

Hoffmann, Nora Friederike

Beobachter:innen beobachten. Die Auseinandersetzung mit studentischen Perspektiven auf Schule und Unterricht als Professionalisierungsanlass

Kramer, Rolf-Torsten [Hrsg.]; Rabe, Thorid [Hrsg.]; Wittek, Doris [Hrsg.]: Fallverstehen und Reflexivität? Beiträge der QLB zur Professionalisierung im Lehramtsstudium. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 290-305. - (Studien zur Professionsforschung und Lehrer:innenbildung)



Quellenangabe/ Reference:

Hoffmann, Nora Friederike: Beobachter:innen beobachten. Die Auseinandersetzung mit studentischen Perspektiven auf Schule und Unterricht als Professionalisierungsanlass - In: Kramer, Rolf-Torsten [Hrsg.]; Rabe, Thorid [Hrsg.]; Wittek, Doris [Hrsg.]: Fallverstehen und Reflexivität? Beiträge der QLB zur Professionalisierung im Lehramtsstudium. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 290-305 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-328448 - DOI: 10.25656/01:32844; 10.35468/6156-13

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-328448>

<https://doi.org/10.25656/01:32844>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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

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



Kontakt / Contact:

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

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

Nora Friederike Hoffmann

Beobachter:innen beobachten. Die Auseinandersetzung mit studentischen Perspektiven auf Schule und Unterricht als Professionalisierungsanlass

Zusammenfassung

Dieser Beitrag behandelt eine Möglichkeit, das Potenzial einer rekonstruktiven Kasuistik zu erweitern, indem die studentischen Autor:innen von Beobachtungsprotokollen selbst bzw. deren Blick auf das Feld ihres zukünftigen beruflichen Handelns zum Gegenstand gemacht werden. Die Beobachtungsprotokolle werden dabei nicht nur im Hinblick auf die implizite Handlungslogik des beobachteten Geschehens analysiert, sondern darüber hinaus mit Hilfe dokumentarischer Interpretationen die implizite Logik der Beobachtungspraxis erschlossen und damit Einblick in die impliziten Wissensbestände, Normativitäten und Standortgebundenheiten von Lehramtsstudierenden gegenüber Schule, Unterricht und deren Akteur:innen gewonnen. Es geht also darum zu *rekonstruieren*, wie *studentische Beobachter:innen in der Schule beobachten*, diese Erkenntnisse für eine Diskussion in universitären Lehr-Lern-Settings zugänglich zu machen und so auch Professionalisierungsanlässe zu schaffen.

Schlagwörter: Kasuistik, Dokumentarische Methode, Praxeologische Wissenssoziologie, Professionalisierung, Beobachtungsprotokolle

Abstract

This article gives insight into a certain approach to reconstructive casuistics in university teaching-learning settings. The approach includes making the student authors of observation protocols the subject – respectively their understanding of the field of their future professional activities as it is stored in their descriptions. The observation protocols are henceforth not only analyzed with regard to the implicit situational dynamics of the observed events. Instead, the implicit logic of the observation practice is opened up and gives insight into the implicit knowledge, normativities and locational ties of the students towards school, lessons and their actors. The aim is to reconstruct how student observers observe

in school, to use these findings as a base of discussion in university teaching-learning settings and thus to create opportunities for professionalization.

Keywords: casuistics, documentary method, praxeological sociology of knowledge, professionalization, observation

Die erste Förderphase des an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (MLU) angesiedelten QLB-Projekts KALEI, dessen Auslaufen den Anlass für diesen Band bietet, legte den Schwerpunkt auf Kasuistik als hochschuldidaktisches Konzept, wobei vor allem an den Praxisphasen des Lehramtsstudiums angesetzt worden ist. Ziel war es, mit den Praxisphasen verbundene kasuistische Lehr-Lern-Formate innerhalb der Bildungswissenschaften, Fachdidaktiken und Fächer im Lehramtsstudium interdisziplinär zu verorten und zu diskutieren.¹ Zum Ende der zweiten KALEI-Förderphase haben sich an der MLU nun fünf Praxisphasen etabliert, in denen die Analyse und Diskussion von Fällen einen festen Stellenwert erhalten haben. Dabei sind insbesondere zwei Praxisphasen² weiter entwickelt worden, in denen die Einführung in eine „*rekonstruktive* Fallerschließungspraxis als eines zentralen Strukturmerkmals von Professionalität“ (Helsper 2018, S. 134, Herv. d. Vf.) im Zentrum steht. Eine davon – das sogenannte ‚Beobachtungspraktikum‘ mit seinen Vor- und Nachbereitungsseminaren – soll nun den Ausgangspunkt für die in diesem Beitrag angestellten Überlegungen bilden, die allerdings auch darüber hinaus Relevanz erhalten können.

Das Anliegen einer als rekonstruktiv verstandenen Kasuistik ist ein von Zeit- und Handlungsdruck befreites „relativ offenes Verstehen und Durchdringen“ (Schmidt & Wittek 2019, S. 32) dokumentierter pädagogischer Situationen in ihrer „Handlungslogik- und Struktur“ (ebd., S. 34), die im Rahmen des Lehramtsstudiums zum Fall ‚gemacht‘ werden. Die Studierenden, die im ‚Beobachtungspraktikum‘ vor der Aufgabe stehen, in Phasen teilnehmender und nicht-teilnehmender Beobachtung Beobachtungsprotokolle anzufertigen, sind damit in den Vor- und Nachbereitungsseminaren der Praktika dazu angehalten, die Interaktionspraxis in Schule und Unterricht zu analysieren.

„Die eigene Beobachtung des Unterrichts im Praktikum, die methodisch angeleitete Auseinandersetzung mit den dadurch entstandenen Protokollen sowie die Hausarbeit dienen dazu, eine analytisch-distanzierte, reflexive Auseinandersetzung mit Unterricht als sozialer Praxis einzuüben. So können verallgemeinerbare Handlungsanforderungen und -probleme von ‚Unterricht‘ identifiziert und durchdacht werden. Das kasuistische Vorgehen verstehen wir dabei als Betrachtung der Praxis durch ein vergrößerndes Mik-

1 Siehe dazu: <https://kalei.uni-halle.de/kalei1/> sowie <https://kalei.uni-halle.de> [zuletzt abgerufen am 01.03.2024].

2 Das sogenannte Beobachtungspraktikum und das Außerunterrichtliche Pädagogische Praktikum, siehe dazu <https://www.zlb.uni-halle.de/studium/praktika/> [zuletzt abgerufen am 01.03.2024].

roskop bzw. mittels einer entschleunigenden Zeitlupe. Des Weiteren kann die intensive Fallarbeit auch Aufschluss über die eigenen Vorstellungen von unterrichtlichem Geschehen geben und Ihnen eine Reflexion dieser Perspektiven ermöglichen.“ (Leitfaden Modul 1, internes Dokument)

