (z. B. Kap. 6.4.2), sind fremde Fälle eben nicht über ihr inhärentes Wissen bezüglich des Geschehens hinaus erweiterbar. Als Beweisdokument werden ihre textlichen Phänomene auf semiotischer Ebene (vgl. Kalthoff, 2014) zum gemeinsamen Bezugspunkt des studentischen Tuns. Mit sprachlichen oder körperlichen Verweisen rekurrieren die Beteiligten auf Passagen des Falles und machen diese sowie die fallspezifischen Beschreibungen und ihre textliche Hervorbringung zur Grundlage von Legitimationen ihrer Einordnungs-, Verortungs- oder Verstehensangebote (z. B. Kap. 6.4.2, 6.5.1, 6.6.1).

6.8.2 Fallarbeit

Als Fallarbeit wird ein gemeinsames Tun entworfen, das stets am Fall selbst als Repräsentation eines Handlungsproblems der gemeinsamen Tätigkeit orientiert ist. Ein Abweichen von dieser Konstruktion, etwa im Rahmen eines ‚Abschweifens' (Kap. 6.6.2), in dessen Verlauf die studentischen Anschlüsse sich mit Bezug auf die Praxiserfahrungen der Beteiligten vom Fall entfernen, wird als der Fallarbeit entlehntes Tun konstruiert. Mehr noch wird dieses Abschweifen vor dem Hintergrund der (seminaristischen) Öffentlichkeit problematisiert. Die Genese von Wissen über Praktiken des schulischen Feldes bleibt also Element eines Aussetzens kasuistischen Tuns und wird damit als peerkultureller Austausch entworfen (vgl. kritisch König, 2019; Wenzl, 2019). Wenn die Studierenden hingegen ihr Tun als Fallarbeit hervorbringen, so ist zu

beobachten, dass dies häufig über die Synchronisierung oder Wiederholbarkeit der Bewegungen von Körpern hergestellt wird. So wird in diversen Szenen erkennbar, dass die Studierenden ihr gemeinsames Tun als ‚im Flow' entwerfen, als ein ‚Jetzt läuft's', wenn sich die Gruppe hinsichtlich der Einhaltung studierendenseitig initiierter Sprachkonventionen (Kap. 6.4.2 & 6.6.1), Raum-Ding-Relationen (Kap. 6.7.3) und Choreografien ihres Tuns (Kap 6.6.1) in Übereinstimmung bringen. Fallarbeit ist also ein zutiefst körperliches Tun mit Dingen, das dann als gelingend hervorgebracht wird, wenn die Beteiligten routiniert auf ein geteiltes praktisches Wissen über die Durchführung zurückgreifen können, das eben nicht im ‚Doing' irritiert wird (wie z. B. in Kap. 6.7.3). Die Aushandlung und Aufrechterhaltung der gruppenseitig hergestellten Durchführungskonventionen leitet das gemeinsame Tun. Gleichzeitig sind diese an die ‚Skripts' der formatspezifischen Dinge der Fallbearbeitung angelehnt. Dabei dürfen sie nicht mit klaren, eindeutigen Handlungsaufforderungen verwechselt werden. Die Studierenden zeigen vielmehr, dass diese Durchführungskonventionen von ihnen ausgelegt, bespielt und gruppenseitig routiniert werden. Die von ihnen hergestellten Regeln der Bespielung bzw. Ausgestaltung jener ‚Skripts' (vgl. Hirschauer, 2016) sind es dann, die zum geteilten praktischen Wissen der Gruppe werden und als (gelingende) Fallarbeit entworfen werden. Dies zeigt sich über alle Fallarbeitsformate hinweg. Aus dieser Perspektive bietet es sich folglich an, Erkenntnisse zu studentischen Orientierungen im Seminar, die als regelkonform ausgerichtet beschrieben werden, neu zu lesen (vgl. Bräuer et al., 2018; Parade et al., 2020; Pollmanns et al., 2018). Es geht dabei um die auf den ‚Skripts' (vgl. Hirschauer, 2016) des Arrangements basierenden Durchführungskonventionen der Gruppe.

Weiterhin zeigt sich, dass Fallarbeit, unabhängig von ihrer formatspezifischen Ausgestaltung, ihrer Programmatiken oder professionstheoretischen Fundamente, von ihrem Ergebnis her gedacht wird. Im gemeinsamen Tun suchen die Studierenden somit nicht nur nach Gewissheiten in ihrer Durchführung (vgl. Bräuer et al., 2018; Pollmanns et al., 2018), sondern nach einer dem Fall unterstellten eindeutigen Lösung. Eindeutigkeit ist in diesem Sinne aber nicht mit Unmissverständlichkeit gleichzusetzen, sondern der Begriff soll vielmehr auf die Existenz lediglich einer (einzigen) ‚korrekten' Deutung des dem Fall immanenten Handlungsproblems verweisen. Dem Fall wird also ein spezifisches Problem sowie dessen Lösung unterstellt, die es zu finden gilt und die entweder durch in der Praxis selbst oder durch seine Verortung als Artefakt des Seminararrangements zugesprochen werden (vgl. auch Artmann et al., 2017; Bräuer et al., 2018; Kunze & Wernet, 2014). Erstere Beobachtung schließt an die Untersuchung von Breidenstein, Leuthold-Wergin und Siebholz (2020) an, die für die studentische Fallarbeit eine Orientierung an der Suche nach Ursachenzuschreibungen konstatieren. Dieses gemeinsame Tun geht der Konstruktion des handlungsleitenden praktischen Wissens voraus, dem Fallgeschehen also Auslöser seiner Existenz zugrunde zu legen, die sich als wahr respektive richtig erweisen, also auf eine ‚Tatsächlichkeit' verweisen (z. B. Kap. 6.7.3). Die geschilderte Problemlage hat eindeutige Ursachen, die die unterstellte Problemlage erst zu einer solchen machen und die im gemeinsamen Tun ermittelt werden sollen. Der Fall wird objektiviert. Weiterhin kann diese

Eindeutigkeit der Problemlage und Lösung auch in Beziehung mit dem seminaristischen Arrangement gelesen werden. So verortet das Seminararrangement durch die Bereitstellung einer spezifischen Fallauswahl im Kontext divergierender thematischer Schwerpunkte die Fälle selbst bereits als Fall ihres Sitzungsthemas. Die Problemlage wird also (bereits) durch das Seminar respektive ihre Dozierenden präfiguriert. Die Fallbestimmung ist für die Studierenden damit bereits erfolgt und wird, auch entgegen innerhalb der Gruppe geführten Diskursen als gesetzt hervorgebracht (Kap. 6.7.1). Insofern wohnt dem Fall eine durch das Seminararrangement eingewobene Erkenntnis inne, die im Zuge des Seminars als Lehrveranstaltung über das gemeinsame Tun begriffen werden soll und auch unabhängig von der Anwesenheit des Dozierenden die unterschiedlichen Arten und Weisen des Tätig-Seins mitbestimmt (zum Kontext des Seminarplenums vgl. auch Artmann et al., 2017; Kunze & Wernet, 2014).

6.8.3 Seminararrangement

Im Hinblick auf die Betrachtung des Seminararrangements muss im Folgenden zwischen den Räumen und den Dingen der Fallarbeit unterschieden werden.

1. Die Räume: innen und außen

Im Rahmen ihrer gemeinsamen Arbeit konstruieren die Beteiligten eine Differenz zwischen dem Inneren der studentischen Kleingruppe und ihrem Tischbereich sowie der Seminaröffentlichkeit als Äußeres. Letzterer wird dann als riskanter Raum der Bewertung entworfen, der die Verantwortlichkeiten des eigenen pädagogischen Handelns öffentlich zur Diskussion zu stellen vermag und damit insofern zur Herausforderung wird, als mit diesem stets das Risiko des Gesichtsverlustes verbunden ist (vgl. Brown & Levinson, 2007). Insofern zeigen sich die Studierenden bemüht, eine gewisse Zeigbarkeit ihrer Fälle als Einblicke in ihre pädagogische Praxis zu generieren (Kap. 6.3.1). Dies zeigt sich auch in der Bedrängnis der Herstellung von Produkten des gemeinsamen Tuns; so etwa in Kapitel 6.6.1, wenn Marta unter Verweis auf die Einhaltung der seminaristisch vorgegebenen Bearbeitungszeit auf ein Fertig-Werden (des Produktes des gemeinsamen Tuns, hier eines Protokolls) drängt und damit ein temporär begründetes Nicht-Durchlaufen des gesamten Arbeitsprozesses als Unmöglichkeit hervorbringt. Die seminaristische Anforderung der Produktgenerierung zwingt die Studierenden, so ihr Entwurf, in eine routinierte Choreografie des Vorschlagens, Absegnens und Notierens unter Verwendung (schrift-)sprachlicher Konventionen der Angebotspräsentation. Die studierendenseitig als seminaristisch entworfenen Anforderungen, etwa der Zeiteinhaltung oder der Produktgenerierung, werden somit zu Bezugspunkten des gemeinsamen Tuns und vermögen Aushandlungsprozesse abzubrechen, die diesen Ansprüchen zuwiderlaufen (z. B. Kap. 6.6.1 & 6.7.1). Diese Ergebnisse sind insofern anschlussfähig an diverse Untersuchungen studentischer Arbeit im universitären Seminar, die wiederholt auf die pragmatische Orientierung der Beteiligten bei der Bearbeitung koordinativer Anforderungen universitärer Seminare verweisen (vgl. u. a. Heinzel

et al., 2019; Parade et al., 2020; Tyagunova, 2017). Darüber hinaus zeigt sich im Rahmen dieses Dissertationsvorhabens aber auch ein studentisches Bemühen, im Sinne der Herstellung von Konformität mit seminaristischen Programmatiken eine Adäquatheit der Gegenstände des Zeigens vor dem Plenum respektive den Dozierenden herzustellen. Als Regeln der Zeigbarkeit können hier einerseits die thematische Varianz (Kap. 6.2.2) sowie die Unzweifelhaftigkeit des eigenen pädagogischen Tuns (Kap. 6.3.1) hervorgehoben werden. Eine Konkretisierung dieser als seminaristisch hergestellten Regeln des Zeigbaren kann hierbei als Desiderat begriffen werden. Eine Ausdifferenzierung vor diesem Hintergrund steht in weiterführenden Untersuchungen noch aus. Andererseits zeigt sich auch, dass die Seminaröffentlichkeit mitunter als Ort der Hilfe respektive der Wissensgenese hervorgebracht wird, die Ratlosigkeiten und Handlungsohnmacht aufzulösen vermag, zum Beispiel, wenn Studierende die Generierung von Handlungsoptionen in das Seminarplenum verlegen wollen, weil sie selbst zu keinem Ergebnis gekommen sind (Kap. 6.3.2) oder im Lauschen über die Tische hinweg Ideen aus anderen Gruppen für ihre eigene Fallbearbeitung nutzbar machen (Kap. 6.4.2). Auch der Bezug auf Wissensphänomene, die als seminaristisch entworfen werden, kann als Auflösungstendenz verstanden werden. So werden diese etwa als Legitimationsgrundlage der Fallverortung und -bearbeitung herangezogen (Kap. 6.4.1). Seminaristische Inhalte werden dabei als gesetzte Wissensbestände hervorgebracht, die in Fallarbeit Anwendung finden und Verstehensangebote von Beteiligten der Gruppe im Sinne eines unumstößlichen Arguments untermauern (Kap. 6.4.1). An diesen Punkten lösen die Studierenden die Distinktion zwischen dem Inneren und dem Äußeren zugunsten des Fortschritts des gemeinsamen Tuns (als Lösung virulenter Handlungsprobleme der Gruppe) auf. Dies geschieht allerdings erst dann, wenn die Beteiligten die Herausforderung der schulischen Praxis oder des seminaristischen Arbeitsauftrags selbst nicht zu lösen vermögen.

2. Die Dinge der Fallarbeit

Unter den Dingen der Fallarbeit werden im Folgenden jene Gegenstände gefasst, die die Studierenden selbst als Artefakte in ihr gemeinsames Tun einbeziehen.

Arbeitsblätter

Arbeitsblätter sind als textliche, materialisierte Repräsentationen von Wissensphänomenen zu verstehen, die den Studierenden für ihre Bearbeitung zur Verfügung gestellt werden respektive mit denen die Anforderung der Bezugnahme im Kontext der gemeinsamen Arbeit am Fall verbunden ist. Studierendenseitig werden sie als Schablonen für die Einordnung von Fällen hervorgebracht. Die Wissensphänomene, insbesondere ihre Bezeichnungen oder die Begriffe, die sie prägen, werden hierbei als Kategorien der gemeinsamen Arbeit entworfen, unter denen die fremden und eigenen Fälle subsumiert werden (vgl. auch Paseka et al., 2018).

Aufgabenblätter/Ablaufpläne

Aufgabenblätter und Ablaufpläne werden von den Studierenden als zwingende Dinge (vgl. Hahn, 2018, S. 23), als gesetzte Instanzen hervorgebracht, deren ‚Skipts' (vgl. Hirschauer, 2016) zwar bespielt werden können, insofern dies nicht an den Ergebnissen des gemeinsamen Tuns deutlich wird; wie etwa in Kapitel 6.7.2, wenn die Studierenden in steter Bemühung, den Ablauf der gemeinsam durchgeführten kollegialen Fallbesprechung im Schreibraum ihres Protokolls abzubilden, gleichzeitig aber auch in ihrer Bearbeitung zwischen diesen Schritten hin- und herspringen. Bei der Protokollgestaltung wird somit ein schrittweises Vorgehen passförmig erzeugt, auch entgegen der Vollzugswirklichkeit der gemeinsamen Besprechung. Der zwingende Charakter, den diese Ablaufpläne und Arbeitsblätter haben, lässt sich dabei besonders in Kapitel 6.7.1 erkennen, da die Studierenden hier die Diskrepanz zwischen der eigenen Fallbestimmung und der des Aufgabenblattes zum Thema machen. Das Aufgabenblatt und dessen Arbeitsauftrag vermag sich ‚durchzusetzen' und beendet damit den gruppenseitigen Diskurs darüber, ob es sich in dem vorgelegten fremden Fall um eine Unterrichtsstörung handelt oder nicht.

Protokolle

Protokolle werden studierendenseitig als Schreibräume für die Ergebnisse der gemeinsamen Arbeit hergestellt. Diese sind gleichzeitig öffentlich, können sie doch im Prozess des gemeinsamen Tuns von allen Beteiligten eingesehen und mitgestaltet werden. Auf sie kann im Fluss des Tuns stetig Bezug genommen werden (siehe Kap. 6.4.2 & 6.7.2). Ebenso obliegt die finale Entscheidung über das, was im Protokoll schriftlich fixiert, damit auch materialisiert und durch andere Beteiligte im Raum thematisiert werden kann, der Gruppe. Das, was also seminaröffentlich zeigbar ist, bestimmen die Beteiligten am Tisch gemeinsam. Das Protokoll wird dabei nicht nur zum materialisierten Beweis der gemeinsamen Arbeit, sondern auch zum Mittler zwischen Kleingruppen-Tun und Seminaröffentlichkeit. Es gibt Einblicke in das Innere der studentischen Kleingruppenarbeit und wird daher unter gruppenspezifischen Konventionen der Gestaltung und unter der Prämisse der Herstellung von Passung für eine Seminaröffentlichkeit geschrieben. Die Studierenden sind somit auf die Generierung anforderungsspezifischer wohlgeformter Ergebnisse ihrer Bearbeitung bedacht, die in der performativen Aufrechterhaltung von Arbeitsabläufen über das Protokoll ihren Ausdruck findet. Den Protokollierenden obliegt die Schreibtätigkeit, aber auch in weiten Teilen die formale Ausgestaltung des Protokolls. So werden Teilschreibräume eröffnet, durch Überschriften getrennt und auf dem Schreibblatt angeordnet, was gruppenseitig zwar bespielt (Kap. 6.7.2), nicht aber infrage gestellt wird. Vielmehr werden diese räumlichen Ordnungen als solche anerkannt und aufgegriffen. Diese Erkenntnisse vermögen insofern die Ausführungen von Heinzel et al. (2019) noch zu erweitern bzw. auszudifferenzieren, die sich mit den koordinativen Praktiken der Protokollübernahme durch Studierende in einem kasuistischen Setting beschäftigen. So konnte im Rahmen des Dissertationsprojektes

gezeigt werden, dass nicht nur die Herstellung des/der Protokollierenden als „Protokoll*führerin*“ (Heinzel et al., 2019, S. 77, H. i. O.) vorzufinden ist, ein/e Akteur*in also „die Macht zu entscheiden [erhält], was als wichtig oder unwichtig im Protokoll ausgewiesen wird“ (Heinzel et al., 2019, S. 77). Studierende werden ebenso zu Protokoll*verwalter*innen* gemacht. Ihnen obliegt zwar die administrative und gestalterische Arbeit im Schreibraum des Protokolls sowie die Notationstätigkeit, die inhaltliche Gestaltung bleibt aber in der Verantwortung der Gruppe, die stets zur Einsicht in den Schreibraum befugt ist. Das Protokoll wird dabei nicht nur zum materialisierten Beweis der gemeinsamen Arbeit, sondern auch zum Mittler zwischen Kleingruppen-Tun und Seminaröffentlichkeit. Die Protokolle werden somit studierendenseitig als Dokumente mit einem Außenbezug hergestellt, die der *„Sichtbarmachung einzelner Prozesse“* (Rost, 2007, S. 731, H. i. O.) dienen und für Adressant*innen generiert werden (vgl. Franck, 2007). Das Protokoll wird folglich „nicht zuerst im Sinne der Ermöglichung des Nachvollzugs der kooperativen Arbeit und als Möglichkeit zum Rückgriff für die Gruppe verstanden […], sondern als Arbeits- bzw. Leistungsnachweis in der Universität“ (Heinzel et al., 2019, S. 83).

