

Leonhard, Tobias

Reflexion als Wissenschaftspraxis? Zum Versuch der Entwicklung des wissenschaftlich-reflexiven Habitus im Studium zum Lehrberuf

Bauer, Angela [Hrsg.]; Schmidt, Melanie [Hrsg.]: *Die eigene pädagogische Praxis reflektieren. Erziehungswissenschaftliche Analysen zu einem zentralen Topos der Professionsforschung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 225-243. - (Studien zur Professionsforschung und Lehrer:innenbildung)*



Quellenangabe/ Reference:

Leonhard, Tobias: Reflexion als Wissenschaftspraxis? Zum Versuch der Entwicklung des wissenschaftlich-reflexiven Habitus im Studium zum Lehrberuf - In: Bauer, Angela [Hrsg.]; Schmidt, Melanie [Hrsg.]: *Die eigene pädagogische Praxis reflektieren. Erziehungswissenschaftliche Analysen zu einem zentralen Topos der Professionsforschung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 225-243* - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-336784 - DOI: 10.25656/01:33678; 10.35468/6184-11

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-336784>

<https://doi.org/10.25656/01:33678>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten, abwandeln oder in anderer Weise verändern.
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-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 alter or transform this work or its contents at all.

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

Tobias Leonhard

Reflexion als Wissenschaftspraxis? Zum Versuch der Entwicklung des wissenschaftlich-reflexiven Habitus im Studium zum Lehrberuf

Abstract

Im Beitrag wird die Realisierung eines hochschuldidaktischen Programms an der Pädagogischen Hochschule FHNW beschrieben, das sich der Leitidee der Entwicklung eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus im Kontext der Berufspraktischen Studien verschrieben hatte. Die Ausprägung eines solchen Habitus sollte durch regelmäßige Teilnahme an methodisch geleiteten Erkenntnisprozessen anhand von Daten aus dem eigenen Unterricht erfolgen, und insofern programmatisch gerade nicht Berufspraxis, sondern (auf Berufspraxis bezogene) Wissenschaftspraxis sein. In Form eines Werkstattberichtes werden das Programm und die konkreten Maßnahmen seiner Realisierung im Rahmen eines dreijährigen BA-Studiengangs für Kindergarten-/Unterstufen-Lehrpersonen dargestellt. Sichtbar werden die Seminarkonzeptionen, methodischen Entscheidungen und das Prüfungsformat, das die programmatischen Entwicklungserwartungen mit der institutionellen Verbindlichkeit ausstattete. Am Schluss wird der Impact des mehrjährigen Entwicklungs- und Erprobungszeitraums kritisch bilanziert.

Schlagnworte: Lehrer*innenbildung, Berufspraktische Studien, Hochschulprogramm, Hochschuldidaktik, Reflexion

1 Einleitung und Kontextualisierung

Im Jahr 2013 erhielt der Autor des Beitrags bei seiner Anstellung an der Pädagogischen Hochschule FHNW gemeinsam mit Kolleg*innen vom Direktor der Hochschule den ‚Auftrag‘, einen maßgeblichen Beitrag zur sog. inneren Tertiärisierung des Studienbereichs der Berufspraktischen Studien zu leisten. Mit der Einrichtung gleich mehrerer *Professuren für Professionsentwicklung* wurden die damit verbundenen strategischen Ambitionen institutionell ein-

drücklich untermauert. Das Konzept der inneren Tertiarisierung beinhaltet in Zuge des institutionellen Wandels der Lehrpersonenbildung in der Schweiz um die Jahrtausendwende von den Lehrerseminaren (sic!) hin zu Pädagogischen Hochschulen den Anspruch, neben dem äußeren Status als Hochschule auch in den institutionellen Praktiken (vor allem der Lehre) die ‚Tertiarisierung‘ als ‚Akademisierung‘ zu vollziehen, und insofern der Wissenschaft einen zentralen und hochschuladäquaten, aber auch mindestens mittelbar berufsfeldrelevanten Stellenwert einzuräumen.¹ Dieser Auftrag wurde über den Zeitraum von neun Jahren hinweg verfolgt und innerhalb der Hochschule mit einer instituts- und studiengangübergreifenden Rahmenkonzeption sowie einer studiengangspezifischen „Gesamtkonzeption Berufspraktische Studien“ (Leonhard 2019) dokumentiert.

Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf die Berufspraktischen Studien (BpSt) am Institut Kindergarten-/Unterstufe. Der Studienbereich BpSt, den Studierende des dreijährigen BA-Studiengangs Kindergarten-/Unterstufe mit 48 ECTS-Punkten studieren, und der sowohl Praktika als auch zwei Begleitformate zum Praktikum bzw. Studium beinhaltet, bildet den größten Studienbereich im Gesamtstudium und flankiert die fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Lehrveranstaltungen und den bildungswissenschaftlichen Studienanteil. Studierende absolvieren den Studiengang als „Generalist*innen“ (vgl. Bachmann u. a. 2021), weil sie bis auf eine Fremdsprache alle Fächer der Schweizer Primarschule studieren.

Mehr als zehn Jahre nach der Gründung der Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz mit dem Mandat zur ‚inneren Tertiarisierung‘ des Studienbereichs BpSt beauftragt zu werden, verweist zum einen auf die Langfristigkeit derartiger institutioneller Wandlungsprozesse, zum anderen aber auch auf die Besonderheit des Studienbereichs selbst, da dieser traditionell auf die ‚praktische Einübung‘ des zuvor ‚theoretisch Erarbeiteten‘ zielte. In diesem Studienbereich wird – wie in keinem anderen Studienbereich – die Relevanz des Studiums für den Lehrberuf virulent, denn hier wird der unbefriedete Streit um die Akademisierung der Ausbildung zum Lehrberuf immer wieder aktualisiert und vor allem in der misslichen Figur von „Theorie und Praxis“ diskutiert (vgl. Leonhard 2020b). Da Praktika nicht in der alleinigen Verantwortung der Hochschule liegen, sondern das Berufsfeld für die Aufrechterhaltung der Angebote von Praktika für jede konzeptionelle Veränderung zu gewinnen ist, ist das sprichwörtliche Fingerspitzengefühl und inhaltliche Überzeugungskraft für einen konzeptionellen Wandel gefragt. Eine besondere Brisanz gewinnt das Anliegen der Akademisierung des

1 Dass damit den Vorgängerinstitutionen eine akademische Orientierung implizit aberkannt und das Sekundarschulniveau zugeschrieben wurde, birgt bis heute erhebliches Kränkungs potenzial und kann als Konstitutionsproblem des Hochschultypus der Pädagogischen Hochschulen gekennzeichnet werden.

Studienbereichs vor dem Hintergrund einer einphasigen Lehrpersonenbildung in der Schweiz, in der es vor dem Berufseinstieg als verantwortliche Lehrperson keine separate berufsvorbereitende Phase wie das Referendariat in Deutschland gibt. Das Lehrdiplom attestiert daher elementare Berufsfähigkeit, die im Berufsfeld auch von den neuen Kolleg*innen erwartet wird.

In diesem Kontext verorten sich die nachfolgenden Überlegungen zum hochschulischen Programm, mit Studierenden Reflexion als Wissenschaftspraxis zu gestalten. Dazu wird im folgenden zweiten Abschnitt die Entscheidung für eine professionstheoretische Grundlegung argumentiert, die dann in Abschnitt 3 hochschuldidaktisch ausgearbeitet wird. Da Hochschulen Teil des gesellschaftlichen Berechtigungswesens sind, muss in einem Zeugnis, das zugleich das Lehrdiplom ist, eine Note vergeben werden.² Dies setzt eine mindestens ebenso tragfähige Prüfung wie die in den Studienbereichen der Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und der Erziehungswissenschaft voraus. Diese wird im Abschnitt 4 vorgestellt. Das mehrjährig institutswweit realisierte Arrangement wird im abschließenden Abschnitt 5 kritisch bilanziert.

