

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)¹, das im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ an der Universität Kassel durchgeführt wird. Im Projekt wurde ein Seminarangebot für Lehramtsstudierende im Praxissemester² 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) 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.

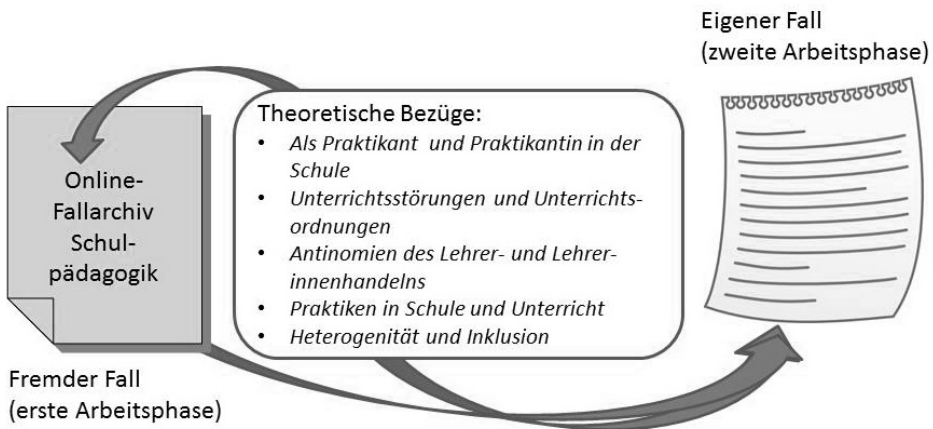
3 Fallarbeit im Praxissemester

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).

3.1 Themen und Methoden der Fallarbeit im Seminar

Im ersten Schritt werden themenbezogen Probleme anhand von vorgegebenen Fällen aus dem Online-Fallarchiv Schulpädagogik bearbeitet. Anschließend verfassen die Studierenden eigene Situationsbeschreibungen und bearbeiten ausgewählte Themen weiter (Abb. 1).

Abbildung 1: Kombination der Arbeit mit fremden und eigenen Fällen



Die Konzentration auf Themen bei der Fallarbeit soll im Seminar helfen, die Herstellung von Theoriebezügen zu erleichtern und in methodisch angeleiteten diskursiven Settings die Strukturmerkmale unterrichtlichen Handelns zu thematisieren (vgl. Reichertz 2014: 25; dazu auch Schelle & Rabenstein & Reh 2010). Die vorgegebenen Themenbereiche werfen typische Fragen und Probleme von Studierenden und Noviz_innen im Lehramt auf. Sie sind Ergebnis der Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Erkenntnissen zu Praxisphasen in der Lehrer_innenbildung (vgl. Schicht & Weyland 2014; Abel, Lunkenbein & Rahm 2008; Bertschy 2004) und Resultat der praktischen Arbeit mit Studierenden in Praxisphasen. Folgende fünf Themenfelder wurden auf dieser Basis für die Arbeit mit den Fällen im Seminar ausgewählt: 1.) Als Praktikant_in in der Schule, 2.) Unterrichtsstörungen und Unterrichtsordnungen, 3.) Antinomien des Lehrer_innenhandelns, 4.) Praktiken in Schule und Unterricht und 5.) Umgang mit Heterogenität und Inklusion. Die Studierenden arbeiten in Gruppen mit gleichbleibender Zusammensetzung mit drei verschiedenen Methoden:

Tabelle 1: Methoden der Fallarbeit

	Aufgabenbasierte Fallarbeit	Kollegiale Fallbesprechung	Sequentielles Interpretieren
Material	Fremde Fälle aus dem Online-Fallarchiv Schulpädagogik	Fremde Fälle aus dem Online-Fallarchiv Schulpädagogik Situationsbeschreibungen der Studierenden	Fremde Fälle aus dem Online-Fallarchiv Schulpädagogik Interaktionsprotokolle der Studierenden aus dem Praxissemester
Vorgehen	Subsumtionslogisch: praxisreflexiv ausgelegte Kasuistik: „Fall als konkrete Handlungswirklichkeit (Anschauungsgegenstand) bzw. als konkretes pädagogisches Handlungsproblem“ (Kunze 2016: 118)		Rekonstruktionslogisch: rekonstruktiv ausgelegte Kasuistik: „Fall als ausdrucks-materiale Erscheinungsform eines allgemeinen Phänomens“ (Kunze 2016: 118)
Hintergrund/Ziel	Austausch zu Aufgaben, mit dem Ziel, Probleme zu benennen, Fälle zu vergleichen und theoretische Anschlüsse herzustellen	Reflexions- und Beratungsinstrument der Kollegialen Fallberatung, des Kollegialen Coachings und der seminaristischen Lehrer_innenbildung	Qualitative Forschungsmethode der Sequenzanalyse

In den themenbezogenen Sitzungen wird aufgabenbasiert gearbeitet. In den Sitzungen zu Kollegialer Fallbesprechung und Sequentiellem Interpretieren werden keine Themenbereiche vorgegeben; hier steht die Erfahrung beim Reflektieren mit den beiden methodischen Zugängen zum Fall im Mittelpunkt (vgl. auch Heinzl & Krasemann 2015).

