

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“ (Marx 2013) sowie einer engen Verbindung von Theorie und Praxis. Das spiegelt sich in der theoretischen und empirischen Diskussion zum Thema der letzten Jahre wieder (Pilyaityté & Siller 2018; Dzengel 2017: 383f.; Heinzel 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“ (Pilypaitytė & 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

Lehrerbildung untersuchen. Herzmann & Proske (2014) legen ihren Fokus auf den Zusammenhang von in Seminaren bereitgestelltem Theoriewissen und der Ausbildung von Reflexionskompetenz. Sie beziehen sich dabei auf ein Verständnis von Reflexion als Kompetenz der Wissensverwendung auf einen Fall, um pädagogische Situationen auf Basis theoretischen Wissens in ihrer Konstitution und ihrem Verlauf zu beschreiben und unterrichtliche Herausforderungen zu diskutieren (vgl. a.a. O.: 33). Die Untersuchung von Herzmann et al. (2017) lotet daran anschließend das Verhältnis von Theorie- und Praxiswissen in Reflexionen aus. Anhand von Tandeminterviews und schriftlichen Abschlussreflexionen zum Seminar stellen die Autorinnen und Autoren mit Hilfe der dokumentarischen Methode verschiedene Typen heraus, wie Studierende theoretisches Wissen zur Analyse von videografierten Unterrichtsvignetten verwenden. In einer weiteren Publikation zeigen Artmann et al. (2017) vor dem Hintergrund systemtheoretischer und wissenssoziologischer Ansätze die Besonderheit der seminaristischen Auseinandersetzung mit Videofällen anhand verschiedener Bezugsprobleme auf. Beispielsweise wird auf das Problem der Versprachlichung des filmisch Gezeigten als auch auf die Komplexität der kommunikativen Herstellung von Gültigkeit in Bezug auf studentische Deutungsvorschläge aufmerksam gemacht (vgl. a.a.O.: 220). Die kommunikativen Besonderheiten studentischer Gespräche über Unterricht werden auch in den sprachanalytischen Rekonstruktionen von Bräuer et al. (2018) anhand unterschiedlicher fallbasierter Settings beforscht. Sie machen deutlich, dass die Studentinnen und Studenten Unsicherheit in Bezug auf die Fallanalyse durch die gemeinsame Diskussion von Geltungsfragen bearbeiten. Im Vergleich der Befunde mit der zuvor benannten Untersuchung (Artmann et al. 2017) wird eine Differenz zwischen Gruppengesprächen und moderierten Plenumsdiskussionen vermutet, die mit dem herausgehobenen Status von Dozierenden und deren Einfluss auf die Wahrnehmung der Diskussionsbeiträge in Zusammenhang stehen könnte. Die Problemdimension institutionell gerahmter reflexiver Praktiken, die einer bestimmten Ausbildungslogik folgen, konturiert sich mit dem Blick auf zwei weitere Forschungsprojekte. So konstatieren Idel und Schütz (2017) angesichts der Untersuchung von Texten der Portfolioarbeit eine verordnete Praxis der Reflexion, die mit der „Routinisierung einer reflexiven Haltung bzw. Kultivierung einer reflexiven Routine“ (ebd.: 211) einhergeht und verweisen darauf, dass es sich dabei um ein Lehr-Lern-Setting handelt, das zudem mit dem „Modus der Unterwerfung in Form der pragmatischen Aufgabenabarbeitung und des Zertifikaterwerbs“ (ebd.: 212) verknüpft ist (vgl. auch Heinzl et al. 2018). Ebenso interessante Einblicke liefern Forschungsbefunde zu Interaktionsformen der Besprechung eigener Unterrichtserfahrungen in der zweiten Phase der Lehrerbildung¹ (vgl. u.a. Kunze 2014). Anhand der objektiv-hermeneutischen Rekonstruktion seminaristischer Szenen, in denen Erfahrungen und Probleme aus der eigenen Unterrichtspraxis der Referendare diskursiv bearbeitet werden, zeigen sich kommunikative Muster der seminaristischen Interaktion. Unter anderem wird im Material ein Kommunikationsstil herausgearbeitet, der weniger auf die Fallerschließung als

1 An dieser Stelle beziehe ich mich auf Teilergebnisse des DFG Projekts „Lehrerbildung als Interaktion: Fallrekonstruktionen zur Ausbildungslogik im Referendariat“. Eine zusammenfassende Übersicht zu zentralen Befunde findet sich hier: https://www.iew.phil.uni-hannover.de/fileadmin/erziehungswissenschaft/AKURAT_Abschlussbericht.pdf (letzter Zugriff 14.2.19).

auf die Zustimmung zu pädagogischem Handeln ausgerichtet ist. Dieser „pädagogische Jargon“ (vgl. Dzengel et al. 2012) als auch eine kategorisierende Einordnung in bekannte Problemlagen verhindern jedoch eine reflexive Problemerschließung und münden in einem spezifischen Modus der Bearbeitung und Diskussion pädagogischer Problemstellung. Jene „praxisreflexive Kasuistik“ (Kunze 2016) ist nicht nur im Spannungsfeld zwischen reflexiver Problemerschließung und praktischer Problemlösung verortet, sondern auch „mit dem Problem der eigenen Involviertheit der Diskutant_innen“ sowie „der Schwierigkeit, sich dem suggestiven Sog der Praxiswirksamkeitsforderungen zu entziehen“ (a.a.O.: 117f.), konfrontiert.

