

Tobias Leonhard

## Im Modus kritischer Distanzierung

Begleitung von Professionalisierungsprozessen  
durch Wissenschaftspraxis

---

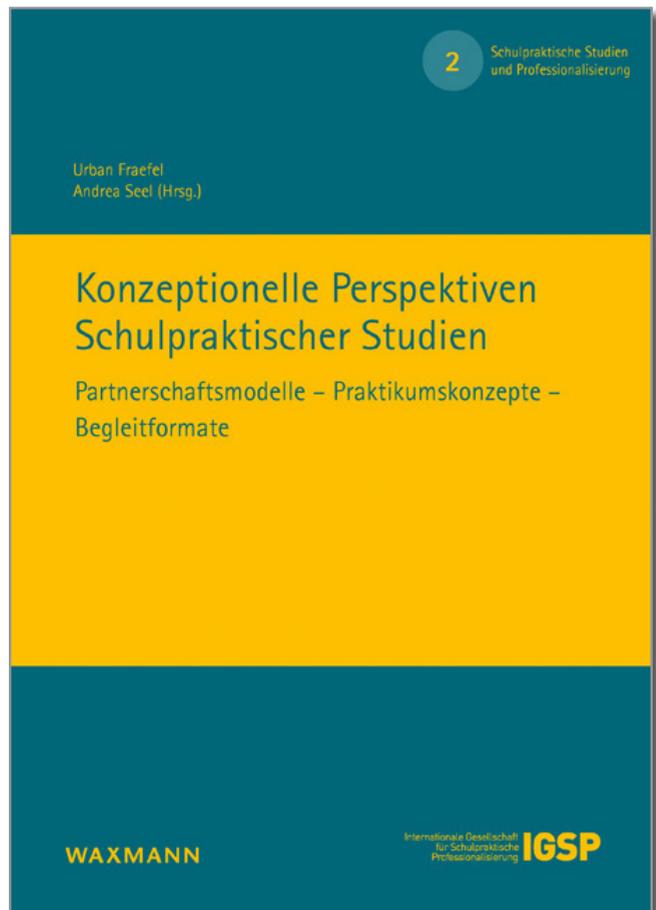
Urban Fraefel,  
Andrea Seel (Hrsg.)

### Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien

Partnerschaftsmodelle –  
Praktikumskonzepte –  
Begleitformate

*Schulpraktische Studien und  
Professionalisierung, Band 2,  
2017, 232 Seiten, br., 34,90 €,  
ISBN 978-3-8309-3575-9*

*E-Book: 30,99 €,  
ISBN 978-3-8309-8575-4*



© Waxmann Verlag GmbH, 2017



**WAXMANN**

Steinfurter Str. 555  
48159 Münster

Fon 02 51 – 2 65 04-0  
Fax 02 51 – 2 65 04-26

info@waxmann.com  
order@waxmann.com

www.waxmann.com  
Mehr zum Buch [hier](#).

*Tobias Leonhard*

## **Im Modus kritischer Distanzierung**

**Begleitung von Professionalisierungsprozessen  
durch Wissenschaftspraxis**

### **Zusammenfassung**

Wie kann berufliche Praxis in den Berufspraktischen Studien zum Gegenstand akademischer Auseinandersetzung werden? Der Beitrag begründet zunächst die Position, die Begleitung zum Praktikum als wissenschaftliche Analyse der Ereignisse und auch des eigenen Handelns im Praktikum zu konzipieren, und formuliert konkrete Ansprüche an die Ausgestaltung dieser Form der Begleitung. Das konkrete hochschuldidaktische Vorgehen wird ebenso beschrieben wie die Voraussetzungen, Herausforderungen und konstitutiven Spannungen eines solchen Zugangs.

**Schlagwörter:** Fallarbeit, Berufspraxis, Wissenschaftspraxis, Berufspraktische Studien

### **In critical distance – accompanying the professionalization of pre-service teachers with academic rigor**

#### **Summary**

How to discuss professional practice following an academic approach in the studies of professional practice? This article argues for the stance that school internships of pre-service teachers should be accompanied by stringent scientific inquiry on both the incidents and one's own acting during the internships. It sets forth requirements for the realization of such an academic format and describes the instructional core elements as well as the challenges and constitutive tensions of the approach.

**Keywords:** case study method, professional practice, academic practice, studies of professional practice

## **1 Einleitung**

Schul- oder Berufspraktische Studien<sup>1</sup> sind traditionell das «Kernstück» (Arnold, Hascher, Messner, Niggli, Patry & Rahm, 2011, S. 9) bzw. «Herzstück» (Hascher, 2006, S. 230) der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Praktika stellen das quantitativ bedeutendste Element der Berufspraktischen Studien dar. Wie Praktika institutionell – und das heißt konzeptionell, organisatorisch und personell – in das Studium eingebunden sind, ist sehr verschieden. Der Terminus «Berufspraktische Studien» beansprucht begrifflich

---

<sup>1</sup> Im Folgenden wird der in der Deutschschweiz gebräuchliche Terminus «Berufspraktische Studien» verwendet, dessen Großschreibung zugleich die Eigenständigkeit als Studienbereich markiert.

und programmatisch ein «Mehr-als-nur-Praktikum», womit vor allem der Gefahr einer «blinden Einsozialisierung in vorfindliche [Berufs-]Praxis» (Neuweg, 2007, S. 240) zu begegnen wäre. Der Begriff der Studien verweist zudem semantisch auf eine akademische Auseinandersetzung mit der Berufspraxis.<sup>2</sup> Als Folge dieses Anspruchs existiert eine große Vielfalt von Begleitveranstaltungen, die je nach Kontext mehr oder weniger eng inhaltlich, organisatorisch und personell mit dem Praktikum assoziiert sind und in denen sehr unterschiedliche Ziele verfolgt werden (vgl. dazu ausführlich Weyland, 2010).