3.2 Sammeln, ordnen, archivieren – Fallsammlung als Studienleistung

Die Studienleistung des Seminars wird durch die Anfertigung einer Fallsammlung erfüllt, die aus den eigenen Fällen der Studierenden und von ihnen ausgewählten fremden Fällen aus dem Online-Fallarchiv Schulpädagogik besteht. Außerdem müssen Ergebnisprotokolle der Kollegialen Fallbesprechung und des Sequentiellen Interpretierens, die in den Arbeitsgruppen entstanden sind, beigelegt werden. Die Studierenden werden zudem dazu aufgefordert, zu jedem Fall folgende Fragen zu beantworten: 1. Warum wurde der Fall ausgewählt? 2. Was ist der Fall? 3. Welche theoretischen Bezüge gibt es? (mit Begründung) 4. Was bedeutet der Fall für mein (zukünftiges) Handeln als Lehrperson? Die dokumentierten Fälle sollen auf diese Weise nicht nur abgeheftet, sondern auch kommentiert werden.

4 Forschungsdesign und Forschungsfrage

Das uns vorliegende Datenmaterial besteht aus 60 Fallsammlungen mit 378 Texten, die in vier Semindurchgängen entstanden sind. Neben diesen Fallsammlungen wurden die Gruppenarbeiten im Seminar gefilmt. Auf diese Weise sind 111 videographische Aufzeichnungen entstanden, die dokumentieren, wie die Studierenden die Fallarbeitsmethoden Aufgabenbasierte Fallarbeit, Kollegiale Fallbesprechung und Sequentielles

Interpretieren bewerkstelligen und wie sie die Praxis des Praxissemesters reflektieren. Im Mittelpunkt der Auswertung beider Materialsorten stehen die im Praxissemester zu meisternden Handlungsanforderungen und Handlungsorientierungen sowie Deutungsmuster der Studierenden.

Die Auswertung der Fallsammlungen orientiert sich an der Grounded Theory Methodology (Glaser & Strauss 2010); das heißt, die Daten werden zunächst durch ein Kodiervorgehen aufgebrochen, kontrastiert und entlang der entstandenen Kategorien gruppiert. Auf dieser Datenbasis werden einzelne Fälle ausgewählt und sequenzanalytisch ausgewertet. Die Videoaufzeichnungen werden transkribiert und ebenfalls sequenzanalytisch ausgewertet. Damit wird es möglich, die studentische Praxis bei der Arbeit mit den drei genannten Formaten der Fallarbeit unter den Bedingungen des Praxissemesters zu untersuchen.

In den studentischen Fällen finden sich zwei Modi, wie die Praktikant_innen in die Praxis involviert werden. Das Beobachten (mit Unterkategorien wie z.B. Modelllernen) umfasst Situationen, in denen sich die Praktikant_innen als ‚am unmittelbaren Geschehen Unbeteiligte‘ in der Praxis aufhalten. Sehr viel häufiger thematisieren sie allerdings Situationen, in denen sie an der Schul- und Unterrichtspraxis beteiligt werden und die als Agieren (mit Unterkategorien wie z.B. Rollendiffusität) kodiert wurden. Auch in der konkreten Arbeit mit den Fällen, die in den Videoaufnahmen dokumentiert wurde, zeigt sich, dass die eigene Praxis einen wichtigen Bezugspunkt darstellt. Zudem ist eine mitunter pragmatische Durchführung der mit den Fallarbeitssettings verbundenen Anforderungen zu beobachten (Heinzel, Krasemann & Sirtl 2019).

Für den vorliegenden Beitrag wurden aus den Fallsammlungen und den Videoaufzeichnungen je eine Situation ausgewählt, die in explorativer Absicht Herausforderungen des Agierens und dessen Reflexion im Seminkontext zu thematisieren vermögen.

4.1 Beispiel 1: „die Schülerinnen und Schüler waren für einen kurzen Moment in meinen Händen“- Rückblick auf Erfahrungen im Modus der Bewährung

Bei unserem ersten Beispiel handelt es sich um einen Fall, der von einer Praktikantin in der ersten Seminarsitzung aufgeschrieben und dann in ihrer Fallsammlung archiviert wurde. Im Folgenden werden zunächst die Hauptlinien der sequentiellen Interpretation des Protokolls wiedergegeben.³

In der ersten Woche des Praxissemesters kam es zu einer Auseinandersetzung mit T. Frau O. verließ die Klasse und die Schülerinnen und Schüler waren für einen kurzen Moment in meinen Händen. Sie hatten einen Arbeitsauftrag und die klare Aufgabe, ihre Plätze nicht zu verlassen. T. verließ ihren Platz bereits nach kurzer Zeit. Ich ermahnte sie, doch sie reagierte auf die Ermahnung lediglich mit einem respektlosen Blick. Statt wieder auf ihren Platz zurückzukehren, lief T. durch die Klasse. Ich folgte ihr und forderte sie abermals auf, zurück auf ihren Platz zu gehen. T. reagierte wieder mit dem respektlosen Blick. Da sie sich für keine Ermahnung interessierte, musste ich ihr mit Strafaufgaben und Frau O. drohen. Erst dann wurde ihr der Ernst der Lage bewusst und sie kehrte widerwillig auf ihren Platz zurück. Bereits in diesem Moment merkte ich, dass T. für mich ein schwerer Fall werden wird.

3 Der Fall wurde in einer Interpretationswerkstatt mit Hedda Bennewitz, Friederike Heinzel, Benjamin Krasemann und Julian Storck-Odabaşı analysiert.

Die Situation wird zunächst chronologisch eingeordnet in die erste Woche des Praxissemesters, wobei keine Hervorhebung, zum Beispiel durch ein einleitendes „gleich“, vorgenommen wird. Mit „*kam es zu einer Auseinandersetzung mit T.*“ wird auf eine Situation verwiesen, die sich im Entstehungsprozess der eigenen Kontrolle entzieht. Dabei wird von einer „Auseinandersetzung“ gesprochen und nicht von einem „Streit“, womit eine nüchterne Berichtsform beibehalten wird, deren weiterer Ablauf nun abgeschlossen werden kann. Die Situation entstand dadurch, dass Frau O. die Klasse verließ, wobei das Verlassen der Klasse in der Regel nur denen erlaubt ist, die sich nicht im Schüler_innenstatus befinden. Zurück bleiben Klasse und Praktikantin.