Im Zentrum steht – ausgehend von den Beobachtungsprotokollen von Studierenden – die Analyse von Unterricht als sozialer Praxis. Die Möglichkeit, dass Studierende davon ausgehend auch die „eigenen Vorstellungen von unterrichtlichem Geschehen“ (siehe oben) reflektieren, wird dabei mitgedacht, aber selten fokussiert. Um nun das Potenzial einer rekonstruktiven Kasuistik noch zu erweitern, möchte ich in diesem Beitrag Wege aufzeigen, wie darüber hinaus Studierende selbst bzw. deren Blick auf das Feld ihres zukünftigen beruflichen Handelns in den Blick genommen werden können. Dazu werde ich im folgenden Abschnitt die Grundlinien rekonstruktiver Fallarbeit im Rahmen des Lehramtsstudiums skizzieren und dabei auch darauf eingehen, inwiefern sich damit verbundene Professionalisierungshoffnungen in zwei zentralen Ansätzen (dem strukturtheoretischen Ansatz nach Werner Helsper und dem wissenssoziologischen Ansatz nach Ralf Bohnsack) unterschiedlich ausgestalten. Anschließend arbeite ich im zweiten und dritten Abschnitt die Fragestellung des Beitrags als Rekonstruktion der impliziten Logik der Beobachtungspraxis von Studierenden heraus, die mit Hilfe dokumentarischer Interpretationen von Beobachtungsprotokollen erschlossen werden kann. Im vierten Abschnitt werden die Erkenntnismöglichkeiten eines solchen Verfahrens anhand eines studentischen Beobachtungsprotokolls illustriert und dann in einem Fazit abschließend skizziert, welche Professionalisierungsimpulse damit verbunden sein könnten.

1 Rekonstruktiv kasuistische Bildung im Lehramtsstudium – Theoriebezüge und Evaluationen

Grundsätzlich geht es in der (rekonstruktiven) Kasuistik oder Fallanalyse³ um das verstehende Erschließen von Daten, die als Ausgangspunkt für Diskussionen in Formaten u. a. der Lehrer:innenbildung⁴ fungieren. „Die protokollierte Praxis wird dabei als sozial hervorgebrachte fokussiert, Ziel des Erschließungsprozesses ist es, die ‚Grammatik‘ herauszuarbeiten, die diesem Hervorbringungsprozess zu Grunde liegt“ (Kunze 2018, S. 682). Das Anliegen einer rekonstruktiven Kasuistik bezieht sich damit nicht auf ein deklaratives Wissen, sondern auf „ein prozedurales Wissen, Fälle rekonstruieren“ (Schmidt & Wittek 2019, S. 31f.) zu können, sie also relativ

3 Ähnlich wie Bohnsack i. d. B. verwende ich die Begriffe synonym.

4 Obgleich der hier eröffnete Diskurs um Kasuistik aufgrund des Anliegens dieses Bandes einen Schwerpunkt auf die Lehrer:innenbildung legt, lassen sich meine Ausführungen auch auf die Professionalisierungsprozesse anderer pädagogischer Handlungsfelder (wie z. B. der Sozialen Arbeit, der Frühpädagogik) übertragen.

offen zu verstehen und zu durchdringen. Damit strebt die rekonstruktive Kasuistik an, „durch die Arbeit am Fall langfristig eine Bereitschaft und Fähigkeit aufzubauen, eigenes und fremdes pädagogisches Handeln zum Gegenstand des eigenen Nachdenkens zu machen“ (Wittek et al. 2022, S. 44), was sich sowohl auf pädagogische Situationen, das Lehrer:innenhandeln, Unterricht und Schule allgemein als auch auf die Orientierungen als Lehrperson oder Lehramtsstudierende richten könne und insgesamt der Professionalisierung zuträglich sei (siehe dazu auch Jacob i. d. B.). Ausgangspunkt dafür, sich selbst als (Lehr-)Person zum Fall zu machen, ist das „Argument der Wahrnehmungsgebundenheit und Konstruktivität pädagogischer Problemstellungen“ (Kunze 2018, S. 685f.), so dass in die Fallarbeit stets auch „Momente von Selbstbeobachtung und Selbstthematisierung“ (ebd.) einfließen. In der Fallarbeit werden dementsprechend Seminarsettings etabliert, „die es den Teilnehmenden ermöglichen, eigene, alltagsweltlich bzw. biographisch bewährte Orientierungsmuster und Deutungsrouninen zu erkennen und einer reflexiven Auseinandersetzung zugänglich zu machen“ (ebd.). Die explizite Bearbeitung des ‚eigenen Falls‘ im Rahmen universitärer Veranstaltungen wird dabei allerdings aufgrund der „Gefahr einer übergreifhaften ‚Therapeutisierung‘“ und einer „direktaufdringlichen“ „Entgrenzung“ (Helsper 2018, S. 133f.; siehe auch Wittek et al. 2022, S. 54) ausgeschlossen und stattdessen darauf gesetzt, dass die Auseinandersetzung mit dem ‚fremden Fall‘ auch eine – implizit bleibende – Auseinandersetzung mit dem ‚Eigenen‘ anrege (Helsper 2018, S. 134).

Mit der rekonstruktiven Kasuistik sind damit einige Hoffnungen auf eine Professionalisierung verbunden, die sich aber in unterschiedlichen professionalisierungstheoretischen Konzeptionen in verschiedener Weise ausgestalten. Dies möchte ich hier anhand von zwei theoretisch-konzeptionellen Bezugspunkten deutlich machen. Ich gehe dabei erstens auf den strukturtheoretischen Ansatz ein, der sich bereits vor etwa 25 Jahren (Helsper 2001) mit den Möglichkeiten von Fallanalysen im Lehramtsstudium als „Brücke zur Praxis“ (Helsper 2021, S. 148) auseinandergesetzt hat. Zweitens wende ich mich dem vergleichsweise jungen praxeologisch-wissenssoziologischen Ansatz zu, der sich im Diskurs mit dem strukturtheoretischen Ansatz entwickelt hat und den ich dann im Verlauf dieses Beitrags weiterverfolgen werde.

1.1 Der ‚doppelte Habitus‘ im strukturtheoretischen Zugang

Den *strukturtheoretischen Ansatz* kennzeichnet die Figur eines „doppelte[n] Habitus“ (Helsper 2001, S. 10), der aus einer wissenschaftlich-reflexiven und einer praktisch-pädagogischen Seite besteht. Als zentral für die Entwicklung von Professionalität wird dabei der wissenschaftlich-reflexive Habitus gesetzt, der als Ermöglichungsinstanz dafür fungiert, ausgehend von einer Auseinandersetzung mit den eigenen Orientierungen bzw. Selbst-Welt-Verhältnissen einen „exzentrischen Blick“ (ebd., S. 12) auf das eigene Handeln zu werfen und dieses so in ein ‚reflexives‘ Handeln zu wandeln (ebd.).