Schreibblätter

Schreibblätter werden anders als Protokolle als Orte des individuellen Einmündens entworfen. Wiederholt werden sie etwa zu Fixpunkten des Bezugs bei der Erzählung von Fällen, wenn diese dort notiert sind. Gleichzeitig lesen die Studierenden nur selten von ihren Schreibblättern ab. Sie sind somit eher als Orte der Rückversicherung zu verstehen, die qua Positionierung auf dem Tischbereich vorrangig ihren Eigentümer*innen zugänglich sind. Als Schreibblätter sind sie zudem Räume individueller Verschriftlichungen. Anders als die Protokolle sind sie eben nicht den anderen Gruppenmitgliedern offen zugänglich. Was schließlich notiert wird, obliegt den Schreibenden. Die Beteiligten am Tisch drängen nicht auf Offenlegung, sie betreten diese Räume auch nicht oder partizipieren an ihrer Gestaltung (Kap. 6.5.1). Auch ermöglichen die Schreibblätter innerhalb des gemeinsamen Tuns einen Rückzug aus dem Geschehen, markieren die Akteur*innen mit ihrem Bezug auf das Artefakt auf ihrem Tischbereich doch eine Abwendung vom gemeinsamen Tun und gleichzeitig eine Nicht-Ansprechbarkeit (Kap. 6.5.2), die innerhalb der Gruppe als unproblematisch hergestellt wird. Diese Erkenntnisse stehen dabei beinahe diametral den Ergebnissen von Korbut (2019) bezüglich der „Note-Taking Practices“ Studierender im Seminarplenum gegenüber. Während der Autor hier die Reziprozität zwischen den Schreibenden und den Dozierenden betont, die ihr Tun immer wieder aufeinander abstimmen, und die studentischen Notizen also Produkt jener wechselseitigen Bezüge über das Schreibblatt und dessen Inhalt sind, bleibt das Schreibblatt der Studierenden im Rahmen der gemeinsamen Gruppenarbeit ein intimer Raum, zu dem der Eintritt den Beteiligten fraglos verwehrt zu sein scheint.

6.8.4 Peers

Im Hinblick auf die studentische Kleingruppe zeigen sich die Beteiligten stets um die Erzeugung von Einigkeit bemüht. Es geht im Wesentlichen darum, Einvernehmen über die Gegenstände, Ergebnisse, Konformitäten und Regeln der Fallarbeits- sowie der Schulpraxis zu erlangen. Gelingt dies nicht (Kap.6.3.1), so wird über Versuche der Legitimation jener Herstellungs- und Hervorbringungsprozesse versucht, zumindest einen Minimalkonsens zu erreichen, der in seiner geringsten Ausprägung wenigstens die Akzeptanz der Gruppe erhält. Dies gilt sowohl für koordinative Aspekte des gemeinsamen Tuns (siehe Kap. 6.2.1) als auch für Tätigkeiten, die mit der Fallbearbeitung zu tun haben, wie etwa die Generierung präsentierbarer Ergebnisse in Form von Protokollen (Kap. 6.4.1 & Kap. 6.5.1). Wiederholt bedarf es hierbei der Absegnung von Vorschlägen einzelner für die abschließende Notation des Angebots als Ergebnis der gemeinsamen Arbeit. Auf Ebene der Peers ist Fallarbeit, hier auch insbesondere bei der Herstellung von Produkten des gemeinsamen Tuns, auf Konsens und Absicherung ausgerichtet (vgl. auch Bräuer et al., 2018). Das gemeinsame Tun ist dabei zudem durch Prozesse der Gesichtswahrung, vornehmlich im Rahmen ‚kompensierender Handlungen' (vgl. Brown & Levinson, 2007, S. 70 ff.) gekennzeichnet. Wenngleich die Studierenden also durchaus gesichtsbedrohende Akte innerhalb ihrer gemeinsamen Aushandlungen vollziehen, wie etwa „Befehle und Bitten" (Kap. 6.2.1), „Vorschläge und Ratschläge" (Kap. 6.5.2), „Kritik" (Kap. 6.3.1) sowie „Widersprüche, Meinungsverschiedenheiten oder Herausforderungen" (Kap. 6.4.2), die auch stets im Sinne der Herstellung von Passung zu seminaristischen Anforderungen und Programmatiken als Teil ihres ‚Skripts' (vgl. Hirschauer, 2016) hervorgebracht werden, so zeigen sie sich doch vor den anderen immer wieder um Ausgleich bemüht. Durch wiederholte Verweise auf die Subjektivität ihrer Verortungs- und Verstehensangebote, durch die sprachliche Eröffnung von Möglichkeitsräumen oder einen Rücktritt von Gegenargumenten wird somit laufend der Versuch unternommen,, „der potenziellen Gesichtsbeschädigung durch den GBA [gesichtsbedrohenden Akt] entgegenzuwirken, indem dieser auf solche Weisen oder mit solchen Modifikationen und Zusätzen ausgeführt wird, die deutlich signalisieren, dass keine Gesichtsbedrohung beabsichtigt oder gewünscht ist" (Brown & Levinson, 2007, S. 70 f.). Eine solche Orientierung an „Subjektivierungs-, Relativierungs- und Unverbindlichkeitsgesten" (Kunze & Wernet, 2014, S. 169) konnten bereits Artmann et al. (2017) sowie Kunze und Wernet (2014) für die Wissenskommunikation im Seminarplenum feststellen. Sie kann im Rahmen dieses Dissertationsprojektes auch in Abwesenheit der Dozierenden konstatiert werden. Wenngleich also die Studierenden ihre Kleingruppe als geschützten Ort des gemeinsamen Tuns hervorbringen, werden „soziale[…] Ansprüche[…] der Interaktion" (Artmann et al., 2017, S. 230) ebenso virulent. Auch hierbei sind die Körper in den Praktiken von Bedeutung, denn sie kommen etwa genau dann vermehrt zum Einsatz und lösen in ihren Bewegung die Dimension der Sprache ab, wenn Ausschnitte des gemeinsamen Tuns wie etwa Entscheidungsprozesse, die auch stets unter Aus-

schluss des Nicht-Gewählten verlaufen, über Handbewegungen oder Blick- und Oberkörperausrichtungen vollzogen werden (Kap. 6.2.1); oder aber, wenn das Risiko der Überschneidung von Hör-, aber nicht Sehräumen zwischen dem Inneren der Gruppe und dem Äußeren der Seminaröffentlichkeit besteht (vgl. Breidenstein, 2004). Der Körper wird hierbei zum weniger riskanten Medium des Austauschs, wenn etwa die Dozierenden thematisiert werden (6.3.1). „Während jener [der visuelle Raum] durch die Ausrichtung der Blickfelder der Beteiligten konstituiert wird, ist dieser durch die Reichweite des Hörsinnes definiert. Innerhalb und außerhalb des jeweiligen akustischen Raumes bestimmen sich durch die je gewählte Lautstärke. Mit jeder einzelnen Äußerung im Unterrichtsgeschehen verbinden sich spezifische Adressatenschaften, die durch die akustische Reichweite dieser Äußerung begrenzt werden“ (Breidenstein, 2004, S. 96). Der Körper wird somit Akteur, der ohne oder nur mit geringfügiger Eröffnung eines Hörraumes Bezüge herstellen, auf etwas verweisen oder etwas übermitteln kann. Er ermöglicht, Heimlichkeiten mit den Peers am Tischbereich zu teilen, ohne Gefahr zu laufen, das Innere der Gruppe aufzulösen. Dies wiederum, also das Teilen von Insiderwissen (Kap. 6.3.1) oder auch Insider-Tun (Kap. 6.7.2) und die damit einhergehende Konstruktion der Gruppe als Vertraute, erzeugt im studentischen Tun Gemeinschaft. Wer diese Exklusivität des Wissens genießen darf, wird dabei von der Gruppe respektive der fallgebenden Person bestimmt. Das gemeinsame Tun wird aus der Perspektive der Peers somit zum stetigen Spiel der Offenlegung und Verdeckung von Wissensphänomenen, über die Inneres und Äußeres abgegrenzt und damit Zugehörigkeit erzeugt wird. Dabei wird die Kleingruppe zumeist als ein geschützter Raum entworfen, der diese Offenlegung ermöglicht und gleichzeitig die Chance bietet, das Prekäre der eigenen pädagogischen Praxen vor einer Präsentation im Plenum auf die Probe zu stellen (Kap.6.3.1). Weiterhin zeigt sich aber auch eine gewisse Asymmetrie der sozialen Ordnung auf Peer-Ebene, insbesondere bei der Bearbeitung eigener Fälle. Wenn Studierende selbst Fälle aus dem Praxissemester einbringen, also zu Fallgeber*innen werden, lässt sich die Tendenz beobachten, dass sie sich zu Expert*innen ihrer Praxis machen. Sie sind es, die die ihrerseits geschilderten Ausschnitte einer spezifischen Vollzugswirklichkeit von Schule und Unterricht auch über diesen Auszug hinaus erfahren haben. Insofern wird es ihnen aber auch möglich, differente Perspektiven, Ein- und Verortungsversuche und Kritik anderer Gruppenmitglieder zu dementieren (vgl. auch Sirtl, 2021). Ihre Praxis wird im gleichen Zuge als Legitimationsgrundlage dieser Zurückweisung herangezogen, wenn Zusatzinformationen angebracht werden, die über den Fall hinausgehen und die eigene Perspektive auf diesen verstetigen. Es zeigt sich also eine repetitive Selbstbestätigung und Selbstversicherung, die gegen unterschiedliche Haltungen, Meinungen oder Positionen im Sinne einer Stabilisierung des eigenen Verstehens der Problemlage aufbegehrt (z. B. Kap. 6.4.1 & 6.5.2).

6.9 Die Herstellung kasuistischer Praxis als ‚reibungsloses' Tun

Im Folgenden soll nun ein Angebot unterbreitet werden, die Ergebnisse dieser Arbeit in den Diskurs über Lehrer*innenbildung respektive Fallarbeit einzuordnen. Mit Rekurs auf Heinzel und Krasemann (2019) soll für die Ergebnisse dieser Arbeit der Begriff der *Reibungslosigkeit* fruchtbar gemacht und konturiert werden. Die genannten Autor*innen verwendeten den Terminus erstmals in einem Beitrag, in dem sie sich studentischen Falldarstellungen und ihrer Bearbeitung im Rahmen kollegialer Fallberatungen empirisch annäherten. So konstatieren die Autor*innen eine studentische Orientierung an der Herstellung und Aufrechterhaltung einer „reibungslosen [Schul-]Praxis" im Zuge kasuistischer Lehre, die Heinzel und Krasemann (2019, S. 77 f.) auf „die widersprüchliche Lage [der Studierenden] zwischen Bewährungswunsch und Bewältigungsnotwendigkeit" im Praxissemester zurückführen. Die studentische Bearbeitung von Fällen stehe folglich stets unter „Zugzwänge[n]" der Vermeidung von Krisenhaftigkeiten vor signifikanten anderen, auch im universitären Feld (vgl. hierzu weiterführend Parade et al., 2022). Es geht also um die Herstellung von Reibungslosigkeit in der Schulpraxis bei der Arbeit am Fall als Repräsentation dieser Praxis, was Parade et al. (2022) als Bewährung in schulischer Praxis vor universitären Akteur*innen verstehen und was auch in den hier vorgestellten Szenen vorzufinden ist (Kap. 6.3.1 & Kap. 6.3.2). Der Begriff der Reibungslosigkeit soll nun im Zuge dieser Arbeit erweitert werden. So zeigt sich in den eingebrachten Materialausschnitten nicht nur eine Reibungslosigkeit, die sich auf das möglichst ‚glatte' Einfügen in eine schulische Praxis und deren Reflexion bezieht (vgl. Heinzel & Krasemann, 2019). Auch im Hinblick auf das kasuistische Seminar respektive das studentische Tun in diesem Arrangement lassen sich Varianten der Herstellung sozialer Ordnungen beschreiben, die auf Reibungslosigkeit abzielen. Dies bezieht sich *erstens* auf Momente der Hervorbringung von Passung, etwa wenn die Studierenden zwischen gemeinsamem Tun und Aufgabenstellung (Kap. 6.7.1 & Kap. 6.4.2), zwischen Wissensphänomenen (des Seminars) und Fällen (Kap. 6.4.1) oder zwischen Durchführungsanweisungen und Produkten der Fallbearbeitung (Kap. 6.7.2 & 6,4.1) eine Beziehung herstellen, die zumindest auf die Performance von Anpassung an die Anforderungen des Arrangements und seiner Dinge rekurriert. Es soll also eine Reibungslosigkeit in Bezug auf die konstruierten Regeln und Konventionen des universitären Feldes, genauer der Lehrveranstaltung, erzeugt werden, die Krisen vermeidet und auf eine möglichst störungsfreies ‚Mitschwimmen' in der seminaristischen Praxis ausgelegt ist. Dies ist insofern anschlussfähig an bisherige Untersuchungen zur Fallarbeit in der Lehrer*innenbildung, gerät doch auch hier zunehmend die Orientierung an Verfahrensschritten kasuistischer Arbeitsformate (vgl. u. a. Bräuer et al., 2018; Parade et al., 2020; Pollmanns et al., 2018) oder an der ‚Deutungshoheit' von Dozierenden (vgl. u. a. Artmann et al., 2017; Kunze & Wernet, 2014) kritisch in den Blick. Im Rahmen dieser Arbeit sollen diese (performativen) Herstellungsprozesse reibungsloser Praxis allerdings nicht

als beobachtbarer Ausdruck von Herausforderungen im Zuge der Professionalisierung angehender Lehrer*innen verstanden werden. Vielmehr sollen sie als das Feld spezifizierende Arten und Weisen des Tuns fähiger Beteiligter von Fallarbeitspraxis diskutierbar werden:

> Eine Praktik – sei es eine der administrativen Verwaltung oder der künstlerischen Tätigkeit – ist immer als eine ‚skillful performance' von kompetenten Körpern zu verstehen. Wenn ein Mensch eine Praktik erwirbt, dann lernt er, seinen Körper auf bestimmte, regelmäßige und ‚gekonnte' Weise zu bewegen und zu aktivieren oder besser: auf eine bestimmte Art und Weise Körper zu ‚sein'. (Reckwitz, 2003, S. 290)

Mit der Herstellung von Passung wird folglich zunächst einmal eine Konstruktion des Lehramtsstudent*in-Seins durch die Studierenden selbst empirisch fassbar.

Zweitens bezieht sich das studentische Bestreben nach Reibungslosigkeit auf das Erzielen von Einigung innerhalb der Gruppe. So zeigen sich die Studierenden einerseits bemüht, im Rahmen ihres gemeinsamen Tuns Konsens bezüglich ihrer Entscheidungsprozesse, ihrer Praktiken, ihrer Ergebnisse und deren inhaltlicher Ausgestaltung zu erzeugen. ‚Reibungslosigkeit' ist hier also als Vermeidung bzw. Auflösung von Widersprüchen oder Widerständen innerhalb studentischer Aushandlungen der gemeinsamen Bearbeitung zu verstehen. Andererseits zeigt sich diese Art und Weise des Tuns in dem stetigen Versuch der gegenseitigen Gesichtswahrung. Zwar kann dies auch als konstitutives Merkmal menschlicher Interaktion verstanden werden. „Das heißt, für gewöhnlich hängt das Gesicht eines Menschen davon ab, dass das Gesicht von allen anderen Menschen gewahrt wird. Da man davon ausgehen kann, dass Menschen ihr Gesicht verteidigen, wenn es bedroht ist, und sie das Gesicht von anderen bedrohen, wenn sie ihr eigenes Gesicht verteidigen, liegt es normalerweise im Interesse eines jeden, das Gesicht der anderen zu wahren" (Brown und Levinson 2007, S. 60). Dieses Bestreben nach einer reibungslosen sprachlichen Interaktion scheint aber gleichzeitig zur Herausforderung zu werden, wenn mittels der Fälle in besonderem Maße eigenes Handeln, eigene Normalitätsvorstellungen und Regeln der prospektiven Berufspraxis und -rolle verhandelt werden sollen. Dies deuten bereits Heinzel und Krasemann (2019) an und es kann im Rahmen dieser Arbeit verstetigt werden. So erschwert dieses Bemühen um die Reibungslosigkeit der sprachlichen Interaktion eben auch die Anbringung von Kritik, widerstrebenden Meinungen oder Ratschlägen (vgl. Brown & Levinson, 2007) innerhalb der Gruppe.

Reibungslosigkeit als übergeordneter Aspekt der beobachtbaren Praktiken kann somit als eine studentische Ausgestaltung der Arten und Weisen ihres Tuns verstanden werden, sich im Hinblick auf die Praxisformation der Lehrer*innenbildung einzufügen. „Im Feld der Universität finden nicht nur Lehrveranstaltungen unterschiedlichen Typs statt, Lehrerinnen- und Lehrerbildung schließt auch die Organisation ihrer Bildungsangebote […] und ihre inneruniversitäre Verankerung […] und gesellschaftliche Verankerung […] mit ein" (Bennewitz, 2020, S. 191). Modulhandbücher, Studien- und Prüfungsleistungen und der Erwerb von Zertifikaten sind dabei ebenso als Teil der Praxisformation der Lehrer*innenbildung zu verstehen. Das Bestehen

im Lehramtsstudium rückt im Sinne der Reibungslosigkeit seiner Bespielung somit in Fallarbeit ein. Reibungslosigkeit wird insofern auch studierendenseitig als Teil der Praxisformation Lehrer*innenbildung hergestellt.