Sofern überhaupt konkret auf das Praktikum bezogene und systematisch verankerte Begleitveranstaltungen existieren, lassen sich analytisch und empirisch zwei Formen der Begleitung unterscheiden. In Formen des Mentorats werden Studierende dabei unterstützt, ihren je individuellen Weg zur Lehrperson auf der Basis unterschiedlicher Eingangsvoraussetzungen und in der Vielfalt der Studienelemente als Professionalisierungsprozess zu gestalten (vgl. dazu in diesem Band Herzog, Peyer & Leonhard, 2017). Im vorliegenden Beitrag steht hingegen die wissenschaftliche, methodisch kontrollierte Auseinandersetzung mit den Situationen und Ereignissen im Zentrum, bei der auch das eigene unterrichtliche Handeln in den Blick kommt.

Der Beitrag entstammt dem einphasigen Lehrpersonenbildungssystem der Deutschschweiz. Diese Differenzierung ist wesentlich, denn die Ziele Berufspraktischer Studien unterscheiden sich deutlich vom zweiphasigen System universitärer Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Deutschland. Letztere hat mit dem Referendariat eine sich an das Studium anschließende Phase, die sich explizit dem Berufseinstieg widmet. In der Deutschschweiz hingegen führt das Studium, das für den Kindergarten als Teil der Volksschule und die Primarstufe (bis Klasse 6) als dreijähriges Bachelorstudium konzipiert ist, direkt in den eigenverantwortlichen Berufseinstieg. Die Praktika in der Deutschschweiz sind daher nicht und schon gar nicht ausschließlich der Ort distanziert-forschender Betrachtung und Analyse beruflicher Praxis (vgl. dazu exemplarisch Pollmanns, 2014; Radtke & Webers, 1998).<sup>3</sup> Sie müssen vielmehr, weil es keine «zweite Phase» gibt, an die der Erwerb pädagogisch-praktischen Könnens delegiert werden könnte, dazu beitragen, dass ebendieses qua zunehmend eigenständiger Mitgestaltung in Kindergarten bzw. Schule und Unterricht erworben wird. Pointiert kann man daher festhalten, dass das Praktikum selbst kein akademisches Format darstellt. Die Argumentationsfigur der Unzuständigkeit universitärer Lehrerinnen- und Lehrerbildung für pädagogisch-praktisches Können ist an pädagogischen Hochschulen damit nicht tragfähig (vgl. Leonhard, Fraefel, Jünger, Košinár, Reintjes & Richiger, 2016; zur Kritik auch Neuweg, 2004, S. 27).

2 Es wäre eine lohnenswerte Aufgabe, die Begriffsgeschichte der Berufspraktischen Studien zu verfolgen und eine Kontrastierung mit dem Konzept der berufspraktischen Ausbildung vorzunehmen.

3 Diese Position der ausschließlichen Distanz wird durch die Einführung universitärer Praxissemester faktisch erschüttert, denn es wird explizit, z. B. in Nordrhein-Westfalen, das Ziel formuliert «die Studierenden auf die Praxisanforderungen der Schule und des Vorbereitungsdiensstes wissenschafts- und berufsfeldbezogen vorzubereiten» (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2010, S. 4).

Wenn aber das Praktikum zumindest in wesentlichen Teilen dem Erwerb pädagogisch-praktischen Könnens dient, bleiben nur die Begleitveranstaltungen als Ort der distanziert-forschenden Auseinandersetzung mit den Situationen und Erlebnissen des Praktikums. Für ein solches Format wird im Folgenden zunächst die Notwendigkeit einer im engeren Sinne akademischen Auseinandersetzung mit dem Praktikum theoretisch hergeleitet. Dann werden für dieses Format Ansprüche an die Ausgestaltung formuliert, um anschließend das konkrete Vorgehen anhand dreier Schritte verdeutlichen und das Erkenntnispotenzial an einem Beispiel illustrieren zu können. Die spezifischen Herausforderungen und möglichen Friktionen, die ein solches Vorgehen prägen, werden ebenfalls beschrieben, bevor der Beitrag mit Forschungsdesideraten als Ausblick endet.

## 2 Begleitveranstaltungen im Modus der Wissenschaftspraxis

Der Beitrag geht von der Prämisse aus, dass der Weg zum Lehrberuf nur mit dem Anspruch der Professionalisierung angemessen zu beschreiben ist und nicht als *Berufsausbildung*. Das Verständnis der Professionalität von Lehrpersonen orientiert sich an strukturtheoretischen Positionen (vgl. Helsper 2001, 2011; Oevermann, 1996), denen eine wissenschaftliche Fundierung der beruflichen Tätigkeit inhärent ist. Die Forderung nach einer «doppelten Professionalisierung» (Helsper, 2001, S. 7), die in der Formation eines «doppelten Habitus» (ebd., S. 13) besteht, bildet die prägnanteste Formulierung der Zielperspektive der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Es geht also sowohl um die Entwicklung eines pädagogisch-praktischen Habitus als auch um die Entwicklung eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus (vgl. ebd.).<sup>4</sup> Im Kontext einphasiger Systeme muss also *beides* Gegenstand des Studiums sein und seinen systematischen Ort finden.

Anstatt Hochschule und Berufsfeld mit der weit verbreiteten, aber untauglichen<sup>5</sup> dichotomischen Denkfigur von Theorie und Praxis und Fragen ihrer Verknüpfung oder Verzahnung zu rahmen, schlage ich vor, die beiden Orte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung als zwei Referenzsysteme bzw. als *zwei distinkte Praxen* zu betrachten, die im Kern unterschiedlichen, aber füreinander jeweils unverzichtbaren Logiken und regulativen Ideen folgen: «Wissenschaft ist ... in der Form des wissenschaftlichen Tuns eine Praxis, sie kann [aber] nicht Praxis für andere sein» (Gruschka, 2009, S. 33). Dadurch kann die «doppelte Professionalisierung» folgendermaßen reformuliert werden: Es gilt, in der *Berufspraxis* in Schule und Kindergarten mit der regulativen Idee situativ angemessenen Handelns ebenso «heimisch» zu werden, wie in der *Wissenschaftspraxis*,

4 Ob das Habituskonzept im Anschluss an Bourdieu eine tragfähige theoretische Grundlage darstellt, um die Transformationen in Prozessen individueller Professionalisierung zu konzeptualisieren, muss sich empirisch erweisen. Gerade dreijährige Bachelorstudiengänge lassen Zweifel daran aufkommen, ob die Prozesse plausibel als Formation eines professionellen Habitus zu kennzeichnen sind.

