

## ZISU

### Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung

#### Editorial

Petra Herzmann, Katharina Kunze, Matthias Proske, Kerstin Rabenstein	Die Praxis der Lehrer*innenbildung: Ansätze – Erträge – Perspektiven	3
---	---	---

#### Thementeil

Jens Steinwachs, Helge Gresch	Umgang mit Schülervorstellungen im Evolutionsunterricht – Implizites Wissen von Lehramtsstudierenden bei der Wahrnehmung von Videovignetten	24
Alexandra Damm, Anna Moldenhauer, Julia Steinwand	Wessen Deutung setzt sich durch? Anforderungen an eine kasuistische Lehrerbildung und empirische Befunde zur Durchsetzung von Geltungsansprüchen in der universitären Lehre	40
Anja Hackbarth, Yalız Akbaba	Filmische Inszenierung von Inklusion und deren Rezeption in fallbasierter Lehrer_innenbildung	54
Friederike Heinzel, Benjamin Krasemann	Fallarbeit im Praxissemester – Bewährung und Reibungslosigkeit als Richtschnur der Reflexion	67
Angela Bauer	Unterrichten ohne Lehrerstatus. Positionierung im Professionalisierungsprozess im Rahmen der Reflexion eigener Unterrichtserfahrungen	81
Tobias Leonhard, Katharina Lüthi, Benjamin Betschart, Thomas Bühler	Bewährung im ‚Normengewitter‘. Zur Adressierung Studierender im Praktikumsbesuch	95
Nora Katenbrink, Mareike Brunk, Daniel Schiller, Beate Wischer	„Uni meets reality“? Die Bearbeitung des Theorie-Praxis-Verhältnisses im Rahmen eines phasenübergreifenden Lehrmodells	112

## Allgemeiner Teil

Anke B. Liegmann, Kathrin Racherbäumer	Vom Praxissemester bis zum Vorbereitungsdienst: Perspektiven auf Heterogenität zwischen Habitus und Norm	125
Kerstin Rabenstein, Ina Gnauck, Mark Schäffer	Zur Re-Stabilisierung von Grenzziehungen. Eine diskursanalytische Perspektive auf Schulentwicklung im Anspruch von Inklusion in der Sekundarstufe I	138
Merle Hummrich	Peerkultur und Schulkultur im deutsch- amerikanischen Vergleich. Eine qualitative Analyse	151

## Diskussion

Andreas Bonnet	Die Rolle von Fachlichkeit für die Professionalität und Professionalisierung von Lehrer_innen – theoretische Überlegungen und empirische Befunde	164
----------------	--	-----

## Rezensionen

Karola Cafantaris	Angele, Claudia (2016). Ethnographie des Unterrichtsgesprächs. Ein Beitrag zur Analyse von Unterrichtsgesprächen über Differenz als Alltagserfahrung. Münster, New York: Waxmann	178
Johannes Twardella	Kminek, Helge (2018). Philosophie und Philosophieren im Unterricht. Empirische Erschließung einer widersprüchlichen Praxis. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich	180

# Thementeil

Jens Steinwachs, Helge Gresch

## Umgang mit Schülervorstellungen im Evolutionsunterricht – Implizites Wissen von Lehramtsstudierenden bei der Wahrnehmung von Videovignetten<sup>1</sup>

### Zusammenfassung

In strukturtheoretischen Ansätzen von Lehrerprofessionalität wird davon ausgegangen, dass der adäquate Umgang von Lehrer\*innen mit Antinomien ein zentrales Merkmal von Professionalität darstellt, wobei aus biologiedidaktischer Sicht insbesondere die Sachantinomie hinsichtlich des Verhältnisses von fachlicher Norm und Schülervorstellungen relevant ist. Dabei bieten Videovignetten die Möglichkeit einer fallbasierten Wahrnehmung und Reflexion der Antinomien in der universitären Lehrer\*innenbildung. Unter der Annahme, dass die Wahrnehmung von Unterricht auch auf implizitem Wissen basiert, ist es für die Gestaltung der Praxis der universitären Lehrer\*innenbildung sinnvoll, dieses zunächst zu rekonstruieren. Im vorliegenden Beitrag wird dazu der Frage nachgegangen, welches implizite Wissen von Lehramtsstudierenden zu Schülervorstellungen und dem Umgang mit ihnen im Evolutionsunterricht die Wahrnehmung von Videovignetten beeinflusst. In dieser explorativen Studie werden zur Datenerhebung eine Videovignette als Diskussionsimpuls eingesetzt und Gruppendiskussionen durchgeführt. Die Datenauswertung erfolgt mithilfe der Dokumentarischen Methode. Anhand der ersten Ergebnisse werden Perspektiven aufgezeigt, wie die Sachantinomie vor dem Hintergrund des impliziten Wissens in der Lehrer\*innenbildung bearbeitet werden kann.

*Schlagwörter:* Antinomien, Dokumentarische Methode, professionelle Unterrichtswahrnehmung, Schülervorstellungen, Videovignette

### Dealing with students' conceptions in evolution classes – Implicit knowledge of pre-service teachers in the perception of video vignettes

In structural-theoretical approaches to teacher professionalism, it is assumed that the teachers' adequate handling of antinomies is a central attribute of professionalism. From a didactical point of view the 'Sachantinomie' concerning the relationship between subject norm and students' conceptions is particularly relevant in this context. Video vignettes offer the possibility of a case-based perception and reflection of antinomies in university teacher education. Assuming that the perception of classes is also based on implicit knowledge, it is helpful for the configuration of the practice of university teacher education to first reconstruct the implicit knowledge of pre-service teachers. In the present paper, the question is pursued which implicit knowledge of pre-service teachers influences the perception of students' conceptions in evolution classes and the way teachers deal with it. This explorative study uses video vignette and conducts group discussions for data collection. Data analysis is carried out using the documentary method. Based on the first results, perspectives on the 'Sachantinomie' are provided considering implicit knowledge in teacher education

*Keywords:* antinomies, documentary method, professional vision, student conceptions, video vignette

---

1 Wir danken den Mitgliedern der Forschungswerkstätten in Münster und Frankfurt am Main für die Diskussion der Interpretationen, insbesondere PD Dr. Matthias Martens und Dr. Andreas Feindt. Den beiden Gutachtenden und den Herausgeber\*innen danken wir für wertvolle Hinweise zur Verbesserung des Manuskripts.

# 1 Einleitung

In der Biologiedidaktik wird vielfach die Annahme vertreten, dass der Lernerfolg der Schüler\*innen wesentlich davon abhängt, wie Lehrer\*innen im Sinne konstruktivistischer Lehr-Lern-Theorien mit den Schülervorstellungen umgehen und so die individuellen Lernvoraussetzungen einbeziehen (Riemeier 2007). Wie das Spannungsfeld zwischen heterogenen Schülervorstellungen und fachlicher Norm bearbeitet werden kann, ist zum einen Gegenstand biologiedidaktischer Kontroverse (Gresch & Martens 2019; Martens & Gresch 2018; Kattmann 2017; Hammann & Asshoff 2014; Kattmann et al. 1997) und zum anderen eine unterrichtspraktische Herausforderung für (angehende) Lehrpersonen. In Hinblick auf die Lehrer\*innenprofessionalisierung beziehen wir im Beitrag diese fachdidaktische Fragestellung weitergehend auf den Umgang von Lehrpersonen mit der *Sachantinomie* (Helsper 2016a), wobei wir davon ausgehen, dass durch die Arbeit mit Videovignetten und Gruppendiskussionen Reflexionsanlässe über die Sachantinomie geschaffen werden können.

Während es im Bereich der professionellen Unterrichtswahrnehmung eine Vielzahl an Studien zu *allgemeindidaktischen* Facetten gibt, die im Kontext naturwissenschaftlichen Unterrichts z.B. kognitive Aktivierung, Klassenführung und inhaltliche Strukturierung untersuchen (z.B. Holodynski et al. 2015), liegen kaum Studien vor, die die Unterrichtswahrnehmung von (angehenden) Lehrer\*innen in Hinblick auf *fachdidaktische* Aspekte und deren *Praxis* erforschen. Ebenso fokussieren viele Studien im Bereich der Unterrichtswahrnehmung im Sinne wissenssoziologischer Ansätze (Mannheim 1980) explizites Wissen, während das *implizite* Wissen wenig beforscht ist. Hier setzt die diesem Beitrag zugrundeliegende rekonstruktive explorative Studie an, in der davon ausgegangen wird, dass auch das implizite Wissen die Wahrnehmung der Sachantinomie hinsichtlich des Verhältnisses von fachlicher Norm und Schülervorstellungen im Unterricht beeinflusst. Die Studie geht am Beispiel des Evolutionsunterrichts der Frage nach, welches implizite Wissen von Lehramtsstudierenden zu Schülervorstellungen und dem Umgang mit ihnen die Wahrnehmung von Videovignetten beeinflusst. Ein Beitrag der Studie für die Praxis der Lehrer\*innenbildung soll darin bestehen, zu den rekonstruierten impliziten Wissensbeständen adäquate Lehr-Lern-Angebote forschungsbasiert zu entwickeln.