In den Settings hochschulischer Lehrer:innenbildung basiert die Anregung eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus u. a. auf der rekonstruktiven Auseinandersetzung mit fremden Fällen aus der pädagogischen Praxis, womit zweierlei verknüpft ist. Zum einen ist es die „Herausbildung einer kasuistischen Kompetenz der Sinnerschließung des Konkreten“ (Helsper 2018, S. 134), zum anderen ist die Idee leitend, dass die Reflexion des Fremden zugleich auch einen „Resonanzboden für das Eigene“ (Helsper 2018, S. 134) bilde und so „die selbstreflexive Auseinandersetzung mit eigenen Erfahrungen, Orientierungen und Praxen angeregt“ (ebd., S. 134) werde. Die Reflexion des Selbst bleibt im strukturtheoretischen Ansatz nach Helsper implizit in die Auseinandersetzung mit den fremden Fällen eingelagert, sie dient aber dazu, den eigenen Habitus qua selbstreflexiver Kraft zu verändern – und zwar auf der Basis von erworbenen wissenschaftlichen Kategorien und Methoden (Wittek & Martens 2022, S. 287f.; siehe auch Kramer i. d. B.)

1.2 Das ‚praktische Erkennen bzw. Reflektieren‘ im praxeologisch-wissenssoziologischen Zugang

Der *praxeologisch-wissenssoziologische Ansatz* ist mit einer Skepsis gegenüber der im strukturtheoretischen Ansatz aufgehobenen Konzeption eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus verbunden, der zwar als funktional, zugleich aber als Gegenfigur für das pädagogisch-praktische Können entworfen wird (Wittek & Martens 2022, S. 283f.). So wird ausgeschlossen, dass ein distanzierter, wissenschaftlich-reflexiver Blick auf das Selbst die eigene Praxis transformieren könne. Zwar werden auch theoretisierende Reflexionen *über* die Praxis identifiziert, gerade aber die Distanzierung von den darin enthaltenen Common Sense-Theorien wird als wichtige Funktion kasuistischer Bildung verstanden (Bohnsack i. d. B., Abschn. 2.1). In den Vordergrund rückt demgegenüber ein Modus der Reflexion, der als „integraler Bestandteil der Praxis selbst“ (Bohnsack 2020, S. 118) verstanden wird. Diese „praktische Reflexion“ bzw. das „praktische Erkennen“⁵ der *Strukturen des Interaktionssystems*“ (Bohnsack i. d. B., S. XX) gilt als „wissensmäßige Repräsentation der konstituierenden Rahmung bei den beteiligten Akteur:innen“ (Bohnsack, i. d. B., Abschn. 2.1), welche die handlungspraktische Bewältigung professionalisierter Interaktion zu leisten vermag. Dies bedeutet auch ein habituelles Umgehen mit den Standards, Normen und Rollen der Organisation, indem „Kontingenzen oder funktionale Äquivalenzen des [eigenen; d. Vf.] Handelns im Vollzug der Praxis selbst [identifiziert] und in eine Modifikation des Orientierungsrahmens“ umgesetzt werden (Bohnsack 2024, S. 33).

Ausgehend davon versteht sich kasuistische (Lehrer:innen-)Bildung „als sozialisatorische Aneignung von Potenzialen des *praktischen Erkennens* und der *prakti-*

5 In früheren Arbeiten (z. B. Bohnsack 2020) wurde synonym zu den Begriffen ‚praktisches Erkennen bzw. Reflektieren‘ der Begriff der ‚impliziten Reflexion‘ genutzt und auch von anderen Autor:innen aufgenommen (z. B. Wittek & Martens 2022; Hinzke 2020).

schen Reflexion“ (Bohnsack i. d. B., Abschn. 2) und kann auf verschiedenen Wegen stattfinden: Beispielsweise im Arbeitsprozess beruflicher Akteur:innen (Franz 2024, i. V.) und teilweise auch der Studierenden in längeren Praxisphasen (Hinzke 2020), in der Seminardiskussion ausgehend von Texten oder Artefakten aus der beruflichen Praxis oder in Lehrforschungsprojekten.

1.3 Beide Zugänge im Spiegel empirischer Untersuchungen zu Lehramtsstudieren

Sowohl die Thesen des strukturtheoretischen als auch diejenigen des praxeologisch-wissenssoziologischen Ansatzes sind in verschiedener Hinsicht empirisch untersucht worden. Wenige dieser Beiträge, die darin den Fokus auf die Auseinandersetzung mit kasuistischen Lehr-Lern-Formaten legen, möchte ich nun skizzieren. In der Begleitforschung des KALEI-Projekts wurde bspw. eine „strukturtheoretische Perspektivierung reflexiver Momente in der Professionalisierung von (angehenden) Lehrpersonen“ (Wittek et al. 2022, S. 42, Herv. i. Orig.) zugrunde gelegt. Zu diesem Zweck wurden Gruppendiskussionen mit Studierenden zu ihren Erfahrungen mit kasuistischer Lehre erhoben, um zu untersuchen, inwiefern die Kasuistik dazu beiträgt, das eigene und das fremde pädagogische Handeln „zum Gegenstand des eigenen Nachdenkens“ (Wittek et al. 2022, S. 44) der Studierenden zu machen. Dabei hat sich gezeigt, dass die Studierenden zwar angeregt von der Fallanalyse auch über sich selbst und ihre eigenen Vorannahmen nachdenken; es bleibt aber fraglich, ob „der eigene Fall selbstläufig im fremden Fall reflektiert wird“ (ebd. S. 46), ob also aufgrund der Irritation die Prägung der eigenen Vorstellungen im Kontrast zu den anderen Vorstellungen und darüber eine Reflexion des Habitus angeregt wurde. Es zeigte sich aber darüber hinaus, dass auch dann, wenn, wie im Projekt ‚BiProfessional‘ der Universität Bielefeld, die Fallarbeit um ein explizit reflexives Moment ergänzt wird, keine Habitusreflexion ausgemacht werden kann⁶ (Wittek et al. 2022, S. 49ff.).

Jan-Henrik Hinzke (2020) fragt mit einer *wissenssoziologischen Perspektivierung* nach der Anbahnung von Potenzialen praktischen Erkennens bzw. praktischer Reflexionen⁷ im Studium und untersucht dafür dichte Beschreibungen aus Praxisphasen von Studierenden des Lehramts. Seine Rekonstruktionen zeigen, dass zumindest in einigen studentischen Praktikumsberichten, welche die eigene Handlungspraxis thematisieren, Reflexionsleistungen möglich und „derartige Berichte also potenziell dazu geeignet sind, als Reflexionsanlässe zu fungieren

6 Dies werten die Autor:innen allerdings nicht als grundsätzliche Zurückweisung der Möglichkeit von Habitusreflexion, sondern ziehen in Betracht, dass es sich hierbei eher um eine Frage der empirischen Nachweisbarkeit handelt.