Diese Übersicht macht deutlich, dass es ein breites Feld an Studien gibt, die verschiedene Formen der Fallbesprechung und unterschiedliche Gesichtspunkte befor-schen. Anschließend an dieses Forschungsfeld stellt sich die vorliegende Studie die Frage, wie Akteurinnen und Akteure die Aufgabe der Reflexion eigener Unterrichtser-fahrungen in praxisbegleitenden Seminaren bearbeiten.

3 Anlage der Studie und Kontextinformationen zum Feld

Mit dem Fokus auf die Praktiken verbindet sich zum einen die Orientierung an praxistheoretischen Annahmen (vgl. Überblick bei Schäfer 2016, für die Lehrerbildung auch Leonhard 2018) als auch ein ethnografisches Vorgehen (vgl. bspw. Breidenstein et al. 2015). Praktiken werden dabei als „kleinste soziale Einheit“ (Reckwitz 2003: 290) verstanden, die innerhalb der institutionalisierten Praxisformen von Unterrichtsreflexion beobachtet und rekonstruiert werden können. Den Ausgangspunkt der Untersuchung bildet eine offene Forschungsstrategie bei der Erhebung und Auswertung fortlaufend beziehungsweise wiederholend und zyklisch ineinander verschränkt sind (vgl. Breidenstein et al. 2015: 45f.). Die hier vorgestellten Befunde sind als erste Exploration des Feldes zu kennzeichnen und dienen der Planung und Konkretisierung weiterer Forschungsschritte.

Erste Daten entstammen der eigenen Hochschulpraxis eines Seminares, das als Begleitveranstaltung zu einer Praxisphase konzipiert ist, in der Studierende des sechsten Semesters über den Zeitraum eines Schuljahres einmal wöchentlich einen Tag in der Schule verbringen und dort im Unterricht hospitieren sowie selbstständig unterrichten. Inhaltliches Ziel des untersuchten Veranstaltungsformates ist es, „das eigene Lehr- und Erziehungshandeln anhand selbst durchgeführter Unterrichts- und Fördereinheiten zu analysieren und zu diskutieren“ (Auszug aus dem Veranstaltungstext). Gleichzeitig ist der Erhalt des Praktikumsscheins auch an die seminaristische Besprechung des eigenen Unterrichts geknüpft. Zu diesem Zweck hospitiert die Seminarleitung bei einer selbst ausgearbeiteten Stunde der Studierenden und videografiert diese. Anschließend findet zum einen eine Unterrichtsnachbesprechung in der Schule statt sowie zum anderen eine Besprechung einzelner Szenen aus dem Unterrichtsvideo im universitären Rahmen. Für die Diskussion im Seminar, aus dem die hier gewählten Gesprächsausschnitte stammen, gab es einen wiederkehrenden organisatorischen Ablauf: Nach der Nennung des Themas der Stunde wurde eine kurze Videosequenz abgespielt. Im Anschluss waren die Teilnehmenden dazu aufgefordert, sich hinsichtlich eines besonderen Beobachtungsfokus (bspw. Unterrichtsstörungen) über das Gesehene auszutauschen.

Das Hauptaugenmerk der vorliegend vorgestellten Analyse liegt auf der Dynamik der Auseinandersetzung mit der erlebten Schulpraxis der Studierenden im Rahmen der seminaristischen Diskussion. Hierfür wurden genau diese Gespräche mit dem Fokus auf den verbal-sprachlichen Diskurs als Audiodatei aufgezeichnet und transkribiert. Im nächsten Schritt ging es darum, die Interaktionsverläufe zu rekonstruieren. Ausgehend von der Frage nach der spezifischen Praxis der Reflexion des eigenen Unterrichts wurde die Gesamtheit als auch einzelne Szenen des Gesprächs in den Blick genommen. Entlang gesprächsanalytischer Maximen (vgl. u.a. Bergmann 1981: 17ff.) und einer sequenzanalytischen Vorgehensweise (vgl. auch Breidenstein et al. 2015: 147ff.) ging es darum, die den Gesprächen innewohnenden Ablauflogiken herauszuarbeiten. In einem weiteren Schritt wurden erste Ergebnisse differenter Fälle in Bezug auf Unterschiede und Gemeinsamkeiten kontrastiert. Die hier vorgestellten Befunde beziehen sich vor allem auf Gesprächspassagen in denen einzelne Unterrichtsszenen vorgestellt und nach dem Anschauen diskutiert werden. Die Unterrichtsvideos selbst wurden nicht in die Auswertung einbezogen, da diese datenschutzrechtlich nur zum Zwecke der Lehrerbildung (Lehrerfeedback) genutzt werden durften.

4 „War das die Lehrerin?“ – Die Besprechung des Unterrichts von Frau Heller²

Frau Heller stellt im Seminar Ausschnitte aus ihrer Geschichtsstunde vor. Das zugrundeliegende Unterrichtsvideo wurde von ihr selbst mit Hilfe eines Stativs aufgenommen, da die Dozentin nicht zur Hospitation in die Schule kommen konnte. Im Rahmen der Besprechung im Seminar, die gut eine halbe Stunde dauert, kommentiert Frau Heller anfangs ihre Stunde. Daraufhin wird eine kurze Einstiegssequenz abgespielt und unter einem vorgegebenen Fokus (Lehrerhandeln und Lehrersprache) besprochen. Anschließend wird eine weitere Unterrichtssequenz angesehen. Hier beginnt die exemplarische Analyse des Fallmaterials, die entsprechend des Auswertungsvorgehens sequentiell vorgestellt wird. Sprachlich beteiligt sind anfangs die Dozentin (Bw) und Frau Heller (Hw):