6.10 Diskussion der Ergebnisse

Die Ergebnisse dieses Forschungsvorhabens, insbesondere im Hinblick auf den Aspekt der Reibungslosigkeit, mögen zunächst konträr zu den Erkenntnissen einer Lehrer*innenbildungsforschung stehen, die ein „Beheimatungsproblem" (vgl. Wenzl et al., 2018; Wenzl, 2019) von Lehramtsstudierenden innerhalb des Universitären konstatieren. So zeigen die Ergebnisse dieses Dissertationsprojektes sehr wohl eine studentisch hergestellte soziale Ordnung kasuistischen Tuns, die in der Beobachtung des seminaristischen Geschehens auf Einfügung und nicht auf Widerstand, Abwehr oder Vermeidung des Universitären (vgl. u. a. Benwell & Stokoe, 2007; Parade et al., 2020; Stokoe et al., 2013) und seiner hergestellten Konventionalitäten aus ist. Anders hingegen ist, dass die Studierenden sich hierbei nicht auf eine Wissenschaftspraxis der Institution beziehen. So beziehen sich die Lehramtsstudierenden im Rahmen der hier vorgestellten Segmente doch eben nicht auf Fallarbeit als eine Forschungspraxis zur Generierung von Erkenntnissen, sondern vielmehr auf Fallarbeit als ein didaktisches ‚Tool', dessen Erkenntnisse bereits durch den Fall, das Seminar oder die Dozierenden präfiguriert sind. Lehrer*innenbildung als Praxisformation wird insofern zur Ausbildung, in der, zumindest performativ, die Herstellung des Erfolges didaktischer Interventionen und ihrer Implikationen im Mittelpunkt steht. Im Anschluss an die Dissertation von Tyagunova (2017) kann somit auch für die studentische Gruppenarbeit eine Herstellung sozialer Ordnungen konstatiert werden, die die seminaristischen und universitären Arrangements zu „Relevanzstrukturen" ihres Tuns erhebt. Dies zeigt sich dahin gehend in den Ergebnissen der hier vorgelegten Arbeit, wird doch deutlich, dass die Studierenden sich im Kontext der Gruppe eben nicht als (angehende) Wissenschaftler*innen und ihr Tun auch nicht als ein wissenschaftliches hervorbringen. Vielmehr machen sie sich zu Adressat*innen einer Bildungsinstitution, indem sie sich in ihren wiederholten Bestrebungen der Herstellung von Passung, Einigkeit und Gesichtswahrung stets auf Lehrer*innenbildung als Bildungsarrangement beziehen, das ebenso an die Erfüllung von Arbeitsaufträgen, das Erbringen von Leistungen sowie die Performance von Könnerschaft im eigenen Lehramtsstudent*in-Sein gebunden ist. Wenn Studierende also die Praxisformation Lehrer*innenbildung eben nicht in ihrer Relation zur Wissenschaftspraxis der Universität konstruieren, muss gleichzeitig die Frage gestellt werden, ob dann die Ergebnisse diverser Untersuchungen, die die Entfremdung bzw. Entfernung von Wissenschaft im Lehramtsstudium (kritisch) konstatieren, nicht neu gelesen werden müssen, stellen sie Lehrer*innenbildung doch unter die Programmatik einer Wissenschaftlichkeit, die von den Studierenden nicht als solche hervorgebracht zu werden scheint respektive die diese nicht als Teil des Lehramtsstudiums hervorbringen. Beispiele hierfür stellen die Ansinnen im deutschsprachigen Professionalisierungsdiskurs dar, die

Bedeutung von Diskursivität zu betonen, eine wissenschaftlich-reflexive Haltung zur Schulpraxis einzunehmen und sich ihrem künftigen Berufsfeld als Forschungsgegenstand kritisch-analytisch zuzuwenden. Diese Programmatiken werden wiederum wiederholt als Vergleichsfolie für die Diskussion empirischer Ergebnisse etwa zu Orientierungen Lehramtsstudierender herangezogen, die regelmäßig zur Hervorhebung der Krisenhaftigkeit oder der fehlenden Passung führt, wenngleich die Studierenden in dieser Arbeit sich durchaus um die Konstruktion von Reibungslosigkeit, von Einfügung und Passung zu den Konventionen ihrer Praxisform und Praxisformation bemüht zeigen. Kann also das, was in Wissenschaftspraxis zum ‚täglichen Geschäft' gehört und im deutschsprachigen Professionalisierungsdiskurs als Programmatiken in die Lehrer*innenbildung Einzug hält, überhaupt praktiziert werden? Es bleibt also die Frage offen, ob eine kasuistische Lehrer*innenbildung, die Diskurs und nicht Reibungslosigkeit zur Programmatik ihrer selbst erhebt, nicht durch die divergenten Hervorbringungen ihrer Akteur*innen stets enttäuscht wird, da sie doch nicht als „in institutioneller Hinsicht formlos bezeichnet werden" (Artmann et al., 2017, S. 231) kann. Es kann also nicht darum gehen, die (angehenden) Wissenschaftler*innen in den Lehramtsstudierenden zu suchen und qua Herstellung der Praxisformation Lehrer*innenbildung bereits enttäuscht zu werden. Vielmehr muss, und ich hoffe, dieses Dissertationsprojekt kann als ein solcher Aufschlag gelesen werden, das Lehramtsstudent*in-*Sein* und nicht das Akademiker*in-*Werden* oder Lehrer*in-*Werden* in den Mittelpunkt gestellt werden.

Anzumerken ist an dieser Stelle nochmals, dass es sich hier um eine praxistheoretische Lesart der Ergebnisse handelt, die insofern der Grundannahme Rechnung trägt, dass Praxis stets das Ergebnis der Herstellungsprozesse ihrer Beteiligten ist. Es deutet sich folglich eine Differenz der Hervorbringung zwischen Studierenden und ihren Beforschenden an, die aus der Perspektive dieser Arbeit bei der Diskussion empirischer Ergebnisse von Vollzugswirklichkeiten und Orientierungen (Lehramts-)Studierender berücksichtigt werden muss.

7. Fazit und Ausblick

Im Rahmen dieses Dissertationsprojektes wurde versucht, sich mittels einer ethnografischen Forschungsstrategie (vgl. u. a. Breidenstein, Hirschauer & Kalthoff, 2020) und unter einer praxistheoretischen Perspektive (vgl. v. a. Hillebrandt, 2014) der Vollzugswirklichkeit kasuistischer Lehre in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung zu nähern. Im Zentrum stand dabei ein Erkenntnisinteresse, das sich den fallarbeitsspezifischen Praktiken von Lehramtsstudierenden im Sinne einer verstehenden Beschreibung mit divergierenden ‚Brennweiten' der Betrachtung zuwendet (vgl. Hirschauer, 2016). Dabei geht es, das sei an dieser Stelle nochmals betont, nicht darum, die studentischen Praktiken als mehr oder weniger professionell zu verstehen (vgl. Bennewitz, 2020). Vielmehr soll diese Arbeit gemäß ihrem Titel als ein Einblick in eine Praxisform der Praxisformation der Lehrer*innenbildung verstanden werden, die fern von professionsbezogenen Programmatiken anstrebt, die Vollzugswirklichkeit studentischer Fallarbeit im Seminar empirisch zu fassen. Die hierzu herangezogenen Videoaufnahmen boten dabei die Chance, studentische Kleingruppen über den Zeitraum eines Semesters bei ihrem gemeinsamen Tun an und mit Fällen zu beobachten.

7.1 Reflexion des Forschungsprozesses

Bei der Einordnung der Ergebnisse dieses Dissertationsprojektes sind dabei einige Aspekte zu berücksichtigen, die sich im Wesentlichen auf die theoretische, wie auch die methodisch-methodologische Anlage dieser Untersuchung gründen.

Erstens stammen die herangezogenen Videoaufzeichnungen aus lediglich *einer* kasuistischen Veranstaltungskonzeption der Universität Kassel. Insofern soll und kann das Material nur die Vollzugswirklichkeiten der beteiligten Akteur*innen in diesem spezifischen Arrangement der Organisation, des Modellversuchs Praxissemester, des Seminars und der Gruppen zeigen. Sie bietet somit zwar einen kleinen Einblick in das, was in der fallarbeitsbezogenen Lehrer*innenbildung passiert, sie kann aber nicht generalisierend als *die* Vollzugswirklichkeit kasuistischer Lehre begriffen werden, sondern wird stets als Hervorbringung der Beteiligten im Rahmen dieser spezifischen Praxisform und Praxisformation gelesen.

> Mit diesem so gefassten Ereignisparadigma der soziologischen Praxistheorie ist gleichzeitig ausgeschlossen, dass Praktiken als Epiphänomene einer wie immer gearteten Totalität vorgestellt werden können. Denn sie sind als Ereignisse nie ausschließlich der Ausdruck, sondern primär der Ausgangspunkt der Formation der Praxis. Denn Praxisformationen können sich nur durch Praktiken bilden, sie sind also keine zeitlosen Gebilde, sondern durch Praktiken erzeugte Intensitätszonen der Praxis. Wenn Praktiken für etwas stehen, also als Ausdruck der Praxisformation gesehen werden können, sind sie immer zugleich die Ereignisse, welche die Praxis formieren. (Hillebrandt, 2014, S. 111)

Insofern kann hier nicht von *der* sozialen Praxis der Fallarbeit in der Lehrer*innenbildung gesprochen werden, wohl aber von *einer* Konstruktion kasuistischer Lehre als Praxisform der Praxisformation Lehrer*innenbildung, wie die Ergebnisse dieser Untersuchung nahelegen. Die Reziprozität von Produktion und Reproduktion der Praxis durch die beobachtbaren Praktiken kann hierbei als wesentliches einschränkendes Kriterium der Abkehr von einer solchen Generalisierung verstanden werden. Wenngleich also im Diskurs über Lehrer*innenbildung vermehrt Bestrebungen zu erkennen sind, Lehrer*innenbildung als Gegenstand empirisch vermessen zu wollen, muss dieses Ansinnen aus praxistheoretischer Perspektive so weit zurückgewiesen werden, wie die Betrachtung der Ergebnisse die Einordnung in die Arrangements ihres Feldes sowie deren (Re-)Produktion verlässt. Für einen ‚weiten' Blick auf Fallarbeit in der Lehrer*innenbildung bedarf es der Kontrastierung mit kasuistischen Seminaren anderer Konzeptionen, an anderen Standorten, zu anderen Zeiten im Studium usw., deren *„diskursiv[e], symbolisch[e], dinglich[e] und habituell[e] Element[e]"* (Hillebrandt, 2014, S. 103, H. i. O.) durch ihre spezifischen Beteiligten (re-)produziert werden. In der vergleichenden Analyse dieser Praktiken wird es möglich, einen praktischen ‚Kern' der studentischen Konstruktion kasuistischer Lehre empirisch zu fassen, der als *die* soziale Praxis der Fallarbeit beschrieben werden kann. Insofern stellt diese Arbeit einen Beitrag zu derartigen Bestrebungen dar.

Zweitens muss einschränkend angemerkt werden, dass die Bestimmung der beobachtbaren Praktiken als fallarbeitsspezifisch hier aus dem Feld heraus geschehen ist, wenn also die Studierenden in ihrem Tun Fälle als Artefakte ihres gemeinsamen Vollzugs der Herstellung sozialer Ordnung hervorgebracht haben. Für eine Ausdifferenzierung des Gesehenen als fallarbeitsspezifisch bedarf es in einem weiteren Schritt ebenso einer Kontrastierung mit Szenen nicht kasuistischer Seminare. Dies ermöglicht eine empirische Validierung (im qualitativen Sinne), die eine Abgrenzung studentischer Praktiken von anderen seminaristischen Dingen, wie anderen Texten, Videos, Bildern, oder weiteren Formen der Repräsentation von schulischer Praxis ermöglicht, die das beobachtete Geschehen in einer anderen ‚Tiefe' als Praktiken der Fallarbeit ausweisen kann. So deutet sich etwa an, dass Varianten des Abarbeitens auch in nicht kasuistischen Seminaren zu beobachten sind (vgl. hierzu ausführlich Kap. 3.1.1; Kap. 3.1.2). Was also als genuin kasuistisches Tun Studierender verstanden werden kann, muss an dieser Stelle ein Stück weit offenbleiben. Andererseits legen die Ergebnisse dieses Dissertationsprojektes ebenso nahe, dass die Frage nach der Fallarbeitsspezifik studentischen Tuns nur begrenzt beantwortet werden kann, da sich diese in ihren Praktiken stets auf das seminaristische Arrangement als Teil der universitären Lehrer*innenbildung beziehen.

Drittens muss hinsichtlich der methodisch-methodologischen Anlage dieser Untersuchung berücksichtigt werden, dass es sich bei den Daten dieses Forschungsvorhabens selbst in doppelter Weise um Interpretationen von Vollzugswirklichkeit handelt. So sind einerseits bereits die Videoaufzeichnungen als Deutungsangebote von studentischer Praxis zu verstehen, geht mit der

Wahl des Bildausschnittes, der Kameraführung und -perspektive, des Aufnahmezeitraums sowie der Sensibilität und dem Aufnahmebereich der Tischmikrofone bereits eine Komplexitätsreduktion des Geschehens einher (vgl. u. a. Dinkelaker & Herrle, 2009; Herrle & Dinkelaker, 2016; Tuma et al., 2013; Tuma, 2017). Auch hierbei handelt es sich folglich um eine Produktionsleistung durch die Videograf*innen, die für die Beobachterin bereits eine gewisse Seheinstellung auf das Aufgezeichnete präfiguriert hat. Die Aufnahmen sind somit bereits als Vermittlung des Unmittelbaren zu verstehen, als eine Beobachtung zweiter Ordnung (vgl. Luhmann, 2009). Die in einem zweiten Schritt erfolgte ethnografische Protokollierung des in den Videoaufnahmen Gesehenen ist somit bereits als eine Interpretation auf erster Ebene zu verstehen (vgl. Breidenstein, Hirschauer & Kalthoff, 2020, S. 123). Dies ist im Sinne der methodisch-methodologischen Anlage dieser Arbeit einerseits notwendig (vgl. Breidenstein, Hirschauer & Kalthoff, 2020). Andererseits führt es auch stets dazu, dass das zu analysierende Beobachtungsprotokoll als Produkt einer Beobachter*in, ihrer sozialisatorischen Erfahrungen, ihrer Selektionsprozesse und Deutung des Gesehenen im Medium der Schrift verstanden werden muss. Es zeigt sich also eine doppelte Deutung der Vollzugswirklichkeit Studierender bei der Fallarbeit. Zudem war es dadurch nicht möglich, weitere relevante Aspekte, wie etwa den Einbezug der späteren Präsentationen der Ergebnisse im Plenum oder die Herstellung des Seminarplenums in Relationierung zu den Kleingruppen, als Referenzpunkte der hier vorgestellten Deutungen hinzuzuziehen. Der Rückgriff auf die Videoaufzeichnungen als Sekundärdaten schränkte folglich die zur Verfügung stehende Datengrundlage ein.

7.2 Implikationen für die Lehrer*innenbildung

Auf Basis der Erkenntnisse dieser Arbeit sowie ihrer Einordnung und Diskussion vor dem Hintergrund des aktuellen Diskurses über Lehrer*innenbildung und Fallarbeit (siehe Kap. 6.10) sollen potenzielle Konsequenzen für die universitäre Lehrer*innenbildung formuliert werden, die sowohl als Verstehensangebote wie auch als Impulse für das genannte Feld verstanden werden können.

Praxis ist nicht mehr und nicht weniger als die beobachtbare Wiederholung (sinnhaften) Tuns mit Orientierungsmöglichkeit im fortlaufenden zeitlichen Strom der Ereignisse für ihre Partizipanden.

Vor dem Hintergrund der Ergebnisse dieser Arbeit und mit Rekurs auf deren Diskussion (siehe Kap. 6.10) aus Sicht der Autorin bedarf es einer universitären Lehre im Lehramtsstudium, die nicht nur das Lehrer*innen-*Werden* oder das Wissenschaftler*innen-*Werden* mit Studierenden in den Blick nimmt, das Student*innen-*Sein* also zwar zum Gegenstand ihrer (Begleit-)Forschung erhebt, aber selbst nicht zum Anlass der Gestaltung ihrer Lehre macht.

> Ein Großteil der Bemühungen der Hochschuldidaktik und empirischer Bildungsforschung richtet sich auf den Erwerb akademischer Kompetenzen bei Studierenden. Im Vordergrund stehen

> dabei ausschließlich berufs- und wissenschaftsbezogene Kompetenzen, deren Entwicklung als abhängig entweder von studienstrukturellen Bedingungen (wie etwa hochwertige Lehrangebote, innovative Lehrmethoden, Verbindung zwischen Theorie und Praxis etc.) oder psychologischen Faktoren (wie etwa Studienmotivation, Interesse, kognitive Fähigkeiten der Studierenden etc.) betrachtet wird. (Tyagunova, 2017, S. 259)

Hochschuldidaktik nimmt damit den Studierenden als Beteiligten an der Praxisformation Lehrer*innenbildung ihr eigenes Sein vorweg, sie liest sie vor dem Hintergrund programmatischer Werdens-Anforderungen, die in Kontrast zu der studentischen Herstellung ihrer selbst und der sie umgebenden Arrangements von Lehrer*innenbildung in der Organisation Universität steht. In Anlehnung an Tyagunova (2017) soll daher auch im Rahmen dieser Arbeit dafür plädiert werden, auch Strukturierungsaktivitäten Studierender reflexiv in den Blick zu nehmen, die „auf die gegenseitige interaktive Konstitution und Aufrechterhaltung der jeweils lokalen Seminarordnung“ (Tyagunova, 2017, S. 260 f.) bezogen sind. Im Zentrum soll dabei nicht, im Sinne einer Defizitorientierung, die Diskrepanz zwischen Vollzugswirklichkeit studentischen Tuns und Anforderungen von Expert*innen des Feldes stehen. Vielmehr können über die reflexive Thematisierung des Wie des studentischen Tuns gemeinsam die konstruierten Regeln und Handlungskonformitäten der Beteiligten (Studierende, Dozierende) überhaupt zur Aus- und Verhandlung gestellt werden. Auf der Ebene der sozialen Ordnung des Seminars können die Beteiligten so in partizipativer Art und Weise zu einer gemeinsamen Praxis gelangt werden, die die Praxisform Fallarbeit und in weiterer Konsequenz die Praxisformation Lehrer*innenbildung nicht nur als Ausbildung unter Einhaltung von Handlungskonformitäten versteht, sondern die Schnittstelle zur Wissenschaftspraxis vermehrt zu betonen vermag. Ohne diese reflexive Aushandlung verbleibt es bei dem Versuch, Praktiken und Elementen der Wissenschaftspraxis einer Seminarpraxis ‚überzustülpen‘, ihre Arrangements also zu verändern und in der Erwartung zu verweilen, die Studierenden würden dieselben ‚Skripts‘ (vgl. Hirschauer, 2016) erkennen, deren Handlungskonformitäten und Regeln und ihren Sinn in den Dingen wie ihre Implementator*innen. Aus einer praxistheoretisch-ethnografischen Perspektive auf Lehrer*innenbildung kann dies nur zur Enttäuschung führen (siehe Kap. 2.2.4). Weiterhin muss vor diesem Hintergrund gefragt werden, was universitäre Lehrer*innenbildung sein will: Wissenschaftspraxis, (Aus-)Bildungspraxis, Studienpraxis oder doch etwas anderes, eigenes.