Bemerkenswert ist nun der Anschluss, der nicht auf den Zeitpunkt oder die Person eingeht, sondern auf die Folgen des Verlassens für die Schülerinnen und Schüler – sie waren „*für einen kurzen Moment in meinen Händen*“, protokolliert die Studierende. Es wird keine Übergabesituation geschildert, sondern eine Art Zustandsbeschreibung abgegeben. Die verwendete Metapher erinnert an eine zentrale Stelle aus dem Neuen Testament (Lukas 23: 46), nach der Jesus sterbend mit den Worten scheidet „Vater, in deine Hände befehle ich meinen Geist“, auch an einen christlichen Song⁴. Vor allem wohl die – häufig positiv konnotierte – Redewendung, etwas „in der Hand“ oder „im Griff“ zu haben, klingt an; diese drückt Stärke oder Kontrolle über etwas aus. Zum Beispiel befindet man sich bei schwerer Krankheit bei fähigen Ärzt_innen „in guten Händen“. Im Text der Studierenden geht es wohl nicht zuerst um „gute“ oder „schlechte“ Hände, sondern vielleicht stärker um die Angst vor Kontroll- und Machtverlust in der Schulklasse. Zudem wird von der Lehramtspraktikantin „der kurze Moment“ betont, womit eine ohnehin kurze Zeitspanne weiter verkürzt, also problematisch dargestellt wird.

Hier deutet sich eine relevante Annahme der Studierenden über die Tätigkeit von Lehrpersonen an, denn mit dem Verlassen des Klassenraums durch die Lehrerin Frau O. scheint etwas (Macht) auf die Praktikantin überzugehen, und zwar allumfassend in ihre Hände. Die Vorstellung, „*die Schüler*“ nun in den eigenen Händen zu haben, wird damit Ausdruck eines Gestaltungsanspruches aufseiten der Praktikantin. Im Text wird nicht mitgeteilt, dass ihr diese Verantwortung explizit übergeben wurde. Nicht die Idee der Herstellung bzw. die in der Situation fragliche Aufrechterhaltung eines Arbeitsbündnisses mit der Klasse (vgl. dazu Helsper & Hummrich 2008: 61) steht im Vordergrund, sondern eine rollenbezogene Erwartung (Kontrolle).

Dass die Schüler_innen „*einen Arbeitsauftrag und die klare Aufgabe, ihre Plätze nicht zu verlassen*“ hatten, weist darauf hin, dass die Praktikantin hier zu einer rein kontrollierenden bzw. überwachenden Instanz gemacht wird und sich auch selbst dazu macht. Sie wird zur aktiven Bewacherin der Umsetzung der von Frau O. erteilten doppelten Handlungsanweisung: die Erfüllung eines Arbeitsauftrags und das Einhalten der Raum- und Sitzordnung. Die Bewährungsprobe für die Studierende bezieht sich also auf das Durchsetzen von Arbeitsmoral und Disziplin. In der anschließenden Sequenz wird thematisiert, dass T. ihren „*Platz bereits nach kurzer Zeit verlässt*“. Damit nimmt die Interaktionssituation nicht den von der Praktikantin erwarteten Verlauf. Die folgenden Ermahnungen bleiben wirkungslos und werden seitens T. nicht mit einer Korrektur, sondern mit einer Fortsetzung des Verstoßes und mit einem – so bewertet es die Studierende

4 He's Got the Whole World in His Hands (aus Boatner, Edward: „Spirituals Triumphant, Old and New“, 1927)

–„*respektlosen Blick*“ quittiert. Sie läuft der Schülerin nun hinterher und „*forderte sie abermals auf, zurück auf ihren Platz zu gehen*“.

Der nächste Disziplinierungsversuch enthält eine Steigerung von der Mahnung zur Drohung mit Andeutung einer Strafe: „*Da sie sich für keine Ermahnung interessierte, musste ich ihr mit Strafaufgaben und Frau O. drohen.*“ Diese Variante der Drohung zieht die verbürgte Autorität zur Bewältigung der Situation hinzu. Ermahnung, Drohung und Strafe fungieren hier als eine Art Dreischritt. Die Drohung wird notwendig, weil die Situation als besonders „brenzlich“ empfunden wird. Allerdings scheint hier vor allem die rollenbezogene Erwartung der Praktikantin gefährdet, insbesondere in ihrer Funktion als Hüterin der Regeln. Ihr geht es vor allem darum, sich in dieser Rolle zu bewähren. In der Darstellungslogik der Praktikantin erweist sich die Drohung mit der Klassenlehrerin nun als erfolgreich. Mit dem „*Ernst der Lage*“ ist die Notwendigkeit der Regelbefolgung durch die Schüler_innen gemeint, aber auch die Bewährung der Praktikantin und ihre Autorität stehen auf dem Spiel. Die gewählte Art des Drohens ist nicht untypisch für die Generationenverhältnisse in der Institution Schule; so stellt beispielsweise die Drohung mit dem Schulleiter oder der Schulleiterin eine bewährte Praxis im institutionellen Machtapparat dar und auch mit Eltern lässt sich in der Institution Schule wirksam drohen. Bemerkenswert ist die Geschwindigkeit, mit der es im vorliegenden Fall dazu kommt, und wie wenig andere Mittel der Praktikantin zur Verfügung stehen.