Bw: [...] genau (.) okay (.) da:nn schaffen wirs hoffentlich noch ganz kurz das mach mer jetzt noch die ähm Situation die Gruppenarbeit wo sie gesagt hatten selbstständig auch

Hw: L mhm

Bw: da wurd es n bisschen (.) im- is im zweiten genau [Bw schaut in den Computer zum Anspielen der Szene] dann fänd ich das nämlich ne gute Variante das wir dis noch anschauen ich machs nochmal an [Bw schaltet Lautstärke ein, dann beginnt wieder ein lautes Knacken und kurze Zeit später beginnt die Wiedergabe der Videosequenz für 4:40 Minuten] so mach mer an der Stelle (.) Stop (2) ja

Bw führt die Szene damit ein, dass sie etwas „schaffen“ möchte. Die sprachliche Formulierung deutet darauf hin, dass dies als eine Aufgabe wahrgenommen wird, für die die Studierenden besonders motiviert werden sollen. Die Seminarleitung fokussiert damit das effektive Abarbeiten der Reflexionsaufgabe im zur Verfügung stehenden knappen Zeitrahmen und weniger die inhaltliche Auseinandersetzung. Zusätzlich wird

² Alle Namen und Orte sind anonymisiert

ein hierarchisches Verhältnis zwischen Studierenden und Seminarleitung offensichtlich. Die Studierenden werden als Personen adressiert, die einen Auftrag auszuführen haben und Bw selbst positioniert sich demgegenüber als Auftraggebende beziehungsweise Organisatorin der Gesprächssituation. Zudem stellt die Dozentin auch die Einschätzung der Szene durch die Hauptperson Frau Heller vor und verweist insbesondere darauf, dass deren Bewertung „selbstständig“ erfolgt. Damit werden die Rollen analog eines Lehr-Lern-Verhältnisses zwischen Seminarleitung und Seminargruppe zugewiesen. Während die Dozentin im Sinne einer Expertin über die Auswahl der Szene („gute Variante“) entscheidet, partizipiert Frau Heller an der Präsentation ihres Unterrichtes in der Rolle der Lernenden.

Gleich im unmittelbaren Anschluss an die Videopräsentation ruft eine Irritation im Video den Seminarteilnehmer Sm zur Nachfrage auf.

Sm: war das die Lehrerin die da am Anfang rausgegangen ist und am

Hw: L ja

Sm: Ende wieder reingegangen gegangen ist

Hw: L ja (2)

Mit seinem Interesse an der Person, die im Video den Raum verlassen hatte und wieder hinzukam, rahmt er die gesehene Filmsequenz neu. Während die Dozentin die Szene als „Gruppenarbeit“ einführt und dementsprechend Anfangs- und Endpunkt des angespielten Ausschnittes auswählt, definiert Sm die Situation um. Für ihn ist die Szene durch den Weggang und die Wiederkehr einer Person eingefasst. In der Suche nach Bestätigung seiner Vermutung, um wen es sich bei der Person handelt, spricht er deren allgemeine institutionelle Funktion im Rahmen von Schule an („war das die Lehrerin“). Aus seiner Perspektive scheint die Bewegung dieser Person eine besondere Charakteristik der Situation auszumachen. Er rekontextualisiert die Szene damit als Situation ohne Lehrerin und wendet den Fokus ab von der didaktischen Intention der Unterrichtsphase hin zu Frau Hellers Positionierung im Rahmen der Klasse und der Schule.

Im weiteren Verlauf nimmt die Dozentin den Einschub des Seminarteilnehmers nicht auf, sondern rückt den von ihr vorgesehenen Ablauf der Reflexion wieder in den Aufmerksamkeitsfokus.

Bw: beschreiben sie kurz einfach vielleicht die Situation wir haben wir müssen auf die Uhr gucken weil die andern dann rein wollen ah wir ham noch also zehn Minuten denk ich schaff mer noch

Bw erneuert ihren Arbeitsauftrag an die Gruppe und verweist in diesem Zuge erneut auf institutionelle Rahmensetzungen. Anhand der bisherigen Analyse wird deutlich, dass in der Situation unterschiedliche Standortbestimmungen zum Tragen kommen. Auf der einen Seite das Interesse des Studenten Sm, der Frau Hellers Rolle in der Klasse anspricht, und zum anderen das Hauptaugenmerk der Dozentin auf die Organisation des Gesprächs.

Bevor es jedoch zur interaktiven Diskussion der Unterrichtsstunde im Seminar kommt, ist es Frau Heller wichtig, ihren Kommilitonen die Situation und deren Kontextbedingungen zu erläutern. Demnach bedarf es eines zusätzlichen Wissens, welches nicht über die rein visuelle Videoerfahrung zugänglich ist.

- Hw: L also ja kurz zur Erklärung es war die Aufräummusik die ich dann angemacht hab (.) schon das kenn die Schüler die Aufräummusik die machen wir an wenn sie nach der Brotzeitpause
- Bw: L mhm (.) L jaja
- Hw: nach der Gruppearbeit (...)
- Bw: L genau (.) mhm (.) ja mh-

Noch bevor die Dozentin ihren Redebeitrag beendet hatte, schließt Hw ihre Äußerung an, welche sie als Akteurin mit besonderem Wissen kennzeichnet und gleichzeitig die Funktion der eigenen Positionierung im Rahmen des Geschehens erfüllt. Mit ihrer „Erklärung“ macht sie deutlich, dass sie eine Wissenshoheit gegenüber den anderen Teilnehmenden des Seminars besitzt, und die übrigen Beobachtenden daran teilhaben lassen möchte. Darüber hinaus positioniert sie sich als aktive handelnde Person und Teil einer Gruppe („wir“) von (Lehrer-)Personen, die sich etablierter und institutionell bekannter pädagogischer Übergangsrituale zur Strukturierung des Schulalltages bedient. Die Dozentin verbleibt in ihrer Lehrrolle und wird in dem Sinne aktiv, als dass sie Frau Hellers Beschreibung der schulischen Ritualisierung als Ergänzung der Szene bestätigt.