7.3 Weiterführende Fragen

Im Folgenden sollen nun, aus den Erkenntnissen dieser Arbeit, weiterführende Fragestellungen entwickelt werden, die sich im Hinblick auf Diskurse der Lehrer*innenbildung(-sforschung) als anschlussfähig erweisen können.

1. Hinsichtlich der Plädoyers in Kapitel 7.2 für eine reflexive Bearbeitung des Lehramtsstudent*in-Seins bedarf es zunächst einer empirischen Annäherung an dessen Konstruktion. Diese Basisarbeit ist vonnöten, da es zunächst eines Ausgangspunktes für seine (selbst-)reflexive Bearbeitung bedarf. Die Spezifika des Lehramtsstudent*in-Sein können dabei im Diskurs über die Lehrer*innenbildung als Desiderat herausgestellt werden. Ihre empirische Konturierung ist bisher eher explorativ erfolgt (vgl. Parade et al., 2020; Schmidt & Wittek, 2021a). Auch hierbei soll es nicht darum gehen, die mangelnde Passung Studierender zu universitären Angeboten festzustellen, sondern vielmehr, nachzuzeichnen, als was sich Lehramtsstudierende überhaupt selbst hervorbringen, um an diese Konstruktionen im Kontext universitärer Lehre anschließen zu können. Dabei geht es nicht darum, die Lehre in umgekehrter Logik an Studierende anzupassen. Auch dies ist, insbesondere vor dem Hintergrund etwa der Herausforderungen der Theorie-Praxis-Relationierung, vielfach kritisch diskutiert worden (vgl. z. B. Wenzl et al., 2018; Wernet, 2016, 2018). Vielmehr geht es darum, die Herstellung der Praxisformation Lehrer*innenbildung durch ihre Beteiligten überhaupt reflexiv thematisier- und bearbeitbar machen zu können.

2. Vor diesem Hintergrund ist es auch bedeutsam, die im Material wiederholt sichtbaren Konstruktionen des Seminararrangements und seiner hergestellten Regeln und Handlungskonformitäten empirisch in den Blick zu nehmen, so etwa, wenn die Studierenden die Zeigbarkeit ihrer Fälle oder Arbeitsergebnisse im Hinblick auf eine anschließende Plenumspräsentation verhandeln. Offen bleibt im Rahmen dieser Arbeit, welche Regeln oder Handlungskonformitäten studierendenseitig und in Bezug auf das Seminararrangement hier eigentlich virulent werden. Wie können also die hier andeutungsweise vorfindbaren ‚Skripts' (vgl. Hirschauer, 2016) universitärer Lehre weiter konturiert werden? Dies ist bedeutsam, weil doch gerade die studentische Orientierung an einer (pragmatischen) Aufgabenbearbeitung sowie die Suche nach Gewissheiten im seminaristischen Tun vor dem Hintergrund professionsbezogener Programmatiken universitärer Lehrer*innenbildung mitunter kritisch verhandelt werden (vgl. u. a. Artmann et al., 2017; Bräuer et al., 2018; Heinzel et al., 2019; Heinzel & Krasemann, 2019; Kunze & Wernet, 2014; Parade et al., 2020).

3. Zur Konturierung des Lehramtsstudent*in-Seins, der Herstellung und Bespielung des Seminararrangements und der studentischen Fallarbeit als In-Beziehung-Setzung der Beteiligten zum „Lernort Hochschule" (Artmann et al., 2017, S. 231) kann es sich zudem als fruchtbar erweisen, Beobachtungen aus Seminaren mit Szenen aus der Wissenschaftspraxis zu kontrastieren. Diese Perspektive eröffnet die Möglichkeit, nicht nur das genuin Studentische zu explizieren, sondern ebenso den beobachtbaren Ausdruck der Wissenschaftspraxis überhaupt zu konturieren, fehlen hier doch, insbesondere für die Erziehungswissenschaften, empirische Annäherungen.

Literaturverzeichnis

Abraham, M., & Büschges, G. (2004). *Einführung in die Organisationssoziologie*: *Studienskripten zur Soziologie* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Akbaba, Y. (2014). (Un-)Doing ethnicity im Unterricht: Wie Schüler/innen Differenzen markieren und dekonstruieren. In I. Miethe, A. Tervooren, S. Reh, M. Göhlich & N. Engel (Hrsg.), *Pädagogik. Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern: Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung* (S. 275–289). Bielefeld: transcript Verlag.

Alexi, S., Heinzel, F., & Marini, U. (2014). Papierfall oder Realfall? Zwei Konzepte der Hochschulbildung im Vergleich. In I. Pieper, P. Frei, K. Hauenschild & B. Schmidt-Thieme (Hrsg.), *Was der Fall ist: Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung* (S. 227–242). Wiesbaden: Springer VS.

Alkemeyer, T. (2011). Bewegen und Mitbewegen: Zeigen und Sich-Zeigen-Lassen als soziale Körperpraxis. In R. Schmidt, W.-M. Stock & J. Volbers (Hrsg.), *Zeigen: Dimensionen einer Grundtätigkeit* (S. 44–72). Weilerswist-Metternich: Velbrück Wiss.

Alkemeyer, T., & Buschmann, N. (2016). Praktiken der Subjektivierung – Subjektivierung als Praxis. In H. Schäfer (Hrsg.), *Sozialtheorie. Praxistheorie: Ein soziologisches Forschungsprogramm* (S. 115–136). Bielefeld: Transcript Verlag.

Allan, E. G. (2016). „I Hate Group Work!“: Addressing Students‘ Concerns about Small-Group Learning. *InSight: A Journal of Scholarly Teaching*, *11*, 81–89.

Allemann-Ghionda, C., & Terhart, E. (Hrsg.). (2006). *Zeitschrift für Pädagogik Beiheft: Bd. 51. Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf*. Weinheim u.a.: Beltz Verlag.

Amann, K., & Hirschauer, S. (1997). Die Befremdung der eigenen Kultur: Ein Programm. In S. Hirschauer & K. Amann (Hrsg.), *Die Befremdung der eigenen Kultur: Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie* (S. 7–52). Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.

Artmann, M., Herzmann, P., Hoffmann, M., & Proske, M. (2017). Sprechen über Unterricht: Wissenskommunikation in einem kasuistischen Format der universitären Lehrerbildung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, *10*(2), 216–233.

Bach, A. (2013). *Kompetenzentwicklung im Schulpraktikum: Ausmaß und zeitliche Stabilität von Lerneffekten hochschulischer Praxisphasen*. Münster: Waxmann.

Bauersfeld, H. (1999). Fallstudien in der Lehrerausbildung: wozu? In F. Ohlhaver & A. Wernet (Hrsg.), *Schulforschung Fallanalyse Lehrerbildung: Diskussionen am Fall* (S. 191–207). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *9*(4), 469–520.

Beck, C., Helsper, W., Heuer, B., Stelmaszyk, B., & Ullrich, H. (2000). *Fallarbeit in der universitären LehrerInnenbildung: Professionalisierung durch fallrekonstruktive Seminare? Eine Evaluation*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bennewitz, H. (2020). Praxistheoretische Perspektiven auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 188–195). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Bennewitz, H., & Daneshmand, N. (2010). Kollegiale Fallberatung - wie geht das? Praxisbegleitende Kleingruppenarbeit fördert pädagogische Kompetenz. *Friederich-Jahresheft*, *28*, 65–67.

Bennewitz, H., & Grabosch, A. (2018). „Es tut mir weh, mich hinzusetzen“: Professionalisierungsprozesse in Praxiselementen? In T. Leonhard, J. Košinár & C. Reintjes (Hrsg.), *Studien zur Professionsforschung in der Lehrerbildung. Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung: Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 105–119). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Benwell, B., & Stokoe, E. H. (2007). University Students Resisting Academic Identity. In K. Richards & P. Seedhouse (Hrsg.), *Applying conversation analysis* (S. 124–139). London: Palgrave Macmillan.

Bergmann, J. R. (1985). Flüchtigkeit und methodische Fixierung sozialer Wirklichkeit: Aufzeichnungen als Daten der interpretativen Soziologie. In W. Bonß & H. Hartmann (Hrsg.), *Entzauberte Wissenschaft: Zur Relativität und Geltung soziologischer Forschung* (S. 299–320). Göttingen: Schwartz Verlag.

Bergmann, J. R. (2014). Der Fall als Fokus professionellen Handelns. In J.R. Bergmann, U. Dausendschön-Gay & F. Oberzaucher (Hrsg.), *»Der Fall«: Studien zur epistemischen Praxis professionellen Handelns* (S. 17–33). Bielefeld: transcript Verlag.

Berndt, C., & Häcker, T. (2017). Der Reflexion auf der Spur: Über den Versuch, Reflexionen von Lehramtsstudierenden zum Forschungsgegenstand zu machen. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited: Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 240–253). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Bleck, V., & Lipowsky, F. (2020). Dröge, nutzlos, praxisfern? Wie verändert sich die Bewertung wissenschaftlicher Studieninhalte in Praxisphasen? In I. Ulrich & A. Gröschner (Hrsg.), *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende* (S. 97–127). Wiesbaden: Springer VS.

Bloh, B., Behrmann, L., Homt, M., & van Ophuysen, S. (2019). Forschendes Lernen in der Lehrerausbildung: Gestaltung und Erforschung des Praxissemesters. In M. Degeling (Hrsg.), *Herausforderung Kohärenz. Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung: Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 135–148). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Blomberg, G., Renkl, A., Sherin, M. G., Borko, H., & Seidel, T. (2013). Five research-based heuristics for using video in pre-service teacher education. *Journal für Bildungsforschung Online*, *5*(1), 90–114.

Boer, H. de (2009). Peersein und Schülersein: ein Prozess des Ausbalancierens. In H. Boer & H. Deckert-Peaceman (Hrsg.), *Kinder in der Schule: Zwischen Gleichaltrigenkultur und schulischer Ordnung* (S. 105–117). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Boer, H. de, & Deckert-Peaceman, H. (Hrsg.). (2009). *Kinder in der Schule: Zwischen Gleichaltrigenkultur und schulischer Ordnung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Boer, H. de, & Schwiderski, M. (2018). Professionalisierung durch Mentoring: Studierende unterstützen Flüchtlingskinder. In S. Miller, B. Holler-Nowitzki, B. Kottmann, S. Lesemann, B. Letmathe-Henkel, N. Meyer, R. Schroeder & K. Velten (Hrsg.), *Profession und Disziplin: Grundschulpädagogik im Diskurs* (S. 246–251). Wiesbaden: Springer VS.

Boettcher, W., & Meer, D. (Hrsg.). (2000). *Hochschulwesen – Wissenschaft und Praxis*. *„Ich hab nur ne ganz kurze Frage“ – Umgang mit knappen Ressourcen: Sprechstundengespräche an der Hochschule*. München: Luchterhand Verlag.

Bosse, M. (2016). *Mathematik fachfremd unterrichten*. Berlin u.a.: Springer Spektrum.

Bourdieu, P., & Wacquant, L. (1996). Die Ziele der reflexiven Soziologie. In P. Bourdieu & L. Wacquant (Hrsg.), *Reflexive Anthropologie* (S. 95–246). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Bourdieu, P., Wacquant, L., & Beister, H. (2013). *Reflexive Anthropologie* (3. Aufl.). Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.

Brandom, R. (2000). *Expressive Vernunft: Begründung, Repräsentation und diskursive Festlegung* (1. Aufl.). Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.

Bräu, K., & Fuhrmann, L. (2015). Die soziale Konstruktion von Leistung und Leistungsbewertung. In K. Bräu & C. Schlickum (Hrsg.), *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht: Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren Interdependenzen* (S. 49–64). Oplanden u.a.: Barbara Budrich.

Bräuer, C., Kunze, K., & Rabenstein, K. (2018). Positionierungen im Sprechen über Unterricht: die Bearbeitung von Geltungsfragen unter Studierenden in fallbasierten Settings universitärer Lehrerbildung. In T. Leonhard, J. Košinár & C. Reintjes (Hrsg.), *Studien zur Professionsforschung in der Lehrerbildung. Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung: Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 139–156). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Breidenstein, G. (2004). KlassenRäume: eine Analyse räumlicher Bedingungen und Effekte des Schülerhandelns. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, *5*(1), 87–107.

Breidenstein, G. (2006). *Teilnahme am Unterricht*: Ethnographische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Breidenstein, G. (2009). Die Lehrperson als Ressource der Schülerkultur. In H. de Boer & H. Deckert-Peaceman (Hrsg.), *Kinder in der Schule: Zwischen Gleichaltrigenkultur und schulischer Ordnung* (S. 137–157). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Breidenstein, G. (2015). Vincent und die „Apotheke" – oder: die Didaktik des Materials. *ZISU – Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, *4*(1), 15–30.

Breidenstein, G., Hirschauer, S., & Kalthoff, H. (2020). *Ethnografie: Die Praxis der Feldforschung* (3. Aufl.). Stuttgart: UTB.

Breidenstein, G., Leuthold-Wergin, A., & Siebholz, S. (2020). „Unterrichtsstörungen": Fallstricke kasuistischer Lehrer*innenbildung. In M. Fabel-Lamla, K. Kunze, A. Moldenhauer & K. Rabenstein (Hrsg.), *Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung. Kasuistik – Lehrer*innenbildung – Inklusion: Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen* (S. 137–152). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Breidenstein, G., & Tyagunova, T. (2012). Ethnomethodologie und Konversationsanalyse. In U. Bauer, U. H. Bittlingmayer & A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (S. 387–403). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Breidenstein, G., & Zaborowski, K. U. (2013). Unterrichtsalltag, Verhaltensregulierung und Zensurengebung: Zur Schulformspezifik schulischer Leistungsbewertung. In F. Dietrich, M. Heinrich & N. Thieme (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit: Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu „PISA"* (S. 293–312). Wiesbaden: Springer VS.

Brenneke, B., Pfaff, N., Schrader, T.-B., & Tervooren, A. (2018). Das Praxissemester als Erfahrungsraum Forschenden Lernens? Ambivalenzen in der Aneignung qualitativer Forschungsmethoden. In M. Artmann, M. Berendonck, P. Herzmann & A. Liegmann (Hrsg.), *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung: Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik* (S. 38–55). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Bressler, C., & Rotter, C. (2018). Die zwei Seiten des (Lehrpersonen-)Habitus: Praxeologisch-wissenssoziologische Überlegungen zur Erweiterung der Forschung zum Lehrpersonenhabitus. In T. Leonhard, J. Košinár & C. Reintjes (Hrsg.), *Studien zur Professionsforschung in der Lehrerbildung. Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung: Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 53–63). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Breuer, F., Muckel, P., Dieris, B., & Allmers, A. (2019). *Reflexive Grounded Theory: Eine Einführung für die Forschungspraxis* (4. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.

Brinkmann, M. (2012). *Pädagogische Übung: Praxis und Theorie einer elementaren Lernform*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Brown, P., & Levinson, S. C. (2007). Gesichtsbedrohende Akte. In S. K. Herrmann, S. Krämer & H. Kuch (Hrsg.), *Verletzende Worte: Die Grammatik sprachlicher Missachtung* (S. 59–88). Bielefeld: transcript Verlag.

Brunner, E. (2014). *Mathematisches Argumentieren, Begründen und Beweisen: Grundlagen, Befunde und Konzepte*. Berlin u.a.: Springer Spektrum.

Carlson, H. L., & Falk, D. R. (1990). Effectiveness of interactive videodisc instructional programs in elementary teacher education: The entity from which ERIC acquires the content, including journal, organization, and conference names, or by means of online submission from the author. *Journal of Educational Technology Systems*, *19*(2), 151–163.

Caruso, C., & Harteis, C. (2020). Inwiefern können Praxisphasen im Studium zu einer Theorie-Praxis-Relationierung beitragen? Implikationen für die professionelle Entwicklung angehender Lehrkräfte. In K. Rheinländer & D. Scholl (Hrsg.), *Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung: Konzeptionelle und empirische Aspekte der Relationierung von Theorie und Praxis* (S. 58–73). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Cramer, C. (2014). Theorie und Praxis in der Lehrerbildung: Bestimmung des Verhältnisses durch Synthese von theoretischen Zugängen, empirischen Befunden und Realisierungsformen. *Die Deutsche Schule*, *106*(4), 344–357.

Daniel, A., Hillebrandt, F., & Schäfer, F. (2015). Forever Young? Die besondere Dynamik der Praxisformation des Rock und Pop. In S. Lessenich (Hg.), *Routinen der Krise – Krise der Routinen: Verhandlungen des 37. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Trier 2014.* https://publikationen.soziologie.de/index.php/kongressband_2014 , letzter Zugriff am 12. Dezember 2022

Deleuze, G., & Guattari, F. (1992). *Tausend Plateaus: Kapitalismus und Schizophrenie*. Berlin: Merve.

Dellwing, M., & Prus, R. C. (2012). *Einführung in die interaktionistische Ethnografie: Soziologie im Außendienst*. Wiesbaden: Springer VS.

Demiraslan-Cevik, Y., & Andre, T. (2012). Worked Examples Leads to Better Performance in Analyzing and Solving Real-Life Decision Cases. *Journal of Educational Technology*, *9*(2), 17–30.