7 Der Autor selbst verwendet in seinem Beitrag den Begriff der ‚impliziten Reflexion‘ den ich in diesem Beitrag aus Gründen der Konsistenz und Nachvollziehbarkeit durch das Synonym des ‚praktischen Erkennens resp. Reflexion‘ ersetze (siehe dazu Bohnsack 2024).

und Reflexionsprozesse bei Studierenden zu befördern“ (Hinzke 2020, S. 102). Er gibt allerdings auch zu bedenken, dass die Potenziale praktischen Erkennens und Reflektierens sich im Rahmen des Studiums in der Regel nicht in Bezug auf die Berufspraxis von Lehrpersonen entfalten, da die dort „alltäglich anstehenden Bewältigungsleistungen der Spannung zwischen Norm und Habitus in der Organisation Schule nicht simuliert werden können“ (Hinzke 2020, S. 102) (worauf ich zum Ende dieses Beitrags noch einmal eingehen werde).

Die Bilanz dieser Studien ist nun die Erkenntnis, dass mit einem strukturtheoretischen Zugang reflexive Momente in der studentischen Fallarbeit zumindest nicht nachgewiesen werden können. Aus wissenssoziologischer Perspektive kommt Hinzke (2020) darüber hinaus zu dem Schluss, dass sich Potenziale praktischen Erkennens und praktischer Reflexion in der studentischen Fallarbeit vor allem auf die Standards, Normen und Rollen des Studiums und nicht der Berufspraxis beziehen.

2 Fragestellung

Die Ausführungen zum strukturtheoretischen und zum wissenssoziologischen Ansatz zeigen, dass die Frage nach einem potenziellen Wandel von Praxis im Zuge von Professionalisierungsprozessen in unterschiedlicher Weise beantwortet werden kann. Um die Fragestellung dieses Beitrags weiter zu entwickeln, ist es nun allerdings notwendig, sich auch noch einmal damit auseinanderzusetzen, was in den unterschiedlichen empirischen Zugängen zu kasuistischer Bildung bislang als Handlungspraxis untersucht worden ist. Deutlich wird darin, dass in den bisher aufgezeigten empirischen Zugängen Erzählungen und Beschreibungen zu Fallarbeit bei Doris Wittek et al. (2020, S. 42ff.) oder Protokollierungen aus Schule bei Hinzke (2020) rekonstruiert worden sind, die sich dazu eignen, Momente praktischer Reflexion im Modus einer proponierten Performanz zu erfassen und damit die kasuistische Lehrpraxis einer Evaluation zu unterziehen. Wenn es aber darum gehen soll, im Rahmen kasuistischer (Lehrer:innen-)Bildung Potenziale praktischen Erkennens (also auf der Ebene performativer Performanz) bei den Studierenden anzuregen, erweist es sich aus einer wissenssoziologischen Perspektive als aufschlussreicher, die Handlungspraxis von Studierenden im kasuistischen Arbeiten selbst zu rekonstruieren und zum Gegenstand der Seminardiskussion zu machen. Solch ein Vorgehen kann einerseits anhand der Rekonstruktion kasuistischer Interaktionspraxis in Lehrveranstaltungen realisiert und auf Momente praktischen Erkennens der Studierenden hin beleuchtet werden (siehe z. B. das Projekt von Cornelia Jacob sowie die Beiträge von Gabriel & Kinne; Steinwand & Wittek i. d. B.). Andererseits lassen sich Potenziale praktischen Erkennens ebenfalls dann anregen, wenn die ethnographischen Protokolle von Lehramtsstudierenden selbst als Dokument einer Handlungspraxis (nämlich des Verschriftens von Be-

obachtungen) verstanden und im Hinblick auf die darin aufgehobenen standortgebundenen Orientierungen der Beobachter:innen gegenüber Schule, Unterricht und deren Akteur:innen analysiert werden. Damit einher geht der Vorschlag eines Konzepts für eine kasuistische Lehre, in der die Explikation des impliziten Blicks auf Schule in studentischen Beobachtungsprotokollen zur „Reflexion der [eigenen] Normalitätsvorstellungen [...] und damit auch für die Reflexion der [eigenen] Standortgebundenheit“ (Reh et al. 2022, S. 12) gegenüber dem späteren Feld und der Klientel des beruflichen Handelns dient. Beobachtungsprotokolle werden in diesem Fall nicht im Hinblick auf die implizite Handlungslogik des beobachteten Geschehens analysiert. Vielmehr wird mit Hilfe dokumentarischer Interpretationen die implizite Logik der Beobachtungspraxis von Studierenden (als Autor:innen der Protokolle) erschlossen und damit Einblick in deren implizite Wissensbestände, Normativitäten und Standortgebundenheiten gegenüber Schule, Unterricht und deren Akteur:innen gewonnen. Es geht also darum zu *rekonstruieren, wie studentische Beobachter:innen in der Schule beobachten*, wofür sich die Dokumentarische Methode mit ihrem Fokus darauf, die impliziten Wissensbestände von Akteur:innen zu *rekonstruieren*, insbesondere als geeignet erweist.

3 Die ‚Autorität der Autorin‘ als Ausgangspunkt für die Rekonstruktion von Beobachtungsprotokollen – Methode

Die methodische Grundvoraussetzung für solch ein Vorgehen ist die häufig in der dokumentarischen Forschung als Limitierung ethnographischer Protokolle angeführte Überlegung zur ‚Autorität der Autorin‘: Also die Idee, dass sich in ethnographischen Protokollen immer (auch) diejenige Person mit ihren Wissensbeständen zeigt, deren (Beobachtungs- und Protokollierungs-)Handlungen uns qua Forschungsinstrument vorliegen (z. B. Kalthoff 2003). Das sind im Fall der Beobachtungsprotokolle die Verfasser:innen dieser, die aufgrund der unaufhebbaren Seins- und Standortgebundenheit des Wissens und Wahrnehmens (Mannheim 1995/1929) schreibend *eine bzw. ihre Version* von Wirklichkeit festgehalten haben (Fuhrmann & Hoffmann 2024; Bohnsack 2021, S. 133ff.). Damit verweist die „Art und Weise, wie ein Phänomen [...] wahrgenommen und beschrieben wird, nicht [nur; d. Vf.] auf das Phänomen selbst, sondern gerade auch auf den Modus Operandi oder die Logik der Wahrnehmung des Autors bzw. der Autorin“ selbst (Amling 2022, S. 3): Das Protokoll wird so auch als Dokument der Standortgebundenheit der Verfasser:in erkannt. Die dokumentarische Interpretation von Protokolltexten macht insofern „die Praxis des Schreibens von Protokollen teilnehmender Beobachtungen und das damit einhergehende implizite Wissen [der Autor:innen; d. Vf.] über das untersuchte Feld selbst zum Gegenstand einer Analyse“ (Reh et al. 2022, S. 1). Zu welchen Ergebnissen solch eine Rekonstruktion führen kann, möchte ich im folgenden

Abschnitt beispielhaft anhand eines studentischen Beobachtungsprotokolls aufzeigen. Dabei orientiere ich mich in auswertungsmethodischer Hinsicht insbesondere an den Vorarbeiten zur dokumentarischen Interpretation von Protokolltexten von Jan-Hendrik Hinzke (2020), Anne Reh et al. (2022) und Steffen Amling (2022), wobei sich die beiden Letztgenannten auf die Aktenanalyse nach Jacob Erne (2017) bzw. Erne & Bohnsack (2018) beziehen. Um den Rahmen des Beitrags nicht zu sprengen, werde ich die Rekonstruktionen nur illustrativ an einem Fall und in einer stark gerafften Form präsentieren können und absolviere dabei die Arbeitsschritte der Identifizierung der Textmodi des Beobachtungsprotokolls sowie die formulierende und reflektierende Interpretation der im Beobachtungsprotokoll identifizierten Sequenzen. Der Titel des Protokolls wird, ähnlich wie Textelemente oder Bildunterschriften in der dokumentarischen Bildinterpretation, erst zum Ende des Rekonstruktionsprozesses betrachtet (Bohnsack 2007).