## 2 Theoretischer Rahmen

### 2.1 Umgang mit Schülervorstellungen im Evolutionsunterricht

Der professionelle Umgang mit den Vorstellungen der Schüler\*innen ist ein zentrales Kriterium konstruktivistischen Biologieunterrichts (Riemeier 2007) und lässt sich bildungspolitisch umfassend legitimieren (KMK 2016: 2014). Die Vielfalt der Vorstellungen von Schüler\*innen im Bereich des Inhaltsfelds Evolution ist dabei umfangreich empirisch nachgewiesen, sodass wesentliche Lernvoraussetzungen und Lernschwierigkeiten bekannt sind (Kattmann 2017; Hammann & Asshoff 2014). Dabei werden mehrere Schülervorstellungen zu „allgemeinen Denkweisen“ zusammengefasst (Hammann

# Wessen Deutung setzt sich durch? Anforderungen an eine kasuistische Lehrerbildung und empirische Befunde zur Durchsetzung von Geltungsansprüchen in der universitären Lehre

## Zusammenfassung

Im Mittelpunkt des vorliegenden Beitrages steht eine explorative Analyse ausgewählter Ausschnitte aus kasuistisch angelegten, universitären Lehrveranstaltungen, in denen die Beteiligten über videographierte Unterrichtsausschnitte sprechen. Mithilfe eines adressierungsanalytischen Zugangs gehen die Verfasserinnen der Frage nach, wie in der Praxis kasuistischer Lehrerbildung Ansprüche an ‚Wahrheit‘ oder ‚Nützlichkeit‘ erhoben und verbal durchgesetzt werden. Sie rekonstruieren drei Varianten der Etablierung asymmetrischer Positionen und damit verbundene Praktiken der Durchsetzung dieser Ansprüche.

*Schlagwörter:* Geltungsansprüche, kasuistische Lehrerbildung, Adressierungsanalyse, Asymmetrien

## **Whose interpretation asserts itself? Requirements to a casuistic teacher training and empirical findings on the enforcement of claims for validity in university teaching**

This paper focuses on an explorative analysis of selected excerpts from casuistic university courses in which the participants talk about videographed teaching. Using an approach based on the analysis of recognition the authors investigate how claims to truth and utility are raised and verbally enforced in practical casuistic teacher training. They reconstruct three variants of the establishments of asymmetric positions and associated practices of enforcing these claims.

*Keywords:* Claims for validity, casuistic teacher training, analysis of recognition, asymmetric positions

## 1 Erwartungen an (kasuistische) Lehrerbildung und empirische Befunde

In der universitären Lehre im Allgemeinen und kasuistischen Formaten der akademischen Lehrerbildung im Besonderen treffen strukturell ‚Wahrheits- und Nützlichkeitsansprüche‘ aufeinander und werden auf verschiedene Weise in ein Verhältnis gesetzt (vgl. Meseth 2016). Wie die Relationierung dieser Ansprüche ausgestaltet wird, hängt von einer Vielzahl unterschiedlicher Faktoren ab. Während Universitäten und mit ihnen die universitäre Lehre im 19. und 20. Jahrhundert durch einen „Forschungsimperativ“ (Tenorth 2012: 111 in: Groppe 2016: 60) und die Leitidee von „Bildung durch Wissenschaft“ (Groppe 2016: 62) dominiert wurden und damit einem Wahrheitsanspruch verpflichtet waren, deuten sich diesbezüglich Veränderungsprozesse an (vgl. ebd.), die Groppe als Wandel der deutschen Universität zu einer *pädagogischen* Institution interpretiert (vgl. ebd.: 58; Hervorhebung durch die Verfasser\*innen). In Bezug auf die grundlegende Relationierung von Wahrheits- und Nützlichkeitsansprüchen in der Lehrerbildung werden die historische Entwicklung der Erziehungswissenschaft, die Plurali-

tät der Bezugsdisziplinen (vgl. Meseth 2016) sowie bildungspolitische Einflussnahmen als bedeutsame Einflussfaktoren verstanden. Insgesamt scheinen in der Lehrerbildung Nützlichkeitsansprüche gegenwärtig zu dominieren, denn schließlich sind: „Nicht künftige Forscherinnen und Forscher, sondern künftige Lehrerinnen und Lehrer [...] die Adressatinnen und Adressaten der Lehrerbildung“ (ebd.: 43). Die zunehmende Implementierung kasuistisch ausgerichteter Lehrformate, die derzeit zu beobachten ist, steht Meseth zufolge damit „im Dienst der hochschuldidaktischen Idee, angehende Lehrerinnen und Lehrer zu professionalisieren und sie systematisch in das Wissen der Profession einzuführen“ (ebd.: 54) bzw. – so Kunze – sie darauf vorzubereiten, „situationsangemessen, kontextsensibel und fallbezogen“ (Kunze 2016: 97) im Sinne professioneller Urteilskompetenz zu handeln. Ausgehend von Analysen erziehungswissenschaftlicher Wissenschaftsforschung formuliert Meseth vor diesem Hintergrund die Annahme, dass im Rahmen einer kasuistischen Arbeit an erziehungswissenschaftlichen Fragestellungen von verschiedenen Mischungsverhältnissen der unterschiedlichen Ansprüche an Wahrheit und Nützlichkeit auszugehen sei (vgl. Meseth 2016: 46<sup>1</sup>; vgl. auch Kunze & Wernet 2014: 177).

Wie die hochschuldidaktische Idee einer Professionalisierung angehender Lehrerinnen und Lehrer in der Praxis universitärer Lehre ausgestaltet ist, wie kasuistisch gearbeitet wird und wie dabei Wahrheits- und Nützlichkeitsansprüche in welche Verhältnisse gesetzt werden, ist damit noch nicht konkretisiert. Jenseits unterschiedlicher professionstheoretischer Ansätze und verschiedener Konzepte kasuistischer Arbeit in Lehrveranstaltungen liegen derzeit – von wenigen Ausnahmen abgesehen – kaum empirische Analysen kasuistisch ausgerichteter Seminare *in situ* vor.

Zu den zentralen Untersuchungen, die sich mit der Praxis von Fallarbeit in der Lehrerbildung befassen, sind zum einen eine Studie zur zweiten Phase von Kunze, Wernet und Dzengel (2014) bzw. Kunze und Wernet (2014) zu zählen sowie zum anderen eine Untersuchung von Artmann, Herzmann, Hoffmann und Proske zum Sprechen über Unterricht im Rahmen universitärer Lehrerbildung (2017). Beide Studien bearbeiten die Frage, wie in den Seminarinteraktionen einzelnen Deutungen Geltung verliehen wird, und positionieren sich auch bezüglich des Verhältnisses von Wahrheits- und Nützlichkeitsansprüchen, insofern sie in ihren Analysen Referenzrahmen in den Blick nehmen, hinsichtlich derer diskursiv Deutungshoheit begründet wird.

In ihrer Untersuchung zur Ausbildungsinteraktion im Referendariat diskutieren Kunze und Wernet – über die grundsätzliche Rekonstruktion von Strukturmerkmalen ebener seminaristischer Ausbildungsinteraktionen hinaus – die Frage, wie sich diskursorientierte und doktrinale Kommunikationsformen zueinander verhalten (vgl. ebd. 2014: 161). Sie rekonstruieren dazu Protokolle seminaristischer Interaktionen, in denen sich Referendarinnen und Referendare sowie Seminarleitende mit Fällen aus der Schulpraxis befassen. Als ein Ergebnis zeigt sich, dass der Anspruch an Diskursivität bzw. an die Bearbeitung von Wahrheitsfragen für die soziale Praxis der Ausbildungsinteraktion spezifische Zumutungen mit sich bringt (vgl. ebd.: 162) – etwa den Diskursteilnehmen-

---

1 Meseth unterscheidet analytisch zwischen zwei idealtypischen Varianten von Kasuistik in der Lehrerbildung: Einer stärker an Forschungs- bzw. Wahrheitsansprüchen orientierten erziehungssoziologischen Kasuistik und einer auf Nützlichkeit bezogenen pädagogischen Kasuistik (vgl. ebd. 2016: 45).

# Filmische Inszenierung von Inklusion und deren Rezeption in fallbasierter Lehrer\_innenbildung

## Zusammenfassung

Der Beitrag interessiert sich für die Bedeutung von Filmen als spezifische Repräsentationsform kasuistischer Lehrer\_innenbildung: Anhand empirischer Analysen zu einer Filmszene und ihrer Rezeption in studentischen Diskussionen wird das Verhältnis zwischen dem die Diskussion rahmenden Gegenstand – hier die Inklusionsforderung –, der medialen Repräsentationsform des Falls und des Modus Operandi der fallbasierten Auseinandersetzung durch die Studierenden ausgelotet. Die Konstruktion der Materialität Film und ihre Rolle für die fallbasierte Lehrer\_innenbildung stellen sich als methodologisch noch wenig aufgearbeitet heraus. Der Beitrag reflektiert diese Repräsentationsform auch hinsichtlich der Frage, welche Rezeptionslogiken in einer fallbasierten Lehrer\_innenbildung im Kontext der Inklusion relevant werden.

*Schlagwörter:* Kasuistik, inklusionsorientierte Lehrer\_innenbildung, Filmanalyse, dokumentarische Methode

## Cinematic Staging of Inclusion and its Perception in Case-based Teacher Training

This article is interested in the significance of movies as a specific form of representation in casuistic teacher education: Based on empirical analyses of a movie scene and its perception in student discussions we sound out the relation between the topic framing the discussion – here the demand for inclusion –, the media form of representation of the case, and the modus operandi of the case-based dispute by the university students. The construction of the materiality of the movie and its role for the case-based teacher education yet appear to be little elaborated methodologically. The article outlines this form of representation, also reflecting the question how it can be considered for case-based teacher-training in the context of inclusion.

*Keywords:* casuistry, inclusive-orientated teacher training, film analysis, documentary method

## 1 Einleitung

Formate kasuistischer Lehrer\_innenbildung sind mittlerweile fest in der Hochschuldidaktik etabliert, was sich auch in der zunehmenden Beforschung kasuistischer Seminare widerspiegelt (vgl. Bräuer et al. 2018: 139). Die dabei sehr unterschiedlichen Formen der universitären Fallarbeit sind Kunze (2017: 215) zufolge konzeptionell bereits breit und systematisch ausgearbeitet, wobei eine empirische Fundierung weitgehend noch aussteht (ebd.). Insbesondere eine Reflexion der Repräsentationsform der Fälle in ihrer Rolle für eine fallbasierte Lehrer\_innenbildung ist methodologisch noch wenig ausgearbeitet (vgl. Bräuer et al. 2018).