5 Untauglich ist diese Denkfigur in ihrer trivialisierenden Assoziation der Hochschule mit Theorie und des Berufsfeldes mit Praxis, wodurch die Hochschule zumindest implizit als praxisfrei, das Berufsfeld hingegen als theoriefrei markiert wird.

deren regulative Idee die Auseinandersetzung mit Geltungsfragen darstellt (vgl. Dewe, Ferchhof & Radtke, 1992, S. 82).

Die zweite heuristische Denkfigur der Unterscheidung einer Kultur der Einlassung und einer Kultur der Distanz von Neuweg (2005) ermöglicht es, das Verhältnis zwischen Praktikum und Begleitveranstaltung präzise zu fassen. Folgt man Neuweg, so erfordert der Erwerb pädagogischer Könnerschaft die Einlassung auf die berufliche Praxis und die regelmäßige, habitualisierte Distanzierung zu ebendieser Berufspraxis. *Diese Distanzierung von der beruflichen Praxis gelingt aber besonders gut mittels Einlassung auf die Wissenschaftspraxis.* Legt man diese Figur von Einlassung und Distanz den Berufspraktische Studien zugrunde, erfordert das Praktikum die Kultur der Einlassung auf das berufliche Handeln, das «Mittendrinsein», bei dem mit allen Sinnen und körperlich erfahren wird, was es bedeutet, Lehrperson zu sein. In der Begleitveranstaltung wird hingegen die Kultur der Distanz gepflegt, in der unter Einbezug theoretischer Konzepte im Sinne von «Denkwerkzeugen» und methodischen Verfahren der Erkenntnisgewinnung untersucht wird, was tatsächlich passiert ist (vgl. Hackl, 2014, S. 53; auch Gruschka, 2009, S. 33; Neuweg, 2005, S. 219).<sup>6</sup>

Im Erkenntnispotenzial der Wissenschaft für die berufliche Praxis liegt die Begründung dafür, Begleitveranstaltungen zum Praktikum im Modus der Wissenschaftspraxis zu gestalten. Den Ansprüchen an eine solche Begleitung von Praktika im Kontext einer pädagogischen Hochschule widmet sich der folgende Abschnitt.<sup>7</sup>

### 3 Ansprüche an die Ausgestaltung der Begleitveranstaltungen

Begleitveranstaltungen zum Praktikum bestehen darin, mit einer Gruppe von Studierenden, die zeitnah oder parallel dazu ein Praktikum absolvieren, die dortigen Erfahrungen zum Gegenstand der Auseinandersetzung zu machen. In dieser Allgemeinheit der Beschreibung ist das Format zumindest an pädagogischen Hochschulen weit verbreitet. Empirische Studien, die diese Arbeit im Rahmen der ersten Phase der Lehrerinnen- und Lehrerbildung direkt und z. B. ethnografisch als soziale Praxis untersuchen, fehlen bisher. Für das Referendariat liegen erste Arbeiten von Kunze (2014) und Pille (2013) vor.

Wendet man die obige Begründung programmatisch, besteht der «konzeptionelle Kern»<sup>8</sup> der Begleitveranstaltung zum Praktikum darin, die Ereignisse, Vorgänge und Situationen als Erlebnisse oder Widerfahrnisse der Studierenden aus dem Praktikum

6 Wenn beide Kulturen sowohl in der Berufspraxis als auch in der Wissenschaftspraxis relevant sind, gälte es auch, die Konzepte und Deutungsangebote der Wissenschaft ihrerseits nicht für «bare Münze» zu nehmen, sondern auch dazu begründet kritisch in Distanz zu treten.

7 Die ebenfalls als «Begleitung» zu kennzeichnende Arbeit der Lehrpersonen mit Studierenden an den Schulen wird hier nicht thematisiert, wäre aber einer genaueren Untersuchung wert (vgl. Otto, 2016).

8 In der Beschreibung eines «konzeptionellen Kerns» kommt die sprachliche Konzession zum Ausdruck, dass Begleitveranstaltungen zum Praktikum neben dem eigentlichen «Kern» in ihrer Positionierung zwischen den Praxen der Wissenschaft und denen des Berufsfeldes auch andere Funktionen zu erfüllen haben, die sich z. B. daraus ergeben, dass die Praxiserfahrung

im Modus der Wissenschaftspraxis zu analysieren, um sie vertieft zu verstehen und erweiterte Deutungs- und dadurch vermittelt auch Handlungsperspektiven zu entwickeln, jedoch ohne den Anspruch, pädagogisch-praktisches Handeln direkt instruieren zu können. In Einlassung auf den Rationalitätsgewinn und die Auseinandersetzung mit Geltungsfragen, die erst durch methodisches Vorgehen zu erzielen sind – und damit in ausdrücklicher Distanz zur Berufspraxis – wird ebendiese berufliche Praxis thematisiert. Dabei gilt es, «auch das zu problematisieren, was sich in der Praxis bewährt hat und was deshalb der Praxis als unverzichtbar erscheint» (Oevermann, 1996, S. 101).

Der Modus der Auseinandersetzung in diesen Veranstaltungen lässt sich als Fallarbeit kennzeichnen, allerdings nicht als Fallarbeit im super- oder intervisorischen Sinn, die auf Lösungen hin orientiert ist wie z. B. Verfahren «kollegialer Beratung» (vgl. z. B. Tietze, 2003), und ganz sicher nicht als letztlich erkenntnisarme Thematisierung um der Thematisierung willen (das rekonstruierte Protokoll einer Fallarbeit aus dem Referendariat in Kunze [2014] stellt diesbezüglich ein eindrückliches Beispiel dar). Stattdessen geht es um eine Form von Fallarbeit, bei der

- a) reale Protokolle des Unterrichts zum Gegenstand der Analyse werden,
- b) Studierende ihre Erkenntnis methodisch geleitet entwickeln und
- c) theoretische Konzepte eingesetzt werden, um das protokollierte Geschehen vertieft zu verstehen.