4 ‚Der verträumte Eric‘ – Eine Fallrekonstruktion mit der Dokumentarischen Methode

Studierende, die an der MLU ein Lehramt studieren, absolvieren in der Regel nach dem ersten Semester das sogenannte ‚Beobachtungspraktikum‘. Dieses Praktikum führt sie für eine zweiwöchige Beobachtungsphase an eine Schule, in der sie dazu aufgefordert sind, ethnographische Protokolle zu ihren Beobachtungen in Schule und Unterricht zu verfassen. Gerahmt wird die Praxisphase von einem Vor- und einem Nachbereitungsseminar sowie einer Vorlesung, in denen die Studierenden insbesondere mit den Grundlagen der Schulpädagogik und einer rekonstruktiv-kasuistischen Arbeitsweise vertraut gemacht werden.⁸ Im Nachbereitungsseminar des Beobachtungspraktikums werden die von den Studierenden verfassten Beobachtungsprotokolle mit Hilfe eines rekonstruktiv-sequenzanalytischen Verfahrens analysiert. Im Fokus steht dabei zumeist der Unterricht als soziale Praxis in seiner Interaktionsdynamik (siehe auch die Einleitung dieses Beitrags). In den nun folgenden Rekonstruktionen eines Beobachtungsprotokolls möchte ich diesen Zugang ergänzen, indem ich gemäß der Fragestellung dieses Beitrags den Fokus darauf verschiebe, welche impliziten Wissensbestände der studentischen Beobachter:innen sich gegenüber dem zukünftigen Feld des beruflichen Handelns und dessen Akteur:innen mit Hilfe dokumentarischer Interpretationen rekonstruieren lassen.

8 Der Titel des hiermit skizzierten Moduls lautet „Analyse von Lehrer:innenhandeln und Unterricht (Modul 1)“. Weitere Information unter <https://www.philfak3.uni-halle.de/studium/studiengaenge/biwi-la/paedagogik/module-pruefungen/> [zuletzt abgerufen am 01.03.2024].

Das Fallprotokoll mit dem Titel „Der verträumte Eric“ steht über das Hallesche Fallportal⁹ (<https://fallportal.zlb.uni-halle.de>, Z. 1-13, inklusive Titel und Kurzbeschreibung) zur Verwendung in Forschung, Studium und Lehre zur Verfügung. Es wurde von einer:inem anonymen studentischen Beobachter:in verfasst und im Jahr 2019 ins Hallesche Fallportal aufgenommen. Bekannt ist darüber hinaus, dass das Protokoll in der Beobachtung des Mathematikunterrichts einer zweiten Klasse an einer staatlichen Grundschule entstanden ist. Weitere Informationen, z. B. zu den formalen Vorgaben der:des Dozent:in im Hinblick auf Beobachtungsaufträge etc. sind nicht vorhanden. Dies stellt eine häufige Herausforderung dar, wenn mit Materialien aus Fallsammlungen gearbeitet wird, denn dabei bleibt oft uneindeutig, unter welchen Bedingungen das Material entstanden ist. So fehlt auch hier das Wissen um die Bedingungen der Erstellung des Protokolls im Kontext universitärer Ausbildung, die Erwartungen der Dozent:innen und möglicherweise prüfungsrelevante Anforderungen an das Beobachtungsprotokoll.

In den ersten Zeilen des Beobachtungsprotokolls benennt der:die Verfasser:in die beobachtete Klassenstufe (zweite Klasse), das Unterrichtsfach und dessen konkretes Thema (die Zusammensetzung von Einern und Zehnern im Mathematikunterricht) sowie das zugrunde liegende Arbeitsmaterial (Arbeitsheft) und die Arbeitsform (Unterrichtsgespräch). Auch eine exakte zeitliche Einordnung wird vorgenommen.

Im Unterrichtsgespräch in Mathematik in der 2. Klasse wird eine Arbeitsheftseite bearbeitet. Das Thema dieser Stunde ist die Zusammensetzung von Zehnern und Einern.

8:00 Uhr

Die Beobachtung wird ausgehend von sachlich-fachlichen Parametern gerahmt, während das im Fortlauf des Protokolls dargestellte Geschehen in seiner Interaktionsdynamik zunächst keine Rolle spielt. Handelnde Akteur:innen sind nur sehr implizit (vermittelt über die Arbeitsform des Unterrichtsgesprächs bzw. die Klasse) enthalten. Der Einstieg in das Beobachtungsprotokoll erinnert an die Unterrichtsvorbereitung einer Lehrkraft. Was auf den ersten Blick als beschreibender Modus eines Geschehens erscheint, erweist sich in der reflektierenden Interpretation als theoretisierender Modus, in dem das beobachtete Geschehen aus der sachlich-fachlichen Perspektive einer Lehrperson kontextualisiert wird.

Im weiteren Verlauf des Protokolls wendet sich die Verfasser:in in einem beschreibenden Modus dem Schüler Eric zu.

9 Auch das Hallesche Fallportal ist ein Ertrag des KALEI-Projekts, denn es wurde im Rahmen der ersten Förderphase von 2016-2019 als KALEI-Teilprojekt ins Leben gerufen (Grummt & Schütz 2020; Grummt 2019). Seit 2022 wurde es erst von mir, Nora Friederike Hoffmann (02/2022-04/2023) und seit 10/2023 von Cornelia Jacob in einer Kooperation des Zentrums für Lehrer:innenbildung mit den lehrer:innenbildenden Fakultäten der Martin-Luther-Universität weiterentwickelt.

Eric sitzt an einem Einzeltisch und löst für sich die komplette Aufgabe im Arbeitsheft. Die Lehrerin bearbeitet mit den Kindern im Gespräch erst die dritte Teilaufgabe, als Eric bereits fertig ist. Er hat sich bisher nicht zu Wort gemeldet und zum Unterrichtsgespräch beigetragen.

Eric erfährt in dieser Sequenz eine mehrfache ‚Besonderung‘. Zum einen wird die bereits formal existierende Platzierung an einem Einzeltisch von der Beobachter:in reproduziert, zum anderen aber auch eine weitere Besonderheit eröffnet: Eric löst die *komplette Aufgabe für sich*, während die *Lehrerin mit den Kindern im Gespräch erst die dritte Teilaufgabe* bearbeitet.