Im Anschluss an den Titel des Bandes wird die eigene Praxis in diesem Beitrag in zwei Hinsichten reflektiert: Das hochschuldidaktische Ziel für *Studierende* war, die eigene (Unterrichts-)Praxis *hochschuladäquat* – und das bedeutet hier im Modus *daten- und methodengestützter Analyse* – reflektieren zu können. Die Realisierungsversuche hierzu werden im Folgenden beschrieben. Die Bemühungen, dieses Ziel zu erreichen, führten zu einer auf dieses Ziel bezogenen institutionalisierten Praxisformation, die im Beitrag ihrerseits zum Gegenstand der Reflexion im Sinne einer *strukturierten kritisch-rückbezüglichen Befragung* dargestellt wird.

2 Professionstheoretische Leitideen und Prämissen

Im Spektrum der um 2015 als etabliert betrachteten professionstheoretischen Ansätze (vgl. Terhart 2011) wurde entschieden, die strukturtheoretisch begründete Figur einer „doppelten Professionalisierung“ (Helsper 2001, 7) als Leitidee des Studienbereichs zu deklarieren³ und mit den konzeptionellen Entscheidungen die Ausbildung des „wissenschaftlich-reflexiven Habitus“ (ebd., 13) und des „Habitus des routinisierten praktischen Könners“ (ebd.) zu begünstigen. Die Entscheidung fiel, weil diese professionstheoretische Leitfigur die höchste Passung

2 Die Note der Berufspraxis hat z. B. bei Bewerbungen in der Deutschschweiz traditionell einen hohen Stellenwert.

3 Die Entscheidung für eine elaborierte professionstheoretisch-konzeptionelle Grundlage des Studienbereichs wurde trotz enger institutioneller Abstimmung als Eingriff in die Gestaltungshoheit der anderen Studienbereiche wahrgenommen. Zudem ist eine solche Entscheidung einem Reduktionismusverdacht ausgesetzt. Diesen vorsorglich vermeidend auf jede Positionierung zu verzichten, ermöglicht jedoch keinerlei Orientierung.

mit der doppelten Anforderung der einphasigen Lehrpersonenbildung zu erzielen vermochte, sowohl die Anbahnung elementarer berufspraktischer Könnerschaft als auch die wissenschaftlich-reflexive Befassung mit der (eigenen) beruflichen Praxis theoretisch konzeptionell zu rahmen. Eine solche konzeptionelle Entscheidung an die Traditionen und Konventionen der deutschschweizerischen Lehrer*innenbildung anzuschließen, erwies sich als herausfordernd. Die Gründe dafür lassen sich unter Bezugnahme auf die Soziologie der Konventionen (vgl. Diaz-Bone 2018) benennen. Denn die Zielperspektive des *pädagogisch-praktischen* Habitus erwies und erweist sich weiterhin als unmittelbar anschlussfähig an die in der Soziologie der Konventionen mit der „häusliche[n] Qualitätskonvention“ (Hafner 2019, 86) assoziierten Wertvorstellungen: „Charakter- und Persönlichkeitsbildung, soziale Fähigkeiten und handwerkliches Tun erhalten hier hohe Wertigkeit. Wissen ist vorwiegend körpergebundenes Erfahrungswissen, vermittelt durch Vor- und Nachahmen (Meisterlehre)“ (ebd.). Diese häusliche Qualitätskonvention „genießt in der Schweiz aus historischen Gründen hohe Legitimität. Die Ausbildung von Volksschullehrpersonen erfolgte traditionell in Lehrerseminaren – einer Ausbildungsform, welche sich mit ihrem Fokus auf Gemeinschaftlichkeit, Charakterbildung und Berufspraxis“ richtete (ebd., 87). Dass es durchaus kritische Stimmen gibt, die die mit dieser Konvention verbundene Ausbildungspraxis als „Imitationslernen“ (Rothland & Boecker 2014, 386) in Frage stellen, ändert nichts an den mit dieser Konvention verbundenen Orientierungen der Beteiligten.

Eine analoge Anschlussfähigkeit an die Zielperspektive des *wissenschaftlich-reflexiven* Habitus herzustellen und dabei mindestens den Modus der Einlassung bei Studierenden und den Modus der Duldung bei den Praxislehrpersonen im Berufsfeld zu erreichen, war vor diesem Hintergrund die deutlich anspruchsvollere ‚Dauerbaustelle‘. Dieser Anspruch wurde auch dadurch gesteigert, dass in der Rezeption der Figur des wissenschaftlich-reflexiven Habitus weniger das Moment des *Reflexiven* konzeptionell betont, als vielmehr das Moment der *Wissenschaft* pointiert wurde. Denn während sich seit gut 40 Jahren auch eine „reflexive Lehrerbildung“ (vgl. Berndt u. a. 2017) mit ihren „Reflexionsregimen“ (Leonhard 2022, 79) etabliert hat, ist die Idee eines nicht nur *propositional* als ‚wissenschaftsorientiert‘ bezeichneten Studiums, sondern einer *performativ* realisierten *Wissenschaftspraxis* als *konstitutivem* Teil des Studiums zur Lehrpersonenbildung nach Eindruck des Autors mindestens in der Schweiz bisher keine Selbstverständlichkeit. Ziel der konzeptionellen Überlegungen war daher auch nicht (mehr) die Steigerung studentischer Reflexivität „mit dem Ziel, die Subjektivität als reine Form zu steigern“ (Wrana u. a. 2012, 55), sondern die Steigerung studentischer Möglichkeiten, mit den Mitteln der Wissenschaft vertieft zu verstehen, was in Schule und Unterricht passiert und welchen Einfluss sie selbst darauf nehmen können.

Ein weiterer wesentlicher theoretischer Bezug entstand aus der von Neuweg getroffenen Unterscheidung der „Kultur der Einlassung“ (Neuweg 2005, 212) und der „Kultur der Distanz“ (ebd., 219; vgl. auch Neuweg 2011) und die damit verbundene *Prämisse der Ungleichzeitigkeit*: „Das Bestreben freilich, Wissens- und Handlungsexperten gleichzeitig zu erziehen, birgt immer auch das Risiko, beides gleichzeitig zu verfehlen: den Aufbau impliziter Wissensformen, weil die Einlassung dauerreflexiv und damit verhalten bleibt, den Aufbau reflexiver Kompetenz, weil die Distanz praxisbedrängt und damit bloß scheinbar ist“ (Neuweg 2005, 224). Eine dritte Prämisse speiste sich aus der praxistheoretisch vermutlich am besten zu begründenden Vorstellung, dass Können nur durch Teilnahme an einer (auch) sozialisatorischen Praxis und damit durch die regelmäßige Wiederkehr bestimmter Praktiken im Laufe des Studiums zu erwerben ist (Alkemeyer 2009; Alkemeyer & Buschmann 2017). Mit den konzeptionellen Überlegungen war auch eine gewisse Opposition gegenüber dem Paradigma modularisierter und vermeintlich ‚kompetenzorientierter‘ Studiengänge verbunden, wengleich die Abschlussprüfung durchaus passend und strategisch als ‚kompetenzorientiertes Prüfungsformat‘ gekennzeichnet wurde (vgl. Kap. 4).

Die auch durch den eigenen hochschuldidaktischen Impetus geprägte Absicht, zum einen die Differenz konzeptionell *und* institutionell abzubilden, zum anderen das traditionelle Narrativ von ‚Theorie und Praxis‘ umzuprägen sowie drittens Studierende bei der gedanklichen Strukturierung ihres Studiums *als Studium* zu unterstützen, führte zur begrifflichen Ausarbeitung der Differenz zwischen *Berufspraxis* und *Wissenschaftspraxis* (vgl. Leonhard 2018a, 2020b).