Dass T. nur „*widerwillig*“ folgt, bereitet die abschließende Kommentierung der Praktikantin vor: „*Bereits in diesem Moment merkte ich, dass T. für mich ein schwerer Fall werden wird.*“ Dies kann als Einsicht oder auch als eine Art Kampfansage gelesen werden. Der Abschluss der Situation ist auf die Zukunft gerichtet, wobei die Lehramtspraktikantin die Schülerin als „*besonders*“ und zum „*schweren Fall*“ erklärt. Allerdings relativiert sie diese Zuschreibung, indem sie „*den Fall T.*“ zu sich selbst in Beziehung setzt („*für mich ein schwerer Fall werden wird*“). Hier deutet sich ein Fallverständnis der Praktikantin an, das die Schülerin T. als Projekt ihrer Durchsetzungsfähigkeit begreift.

An dieser Stelle soll nun der Kommentar der Studierenden zum Beobachtungsprotokoll hinzugezogen werden:

Ich habe diesen Fall im Seminar angesprochen, weil ich mich in diesem Moment sehr hilflos und machtlos gefühlt habe. Es war das erste Mal im Praxissemester, dass ein Schüler/ eine Schülerin nicht auf meine Aufforderung gehört hat. Daher hat es mich besonders betroffen. Ich habe für mich als Lehrperson aus diesem Fall gezogen, dass ich selbstbewusster und selbstbestimmter auftreten muss. Nur so können solche Auseinandersetzungen verhindert werden. Dieser Fall ist ein Fall von Unterrichtsstörung, Disziplinierung und Rollenklärung. Theoretische Bezüge: Rollentheorie, Strukturtheorien.

Nach der Bewährung in der Praxis, wird der Studierenden hier zusätzlich eine Bewährung in der Aufgabensituation abverlangt, indem sie die eigene Praxis nachträglich kommentieren muss. Die Bewährungssituation in der Praxis wird zunächst gerne angenommen. Das Gelingen des Auftrages, die Klasse vermeintlich „in Schach zu halten“, bildet die Reflexionsperspektive der Lehramtsstudierenden. Die Auswahl des Falles

begründet sie mit dem subjektiven Erleben von Hilf- und Machtlosigkeit als Resonanz des Bewährungswunsches. „*Hilflo*“ zu sein, verknüpft mit dem Gefühl, allein gelassen zu werden, weist auf das Empfinden der Überforderung hin. Damit verbindet sich die Erfahrung, „*machtlos*“ an der Aufgabe der Abstimmung der Unterrichtsordnung oder am Classroom Management gescheitert zu sein.

Diese Perspektive setzt sich auch in der Kommentierung der Situationsbeschreibung fort, denn es erfolgt kein Perspektivenwechsel zum schülerseitigen Agieren, das für die Studierende lediglich als Störung in Erscheinung tritt. Die Praktikantin irritiert weniger, dass sie die Schülerin auffordern muss, als dass diese ihrer Aufforderung nicht nachkommt, womit sie ihre Aufforderung als Autoritätsdurchsetzungsproblem konstruiert und das Nichtbefolgen die geschilderte Betroffenheit auslöst.

Sie schließt daraus auf ihre Persönlichkeit und den als notwendig erachteten Habitus von Lehrpersonen, reflektiert aber nicht den situativ-prekären Prozess mit seinen spezifischen Herausforderungen in Bezug auf die Handlungsanforderungen. Durchsetzungsvermögen scheint als Eignungsvoraussetzung interpretiert zu werden, um in dieser Übergangssituation im Unterricht Ordnung zu (re-)etablieren. Der geforderte Kommentar wird abgeschlossen mit einer Art Verschlagwortung durch Fachbegriffe und Theoriebezeichnung, die nicht auf die Situation bezogen werden, sondern eher der Bestätigung eigener Einschätzungen und Urteile dienen.

Insgesamt verweist die Falldarstellung und deren Kommentierung durch die Studierende auf das Ideal einer „autoritätsbegabten Lehrperson“, die – mit charismatischer Autorität ausgestattet – „Disziplinprobleme auf wunderbare Weise gar nicht erst aufkommen lässt“ (Heymann 2006: 6). Dass Beziehungen zwischen Lehrpersonen und Schüler_innen interaktiv und kommunikativ erzeugte Anerkennung benötigen (vgl. Helsper et al. 2007), wird nicht reflektiert. Misslingen wird zwar thematisiert, aber aus einer funktional-pragmatischen und nicht aus einer erkenntnisbezogenen Perspektive. Die Sicht auf den Fall ist geprägt durch das Verfolgen einer spezifischen Perspektive, die auf die Durchsetzung von Regeln und die Bewährung im „Lehrer_innenspiel“ des Praxissemesters fokussiert ist. Die Veranlassung zur Reflexion wird genutzt zur Problematisierung der Handlungskrise mit der Zielvorstellung des routiniert praktischen Könnens.

4.2 Beispiel 2: „... machst du in Einzelarbeit kannst du bei Kompetenzen keine Sozialkompetenzen reinballern“- Austausch über Erfahrungen mit Fokus Reibungslosigkeit

In unserem zweiten Beispiel wollen wir einen Ausschnitt aus einer Gruppenarbeit zeigen, in der die Studierenden mit der Methode der Kollegialen Fallbesprechung arbeiten. Für dieses Verfahren werden im Online-Fallarchiv Schulpädagogik zwei Ablaufvarianten vorgeschlagen, eine für die Arbeit mit fremden und eine für die Arbeit mit eigenen Fällen. In der ausgewählten Interaktionssequenz arbeiten die Studierenden mit einer Situation, die von einem Gruppenmitglied eingebracht wurde. Die Gruppe besteht aus fünf Studierenden.

Zunächst stellen alle Situationen vor, die sich für eine Kollegiale Fallbesprechung eignen würden und entscheiden sich dann für den von Yuri eingebrachten Fall. In seiner Praktikumsklasse, einer 4. Klasse, befinden sich fünf Jungen und siebzehn Mädchen.