Hier wird also ein namentlich benannter Schüler, der im Zusammenhang der *zweiten Klasse* ‚besonders‘ ist, in den Fokus gerückt und zunächst über eine spezifische schulische Leistung beschrieben: Eric ist *bereits fertig* mit der Aufgabe im Arbeitsheft. Diese Leistung allein scheint den Schüler allerdings nicht hinreichend zu beschreiben, denn es wird nicht nur diese von dem:der Beobachter:in festgehalten, sondern ebenfalls markiert, dass Eric sich bisher noch nicht *zu Wort gemeldet* und *zum Unterrichtsgespräch beigetragen* habe; damit also einer weiteren in der Unterrichtsform anscheinend erwarteten Praxis – nämlich des Beitrags zum gemeinsamen *Unterrichtsgespräch* – nicht nachgekommen sei. Im Beobachtungsprotokoll deutet sich damit an, dass Schüler:innen im Unterricht insofern nicht nur ein gewisses Können in der Bearbeitung einer konkret gestellten Aufgabe unter Beweis zu stellen haben, sondern es zugleich anzunehmen ist, dass sie die von der Lehrperson avisierte Arbeitsform des Unterrichts erkennen und sich ihr entsprechend in den Unterricht einbringen. Dies wird im Fortlauf des Protokolls in einem erzählenden Modus weiter ausgeführt.

Nun gähnt er und beginnt, mit seinem Spitzer zu spielen. Die Lehrerin ruft Eric auf und fragt ihn, welche Lösung die gerade zu bearbeitende Aufgabe hat. Er schaut schnell hoch, dann auf sein Blatt und murmelt leise: „Wo sind wir?“ Die Lehrerin dreht sich ein Stück von ihm weg und nimmt einen anderen Schüler auf, welcher ihr eine Lösung sagt. Sie nickt. Währenddessen beginnt Eric wieder, mit seinem Spitzer zu spielen. Die Lehrerin schaut zu ihm und sagt mit fester Stimme: „Tu bitte den Spitzer weg.“ Eric legt den Spitzer neben seine Federmappe und schaut sie an. „Hast du das geschrieben?“, fragt sie ihn. „Ja, ich bin eigentlich schon fertig.“ Doch bevor Eric den Satz beendet hat, hat sich die Lehrerin bereits von ihm abgewendet und redet mit einem anderen Kind.

Der:Die Beobachter:in macht sichtbar, dass Eric die Freiräume, die die Beendigung der Aufgaben im Arbeitsheft ihm eröffnet, für andere Tätigkeiten (des *Spielens mit dem Spitzer*) nutzt. Sie zeigt auf, dass immer dann, wenn der Schüler erkennbar eine andere Tätigkeit ausführt, als sich am Unterrichtsgespräch zu beteiligen, die Lehrerin in Interaktion mit ihm tritt, sein Arbeitsstand im Hinblick auf das Arbeitsheft dabei aber nicht von Interesse ist. Von Relevanz ist dementsprechend nicht die Frage, ob Eric die Aufgaben im Arbeitsheft abgeschlossen hat (also dieser Anforderung nachgekommen ist) – oder auf Anfrage der Lehrperson

bereit ist, sich aktiv in das Unterrichtsgeschehen einzubringen („*Wo sind wir?*“). Stattdessen wird eine andere Leistung eingefordert, die sich nicht auf die Erledigung der Aufgaben im Arbeitsheft bezieht, sondern auf das Erkennen der von der Lehrperson anvisierten Arbeitsform und der eigenständigen Beteiligung daran bzw. zumindest der steten Präsentation von Beteiligungsbereitschaft.

Zusammenfassend zeigt die Rekonstruktion des Protokolls als Dokument der Standortgebundenheit der Autor:in, dass diese zwischen den Perspektiven einer Lehrperson und des Schülers Eric changiert und Unterricht damit als Feld konstruiert, in dem diese Perspektiven in einer Inkongruenz zueinander auftreten (können). Eric wird zwar über eine prinzipielle Leistungsfähigkeit im Angesicht konkreter Arbeitsaufgaben charakterisiert, zugleich aber sein sichtbares Abschweifen von der Arbeitsform des Unterrichts als Problem markiert. Das transportierte Idealbild eines Schülers beinhaltet damit die stete Präsentation von Aufmerksamkeit im Unterricht, die neben der Erledigung expliziter Aufgabenstellungen auch das praktische Erkennen von Arbeitsformen und der Beteiligung daran beinhaltet. Demgegenüber steht allerdings auch eine Lehrperson im positiven Horizont, die sich in der Lage dazu zeigt, diejenigen Schüler:innen, die die impliziten Anforderungen des Unterrichtsgeschehens nicht bedienen, zumindest in ihrer aufgabenbezogenen Leistung wahrzunehmen (und sich nicht direkt abzuwenden).

Obgleich die:der Beobachter:in in ihrem Protokolltext diese unterschiedlichen Perspektiven in ihrer Ambivalenz darstellt, liefert insbesondere der Titel „Der verträumte Eric“ eine eindeutigeren Rahmung. Hier wird nun die Person des Schülers zum Fall gemacht und über eine Eigenschaft charakterisiert, die ihn als jemanden ausweist, der im Unterrichtsgeschehen ins Träumen gerät. Dieses ‚Träumen‘ steht zum einen in Differenz zur schulischen Rationalität und zum anderen der Präsentation von Unterrichtsbereitschaft im Sinne der Logik der Arbeitsform entgegen. Die Autor:in rahmt ihre Beobachtung also insgesamt nicht über die Geschwindigkeit, mit der Eric der aufgabengeleiteten Anforderung nachkommt bzw. seine Leistungsfähigkeit im Sinne der Arbeitsaufgabe, die ihm erst diese Freiräume ermöglicht. Stattdessen wird Eric auf das Abschweifen von der Arbeitsform des Unterrichtsgesprächs reduziert, hinter der seine Leistungsfähigkeit verschwindet – so wie auch die im Protokoll beschriebene Lehrperson diese verkennt.

5 Der implizite Blick auf Schule als Gegenstand kasuistischer Lehr-Lern-Formate und Professionalisierungsanregung

Der vorhergehende Abschnitt hat gezeigt, dass die Dokumentarischen Methode zum einen Wege für eine methodische Herangehensweise an studentische Beobachtungsprotokolle bietet und zum anderen ermöglicht, die Standortgebundenheiten von Studierenden, mit denen sie auf das Feld ihres zukünftigen be-

rufflichen Handelns blicken, zu identifizieren. So ist in der Rekonstruktion des Beobachtungsprotokolls ‚Der verträumte Eric‘ deutlich geworden, dass der:die studentische Beobachter:in in seinen:ihren Ausführungen zwar die unterschiedlichen Perspektiven von Lehrerin und Schüler wiedergibt. Zugleich zeigt sich aber, dass, obgleich die Leistungsfähigkeit des Schülers i. S. der Erfüllung der Aufgabe im Arbeitsheft beobachtet wird und deutlich gemacht wird, dass er sogar versucht ist, sich auf Anfrage der Lehrperson aktiv wieder in das Unterrichtsgeschehen einzubringen, die Situation insgesamt dennoch darüber gerahmt wird, dass der Schüler eine implizite Leistungsanforderung von Unterricht nicht bedienen kann, da er die Arbeitsform des Unterrichtsgesprächs nicht eigenständig verfolgt. In der Praxis der Verschriftlichung ihrer Beobachtung eröffnet der:die Student:in damit insgesamt eine Perspektive auf Unterricht, die die Schüler:innen in die Verantwortung dafür nimmt, die „Untergrenze der Beachtung des Unterrichts“ (Breidenstein 2006, S. 121) zu präsentieren, die sich durch ein schülerseitiges Erkennen-Können und Bedienen-Müssen der sowohl impliziten als auch expliziten Leistungs- und Arbeitsanforderungen auszeichnet.