Tab. 1: Differenzfiguren der Wissenschafts- und Berufspraxis (eigene Darstellung)

| | Berufspraxis | Wissenschaftspraxis |
|-----------------------|---|--|
| Erfolgskriterium | Angemessenheit ‚what works‘ | Geltung der Aussage: wie ist es ‚wirklich‘? |
| Modus des Verstehens | „in action“ situativ und intuitiv | nachträglich, in Ruhe und methodisch kontrolliert |
| Modus der ‚Reflexion‘ | „in action“ (wenn’s merkwürdig wird) „on action“ evaluativ und lösungsorientiert | „on action“ daten- und methodengestützt erkenntnisorientiert |

Diese Begriffe figurieren in Diskussionen innerhalb der Hochschule bisweilen fast als Kampfbegriffe wider die mit der Rede von ‚Theorie und Praxis‘ verbundene Dichotomisierung, Polarisierung und mindestens implizite Abwertung

der sog. Theorie. Sie bildeten aber auch die Grundlage dafür, die bestehenden Formate⁴ konzeptionell klar zu konturieren und damit auch den Versuch zu unternehmen, etablierte Praktiken innerhalb der Formate zu wandeln. Die Unterscheidung der „reflection in action“ und der „reflection on action“ knüpft an die einschlägigen Konzepte von Schön (1983) an.

Statt im Folgenden die auf den skizzierten Überlegungen aufbauende Gesamtkonzeption darzustellen (vgl. Leonhard 2019), fokussiere ich mich im Beitrag auf die eigentlichen *Praktika*, die im Berufsfeld stattfinden, als Orte der Einlassung auf Berufspraxis, und auf die sog. *Reflexionsseminare*, die als Orte der Distanz von der Berufspraxis und zugleich der Einlassung auf Wissenschaftspraxis konzipiert wurden, sowie auf deren Verbindung. Praxislehrpersonen wurden dementsprechend als Könnner*innen der beruflichen Praxis (vgl. Leonhard 2018b, Laros u. a. i. d. B.) und die Hochschulmitarbeitenden als Könnner*innen der Wissenschaftspraxis gekennzeichnet, um damit eine mehr oder weniger latente Hierarchisierung zwischen den Akteur*innen der Hochschule und des Berufsfelds durch eine Figur „egalitärer Differenz“ (Prenzel 2001, 97) zu ersetzen und die Dignität der jeweiligen Praxis programmatisch zu kennzeichnen.

Das Moment der Reflexion ist in dieser Überlegung an *beiden* Orten von Bedeutung, gestaltet sich aber aufgrund der jeweiligen Anforderungen des Feldes recht unterschiedlich. Denn während sich in der Logik der beruflichen Praxis die Reflexion einer Unterrichtsstunde darauf bezieht, den Verlauf fortsetzungsorientiert auszuwerten, ist Reflexion im Modus der Wissenschaftspraxis die der daten- und methodengestützten Analyse (vgl. Leonhard 2020a, 19f.). Im Folgenden beziehe ich mich ausschließlich auf diesen letztgenannten Modus der Reflexion und beschreibe, wie und warum versucht wurde, diesen Modus im Studienbereich der BpSt konzeptionell und institutionell zu realisieren.

3 Wissenschaftspraxis als daten- und methodengestützte Arbeit am (eigenen) Fall

Die drei, mit einer Anspruchssteigerung versehenen Praxisphasen wurden möglichst sinnstiftend als Basisphase, Vertiefungsphase und Fokusphase bezeichnet. Am Beispiel der Basisphase, die die ersten beiden Studiensemester und das Basispraktikum im ersten Zwischensemester umfasste, werden

4 Es gehört zu den wenig thematisierten Aspekten der Arbeit an Hochschulen, dass dort mit Lehrveranstaltungs- oder Praktikumsformaten wesentliche Vorentscheidungen oft bereits getroffen sind, die bestimmte Formen akademischer Auseinandersetzung begünstigen oder auch behindern. Die bemerkenswerte Stabilität der Formate liegt auch an deren Rückbindungen an Studienordnungen oder Modulgruppenbeschreibungen und den mehrjährigen Zyklen der Überprüfung in Verfahren der (Re-)Akkreditierung.

die konzeptionellen Konsequenzen einer Orientierung an der Leitidee der Wissenschaftspraxis verdeutlicht, und z.T. anhand von Zitaten aus dem sogenannten Leitfaden (als schriftlicher Informationsgrundlage für jede Praxisphase und alle Beteiligten) plausibilisiert.⁵

Die Basisphase selbst wurde in drei miteinander verbundene und inhaltlich eng aufeinander bezogene Phasen strukturiert, die mit Erkunden, Erproben und Ergründen gefasst wurden (vgl. Abb. 1). In der Phase des *Erkundens* wurden neben der gemeinsamen Bearbeitung von Grundlagentexten (u.a. zum Beobachten) Beobachtungsaufgaben zu verschiedenen Aspekten vorgeschlagen, die in der Formulierung darauf abzielten, durch die (ethnografisch orientierte) Beobachtung eine Distanz zum vermeintlich Selbstverständlichen und Vertrauten aufbauen zu können (vgl. Amann & Hirschauer 1997): „Diese Erkundungen sind mehr als ‚Zuschauen‘, zu diesem Zeitpunkt gerade kein ‚Absehen‘, sondern ein ‚genau Hinschauen‘ und ‚die Eindrücke mit den Profis austauschen‘, was jeweils protokolliert und im Basisseminar ausgewertet wird“ (Leitfaden Basisphase 2021, 8, Hervorh. i. O.).

Ein bereits schwer aufrechtzuerhaltendes Ziel war es, in den drei Hospitationen, die vor dem Basispraktikum im Wechsel mit Seminarveranstaltungen an der Hochschule stattfanden, die ‚Kultur der Distanz‘ im Widerstreit mit dem studentischen Wunsch nach unmittelbarer einlassender Mitwirkung und im Widerstreit mit den Überzeugungen der Praxislehrpersonen hochzuhalten, die davon ausgingen, dass man durch Mittun von Beginn an am meisten lernen könne.⁶

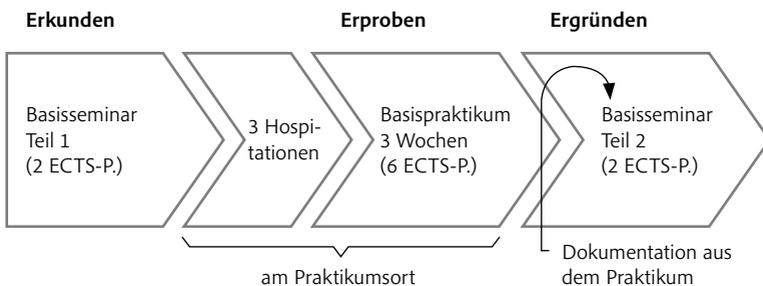


Abb. 1: Wechsel von Distanz und Einlassung in der Basisphase (eigene Darstellung)

⁵ Die Leitfäden wurden bei Bedarf einer jährlichen Revision unterzogen und sind nicht mehr online verfügbar. Zitiert wird die Fassung aus dem Jahr 2021.

⁶ An den Einführungsveranstaltungen zur Praxisphase wurde die Bedeutung dieses Aspekts besonders betont, später auch das ‚Entgegenkommen‘ formuliert, sich *nach* einer strukturierten und dokumentierten Beobachtung auch der Mitwirkung in der beruflichen Praxis widmen zu können.

Im dreiwöchigen Blockpraktikum wurde dann der Einlassung im Modus der *Erprobung* Raum gegeben. Hier wurde der begleiteten Mitwirkung in der beruflichen Praxis, der Beteiligung an gemeinsamen Planungen und der Gestaltung von Unterricht der Vorrang eingeräumt – bis auf den ‚minimal invasiven‘ Auftrag, eine besondere Szene aus dem (eigenen) Unterricht audiografisch zu dokumentieren.