Die Potenziale eines solchen kasuistischen Vorgehens sind vielfach beschrieben worden (vgl. Dausien, 2007; Hackl, 2014; Hackl & Stifter, 2015; Helsper, 2001; Meseth, 2014; Ohlhaver & Wernet, 1999; Pollmanns, 2014; Steiner, 2014; evaluativ: Beck, Helsper, Heuer, Stelmaszyk & Ullrich, 2000; für fachdidaktische Perspektiven exemplarisch Krummheuer, 1999; Pflugmacher, 2014), die Passung gerade qualitativ-rekonstruktiver Zugänge zu den Anforderungen des Lehrberufs in der gemeinsamen Arbeit mit Studierenden ebenfalls (Dausien, 2007; Wernet, 2006), allerdings vorwiegend im Kontext *universitärer* Lehrerinnen- und Lehrerbildung und der «ersten Phase». Die eingangs markierte Differenz zwischen den Ausbildungssystemen führt zu unterschiedlichen Ausprägungen und Kontextualisierungen, die in Abschnitt 5 beschrieben werden.

## 4 Hochschuldidaktisches Vorgehen mit Beispiel

Begleitveranstaltungen im Modus der Wissenschaftspraxis stehen also vor der Frage, wie es gelingen kann, in Distanz zu den eigenen Erlebnissen im Praktikum zu treten, um sie vertieft zu verstehen und sich in diesem Prozess der Bedingungen, Möglichkeiten und Grenzen des eigenen Handelns bewusst zu werden. Das hier vorgeschlagene und erprobte hochschuldidaktische Vorgehen erfolgt in drei Schritten, die jeweils zur Distanzierung vom unmittelbaren Erleben beitragen.

---

Studierender nicht selten individuell krisenhafte Züge annimmt, die im Rahmen einer Begleitveranstaltung auch Raum einnehmen können.

## Schritt 1: Dokumentation

In der Dokumentation machen Studierende Ereignisse, Vorgänge und Situationen zum Fall und damit zum «Gegen-Stand» dessen, was ihnen im unmittelbaren Erleben gegebenenfalls sehr naheging. Sie wählen dabei aus einem Ereignisstrom eine Situation aus, die aus verschiedenen Gründen auffiel (vgl. Steiner, 2014). Dies wird je nach Schwerpunktsetzung der Begleitveranstaltung thematisch fokussiert erfolgen (z. B. auf eine fachdidaktische Fragestellung, Bewertung und Beurteilung im Unterricht, Praktiken der Erziehung im Kindergarten oder Aufgabenformate). Niederschwellige Dokumentationen der beruflichen Praxis im Praktikumszeitraum schlagen als «Protokolle der Wirklichkeit» (vgl. Wernet, 2006, S. 49f.) eine Brücke zwischen dem Praktikum und den nachfolgenden Begleitveranstaltungen. Sie sind nur «minimalinvasiv» und konservieren die schulische Wirklichkeit für eine spätere Auseinandersetzung.<sup>9</sup> Solche Protokolle können technische Aufzeichnungen schulischer Situationen (von der Unterrichtsinteraktion bis zum Elterngespräch) mit Video- oder Audiogeräten oder schulische Artefakte wie (ausgefüllte) Arbeitsblätter, Schulbuchtexte und Klassenregeln sein.

## Schritt 2: Transkription<sup>10</sup>

Aufgezeichnete Interaktionen zu transkribieren und damit zum Text zu machen, erfüllt mehrere Funktionen: «Schon die genaue Transkription des eigenen Unterrichts kann als Rückmeldung gehörige Irritation auslösen, weil Lehrende sich prima vista in ihr nicht und dann umso eindringlicher wiedererkennen» (Gruschka, 2011, S. 286). Wer eine Interaktion transkribiert, erhält ein genaueres Bild dessen, was sich auf der sprachlichen Ebene ereignet hat. Wer selbst beteiligt war, kann die personellen und materiel- len Konstellationen im Transkript ergänzen, um den Nachvollzug der kommunikativen Anschlüsse, z. B. bei Vorgängen des Zeigens, zu vereinfachen. Einen weiteren Effekt und Vorteil stellt die vollständige Anonymisierbarkeit durch die Transkription dar. Die mit dem Transkript oft verbundenen Irritationen («Hat sie das wirklich so gesagt?») sind produktiver Ausgangspunkt für den dritten Distanzierungsschritt, bei dem (nur) eine methodisch angeleitete Analyse des Protokolls die notwendige Verfahrenssicherheit schafft, um über die Geltung der situationsbezogenen Aussagen darüber, was der Fall

9 Dass die «Konservierung» eine etwas schlichte Metapher darstellt, sei angemerkt. Die Entscheidung für bestimmte Sequenzen, die Perspektivierung und die Fokussierung einer Aufzeichnung sind das Ergebnis von selektiven Wahrnehmungs- und Interpretationsprozessen und damit keinesfalls «objektiv». Dennoch ist jede Dokumentation «fixierter» als eine Ad-hoc-Fallschilderung und die vorgenommene Perspektivierung ein möglicher Gegenstand der Analyse.

10 Dass auch Artefakte und Bilder des Unterrichts zum Gegenstand einer gemeinsamen Analyse gemacht werden können, steht außer Frage. Die Analyseverfahren sind aber, abgesehen von der Bild- und Videoanalyse (z. B. Bohnsack, 2009), bisher weniger methodisch elaboriert als die textbezogenen Verfahren (z. B. Wernet, 2009).

ist, entscheiden zu können und nicht in gegebenenfalls diversen Meinungen stecken zu bleiben.