Yuri wollte die Sitzordnung der Klasse für eine Partnerarbeit anordnen, wobei die Schüler_innen, die bereits an Zweiertischen saßen, an diesen verbleiben sollten. Diejenigen, die an Dreiertischen oder an Einzelplätzen saßen, wollte er für die Partnerarbeit zusammenbringen. „*Da is das Dilemma aufgekommen ein Junge muss mit einem Mädchen zusammenarbeiten und die hatten überhaupt kein Bock drauf*“, schildert Yuri sein Problem. Nach kurzer Zeit bemerkt er bei einem der Paare, dass diese „*nicht gearbeitet haben und schmollend an ihren alten Tischen saßen*.“ Yuri löst dies, indem er einen anderen Jungen hinzuzieht, der dieser Aufforderung auch nur widerwillig, so die Interpretation Yuris, nachkommt. Nachdem Yuri der Gruppe seinen Fall vorgestellt hat, beginnen die Studierenden mit dem Verfahren der Kollegialen Fallbesprechung. Sie befinden sich bei Schritt zwei, dem Sammeln von Assoziationen zum geschilderten Fall.⁵

- (Mara) also bei mir kommt halt direkt die frage als assoziation auf ob es gerecht ist dem einen jungen zu sagen ja es ist okay du musst nicht mit den mädchen arbeiten aber du musst jetzt
- (Yuri) ja ja also in meinem unterricht war ich ziemlich unter stress
- (Mara) ja du brauchst dich nicht rechtfertigen das ist die situation da würde jeder irgendwie- aber wie wie löst man sowas langfristig hättest du zeit gehabt wie hätte man das am besten lösen sollen
- (Yuri) ja
- (Mara) oder wie löst man das in der zukunft
- (Sara) oder (.) wie macht denn der lehrer das sonst in der klasse (.) mit partnerarbeit oder gibts das gar nicht
- (Yuri) eigentlich (..) gar nich oder wenn dann sehr große gruppen
- (Sara) ja
- (Yuri) so partnerarbeit dann eigentlich auch an den tischen so (.) bloß halt ich wollt halt (.) oder dann halt auch mit dreiertischen aber ich wollt halt (.) wenns dann halt wieder zusammengeht dass es dann zweierpaare sind
- (Sara) mhm
- (Yuri) aber wenn dann macht man das so dass es halt dreierpaare gibt auch wenn es partnerarbeit sein soll
- (Sara) ja ich hab das auch einmal versucht in der ersten klasse war das auch ich hab auch gesagt äh die sitznachbarn machen das z-zusammen und das ging auch überhaupt nich
- (Mara) nee
- (Sara) mädchen oder junge das ging nich
- (Mara) das funktioniert nich (.) bei uns ist es jedes mal auch wenn wir (.) irgendwie und es ist jedes mal wie: lässt: du sie zusammenarbeiten machst du in der gruppe wolln sich die gruppen zusammensetzen und innerhalb dieser cliquen gibt es riesige konflikte machst du in einzelarbeit kannst du bei kompetenzen keine sozialkompetenzen reinballern (.) wenn dus in partnerarbeit hast wolln die unbedingt wunschpartner machen und du musst schau dass die altersgruppen durchgemischt sind und das ist jedes mal ein problem das ist jedesmal eine riesendiskussion (5 sek.) genug mit den assoziationen weiter gehts
- (S8_D3_G3_2, SoSe 2017)

5 <http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/didaktik-der-lehrerbildung/kollegiale-fallberatung-und-kollegiale-fallbesprechung-fremder-falle/kollegiale-fallberatung/>

Maras erste Äußerung bezieht sich auf den vorgegebenen Ablauf der Kollegialen Fallbesprechung, wobei mit der Formulierung *„also bei mir kommt halt direkt die frage als assoziation auf ob es gerecht ist“* die erwartete Assoziation durch eine Frage ersetzt wird. Die Verwendung des Wortes *„halt“* drückt eine gewisse Unerlässlichkeit des Einbringens ihrer Frage aus – die gleichzeitig durch das *„direkt“* zwar spontan, aber durchaus mit Dringlichkeit vorgetragen wird. Maras Äußerung fordert Überlegungen zur Lösung des von ihr aufgeworfenen Gerechtigkeitsproblems ein, ob man einem Kind nachgeben darf und ein anderes dann zur Zusammenarbeit verpflichten. Auf Maras Äußerung wären Reaktionen denkbar wie eine Korrektur mit Verweis auf den Ablauf der Fallbesprechung oder auch der Beginn einer Suche nach Antworten auf Maras Frage. Die erste Reaktion kommt nun von Yuri, der sich zu rechtfertigen beginnt und dabei auf den Zeit- oder Handlungsdruck in *„seinem“* Unterricht verweist. Yuris Äußerung stellt im gesamten Material, in den Fallsammlungen wie auch in den Videoaufnahmen, insofern keine Besonderheit dar, als Praktikant_innen häufig von *„ihrem Unterricht“* und *„ihren Klassen“* sprechen. Mara reagiert empathisch auf Yuris Rechtfertigung und ist um dessen Gesichtswahrung bemüht. Sie verallgemeinert die Situation und möchte ihren Kommilitonen entlasten (*„das ist die situation da würde jeder irgendwie“*), wobei fraglich ist, auf wen dieses *„jeder“* bezogen wird. Verstanden als *„jeder Praktikant“*, ließe sich das *„irgendwie“* auf die Diffusität des Handelns von Praktikant_innen beziehen, das zudem unter Bewährung steht. Mara greift die Belastung auf (*„hättest du Zeit gehabt“*) und versucht schließlich, den Rechtfertigungsdruck aus der Fallbesprechung zu nehmen mit der Frage, die nun an den Fall gestellt wird: *„wie löst man das in der Zukunft“*?