Im weiteren Verlauf kommt erneut die besondere Situation der angeschauten Szene zur Sprache.

- Zm: ja wir ham gefragt ob das die Lehrerin war weil ich fand man
- Hw: L mhm
- Zm: auch gemerkt die Lehrerin is aus der Tür raus und dann wurd's automatisch unruhig ja
- Hw: L ja
- Zm: ähm das hatten wir gleiche Situation hatten wir auch ähm da war ne Unterrichtsstörung ähm Schüler hat nen Stift auf nen andern Schüler geworfen is die Lehrerin mit dem Schüler rausgegangen dann wurd's sofort laut bei uns und is se dann einmal laut geworden und dann ham die Schüler gemerkt ah okay ähm bei denen müssen wir uns leider auch benehmen aber ich finds dis is oft den Problem wenn die Lehrerin rausgeht
- Hw: L mhm
- Zm: dis die Schüler dann auch merken ah okay s die Lehrkraft weg jetzt können wir für uns ja vielleicht irgendwie n bisschen daneben benehmen
- Hw: [ganz leises lachen]

Ein weiterer Student (Zm) nimmt noch einmal Sm's Position auf, mit der auch er sich identifiziert („wir ham gefragt“), und erläutert diese. Dabei ist aus seiner Sicht die Situation ohne Lehrkraft durch den Verhaltenswechsel der Schüler_innen charakterisiert. Er vergleicht die vorgestellte Szene überdies mit einer eigenen Erfahrung aus dem Praktikum. Als verbindendes Element kennzeichnet er einen Automatismus, der sich dadurch auszeichnet, dass die Schüler_innen unruhig werden, sobald „die Lehrerin“ den Raum verlässt. Während er der spezifischen Lehrkraft eine stabilisierende Funktion im Rahmen der Klasse zuschreibt, sieht er sowohl die eigene als auch Frau Hellers Position nicht als der Lehrkraft gleichwertig an. In seiner Beschreibung drückt sich eine Machtlosigkeit gegenüber dem Geschehen aus. Demnach grenzt sich die Position der Studierenden von der der „Lehrerin“ ab: Während die Lehrkraft qua ihres autoritären Status für Ruhe sorgt und auch stellvertretend für andere Personen intervenieren kann, sind die Studierenden im Praktikum auf die Anwesenheit als auch den Rückhalt dieser Lehrper-

son angewiesen. Die Statuszuweisung „Lehrerin“ geschieht dabei nicht vor dem Hintergrund bestimmter didaktischer Tätigkeiten (Unterrichten), die ja in der Stunde von den Studierenden übernommen werden, sondern in Bezug auf die institutionell verankerte autoritäre Machtposition innerhalb der sozialen Gruppe. Frau Heller führt demnach unterrichtliche Tätigkeiten aus, ohne eine gefestigte Lehrerposition inne zu haben: Sie ist in dieser Szene nicht „die Lehrerin“. Im Umkehrschluss mündet also das Übernehmen schulischer Funktionen wie des Unterrichts und einer formalen Lehrerrolle nicht darin, dass ein informeller Lehrerstatus eingenommen wird. Die Bezeichnung „Lehrerin“ scheint an institutionelle Zugehörigkeiten und einen Status gebunden zu sein, welchen die Studierenden sich nicht zuschreiben.

Diese rekonstruktive Analyse beschreibt ein hierarchisches Verhältnis zwischen Leitung und Seminargruppe sowie die Bearbeitung unterschiedliche Aufgabenfelder. Während die Dozentin auf eine produktorientierte Besprechung des gezeigten Geschehens (fast schon) drängt, ist das Thema der Studierenden die eigene Positionierung im Rahmen der Praxisphase. In der Reflexionsarbeit der Studierenden drückt sich die besondere Spezifik ihres Status in der Schule aus. Sie übernehmen zwar Aufgaben der Lehrkräfte, sind aber sowohl aus der eigenen als auch aus der Perspektive der Schüler und Schülerinnen keine 'richtigen' Lehrer und Lehrerinnen.

5 @ich geh jetzt einfach es reicht@ – Die Besprechung des Unterrichts von Frau Kinzig

Es folgt der Blick auf einen weiteren Fall. Frau Kinzigs Unterrichtsstunde wurde von der Dozentin während der Hospitation auf Video aufgenommen. Schon bei der anschließenden Unterrichtsnachbesprechung im Rahmen der Schule zeigte sich, dass Frau Kinzig sehr unzufrieden mit dem Unterrichtsverlauf war und die Aussicht auf eine nachfolgende Besprechung ihrer Stunde im Rahmen der Seminargruppe sie sehr anspannte. Im Gegensatz zu Frau Heller hatte Frau Kinzig die Aufgabe, einen eigenen thematischen Fokus für die Besprechung zu wählen und entschied sich für das Thema Unterrichtsstörungen. Nachfolgend wird exemplarisch die Eingangssequenz des Protokolls und eine weitere Passage vom Beginn der Sitzung präsentiert und interpretiert.