### Schritt 3: Analyse des empirischen Materials

Die Frage, welcher methodologische und methodische Zugang in einem instrumentellen Sinne dazu geeignet ist, das empirische Material, wie es in der Schul- und Unterrichtspraxis zu gewinnen ist, zu analysieren, ist nicht von vornherein eindeutig zu entscheiden. Klar ist, dass qualitative Zugänge hier ein höheres Erkenntnispotenzial haben (zur Begründung vgl. Bohnsack, 2010, S. 13 ff.; Wernet, 2006, S. 20 ff.). Erfahrungen aus Begleitveranstaltungen zum Praktikum liegen bisher mit sequenzanalytischen Verfahren und der Grounded-Theory-Methodologie vor (zu Letzterem vgl. Lüthi & Leonhard, 2016).

Eine Sequenzanalyse, die dem Vorgehen der Objektiven Hermeneutik folgt (vgl. Wernet, 2009), hat den Vorteil, mit jedem singulären Fall arbeiten zu können, also jedes Protokoll schulischer Wirklichkeit zum Gegenstand der Analyse machen zu können, ohne auf weitere vergleichbare Situationen angewiesen zu sein. Solche Vergleichshorizonte sind hingegen eine zentrale Anforderung, wenn man Rekonstruktionen auf der Basis der Dokumentarischen Methode durchführen möchte (vgl. Bohnsack, 2010, S. 31 ff.). Die objektiv-hermeneutische Rekonstruktion transkribierter Protokolle aus dem Unterricht erweist sich als ergiebiges Vorgehen, um die schrittweise Entwicklung einer Situation nachvollziehen zu können und zugleich die der Schule eigenen Strukturlogiken und Muster zu entdecken, in die die Studierenden selbst schulisch so einsozialisiert wurden, dass sie zunächst überhaupt nicht in den Blick kommen.

Das Potenzial dieses Vorgehens soll exemplarisch nur an einer einzigen Sequenz deutlich gemacht werden, die so im Rahmen eines Praktikums aufgezeichnet wurde:

*Lm (schreit): Mehmet, setz dich! Clarissa, Ruhe jetzt!*

Auffällig für Studierende sind an dieser Sequenz zunächst der «rüde Tonfall», die Befehlsform und die Lautstärke; sie aktualisieren bei den Studierenden normative Vorstellungen darüber, wie eine Interaktion zwischen der Lehrperson und ihren Schülerinnen und Schülern grundsätzlich zu gestalten wäre, und machen diese Vorstellungen damit explizit und thematisierbar (vgl. Ohlhaver & Wernet, 1999, S. 21). Eine weitere Erkenntnis kann entstehen, wenn anhand dieser fallspezifischen Ausdrucksgestalt der Adressierung des Schülers und der Schülerin gefragt wird, in welchen unterschiedlichen sprachlichen Formen eine (pädagogische) Aufforderung artikuliert wird und welche Bedeutung den darin stattfindenden Adressierungen zukommt (vgl. Reh & Ricken, 2012).

Die latente Sinnstruktur der schulischen Ordnung, die durch Asymmetrie, ein exklusives (asymmetrisch erteiltes) Rederecht und eine Ruhigstellung der Körper gekennzeichnet ist, lässt sich an diesem kurzen Ausschnitt eines Transkriptes ebenfalls verdeutlichen, was Einsichten ermöglicht, die sich nur in der intensiven und methodisch strukturierten Hinwendung erzielen lassen. Das besondere Potenzial des sequen-

zanalytischen Vorgehens besteht nicht nur darin, die unterrichtliche Dynamik quasi in Zeitlupe nachvollziehen zu können. Es erlaubt zugleich die doppelte Einsicht, dass erstens jeder kommunikative Akt immer mehrere Anschlussoptionen eröffnet, von denen jedoch nur eine realisiert werden kann, und dass es zweitens unmöglich ist, Unterricht als Sozialsystem in einem technischen Sinne so zu planen, dass er «funktioniert».

## 5 Spannungsfelder und mögliche Friktionen

Der skizzierte hochschuldidaktische Zugang zur Begleitung von Praktika steht in einer Reihe von Grundspannungen, die weder organisatorisch noch konzeptionell in eine Richtung auflösbar sind. Die Ausprägung dieser Spannungen wird aber durch den Kontext und damit auch durch das Ausbildungssystem in spezifischer Weise konturiert. So kann die Kennzeichnung des kasuistischen Arbeitens als «forschendes Lernen» in den Berufspraktischen Studien der universitären Lehrerinnen- und Lehrerbildung durchaus ausschließlich der distanzierten Auseinandersetzung mit dem späteren beruflichen Kontext dienen (vgl. z. B. Bommers, Radtke & Webers, 1995, S. 43 f.) und damit zugleich eine Einübung in das Forschen sein. Dem forschungsmethodischen Vorgehen an pädagogischen Hochschulen kommt hingegen eine *dienende Funktion* zu. Es ist Forschung um des beruflichen Lernens willen, weshalb man es tun, aber gar nicht so benennen muss.

Eine bedeutsame Differenz ergibt sich auch, wenn Praktika der Studiengänge an pädagogischen Hochschulen zumindest zu höheren Anteilen darin bestehen, die berufliche Praxis konkret mit- bzw. zunehmend eigenständig zu gestalten. Dadurch kommt das eigene Handeln der Studierenden in aktuellen Situationen des späteren beruflichen Kontextes bzw. das Handeln der Lehrpersonen, mit denen sich Studierende in vielen Fällen hochgradig identifizieren, in den Blick. So ist davon auszugehen, dass sich die nachfolgend beschriebenen Spannungen in den unterschiedlichen Kontexten graduell unterscheiden bzw. in den Interaktionen derart gestalteter Veranstaltungen in unterschiedlicher Prägnanz sichtbar werden.

### Schwerpunktsetzung vs. Kontingenzenz

Schwerpunktsetzungen innerhalb der faktischen Komplexität unterrichtlicher Situationen sind erforderlich, um an bestimmten konzeptionell begründeten Aspekten vertieft arbeiten zu können. Derartige Fokussierungen blenden andere Aspekte notwendigerweise aus. Die Unterschiedlichkeit der Praktikumskontexte der Studierenden, die gemeinsam eine Begleitveranstaltung besuchen, und die Eigengesetzlichkeit der beruflichen Praxis, die die Studierenden mitgestalten, stellen kontingente Bedingungen für die Gestaltung der Veranstaltung dar. Zwischen dem Anspruch einer systematischen Arbeit am Schwerpunkt und dem adaptiven Aufgreifen relevanter Phänomene aus dem Praktikum entsteht so eine grundlegende Spannung, die derartige Veranstaltungen auch

unter dem Anspruch der Beteiligung der Studierenden weniger plan- und vorhersehbar macht als reguläre Lehrveranstaltungen.