Demiraslan-Cevik, Y., & Andre, T. (2013). Examining preservice teachers' classroom management decisions in three case-based teaching approaches. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, *1*(1), 25–42.

Digel, S., & Schrader, J. (Hrsg.). (2013). *Diagnostizieren und Handeln von Lehrkräften: Lernen aus Videofällen in Hochschule und Erwachsenenbildung*. München: Bertelsmann Verlag.

Dinkelaker, J. (2016). Zwischen Disziplin und Profession: Zwischen Disziplin und Profession: Zur kommunikativen Bedeutung von Fällen für die Professionalisierung von Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.), *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns* (S. 251–270). Wiesbaden: Springer VS.

Dinkelaker, J. & Herrle, M. (2009). *Erziehungswissenschaftliche Videographie: Eine Einführung* (1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Douglas, M. (1992). *Reinheit und Gefährdung: Eine Studie zu Vorstellungen von Verunreinigung u. Tabu* (5. Aufl.). Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.

Dzengel, J., Kunze, K., & Wernet, A. (2012). Vom Verschwinden der Sache im pädagogischen Jargon: Überlegungen zu einem Strukturproblem der Ausbildungskultur im Studienseminar. *Pädagogische Korrespondenz*, *45*, 20–44.

Eberle, T. S. (1997). Ethnomethodologische Konversationsanalyse. In R. Hitzler (Hrsg.), *Sozialwissenschaftliche Hermeneutik: Eine Einführung* (S. 245–368). Opladen: Leske und Budrich.

Eckermann, T. (2016). *Kinder und ihre Peers beim kooperativen Lernen*: *Differenz bearbeiten – Unterschiede herstellen*. Wiesbaden: Springer VS.

Eckermann, T., & Heinzel, F. (2013). Etablierte und Außenseiter: Wie Kinder beim kooperativen Lernen mit Heterogenität umgehen. In J. Budde (Hrsg.), *Unscharfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld* (S. 187–210). Wiesbaden: Springer VS.

Elven, J., & Schwarz, J. (2016). Praxistheoretische Grundlagen der Organisationspädagogik. In M. Göhlich, A. Schröer & S. M. Weber (Hrsg.), *Handbuch Organisationspädagogik* (S. 1–12). Wiesbaden: Springer VS.

Erickson, F. (2006). Definition and Analysis of Data from Videotape: Some Research Procedures and Their Rationales. In J. L. Green, G. Camilli, P. B. Elmore, A. Skukauskaiti & E. Grace (Hrsg.), *Handbook of complementary methods in education research* (S. 571–585). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Erickson, F. (2007). Ways of seeing video: Toward a phenomenology of viewing minimally edited footage. In R. Goldman (Hrsg.), *Video research in the learning sciences* (S. 145–155). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Evers, M., & Lauermann, F. (2019). Ein Mentoring-Ansatz für empirische Projekte im Lehramtsstudium: Möglichkeiten zur Unterstützung bei der Durchführung von empirischen Studien in Praxisphasen des Studiums. In M. Degeling (Hrsg.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung: Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 366–381). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

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.), *Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung. Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven* (S. 82–100). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Fabel-Lamla, M., Kunze, K., Moldenhauer, A., & Rabenstein, K. (Hrsg.). (2020). *Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung*. *Kasuistik – Lehrer*innenbildung – Inklusion: Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Ferdig, R. E., Roehler, L. R., & Pearson, P. D. (2001). Scaffolding preservice teacher learning through web-based discussion forums: An examination of online conversations in the Reading Classroom Explorer. *Journal of Computing in Teacher Education*, *18*(3), 87–94.

Fernandez, K. (2015). Grounded Theory und soziologische Ethnografie. In C. Equit (Hrsg.), *Handbuch Grounded Theory: Von der Methodologie zur Forschungspraxis* (S. 307–324). Weinheim u.a.: Beltz Juventa.

Fischer, T. (2020). Orientierungen zu bildungswissenschaftlichen Inhalten von Lehramtsstudierenden zwischen (Nicht-)Verwertbarkeit und Persönlichkeitsentwicklung. In K. Rheinländer & D. Scholl (Hrsg.), *Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung: Konzeptionelle und empirische Aspekte der Relationierung von Theorie und Praxis* (S. 183–197). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Fraefel, U. (2018). Hybride Räume an der Schnittstelle von Hochschule und Schulfeld. In L. Pilypaitytė & H.-S. Siller (Hrsg.), *Schulpraktische Lehrerprofessionalisierung als Ort der Zusammenarbeit* (S. 13–44). Wiesbaden: Springer VS.

Francis, D., & Hester, S. (2004). Some organizational features of university lectures. In D. Francis & S. Hester (Hrsg.), *An invitation to ethnomethodology: Language, society and interaction* (S. 115–121). Thousand Oaks: SAGE.

Franck, N. (2007). *Handbuch wissenschaftliches Arbeiten* (2. Aufl.). Frankfurt a.M.: Fischer-Taschenbuch-Verlag.

Fritzsche, B. (2014). Inklusion als Exklusion: Differenzproduktionen im Rahmen des schulischen Anerkennungsgeschehens. In I. Miethe, A. Tervooren, S. Reh, M. Göhlich & N. Engel (Hrsg.), *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern: Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung* (S. 329–345). Bielefeld: transcript Verlag.

Fritzsche, B. (2018). Doing Inequality“ als „doing inclusion”: Kulturvergleichende Rekonstruktionen schulischer Normen der Anerkennung. In L. Behrmann, F. Eckert, A. Gefken & P. A. Berger (Hrsg.), *„Doing Inequality“: Prozesse sozialer Ungleichheit im Blick qualitativer Sozialforschung* (S. 61–82). Wiesbaden: Springer VS.

Führer, F.-M. (2019). Reflexionspotentiale nutzen oder verpassen? Eine exemplarische Rekonstruktion reflexionsförderlicher und -hemmender kommunikativer Aktivitäten in Gesprächen über den Deutsch-Unterricht. In M. Degeling (Hrsg.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung: Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 405–417). Bad Heibrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Führer, F.-M., & Heller, V. (2018). Reflektieren als interaktive Praktik in Unterrichtsnachbesprechungen zwischen Mentoren und Deutsch-Studierenden im Praxissemester. In M. Artmann, M. Berendonck, P. Herzmann & A. Liegmann (Hrsg.), *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung: Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik* (S. 113–130). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Garfinkel, H. (2002). Ethnomethodological policies and methods. In H. Garfinkel & A. W. Rawls (Hrsg.), *Legacies of social thought. Ethnomethodology‘s program: Working out Durkeim‘s aphorism* (S. 169–193). Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.

Geertz, C., Luchesi, B., & Bindemann, R. (1983). *Dichte Beschreibung: Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.

Gehrmann, A. (2018). Top-down vs. Bottom-up? Die Qualitätsoffensive zwischen Pazifizierungsstrategie und kohärentem Programm. *Journal für LehrerInnenbildung*, *18*(3), 9–22.

Giddens, A. (1997). *Die Konstitution der Gesellschaft: Grundzüge einer Theorie der Strukturierung* (3. Aufl.). Frankfurt a.M.: Campus-Verlag.

Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2009). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research* (4. Aufl.). Milton Park u.a.: Routledge.

Göhlich, M. (2011). Reflexionsarbeit als pädagogisches Handlungsfeld: Zur Professionalisierung der Reflexion und zur Expansion von Reflexionsprofessionellen in Supervision, Coaching und Organisationsberatung. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 138–152). Weinheim u.a.: Beltz.

Göhlich, M., & Wagner-Willi, M. (2001). Rituelle Übergänge im Schulalltag: Zwischen Peergroup und Unterrichtsgemeinschaft. In C. Wulf, B. Althans, K. Audehm, C. Bausch, M. Göhlich, S. Sting, A. Tervooren, M. Wagner-Willi & J. Zirfas (Hrsg.), *Das Soziale als Ritual: Zur performativen Bildung von Gemeinschaften* (S. 119–204). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Gramsci, A. (1967). *Philosophie der Praxis*. Frankfurt a.M.: Fischer Verlag.

Grein, M., & Vernal Schmidt, J. M. (2020). Der Schülerjob im Fremdsprachenunterricht? Zu einer schulpädagogischen Metapher und deren Übertragung auf den Fremdsprachenunterricht. *Zeitschrift für rekonstruktive Fremdsprachenforschung*, *1*(1), 19–38.

Gruschka, A. (2009). Was, wenn nicht Bildung im Medium der Wissenschaft für den Beruf? Hoffnungslose, aber notwendige Hinweise zur fortlaufenden Reform unserer Universitäten. *Pädagogische Korrespondenz,* 40, 25–43.

Guardiera, P., Podlich, C., & Reimer, A. (2018). Zur Förderung von Reflexionskompetenz in der Lehrerbildung: Ausgewählte Ergebnisse einer Evaluationsstudie im Rahmen einer Lehrveranstaltung zum Praxissemester. In N. Ukley & B. Gröben (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester: Begründungen, Befunde und Beispiele aus dem Fach Sport* (S. 231–248). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Gutzwiller-Helfenfinger, E., Aeppli, J., & Lötscher, H. (2017). Lehramtsstudierende reflektieren eine Praxiserfahrung im Bereich „Beurteilen und Fördern“: Qualität der Erfahrungsdarstellung und Multiperspektivität. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited: Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 133–146). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Habib, S., & Hinojosa, R. (2015). Video-based Research and Grounded Theory: Practical tips and insights. In C. Equit (Hrsg.), *Handbuch Grounded Theory: Von der Methodologie zur Forschungspraxis* (S. 441–461). Weinheim u.a.: Beltz Juventa.

Häcker, T. (2019). Reflexive Professionalisierung: Anmerkungen zu dem ambitionierten Anspruch, die Reflexionskompetenz angehender Lehrkräfte umfassend zu fördern. In M. Degeling (Hrsg.), *Herausforderung Kohärenz. Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung: Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 81–96). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Häcker, T., & Walm, M. (2015). Inklusion als Herausforderung an eine reflexive Erziehungswissenschaft. Anmerkungen zur Professionalisierung von Lehrpersonen in „inklusiven“ Zeiten. *Erziehungswissenschaft*, *26*(51), 81–89.

Hahn, H. P. (2018). Dinge als Herausforderung: Einführung. In H. P. Hahn & F. Neumann (Hrsg.), *Dinge als Herausforderung: Kontexte, Umgangsweisen und Umwertungen von Objekten* (S. 9–32). Bielefeld: transcript Verlag.

Heberle, K. (2018). „Und das ist eben das, was sie konstruiert“: Fallarbeit mit Studierenden zu Differenzkonstruktion im inklusiven Musikunterricht im Vorbereitungsseminar auf das Praxissemester. In M. Artmann, M. Berendonck, P. Herzmann & A. Liegmann (Hrsg.), *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung: Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik* (S. 165–182). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Heinrich, M., & Klenner, D. (2020). Von der Schwierigkeit, sich selbst zum Fall zu machen: Empirische Befunde zur kritisch-reflexiven Praxisorientierung in der Lehrer*innenbildung. In M. Fabel-Lamla, K. Kunze, A. Moldenhauer & K. Rabenstein (Hrsg.), *Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung. Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung. Kasuistik – Lehrer*innenbildung – Inklusion: Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen* (S. 259–273). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Heinzel, F. (2010). Ethnographische Untersuchung von Mikroprozessen in der Schule. In F. Heinzel, W. Thole, P. Cloos & S. Köngeter (Hrsg.), *„Auf unsicherem Terrain“: Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens* (S. 39–48). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Heinzel, F. (2016). *Der Morgenkreis: Klassenöffentlicher Unterricht zwischen schulischen und peerkulturellen Herausforderungen* (1. Aufl.). Opladen u.a.: Barbara Budrich.

Heinzel, F. (2020). Falldarstellungen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 700–705). Stuttgart: utb Verlag.

Heinzel, F. (2021). Der Fall aus der Perspektive von Schulpädagogik und Lehrer*innenbildung: Ein Ordnungsversuch. In D. Wittek, T. Rabe & M. Ritter (Hrsg.), *Kasuistik in Forschung und Lehre: Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche* (S. 41–64). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Heinzel, F., Garlichs, A., & Pietsch, S. (Hrsg.). (2007). *Lernbegleitung und Patenschaften: Reflexive Fallarbeit in der universitären Lehrerausbildung*. Bad Heibrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Heinzel, F., & Krasemann, B. (2015). Lehrerbildung mit dem Online-Fallarchiv Schulpädagogik. In B. Berendt, H.-P. Voss & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre* (S. 43–67). Stuttgart: Raabe Verlag.

Heinzel, F., & Krasemann, B. (2019). Fallarbeit im Praxissemester – Bewährung und Reibungslosigkeit als Richtschnur der Reflexion. *ZISU – Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung, 8*, 67–80.

Heinzel, F., & Krasemann, B. (2020). (K)ein „normales“ Diktat? Konzept und Herausforderungen einer kasuistischen Lehrveranstaltung im Praxissemester. In M. Fabel-Lamla, K. Kunze, A. Moldenhauer & K. Rabenstein (Hrsg.), *Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung. Kasuistik – Lehrer*innenbildung – Inklusion: Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen* (S. 153–167). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Heinzel, F., Krasemann, B., & Sirtl, K. (2019). Studierende bei der Gruppenarbeit im Fallseminar. ‚Protokollieren‘ zwischen Kooperation und distanziert-routinierter Aufgabenbewältigung. In T. Tyagunova (Hrsg.), *Studentische Praxis und universitäre Interaktionskultur: Perspektiven einer praxeologischen Bildungsforschung* (S. 57–88). Wiesbaden: Springer VS.

Hellmich, F., Görel, G., & Schwab, S. (2018). Motivation für die Beschäftigung mit Inklusion während des Studiums bei Studierenden des Lehramts an Grundschulen. In S. Miller, B. Holler-Nowitzki, B. Kottmann, S. Lesemann, B. Letmathe-Henkel, N. Meyer, R. Schroeder & K. Velten (Hrsg.), *Profession und Disziplin: Grundschulpädagogik im Diskurs* (S. 282–288). Wiesbaden: Springer VS.

Helmke, A. (2015). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts: Franz Emanuel Weinert gewidmet* (6. Aufl.). Hannover: Klett Kallmeyer Verlag.

Helsper, W. (2001a). Antinomien des Lehrerhandelns — Anfragen an die Bildungsgangdidaktik. In U. Hericks, J. Keuffer, H. C. Kräft & I. Kunze (Hrsg.), *Bildungsgangdidaktik: Perspektiven für Fachunterricht und Lehrerbildung* (S. 83–103). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Helsper, W. (2001b). Praxis und Reflexion: Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung" des Lehrers. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, *3*(1), 7–15.

Helsper, W. (2018). Lehrerhabitus: Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 105–140). Wiesbaden: Springer VS.

Helsper, W. (2020). Strukturtheoretischer Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 179–187). Stuttgart: utb Verlag.

Helsper, W. (2022). Zur pädagogischen Professionalität von Grundschullehrer*innen: strukturtheoretische Perspektiven. In I. Mammes & C. Rotter (Hrsg.), *Professionalisierung von Grundschullehrkräften: Kontext, Bedingungen und Herausforderungen* (S. 53–72). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Hericks, U. (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe*. Wiesbaden: Springer VS.

Hericks, U., Meister, N., & Meseth, W. (2018). Professionalisierung durch Perspektivenwechsel? Lehramtsstudierende zwischen schulischer und universitärer Praxis. In M. Artmann, M. Berendonck, P. Herzmann & A. Liegmann (Hrsg.), *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung: Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik* (S. 255–270). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Herrle, M. (2013). Mikroethnographische Interaktionsforschung. In B. Friebertshäuser & S. Seichter (Hrsg.), *Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft: Eine praxisorientierte Einführung* (S. 119–152). Weinheim u.a.: Beltz Juventa.

Herrle, M., & Dinkelaker, J. (2016). Qualitative Analyseverfahren in der videobasierten Unterrichtsforschung. In U. Rauin, M. Herrle & T. Engartner (Hrsg.), *Videoanalysen in der Unterrichtsforschung: Methodische Vorgehensweisen und Anwendungsbeispiele* (S. 76–129). Weinheim u.a.: Beltz Juventa.

Herzmann, P., & Liegemann, A. B. (2020a). Mündliche Prüfungen im Kontext des Forschenden Lernens: (Re-)Adressierungen als Inszenierung studentischer Expertise. *Zeitschrift für Pädagogik*, *66*(5), 727–745.

Herzmann, P., & Liegemann, A. B. (2020b). Wie reflexionsförderlich sind universitäre Praxisphasen? Kritische Anmerkungen zu einem Professionalisierungsversprechen aus professionstheoretischer und empirischer Perspektive. In K. Rheinländer & D. Scholl (Hrsg.), *Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung: Konzeptionelle und empirische Aspekte der Relationierung von Theorie und Praxis* (S. 74–88). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Herzmann, P., & Proske, M. (2020). Lehrpraxis in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 655–660). Stuttgart: utb Verlag.

Hillebrandt, F. (2009). *Praktiken des Tauschens: Zur Soziologie symbolischer Formen der Reziprozität*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Hillebrandt, F. (2014). *Soziologische Praxistheorien: Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.

Hillebrandt, F. (2015). Vergangene Praktiken: Wege zu ihrer Identifikation. In A. Brendecke (Hrsg.), *Praktiken der Frühen Neuzeit: Akteure – Handlungen – Artefakte* (S. 34–45). Köln: Böhlau Verlag.

Hillebrandt, F. (2016). Die Soziologie der Praxis als post-strukturalistischer Materialismus. In H. Schäfer (Hrsg.), *Praxistheorie: Ein soziologisches Forschungsprogramm* (S. 71–94). Bielefeld: transcript Verlag.

Hinzke, J.-H. (2020). Praktikumsberichte als Reflexionsanlässe? *Herausforderung Lehrer*innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, *3*(2), 91–107.