Die mit dem ersten Praktikum in der Lehrer*innenbildung der Schweiz verbundene Berufseignungsabklärung,⁷ die aufgrund des Konzepts einer stabilen Eignung in erheblicher Spannung zur Idee des kontinuierlichen Erwerbs von Könnerschaft steht, wurde an der Pädagogischen Hochschule FHNW im Rahmen eines Assessments festgestellt, das Praktikum war von dieser Spannung also entlastet.⁸ Die Bewertung des Basis- und aller weiteren Praktika erfolgte mit ‚Pass or Fail‘, um auch hier den Charakter der *Lernsituation* gegenüber der prüfungsbezogenen *Leistungssituation* (vgl. Weinert 2001) institutionell zu begünstigen. Die Dokumentationen aus dem Praktikum, mit Wernet (2009) auch als „Protokolle der Wirklichkeit“ gekennzeichnet, waren die zentralen Bezugspunkte für die Phase des *Ergründens* nach dem Praktikum und die Wiederaufnahme der Wissenschaftspraxis.

Für die Studierenden ging es darum zu lernen, „wie sie über die erlebte berufliche Praxis intersubjektiv robuste Aussagen treffen können, die also mehr sind als subjektive Meinungen. Die systematische Analyse der erhobenen Protokolle der Wirklichkeit dient neben der Einübung in Analysemethoden dem vertieften Verständnis der beruflichen Anforderungen und der Verknüpfung der Erfahrungen in der beruflichen Praxis mit den Konzepten der Wissenschaftspraxis zu den Bedingungen pädagogischen Handelns“ (Leitfaden Basisphase 2021, 10).

Nach einer Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik⁹ (vgl. Wernet 2009) rekonstruierten Studierende in Vierergruppen (Moodle-basiert schriftlich) Sequenzen wie die Folgende, die zwei Studierende (Stw und Stm) selbst gestaltet und dokumentiert, ausgewählt und transkri-

7 Satz 2 des Art. 15 zur „Eignung für den Lehrberuf“ lautet: „Die Hochschule verfügt über ein Verfahren für den Ausschluss von Studierenden, die im Sinne von Absatz 1 nicht geeignet sind“ (EDK 2019, S. 10).

8 Eine anspruchsvolle Situation auch für das Verhältnis von Hochschule und Berufsfeld, die durch die Ablösung der Berufseignungsabklärung vom Praktikum entstand, ließ sich feststellen, wenn die Praxislehrperson einem Studenten bzw. einer Studentin diese Berufseignung absprach, obwohl er bzw. sie diese im Assessmentverfahren der Hochschule bereits unter Beweis gestellt hatte.

9 Katharina Lüthi arbeitete mit der GTM (vgl. Lüthi & Leonhard 2021), später wurde auch die Adressierungsanalyse im Kontext der BpSt hochschuldidaktisch fruchtbar gemacht (vgl. Leonhard & Lüthi 2021). Die Gemeinsamkeit bestand darin, in der Arbeit mit den Studierenden ein methodisch elaboriertes Verfahren einzusetzen und dieses auch zu üben, um damit Aussagen mit (breiterem) Geltungsanspruch gewinnen zu können.

biert und damit zum Fall gemacht haben, wohl, weil ein Schüler (Sm) erwartungswidrig reagierte.¹⁰

Szene aus der Erzählung vom ‚kleinen Polarforscher‘

Stw: Als das Flugzeug kam...

(Stm macht Flugzeuggeräusche und landet mit Spielzeugflugzeug auf dem Tisch)

Sm: Da ist niemand drin. Es ist ja gar niemand drin!

Stw: Der kommt jemanden holen.

Sm: Der kommt den Bär holen. Ja, aber das kann ja nicht alleine fliegen.

Stm: Ja, der Pilot sitzt eben vorne unten, den sieht man nicht.

In der schriftlichen Kommentierung der methodisch geleiteten Rekonstruktionen der Studierenden durch den Autor entspann sich ein veritabler Lesartenstreit, bei dem die eingesetzten Artefakte wie das Spielzeugflugzeug (mit oder ohne Pilot?) ebenso diskutiert wurden wie die Fallstrukturhypothese, dass die Aussagen des Schülers als Ausdruck eines Wissens-, Realitäts- und Wahrheitsanspruches zu lesen sind, der in einer doppelten Spannung zur performativ aufgeführten Phantasiewelt der Geschichte einerseits und der reibungslosen Fortsetzung der Geschichte im Unterrichtsverlauf andererseits steht. Dass dieser Wahrheitsanspruch dann interaktiv zunächst ignoriert und im weiteren höchstens halbherzig anerkannt wird, wurde für die rekonstruierenden Studierenden, die ja auch Gestaltende der Situation waren, dann zur Herausforderung, die jedoch ein mehrfaches Erkenntnispotenzial bot: Die Erkenntnis, dass man (sich den Prämissen der Objektiven Hermeneutik ‚unterwerfend‘) methodisch weitgehend eindeutig zu Aussagen kommen kann, die Geltung beanspruchen können, dass aber auch solche zunächst trivial anmutenden Situationen eine weit übergreifende Bedeutung haben können und auch Ausdruck einer situativen Haltung und bestimmter Ansprüche an die Schüler*innen sind. Abschließend und im Sinne einer wissenschaftlichen Diskussion der kollaborativ entwickelten Erkenntnis erfolgte ein Anschluss an methodologisch naheliegende Konzepte, wie die Rahmung der Befunde im Anschluss an die Antinomien des Lehrerhandelns (vgl. z. B. Helsper 2004), oder bei einem adressierungsanalytischen Zugang mit anerkennungstheoretischen Konzepten (vgl. bspw. Ricken 2013; Ricken 2015).

Konzeptionell entsteht in diesem Arrangement die Möglichkeit, in hoher Intensität über die Anforderungen des Lehrberufs, bzw. Unterricht als Anerkennungsordnung, über die eigene Haltung gegenüber der Schulstufe Kindergarten¹¹ und ihren Schüler*innen nachzudenken. Der epistemologische Status der – mit entsprechender Einlassung auf Wissenschaftspraxis – zu

10 Die Szene ist von der Schweizer Mundart ins Hochdeutsche übertragen.

11 In den meisten Kantonen der Schweiz ist der zweijährige Kindergarten obligatorischer Teil der Volksschule.

gewinnenden Einsichten als Erkenntnis, die aufgrund ihrer Daten- und Methodenfundierung Geltung beanspruchen können, lässt sich weder mit einer selbstbezüglichen Reflexion (z. B. zum eigenen Erleben und Fühlen), noch mit kollektiven und ‚lösungsorientierten‘ Reflexionsformaten wie der kollegialen Beratung (Tietze 2003) erreichen. Er macht vielmehr deutlich, was in einem Studium zur Lehrperson – bisweilen entgegen der Anfangserwartung – in der Übervertrautheit mit dem Lehren durch begriffliche Differenzierung fundamental zu verstehen, gar neu zu entdecken ist.