Bw: so (.) also (.) Unterrichtsstörungen immer nochmal mitbedenken und wir schauen uns den Einstieg von der Frau Kinzig an (.) [Wiedergabe der Videosequenz, 06:04 Minuten] wir machen mal an der Stelle kurz bei der Geschichte stopp wir können die Geschichte nachher gerne noch zu Ende schauen (.) ich geb ich jetzt aber (.) erst mal die Möglichkeit das bisher Gesehene (.) unter ihrem Fokus und (.) zu besprechen zu reflektieren und wie gesagt erst natürlich unsre Positivrunde (4)

Erneut rahmt die Dozentin Bw die Videosequenz und es werden die Bedingungen der studentischen Reflexionsarbeit sowie der Analysefokus betont. Die Rekonstruktionen der Interaktion verweisen zudem auf ein fast schon erzieherisches Verhältnis zwischen Seminarleitung und Studierenden. Obwohl Frau Kinzig den Analysefokus bereits benannt hatte (ohne Transkript), betont die Dozentin ihn nochmals und erinnert zugleich die Gruppe daran, dass sie gerade einen besonderen Beobachtungsfokus bekommen ha-

ben. Die Studierenden werden dabei als erinnerungs- und anleitungsbedürftig angesprochen und ihnen wird in diesem Zusammenhang eine Schülerrolle angetragen. In Form eines kollektiven „wir“ innerhalb ihres handlungsbegleitenden Sprechens vereinnahmt Bw die Sichtweise der Seminarteilnehmenden und adressiert sie als zu-führende Personen. Neben der didaktischen Setzung der Reflexion der Videosequenz wird in diesen Fall nun noch eine weitere Aufgabe von der Seminarleitung angekündigt: „unsere Positivrunde“. Damit stellt die Dozentin der Besprechung eine Phase voran, in der die Mitstudierenden positives Feedback geben sollen. Im Rahmen dieses Formates positioniert Bw die falleingebende Teilnehmerin als eine Art Betroffene, die vor einer Besprechung ihrer Stunde Entlastung und Unterstützung durch die Gruppe in Form positiver Wertschätzung bedarf. Anhand dieser Positivrunde findet zugleich eine Art Vergemeinschaftung statt, bei der die Studierenden sich gefühlsmäßig in die Situation der falleingebenden Person hineinversetzen und deren Handeln vor dem Hintergrund der eigenen Erfahrungen und der gesehenen Unterrichtsbeispiele wertschätzen.³

Im weiteren Verlauf der Interaktion dieses Falles ist es auch für Frau Kinzig relevant, zusätzliches Wissen über die Situation einzuführen. Hierzu erkundigt sie sich nach ihrem eigenen Rederecht im Rahmen der Besprechung („soll ich dazu was sagen“). Aus ihrer betroffenen Position heraus bietet Frau Kinzig auf diese Weise an, ihre eigene Sicht auf die Stunde zu erläutern und damit ihr nicht offensichtliches Wissen zur Stunde mit den anderen zu teilen.

Kw: ich muss sagen ich bin da vorne echt (.) am Anfang hab ich mir schon gedacht oh oh wird bestimmt ne ganze Stunde das jetzt durchziehen und ich hab da vorne echt schon (.) mir ging so die Laune runter (.)

Ow: L mhm

Kw: L @also ich war wirklich ich@ echt kurz vor äh ja so dass ich jetzt hier sag lasst mich halt in @Ruhe@ [kurzes Lachen] @aber@

Ww: L hat man nicht gemerkt

Kw: L ja

Ow: L ja überhaupt nicht

Kw: das war wirklich also am Ende hab ich mir echt gedacht so (.)

P?: L [kurzes Lachen]

Kw: @ich geh jetzt einfach es reicht@

In ihrer Erzählung eröffnet Frau Kinzig eine Differenz zum positiven Feedback ihrer Mitstudierenden. In einer fast schon dramatisierenden Darstellung macht sie ihr inneres Erleben der Situation deutlich. Sie beschreibt, was für den Beobachter nicht auf dem Video zu sehen ist: Wie sie die Unterrichtssituation erlebt und für sich deutet. Während sie in der Situation eine formale Lehrerrolle („da vorne“) einnimmt, zeigt sich in ihrer Ergänzung des Videoeindrucks eine emotionale Entfernung von der Durchführung des Unterrichts. Der mehrfache Abbruch ihrer Erzählung lässt darauf schließen, dass es sich dabei um ein Tabu handelt, das nicht so einfach verbalisiert werden kann. Sie setzt sich

3 Aufgrund des limitierten Umfangs des Beitrages werden die Positivstatements der Studierenden an dieser Stelle nicht aufgeführt und rekonstruiert.

gedanklich damit auseinander, wie sie dieser emotional belastenden Situation von ihrer Seite aus begegnen könnte. Ihr Lachen zeigt an, dass es fiktive Ideen bleiben, die sie nicht in die Realität umsetzt. Trotz ihrer gedanklichen Auseinandersetzung hält sie ihre Lehrerrolle äußerlich aufrecht. Besonders deutlich wird dieser Rahmenbruch an der Interaktion mit ihren Kommilitoninnen und Kommilitonen während der Seminarsitzung. So bestätigen mehrere Teilnehmende, dass die beschriebene Innensicht nicht mit der auf der Videoaufnahme beobachtbaren Handlungsebene übereinstimmt. Letztendlich pointiert Frau Kinzig ihr Statement, indem sie erzählt, als letzte Konsequenz überlegt zu haben, die Situation zu verlassen und ihre Unterrichts- und Kommunikationsangebote an die Schüler_innen abubrechen. Das Lachen eines anderen Teilnehmers als auch das Lachen von Frau Kinzig verweisen auf die Unmöglichkeit, die diesem Gedankenspiel innewohnt. Eine derartige Handlung weist sie ihrer Rolle im Unterrichtsgeschehen nicht zu. Die Möglichkeit, die Klasse zu verlassen und zu „gehen“, bleibt fiktiv.