An dieses Forschungsdesiderat knüpft der vorliegende Beitrag an, der sich im Besonderen für die Bedeutung von Filmen als spezifische Repräsentationsform kasuistischer Lehrer\_innenbildung interessiert und dafür Daten aus der Studie „Im Fall von Inklusion“ (Hackbarth & Akbaba i.E.) nutzt. Die Studie orientiert sich an einer rekonstruktiven Fallarbeit, die anhand einer forschungsmethodisch strukturierten Analyse von Einzelfällen auf die Reflexion von Spannungsverhältnissen und Grenzen pädagogischen Handelns zielt (vgl. Wernet 2006). Die mit der rekonstruktiven Kasuistik verfolgte Reflexionsnot-

wendigkeit pädagogischen Handelns ist insbesondere angesichts der Herausforderungen relevant, die mit der Realisierung eines inklusiven Bildungssystems einhergehen.

In welchem Verhältnis der die Diskussion rahmende Gegenstand – hier die Inklusionsforderung –, die mediale Repräsentationsform des Falls und der Modus Operandi der fallbasierten Auseinandersetzung stehen, und was das für eine kasuistische Lehrer\_innenbildung in Zeiten der Inklusion bedeutet, wird in diesem Beitrag ausgelotet. Dazu wird im Folgenden eine Gegenstandsbestimmung vorgenommen, die inhaltlich auf die Inklusionsforderung und medial auf die Repräsentationsform von Fällen im Kontext von Professionalisierung abzielt. Anschließend skizzieren wir das Forschungsdesign der Studie, um dann in einer empirischen Analyse den Film als Fall und die Diskussionen über ihn in ihrer Relation darzustellen. In einem Fazit reflektieren wir diese Erkenntnisse und greifen die übergeordnete Frage nach der Professionalisierung für inklusive Bildung anhand filmbasierter Fälle auf.

## 2 Repräsentation von Inklusion im Fall

Die normativ gerahmte Inklusionsforderung bringt für die Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern gesteigerte Spannungsverhältnisse und Antinomien hervor (vgl. Lindmeier & Lindmeier 2018; Bender et al. 2017; Hackbarth & Akbaba i.E.). So verschärft die im Kontext der Inklusion geforderte adaptive Unterrichtsgestaltung die antinomische Struktur zwischen einer notwendigen individualisierenden Differenzierung und einer universalistischen, homogenisierenden Gleichbehandlung (vgl. Helsper 2016: 115) bzw. „zwischen Einzelfallbezug und universeller Orientierung“, wie Bender et al. (2017: 337) es für den inklusiven Unterricht mit Fokus auf die ‚neuen‘ Akteurskonstellationen, respektive die Kooperation in multiprofessionellen Teams, formulieren. Nach Bender et al. (ebd.) hebt die „Inklusionsthematik selbst vom Gegenstand her wesentlich auf die Frage von Universalismus und Einzelfall ab“, so dass damit die allgemeine professionstheoretische Frage bzgl. des Einzelfalls und Universalismus besonders virulent wird. Diese dem Gegenstand inhärente Antinomie wird auch in den erforschten studentischen Diskussionen verhandelt. In den bisherigen Ergebnissen unserer Studie zeigt sich, dass das beforschte kasuistische Seminarformat das Potential hat, die Konfrontation mit Ambivalenzen und Antinomien pädagogischen Handelns im Fall von Inklusion über das (Anders-) Verstehen von Einzelfällen reflexiv zu problematisieren (vgl. Hackbarth & Akbaba i.E.). Insbesondere die dem Inklusionsdiskurs inhärenten Ambivalenzen, z.B. zwischen affirmativer Wertschätzung und strukturell bedingter Leistungshierarchisierung, sowie die mit dem Filmausschnitt aufgerufene Normativität der Inklusionsorientierung, bringen es mit sich, die mediale Repräsentation des Falls selbst differenzierter zu betrachten (ebd.).

Die klassischen fallbasierten Repräsentationsformen sind Beobachtungsprotokolle und Transkripte (vgl. Kunze 2017; Pollmanns et al. 2017; Schelle 2011; Rabenstein & Reh 2010; Reh & Schelle 2010). Zunehmend etablieren sich Videografien realer Unterrichtssituationen (vgl. Herzmann et al. 2017; Herzmann & Proske 2014). Davon zu unterscheiden ist die weit verbreitete Praxis des Einsatzes von Spiel- und Dokumentarfilmen (vgl. Herzmann et al. i.V.; Hackbarth & Akbaba i.E.). Die lernerseitige Rezeption von Filmen ist dabei im Vergleich zu den anderen Repräsentationsformen



# Fallarbeit im Praxissemester – Bewährung und Reibungslosigkeit als Richtschnur der Reflexion

## Zusammenfassung

Im Projekt „Ausbau und Weiterentwicklung des Online-Fallarchivs Schulpädagogik“ wurde eine Seminarkonzeption für Studierende im Praxissemester entwickelt, deren Kern die Arbeit mit Fällen bildet. Im Beitrag wird auf die theoretischen Grundlagen und Ziele dieser Seminarkonzeption eingegangen. An einem Fall aus einer studentischen Fallsammlung und einer Beobachtung aus der Gruppenarbeit im Seminar werden Praxiserfahrungen, Praxiserwartungen und Praxisreflexionen von Lehramtsstudierenden analysiert und diskutiert.

*Schlagwörter:* Fallarbeit, Praxissemester, Reflexion

## Case work in the practical semester – reflection and task accomplishment

In the project „Expansion and development of the Online-Fallarchiv Schulpädagogik“ a case-focused university course for students in their practical semester (Praxissemester) was developed. This paper discusses the theoretical background and objectives of this course concept. Based on a case of a students' case collection and observation of a university course, the practical experiences, expectations and reflections on practice of student teachers will be analyzed and discussed.

*Keywords:* Case study, internship, reflection

## 1 Einleitung

Das Projekt „Ausbau und Weiterentwicklung des Online-Fallarchivs Schulpädagogik“ ist Teil des Vorhabens „Professionalisierung durch Vernetzung“ (PRONET)<sup>1</sup>, das im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ an der Universität Kassel durchgeführt wird. Im Projekt wurde ein Seminarangebot für Lehramtsstudierende im Praxissemester<sup>2</sup> entwickelt, in dessen Mittelpunkt kasuistische Ansätze stehen. Den Studierenden wird dabei die Möglichkeit eröffnet, ihre Erfahrungen im Praxissemester an Grundschulen zu thematisieren, zu kontrastieren und zu reflektieren sowie in einer eigenen Fallsammlung zu dokumentieren. Im Beitrag wird zunächst auf theoretische

---

1 Das diesem Bericht zugrunde liegende Vorhaben wurde im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1505 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt beim Autor.

2 Das Praxissemester ist ein vom Land Hessen zur Erprobung gestellter Modellversuch. An der Universität Kassel wird es im Lehramt an Grundschulen seit dem Wintersemester 2014/2015 erprobt. Die Studierenden verbringen ca. 250 Zeitstunden an der Schule, begleitet von einer Veranstaltung, in der Unterrichtsbesuche geplant, realisiert und reflektiert sowie Fragen der Eignung thematisiert werden. Zudem müssen flankierende Seminare besucht werden. Beim vorgestellten Seminarkonzept handelt es sich um eine solche flankierende Lehrveranstaltung in den Bildungswissenschaften.

Grundlagen und Absichten der Seminarkonzeption eingegangen. Anschließend wollen wir an zwei Beispielen aus der Begleitforschung des Projekts Praxiserwartungen, -erfahrungen und -reflexionen von Lehramtsstudierenden rekonstruieren und thematisieren.

## 2 Grundlagen und Ziele der Seminarkonzeption

Bei der Konzeption der vier Semesterwochenstunden umfassenden, das Praxissemester flankierenden Lehrveranstaltung wurde bereits auf dokumentierte Erfahrungen der Fallarbeit mit dem Online-Fallarchiv Schulpädagogik der Universität Kassel ([www.fallarchiv.uni-kassel.de](http://www.fallarchiv.uni-kassel.de)) zurückgegriffen (vgl. Heinzel & Krasemann 2015) und Erträge von Forschungen zur pädagogischen Kasuistik und zum Praxissemester berücksichtigt.

Die Arbeit im Seminar besteht neben der Rezeption von wissenschaftlichen Texten und fachlichen Inputs der Seminarleitung darin, unterschiedliches Fallmaterial in studentischen Gruppen zu dokumentieren, zu besprechen und zu analysieren. Das der Konzeption zugrunde liegende Fallverständnis bezieht sich auf Situationen bzw. Interaktionseinheiten (vgl. Blömeke 2002: 71; Rosenthal 2014: 208).

Die Fallarbeit im Seminar bietet Anlässe, fallbasiertes Wissen und eine reflexive Haltung zu fördern, da zur Analyse der Fälle auf theoretisches und biographisches Wissen zurückgegriffen werden kann. Unter Reflexion verstehen wir nicht nur einen mentalen Prozess der Strukturierung oder Restrukturierung von Erfahrungen, Problemen oder Wissen (vgl. Korthagen & Vasalos 2005), sondern auch eine kollektive, soziale Praxis im Rahmen der Universität (vgl. Leonhard & Abels 2017), die im Seminar darauf gerichtet ist, Erfahrungen in den Blick zu nehmen, Handlungssituationen kritisch-distanziert zu durchdringen und im Medium des Theoretischen zu begreifen sowie Schwierigkeiten des Handelns offenzulegen, sich dazu zu positionieren und Handlungsalternativen abzuwägen (vgl. Häcker & Walm 2015: 82). Dafür werden drei Fallarbeitssettings vorgegeben, in denen unterschiedliche Aktivitäten des Reflektierens initiiert werden. Die Fallarbeit im Seminar bezieht sich auf strukturtheoretische und biographietheoretische Konzepte der Professionsforschung sowie auf praxeologische Ansätze, welche die Analyse des Alltags und der sozialen Praxis von Unterricht zum Gegenstand haben.