Dasselbe Prinzip, bei Leonhard (2021) als „Prototyp“ ausgearbeitet, prägte aus konzeptioneller Sicht die Vertiefungsphase im zweiten Studienjahr, in der die Studierenden jeweils mind. einen Tag pro Woche in der Berufspraxis mitwirkten und pro Semester eine Fallanalyse begleitend und begleitet erarbeiteten (methodisch offen, eine mit fachdidaktischem Schwerpunkt). Alle Studienleistungen und Praktikumsleistungen waren in den ersten fünf Semestern des BA-Studiums ‚nur‘ zu bestehen. Gleichwohl war es unvermeidlich, die in insgesamt 48 Creditpoints (!) des Studienbereichs erworbenen Kenntnisse, Kompetenzen oder eben eine doppelte ‚elementare Könnerschaft‘ in der Wissenschafts- und Berufspraxis im Rahmen einer Prüfung unter Beweis zu stellen, auch, weil Hochschulen Teil des gesellschaftlichen Berechtigungswesens sind, das Zugänge zu Berufen über Prüfungen und Zertifikate regelt.¹²

4 Verbindlichkeit und Ernstcharakter durch das Videoportfolio

Wie prüft man Könnerschaft in der Wissenschafts- und Berufspraxis, oder: Wie prüft man „den Erwerb der angestrebten berufspraktischen Kompetenzen am Ende der Lehrpersonenausbildung summativ“ (Bäuerlein & Fraefel 2016, 213)? Die traditionellen und weiterhin verbreitet Einsatz findenden Verfahren (vgl. Fraefel u. a. 2018) sind Live-Beobachtungen in Praktika oder sog. Lehrproben, die sich zwar oft an Kriterien oder Kompetenzrastern orientieren, aber sowohl systematisch oft hochinferente Einschätzungen erfordern, als auch aufgrund der Nichtstandardisierbarkeit operativ schwierig zu handhaben sind. Da „in wenig standardisierten Settings von Live-Beobachtungen eine stringente Bezugnahme auf zugrunde liegende Kompetenzanforderungen schwierig [ist,] sind objektive, reliable und valide Urteile unwahrscheinlich“ (Bäuerlein & Fraefel 2016, 212f.).

12 Auf eine Benotung der Leistungen des Studienbereichs grundsätzlich zu verzichten, war angesichts der traditionellen Bedeutung der ‚Berufspraxis-Note‘ weder bildungspolitisch noch mit Lehrpersonen diskutabel.

Mit dem Prüfungsformat des sog. Videoportfolios wurde daher an der Pädagogischen Hochschule FHNW im Studienbereich Berufspraktische Studien institutsübergreifend versucht, eine bessere Alternative zu den bisherigen Verfahren zu entwickeln. Das Format greift die Leitidee des Portfolios als „container of collected evidence with a purpose“ (Collins 1992, 452) auf und besteht in der Dokumentation dreier Aspekte, über die jede*r Studierende am Ende des Studiums zum Lehrberuf summativ Rechenschaft ablegen sollte: die *Planung*, *Gestaltung* und die nachträgliche *Analyse* von Unterricht. Dass Studierende gerade im einphasigen System der Schweiz in diesen drei Bereichen ‚elementare Könnerschaft‘ erworben haben sollten, scheint dem Autor evident. Mit der vorgängig skizzierten Konzeption des Studienbereichs hatten sie mehrfach Gelegenheit, diese Aspekte mit formativen Rückmeldungen in Wissenschafts- und Berufspraxis zu üben.

Das Videoportfolio war am Institut Kindergarten-/Unterstufe mit dem letzten, dem sogenannten Fokuspraktikum verbunden, das im dritten Studienjahr des BA-Studiums im Zwischensemester stattfand und in dem die Studierenden – weiterhin begleitet von Praxislehrpersonen – eine fächerübergreifende Lernumgebung im Umfang von drei Halbtagen pro Woche über den vierwöchigen Praktikumszeitraum hinweg planen und gestalten sollten. Teil der Planung war die Vorbereitung von Video-Aufzeichnungen, die zentrale Momente elementaren berufspraktischen Könnens dokumentierten und am Schluss zu einem Video von 20–30 Min. Dauer verdichtet wurden.¹³ Die Bewertungskriterien für alle Teile des Videoportfolios waren vor der Erstellung transparent, die Kriterien für die Bewertung des unterrichtspraktischen Handelns in Anlehnung an CLASS (vgl. Pianta & Hamre 2009) waren identisch mit dem strukturierten Beobachtungs- und Rückmeldungsinstrument, das bereits ab Studienbeginn in den Praktika formativ eingesetzt wurde. Das Videoportfolio als Produkt und Grundlage der Prüfung bestand abschließend aus einem Textdokument und einer Videodatei und war mit vier ECTS-Punkten kreditiert. Das Textdokument enthielt die verschriftlichten Überlegungen zur konzeptgestützten Planung, die Kontextualisierung der ausgewählten Videosequenzen der unterrichtenden Studierenden und die Analyse und Diskussion von 1–2 transkribierten Sequenzen aus dem Videomaterial, in der Regel mit 30–40 Seiten Umfang.¹⁴ Die drei Teile der Planung, Gestaltung und Analyse

13 Umfang und Art der Videos unterschieden sich von Institut zu Institut wesentlich. An einem anderen Institut war eine Doppellektion (90 Min.) in Gänze aufzuzeichnen, am Institut des Autors wurde hingegen die Auswahl und sinnstiftende Zusammenstellung als wesentliches Kennzeichnen ‚professioneller Kompetenz‘ betrachtet.

14 Die Leistbarkeit des Anspruches wurde durch die Synergie mit den Anforderungen des Praktikums (z. B. an schriftliche Planungen) und in mehreren Workload-Tagebüchern von Studierenden geprüft.

wurden jeweils mit eigenen Kriterien bewertet, je Kriterium konnten nur ganze Noten als ordinalskalierte Werturteile vergeben werden.¹⁵

Videoportfolios am Institut Kindergarten-/Unterstufe waren schlussendlich Prüfungsleistungen, die durch zwei Prüfende, einem Mitarbeiter der Hochschule und einer Praxislehrperson, beide für die Aufgabe jährlich geschult, unabhängig voneinander beurteilt worden. Differenzen von mehr als einer Note wurden argumentativ bereinigt, Differenzen bis zu einer Note im Endergebnis gemittelt.

Dass mit diesem Prüfungsformat allein aufgrund der Dokumentation aller Aspekte im Vergleich zu Prüfungslektionen oder Lehrproben entscheidend mehr Möglichkeiten zur differenzierten Beurteilung der studentischen Leistungen entstanden, ist aus Sicht des Autors eine stichhaltige konzeptionelle Überlegung. Empirisch trug das Format auch dazu bei, den vorher zu beobachtenden Deckeneffekt der Beurteilungen so zu differenzieren, dass das Ziel jeder Prüfung, Differenz zwischen Prüfungsleistungen herzustellen, erfüllt war (vgl. Bäuerlein & Fraefel 2016). Diesen Vorteilen standen und stehen erhebliche Vorbehalte von verschiedenen Seiten entgegen. Der Interventionscharakter, der durch Videoaufnahmen in den Schulen entstand, war dabei ebenso ein Thema wie der damit verbundene hohe Anspruch und – institutionell – der Ressourcenbedarf zur Finanzierung einer sorgfältigen Bewertung. Ein wesentlicher Vorbehalt bestand auch gegenüber der mit dem Format institutionalisierten Trennung von Praktikumsverlauf bzw. -erfolg und der summativen Prüfungsleistung. Die Note als ‚Druckmittel‘ für studentisches Engagement und Wohlverhalten im Praktikum entfiel damit, was konzeptionell durchaus beabsichtigt, in der Zusammenarbeit mit dem Berufsfeld aber umstritten war.

5 Kritische Bilanz

Die oben narrativ-erklärend dokumentierten Überlegungen zur Gestaltung der konzeptionell-programmatischen Idee, durch die kontinuierliche Mitwirkung an Wissenschafts- und Berufspraxis einen Beitrag zur „doppelten Professionalisierung“ (Helsper 2001) zu leisten, werden im Folgenden auf vier Ebenen kritisch bilanziert. Die erste Ebene befasst sich mit der operativen Realisierbarkeit, die zweite mit der inhaltlichen Einlassung im Kontext der einphasigen Lehrer*innenbildung. Ebene 3 bilanziert die Effekte des Videoportfolios als *Prüfungsformat* auf die Formatierung der Erkenntniswege der Studierenden und auf der vierten Ebene wird das Gesamtarrangement als gouvernementale

15 Die mit dem Format verbundenen anspruchsvollen organisatorischen Fragen von Datenschutz, Videotechnik und Logistik von hochschulweit ca. 600 Videoportfolios pro Studienjahr ließen sich, erheblichen Vorbehalten zum Trotz, mit entsprechender Vorbereitung und einer geschützten Videoplattform lösen.