Hirschauer, S. (2004). Praktiken und ihre Körper: Über materielle Partizipanden des Tuns. In J. Reuter & K. H. Hörning (Hrsg.), *Doing Culture: Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis* (S. 73–91). Bielefeld: transcript Verlag.

Hirschauer, S. (2016). Verhalten, Handeln, Interagieren: Zu den mikrosoziologischen Grundlagen der Praxistheorie. In H. Schäfer (Hrsg.), *Praxistheorie: Ein soziologisches Forschungsprogramm* (S. 45–70). Bielefeld: transcript Verlag.

Hock, N., & Borromeo Ferri, R. (2019). Diagnostische Interviews: Eine Chance zur Förderung der diagnostischen Kompetenz von angehenden Mathematiklehrkräften. In M. Degeling (Hrsg.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung: Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 447–459). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Holten, K., & Krause, E. (2019). InForM PLUS vor der Praxisphase: Zwischenbericht eines interdisziplinären Elements in der Lehramtsausbildung an der Universität Siegen. In M. Degeling (Hrsg.), *Herausforderung Kohärenz. Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung: Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 259–273). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

HRK. (2016). *Praktika im Studium: Praxis integrieren und Qualität von Praktika erhöhen*. https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Impuls_Praktika__2_.pdf , letzter Zugriff am 01. Oktober 2022.

Hummrich, M. (2016). Was ist der Fall? Zur Kasuistik in der Erziehungswissenschaft. In M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.), *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns* (S. 13–38). Wiesbaden: Springer VS.

Hummrich, M. (2021). Der Fall aus der Perspektive der Erziehungswissenschaft. In D. Wittek, T. Rabe & M. Ritter (Hrsg.), *Kasuistik in Forschung und Lehre: Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche* (S. 23–40). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Hummrich, M., Hebenstreit, A., Hinrichsen, M., & Meier, M. (Hrsg.). (2016). *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns*. Wiesbaden: Springer VS.

Idel, T.-S., & Kahlau, J. (2018). Professionalisierung in Studien-Praxis-Projekten: Beziehungsgestaltung und Rollenkonstruktion in gemeinsamen Entwicklungsvorhaben von Studierenden und Lehrkräften. In M. Artmann, M. Berendonck, P. Herzmann & A. Liegmann (Hrsg.), *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung: Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik* (S. 238–254). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Idel, T.-S., & Rabenstein, K. (2013). „Sich als Zeigender zeigen“: Verschiebungen des Zeigens in Gesprächsformaten im individualisierenden Unterricht. *ZISU – Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, *2*(1), 38–57.

Idel, T.-S., Reh, S., & Rabenstein, K. (2014). Pädagogische Ordnungen am Fall: Fallarbeit und Professionalisierung aus praxistheoretischer Sicht. In I. Pieper, P. Frei, K. Hauenschild & B. Schmidt-Thieme (Hrsg.), *Was der Fall ist: Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung* (S. 75–88). Wiesbaden: Springer VS.

Idel, T.-S., & Schütz, A. (2016). Praxistheoretische Kasuistik im Lehramtsstudium: Wie man mit Studierenden über pädagogische Normen ins Gespräch kommen kann. In M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung: Bd. 2. Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns* (S. 63–80). Wiesbaden: Springer VS.

Idel, T.-S., & Schütz, A. (2017). Praktiken der Reflexion in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Praxistheoretische Überlegungen zur Routinisierung professioneller Reflexivität am Beispiel studentischer Portfolioarbeit. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited: Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 201–213). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Imhof, M., & Schlag M. (2018). Herausforderungen im Lehramtsstudium: Beobachten und Reflektieren im vertrauten Terrain? In L. Pilypaitytė & H.-S. Siller (Hrsg.), *Schulpraktische Lehrerprofessionalisierung als Ort der Zusammenarbeit* (S. 45–68). Wiesbaden: Springer VS.

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.), *Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung. Kasuistik – Lehrer*innenbildung – Inklusion: Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen* (S. 168–183). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Kinkhardt.

Kalthoff, H. (2014). Unterrichtspraxis: Überlegungen zu einer empirischen Theorie des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, *60*(6), 867–882.

Keller-Schneider, M., & Hericks, U. (2014). Forschung zum Berufseinstieg: Übergang von der Ausbildung in den Beruf. In E. Terhart, H. Bennewitz & U. Hericks (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf* (2. Aufl.) (S. 386–407). Münster u.a.: Waxmann.

Kleinknecht, M., & Schneider, J. (2013). What do teachers think and feel when analyzing videos of themselves and other teachers teaching? *Teaching and Teacher Education*, 33, 13–23.

Knoblauch, H. (2001). Fokussierte Ethnographie: Soziologie, Ethnologie und die neue Welle der Ethnographie. *Sozialer Sinn*, *2*(1), 123–141.

Knoblauch, H. (2011). Videoanalyse, Videointeraktionsanalyse und Videographie – zur Klärung einiger Missverständnisse. *Sozialer Sinn*, *12*(1), 139–145.

Koehler, M. J., Yadav, A., Phillips, M., & Cavazos-Kottke, S. C. (2005). What is video good for? Examining how media and story genre interact. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, *14*, 249–272.

Köngeter, S. (2010). Zwischen Rekonstruktion und Generalisierung: Methodologische Reflexionen zur Ethnografie. In F. Heinzel, W. Thole, P. Cloos & S. Köngeter (Hrsg.), *„Auf unsicherem Terrain": Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens* (S. 229–242). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

König, H. (2019). Die Unwahrscheinlichkeit der Kohärenz. In T. Tyagunova (Hrsg.), *Studentische Praxis und universitäre Interaktionskultur: Perspektiven einer praxeologischen Bildungsforschung* (S. 29–56). Wiesbaden: Springer VS.

König, J. (2018). Erziehungswissenschaft und der Erwerb professioneller Kompetenz angehender Lehrkräfte. In J. Böhme, C. Cramer & C. Bressler (Hrsg.), *Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung. Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven* (S. 62–81). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

König, J. (2020). Kompetenzorientierter Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 163–171). Stuttgart: utb Verlag.

Korbut, A. (2019). A Preliminary Study of the Orderliness of University Student Note-Taking Practices. In T. Tyagunova (Hrsg.), *Studentische Praxis und universitäre Interaktionskultur: Perspektiven einer praxeologischen Bildungsforschung* (S. 119–142). Wiesbaden: Springer VS.

Korthagen, F., & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, *11*(1), 47–71.

Košinár, J. (2014a). Die Bedeutung von Passungserfahrungen für Professionalisierungsverläufe im Referendariat. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, *3*, 29–43.

Košinár, J. (2014b). Typenspezifischer Umgang mit den Anforderungen des Referendariats. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, *7*(2), 120–137.

Košinár, J. (2018). Konstruktionen von Professionalität und Ungewissheitserfahrungen im Referendariat. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 255–275). Wiesbaden: Springer VS.

Košinár, J., & Laros, A. (2018). Zwischen Einlassung und Vermeidung: Studentische Orientierungen im Umgang mit lehrberuflichen Anforderungen im Spiegel von Professionalität. In T. Leonhard, J. Košinár & C. Reintjes (Hrsg.), *Studien zur Professionsforschung in der Lehrerbildung: Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung: Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 157–174). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Košinár, J., & Schmid, E. (2017). Die Rolle der Praxislehrperson aus Studierendensicht: Rekonstruktionen von Praxiserfahrungen. *Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, *35*(3), 459–471.

Kottmann, B. (2018). Ich sehe mich eher als Lehrerin für alle …«: Ergebnisse der Befragung von Absolventinnen und Absolventen des Studiengangs »Integrierte Sonderpädagogik« in Bielefeld. In S. Miller, B. Holler-Nowitzki, B. Kottmann, S. Lesemann, B. Letmathe-Henkel, N. Meyer, R. Schroeder & K. Velten (Hrsg.), *Profession und Disziplin: Grundschulpädagogik im Diskurs* (S. 138–144). Wiesbaden: Springer VS.

Kramer, C., König, J., Kaiser, G., Ligtvoet, R., & Blömeke, S. (2017). Der Einsatz von Unterrichtsvideos in der universitären Ausbildung: Zur Wirksamkeit video- und transkriptgestützter Seminare zur Klassenführung auf pädagogisches Wissen und situationsspezifische Fähigkeiten angehender Lehrkräfte. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *20*, 137–164.

Krammer, K. (2020). Videos in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 691–699). Stuttgart: utb Verlag.

Krasemann, B. (2019). „Jetzt am Ende des Praxissemesters verfüge ich über mehr Autorität und habe kein Problem damit, ab und zu ein Machtwort auszusprechen“: Zur Involviertheit Studierender in Praxisphasen. In J. Košinár, A. Gröschner & U. Weyland (Hrsg.), *Langzeitpraktika als Lernräume: Historische Bezüge, Konzeptionen und Forschungsbefunde* (S. 71–84). Münster u.a.: Waxmann.

Krauskopf, K., Frohn, J., Brodesser, E., & Schütz, S. (2019). Lehrformate, Evaluation und Verstetigungsstrategien: Lehrformate, Evaluation und Verstetigungsstrategien – Das Netzwerk Inklusion in der Lehrkräftebildung. In C. Klektau, S. Schütz & A. J. Fett (Hrsg.), *Heterogenitätssensibilität durch Fallarbeit fördern. Zum Stellenwert von Kasuistik und Inklusion in der Lehrer*innenbildung* (S. 145–156). https://opendata.uni-halle.de/bitstream/1981185920/35073/1/Klektau-Fett-Schuetz_2019.pdf , letzter Zugriff am 01. Oktober 2022.

Kuhn, T. S. (2014). *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen* (Aufl.). Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.

Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., & Neubrand, M. (Hrsg.). (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster u.a.: Waxmann.

Kunter, M., Kleickmann, T., Klusmann, U., & Richter, D. (2011). Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 55–68). Münster u.a.: Waxmann.

Kunze, K. (2014a). Professionalisierungspotentiale- und Probleme der sozialisatorischen Interaktion im Studienseminar. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung, 3,* 44–57.

Kunze, K. (2014b). Wenn der Fall zum Vorfall wird: Das Fallnarrativ als Strukturproblem kasuistischer Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, *32*(1), 47–59.

Kunze, K. (2016). Ausbildungspraxis am Fall: Empirische Erkundungen und theoretisierende Überlegungen zum Typus einer praxisreflexiven Kasuistik. In M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung: Bd. 2. Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns* (S. 97–122). Wiesbaden: Springer VS.

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* (S. 214–227). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Kunze, K. (2018). Erziehungswissenschaft – Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Kasuistik: Verhältnisbestimmungen im Widerstreit. In J. Böhme, C. Cramer & C. Bressler (Hrsg.), *Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung. Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven* (S. 186–200). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Kunze, K. (2020). Kasuistische Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 681–690). Stuttgart: utb Verlag.

Kunze, K., Dzengel, J., & Wernet, A. (2014). Zur Fallarbeit in der seminaristischen Lehrerbildung: Theoretische Begründungen und empirische Analysen. In I. Pieper, P. Frei, K. Hauenschild & B. Schmidt-Thieme (Hrsg.), *Was der Fall ist: Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung* (S. 37–58). Wiesbaden: Springer VS.

Kunze, K., & Wernet, A. (2014). Diskurs als soziale Praxis: Über pragmatische Zumutungen erkenntnisorientierter Kommunikation. *Sozialer Sinn*, *15*(2), 161–179.

Latour, B., & Roßler, G. (2007). *Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft: Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theorie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.

Leonhard, T. (2018a). Potentiale einer praxistheoretischen Perspektive auf Lehrpersonenbildung. In T. Leonhard, J. Košinár & C. Reintjes (Hrsg.), *Studien zur Professionsforschung in der Lehrerbildung. Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung: Potentiale und Grenzen der Professionalisierung.* Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Leonhard, T. (2018b). Zwischen Baum und Borke? Zur Eigenlogik schul- bzw. berufspraktischer Studien. In J. Böhme, C. Cramer & C. Bressler (Hrsg.), *Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung. Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven* (S. 211–222). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Leonhard, T. (2020). 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* (S. 39–57). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Leonhard, T., & Abels, S. (2017). Der „reflective practitioner": Leitfigur oder Kategorienfehler einer reflexiven Lehrerinnen- und Lehrerbildung? In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited: Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 46–55). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Leonhard, T., Fraefel, U., Jünger, S., Kosinar, J., Reintjes, C., & Richiger, B. (2016). Zwischen Wissenschafts- und Berufspraxis: Berufspraktische Studien als dritter Raum der Professionalisierung von Lehrpersonen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, *11*(1), 79–98.

Leonhard, T., Košinár, J., & Reintjes, C. (2018a). Editorial: Von Praktiken und Orientierungen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In T. Leonhard, J. Košinár & C. Reintjes (Hrsg.), *Studien zur Professionsforschung in der Lehrerbildung. Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung: Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 7–16). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Leonhard, T., Košinár, J., & Reintjes, C. (Hrsg.). (2018b). *Studien zur Professionsforschung in der Lehrerbildung: Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung: Potentiale und Grenzen der Professionalisierung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Lermer, S., Mayr, J., & Nieskens, B. (2017). Reflektieren vor dem Studieren: Online-Beratung und Praktikum als Einstieg in die Lehrerlaufbahn. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited: Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 105–115). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Liegmann, A., Racherbäumer, K., & Drucks, S. (2018). Studentische Dispositionen zum Forschenden Lernen. In T. Leonhard, J. Košinár & C. Reintjes (Hrsg.), *Studien zur Professionsforschung in der Lehrerbildung: Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung: Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 175–190). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Limberg, H. (2009). University office hours: The interactional construction of academic talk. In P. G. Meyer (Hrsg.), *English and American Studies in German 2006: Summaries of theses and monographs* (S. 17–20). Berlin: de Gruyter Verlag.

Limberg, H. (2010). *The interactional organization of academic talk: Office hour consultations*. Amsterdam: Benjamins.

Limberg, H. (2014). Universitäre Sprechstunden: Hochschullehrende und Studierende im Gespräch. In C. Fandrych (Hrsg.), *Gesprochene Wissenschaftssprache: Korpusmethodische Fragen und empirische Analysen* (S. 225–245). Heidelberg: Synchron Verlag.

Limberg, H. (2019). Gesprächsstruktur und Interaktionsmuster in universitären Sprechstunden. In T. Tyagunova (Hrsg.), *Studentische Praxis und universitäre Interaktionskultur: Perspektiven einer praxeologischen Bildungsforschung* (S. 143–171). Wiesbaden: Springer VS.

Lueger, M., & Froschauer, U. (2007). Film-, Bild- und Artefaktanalyse. In J. Straub, A. Weidemann & D. Weidemann (Hrsg.), *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz: Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder* (S. 428–438). Stuttgart: Verlag J.B. Metzler.

Luhmann, N. (2000). *Organisation und Entscheidung*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Luhmann, N. (2009). *Soziologische Aufklärung 5: Konstruktivistische Perspektiven* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Lüsebrink, I. (2006). *Pädagogische Professionalität und stellvertretende Problemverarbeitung: Ausgelegt durch Beispiele aus Schulsport und Sportstudium*. Hellenthal: Sportverlag Strauß.

Lüsebrink, I. (2010). *Sportlehrer/innenausbildung im Gang von Beispiel zu Beispiel*. Universität Hildesheim. https://hildok.bsz-bw.de/frontdoor/index/index/year/2015/docId/397 , letzter Zugriff am 02.Oktober 2022

Lüsebrink, I., & Grimminger, E. (2014). Fallorientierte Lehrer/innenausbildung evaluieren: Überlegungen zur Modellierung von unterrichtsbezogener Reflexionskompetenz. In I. Pieper, P. Frei, K. Hauenschild & B. Schmidt-Thieme (Hrsg.), *Was der Fall ist: Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung* (S. 201–212). Wiesbaden: Springer VS.

Mannheim, K. (1959). Wissenssoziologie. In A. Vierkandt (Hrsg.), *Handwörterbuch der Soziologie* (S. 659–680). Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag.
Marx, K. (1859). *Zur Kritik der politischen Ökonomie*. Berlin: Franz Duncker Verlag.
Marx, K. (1969). Thesen über Feuerbach. *MEW, 3*, 5–7.
Mauss, M. (1978). *Soziologie und Anthropologie 2: Gabentausch, Soziologie und Psychologie, Todesvorstellungen, Körpertechniken, Begriff der Person*. Frankfurt a.M.: Fischer Verlag.
Meer, D. (1998). *Der Prüfer ist nicht der König: Mündliche Abschlußprüfungen in der Hochschule*. Berlin: De Gruyter.
Meer, D. (2019). „Der Prüfer ist immer noch nicht der König": Nachdenken über mündliche Hochschulprüfungen der Gegenwart. In T. Tyagunova (Hrsg.), *Studentische Praxis und universitäre Interaktionskultur: Perspektiven einer praxeologischen Bildungsforschung* (S. 173–199). Wiesbaden: Springer VS.
Meier, M. (2016). „Was ist der Fall?" in der schulpädagogischen Kasuistik oder über das „serendipity pattern" als Ergänzung zur Fallbestimmung ex ante. In M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.), *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns* (S. 123–154). Wiesbaden: Springer VS.
Meister, N. (2020). „Für unsereins gilt: Mathematik ist 'n Teamsport": Fachkulturelle Distinktionslinien im Sprechen von Lehramtsstudierenden über Mathematik und andere Fächer. In U. Hericks, M. Keller-Schneider, W. Meseth & A. Rauschenberg (Hrsg.), *Fachliche Bildung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern* (S. 128–142). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
Meschede, N., Adl-Amini, K., & Hardy, I. (2018). Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehramtsstudierenden zum Umgang mit Heterogenität: Entwicklung eines Instruments und erste Ergebnisse. In S. Miller, B. Holler-Nowitzki, B. Kottmann, S. Lesemann, B. Letmathe-Henkel, N. Meyer, R. Schroeder & K. Velten (Hrsg.), *Profession und Disziplin: Grundschulpädagogik im Diskurs* (S. 276–281). Wiesbaden: Springer VS.
Meseth, W. (2016). Kasuistik in der Lehrerbildung zwischen disziplinbezogenem Forschungs- und professionsbezogenem Orientierungswissen. In M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.), *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns* (S. 39–63). Wiesbaden: Springer VS.
Meseth, W., & Proske, M. (2018). Das Wissen der Lehrerbildung zwischen Wissenschafts- und Praxisorientierung. In J. Böhme, C. Cramer & C. Bressler (Hrsg.), *Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung: Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven* (S. 19–46). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
Messmer, R. (2011). *Ordnungen der Alltagserfahrung: neue Ansätze zum Theorie-Praxis-Bezug und zur Fallarbeit in der Lehrerbildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
Miebach, B. (2006). *Soziologische Handlungstheorie: Eine Einführung* (2., grundlegend überarbeitete und aktualisierte Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
Moreno, R., & Ortegano-Layne, L. (2008). Do classroom exemplars promote the application of principles in teacher education? A comparison of videos, animations, and narratives. *Educational Technology Research and Development*, *56*(4), 449–465.
Moreno, R., & Valdez, A. (2007). Immediate and delayed effects of using a classroom case exemplar in teacher education: The role of presentation format. *Journal of Educational Psychology*, *99*(1), 194–206.