## 3 Fallarbeit im Praxissemester

Kern des Veranstaltungsdesigns sind neben frontalen Phasen im Plenum insbesondere Arbeitsphasen, in denen die Studierenden fremde Fälle aus dem Online-Fallarchiv und eigene Fälle (als Situationsbeschreibungen oder Interaktionsprotokolle) bearbeiten. Der persönliche Bezug zu den eigenen, aber auch zu den fremden Fällen erweist sich durch das Praxissemester als gegeben, womit der lebensweltliche, expansive Sinn von Reflexion sichergestellt ist (vgl. Häcker 2017).

# Unterrichten ohne Lehrerstatus. Positionierung im Professionalisierungsprozess im Rahmen der Reflexion eigener Unterrichtserfahrungen

## Zusammenfassung

In der Lehrerbildung fand in den letzten Jahren eine Ausweitung der Schulpraxisphasen statt. Als ein zentraler Aspekt der Professionalisierung zukünftiger Lehrkräfte gilt in diesem Zusammenhang die Reflexion der eigenen Lehrerfahrungen und der eigenen Haltung als Lehrkraft. Zwar liegen mittlerweile eine Reihe konzeptioneller Vorschläge zur Ausgestaltung der universitären Begleitung dieser Phasen vor, empiriebasierte Beschreibungen der sozialen Wirklichkeit dieser Hochschulpraxis sind jedoch noch nicht im gleichen Maße vorzufinden. Eine eigene Studie widmet sich diesem Feld und fragt aus praxistheoretischer Sicht, welche spezifischen Praktiken sich in Bezug auf die Reflexion von Unterricht beschreiben lassen. Im Rahmen einer explorativen Untersuchung wird am Beispiel eines schulpraktischen Begleitseminars nachverfolgt, wie die Anforderung der Reflexion von den Akteurinnen und Akteuren gemeinsam gestaltet wird. Der vorliegende Beitrag stellt erste Befunde vor und diskutiert forschungslogische Anschlüsse.

*Schlagwörter:* Lehrerbildung, Schulpraxis, Reflexion

## How prospective teachers reflect their own teaching experience. Positioning in the process of professionalization

In recent years practical training periods within the study path have been extended in teacher education in Germany. Reflection on practical teaching experience and attitude in teaching is regarded as a key element of professionalization in teacher training. While there are profound theory and practical based formal concepts for implementation and enhancement of teacher training in university courses empirical descriptions of this social practice are still desiderata. Based on an explorative study this article focuses on the question how reflection is performed by social actors in a practical training university course in a teacher education program.

*Keywords:* Teacher Education, Teacher Training, Reflection

## 1 Einleitung

Innerhalb der Lehrerbildung gibt es einen starken „Wunsch nach mehr Praxis“ (Marinikus 2013) sowie einer engen Verbindung von Theorie und Praxis. Das spiegelt sich in der theoretischen und empirischen Diskussion zum Thema der letzten Jahre wieder (Pilypaitytė & Siller 2018; Dzengel 2017: 383f.; Heinzl et al. 2007). Auf institutioneller Ebene wird dieser Entwicklung durch verschiedene Lehr-Lern-Formate und die Einführung längerer Praxisphasen begegnet (vgl. Schüssler, Schwier et al. 2017; Schüssler, Schöning et al. 2017). Zugleich steht die Frage im Raum, wie diese Praxiserfahrungen von universitärer Seite begleitet werden können. Eine zentrale Stellung nimmt die Besprechung des in der Schulpraxis erlebten und beobachteten Lehrerhandelns beziehungsweise die Auseinandersetzung mit dem eigenen professionellen Denken und Handeln der Studierenden ein. Anhand von Unterrichtsnachbesprechungen, Fallanalysen und Videografien von Unterrichtsbesuchen sowie Portfolioarbeit sollen die erlebte und

selbst gestaltete Schulpraxis sowie der eigene Entwicklungsprozess von den Studierenden reflektiert werden. Doch was meint das Konstrukt Reflexion an dieser Stelle und wie wird Reflexion von den beteiligten Akteurinnen und Akteuren praktiziert? Grundlegend wird Reflexion als bestimmte Form des Denkens bzw. als (Problem-)Bewertung gefasst, die sowohl direkt im praktischen Handeln als auch im Anschluss an das praktische Tun geschieht und Handlungskompetenz fördert (Schön 1983). Innerhalb von Fachbüchern zur Lehrerbildung findet sich der Hinweis auf „Reflexionsfähigkeit als ein grundlegendes Ausbildungsziel“ (Pilypaityté & Rosenberg 2018: 91), wobei dies beinhalten soll, in Distanz zum eigenen Handeln zu treten und auf der Grundlage von theoretischem Wissen Unterrichtspraxis und individuelle Deutungsmuster kritisch zu hinterfragen. Im Professionalisierungsdiskurs wird zudem die Problematik von Reflexion als „Bewusstheit über das eigene Tun“ und als „Schlüsselkompetenz von Professionalität“ (Combe & Kolbe 2008: 859) gegenüber einem beachtlichen „Maß an Unsteuerbarkeit, Undurchschaubarkeit und Ungewissheit beruflichen Handelns“ (ebd.: 857) deutlich. Die Rede ist von reflexiver Professionalisierung bzw. einer reflexiven Lehrerbildung, wenn es darum geht, dass Reflexion innerhalb der Lehrerbildung „ein zentrales und weithin konsensfähig erscheinendes Konzept darstellt“ (Berndt et al. 2017b: 11). Gleichzeitig wird aber auch darauf aufmerksam gemacht, dass der Reflexionsbegriff nicht nur weitgehend unklar und unbestimmt sei, sondern auch ungewiss bleibt, wie sich dieses Konstrukt empirisch zuverlässig erfassen lässt (ebd.: 11f.).

Die vorliegende Forschungsarbeit klammert diese Frage nach der theoretischen Konzeptionalisierung von Reflexion zunächst bewusst aus und fragt danach, wie Reflexion im Rahmen der universitären Lehrerbildung aufgeführt wird. In diesem Sinne kann an Katharina Rosenberger (2018: 94f.) angeschlossen werden, die Reflexion als Vollzug reflexiver Praktiken beziehungsweise Partizipation an einer sozialen Praxisgemeinschaft beschreibt. Dementsprechend wird entlang einer praxistheoretischen Zugangsweise die interaktive Konstitution reflexiver Praktiken in Seminaren, die sich der Reflexion von Schulpraxiserfahrungen verschrieben haben, beforscht. Es gilt herauszuarbeiten, was die seminaristischen Diskurse mit Reflexionsanspruch kennzeichnet und wie sich die eigene Logik bzw. die spezifischen Merkmale einer universitären Seminarpraxis gestalten, die als Reflexion bezeichnet wird.

## 2 Bisherige Forschungsbefunde

Gerade in den letzten beiden Jahren und im Zuge der Qualitätsoffensive Lehrerbildung gibt es viele Studien, die sich der sozialen Praxis universitärer Reflexionskultur in der Lehrerbildung angenommen haben (vgl. Artmann et al. 2018; Leonard et al. 2018; Berndt et al. 2017a). Insbesondere geht es Forschern dabei um die Anforderungs- und Bewältigungspraktiken Studierender im Rahmen kasuistischer Lehrerbildung sowie die individuellen und kollektiven Orientierungen der Akteurinnen und Akteure als Ausdrucksformen eines professionellen Habitus. In Bezug auf den Fokus der vorliegenden Studie sollen einige Befunde exemplarisch herausgestellt werden.

In einem Forschungszusammenhang stehen die folgenden drei Arbeiten, welche die seminaristische Auseinandersetzung mit Unterrichtsvideografien im Rahmen der

# Bewährung im ‚Normengewitter‘. Zur Adressierung Studierender im Praktikumsbesuch

## Zusammenfassung

Im Beitrag werden Gespräche aus den Berufspraktischen Studien untersucht, die obligatorisch im Rahmen des Praktikums zwischen Studierenden, den begleitenden Lehrpersonen und Hochschulmitarbeitenden stattfinden. Aus subjektivationstheoretischer Perspektive wird analysiert, welche normativen Ordnungen in diesen Gesprächen aufgerufen werden und wie Studierende als Novizen der beruflichen Praxis und im Modus der Ausbildung darin positioniert werden, bzw. sich und ihre Gegenüber in den wechselseitigen Adressierungen positionieren. Untersucht wird auch, inwieweit sich diese Adressierungen zwischen Hochschule und der beruflichen Praxis systematisch unterscheiden.

*Schlagwörter:* Lehrerbildung, Berufspraktische Studien, Normen der Anerkennbarkeit, Subjektivation, Adressierung

## Proving one's worth in a 'tempest of norms'. How student teachers are addressed during internships

In the contribution, we analyse three colloquies, which take place during student internships. One or two teacher students, the accompanying mentor teacher and a member of the school of teacher education take part. From the point of view of a theory of subjectivation, we analyse the normative frameworks emerging during the talk. In these frameworks, student teachers are evoked and positioned as novices as well as subjects in formation and they position themselves and their counterpart as well. We also analyse if there are systematic differences in the mode of addressing between the two institutions involved in teacher education.