### Expertise vs. Alltagskomplexität

Der für eine Hochschule konstitutive Anspruch spezifischer Expertise der Mitarbeitenden für einen relevanten Teilbereich pädagogisch-professionellen Handelns schließt zugleich aus, in vielen anderen Bereichen der empirisch vorfindlichen Alltagskomplexität in Schule und Unterricht ebenso versiert und fundiert argumentieren zu können. Viele Leitende solcher Begleitveranstaltungen verfügen mit zum Teil umfangreichen beruflichen Erfahrungen über eine Doppelqualifikation, die weitere fundierte, wenn auch systematisch andere Aussagen über die in der Veranstaltung thematische berufliche Praxis ermöglichen. Da weder der alleinige Rückzug auf das Feld ausgewiesener Expertise und/oder beruflicher Erfahrung noch generalisierte Deutungsansprüche «zu allem» tragfähige Lösungen dieser Spannung darstellen können, gilt es, sich der jeweils eingenommenen Perspektive und des darin solide geltend zu machenden Expertisegrades selbst bewusst zu sein und dies in den Argumentationen transparent zu machen. Dies umfasst auch die Anforderung, sich bestimmter Perspektiven zu enthalten.

Die Frage der Expertise beinhaltet auch ein Anforderungsprofil für Personen, die diese Veranstaltungen leiten und gestalten. Die bisherigen Ausführungen machen deutlich, dass eine hochschulformige Praktikumsbegleitung eine *doppelte wissenschaftliche Qualifikation* erfordert. Neben der fachlich-inhaltlichen Expertise ist eine umfassende forschungspraktische Kenntnis qualitativ-rekonstruktiver Verfahren erforderlich, die mit den Studierenden als gemeinsame Wissenschaftspraxis gestaltet werden kann.

### Verstehen vs. Problemlösen

Eine weitere Grundspannung für die Gestaltung der Begleitveranstaltungen entsteht daraus, dass vertieftes Verstehen durch die damit aufgeworfenen Geltungsfragen methodisch aufwendig und zugleich «unpraktisch» wird, weil dieses Verstehen manchmal neue und mehr Fragen aufwirft, als Antworten und Lösungen für konkrete praktische Herausforderungen zu bieten. Auch hier kann die Lösung weder darin bestehen, sich theoretisch zu versteigen und die Praxis aus dem Blick zu verlieren, noch darin, im Modus der «Schnellbleiche» fachdidaktische Defizite aufzuarbeiten, kollektive Lösungen für unverständene Problemkonstellationen zu suchen oder individuelles «Troubleshooting» zu versuchen. Vielmehr gilt es, mit den Studierenden die Deutungsmächtigkeit der theoretischen Konzepte und die Perspektivenerweiterung auch für Planungsentscheidungen anhand konkreter Situationen durch Modelle sichtbar werden zu lassen und eine diskursive Verständigung zu initiieren, die die Frage fokussiert, wie das, was die Studierenden erleben und ins Reflexionsseminar mitbringen, tragfähig zu deuten ist.

## **Unmittelbares Verstehen vs. methodische Kontrolle der Aussagen**

Die Verstehenskonzepte unterscheiden sich zwischen der Berufspraxis und der Wissenschaftspraxis wesentlich. In Situationen konkreten pädagogischen Handelns ist die Unmöglichkeit methodischer Geltungsprüfung als Grundbedingung für Handlungsfähigkeit anzuerkennen, in Begleitveranstaltungen im Modus der Wissenschaftspraxis stehen jedoch Fragen der Geltung von Aussagen im Zentrum. Diese Spannung auszubalancieren erfordert, die beiden Interpretationsmodi und die zwei Geschwindigkeiten der jeweiligen Handlungen zu kennen und gegenüber den Studierenden als Bedingung der Teilhabe an zwei Praxen zu kommunizieren: im Praktikum die Dynamik und die Unmittelbarkeit interaktiven Handelns zu erleben und im Reflexionsseminar diese Dynamik künstlich und methodisch zu verlangsamen, um die in der Interaktion emergierenden Details handlungsentlastet nachvollziehen und verstehen zu können.

## **Konzepte und Methoden aktualisieren vs. erarbeiten**

Der Ertrag rekonstruktiven Vorgehens steigt dadurch, dass die Wahrnehmung durch «sensibilisierende Konzepte» geschult ist, ohne die empirischen Phänomene dann unter diese zu subsumieren (vgl. Hackl, 2012). Studentische Vorerfahrungen mit qualitativ-rekonstruktiven Methoden erlauben ein etwas zügigeres Voranschreiten der Rekonstruktionen. Begleitveranstaltungen zum Praktikum sind in beiden Hinsichten darauf angewiesen, dass Studierende sowohl über entsprechende theoretische Konzepte als auch über methodische Kenntnisse und Erfahrungen verfügen. Sowohl die zeitlichen Rahmenbedingungen der Begleitveranstaltungen als auch die Expertise der leitenden Personen (vgl. Abschnitt «Expertise vs. Alltagskomplexität») markieren die Notwendigkeit der intensiven Zusammenarbeit mit den anderen Studienbereichen, vor allem aber auch der forschungsmethodischen Qualifizierung im genannten Paradigma.