Auch in diesem Fall bestätigt sich das hierarchische Verhältnis zwischen der Akteursgruppe der Studierenden und der Seminarleitung. Ähnlich wie auch im Fall von Frau Heller rahmt die Dozentin die Einführung des Unterrichtsbeispiels und gibt eine organisatorische und didaktische Setzung der nachfolgenden Reflexion vor. Die Studierenden erfüllen diese vor allem in Form unterstützender und entlastender Statements bezüglich des gesehenen Unterrichtes. Gleichzeitig entwickelt sich aber auch in dieser Besprechung eine Thematisierung von Frau Kinzigs Rolle im Rahmen der Unterrichtsszene. Anhand ihrer gedanklichen Situationsbeschreibung setzt sie sich mit der Problematik ihrer Positionierung als Unterrichtende mit eingeschränktem Handlungsspielraum auseinander.

6 Diskussion und Fazit

Die explorative Analyse der beiden Fälle gibt einen ersten interessanten Einblick in die Reflexionspraxis eines schulpraktischen Begleitseminars. Als zentrale Handlungsaufgabe bearbeiten die Akteure die Zielsetzung, eigene Unterrichtserfahrungen anhand szenisch dargestellter Videosequenzen zu besprechen. Dabei konstituiert sich zu Beginn ein Lehr-Lern-Setting, bei dem die Seminarleitung in einer hierarchisch übergeordneten, strukturierenden Rolle die Diskussion studentischer Unterrichtserfahrungen anleitet. Einzelne Unterrichtsszenen werden als Fallbeispiele für spezifische Aspekte des Lehrerhandelns eingeführt und analog zu schulischen Unterrichtsprozessen ein abschließendes – als *Reflexion* deklariertes – Ergebnis fokussiert. Die Rekonstruktion des Interaktionsverlaufs der Seminarsitzungen zeigt jedoch auch, dass die Beteiligungsrollen der Akteure im Diskussionsverlauf verwischen. Besonders deutlich wird dies im direkten Anschluss an die Videosequenzen. In beiden Fällen setzen die Studierenden neue bzw. eigene Themen und verweisen dabei auf ein Situationswissen, das nicht mit dem Video transportiert wurde. Gleichzeitig machen die Beiträge deutlich, dass alle Akteure die Bearbeitung einer impliziten Problemlage eint: Einerseits wird im Sinne der Vorbereitung auf die zukünftige Lehrertätigkeit „geübt“ und andererseits sind die Akteure nicht der Organisation Schule zugehörig, sondern der wissenschaftlich-theoretischen Ausrichtung der ersten Ausbildungsphase verpflichtet. In diesem Sinne positionieren sich

die Studierenden nicht als Lehrer_innen, werden aber vor die Aufgabe gestellt, Unterricht in seiner gesamten Unsteuerbarkeit zu bewältigen und ihr eigenes Lehrerhandeln zu reflektieren. In den beiden exemplarischen Fällen inszenieren sich die Studierenden als Beteiligte eines unterrichtlichen Geschehens, das sie zwar aktiv mitgestalten, aber nicht aus einer verantwortlichen Position heraus bestimmen können und dem sie situations- und ausbildungsbedingt einer Lehrkraft untergeordnet sind. In ihrer reflexiven Analyse der Unterrichtsszenen setzen sie sich mit den Spannungsmomenten auseinander, die aus ihrer Novizen-Stellung im schulischen Feld resultieren. Das Erleben des Bruches zwischen der Übernahme unterrichtlicher Tätigkeiten und der Zuweisung eines Lehrerstatus wird dabei von allen Mitwirkenden, obgleich sie selbst der Unterrichtende oder nur der Beobachter der Situation waren, geteilt. Fast schon im Sinne einer Betroffenenengruppe eint die Seminarteilnehmenden die prekäre Lage eines *Unterrichten ohne Lehrerstatus*. Die Lehrende trägt diese Rahmung der Praxis sogar mit, indem sie aus ihrer moderierenden Rolle heraus zu Beginn eine Positivrunde einfordert und damit obligatorisch Zuspruch für die betreffende Person generiert.

Es kann herausgearbeitet werden, dass in beiden Fällen Lehramtsstudierende vor dem Hintergrund dieser „prekären“ Positionierung im Praktikum Gesprächspraktiken vollziehen, denen ein *quasi-beratender Modus* innewohnt. Vergleichbar mit dem Setting einer Peer-Beratung unterstützen sich die Teilnehmenden, welche sich in einer ähnlichen Lebenssituation befinden, bei der Bearbeitung bestimmter Probleme. Entlang dieser Gesprächspraktik bringen die Beteiligten vor allem alltägliche und persönliche Erfahrungen aus der selbst erlebten Schulpraxis in die Diskussion eigener Unterrichtsfälle ein und greifen weniger auf theoretisches Wissen und methodische Fragestellungen zurück.