*Keywords:* Teacher education, internships, student teaching, norms of approval, theory of addressing

## 1 Einleitung

Schul- oder Berufspraktische Studien<sup>1</sup> sind traditionelle Elemente jedes Studiums zum Lehrberuf. Aus einer praxistheoretischen Perspektive lassen sich Berufspraktische Studien als Studienelement kennzeichnen, in dem Studierende einerseits zumindest ansatzweise im Modus der beruflichen Praxis operieren, sich also aktiv einlassend an der Gestaltung von Unterricht beteiligen, sie andererseits im Modus der ‚Wissenschaftspraxis‘ zu den Erfahrungen aus und mit der beruflichen Praxis in Distanz treten und diese daten- und methodengestützt analysieren (vgl. Leonhard 2017; Leonhard 2018). Dementsprechend zeichnen sich Berufspraktische Studien zumindest an unserer Hochschule durch eine doppelte Begleitung aus. Im Berufsfeld werden sie durch Lehrpersonen als Könnner\*innen der beruflichen Praxis begleitet, die Begleitung der Hochschule erfolgt durch Mitarbeitende derselben in der programmatischen Zuschreibung der Könnner\*innen der Wissenschaftspraxis.

1 Im Folgenden wird der Begriff Berufspraktische Studien verwendet, es handelt sich jedoch um Studien zum Lehrberuf.

Ein institutionalisierter Brennpunkt der beiden Perspektiven und Praxen entsteht, wenn Studierende in ihren Praktika mindestens einmal von Mitarbeitenden der Hochschule besucht werden. Diese beobachten die Studierenden während des Unterrichtsvormittags und führen danach ein Gespräch mit ihnen und der Lehrperson. Während Unterrichtsnachbesprechungen zwischen Studierenden und Lehrpersonen alleine empirisch vergleichsweise gut untersucht und konzeptionell elaboriert sind (Futter 2016; Schüpbach 2007; Staub, Waldis, Futter & Schatzmann 2014), ist die Triage zwischen den Perspektiven der Hochschule, des Berufsfeldes und der beteiligten Studierenden bisher noch nicht untersucht.

Geht man mit Dewe et al. (1992) davon aus, dass Wissenschaftspraxis und Berufspraxis unterschiedlichen regulativen Ideen folgen, in der beruflichen Praxis nämlich Fragen von *Angemessenheit* im Zentrum stehen, während in der Wissenschaftspraxis die *Aussagengeltung* das zentrale Kriterium darstellt, so bildet der Praktikumsbesuch den ‚Mikrokosmos‘, in dem diese regulativen Ideen zusammentreffen. Diesen Mikrokosmos haben wir durch Audiografie und Transkription dreier Praktikumsgespräche dokumentiert und unter subjektivierungstheoretischer Perspektive analysiert. Im Folgenden skizzieren wir dafür zunächst die theoretische Fundierung (2) und beschreiben Datenkorpus, Fragestellung und das methodische Vorgehen (3). Den Hauptteil nimmt die Adressierungsanalyse zentraler Ausschnitte der jeweiligen Gespräche und deren Kontrastierung ein (4), die wir im letzten Abschnitt dann zusammenfassen und in Bezug auf ihre Relevanz für die Berufspraktischen Studien bzw. für die Lehrerbildung diskutieren (5).

## 2 Theoretische Rahmung und Fragestellung

Obwohl ‚Professionalisierung‘ die Leitidee des Studiums zum Lehrberuf ist, scheint uns gerade unter der Perspektive, Lehrerbildung als soziale Praxis zu betrachten, noch recht unklar, wie Professionalisierungsprozesse theoretisch zu modellieren und als „Vollzugswirklichkeit“ (Hillebrandt 2015: 17) empirisch zu untersuchen sind. In einer praxistheoretischen und subjektivierungstheoretischen Rahmung fokussieren wir in unserem Vorhaben Adressierungen als beobachtbare Operationen wechselseitiger Positionierung und betrachten dies als aussichtreichen und zugleich bescheidenen Zugang zum Phänomen des Lehrerin- bzw. Lehrerwerdens. Aussichtsreich deshalb, weil mit ihm die Mikroprozesse sichtbar und rekonstruierbar werden, in denen Studierende in einer Ausbildungssituation zu jemandem (gemacht) werden. Der Zugang ist insofern praxistheoretisch fundiert, als „der Ausgangspunkt sozialen Handelns nicht in autonomen Subjekten lokalisiert [wird], vielmehr gehen Subjekte mit ihren spezifischen sozialen Identitäten [...], ihren Selbstbeziehungen und Kompetenzen *aus der Teilnahme an sozialen Praktiken hervor*“ (Alkemeyer 2013: 61; vgl. auch Alkemeyer & Buschmann 2016, Hervorh. TL). Der Zugang ist insofern subjektivierungstheoretisch, als wir in den ausbildungsbezogenen Gesprächen untersuchen, welche normativen Ordnungen in ihnen aufgerufen und wie Studierende darin positioniert werden. Die Untersuchung von Professionalisierungsprozessen zielt ja darauf ab zu verstehen, wie so etwas wie ein „professionelles Selbst“ (vgl. Bauer, Brindt & Kopka 1999), bzw. „professionelle Identität“ (Larcher Klee 2005; Schultze 2018) entsteht. Diese doppelte theoretische Per-

# „Uni meets reality“? Die Bearbeitung des Theorie-Praxis-Verhältnisses im Rahmen eines phasenübergreifenden Lehrmodells

## Zusammenfassung

Der folgende Beitrag fokussiert eine Zusammenarbeit zwischen der ersten und zweiten Phase der Lehrer\_innenbildung am Beispiel der sog. ‚Lehre im Tandem‘. Dieses Reformelement der niedersächsischen Lehrer\_innenbildung wurde im Zusammenhang mit dem Praxissemester mit dem Ziel eingeführt, die an der Lehrer\_innenbildung beteiligten Institutionen auch personell enger zu verzahnen, indem die Studierenden durch ein Tandem, bestehend aus (im Idealfall) jeweils einer\_m Fachdidaktiker\_in und einer\_m Fachleiter\_in aus einem Studienseminar, gemeinsam begleitet und betreut werden. Präsentiert werden Einblicke in ein Forschungsprojekt, das sich dieser Praxis zwischen Vertreter\_innen der ersten und der zweiten Phase auf der Grundlage der Auswertung von Tandemdiskussionen mittels der Dokumentarischen Methode und mit einem besonderen Fokus auf die Bearbeitung des ‚Theorie-Praxis-Problems‘ rekonstruktiv annähert.

*Schlagwörter:* Professionalisierung, Theorie-Praxis-Verhältnis, Dokumentarische Methode

## „Uni meets reality“? Handling of the Theory Practice Relationship in the Context of a Teaching Model Encompassing all Stages of Teacher Education

The following article focusses on a cooperation between the first and the second stage of teacher education using the example of the so-called ‘Teaching in Tandems’. As an element of the teacher education reform in Lower Saxony, ‘Teaching in Tandem’ was introduced along with a semester-long internship with the aim of interlocking different institutions involved in teacher education more closely, also in regard to their stakeholders. Here students are taught and mentored cooperatively by a tandem of (ideally) both a subject didactics expert and a lecturer from a teacher training college (Studienseminar). The article presents first insights into a research project concerned with reconstructing the cooperative practice between representatives of the first and second stages of teacher education. An analysis of ‘Tandem Discussions’ by the means of the documentary method delivers the basis for the report which focusses primarily on the handling of the theory practice relationship.

*Keywords:* Professionalization, Theory Practice Relationship, Reconstructive Social Research

## 1 Einleitung

Die derzeitigen Reformen in der Lehrer\_innenbildung sind mit einer Reihe von Zielen und Maßnahmen verknüpft. Mit dem zentralen Ziel, die beiden Phasen enger miteinander zu verzahnen und die Vertreter\_innen der beteiligten Institutionen (Universität und Studienseminar) in einen engeren Austausch zu bringen (vgl. Weyland 2012), rekurren die Reformen auch auf Probleme, die mit dem zweiphasigen Aufbau der Ausbildung und mit der institutionellen Trennung der beiden Ausbildungsphasen strukturell angelegt sind. Die Zweiphasigkeit wirft gesonderte Fragen nach den jeweiligen Funktionen und der Ausgestaltung der beiden Phasen auf. Zu einer zentralen Herausforderung wird

aber vor allem deren Verhältnis bzw. deren (fehlendes) Zusammenspiel: Folgt man den zahlreich vorliegenden Diagnosen zur Lehrer\_innenbildung in Deutschland (vgl. Keuffer/Oelkers 2001; Wissenschaftsrat 2001), dann sind bereits auf der Ebene der formalen Vorgaben die Ziele und Inhalte zwischen den beiden Phasen nur wenig aufeinander abgestimmt. Konstatiert werden aber auch tiefergehende Schwierigkeiten. So spricht zum Beispiel Schubarth (2010: 79) im Hinblick auf die Ausbildungsinstitutionen Universität und Studienseminare von „unterschiedlichen kulturellen Welten“. Und Moegling (2017) hält als Ergebnis einer Analyse zu den strukturellen Defiziten der Lehrer\_innenbildung eine „Segmentierung in voneinander weitgehend getrennte Abschnitte der Lehrerausbildung“ fest, die zu „systematisch destruktiven Effekten“, zu „getrennten Kommunikationsprozessen und unterschiedlichen Interessenlagen“ und zu Folgen „wie oftmals Praxisferne oder andererseits unwissenschaftlicher Praxisnähe“ führe (ebd.: 4).

Obwohl angesichts dieser strukturbedingten Problemlagen „nach der Kooperation von erster und zweiter Phase gerufen wird“, seit es „die zweiphasige Lehrerbildung als typisch deutsches Problem gibt“ (Schubarth 2010: 79) und die aktuellen Reformen demnach ein Anliegen verfolgen, das keineswegs neu ist (vgl. Wissenschaftsrat 2001), sind die Zielstellungen, die Voraussetzungen oder der Modus Operandi einer solchen Zusammenarbeit nur wenig geklärt (vgl. Weyland 2012). Es wird zwar postuliert, dass die Vertreter\_innen der beteiligten Institutionen, Universität und Studienseminar, eine jeweils spezifische Expertise im Hinblick auf die für den Professionalisierungsprozess relevanten Wissensformen – theoretisch-reflexives und (handlungs-)praktisches Wissen – in die Zusammenarbeit einbringen und diese bei wechselseitiger Anerkennung und einem entsprechenden Differenzbewusstsein produktiv nutzen können (vgl. ebd.). Empirisch offen ist jedoch, wie eine Verbindung der unterschiedlichen Wissensformen, mithin die Verbindung von Theorie und Praxis, konkret aussehen könnte und welche Perspektive die beteiligten Akteur\_innen tatsächlich in die Zusammenarbeit einbringen.