## **Forschungsmethodische Strenge vs. sozialpsychologisch erforderliche Rücksichtnahme**

Fragen der sozialen Akzeptierbarkeit potenzieller Ergebnisse von Rekonstruktionen sind für die Arbeit an Geltungsfragen (Wissenschaftspraxis) systematisch irrelevant und müssen das auch sein (vgl. Wernet, 2009, S. 79). In der konkreten Ausgestaltung der sozialen Situation «Begleitseminar zum Praktikum» und der darin existierenden Öffentlichkeit unter den Studierenden kann es je nach eingebrachtem «Fall», der damit verbundenen personalen Involvierung und dem Ausmaß an kritischen Stellungnahmen der Anwesenden herausfordernd sein, Erkenntnisse zu gewinnen, ohne die soziale Eingebundenheit einzelner Personen in der Gruppe zu gefährden. Diese Grundspannung wird durch die Tatsache pointiert, dass eine Begleitveranstaltung zum Praktikum den Blick auf die Beteiligten (Schülerinnen und Schüler, Studierende und begleitende

Lehrpersonen) präformiert; es wird also anders als z.B. in einem fallrekonstruktiven Seminar an der Universität mit «heißen Fällen» operiert.

Es scheint ein konstitutives Paradox Berufspraktischer Studien im hier vertretenen Sinne zu sein: Die unmittelbare Nähe zum Praktikum präformiert die Auseinandersetzung mit Situationen persönlicher Involvierung. Zugleich erschwert diese Involvierung die präzise und «schonungslose» Auseinandersetzung, die eine Begleitveranstaltung im Modus der Wissenschaftspraxis erfordert.

## 6 Ausblick

Wenn sich Berufspraktische Studien als zumindest bezüglich der Begleitveranstaltungen akademisches Format etablieren sollen, kann der hier skizzierte Weg einen Beitrag dazu leisten. Sofern sich die theoretisch-konzeptionelle Basis als tragfähig erweist, gilt es im Folgenden, die konkreten hochschuldidaktischen Realisierungen der Begleitveranstaltungen zum Gegenstand empirischer Untersuchung zu machen. Dies müsste mit zwei Perspektiven geschehen: Als Entwicklungs- und Evaluationsforschung kann das hier konzeptionell-programmatisch entwickelte Setting in seinen Wirkungen und Herausforderungen evaluiert werden mit dem Ziel, die konkrete Gestaltung der Veranstaltungen den anvisierten Zielen anzunähern. Als Grundlagenforschung wären die Prozesse in den Begleitveranstaltungen und die kurz- oder mittelfristig beobachtbaren Wirkungen zu untersuchen. Hier wäre z. B. zu fragen, ob Studierende in der skizzierten Weise in der Wissenschaftspraxis heimisch werden können, ob daraus tatsächlich ein Gewinn an Distanzierungsfähigkeit zur beruflichen Praxis entsteht und ob bzw. inwieweit die stattfindenden Prozesse bezogen auf die Studierenden tatsächlich als *Professionalisierungsprozesse* zu kennzeichnen wären. Dabei wäre auch die Frage zu prüfen, ob bzw. wie diese Prozesse (je nach Theoriesprache) als Habitusformation (Oevermann, 2001), transformatorische Bildungsprozesse (Koller, 2012), Subjektivierungsprozesse (Reh & Ricken, 2012) oder Selbst-Bildungen (Alkemeyer, Budde & Freist, 2013) zu rekonstruieren wären.

## Literatur

- Alkemeyer, T., Budde, G. & Freist, D. (Hrsg.). (2013). *Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung*. Bielefeld: transcript.
- Arnold, K.-H., Hascher, T., Messner, R., Niggli, A., Patry, J.-L. & Rahm, S. (2011). *Empowerment durch Schulpraktika*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Beck, C., Helsper, W., Heuer, B., Stelmaszyk, B. & Ullrich, H. (2000). *Fallarbeit in der universitären LehrerInnenbildung: Professionalisierung durch fallrekonstruktive Seminare? Eine Evaluation*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bohnsack, R. (2009). *Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode*. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2010). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen: Barbara Budrich.

- Bommes, M., Radtke, H.-O. & Webers, H. E. (1995). *Schulpraktische Studien an der Johann Wolfgang Goethe Universität Frankfurt am Main* (Gutachten). Bielefeld: Universität Bielefeld, Zentrum für Lehrerbildung.
- Dausien, B. (2007). Reflexivität, Vertrauen, Professionalität. Was Studierende in einer gemeinsamen Praxis qualitativer Forschung lernen können. Diskussionsbeitrag zur FQS-Debatte «Lehren und Lernen der Methoden qualitativer Sozialforschung». *Forum Qualitative Sozialforschung*, 8 (1), 1–10.
- Dewe, B., Ferchhof, W. & Radtke, F.-O. (1992). Das «Professionswissen» von Pädagogen. Ein wissenstheoretischer Rekonstruktionsversuch. In B. Dewe, W. Ferchhoff & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern* (S. 70–91). Opladen: Leske + Budrich.
- Gruschka, A. (2009). Was, wenn nicht Bildung im Medium der Wissenschaft für den Beruf? Hoffnungslose, aber notwendige Hinweise zur fortlaufenden Reform unserer Universitäten. *Pädagogische Korrespondenz*, Heft 40, 25–43.
- Gruschka, A. (2011). *Pädagogische Forschung als Erforschung der Pädagogik. Eine Grundlegung*. Opladen: Barbara Budrich.
- Hackl, B. (2012). Hermeneutische Rekonstruktion und theoretisches Vorverständnis. Anmerkungen zur Funktion von Theorie im Forschungsprozess und ein Fallbeispiel. *Pädagogische Korrespondenz*, Heft 46, 82–94.
- Hackl, B. (2014). Praxis der Theorie und Theorie der Praxis. Die Rekonstruktion von Unterrichtsszenen als Medium der Vermittlung von Wissenschaft und didaktischem Handeln. In I. Schrittmesser, I. Malmberg, R. Mattheus-Berr & M. Steger (Hrsg.), *Zauberformel Praxis* (S. 51–68). Wien: New Academic Press.
- Hackl, B. & Stifter A. (2015). Verstehen, was der Fall ist. Die Rekonstruktion von Unterricht als Paradigma der Verbindung von Forschung und Lehre. In R. Egger, C. Wustmann & A. Karber (Hrsg.), *Forschungsgeleitete Lehre in einem Massenstudium. Bedingungen und Möglichkeiten in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften* (S. 95–110). Wiesbaden: Springer VS.
- Hascher, T. (2006). Veränderungen im Praktikum – Veränderungen durch das Praktikum. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51. Beiheft, 130–148.
- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer «doppelten Professionalisierung» des Lehrers. *Journal für Lehrerinnen und Lehrerbildung*, 1 (3), 7–15.
- Helsper, W. (2011). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 149–170). Münster: Waxmann.
- Herzog, S., Peyer, R. & Leonhard, T. (2017). Im Modus individueller Unterstützung – Zur Begleitung von Professionalisierungsprozessen im Mentorat. In U. Fraefel & A. Seel (Hrsg.), *Schulpraktische Professionalisierung: Konzeptionelle Perspektiven (Arbeitstitel)* (S. XX–XX). Münster: Waxmann.
- Koller, H.-C. (2012). Anders werden. Zur Erforschung transformatorischer Bildungsprozesse. In I. Miethe & H.-R. Müller (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie* (S. 19–34). Opladen: Barbara Budrich.
- Krummheuer, G. (1999). Die Analyse von Unterrichtsepisoden im Rahmen von Grundschullehrer\*innenbildung. In F. Ohlhaver & A. Wernet (Hrsg.), *Schulforschung – Fallanalyse – Lehrerbildung. Diskussion am Fall* (S. 99–120). Opladen: Leske + Budrich.
- Kunze, K. (2014). Wenn der Fall zum Vorfall wird. Die narrative Fallexposition als Strukturproblem kasuistischer Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 32 (1), 47–59.