Praxis kritisch reflektiert. Die Strukturierung auf vier Ebenen soll aber nicht über die Schwäche des Vorgehens hinwegtäuschen, den Anspruch, den wir konzeptionell an Studierende stellten, systematisch zu unterbieten. Denn die folgenden Aussagen kommen gerade *nicht* daten- und methodengestützt zustande. Sie beziehen sich vielmehr auf kumulierte Erfahrungen und vielfältige Eindrücke des Autors als damals Mitverantwortlichem.¹⁶

Übergeordnet geht es um die Frage, inwieweit die Reflexion der eigenen Praxis durch Studierende im Modus der Wissenschaftspraxis auf Basis der Erfahrungen mit der hier skizzierten Konzeption als aussichtsreich gekennzeichnet werden kann. Die Antwort darauf fällt ambivalent aus.

Ebene 1: Die operative Realisierbarkeit des Programms kann als gegeben argumentiert werden. Über mehrere Jahre hinweg wurden pro Jahr an der Hochschule mehr als 600 Videoportfolios erstellt und bewertet. Die Dokumentation von Daten als Grundlage der nachfolgenden Analyse von Studierenden während des Abschlusspraktikums war mit entsprechender Vorbereitung möglich und wurde in den allermeisten Fällen z. B. durch institutionelle mehrsprachige Einverständniserklärungen auch seitens der Eltern der Schüler*innen akzeptiert. Die Dokumentation der Videoportfolios mit einer digitalen Videoplattform datenschutzkonform und mit restriktiven Zugangsrechten für die Bewertenden umzusetzen, war anspruchsvoll, mit sorgfältiger Konzeption und entsprechender administrativer Unterstützung aber leistbar. Auch die Schulung der Mitarbeitenden, am Institut Kindergarten-/Unterstufe von Mitarbeitenden der Hochschule und Praxislehrpersonen als Maßnahme zur Erhöhung der Akzeptanz im Berufsfeld, erforderte einen jährlichen Effort.

Ebene 2: Der Anspruch, die eigene (Mit-)Gestaltung von Unterricht nicht nur zu dokumentieren, sondern auch methodisch geleitet zu analysieren, war Studierenden nur teilweise einleuchtend zu vermitteln. Das Spektrum studentischer Einlassung rangierte von hochinteressierter Offenheit und engagierter gedanklicher Mitwirkung bis hin zu nur strategisch motivierter Bearbeitung dessen, was erwartet wurde. Der methodischen Analyse bzw. der Diskussion der Rekonstruktionsversuche den Vorrang gegenüber dem praktikumsbezogenen Austausch von Erfahrungen im Rahmen begrenzter Zeitumfänge des Reflexionsseminars einzuräumen, stieß bisweilen auf Unverständnis. Und auch dort, wo der Idealfall eintraf und sich Studierende engagiert und ernsthaft auf die analytische Arbeit einließen, stand am Ende der Auseinandersetzung mit den Produkten und dem Prozess nicht selten der Eindruck,

¹⁶ Die Fülle möglicher bzw. notwendiger Daten und die Frage einer gegenstandsadäquaten Methodik verdeutlichen gemeinsam mit dem betrachteten Zeithorizont von mehreren Jahren, dass ein solches Unterfangen höchst anspruchsvoll wäre. Ob dies die gewählte Alternative rechtfertigt, sei dahingestellt.

„dass der Anspruch einer daten- und methodengestützten Analyse eine Einlassung auf Wissenschaftspraxis zwar herauszufordern vermag, diese aber durch das Primat der Berufspraxis systematisch unter deren Rationalität gezwungen wird, wodurch auch der Ertrag der Analyse begrenzt wird“ (Lüthi & Leonhard 2021, 236).

Auch außerordentliche studentische Erkenntnisleistungen standen konsequent im Schatten der Frage, welche berufspraktischen Konsequenzen nun daraus zu ziehen seien. Die Adressierung von Studierenden als „Subjekte eines Erkenntnisprozesses“ (Wernet 2016, 312) steht zudem in wesentlicher Spannung zu studentischen Selbstverhältnissen, die sich – massiv verschärft durch den Lehrpersonenmangel – vorrangig als Subjekte berufspraktischer Gestaltungsprozesse verstehen. Sie steht aber auch in einer erheblichen *strukturellen* Spannung zur Notwendigkeit des BA-Studiums in der Deutschschweiz, in drei Jahren ‚fit für die berufliche Praxis‘ zu werden. Man kann dieser etwas ernüchtert-skeptischen Lesart gleichwohl auch eine andere gegenüberstellen,¹⁷ in der man das beschriebene Arrangement als Chancenstruktur eines Bildungsprozesses versteht. Folgt man der Unterscheidung von Dörpinghaus (2015), Bildung (erster Ordnung) als „Herausbildung, Verfeinerung und Aktualisierung begrifflicher Fähigkeiten“ (475) zu fassen und „Bildung zweiter Ordnung [...] als begriffliche kritische Distanzleistung als tribunale[m]“¹⁸ Bildungsprozess, der die Distanz zu den eigenen Vermögen einschließt“ (ebd., 474), kann man dem skizzierten Gesamtarrangement durchaus eine Vielzahl von Lerngelegenheiten zuschreiben. Diese Gelegenheiten bieten das Potenzial, eine Reihe von Erlebnissen bzw. Widerfahrnissen durch die präzise begriffliche Fassung des Geschehens zu *Erfahrungen* als „Erkenntnisurteile, also Urteile der begrifflichen Reflexion, die in der Distanz zur Wahrnehmung dieser gleichwohl verhaftet bleiben“ (ebd., 469, Hervorh. i. O.) zu transformieren. Geht man weiterhin mit Dörpinghaus davon aus, dass „beide Modi von Bildung unmittelbar aufeinander bezogen sind [und dabei] zwangsläufig die zu vermittelnde skeptische Erkenntnis dazu[gehört], dass es keine letzten Gründe gibt und Überzeugungen vorläufig und provisorisch sind“ (ebd., 475), kann das beschriebene hochschuldidaktische Programm als „Einübung dieser kritisch-skeptischen Einstellung“ argumentiert werden, mit dem „die begriffliche Aufmerksamkeit für Sinn und Bedeutung überhaupt verfeinert und vor allem wachgehalten werden“ kann (ebd.). Mit etwas bildungstheoretischer Emphase kann man dann auch feststellen:

„Wir brauchen die Umständlichkeiten des Begrifflichen, die die schnellen und naiven Lösungen des Menschen verhindern, durch die die Menschen auf Distanz zur Welt gehen und sie dadurch zuallererst verstehen lernen, wenn überhaupt“ (ebd., 478).

17 Für den Hinweis danke ich den Herausgeberinnen.

18 „Im Akt der Distanzierung wird die Erfahrung selbst zum Tribunal der eigenen Erkenntnis, des eigenen Erfahrungshorizontes“ (Dörpinghaus 2015, S. 471).

Der Nachsatz „wenn überhaupt“ verweist trotz aller Potenziale eines auf Wissenschaftspraxis abzielenden Reflexionsbegriffs (vgl. Dausien 2007) gleichwohl auf den empirisch offenen Ausgang des Unterfangens.