So findet man in den bislang nur vereinzelt vorliegenden Befunden auf der einen Seite durchaus empirische Hinweise darauf, dass die Ausbilder\_innen in Universität und Studienseminar in getrennten und in „unterschiedlichen kulturellen Welten“ (Schubarth 2010: 79) operieren. Dafür sprechen nicht nur die kaum aufeinander abgestimmten Curricula der beiden Phasen (vgl. Eberle 2008). Vermerkt sind auch persönliche Vorbehalte (vgl. Bendig 1999) und unterschiedliche Orientierungen, die zur kommunikativen Barriere werden können: Während in der ersten Phase eine Orientierung an Theorie vorherrsche, seien etwa für Fachleiter\_innen keine wissenschaftlichen Zusatzqualifikationen erforderlich. Ihre Expertise bestehe vielmehr in ihren praktischen Erfahrungen (vgl. Eberle 2008). Auf der anderen Seite sind trotz solcher, auf die differenten Handlungslogiken der Ausbildungsphasen verweisenden Probleme, Unterschiede in den Orientierungen einzubeziehen, die zwischen den Akteur\_innen innerhalb einer Ausbildungsphase bestehen. Auch dazu liegen kaum Studien vor. Die wenigen, überwiegend qualitativen Studien weisen aber darauf hin, dass zumindest bei den Lehrenden der universitären Phase Vorstellungen zum Verhältnis von Theorie und Praxis erheblich divergieren (vgl. Heil/Faust-Siehl 2000; Stadelmann/Spirgi 1997). Die Spannweite reicht von eher differenzorientierten Annahmen und Konzepten, die für die erste Phase lediglich eine reflexive Aneignung von Theorie anstreben, bis hin zu einem handlungspraktischen Berufsfeldbezug, bei dem bereits im Studium Handlungskompetenz angebahnt werden soll.



# Allgemeiner Teil

Anke B. Liegmann, Kathrin Racherbäumer

## Vom Praxissemester bis zum Vorbereitungsdienst: Perspektiven auf Heterogenität zwischen Habitus und Norm

### Zusammenfassung

Mit dem Ziel einer diversitätssensiblen und bildungsgerechten Schule wurden in den letzten Jahren die Curricula der Lehrkräftebildung in Hinblick auf die Themen Heterogenität und Inklusion modifiziert. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, inwiefern Studierende und angehende Lehrkräfte ihre im Studium erworbenen Kenntnisse zu diesem Themenbereich in Praxissituationen als relevant identifizieren. Der vorliegende Beitrag zeichnet mittels der Dokumentarischen Methode anhand von längsschnittlichen Interviewdaten aus dem Projekt KoPiP Transformationen von Orientierungen nach. Dabei wird deutlich, dass unterschiedliche Ausgangspunkte in ganz ähnlicher Weise dazu führen, dass Normen im Kontext von Heterogenität, die von Studierenden wahrgenommen und als kennzeichnend für den universitären Diskurs in diesem Themenfeld markiert werden, zurückgewiesen werden.

*Schlagwörter:* Heterogenität, Professionalisierung, Lehrerhabitus, Rekonstruktive Längsschnittstudie

### From practical semester to internship: Perspectives on heterogeneity between habitus and norm

In recent years teacher education has been modified in particular regarding heterogeneity and inclusion with the objective to reach more educational justice. Against this background the question arises how student teachers identify their knowledge about heterogeneity and inclusion as relevant. Based on interview data of the research project KoPiP which are analyzed with the Documentary Method the presented contribution shows the professional development from the practical semester to internship. As can be seen, divergent starting points can lead to similar ways to reject university norms about heterogeneity.

*Keywords:* Heterogeneity, Professionalisation, teacher habitus, reconstructive longitudinal analysis

Der schulpädagogische Diversitätsdiskurs wird national wie international vor allem vor dem Hintergrund der Wahrung von Bildungsgerechtigkeit geführt (vgl. z.B. Budde 2013; European Commission 2017). Ausgehend von Studien, die in der Realisierung gerechter Bedingungen ein Manko in der deutschen Schullandschaft identifizieren, rückt das Handeln von Lehrkräften in den Fokus. Eine Betonung dieses Aspekts der Lehrprofessionalität scheint in Hinblick auf eine Diskrepanz zwischen erwarteter und realisierter Praxis (vgl. z.B. Gräsel et al. 2017; Racherbäumer & Kühn 2013; Solzbacher 2008; Sturm 2013a) notwendig. Folgerichtig sehen aktuelle Rahmenvorgaben für die Lehrkräftebildung diesen Themenbereich als elementaren Bestandteil. In den Standards für die Lehrerbildung (KMK 2014) wird dabei für den ersten Ausbildungsabschnitt (Universität) vor allem anzueignendes Wissen beschrieben (ebd.: 9ff.), für den zweiten Ausbildungsabschnitt wird dieses dann in Formulierungen von Kompetenzen überführt (ebd.: 9).

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, inwiefern Studierende ihre im Studium erworbenen Kenntnisse zu diesem Themenbereich bereits in den universitären

Praxisphasen als relevant identifizieren. Mit dieser Frage befassen wir uns in dem folgenden Beitrag, indem wir zunächst problematisieren, was Diversitätssensibilität im Kontext des Lehrberufs bedeutet und die wesentlichen Forschungsbefunde dazu umreißen (1). Es schließt sich eine professionstheoretische Positionierung an (2), die auf der Dokumentarischen Methode sowie Überlegungen zum Lehrerberuf basiert und zugleich wesentliche methodologische Vorannahmen für die im Weiteren dargestellte Studie skizziert. Schließlich werden das Forschungsdesign des Projekts *Kontextsensible Professionalisierung im Praxissemester* (KoPiP) sowie die längsschnittlichen Rekonstruktionen zweier Fallbeispiele vorgestellt (3). Die Befunde diskutieren wir vor dem Hintergrund der Frage, inwiefern institutionell unterschiedlich verortete Lernkontexte die Auseinandersetzung mit jeweils feldspezifischen Normen hervorrufen (4).

## 1 Diversitätssensibilität in der Lehrkräftebildung

Als ein normatives Ziel einer diversitätssensiblen Lehrkräftebildung wird im schulpädagogischen Diskurs vielfach formuliert, dass ein Bewusstsein für „die Vielfältigkeit menschlichen Zusammenlebens“ (Barsch et al. 2017: 11) bei den angehenden Lehrkräften geschärft werden müsse, um so „individuelle sowie institutionelle Diskriminierung und Chancenungerechtigkeit in der Gesellschaft (zukünftig) abzubauen“ (ebd.). Dieses Ziel, das weitgehend deckungsgleich mit einem weiten Inklusionsverständnis (vgl. z.B. Werning 2014) ist, lässt sich in eine Überzeugungs- und eine Kompetenzkomponente differenzieren. Hinter dem Bekenntnis ‚Heterogenität als Chance zu nutzen‘ (z.B. Bräu & Schwerdt 2005) verbirgt sich vor allem die Überzeugungskomponente: Lehrkräfte – so die normative Erwartung – sollen eine positive Haltung gegenüber einer als heterogen klassifizierten Schülerschaft einnehmen und darin ein Potenzial sehen. Dass die Entwicklung einer solchen Haltung keineswegs ein Selbstläufer ist, wird u.a. daran deutlich, als daraus erstens eine ressourcenreichere, aufwändigere Praxis resultiert, wenn Unterricht nicht mehr an den Mittelköpfen orientiert sein soll (z.B. Wischer 2008). Zum zweiten läuft eine solche Praxis auch der Logik des (selektiven) Schulsystems insofern zuwider, als an Übergängen (z.B. Versetzung, Wechsel in die Sekundarstufe I) regelmäßig anhand von Leistungsbewertungen überprüft wird, ob eine Passung von Lernangebot und Leistungserbringung (weiterhin) vorliegt (z.B. Liegmann 2012; Streckeisen et al. 2007). Im Sinne einer ‚einfachen‘ Bewältigung der Berufspraxis wäre daher eine Nichtberücksichtigung von Heterogenität zumindest nachvollziehbar.

Folglich befasst sich die empirische Forschung mit der Untersuchung von Einstellungen (angehender) Lehrkräfte zu bzw. Auseinandersetzung mit den Anforderungen an eine heterogene Schülerschaft. So arbeitet beispielsweise Schieferdecker (2016) empirisch genau diese Diskrepanz zwischen den im wissenschaftlichen Diskurs aufgestellten Normen (Heterogenität wertschätzen) und der praktischen Funktionalität (Homogenisierungstendenzen) heraus, wie sie aus Sicht von Lehrkräften im Sinne einer Komplexitätsreduktion für den beruflichen Alltag plausibel ist. Auch in der Studie von Sturm (2013b) wird deutlich, dass sich Lehrkräfte in der Auseinandersetzung mit Heterogenität vor allem an der Dimension *Leistung* orientieren und damit ebenfalls eine Komplexitätsreduktion vornehmen.