Saras Ergänzung richtet sich anschließend auf die in der Klasse übliche Praxis. Ihre Frage (*„oder (.) wie macht denn der lehrer das sonst in der klasse“*) beinhaltet die Hoffnung, am Modell lernen zu können, wobei sogleich die Befürchtung folgt, dass die Sozialform Partnerarbeit in der Klasse überhaupt nicht eingeführt sein könnte (*„oder gibt's das gar nicht“*). Letzteres wird von Yuri bestätigt, wobei er abermals bemüht ist, seine Überlegungen zum Ablauf der Unterrichtsphase zu erklären. Sara trägt schließlich eine Situation mit ähnlicher Problematik bei und bietet Entlastung an, indem sie gesteht, dass auch bei ihr der Versuch, Partnerarbeit zu realisieren, nicht erfolgreich verlaufen sei.

An dieser Stelle schaltet sich Mara wieder ein. Mit ihrem *„nee“* könnte sie ihre Ausgangsfrage und den Aspekt der Gerechtigkeit wieder ins Spiel bringen oder Saras Erfahrungen bestätigen und Partnerarbeit grundsätzlich hinterfragen wollen. Sara konkretisiert nun, dass bei ihr in der ersten Klasse die Zusammenarbeit nicht nur zwischen Mädchen und Jungen nicht funktioniert habe, sondern grundsätzlich problematisch gewesen sei (*„mädchen oder junge das ging nich“*). Mara stimmt ein (*„das funktioniert nich“*), indem auch sie nun von vergleichbaren Erfahrungen aus ihrer Praktikumsklasse und grundsätzlichen Problemen des Unterrichtsvollzugs berichtet, wenn Schüler_innen zusammenarbeiten sollen. Das Problem des Zusammensetzens von Schüler_innengruppen wird von ihr in einem lamentierenden Modus vorgebracht, wobei sie gleichzeitig unbestimmt und verallgemeinernd argumentiert (*„irgendwie und es ist jedes mal“*). Interessant an Maras Äußerungen ist deren implizite Botschaft: Was auch immer du machst, es ist verkehrt. Als ein Dilemma der Unterrichtsversuche im

Praxissemester stellt sie heraus, dass in Bezug auf die Gruppierung der Schüler_innen im Unterricht bzw. die Wahl der Sozialformen entweder die Kinder unzufrieden seien oder diejenigen, die den Unterricht beurteilen („*innerhalb dieser cliquen gibt es riesige konflikte machst du in einzelarbeit kannst du bei kompetenzen keine sozialkompetenzen reinballern*“). Bemerkenswert ist, wie hier Sozialkompetenzen lapidar als Planungsfaktor des Unterrichts verhandelt werden. Die irritierende Wortkombination „*sozialkompetenzen reinballern*“ weist darauf hin, dass Sozialkompetenzen im Unterricht untergebracht werden müssen, ebenso wie der Ball ohne Besinnung mit hoher Geschwindigkeit im Tor platziert werden muss. Es scheint aus Maras Perspektive darum zu gehen, einer als verordnet empfundenen Notwendigkeit nachzukommen. Damit kommen Sozialkompetenzen nicht als soziale Fähigkeiten von Kindern in den Blick, sondern als etwas, das im Unterricht gezeigt werden muss. Anschließend leitet Mara dann pragmatisch zum nächsten Schritt der Kollegialen Fallbesprechung über („*genug mit den assoziationen weiter geht's*“), ohne dass Assoziationen zum Fall tatsächlich ausgetauscht wurden oder das zu Beginn aufgeworfene Gerechtigkeitsproblem erneut thematisiert wurde.

Insgesamt durchzieht die Tendenz zur Rechtfertigung die Interaktionssequenz wie ein roter Faden. Bereits im Problemaufriss fühlt sich Yuri offenbar genötigt, sich zu erklären. Auffallend ist, dass alle an der Interaktionssequenz Beteiligten relativ selbstverständlich auf Handlungsprobleme im Zusammenhang mit der Wahl von Sozialformen und der Zusammensetzung von Schüler_innengruppen als Bestandteil der Praxis des Praxissemesters referieren. Ob sie durch ihre Unterrichtserfahrungen und deren fallbezogene Thematisierung kognitiv sensibilisiert werden und diese Angebote möglicherweise für ihre weitere Wissensentwicklung nutzen (vgl. König, Rothland & Schaper 2018: 317) oder ob sie sich diesen gegenüber durch Rekurs auf anscheinend problemlos verallgemeinerbare Alltagsroutinen abschotten, muss hier ungeklärt bleiben.

Wie unser erstes Beispiel aus einer studentischen Fallsammlung, zeigt auch die In-situ-Beobachtung aus der Kollegialen Fallbesprechung, wie die Praxis zu einer Bewährungsmöglichkeit und Bewältigungsnotwendigkeit für die Lehramtsstudierenden wird und sie Fallarbeit nicht vordringlich zur Reflexion im Sinne einer Restrukturierung und kritisch-analytischen Durchdringung der Situation verwenden, sondern in den Dienst der Bewältigung der Praxis des Praxissemesters stellen.