Um diese hier nur beispielhaft aus der Beobachtung der Verschriftlichungspraxis einer:ines studentischen Beobachters:in extrahierten Erkenntnisse nun als Professionalisierungsanregung von Lehramtsstudierenden einsetzen zu können, müssen sie zum Ausgangspunkt für eine Diskussion in universitären Lehr-Lernsettings werden. So kann eine in dieser oder einer ähnlichen Form vollzogene Explikation des impliziten Blicks auf Schule, Unterricht und deren Akteur:innen in verschiedenen studentischen Beobachtungsprotokollen die Möglichkeit bieten, diesen als standortgebunden gegenüber dem späteren Feld und der Klientel des beruflichen Handelns zu erfahren. Werden Beobachtungsprotokolle anderer Studierender (z. B. aus vorhergehenden Jahrgängen) im Hinblick auf die darin enthaltenen impliziten Wissensbestände gegenüber Schule, Unterricht und anderen Akteur:innen im Vergleich zueinander rekonstruiert, kann darüber auch eine implizit bleibende Auseinandersetzung mit dem eigenen Blick der aktuellen Studierenden auf Schule angeregt werden.¹⁰

10 Zwar hat es sich – wie auch hier vorgeschlagen – bislang etabliert, in kasuistischen Lehr-Lern-Formaten von der Arbeit an ‚fremden Fällen‘ auszugehen und darauf zu setzen, dass darüber eine implizite Auseinandersetzung mit dem ‚eigenen Fall‘ angeregt werden könne (Helsper 2018). Einige Autor:innen sprechen sich aber dafür aus, die Biographien von Studierenden in expliziter, unvermittelter Art und Weise zum Thema kasuistischen Arbeitens in universitären Settings werden zu lassen, was sowohl als fruchtbar für Professionalisierungsprozesse als auch herausforderungsvoll für Studierende und Lehrende diskutiert wird (siehe dazu z. B. Deutsch & Lerch 2023, Miethe 2021). Hier werden Vorbehalte gegenüber der Thematisierung biographischer Vorerfahrungen der Studierenden in universitären Settings aufgrund der Gefahr von Entgrenzung und Übergriffigkeit (Helsper 2018) zwar gesehen, zugleich aber der Wert der Auseinandersetzung mit der eigenen (Lern- und Bildungs-)Biographie für Professionalisierungsprozesse von zukünftigen Lehrpersonen für unverzichtbar gehalten. Es wird bei der Arbeit an und mit der eigenen Biographie in universitären Kontexten ein „gewisses Fingerspitzengefühl“ (Miethe 2021, S. 187) gefordert, dabei aber vor allem moniert, dass die Möglichkeiten dafür unter den organisatorischen Bedingungen des Lehr-

Solch ein kasuistisches Lehr-Lern-Format ist aus der Perspektive der Praxeologischen Wissenssoziologie für die Professionalisierung angehender Lehramtsstudierender insbesondere dann bedeutsam, wenn es vor dem Hintergrund der im Zusammenhang mit dem Handeln in Organisationen zentralen Begrifflichkeiten des praktischen Erkennens bzw. der praktischen Reflexion betrachtet wird. Zwar geht Hinzke (2020, S. 102) davon aus, dass sich Potenziale praktischen Erkennens und Reflektierens „im Rahmen des Studiums in der Regel nicht in Bezug auf die Berufspraxis von Lehrpersonen entfalten, da die dort alltäglich anstehenden Bewältigungsleistungen der Spannung zwischen Norm und Habitus in der Organisation Schule nicht simuliert werden können“ (ebd.), sondern sich lediglich auf die handlungspraktische Bewältigung der konstituierenden Rahmung des Studiums beziehen. Demgegenüber möchte ich hier allerdings anführen, dass das organisationale Handeln durch eine „*Verdopplung der Normierung*“ (Bohnsack 2020, S. 39, Herv. i. Orig.) gekennzeichnet ist, deren Grundidee ist, dass organisationales Handeln nicht allein im Bezug zu den (kodifizierten) Normen und Programme der *Organisation* stattfindet, sondern zugleich den *gesellschaftlichen* Normen, Rollen- und Identitätserwartungen ausgesetzt ist. So mag die Auseinandersetzung mit den studentischen Dokumenten aus Praxisphasen im Rahmen universitärer Lehrveranstaltungen nur begrenzte Möglichkeiten dafür liefern, die Bewältigungsleistungen der Spannung zwischen den in der Organisation der Schule vermittelten Normen und dem Habitus vorwegzunehmen. Die Beobachtungsprotokolle stellen aber demgegenüber Dokumente dar, von denen ein praktisches Erkennen und Reflektieren *gesellschaftlicher* Normen, Rollen- und Identitätserwartungen ausgehen kann, die gleichermaßen für die Bewältigung des Handelns in Organisationen von Bedeutung sind und insofern in diese hineinwirken. Wenn auch die aus den Beobachtungsprotokollen herrührende Rekonstruktion des implizit bleibenden studentischen Blicks auf das zukünftige Feld ihres Handelns keinen direkten Weg zur Alltagspraxis der Bewältigung der *schulisch-organisationalen* Normen zu weisen vermag, ermöglicht sie aber Potenziale praktischen Erkennens und praktischer Reflexion im Hinblick auf die Bewältigung *gesellschaftlicher* Normen, Rollen- und Identitätserwartungen. Diese betreffen einen wesentlichen Aspekt des Handelns in der Schule, der dann im Verhältnis zu den dort erfahrenen *schulisch-organisationalen* Normen und Programmen von den zukünftigen Lehrer:innen in der Berufspraxis weiter erschlossen werden muss.

amtsstudiums begrenzt seien (Deutsch & Lerch 2023; Miethe 2021, S. 188, 197). Dazu, wie die Anwendung solcher biographieorientierten Formate in Ausbildungsphasen auch (selbst-)kritisch einzuschätzen ist, liegen bislang allerdings kaum Erkenntnisse vor. Diese werden aber derzeit in einem Themenschwerpunkt zum biographieorientierten Arbeiten in Professionalisierungsprozessen für Bildung, Beratung und Soziale Arbeit der Zeitschrift BIOS angeregt, die im Sommer 2025 erscheinen soll.