# Zur Re-Stabilisierung von Grenzziehungen. Eine diskursanalytische Perspektive auf Schulentwicklung im Anspruch von Inklusion in der Sekundarstufe I

## Zusammenfassung

Der Forderung, an Regelschulen auch Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf aufzunehmen, wurde in Deutschland seit der Ratifizierung der UN-Konvention für die Rechte von Menschen mit Behinderungen mit verschiedenen Schulgesetzesänderungen – darunter die Einführung eines unterschiedlich weitreichenden Elternwahlrechts – sowie mit Umstrukturierungen des Regel- und Förderschulsystems begegnet. Die Richtung der Entwicklung im Sekundarschulbereich und damit die Frage, welche Schüler\*innen wo zukünftig unterrichtet werden, ist derzeit allerdings noch offen. Anhand einer diskursanalytischen Auswertung von Interviews mit schulischen Akteur\*innen und Eltern von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf fragt der Beitrag, wie welche inklusive Schule in der Sekundarstufe und damit auch welcher Beschulungsort für wen für möglich gehalten und wie diskursiv legitimiert wird. Im Ergebnis werden fünf diskursive Figuren unterschieden, durch die Tendenzen einer Re-Stabilisierung (bekanntere) Grenzziehungen zwischen Regel- und Förderschule zu erkennen sind.

*Schlagwörter:* Inklusive Schulentwicklung, Schulwahlentscheidungen, Grenzziehungen, Normalisierung, Normalitätsvorstellungen, Diskursanalyse

## **A Re-stabilisation of boundaries. A discourse-analytical perspective on inclusive school development in lower secondary education**

Since the ratification of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities, Germany has responded to the demand for regular schools to also accept pupils with special educational needs by amending various school laws – including the introduction of a parental right of varying scope to choose their children's school – and by restructuring the regular and special school system. However, the direction of developments in the secondary school sector and thus the question of which pupils will be taught where in the future is still open. On the basis of a discourse analysis of interviews with school actors and parents of children with special educational needs, the contribution asks how which inclusive school at secondary level and thus also which place of schooling is considered possible for whom, and how it is discursively legitimised. As a result, a distinction is made between five discursive figures, which ultimately reveal tendencies towards a readjustment of (known) boundaries between regular and special schools.

*Keywords:* Inclusive school development, school choice, boundary making, normalisation, ideas of normality, discourse analysis

## 1 Einleitung

Die Unterzeichnung der UN-Konvention für die Rechte von Menschen mit Behinderungen hat drei strukturelle Veränderungen im Schulsystem in Deutschland mit sich gebracht. Erstens ist Inklusion als Norm in den Schulgesetzen der Länder in Deutschland eingeführt. Öffentliche Schulen werden damit als inklusive Schulen verstanden, an denen Schüler\*innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf gemeinsam

unterrichtet werden können und sollen. Zweitens sind in den Bundesländern variierende Umstrukturierungen in den Förderschulsystemen zu beobachten. Diese implizieren z.B., dass Schulen für bestimmte Förderschwerpunkte geschlossen werden. Drittens ist in den meisten Bundesländern das Recht von Eltern von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf zur Schulwahl gesetzlich verankert. Für den Sekundarstufenbereich ist insgesamt noch offen, welche Richtung die Entwicklung nimmt. Bei einer seit 2013 insgesamt steigenden Anzahl der Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf und steigender Inklusionsquote (Klemm 2015: 38) ist derzeit beispielsweise unklar, ob sich tatsächlich mehr Eltern von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf für die Regelschule entscheiden oder ob an den Regelschulen mehr Schüler\*innen die Diagnose eines sonderpädagogischen Förderbedarfs erhalten. Auch wird sich erst zeigen, wie sich unterschiedliche Schulformen (z.B. Gesamtschulen, neue Sekundarschulformen und Gymnasien), aber auch die Einzelschulen zum Anspruch der gemeinsamen Beschulung von Schüler\*innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf und wie sich die Eltern von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu den Möglichkeiten, die ihnen das Wahlrecht eröffnet, verhalten.

Die erziehungswissenschaftliche Diskursforschung eignet sich dafür, widersprüchliche Prozesse der (Re-)Produktion und Transformation sozialer Ordnungen zu untersuchen (Fegter et al. 2015: 9). Angesichts der juristisch unterlegten normativen Setzung von Inklusion als Menschenrecht auf der einen Seite und einer mehr als 100-jährigen Geschichte der Trennung der Beschulungsorte in Förderschulen und Regelschulen, die ihre eigenen Diskriminierungseffekte (Pfahl 2011; Weisser 2017) aufweist, auf der anderen Seite, ist anzunehmen, dass sich derzeit nicht unbedingt eindeutige – zustimmende oder ablehnende –, sondern eher ‚changierende‘ (Wrana 2015: 139) Positionierungen zu den normativen Ansprüchen von Inklusion und damit hinsichtlich einer gleichberechtigten Teilhabe aller Schüler\*innen unter Bedingungen gemeinsamer Beschulung von Schüler\*innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf beobachten lassen.

Für die Frage, wie welche Schulentwicklung im Anspruch von Inklusion für den Sekundarstufenbereich derzeit entworfen und wie diese legitimiert wird, haben wir mit offenen, auf Erzählungen ausgelegten Interviews einerseits innerschulische Akteur\*innen verschiedener Schulformen sowie andererseits Eltern von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die im Übergang zur fünften Klasse gerade dabei waren, sich zwischen Regel- und Förderschule zu entscheiden, befragt. Für diesen Beitrag interessieren wir uns in einer diskursanalytischen Perspektive für die Konstruktionen ‚inklusive Schule bzw. inklusiven Unterrichts‘, die einerseits von den schulischen Akteur\*innen in Bezug auf die eigene Schule und andererseits von den Eltern in Bezug auf die Möglichkeiten inklusiver Beschulung ihres Kindes entworfen werden. Dabei fragen wir auch, inwiefern mit den entworfenen Konstruktionen schulischer Normalität, der Adressat\*innen schulischer Bildung und von Lernen und Behinderung Grenzziehungen zwischen Regel- und Sonderbeschulung, die sich in den letzten mehr als 100 Jahren in der deutschen Schulgeschichte herausgebildet haben (Weisser 2017), aufgerufen und dabei destabilisiert, verschoben oder re-justiert werden.

Wir gehen dafür wie folgt vor: Wir skizzieren zunächst den jüngeren Forschungsstand qualitativer Forschung zu Schulentwicklung und elterlichem Wahlverhalten im Zusammenhang mit dem Anspruch an ein inklusives Schulsystem (2.). Dann beschrei-

Merle Hummrich

# Peerkultur und Schulkultur im deutsch-amerikanischen Vergleich. Eine qualitative Analyse

## Zusammenfassung

Forschung zu Peerkultur und Schule verweist nicht mehr nur auf die widerständige Praxis der Gleichaltrigen, sondern auch die Verbundenheit der peerkulturellen mit der Unterrichtsordnung. Wie diese Beziehungen unter Jugendlichen schulkulturell eingebettet sind und welche international vergleichbaren Gemeinsamkeiten und Unterschiede sie aufweisen, ist bislang noch nicht erforscht. Im vorliegenden Beitrag werden Gleichaltrigenbeziehungen in einer deutschen Gemeinschaftsschule und einer US-amerikanischen Highschool analysiert und zu schulkulturellen und gesetzlichen Rahmungen in Beziehung gesetzt. Insgesamt soll herausgearbeitet werden, wie Peerkultur und Schulkultur auf unterschiedliche Art und Weise zueinander relationiert sind und wie sich die Konstitution von Schule in die Peerzusammenhänge einschreibt.

*Schlagwörter:* Rekonstruktive Schulforschung, Kulturvergleich, Vergleichende Erziehungswissenschaft, Peerkultur, Schulkultur

## Peer Culture and School Culture in German-American Comparison. A Qualitative Analysis

Recent research, focusing on peer culture and school, not only shows the oppositional backstage practice of youth against teachers, but also connects peer cultural and classroom order. The question, how school culture affects relations among youths and which differences and similarities can be found by conducting comparative research, has not been answered yet. In this contribution the students' practices in classrooms are examined and related to the school cultural drafts at a German common school and a US-American High School as well as to legal framing of school education. Overall it will be shown how peer-culture and schoolculture are related and how the constitution of school inscribes into peer contexts.

*Keywords:* Qualitative School Research, Cultural Comparison, Comparative Education Research, Peer Culture, School Culture

## 1 Einleitung

Die Beziehungen Gleichaltriger zur Schule sind lange Zeit als Abgrenzung gegenüber der auf Generationsdifferenz beruhenden Beziehungsstruktur zwischen Schüler\*innen und Lehrer\*innen verstanden worden (Youniss 1980; Bietau et al. 1983). Das Differenzverhältnis von Schule und Gleichaltrigen hat dabei die Beziehungen der Schüler\*innen untereinander auf der „Hinterbühne“ des Klassenzimmers angesiedelt (Zinnecker 1978). Erst später wurden Gleichaltrigenbeziehungen in der Schule ins Verhältnis zur unterrichtlichen Ordnung gesetzt (Bennewitz et al. 2015). Die Frage nach der schulkulturellen Ordnung und international vergleichenden Befunden ist bislang nicht gestellt worden (ebd.). Der vorliegende Beitrag untersucht, inwiefern Peer-Beziehungen auch als Teil der schulischen Ordnung verstanden werden können und was dies vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Konzeptionen von schulischer Bildung bedeutet. Dazu wird (Kap. 2) das theoretische Konzept von Peerkultur und Schulkultur in seiner methodologischen

Bedeutung für den Vergleich diskutiert. Danach (Kap. 3) werden zwei Fallbeispiele von Peer-Interaktionen aus einer deutschen Gemeinschaftsschule und einer US-amerikanischen Highschool vorgestellt und zum jeweiligen schulkulturellen und gesellschaftlichen Entwurf schulischer Bildung relationiert. Zum Schluss (Kap. 4) wird der Ertrag vergleichender Perspektiven für die Erforschung von Peerkultur und Schulkultur diskutiert.