Diese Ergebnisse schließen an die Ausführungen Kunzes (2016) zur praxisreflexiven Kasuistik an. Die kommunikative Bearbeitung der Videoszenen im Begleitseminar scheint ebenso auf Einordnung und Zustimmung und weniger auf eine sachimmanente Erschließung des Falles ausgerichtet. Im Kontrast zu diesem quasi-beratenden Modus einer Reflexionsarbeit steht ein analytischer Modus wie er beispielsweise im Rahmen rekonstruktiver Kasuistik anhand eines methodisch geregelten Vorgehens zur Analyse fremder Unterrichtsfälle vollzogen wird. Interessant ist hierbei die Frage, ob auf diese Weise bereits innerhalb der Begleitung und Reflexion schulpraktischer Erfahrungen Handlungslogiken reproduziert werden, die der Strukturproblematik einer Zwischenlage zwischen Theorie und Praxis verhaftet sind (vgl. Dzengel 2017). Darüber hinaus scheint die Bearbeitung von Geltungsfragen (vgl. Bräuer et al. 2018) auch in diesem Setting zu erfolgen. Diese betreffen jedoch nicht die Deutung bzw. Erschließung des Falles, sondern die Bedeutung des eigenen Lehrerhandelns und verbleiben in ihrer Funktion dem quasi-beratenden Modus verschrieben. So gilt es in beiden Fällen vor allem kollektive Geltung für das unterrichtliche Handeln in der neuen Rolle herzustellen. Insgesamt schließen die explorativen Ergebnisse damit an den Forschungsstand an. Gleichzeitig implizieren diese Befunde aber auch Überlegungen zur weiteren Vorgehensweise entlang der ethnografischen Forschungsstrategie. So ist es notwendig weitere Fälle zur Kontrastierung hinzuzuziehen. Auf der Suche nach minimalen Kontrasten gilt es aus den vorhandenen Daten Fälle zu filtern, in denen es beispielsweise nicht um „problematische“ beziehungsweise als „problematisch empfundene“ Unterrichtssituationen

geht. Die Ergebnisse weisen auch auf einen spezifischen Umgang mit dem Video im Rahmen dieser Form der Praxisreflexion hin, den es näher zu beforschen gilt. Zusätzlich bedarf es weiterer Erhebungen in Lehrveranstaltungen, die sich ebenfalls der Reflexion eigenen Unterrichts in Praktika verschrieben haben. Neben Seminaren, die hierfür auch Unterrichtsvideografien als Medium nutzen, interessieren auch Seminare, die eigenen Unterricht anhand fallnarrativer Darstellungen reflektieren beziehungsweise in denen anstatt einer Plenumsdiskussion eine Besprechung im Rahmen kleinerer Studierenden- gruppen stattfindet. Angesichts des Verständnisses von Praktiken als „Folgepraktiken“ (Hillebrandt 2014: 11) wären zudem nicht nur einzelne Praktiken der seminarinternen Reflexionsgespräche sondern auch der Praktikumsbesuch als übliche Praxisformation schulpraktischer Studien sowie die Unterrichtsnachbesprechung von empirischer Relevanz. Mit Blick auf die „lehrerbildende“ Funktion dieser reflektierten Praktika könnte aus einer aner kennungs- und subjektivierungstheoretischen Perspektive (Rose & Ricken 2018) außerdem die professionsspezifische Frage bearbeitet werden, wie und von wem man zu was für einem Lehrer im Rahmen der Besprechung eigener Unterrichtserfahrungen gemacht wird oder sich selbst macht. Abschließend setzen die Ergebnisse eine hochschuldidaktische Betrachtung der seminaristischen Form und Zielstellung der Reflexion eigener Unterrichtserfahrungen in Gang. Die Frage danach, wie in der sozialen Praxis professionalisierende Zielstellungen erfüllt werden (können), ist hier von hoher Relevanz.⁴

Autorinnenangaben

Dr. Angela Bauer
Sonderpädagogisches Förderzentrum München Süd
Boschetsrieder Straße 35
81379 München
Email: angela_bauer@icloud.com

Literatur

- Artmann, Michaela/Berendonck, Marie/Herzmann, Petra/Liegmann, Anke B. (2018): Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Artmann, Michaela/Herzmann, Petra/Hoffmann, Markus/Proske, Matthias (2017): Sprechen über Unterricht. Wissenskommunikation in einem kasuistischen Format der universitären Lehrerbildung In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand 10 (2), S. 216-233.
- Bergmann, Jörg (1981): Ethnomethodologische Konversationsanalyse. In: Schröder, P. & Steger, H. (Hrsg.): Dialogforschung. Düsseldorf: Schwann, S. 9-51.
- Berndt, Constanze/Häcker, Thomas/Leonhard, Tobias (Hrsg.) (2017a): Reflexive Lehrerbildung revisited. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Berndt, Constanze/Häcker, Thomas/Leonhard, Tobias (2017b): Editorial. In: Berndt, C., Häcker, T. & Leonhard, T. (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung revisited. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 9-20.

4 Ich danke den anonymen Gutachtern und Gutachterinnen sowie dem Redaktionsteam für die wertvollen Hinweise zur Überarbeitung des Beitrages.