Morgan, G. (2009). *Images of organization* (6. aktualisierte Aufl.). Thousand Oaks: SAGE Publications.

Nassehi, A. (2011). *Soziologie: Zehn einführende Vorlesungen* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag.

Neuber, K., & Göbel, K. (2019). Reflexion im Praxissemester: Ein Forschungskonzept unter Rückgriff auf Schülerrückmeldungen zum Unterricht. In M. Degeling (Hrsg.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung: Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 302–311). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Neuweg, G. H. (2011). Distanz und Einlassung: Skeptische Anmerkungen zum Ideal einer „Theorie-Praxis-Integration" in der Lehrerbildung. *Erziehungswissenschaft*, *22*(43), 33–45.

Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70–182). Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.

Ohlhaver, F. (2011). Fallanalyse, Professionalisierung und pädagogische Kasuistik in der Lehrerbildung. *Sozialer Sinn*, *12*(2), 279–303.

Ohlhaver, F., & Wernet, A. (Hrsg.). (1999). *Schulforschung Fallanalyse Lehrerbildung: Diskussionen am Fall*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Pallesen, H. (2019). Interpretative Unterrichtsforschung in der Lehrer*innenbildung: Fallarbeit mit der Dokumentarischen Methode. *Journal für LehrerInnenbildung*, *19*(4), 72–81.

Pallesen, H., Schierz, M., & Haverich, A. K. (2018). Die Prüfung als Thematisierungspraktik der Nachbesprechung in Ausbildungsinteraktionen des Praxissemesters Sport. In M. Artmann, M. Berendonck, P. Herzmann & A. Liegmann (Hrsg.), *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung: Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik* (S. 149–164). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Pallesen, H., Schierz, M., & Haverich, A. K. (2020). „nich alles was man in der Uni so lernt muss unbedingt @auch so sein@": Inszenierungen des Fachlichen in Adressierungspraktiken schulpraktischer Studien im Sport. In U. Hericks, M. Keller-Schneider, W. Meseth & A. Rauschenberg (Hrsg.), *Fachliche Bildung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern* (S. 165–182). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Parade, R., Sirtl, K., Förster, M., & Viermann, M. (2022). Bewährung in Praxisphasen des Lehramtsstudiums: Zur Inszenierung gelingenden Unterrichts durch Ausschluss und Homogenisierung. In I. Naumann & J. Storck-Odabasi (Hrsg.), *Teilhabe und Ausschluss von Kindern in der Gesellschaft: Perspektiven der Kindheitsforschung, Grundschulpädagogik und Lehrer*innenbildung* (S. 182–209). Weinheim u.a.: Beltz Verlag.

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* (S. 266–279). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Paseka, A., & Hinzke, J.-H. (2018). Professionalisierung durch Forschendes Lernen!? Was tatsächlich in universitären Forschungswerkstätten passiert. In T. Leonhard, J. Košinár & C. Reintjes (Hrsg.), *Studien zur Professionsforschung in der Lehrerbildung. Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung: Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 191–206). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Paseka, A., Hinzke, J.-H., & Maleyka, K. (2018). Hermeneutische Bearbeitung von Videofällen: Zur Entstehung von Denkräumen und Angemessenheitsurteilen. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 299–322). Wiesbaden: Springer VS.

Paulus, D., Gollub, P., & Veber, M. (2019). Individualität im Spannungsverhältnis von Lehren und Lernen in der Lehrerbildung: Potenziale von Blended Learning im Praxissemester. In M. Degeling (Hrsg.), *Herausforderung Kohärenz. Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung: Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 187–197). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Peschel, M. (2018). SelfPro: Entwicklung von Professionsverständnissen und Selbstkonzepten angehender Lehrkräfte beim Offenen Experimentieren. In S. Miller, B. Holler-Nowitzki, B. Kottmann, S. Lesemann, B. Letmathe-Henkel, N. Meyer, R. Schroeder & K. Velten (Hrsg.), *Profession und Disziplin: Grundschulpädagogik im Diskurs* (S. 191–196). Wiesbaden: Springer VS.

Pieper, I., Frei, P., Hauenschild, K., & Schmidt-Thieme, B. (Hrsg.). (2014). *Was der Fall ist: Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung*. Wiesbaden: Springer VS.

Pilypaitytė, L. (2018). Praktikumsbuch: Nutzung und subjektive Einschätzung. In L. Pilypaitytė & H.-S. Siller (Hrsg.), *Schulpraktische Lehrerprofessionalisierung als Ort der Zusammenarbeit* (S. 69–88). Wiesbaden: Springer VS.

Pollmanns, M., Kabel, S., Leser, C., & Kminek, H. (2018). Krisen der Professionalisierung: Wie sich Studierende in Schulpraktischen Studien forschungsbezogenen Typs der schulischen Praxis zuwenden. In M. Artmann, M. Berendonck, P. Herzmann & A. Liegmann (Hrsg.), *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung: Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik* (S. 21–37). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Porsch, R., & Gollub, P. (2018). Angst zu unterrichten bei Lehramtsstudierenden vor und nach dem Praxissemester. In L. Pilypaitytė & H.-S. Siller (Hrsg.), *Schulpraktische Lehrerprofessionalisierung als Ort der Zusammenarbeit* (S. 237–246). Wiesbaden: Springer VS.

Preisendörfer, P. (2016). *Organisationssoziologie: Grundlagen, Theorien und Problemstellungen* (4., überarbeitete Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.

Proske, M., & Rabenstein, K. (2018). Stand und Perspektiven qualitativ sinnverstehender Unterrichtsforschung: Eine Einführung in das Kompendium. In M. Proske (Hrsg.), *Kompendium qualitative Unterrichtsforschung: Unterricht beobachten beschreiben rekonstruieren* (S. 7–26). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Rabenstein, K. (2017). Zur Verschiebung schulischer Leistungsbewertung: Ethnographische Beobachtungen zu Rückmeldepraktiken im individualisierenden Unterricht. In C. Bünger, R. Mayer, S. Schröder & B. Hoffarth (Hrsg.), *Leistung – Anspruch und Scheitern* (S. 41–60). https://www.pedocs.de/volltexte/2017/14562/pdf/Buenger_et_al_2017_Leistung.pdf , letzter Zugriff am 02. Oktober 2022.

Rabenstein, K., & Podubrin, E. (2015). Praktiken individueller Zuwendung in Hausaufgaben und Förderangeboten: Empirische Rekonstruktionen pädagogischer Ordnungen. In S. Reh, B. Fritzsche, T.-S. Idel & K. Rabenstein (Hrsg.), *Lernkulturen: Rekonstruktion pädagogischer Praktiken an Ganztagsschulen* (S. 219–263). Wiesbaden: Springer VS.

Ragin, C. C. (1992). »Casing« and the process of social inquiry. In C. C. Ragin & H. S. Becker (Hrsg.), *What Is a Case? Exploring the Foundations of Social Inquiry* (S. 217–226). Cambridge: Cambridge University Press.

Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. *Zeitschrift für Soziologie*, *32*(4), 282–301.

Reckwitz, A. (2016). Praktiken und ihre Affekte. In H. Schäfer (Hrsg.), *Praxistheorie: Ein soziologisches Forschungsprogramm* (S. 163–180). Bielefeld: transcript Verlag.

Reh, S., & Labede, J. (2009). Soziale Ordnung im Wochenplanunterricht. In H. de Boer & H. Deckert-Peaceman (Hrsg.), *Kinder in der Schule: Zwischen Gleichaltrigenkultur und schulischer Ordnung* (S. 159–176). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Reh, S., Rabenstein, K., Fritzsche, B., & Idel, T.-S. (2015). Die Transformation von Lernkulturen: Zu einer praxistheoretisch fundierten Ganztagsschulforschung. In S. Reh, B. Fritzsche, T.-S. Idel & K. Rabenstein (Hrsg.), *Lernkulturen: Rekonstruktion pädagogischer Praktiken an Ganztagsschulen* (S. 19–62). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Reh, S., & Ricken, N. (2012). Das Konzept der Adressierung: Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivation. In I. Miethe & H.-R. Müller (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie* (S. 35–56). Opladen u.a.: Verlag Barbara Budrich.

Reh, S., & Schelle, C. (2010). Der Fall im Lehrerstudium: Kasuistik und Reflexion. In C. Schelle, K. Rabenstein & S. Reh (Hrsg.), *Unterricht als Interaktion: Ein Fallbuch für die Lehrerbildung* (S. 13–24). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Reichertz, J. (2014). Die Fallanalyse als soziale Praxis der Lehrerbildung. In I. Pieper, P. Frei, K. Hauenschild & B. Schmidt-Thieme (Hrsg.), *Was der Fall ist: Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung* (S. 19–36). Wiesbaden: Springer VS.

Reichertz, J. (2016). *Qualitative und interpretative Sozialforschung: Eine Einladung*. Wiesbaden: Springer VS.

Rheinländer, K., & Scholl, D. (Hrsg.). (2020). *Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung: Konzeptionelle und empirische Aspekte der Relationierung von Theorie und Praxis*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Röhl, T. (2015a). Auffordern: Postphänomenologische Überlegungen zur Materialität schulischen Unterrichtens. In T. Alkemeyer, H. Kalthoff & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Bildungspraxis: Körper, Räume, Objekte* (S. 235–260). Weilerswist: Velbrück Wissenschaft Verlag.

Röhl, T. (2015b). Die Objektivierung der Dinge: Wissenspraktiken im mathematisch-naturwissenschaftlichen Schulunterricht / Objectifying Things: Epistemic Practices in Science Education. *Zeitschrift für Soziologie*, *44*(3), 162–179.

Rosemann, I., & Bonnet, A. (2018). „Oder wäre doch was anderes sinnvoller?“: Mentoringgespräche über Englischunterricht als Professionalisierungsgelegenheiten an der Schnittstelle zwischen Studium und Schulpraxis? In M. Artmann, M. Berendonck, P. Herzmann & A. Liegmann (Hrsg.), *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung: Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik* (S. 131–148). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Rosenberger, K. (2017). Schreibend reflektieren. Zur Praxis institutionalisierter Reflexionstexte in der Lehramtsausbildung. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited: Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 190–200). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Rosenberger, K. (2018). Reflexionspraktiken im Lehramtsstudium: Partizipation und Praxiseinübung. In T. Leonhard, J. Košinár & C. Reintjes (Hrsg.), *Studien zur Professionsforschung in der Lehrerbildung. Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung: Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 93–104). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Rost, M. (2007). Funktion und Zweck des Protokollierens. *Datenschutz und Datensicherheit – DuD*, *31*(10), 731–735.

Roth, W.-M. (2007). Epistemic mediation: Video data as filters for the objectification of teaching by teachers. In R. Goldman (Hrsg.), *Video research in the learning sciences* (S. 367–382). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Ryle, G. (1969). *Der Begriff des Geistes*. Stuttgart: Reclam Verlag.

Schäfer, H. (2013). *Die Instabilität der Praxis: Reproduktion und Transformation des Sozialen in der Praxistheorie*. Weilerswist*:* Velbrück Wissenschaft Verlag.

Schäfer, H. (2016a). Einleitung: Grundlagen, Rezeption und Forschungsperspektiven der Praxistheorie. In H. Schäfer (Hrsg.), *Praxistheorie: Ein soziologisches Forschungsprogramm* (S. 9–28). Bielefeld: transcript Verlag.

Schäfer, H. (2016b). Praxis als Wiederholung: Das Denken der Iterabilität und seine Konsequenzen für die Methodologie praxeologischer Forschung. In H. Schäfer (Hrsg.), *Praxistheorie: Ein soziologisches Forschungsprogramm* (S. 137–159). Bielefeld: transcript Verlag.

Schäfer, H. (Hrsg.). (2016c). *Praxistheorie: Ein soziologisches Forschungsprogramm*. Bielefeld: transcript Verlag.

Schatzki, T. R. (1996). *Social practices: A Wittgensteinian approach to human activity and the social*. Cambridge: Cambridge University Press.

Schatzki, T. R. (1997). Practices and actions. A Wittgensteinian critique of Bourdieu and Giddens. *Philosophy of the Social Sciences*, *27*, 283–308.

Schatzki, T. R. (2016). Praxistheorie als flache Ontologie. In H. Schäfer (Hrsg.), *Praxistheorie: Ein soziologisches Forschungsprogramm* (S. 29–44). Bielefeld: transcript Verlag.

Scheid, C., & Wenzl, T. (Hrsg.). (2020). *Wieviel Wissenschaft braucht die Lehrerbildung? Zum Stellenwert von Wissenschaftlichkeit im Lehramtsstudium.* Wiesbaden: Springer VS.

Schelle, C. (2011). Fallarbeit in der Lehrerbildung: Strukturmerkmale schulischer und unterrichtlicher Interaktion. *Erziehungswissenschaft*, *22*(43), 85–92.

Schellenbach-Zell, J., Wittwer, J., & Nückles, M. (2019). Das Theorie-Praxis-Problem in Praxisphasen der Lehramtsausbildung: Ansätze und mögliche Perspektiven. In M. Degeling (Hrsg.), *Herausforderung Kohärenz. Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung: Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 160–171). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Schlömerkemper, J. (2006). *Die Kompetenz des antinomischen Blicks*. http://www.jschloe.de/2006_Kompetenz_antinom_Blick_Ploeger.pdf , letzter Zugriff am 10. Oktober 2022.

Schmidt, R., & Wittek, D. (2021a). 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* (S. 261–280). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Schmidt, R., & Wittek, D. (2021b). 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* (S. 171–190). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Schmidt, R. (2012). *Soziologie der Praktiken: Konzeptionelle Studien und empirische Analysen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.

Schmidt, S.-S. (2020). „Vermitteln, dass es keine einfachen Antworten gibt“: Empirische Einblicke in fachkulturelle Erfahrungsräume von Lehramtsstudierenden der evangelischen Theologie. In U. Hericks, M. Keller-Schneider, W. Meseth & A. Rauschenberg (Hrsg.), *Fachliche Bildung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern* (S. 143–164). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Schneider, E. (2019). Welche Überzeugungen zeigen Lehramtsstudierende zur schulischen Inklusion? Quantitative Befunde aus der wissenschaftlichen Begleitstudie des Projektes KALEI. In C. Klektau, S. Schütz & A. J. Fett (Hrsg.), *Heterogenitätssensibilität durch Fallarbeit fördern. Zum Stellenwert von Kasuistik und Inklusion in der Lehrer*innenbildung* (S. 133–144). Halle (Saale): Universitäts- und Landesbibliothek Sachsen-Anhalt.

Schneider, E., Wittek, D., & Kramer, R.-T. (2020). Selbstreflexion und Empathie als empirische Hinweise für eine inklusive Haltung: Clusteranalytische Befunde zur Relevanz kasuistischer Lehre aus Studierendenperspektive. In M. Fabel-Lamla, K. Kunze, A. Moldenhauer & K. Rabenstein (Hrsg.), *Studien zur Professionsforschung in der Lehrerbildung. Kasuistik - Lehrer*innenbildung - Inklusion: Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen* (S. 289–304). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Schneider, J., Bohl, T., Kleinknecht M., Rehm, M., Kuntze, S., & Syring, M. (2016). Unterricht analysieren und reflektieren mit unterschiedlichen Fallmedien: Ist Video wirklich besser als Text? *Unterrichtswissenschaft*, *44*(4), 474 – 490.

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* (S. 23–38). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*: *The Jossey-Bass higher education series*. San Francisco u.a.: Jossey-Bass Publishers.

Schulte, J. & Wittgenstein, L. (Hrsg.). (2008). *Philosophische Untersuchungen* (4. Aufl.). Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.

Schülting, T. (1991). "Soll das ein Witz sein?". Exemplarische Analyse des Handlungsmusters "Witzeerzählen". In E. Klein, F. Pouradier Duteil & K. H. Wagner (Hrsg.), *Betriebslinguistik und Linguistikbetrieb: Akten des 24. Linguistischen Kolloquiums, Universität Bremen, 4. - 6. September 1989* (S. 227–238). Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

Schulz, C., & Heinzel, F. (2020). „zu hoher Aufwand für zu wenig Nutzen": Äußerungen von Studierenden im Praxissemester über universitäre Seminare. In K. Rheinländer & D. Scholl (Hrsg.), *Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung: Konzeptionelle und empirische Aspekte der Relationierung von Theorie und Praxis* (S. 233–247). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Schulz-Schaeffer, I. (2010). Praxis, handlungstheoretisch betrachtet. *Zeitschrift für Soziologie*, *39*(4), 319–336.

Schürer, S., van Ophuysen, S., & Bloh, B. (2018). Inklusion und Schulqualität: Welche Erwartungen haben Lehramtsstudierende an die Konsequenzen schulischer Inklusion? In S. Miller, B. Holler-Nowitzki, B. Kottmann, S. Lesemann, B. Letmathe-Henkel, N. Meyer, R. Schroeder & K. Velten (Hrsg.), *Profession und Disziplin: Grundschulpädagogik im Diskurs* (S. 289–295). Wiesbaden: Springer VS.