## 2 Zur vergleichenden Beforschung von Peerkultur in schulkulturellen Ordnungen

Die Rede von Peerkultur verweist auf eine Beziehungsstruktur, die Gleichaltrige miteinander teilen. *Peerkultur* wird dabei zum einen als Subkultur, die in eine schulische bzw. gesellschaftliche Kultur eingelagert ist (Schäfers 1998), zum anderen als eigenlogisch funktionierender Zusammenhang verstanden (Cohen 1997). In frühen Studien zur Peerkultur wird das Augenmerk oft auf oppositionelle Praxis gelegt (Helsper 1989), die Rolle der Schüler\*innen bei der Konstruktion des Klassenlebens (Davies 1983) und die Interaktionspraxen betrachtet (Krappmann 2004). Hervorzuheben ist die Studie „Learning to labour“ von Willis (1979), in der gezeigt wird, wie Arbeiterjugendliche in peerkultureller Vergemeinschaftung gegen die schulischen Anforderungen rebellieren, die gleichsam die gesellschaftlichen Ordnungsstrukturen repräsentieren. Diese Perspektive trägt der Tatsache Rechnung, dass gesellschaftliche Teilhabechancen maßgeblich durch die Schule bestimmt werden und gesellschaftliche Ungleichheit in der Schule reproduziert wird. In den letzten Jahren hat sich die Peerkulturforschung weiter ausdifferenziert: Sowohl der Einbettungszusammenhang Unterricht findet zunehmend Beachtung (Breidenstein & Meier 2004) als auch die Orientierungen unterschiedlicher Peergroups auf Schulerfolg (Krüger 2012). Doch kann gesagt werden, dass „das Verhältnis von Peerkultur und [je spezifischer] Schulkultur zu bestimmen und empirisch auszudifferenzieren wäre“ (Bennewitz et al. 2015: 303). Wenn damit die Ebene der Schulkultur eingeführt ist, dann muss diese – wie die Peerkultur auch – als eingelagert in die jeweilige gesellschaftlich-kulturelle Ordnung in ihrer Eigenlogik betrachtet werden. Helsper (2008) schlägt dazu vor, Schulkultur als symbolische Ordnung in der Spannung von Imaginärem, Symbolischem und Realem zu betrachten.

- Das Imaginäre umschreibt die eigenen Entwürfe und Idealisierungen der Schule, d.h. das Streben der Einzelschule danach, sich als besondere Schule zu positionieren. Entsprechend der zugrunde liegenden strukturalen Theorie Oevermanns (2002) wird angenommen, dass die auf dieser Ebene hervorgebrachten Sinnstrukturen durch Auswahlprozesse aus dem entstehen, was angesichts der gesellschaftlichen Rahmung von Schule möglich ist.
- Die Selbstentwürfe der Schule können in Widerspruch oder Spannung zu den die Schule einbettenden Strukturprinzipien stehen (z.B. der Gesetzgebung, der Struktur der Mehrgliedrigkeit usw.). Die Entwürfe treffen also auf der Ebene des Realen auf Handlungsbedingungen, welche in „der Einzelschule nicht grundlegend aufgehoben oder transformiert, sondern lediglich je spezifisch bearbeitet und bewältigt werden“ (Helsper 2008: 124).

# Diskussion

Andreas Bonnet

## Die Rolle von Fachlichkeit für die Professionalität und Professionalisierung von Lehrer\_innen – theoretische Überlegungen und empirische Befunde

### Zusammenfassung

Durch die verstärkte Aufmerksamkeit für Professionalität und Professionalisierung von Lehrer\_innen im Zuge der Qualitätsoffensive Lehrerbildung wird die Frage nach der Rolle von Fachlichkeit in der Professionsforschung zunehmend diskutiert. Im strukturtheoretischen Ansatz ist Professionalität über lange Zeit generisch betrachtet worden, indem die zentralen Handlungsprobleme von Lehrer\_innen überfachlich verortet wurden. Aktuelle empirische und theoretische Beiträge legen jedoch nahe, dass die strukturtheoretischen Zentralprobleme - die Bearbeitung der Antinomien, der Umgang mit Ungewissheit und die Entwicklung von Reflexivität - sowohl generisches als auch fachliches und fachdidaktisches Wissen zu ihrer Bearbeitung erfordern. Die Forschung zum berufsbiographischen Ansatz bestätigt dies und offenbart darüber hinaus die gegenseitige Verwiesenheit der beiden Aspekte: reflektiertes fachliches und fachdidaktisches Wissen - z.B. eine subjektive fachspezifische Lern- und Bildungstheorie - sind notwendig, um die sich zunächst generisch zeigenden Handlungsprobleme (z.B. Technologiedefizit oder Anerkennung der Lernenden als pädagogische Andere) produktiv zu lösen. Diese Überlegungen lassen den Erwerb einer berufsfeldbezogenen, reflektierten Fachlichkeit als zentrales Element von Professionalität und Professionalisierung erscheinen. Sie unterstreichen die Bedeutung vor- und außeruniversitärer Erfahrungen für die erste und zweite Phase der Lehrerbildung und machen die Notwendigkeit einer stärkeren Verknüpfung der verschiedenen Studienanteile der Lehrerbildung deutlich. *Schlagwörter:* Berufsbiographie, Fachlichkeit, Lehrerbildung, Professionsforschung, Strukturtheorie

### Teacher Professionalism and Professionalization: The Role of Subject-Specific Knowledge and Reflexivity – Theoretical Concepts and Empirical Results

The German “Qualitätsoffensive Lehrerbildung” (teacher education initiative) has stimulated intense scientific discourse on teacher professionalism and professionalisation. In doing so, it has also highlighted the question of the role of subject-specific knowledge and reflexivity. The structural approach to professionalism has traditionally focussed on generic aspects by analysing the challenges teachers face from a non-subject-specific point of view. Current research, however, suggests, that the most prominent of these challenges – i.e. antinomies, uncertainty and reflexivity – can only be mastered if teachers possess both generic and subject-specific knowledge. Findings from biographic research into teacher professionalism underline this and highlight the fact that these two elements need to be related to each other in a meaningful way: Reflexive subject-specific knowledge – i.e. a well reflected subjective theory of teaching and learning in the teachers' subjects – are prerequisite of dealing with seemingly generic challenges (e.g. the impossibility of direct instruction or the alterity of the teacher-student-relationship). In this light, well reflected and subject oriented disciplinary and pedagogical knowledge and its acquisition seem to be essential elements of teacher professionalism and professionalisation. This also highlights the importance of pre-university and non-institutional learning as well as the necessity of a more intense connection of the different elements of teacher education.

*Keywords:* professional biography, disciplinarity, teacher education, teacher research, professionalism

## 1 Einleitung

Die Begegnung zwischen Fachdidaktik und Schulpädagogik ist seit einigen Jahren intensiver geworden und die Qualitätsoffensive Lehrerbildung hat dies nochmals verstärkt. Die in diesem Aufsatz angestellten Überlegungen zur Fachlichkeit von Professionalität und Professionalisierung sind auch ein Reflektieren über diese Kooperation: ein Erkunden der Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Fachdidaktik und Schulpädagogik. Dazu werden fachliche und generische Aspekte von Professionalität und Professionalisierung sowie ihre Beziehungen zueinander in Modellen von Lehrerprofessionalität diskutiert. Dabei geht es primär um die Diskussion berufsbiographischer und berufshabitueller Implikationen von Fachlichkeit und sekundär um daraus folgende Konsequenzen für die Organisation der Lehrerbildung in Hinblick auf das Verhältnis von Fachlichkeit und Professionalisierung.

Aufgrund der Vielfalt der Fachdidaktiken müssen diese Überlegungen notwendig exemplarisch sein: Erstens, weil fachkulturell gewachsene Spezifika zur Lehrer\_innenforschung in Fachdidaktiken und Schulpädagogik erst seit kurzer Zeit konvergieren und diskutiert werden (für Englisch vgl. Roters & Trautmann 2014; Viebrock 2007, 2014; Caspari 2004). Zweitens, weil die Diskussionen im deutschen und im englischsprachigen Raum unterschiedlichen Strukturierungen folgt. Insbesondere der strukturtheoretische und biographische Ansatz werden in der englischsprachigen Welt nicht ohne Weiteres verstanden. Anstelle des Habitusbegriffs findet man dort häufiger Konzepte wie *teacher identity*, *beliefs* oder auch *educational leadership*. Dementsprechend weisen englischsprachige Übersichtsbeiträge zur Lehrerforschung allgemein (vgl. z.B. Mundy, Russell & Martin 2001) oder im Bereich Fremdsprachenunterricht (vgl. z.B. Borg 2003) allein für den Gegenstandsbereich des Lehrerverwissens eine enorme Zahl verschiedener Konstrukte auf. Ich werde in diesem Aufsatz auf die Didaktik der Fremdsprachen (insbesondere Englisch), des Bilingualen Unterrichts, der Naturwissenschaften und des Sports eingehen. In gleichem Maße werde ich Erkenntnisse aus dem Bereich der strukturtheoretischen und biographischen Professionsforschung einbeziehen.

Der Aufsatz geht den folgenden vier Fragen nach. (1) Was ist unter Fachlichkeit zu verstehen? (2) Welche Rolle spielt Fachlichkeit im strukturtheoretischen Bestimmungsansatz der Professionsforschung? (3) Welche Rolle spielt Fachlichkeit im biographischen Bestimmungsansatz der Professionsforschung? (4) In welchem Verhältnis stehen generische und fachliche Aspekte?

## 2 Die doppelte organisationale Überformung von Fachlichkeit und die Abwendung von der Abbilddidaktik

Die Fachlichkeit eines Unterrichtsfachs wird durch diejenigen Eigenschaften des Weltzugriffs bzw. der Erkenntnisgewinnung dieses Faches konstituiert, die es von anderen Fächern unterscheidbar machen. Diese Unterscheidung kann erkenntnistheoretisch vorgenommen werden, wie dies z.B. im Konzept der „Aspekthaftigkeit“ (Wagenschein 1995, zuerst 1962) getan wird. Sie kann aber auch praxeologisch erfolgen, und dann erweist sich Fachlichkeit als in doppelter Weise organisational überformt. Die erste