5 Fazit

Beide Dokumente, der Text aus einer studentischen Fallsammlung wie auch die In-situ-Beobachtung einer Interaktion aus einer Kollegialen Fallbesprechung verweisen auf Situationen, die Lehramtsstudierende im Praxissemester – wie unser Gesamtmaterial zeigt – häufig zum Fall machten: Ihnen wird Verantwortung im alltäglichen Unterrichtsgeschehen übertragen. Die Praktikant_innen agieren dabei im Spannungsfeld persönlicher, schulischer und universitärer Anforderungen. Einerseits handelt es sich um eine gewollte Bewährung in der Schulpraxis; andererseits sind es gerade diese Situationen des Agierens, die als krisenhaft erlebt werden, denn es müssen Handlungsanforderungen von den Praktikant_innen bewältigt werden, in denen ihnen in der widersprüch-

lichen Lage zwischen Bewährungswunsch und Bewältigungsnotwendigkeit sowohl Status als auch Kompetenzen fehlen. Dies führt zu Handlungsunsicherheiten, Rollenkonflikten und Rollendiffusion (vgl. Schicht & Weyland 2014); zugleich werden eine „reibungslose Praxis“ und die Bewährung im „Lehrer_innenspiel“ zur Richtschnur der Reflexion. Hinweise auf damit verbundene Zugzwänge der Reflexion von Praxiserfahrungen finden sich vielfach in dem uns zur Verfügung stehenden Material. Weil darüber hinaus der Gefahr personalisierender und individualisierender (Selbst-)Zuschreibungen kaum zu entgehen ist, wird das wesentliche Ziel von Fallarbeit, Handlungssituationen kritisch zu durchdringen und analytisch-reflexiv zu bearbeiten, im Praxissemester eher selten erreicht.

Relevant ist hier die Unterscheidung von „praxisreflexiver Kasuistik“, die auf der Basis einer methodisch angeleiteten Reflexion (Handlungs-)Probleme des pädagogischen Feldes anspricht, und „rekonstruktiver Kasuistik“, für die die Besonderheit des Einzelfalls das Interesse an der Thematisierung strukturell gegebener Sachverhalte und Problemkonstellationen evoziert. Die jedoch nicht spannungslose Differenz (vgl. Kunze 2016: 117) zwischen theorieorientiertem Erschließungs- und praxisorientierten Problemlösungszugriff wird analytisch dadurch beachtet, indem wir a) die Erprobung von Möglichkeiten der kasuistischen Analysearbeit mit Hinweisen auf die praxeologische Konstitution von Reflexivität präsentieren, sowohl während der Seminararbeit als auch während der oben zum Gegenstand gemachten – nur kurzfristigen – studentischen Aktivität im schulischen Praxisfeld und dass wir b) Aspekte einer vorprofessionellen alltagsheuristischen Orientierungslogik von Studierenden festlegen, die Handlungsprobleme vor allem durch mehr oder weniger hilflose Rekurse auf anscheinend probates Rezeptwissen zu lösen verspricht und Chancen einer reflexiven, die Perspektiven der Beteiligten ausdrücklich miteinbeziehenden Sicht nur schwer entstehen lässt.

Insgesamt lässt sich die Fallarbeit hier nur als eine Art „gedankliche Interaktion“ mit den Herausforderungen des Praxissemesters verstehen, wobei sicher auch die Aufgabenstellung (hier einen Fall zur Praktikant_innenrolle aufschreiben und kommentieren bzw. eine Kollegiale Fallbesprechung eines eigenen Falles durchführen) einen Einfluss auf die Ergebnisse nahm. Während die Verschriftlichung eines Falles den Seminarvorgaben zur Beschreibung folgt (wie Dichte Beschreibung von Situationen oder thematische Fokussierung), spielen bei der Kollegialen Fallbesprechung in der Gruppe u.a. auch Aspekte der Gesichtswahrung eine Rolle.

Im Rahmen der Fallarbeit werden von den Studierenden Kommentierungen ihrer Fälle verlangt, womit sie sich auch als nachträglich reflektierende Studierende bewähren müssen. Auch in der Kollegialen Fallbesprechung sind sie dazu aufgefordert, eigene Praxis zum Fall zu machen und Aktivitäten des Reflektierens entfalten zu müssen. Insbesondere im Interaktionsprotokoll von Fall 2 finden wir dabei Hinweise auf eine „routinierte Erledigung geforderter Reflexionen“ (Leonhard & Herzog 2018: 18; vgl. auch Heinzl, Krasemann & Sirtl 2019).

Das Kommentieren wie auch die diskursive Auseinandersetzung bilden Herausforderungen, welche die Bewährungssituationen im Praxissemester erweitern und neu rahmen. Die Struktur, in der den Praktikant_innen in der Berufspraxis Status und Kompetenzen noch fehlen, gleicht der Bewährungssituation der Wissenschaftspraxis. Sie verlassen sich auf eine Art „Lehrer_innenspiel“ als temporäre Berufspraxis und ei-

nen entsprechenden Umgang mit der Reflexionsaufforderung der Fallarbeit als Teil der Wissenschaftspraxis, der im eher oberflächlichen Einbezug der Überlegungen zum Fall relativ zu den Aufgabenanforderungen besteht und selten analytische Tiefe erreicht (vgl. dazu auch Dzengel, Kunze & Wernet 2012).

Beide hier dokumentierten Varianten der Fallarbeit sind voraussetzungsreich, müssen erprobt werden und stellen methodisch kontrollierte Reflexionsangebote dar, die zwischen Berufspraxis und wissenschaftlicher Praxis zu changieren vermögen: eine produktive Distanz zur beruflichen Praxis kann vorerst wohl nur durch vorbehaltlose Einlassung auf die Wissenschaftspraxis konstituiert werden und vice versa. Nur so kann der Schulpraxis im Praxissemester wie der Wissenschaftspraxis im Seminar der unverbindliche Unterton des „so tun als ob“ bei der Bewältigung der je spezifischen Bewährungssituationen genommen werden.