- Bräuer, Christoph/Kunze, Katharina/Rabenstein, Kerstin(2018): Positionierungen im Sprechen über Unterricht – die Bearbeitung von Geltungsfragen unter Studierenden in fallbasierten Settings universitärer Lehrerbildung. In: Leonhard, T., Kosinar, J., Reintjes, C. (Hrsg.): Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Klinkhardt: Bad Heilbrunn, S. 139-156.
- Breidenstein, Georg/Hirschauer, Stefan/Kalthoff, Herbert/Nieswand, Boris (2015): Ethnografie – Die Praxis der Feldforschung. Konstanz: UTB.
- Combe, Arno/Kolbe, Fritz-Ulrich (2008): Lehrerprofessionalität: Wissen und Können. In: Helsper, W. & Böhme, J. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: VS, S. 857-875.
- Dzengel, Jessica (2017): Kasuistik in der Lehrerbildung als Vermittlungsinstanz zwischen Theorie und Praxis? In: Burger, T. & Miceli, N. (Hrsg.) Empirische Forschung im Kontext Schule. Wiesbaden: VS., S. 373-391.
- 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, 45, S. 20-44.
- Heinzel, Friederike/Krasemann, Benjamin/Sirtl, Katharina (2018): Studierende bei der Gruppenarbeit im Fallseminar. ‚Protokollieren‘ zwischen Kooperation und distanziert-routinierter Aufgabenbewältigung. In: Tyagunova, T. (Hrsg.): Studentische Praxis und universitäre Interaktionskultur. Wiesbaden: VS.
- Heinzel, Friederike/Garlichs, Ariane/Pietsch, Susanne (2007) (Hrsg.): Lernbegleitung und Patenschaften. Reflexive Fallarbeit in der universitären Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Herzmann, Petra/Artmann, Michaela/Wichelmann, Eva (2017): Theoriegeleitete Reflexionen videographierten Unterrichts. In: Berndt, C., Häcker, T. & Leonhard, T. (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung revisited. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S.176-189.
- Herzmann, Petra/Proske, Matthias (2014): Unterrichtsvideographien als Medium der Beobachtung und Reflexion von Unterricht im Lehramtsstudium. In: Journal für Lehrerinnenbildung (1), S. 33-38.
- Hillebrandt, Frank (2014): Soziologische Praxistheorien: Eine Einführung. Wiesbaden: VS
- Hummrich, Merle/Hebenstreit, Astrid/Hinrichsen, Merle/Meier, Michael (Hrsg.) (2014): Was ist der Fall. Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns. Wiesbaden: VS.
- Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin (2018): Lernkulturanalyse. Eine praxistheoretisch-ethnographische Perspektive auf Subjektivierungsprozesse im individualisierten Unterricht. In: Heinrich, M. & Wernet, A. (Hrsg.): Rekonstruktive Bildungsforschung. Wiesbaden: VS, S. 41-54.
- Idel, Till-Sebastian/Schütz, Anna (2017): Praktiken der Reflexion in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Praxistheoretische Überlegungen zur Routinisierung professioneller Reflexivität am Beispiel studentischer Portfolioarbeit. In: Berndt, C., Häcker, T. & Leonhard, T. (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung revisited. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 201-213.
- Kunze, Katharina (2016): Empirische Erkundungen und theoretisierende Überlegungen zum Typus einer praxisreflexiven Kasuistik. In: Hummrich, M., Hebenstreit, A., Hinrichsen, M. & Meier, M. (Hrsg.) (2014): Was ist der Fall. Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns. Wiesbaden: VS, S. 97-121.
- Kunze, Katharina (2014a): Wenn der Fall zum Vorfall wird. Fallnarrativ als Strukturproblem kasuistischer Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung (32) 1, S. 47-59.
- Leonhard, Tobias (2018): Potenziale einer praxistheoretischen Perspektive auf die Lehrpersonenbildung In: Leonhard, T., Kosinar, J. & Reintjes, C. (Hrsg.): Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Klinkhardt: Bad Heilbrunn, S. 81-92.
- Leonhard, Tobias/Kosinar, Julia/Reintjes, Christian (Hrsg.) (2018): Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Klinkhardt: Bad Heilbrunn.

- Makrinus, Livia (2013): Der Wunsch nach mehr Praxis. Zur Bedeutung von Praxisphasen im Lehramtsstudium. Wiesbaden: VS.
- Pilypaityté, Lina/Siller, Hans-Stefan (Hrsg.) (2018): Schulpraktische Lehrerprofessionalität als Ort der Zusammenarbeit. Wiesbaden: VS.
- Pilypaityté, Lina/Rosenberg, Hannah (2018): Studium, Beruf(-srolle) und Praxis. Reflexionsinstrumente in der Lehramtsausbildung. In: Pilypaityté, L. & Siller, H.-S. (Hrsg.): Schulpraktische Lehrerprofessionalität als Ort der Zusammenarbeit. Wiesbaden: VS, S. 89-108.
- Reckwitz, Andreas (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. In: Zeitschrift für Soziologie (32) 4, S. 282-301.
- Rose, Nadine/Ricken, Norbert (2018): Interaktionsanalyse als Adressierungsanalyse – eine Perspektive der Subjektivationsforschung. In: Heinrich, M. & Wernet, A. (Hrsg.): Rekonstruktive Bildungsforschung. Wiesbaden: VS, S. 159-176.
- Rosenberger, Katharina (2018). Reflexionspraktiken im Lehramtsstudium – Partizipation und Praxiseinübung. In: Leonhard, T., Kosinar, J. & Reintjes, C. (Hrsg.): Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 93-102.
- Schäfer, Hilmar (Hrsg.) (2016): Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm. Bielefeld: Transcript.
- Schön, Donald (1983): The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action. Ashgate: Basic Books.
- Schüssler, Renate/Schwieger, Volker/Klewin, Gabriele/Schicht, Saskia/Schöning, Anke/Weyland, Ulrike (Hrsg.) (2017): Das Praxissemester im Lehramtsstudium: Forschen, Unterrichten, Reflektieren. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schüssler, Renate/Schöning, Anke/Schwieger, Volker/Schicht, Saskia/Gold, Johanna/Weyland, Ulrike (Hrsg.) (2017). Forschendes Lernen im Praxissemester. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.