Ebene 3: Während sich die voranstehenden Aussagen auf die Phasen des Studiums beziehen, in denen Studienleistungen zu bestehen waren, aber nicht benotet wurden, erfährt der Anspruch, die eigene Praxis analytisch in den Blick zu nehmen unter der Prämisse der Abschlussprüfung eine enorme Steigerung. In der kursorischen Betrachtung einer Reihe studentischer Analysen aus Videoportfolios¹⁹ wurde deutlich, dass in den Produkten durchgängig der Spagat versucht wurde, einerseits methodisch geleitet zu analytischen Aussagen zu kommen, die die Studierenden andererseits in bestem Licht dastehen ließen. Die für Prüfungen konstitutive Anforderung, das Beste zeigen zu müssen, korrumpiert (mindestens erfahrungsempirisch) die Darstellung von Zweifel und Kritik an der eigenen Praxis und lässt die Aufrechterhaltung einer solchen institutionellen Anforderung grundsätzlich fragwürdig werden, weil sie die Studierenden *systematisch in Not bringt*.²⁰

Ebene 4: Unter einer subjektivierungstheoretischen Perspektive (vgl. Saar 2013) sollen auf dieser Ebene die transintentionalen Folgen des institutionalisierten Anspruchs einer daten- und methodengestützten Analyse als gouvernementale Praxis reformuliert werden (vgl. Münte-Goussar 2015). Im Anschluss an Lee (2021) kann insbesondere die Kombination von (Video-)Datenerhebung und Prüfung im Videoportfolio als „[e]ducative Teacher Performance Assessment (edTPA)“-Format bezeichnet werden, an dem verdeutlicht werden kann, „how observation serves to normalize the kinds of the teacher to be“ (ebd., 1). Die Anforderung an angehende Lehrer*innen, sich im unterrichtsbezogenen Handeln an Qualitätskriterien zu orientieren und dieses videogestützt unter Beweis zu stellen, erzeugt nicht nur eine entsprechende strategische Orientierung des Unterrichts, sondern auch ein *Selbstverhältnis*, nur in der Erfüllung dieser Kriterien erfolgreich sein zu können. Lee verdeutlicht in ihrer Analyse der Entscheidung, die Lizenzierung angehender Lehrer*innen in den USA von der Einreichung und erfolgreichen unabhängigen Bewertung von Videoportfolios abhängig zu machen, dass

„in conditions where the quality of teaching is evaluated and certified only relying on what is seen in the video clips and the written commentary, preservice teachers are haunted by the idea that every teaching practice should be treated as possible

19 Nach intensiver institutioneller Kontroverse wurde am Institut des Autors entschieden, dass die Videoportfolios nicht als Forschungsgegenstände verwendet werden, sondern nach Abschluss der Bewertung aus datenschutzrechtlichen Gründen zu löschen sind.

20 In Not geraten auch die Bewertenden der Videoportfolios (abgesehen von mehrstündigen Beurteilungsaufwänden) angesichts der Beobachtung intensiven studentischen Bemühens einerseits und der strukturell erschwerten, gar verunmöglichten Erkenntnisorientierung andererseits.

evidence. As the analysis indicates, edTPA produces the unexpected outcome of encouraging preservice teachers to visualize, digitize, and archive the evidence of teaching performance that is enclosed by representational truth and pre-bounded possibilities" (ebd., 9).

Unter dieser poststrukturalistischen (Beobachtungs-)Perspektive wird es möglich, die relationalen und produktiven Aspekte der solchermaßen institutionalisierten und zur folgenreichen Prüfungsanforderungen ernannten Kombination von ‚Wissenschaftspraxis und Berufspraxis‘ als machtvolleres Geschehen zu betrachten. Es konfrontiert die Studierenden von Studienbeginn an mit einem ‚fertigen‘ Beobachtungsinstrument mit Kriterien (im Anschluss an Pianta & Hamre 2009), die im Videoportfollio dann zur summativen Bewertung herangezogen werden. Die Folgen, auf Ebene 3 als *Not der Studierenden* beschrieben, sind von Lee analytisch differenziert benannt, denn diese sind aufgefodert „to follow preset standards and rubrics, limiting other possibilities of professionalization. [...] teachers are tamed to see, think about, and even desire to „datafying“ (Lewis & Holloway 2019, p. 38) everyday teaching performance“ (Lee 2021, 2; Lewis & Holloway zit. n. Lee).

Die ambivalenten Eindrücke der über mehrere Jahre hinweg erprobten Überlegungen, die Reflexion der eigenen Praxis als daten- und methodengestützte Analyse zu konturieren und bis zu einer summativen Prüfung zu realisieren, lässt die Frage nach den Gründen der Ambivalenz aufkommen: Ist es die strukturelle Unmöglichkeit der einphasigen Lehrer*innenbildung der Schweiz, sich über einen längeren Zeitraum der ausschließlich distanziert-analytischen Betrachtung schulischer Praxis zu widmen? Ist es der Voraussetzungsreichtum der Konzeption, die vonseiten der Lehrenden nicht nur eine umfassende methodische Expertise erfordert, sondern auch die Überzeugungskraft, Studierenden ebenfalls dafür zu begeistern? Ist es der Voraussetzungsreichtum der qualitativen Methoden selbst, der im Rahmen begrenzter Zeiträume, wie sie ein dreijähriges BA-Studium bietet, eine vertiefte und verständige Analyse durch Studierende unwahrscheinlich macht? Oder ist es der Zweifel, ob die Konzeption nicht einem Dogma aufgesessen ist, und unter den gegebenen Rahmenbedingungen nur eine kritikwürdige Verengung auf (zu) wenige methodische Perspektiven auf die eigene Praxis ermöglicht?

Wernet (2016) stellt am Ende seiner kritischen Befassung mit kasuistischen Zugängen in der Lehrer*innenbildung die für ihn „entscheidende Frage [...], ob es im Gehäuse dieses Modells gelingt, den Wissenschaftsanspruch der Lehrerbildung zu stärken, indem wir die Studierenden als Subjekte eines Erkenntnisprozesses adressieren, oder ob die kasuistische Lehre ein Gehäuse ist, in dem der Fallbezug dem pädagogischen Jargon ein wissenschaftlich aufgehübschtes Zuhause bietet“ (312).

In der Bilanz der skizzierten Konzeption der Berufspraktischen Studien konturiert sich das Problem jedoch ein wenig anders. Denn auch wenn es gelingt – und das würde der Autor für die realisierte Konzeption beanspruchen – Studierende als Subjekte eines Erkenntnisprozesses zu *adressieren* und damit einen Wissenschaftsanspruch institutionell bis hin zur entsprechenden Prüfung zu verankern, bleibt der Erfolg dieser Bemühungen trotz der Bemühungen „Evidenzorientierung weiter [zu] denken“ (Hartmann & Schellenbach-Zell 2024) konstitutiv ungewiss.

Die kritische Reflexion der eigenen Praxis daten- und methodengestützter Analyse als Modus der Reflexion eigener unterrichtlicher Praxis von Studierenden darf gleichwohl ein wenig lebensbejahender enden. Denn der Autor geht davon aus, dass die durchaus spannungsreich zueinanderstehenden normativen Ansprüche wie breite Zustimmung in Hochschule und Berufsfeld, nachweisbarer langfristiger Erfolg auch auf der Ebene des Lernens von Schüler*innen und zweifelsfreier ‚academic rigour‘ auch andere Konzeptionen der Lehrpersonenbildung herausfordern, wenn versucht wird, ein konzeptionelles Programm unter den Realbedingungen eines Studiums ins Werk zu setzen.