- Leonhard, T., Fraefel, U., Jünger, S., Košinár, J., Reintjes, C. & Richiger, B. (2016). Zwischen Wissenschafts- und Berufspraxis. Berufspraktische Studien als dritter Raum der Professionalisierung von Lehrpersonen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 11 (1), 79–98.
- Lüthi, K. & Leonhard, T. (2016). «Das geht doch auch ohne Methode» – Wenn Studierende datengestützt über Unterricht nachdenken. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 34 (2), 196–202.
- Meseth, W. (2014). «Ich such gerade mein Heft». Argumente für eine gegenstands- und fallorientierte Lehrerbildung an Universitäten. In I. Schrittemer, I. Malmberg, R. Mattheus-Berr & M. Steger (Hrsg.), *Zauberformel Praxis* (S. 100–124). Wien: New Academic Press.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2010). *Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang*. Köln: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen
- Neuweg, G.-H. (2004). Im Spannungsfeld von «Theorie» und «Praxis»: Zu den Funktionen der ersten und zweiten Phase in der Ausbildung von Lehrerinnen. In A. Backes-Haase & H. Frommer (Hrsg.), *Theorie-Praxis-Verzahnung in der beruflichen und gymnasialen Lehrerbildung. Das neu eingeführte Praxissemester* (S. 14–32). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Neuweg, G. H. (2005). Emergenzbedingungen pädagogischer Könnerschaft. In H. Heid & C. Harteis (Hrsg.), *Verwertbarkeit. Ein Qualitätskriterium (erziehungs-)wissenschaftlichen Wissens?* (S. 205–228). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Neuweg, G. H. (2007). Ist das Technologie-Modell am Ende? Zu den Möglichkeiten und Grenzen der Förderung der Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern durch erziehungswissenschaftlich-technologisches Wissen. In C. Kraler & M. Schratz (Hrsg.), *Ausbildungsqualität und Kompetenz im Lehrerberuf* (S. 227–245). Münster: LIT.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 70–183). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Oevermann, U. (2001). Die Struktur sozialer Deutungsmuster. Versuch einer Aktualisierung. *Sozialer Sinn*, 2 (1), 35–81.
- Oehlhaber, F. & Wernet, A. (Hrsg.). (1999). *Schulforschung – Fallanalyse – Lehrerbildung. Diskussion am Fall*. Opladen: Leske + Budrich.
- Otto, S. (2016). Die Initiation in die schulische Praxis. Das Erstgespräch zwischen Studierenden und ihren Mentorinnen und Mentoren an Schulen. In J. Košinár, S. Leineweber & E. Schmid (Hrsg.), *Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien* (S. 173–186). Münster: Waxmann.
- Pflugmacher, T. (2014). Möglichkeiten und Grenzen der Fallarbeit in der DeutschlehrerInnen-ausbildung. In I. Pieper, P. Frei, K. Hauenschild & B. Schmidt-Thieme (Hrsg.), *Was der Fall ist: Fallarbeit in Bildungsforschung und Lehrerbildung* (S. 183–99). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Pille, T. (2013). *Das Referendariat. Eine ethnographische Studie zu den Praktiken der Lehrerbildung*. Bielefeld: transcript.
- Pollmanns, M. (2014). Schulpraktische Studien als Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Medium der Wissenschaft für den Beruf. Schulische Praxis in ihrer Logik erschließen, statt sich in sie einzüben. In I. Schrittemer, I. Malmberg, R. Mattheus-Berr & M. Steger (Hrsg.), *Zauberformel Praxis* (S. 125–135). Wien: New Academic Press.
- Radtke, F.-O. & Webers, H.-E. (1998). Schulpraktische Studien und Zentren für Lehramtsausbildung. Eine Lösung sucht ihr Problem. *Die Deutsche Schule*, 90 (2), 199–216.

- Reh, S. & Ricken, N. (2012). Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivation. In I. Miethe & H.-R. Müller (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie* (S. 35–56). Opladen: Barbara Budrich.
- Steiner, E. (2014). Kasuistik – Ein Fall für angehende und praktizierende Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 32 (1), 6–20.
- Tietze, K.-O. (2003) *Kollegiale Beratung. Problemlösungen gemeinsam entwickeln*. Reinbek: Rowohlt.
- Wernet, A. (2006). *Hermeneutik, Kasuistik, Fallverstehen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Wernet, A. (2009). *Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Weyland, U. (2010). *Zur Intentionalität schulpraktischer Studien im Kontext universitärer Lehrerbildung*. Paderborn: Eusl.