Autorenangaben

Prof. Dr. Friederike Heinzel
Institut für Erziehungswissenschaft
Universität Kassel
Nora-Platiel-Str. 1
34127 Kassel

Dr. Benjamin Krasemann
Institut für Erziehungswissenschaft
Universität Kassel
Nora-Platiel-Str. 1
34127 Kassel

Literatur

- Abel, Jürgen/Lunkenbein, Martin/Rahm, Sybille (2008): „... Ich bin heim gekommen und war erst mal ein bisschen panisch...“. Systematische Beobachtungen als Herausforderung im Schulpraktikum. Untersuchung der Wirkungen einer Neukonzeption der Grundschullehrerbildung in Bamberg (GLANZ). In: Kraler, Christian/Schratz, Michael (Hrsg.): Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln. Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung. Münster [u.a.]: Waxmann, S. 35-53.
- Bertschy, Beat (2004): Fachdidaktische Konzeption einer berufsfeldorientierten Pädagogik für die Lehrer/-innenbildung. Bern [u.a.]: Lang.
- Blömeke, Sigrid (2002): Universität und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Boatner, Edward (1927): *Spirituals Triumphant, Old and New*. Nashville: Sunday School Pub. Board.
- Dzengel, Jessica/Kunze, Katharina/Wernet, Andreas (2012): Vom Verschwinden der Sache im pädagogischen Jargon: Überlegungen zu einem Strukturproblem der Ausbildungskultur im Studienseminar. In: *Pädagogische Korrespondenz*, Jg. 45, S. 20-44.
- Glaser, Barney G./Strauss, Anselm (2010): *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. (3. Aufl.). Bern: Verlag Hans Huber.
- Häcker, Thomas (2017): Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Berndt, Constanze/Häcker, Thomas/Leonhard, Tobias (Hrsg.): *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 21-46.
- Häcker, Thomas/Walm, Maik (2015): Inklusion als Herausforderung an eine reflexive Erziehungswissenschaft. In: *Erziehungswissenschaft*, Jg. 26/H. 51, S. 81-91.

- Heinzel, Friederike/Krasemann, Benjamin (2015): Lehrerbildung mit dem Online-Fallarchiv Schulpädagogik. In: Berendt, Brigitte/Szczyrba, Birgit/Voss, Hans-Peter/Wildt, Johannes (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Berlin: Raabe Verlag, S. 43-69.
- Heinzel, Friederike/Krasemann, Benjamin/Sirtl, Katharina (2019): Studierende bei der Gruppenarbeit im Fallseminar. ‚Protokollieren‘ zwischen Kooperation und distanziert-routinierter Aufgabenbewältigung. In: Tyagunova, Tanya (Hrsg.): Studentische Praxis und universitäre Interaktionskultur. Perspektiven einer praxeologischen Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 57-88.
- Helsper, Werner/Hummrich, Merle (2008): Arbeitsbündnis, Schulkultur und Milieu. Reflexionen zu Grundlagen schulischer Bildungsprozesse. In: Breidenstein, Georg/Schütze, Fritz (Hrsg.): Paradoxien in der Reform der Schule. Ergebnisse qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 43-72.
- Helsper, Werner/Ullrich, Heiner/Stelmaszyk, Bernhard/Höblich, Davina/Graßhoff, Gunther/Jung, Dana (2007): Autorität und Schule. Die empirische Rekonstruktion der Klassenlehrer-Schüler-Beziehung an Waldorfschulen. (Studien zur Schul- und Bildungsforschung Band 27). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Heymann, Hans W. (2006): Autorität im Schulalltag. In: Pädagogik, Jg. 58/H. 2, S. 6-9.
- König, Johannes/Rothland, Martin/Schaper, Niclas (Hrsg.) (2018): Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer VS.
- Korthagen, Fred/Vasalos, Angelo (2005): Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth. In: Teachers and Teaching: Theory and Practice Jg. 11/H. 1, S. 47-71.
- Kunze, Katharina (2016): Ausbildungspraxis am Fall. Empirische Erkundungen und theoretisierende Überlegungen zum Typus einer praxisreflexiven Kasuistik. In: Hummrich, Merle/Hebenstreit, Astrid/Hinrichsen, Merle/Meier, Michael (Hrsg.): Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns. Wiesbaden: Springer VS, S. 97-121.
- Leonhard, Tobias/Abels, Simone (2017): Der „reflective practitioner“. Leitfigur oder Kategorienfehler einer reflexiven Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Berndt, Constanze/ Häcker, Thomas/Leonhard, Tobias (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 46-56.
- Leonhard, Tobias/Herzog, Simone (2018): Was Langzeitpraktika leisten (können) – empirische und konzeptionelle Erkundungen. In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand, Jg. 11/H. 1, S. 5-24.
- Reichertz, Jo (2014): Die Fallanalyse als soziale Praxis der Lehrerbildung. In: Pieper, Irene/Frei, Peter/Hauenschild, Katrin/Schmidt-Thieme, Barbara (Hrsg.): Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 19-35.
- Rosenthal, Gabriele (2014): Interpretative Sozialforschung: Eine Einführung (Grundlagentexte Soziologie). 4. Auflage. Weinheim und Basel: Juventa.
- Schelle, Carla/Rabenstein, Kerstin/Reh, Sabine (2010): Unterricht als Interaktion. Ein Fallbuch für die Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schicht, Saskia/Weyland, Ulrike (2014): Von der Rolle – Studierende im Spannungsfeld unterschiedlicher Erwartungen. In: Schüssler, Renate/Schwieb, Volker/Klewin, Gabriele/Schicht, Saskia/Schöning, Anke/Weyland, Ulrike (Hrsg.): Das Praxissemester im Lehramtsstudium: Forschen, Unterrichten, Reflektieren. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 43-47.