Literatur

- Alkemeyer, T. (2009): Lernen und seine Körper. Habitustformungen und -umformungen in Bildungspraktiken. In: B. Friebertshäuser, M. Rieder-Ladich & L. Wigger (Hrsg.): Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 119–140.
- Alkemeyer, T. & Buschmann, N. (2017): Befähigen. Praxistheoretische Überlegungen zur Subjektivierung von Mitspielfähigkeit. In: M. Rieger-Ladich & C. Grabau (Hrsg.): Pierre Bourdieu: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer VS, 271–297.
- Amann, K. & Hirschauer, S. (1997): Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm. In: K. Amann & S. Hirschauer (Hrsg.): Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 7–52.
- Bachmann, S., Bertschy, F., Künzli David, C., Leonhard, T. & Peyer, R. (2021): Die Bildung der Generalistinnen und Generalisten. Perspektiven auf Fachlichkeit im Studium zur Lehrperson für Kindergarten und Primarschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bäuerlein, K. & Fraefel, U. (2016): Ein Video-Portfolio zur summativen Überprüfung berufspraktischer Kompetenzen. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 34(2), 212–218.
- Berndt, C., Häcker, T. & Leonhard, T. (2017): Reflexive Lehrerbildung revisited: Traditionen – Zugänge – Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dausien, B. (2007): Reflexivität, Vertrauen, Professionalität. Was Studierende in einer gemeinsamen Praxis qualitativer Forschung lernen können. Diskussionsbeitrag zur FQS-Debatte „Lernen und Lernen der Methoden qualitativer Sozialforschung“. In: Forum Qualitative Sozialforschung, 8(1), 1–10.
- Diaz-Bone, R. (2018): Die „Economie des conventions“. Grundlagen und Entwicklungen der neuen französischen Wirtschaftssoziologie. Wiesbaden: Springer VS.
- Dörpinghaus, A. (2015): Theorie der Bildung. Versuch einer „unzureichenden“ Grundlegung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 61(4), 464–480.

- EDK (2019): Reglement über die Anerkennung von Lehrdiplomen für den Unterricht auf der Primarstufe, der Sekundarstufe I und an Maturitätsschulen. (4.2.2.10). Bern: Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren (EDK).
- Raefel, U., Bäuerlein, K. & Barabasch, A. (2018): Assessing Teacher Candidates' Professional Competence for Evaluating Teacher Education Programs. The Case of German-speaking Europe. In: V.C.X. Wang (Hrsg.): *Handbook of Research on Program Development and Assessment Methodologies in K-20 Education*. Hershey, PA: IGI Global, 418–442.
- Hafner, S. (2019): Qualitätskonventionen in der Lehrer*innenbildung. Quereinstiegsprogramme aus konventionensoziologischer Sicht. In: *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 19 (2), 84–90.
- Hartmann, U. & Schellenbach-Zell, J. (2024): Evidenzorientierung weiter denken. Vorschläge zur Erweiterung der Forschungsperspektiven zum evidenzorientierten Denken und Handeln von Lehrkräften. *Unterrichtswissenschaft*.
- Helsper, W. (2001): Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. In: *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (3), 7–15.
- Helsper, W. (2004): Antinomien, Widersprüche, Paradoxien. Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In: B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.): *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 49–98.
- Lee, S.Y. (2021): Showing professionalism. edTPA, technology-mediated observation, and visual politics in teacher education. In: *Teaching and Teacher Education*, 99, 1–12.
- Leonhard, T. (2018a): Das Ende von Theorie und Praxis? Versuch einer alternativen Rahmung für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: C. Fridrich, G. Mayer-Frühwirth, R. Potzmann, W. Greller & R. Petz (Hrsg.): *Forschungsperspektiven 10*. Münster: LIT, 1–26.
- Leonhard, T. (2018b): MeisterInnen, KönnnerInnen oder Professionelle? Was Praxislehrpersonen können. In: *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 18 (4), 17–21.
- Leonhard, T. (2019): Gesamtkonzeption Berufspraktische Studien. Pädagogische Hochschule FHNW: Institut Kindergarten-/Unterstufe.
- Leonhard, T. (2020a): Reflexion in zwei Praxen. Notwendige Differenzierungen zur Konsensformel reflexiver Lehrer_innenbildung. In: *Herausforderung Lehrer*innenbildung Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 3 (2), 14–28.
- Leonhard, T. (2020b): 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 Realisierung von Theorie und Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 39–57.
- Leonhard, T. (2021): Der Fall in den Schul- und Berufspraktischen Studien. In: D. Wittek, T. Rabe & M. Ritter (Hrsg.): *Kasustik in Forschung und Lehre – erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 191–207.
- Leonhard, T. (2022): Reflexionsregime in Schule und Lehrerbildung – Zwischen guter Absicht und transintentionalen Folgen. In: C. Reintjes & I. Kunze (Hrsg.): *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 77–93.
- Münste-Goussar, S. (2015): Dispositiv – Technologien des Selbst – Portfolio. In: J. Othmer & A. Weich (Hrsg.): *Medien – Bildung – Dispositive*. Beiträge zu einer interdisziplinären Medienbildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS, 109–127.
- Neuweg, G.H. (2005): Emergenzbedingungen pädagogischer Könnerschaft. In: H. Heid & C. Harteis (Hrsg.): *Verwertbarkeit. Ein Qualitätskriterium (erziehungs-)wissenschaftlichen Wissens?* Wiesbaden: VS, 205–228.
- Neuweg, G.H. (2011): Distanz und Einlassung. Skeptische Anmerkungen zum Ideal einer Theorie-Praxis-Integration in der Lehrerbildung. In: *Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*, 22 (43), 33–45.

- Pianta, R. C. & Hamre, B. K. (2009): Conceptualization, Measurement, and Improvement of Classroom Processes: Standardized Observation Can Leverage Capacity. *Educational researcher*, 38 (2), 109–119.
- Prengel, A. (2001): Egalitäre Differenz in der Bildung. In: H. Lutz & N. Wenning (Hrsg.): *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Leske + Budrich, 93–107.
- Ricken, N. (2013): Anerkennung als Adressierung. Über die Bedeutung von Anerkennung für Subjektivierungsprozesse. In: T. Alkemeyer, G. Budde, & D. Freist (Hrsg.): *Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung*. Bielefeld: transcript, 69–99.
- Ricken, N. (2015): Pädagogische Professionalität – revisited. Eine anerkennungstheoretische Skizze. In: J. Böhme, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.): *Schulkultur*. Wiesbaden VS: Springer, 137–157.
- Rothland, M. & Boecker, S. K. (2014): Wider das Imitationslernen in verlängerten Praxisphasen. Potenzial und Bedingungen des Forschenden Lernens im Praxissemester. In: *DDS – Die Deutsche Schule*, 106 (4), 386–397.
- Saar, M. (2013): Analytik der Subjektivierung. Umriss eines Theorieprogramms. In: A. Gelhard, T. Alkemeyer & N. Ricken (Hrsg.): *Techniken der Subjektivierung*. München: Wilhelm Fink, 17–27.
- Schön, D. A. (1983): *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. Basic Books. USA: Basic Books.
- Terhart, E. (2011): *Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen*. In: W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität*. Weinheim: Beltz, 202–224.
- Tietze, K.-O. (2003): *Kollegiale Beratung. Problemlösungen gemeinsam entwickeln*. Reinbek: Rowohlt.
- Weinert, F. E. (2001): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim: Beltz.
- Wernet, A. (2009): *Einführung in die Interpretationstechnik der objektiven Hermeneutik*. 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*. Wiesbaden: Springer VS, 293–312.
- Wrana, D. & Maier Reinhard, C. (2012): *Professionalisierung in Lernberatungsgesprächen. Theoretische Grundlegungen und Empirische Untersuchungen*. Leverkusen-Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Autor

Leonhard, Tobias, Prof. Dr.

ORCID: 0000-0002-9112-7378

Pädagogische Hochschule Zürich

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: rekonstruktive Schul-, Unterrichts- und Professionalisierungsforschung, Berufspraktische Studien

Email: tobias.leonhard@phzh.ch