Literatur

- Amling, Steffen (2022). Der angehende Lehrerinnenhabitus der Frau B. Zugänge zum Datum #1 von *datum&diskurs* aus der Perspektive der Dokumentarischen Methode. *datum&diskurs*, 1, S. 1-16.
- Bohnsack, Ralf (2024). Konstituierende Rahmung und praktisches Erkennen und Reflektieren in der organisationalen Praxis. In Ralf Bohnsack, Tanja Sturm, & Benjamin Wagener (Hrsg.), *Konstituierende Rahmung. Pädagogische Organisationen und darüber hinaus*. (S. 17-66). Opladen u. a.: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2021). *Rekonstruktive Sozialforschung* (10., durchgesehene Auflage Aufl.). Opladen u. a.: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive*. Stuttgart: utb.
- Bohnsack, Ralf (2007). „Heidi“: Eine exemplarische Bildinterpretation auf der Basis der dokumentarischen Methode. In Ralf Bohnsack, Iris Nentwig-Gesemann, & Arnd-Michael Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (S. 325-340). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Breidenstein, Georg (2006). *Teilnahme am Unterricht: ethnographische Studien zum Schülerjob* (1. Auflage Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Deutsch, Kim & Lerch, Sebastian (2023). Biographiearbeit in der Hochschullehre. In Dieter Nittel, Heide von Felden & Meron Mendel (Hrsg.), *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung und Biographiearbeit* (S. 1148-1161). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Erne, Jacob (2017). Der Status der Akte als organisationaler Aktant. In Steffen Amling & Werner Vogd (Hrsg.), *Dokumentarische Organisationsforschung* (S. 43-58). Opladen u. a.: Barbara Budrich.
- Erne, Jacob & Bohnsack, Ralf (2018). Die Psychoanalytische Sozialarbeit im Blick auf ihre Akten. Eine dokumentarische Aktenanalyse. In Claudia Streblov-Poser, Ralf Bohnsack, & Sonja Kubisch (Hrsg.), *Soziale Arbeit und Dokumentarische Methode. Methodologische Aspekte und empirische Erkenntnisse* (S. 237-256). Opladen u. a.: Barbara Budrich.
- Franz, Julia (2024). Professionelle Erfahrungsfähigkeit im Kontext konstituierender Rahmungen in der Wohnungslosenhilfe und der Gemeindepsychiatrie. In Ralf Bohnsack, Tanja Sturm, & Benjamin Wagener (Hrsg.), *Konstituierende Rahmung. Pädagogische Organisationen und darüber hinaus*. (S. 323-350). Opladen u. a.: Barbara Budrich.
- Fuhrmann, Laura & Hoffmann, Nora F. (2024). Jugendliche Peerbeziehungen in der Schule. Überlegungen auf der Grundlage dokumentarischer Interpretationen von Beobachtungsprotokollen. In Dominique Matthes, Jan-Hendrik Hinzke, Hilke Pallesen & Doris Witte (Hrsg.), *Dokumentarische Schüler:innenforschung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Grummt, Marek (2019). Das hallesche Fallportal – Konzeption, Perspektiven und Möglichkeiten. In Claudia Klektau, Susanne Schütz, & Anne Fett (Hrsg.), *Heterogenitätssensibilität durch Fallarbeit fördern. Zum Stellenwert von Kasuistik und Inklusion in der Lehrer*innenbildung* (Vol. Halleschen Beiträge zur Lehrer:innenbildung, Bd. 1). Halle (Saale): Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Zentrum für Lehrer:innenbildung.
- Grummt, Marek & Schütz, Susanne (2020). Das hallesche Fallportal. Eine Internetplattform für die kasuistische Hochschullehre. *Halleschen Beiträge zur Lehrer*innenbildung, Bd. 3. Halle (Saale): Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Zentrum für Lehrer*innenbildung*. Retrieved from https://www.zlb.uni-halle.de/publikationen/hallesche_beitraege/ [zuletzt abgerufen 01.03.2024].
- Helsper, Werner (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. Opladen u. a.: utb.
- Helsper, Werner (2018). Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In Angelika Paseka, Marion Keller-Schneider & Arno Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 105-140). Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, Werner (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *journal für lehrerinnen- und lehrerbildung*, 3, S. 7-15.
- Hinzke, Jan-Hendrik (2020). Praktikumsberichte als Reflexionsanlässe? Reflexion zwischen Professionalisierungshoffnung und Praxisbewältigung in der Lehrerinnenbildung. *HLZ*, 3 (2), S. 91-107.

- Kalthoff, Herbert (2003). Beobachtende Differenz: Instrumente der ethnografisch-soziologischen Forschung. *Zeitschrift für Soziologie*, 32 (1), S. 70-90. Retrieved from <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=cat07899a&AN=ulb.1642587699&lang=de&site=eds-live&scope=site> [zuletzt abgerufen 01.03.2024].
- Kunze, Katharina (2018). Kasuistische Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In Colin Cramer, Johannes König, Martin Rothland & Sigrid Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 681-690). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Mannheim, Karl (1995[1929]). Wissenssoziologie. In Karl Mannheim (Hrsg.), *Ideologie und Utopie* (S. 227-267). Frankfurt/Main: Vittorio Klostermann.
- Miethe, Ingrid (2021). Auf neuen Wegen zum Lehrerberuf. Bildungsbiographien nicht-traditioneller Lehramtsstudierender und biographisches Lernen in der Lehrerbildung. In Sabine Klomfaß & André Epp (Hrsg.), *Biographiearbeit und Arbeit an und mit Biographie in der Lehrerbildung* (S. 184-200). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Reh, Anne, Brandhorst, André & Proskawetz, Franziska (2022). Dokumentarische Interpretation einer teilnehmenden Beobachtung. Rekonstruktion introspektiver Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsweisen als Reflexionsbasis der Standortgebundenheit in der qualitativen Sozialforschung. *datum & diskurs*, 4, S. 1-16.
- Schmidt, Richard & Wittek, Doris (2019). Reflexion und Kasuistik. Systematisierung kasuistischer Lehr-Lern-Formate und deren Zieldimension der Reflexion. *Herausforderung Lehrerinnenbildung*, 3 (2), S. 29-44.
- Wittek, Doris & Martias, Matthias (2022). Der reflexive Habitus als implizite Reflexion? Strukturtheoretische und praxeologische Perspektiven auf eine zentrale Begründungsfigur professionellen Handelns von Lehrpersonen. *Empirische Pädagogik*, 36 (3), S. 279-293.
- Wittek, Doris, Te Poel, Karin, Lischka-Schmidt, Richard & Leonhard, Tobias (2022). Habitusreflexion und reflexiver Habitus im Widerstreit – grundlagentheoretische Überlegungen und empirische Annäherungsversuche. In Christian Reintjes & Ingrid Kunze (Hrsg.), *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung* (S. 39-57). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Autorin

Hoffmann, Nora Friederike, Dr.ⁱⁿ

Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Arbeitsbereich Schulpädagogik/
Schulforschung der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Arbeitsschwerpunkte: Schul- und Bildungsforschung, Professionalisierung,
soziale Ungleichheiten, rekonstruktive Forschungsmethoden, Kasuistik
nora.hoffmann@paedagogik.uni-halle.de