Scott, W. R., & Davis, G. F. (2007). *Organizations and organizing: Rational, natural, and open systems perspectives*. Routladge: Pearson.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2004). Standards für die Lehrerbildung. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf , letzter Zugriff am 02. Oktober 2022.

Sherin, M. G. (2008). New perspectives on the role of video in teacher education. In J. Brophy (Hrsg.), *Using video in teacher education* (S. 1–28). Bingley u.a.: Emerald.

Shove, E., & Pantzar, M. (2016). Rekrutierung und Reproduktion: Karrieren und Träger von Digitalfotografie und Floorball. In H. Schäfer (Hrsg.), *Praxistheorie: Ein soziologisches Forschungsprogramm* (S. 95–114). Bielefeld: transcript Verlag.

Sirtl, K. (2021). Kollegiale Fallbesprechungen als Vorbereitung auf das Arbeiten in (professionellen) Teams? Über die Implementierung „praxisnaher" Beratungsmethoden in der Lehrer*innenbildung. In N. Böhme, B. Dreer, H. Hahn, S. Heinecke, G. Mannhaupt & S. Tänzer (Hrsg.), *Eine Schule für alle: 100 Jahre Grundschule: Mythen, Widersprüche und Gewissheiten* (S. 477–483). Wiesbaden: Springer VS.

Sirtl, K., & Heinzel, F. (2022). Potenziale und Herausforderungen kasuistischer Seminare im Praxissemester: Macht Fallarbeit im Praxissemester theoriefeindlich und reflexionsmüde? In J. Klusmeyer & D. Bosse (Hrsg.), *Konzepte reflexiver Praxisstudien in der Lehrer*innenbildung* (S. 49–71). Wiesbaden: Springer VS.

Steiner, E. (2014). Kasuistik: ein Fall für angehende und praktizierende Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, *32*(1), 6–20.

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.), *Studien zur Professionsforschung in der Lehrerbildung. Kasuistik – Lehrer*innenbildung – Inklusion: Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen* (S. 200–216). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Stelmaszyk, B. (2009). Die Bedeutung einer berufsbiographischen Perspektive für Erziehungswissenschaftler/innen: Eine Grundlegung von Professionalisierung durch Fallrekonstruktion und Fallarbeit. In W. Helsper, C. Hillbrandt & T. Schwarz (Hrsg.), *Schule und Bildung im Wandel: Anthologie historischer und aktueller Perspektiven* (S. 423–433). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Stokoe, E., Benwell, B., & Attenborough, F. (2013). University students managing engagement, preparation, knowledge and achievement: Interactional evidence from institutional, domestic and virtual settings. *Learning, Culture and Social Interaction*, *2*(2), 75–90.

Streeck, J. (2015). Soziale Regeln als Spielmaterial: Redeübergabe und Objektübergabe in einem Morgenkreis. In T. Alkemeyer, H. Kalthoff & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Bildungspraxis: Körper, Räume, Objekte* (S. 71–88). Weilerswist: Velbrück Wissenschaft Verlag.

Sturm, T. (2015a). Herstellung und Bearbeitung von Differenz im inklusiven Unterricht. In K. Bräu & C. Schlickum (Hrsg.), *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht: Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren Interdependenzen* (S. 223–234). Opladen u.a.: Verlag Barbara Budrich.

Sturm, T. (2015b). Praktiken der Differenzbearbeitung im Fachunterricht. *Gender*, *7*(1), 64–78.

Syring, M. (2015). Unterrichtsvideos als Allheilmittel in der Lehrerbildung? Kognitive Belastung, Motivation und Emotionen bei der Arbeit mit video- und textbasierten Unterrichtsfällen. In M. Schiefner-Rohs, C. Gómez Tutor & C. Menzer (Hrsg.), *Lehrer.Bildung.Medien: Herausforderungen für die Entwicklung und Gestaltung von Schule* (S. 57–69). Hohengehren: Schneider Verlag.

Syring, M., Bohl, T., Kleinknecht M., Kuntze, S., Rehm, M., & Schneider, J. (2016). Fallarbeit als Angebot – fallbasiertes Lernen als Nutzung: Empirische Ergebnisse zur kognitiven Belastung, Motivation und Emotionen bei der Arbeit mit Unterrichtsfällen. *Zeitschrift für Pädagogik*, *62*(1), 86–108.

Syring, M., Kollmannsberger, M., & Kiel, E. (2018). Berufsfeldvorstellungen als Resultat von Praktikumserfahrungen bei Lehramtsstudierenden: Eine inhaltsanalytische Betrachtung. *Pädagogische Rundschau*, *72*(1), 79–94.

Syring, M., Reuschling, A., Bohl, T., Kleinknecht M., Kuntze, S., & Rehm, M. (2013). Classroom-Management lehren und lernen: Zur Bedeutung des Konzepts im Unterricht und dessen Vermittlung in fallbasierten Seminaren in der Lehrerbildung. In R. Arnold, C. Gómez Tutor & C. Menzer (Hrsg.), *Didaktik im Fokus* (S. 75–91). Hohengehren: Schneider Verlag.

Terhart, E. (1995). Lehrerprofessionalität. In H.-G. Rolff & C. Adick (Hrsg.), *Zukunftsfelder von Schulforschung* (S. 225–266). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 202–224). Weinheim u.a.: Beltz Verlag.

Terhart, E. (2012). Wie wirkt Lehrerbildung? *Zeitschrift für Bildungsforschung*, *2*(1), 2–23.

Thole, W. (2010). Ethnographie des Pädagogischen: Geschichte, konzeptionelle Kontur und Validität einer erziehungswissenschaftlichen Ethnographie. In F. Heinzel, W. Thole, P. Cloos & S. Köngeter (Hrsg.), *„Auf unsicherem Terrain": Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens* (S. 17–38). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Thyssen, C., Hornung, G., Kiekbusch, L., & Klaeger, K. (2019). LiFe-LiveFeedback: Tool für vernetztes Feedback aus Universität und Schule. In M. Degeling (Hrsg.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung: Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 289–301). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Tietze, K.-O. (2018). *Kollegiale Beratung: Problemlösungen gemeinsam entwickeln* (9. Aufl.). Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Tuma, R. (2017). *Videoprofis im Alltag: Die kommunikative Vielfalt der Videoanalyse*. Wiesbaden: Springer VS.

Tuma, R., Schnettler, B., & Knoblauch, H. (2013). *Videographie*: *Einführung in die interpretative Analyse sozialer Situationen*. Wiesbaden: Springer VS.

Tyagunova, T. (2014). Das Timing der lokalen Interaktionsordnung in universitären Settings. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, *15*(1–2), 227–243.

Tyagunova, T. (2017). *Interaktionsmanagement im Seminar: Empirische Untersuchungen zu studentischen Partizipationspraktiken.* Wiesbaden: Springer VS.

Tyagunova, T. (2019). ‚Lernen mit Altklausuren'. In T. Tyagunova (Hrsg.), *Studentische Praxis und universitäre Interaktionskultur: Perspektiven einer praxeologischen Bildungsforschung* (S. 201–239). Wiesbaden: Springer VS.

Tyagunova, T., & Greiffenhagen, C. (2017). Closing seminars and lectures: The work that lecturers and students do. *Discourse Studies*, *19*(3), 314–340.

Ukley, N., & Gröben, B. (Hrsg.). (2018). *Forschendes Lernen im Praxissemester: Begründungen, Befunde und Beispiele aus dem Fach Sport*. Wiesbaden: Springer VS.

Ulrich, I., & Gröschner, A. (Hrsg.). (2020). *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende*. Wiesbaden: Springer VS.

vom Lehn, D. (2018). *Ethnomethodologische Interaktionsanalyse: Videodaten analysieren und die Organisation von Handlungen darstellen*. *Standards standardisierter und nichtstandardisierter Sozialforschung*. Weinheim u.a.: Beltz Verlag.

Wagner-Willi, M. (2005). *Kinder-Rituale zwischen Vorder- und Hinterbühne: Der Übergang von der Pause zum Unterricht*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Waldenfels, B. (2001). Die verändernde Kraft der Wiederholung. *Zeitschrift für Ästhetik und Allgemeine Kunstwissenschaft*, *46*(1), 5–17.

Wegener, M., & Faßbeck, G. (2018). Zur (De-)Professionalisierung der Sportstudierenden im Praxissemester. In N. Ukley & B. Gröben (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester: Begründungen, Befunde und Beispiele aus dem Fach Sport* (S. 249–261). Wiesbaden: Springer VS.

Wehner, F., & Weber, N. (2018). Erfassung der Reflexionskompetenz bei Lehramtsstudierenden anhand von Fallvignetten. In S. Miller, B. Holler-Nowitzki, B. Kottmann, S. Lesemann, B. Letmathe-Henkel, N. Meyer, R. Schroeder & K. Velten (Hrsg.), *Profession und Disziplin: Grundschulpädagogik im Diskurs* (S. 270–275). Wiesbaden: Springer VS.

Weinert, F. E. (2011). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen: eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17–31). Weinheim u.a.: Beltz Verlag.

Weitzel, H., & Blank, R. (2019). Peer Coaching und fachdidaktische Unterrichtsplanung: ein Overload? In M. Degeling (Hrsg.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung: Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 393–404). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Wenzl, T. (2019). Von Papas, Brüdern und Cousinen: Zum Problem lebensweltlicher Bezugnahmen in der erziehungswissenschaftlichen Lehre. In T. Tyagunova (Hrsg.), *Studentische Praxis und universitäre Interaktionskultur: Perspektiven einer praxeologischen Bildungsforschung* (S. 11–27). Wiesbaden: Springer VS.

Wenzl, T., Wernet, A., & Kollmer, I. (2018). *Praxisparolen: Dekonstruktionen zum Praxiswunsch von Lehramtsstudierenden*. Wiesbaden: Springer VS.

Wernet, A. (2006). *Hermeneutik – Kasuistik – Fallverstehen: Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

Wernet, A. (2009). *Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik* (3. Aufl.) Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Wernet, A. (2016). Praxisanspruch als Imagerie: Über Lehrerbildung und Kasuistik. In M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.), *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns* (S. 293–312). Wiesbaden: Springer VS.

Wernet, A. (2018). Der Praxisanspruch der Lehrerbildung als Irritation einer erziehungswissenschaftlichen Lehre. In J. Böhme, C. Cramer & C. Bressler (Hrsg.), *Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung. Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven* (S. 47–61). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Weyland, U. (2019). Forschendes Lernen in Langzeitpraktika: Hintergründe, Chancen und Herausforderungen. In M. Degeling (Hrsg.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung: Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 25–64). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Wiesemann, J., & Lange, J. (2015). Schülerhandeln und die Dinge des Lernens: Zum Verhältnis von Sinn und Objektgebrauch. In T. Alkemeyer, H. Kalthoff & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Bildungspraxis: Körper, Räume, Objekte* (S. 261–282). Weilerswist: Velbrück Wissenschaft Verlag.

Wilz, S. (2015). Skizze zur praxistheoretischen Debatte um Organisation. In M. Apelt & U. Wilkesmann (Hrsg.), *Zur Zukunft der Organisationssoziologie* (S. 253–272). Wiesbaden: Springer VS.

Wilz, S., & Groddeck, V. von (2017). *Praxistheorie in der Organisationssoziologie: Eine Skizze theoretischer und forschungspraktischer Problemfelder*. http://publikationen.soziologie.de/index.php/kongressband_2016/article/view/565 , letzter Zugriff am 02. Oktober 2022

Wittek, D., & Jacob, C. (2020). (Berufs-)biografischer Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 196–203). Stuttgart: utb Verlag.

Wittek, D., Rabe, T., & Ritter, M. (Hrsg.). (2021a). *Kasuistik in Forschung und Lehre: Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Wittek, D., Rabe, T., & Ritter, M. (2021b). Kasuistik in Forschung und Lehre: Ordnungen und Unordnungen. In D. Wittek, T. Rabe & M. Ritter (Hrsg.), *Kasuistik in Forschung und Lehre: Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche* (S. 7–20). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Wolters, P. (2015). *Fallarbeit in der Sportlehrerausbildung*. Aachen: Meyer & Meyer Verlag.

Zinnecker, J. (2000). Soziale Welten von Schülern und Schülerinnen: Über populäre, pädagogische und szientifische Ethnographien. *Zeitschrift für Pädagogik, 5*, 667–708.

Zordo, L. de, Bisang, D., & Hascher, T. (2018). Gelingensbedingungen für Teamteaching im Praktikum. In L. Pilypaitytė & H.-S. Siller (Hrsg.), *Schulpraktische Lehrerprofessionalisierung als Ort der Zusammenarbeit* (S. 169–184). Wiesbaden: Springer VS.

Zumbach, J., Haider, K., & Mandl, H. (2008). Fallbasiertes Lernen: Theoretischer Hintergrund und praktische Anwendung. In J. Zumbach & H. Mandl (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie in Theorie und Praxis: Ein fallbasiertes Lehrbuch* (S. 1–14). Göttingen: Hogrefe.

Zumbach, J., & Mandl, H. (Hrsg.). (2008). *Pädagogische Psychologie in Theorie und Praxis: Ein fallbasiertes Lehrbuch*. Göttingen: Hogrefe.

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Tab. 1	Kasuistische Arbeitsformen der flankierenden Veranstaltung „Lernen am Fall im Praxissemester“ (vgl. Heinzel et al., 2019; Heinzel, 2021; vgl. Heinzel & Krasemann, 2015, 2019, 2020)	69
Tab. 2	Ablaufplan der kollegialen Fallbesprechung fremder Fälle (gekürzt und zusammengefasst)	70
Tab. 3	Ablaufplan der kollegialen Fallbesprechung eigener Fälle (gekürzt und zusammengefasst)	71
Tab. 4	Ablaufplan des sequenziellen Interpretierens (gekürzt und zusammengefasst)	72
Tab. 5	Übersicht der Videoaufzeichnungen	73

Transkriptionszeichen

Zusätzlich zu den beschreibenden Passagen, die im Zuge der Beobachtung entstanden sind, wurden darüber hinaus die studentischen Äußerungen wörtlich oder indirekt wiedergegeben. Bei ersterer Beschreibung kommen dabei folgende Transkriptionszeichen zum Einsatz. Die Einführung ‚wort' dient hier der exemplarischen Darstellung des Regelgebrauchs.

Transkripti-onszeichen	**Bedeutung**
[wort]	Eckige Klammern enthalten Zusatzinformationen bzw. ergänzende Beobachtungen, die sich zumeist auf die Art und Weise der sprachlichen Ausführung des vorherigen Sprechhandlung oder paralleler Tätigkeiten/ Sprechhandlungen beziehen oder Informationen bezüglich der Videoaufnahme enthalten
wort	Vorgelesene Sprechhandlung
„wort"	Sprechhandlung
wort	Ersetzung im Zuge der Anonymisierung
Wort-	Abbruch
[?]	Korrektheit der Beschreibung ist fraglich
(wort)	Kontextinformation
[unvers.]	Sprechhandlung konnte aufgrund akustischer Unverständlichkeit nicht transkribiert werden
[…]	Auslassung im Protokoll

ANHANG

Praktik	Video	Sequenz(en)
Problematisieren	S2_G1_2	00:04:31 – 00:06:14
Amüsieren	S2_D2_G2_1	00:28:43 – 00:29:10
Abstimmen	S8_D3_G3_1	00:26:15 – 00:28:15
Bestimmen	S7_D2_G1	00:30:00 – 00:30:41
Zeigbarkeit herstellen	S6_D2_G2_2	00:03:40 – 00:03:54 00:06:28 – 00:06:55 00:07:45 – 00:08:04
Ungewissheit thematisieren	S7_D2_G1	00:45:57 – 00:46:37 00:55:04 – 00:55:42
Einordnen	S4_G2_2	00:15:56 – 00:17:51
Labeln	S6_D3_G1_1	00:19:05 – 00:25:53
Legitimieren	S8_D2_G3	00:27:55 – 00:29:50
Beratschlagen	S3_D2_G3_2	00:17:10 – 00:18:47
Abarbeiten	S8_G1_1	00:30:15 – 00:31:20
Abschweifen	S2_D3_G3_1	00:09:25 – 00:10:56
Eigenes Handeln befragen	S2_D2_G1_2	00:19:50 – 00:21:22
Justieren	S3_D3_G1_1	00:04:55 – 00:05:25
Vorspringen und Zurück-springen	S7_G2_2	00:31:02 – 00:31:43 00:32:37 – 00:33:42
Verdecken und Aufdecken	S8_D2_G2	00:45:23 – 00:45:30 00:46:00 – 00:46:50

Das Dissertationsprojekt widmet sich der Vollzugswirklichkeit kasuistischer Lehre in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung, genauer den studentischen Praktiken der Fallarbeit mit unterschiedlichen Fallarbeitsformaten (aufgabenbasierte Fallarbeit, kollegiale Fallbesprechung, sequenzielles Interpretieren). Den Ausgangspunkt hierfür bildeten 111 Videoaufzeichnungen studentischer Arbeit am Fall, die im Rahmen des durch die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ geförderten Projektes „Professionalisierung durch Vernetzung (PRONET)“ entstanden sind.

Als methodische Anlage der Studie diente eine Verbindung aus einer offenen Codierung in Anlehnung an die Grounded Theory Methodology (Glaser und Strauss, 2009) und einer von der Ethnomethodologie inspirierten Feinanalyse protokollierter Szenen des Videomaterials.

Es zeigte sich, dass Fallarbeit als ein körperliches Tun mit Dingen, wie den Fallmaterialien und den Arbeitsaufträgen hergestellt wird. Häufig erfolgt der Prozess dieser Herstellung über die Synchronisierung der Bewegung von Körpern und des Sprechens. Es konnten sowohl formatübergreifende als auch formatspezifische Praktiken herausgearbeitet werden.

ISBN 978-3-7376-1190-9
9 783737 611909 >