

# Fortsetzungsantrag an die Deutsche Forschungsgemeinschaft

## 1. Allgemeine Angaben

Fortsetzungsantrag auf Gewährung einer Sachbeihilfe

### 1.1 Antragsteller

Andreas Wernet, Dr.  
Professor für Schulpädagogik  
10.06.1960; deutsch

Geschäftszeichen des Neuantrags: **WE 2795/2-1**

Leibniz Universität Hannover  
Philosophische Fakultät  
Institut für Erziehungswissenschaft  
Schloßwender Str. 1  
30159 Hannover  
Fon: 0511/762-17353  
Fax: 0511/762-5610  
Mail: [andreas.wernet@iew.phil.uni-hannover.de](mailto:andreas.wernet@iew.phil.uni-hannover.de)

privat:  
Gneisenastr. 52 A  
10961 Berlin  
030/74 78 97 21

### 1.2 Thema

Lehrerbildung als Interaktion:  
Fallrekonstruktionen zur Ausbildungskultur im Referendariat

### 1.3 Fach- und Arbeitsrichtung

Lehrerbildung; Professionsforschung; Zweite Phase

### 1.4 Voraussichtliche Gesamtdauer

01.10.2009 – 30.09.2012

Das Vorhaben wird seit dem 1.10.2009 von der DFG gefördert. Eine Förderung durch die DFG ist noch bis zum 30.09.2012 nötig.

### 1.5 Antragszeitraum

01.10.2011 – 30.09.2012

Bisheriger Bewilligungszeitraum: 01.10.2009 – 30.09.2011

Die Personalmittel reichen voraussichtlich bis zum 30.09.2011

Die Sachmittel reichen voraussichtlich bis zum 30.09.2012

## **1.6 Zusammenfassung**

Der hier gestellte Fortsetzungsantrag dient der Erweiterung unserer Rekonstruktionen der Ausbildungsinteraktion in Studienseminaren (Haupt- und Fachseminare). In dem beantragten Fortsetzungszeitraum stehen die kasuistischen Ausbildungsanteile im Zentrum der Untersuchung.

Als ein zentrales Ergebnis unserer bisherigen Auswertungen zeigt sich, dass die ausbildungslogische Situierung des Studienseminars zwischen der Universität auf der einen und der Ausbildungsschule auf der anderen Seite zu einer charakteristischen Strukturproblematik führt, die wir begrifflich als „Zwischenlage“ gefasst haben: das Studienseminar steht gleichsam zwischen Theorie und Praxis. Das damit einhergehende Potential einer theoretisch fundierten und praktisch informierten pädagogischen Reflexion vermag die seminaristische Interaktion allerdings nicht zu nutzen. Unsere Rekonstruktionen stoßen stattdessen durchgängig auf eine gesteigerte ausbildungskulturelle Verunsicherung der Interaktionen im Studienseminar.

Ziel des beantragten Forschungsvorhabens ist es, die kasuistischen Ausbildungsanteile, die wir im Studienseminar regelmäßig antreffen, auf ihre ausbildungslogische Leistungsfähigkeit hin zu untersuchen. Wir gehen davon aus, dass mit einem kasuistischen Vorgehen, allgemein verstanden als Thematisierung pädagogischer Handlungsprobleme im Modus der erfahrungsbasierten Konkretion, erhebliche ausbildungskulturelle Veränderungspotentiale in Richtung eines material gehaltenen, kollegial-reflexiven pädagogischen Austauschs verbunden sind.

## **2. Stand der Forschung, eigene Vorarbeiten**

### **2.1 Darstellung (Bericht über die bisherige Arbeit)**

Im Zentrum der Forschungsarbeit des ersten Projektjahres stand die Datenerhebung, die Sichtung und Transkription ausgewählter Interaktionssequenzen und die Rekonstruktion von Ausbildungs- und Aneignungsstilen im Studienseminar.

Die Erhebung des Datenmaterials wurde Anfang 2011 weitgehend abgeschlossen. Insgesamt wurden 11 Hauptseminare, 7 Fachseminare Deutsch und 5 Fachseminare Mathematik in 9 Bundesländern erhoben.<sup>1</sup> Entgegen unserer ursprünglichen Absicht, Kleingruppendiskussionen zu erheben, wurden

---

<sup>1</sup> An zwei Seminarstandorten wurden trotz Kontaktaufnahme und Bereitschaft zur Teilnahme aus terminlichen Gründen noch keine Aufnahmen durchgeführt. Die Fallzahl wird sich also um zwei Hauptseminare und zwei bis vier Fachseminare vergrößern.

mit einer Ausnahme ausschließlich authentische Seminarsitzungen per Video- und Audioaufnahmen protokolliert<sup>2</sup>.

Wurden zu Beginn der Forschungsarbeit die Seminarsitzungen vollständig verschriftet (insgesamt wurden sechs vollständige Transkripte erstellt), sind wir aus forschungsökonomischen Gründen dazu übergegangen, nur noch ausgewählte Sequenzen zu transkribieren.

Eine zentrale, forschungsleitende Vermutung, die dem Erstantrag zu Grunde lag, bestand in der Vorannahme, dass das „Unbehagen“, das allenthalben bezüglich des Referendariats geäußert wird und das durch einschlägige Forschungsbeiträge belegt ist, auf ein Problem der kollegialen Anerkennung in der unmittelbaren Ausbildungsinteraktion zurückgehe.<sup>3</sup> Diese Vermutung haben wir vor allem entlang erster empirischer Befunde professionalisierungstheoretisch begründet.

Im Laufe unserer Fallrekonstruktionen mussten wir diesen Problem- und Theoriefokus neu justieren. Als übergreifendes Ergebnis unserer bisherigen empirischen Befunde lässt sich eine tiefgreifende Verunsicherung des kommunikativen Austauschs im Studienseminar diagnostizieren. Was uns am Material entgegentritt ist eine seminaristische Ausbildungspraxis, die über keine die seminaristische Interaktion orientierende ausbildungskulturelle Selbstgewissheit, über keine „ausbildungskulturelle Identität“ verfügt. Wir sind auf der Ebene des Ausbildungsstils dabei durchaus auf Befunde gestoßen, die mit unserer Ausgangsthese eines Kollegialitätsdefizits übereinstimmen. Allerdings ist dieses Defizit in der strukturellen Hilflosigkeit der Ausbildungsinteraktion begründet. Es betrifft die Aneignungsstile in gleicher Weise wie die Ausbildungsstile.

Die begriffliche Verortung dieser empirischen Befunde hat das Augenmerk auf die ausbildungslogische Situierung des Studienseminars gelenkt. Ausgehend von der empirisch rekonstruierbaren Verunsicherung der Orientierung der seminaristischen Ausbildung schlagen wir ein theoretisches Modell vor, das diese Verunsicherung als Ausdruck einer Zwischenlage des Studienseminars interpretiert. Das grundlegende Strukturproblem des Studienseminars kann in einer ausbildungslogischen Situierung gesehen werden, der im Spannungsfeld von Theorie und Praxis weder eine Vereindeutigung ihrer Zuständigkeit nach der einen noch nach der anderen Seite hin zur Verfügung steht. Während sich die universitäre Ausbildung auf die normativen Standards von Wissenschaft und Wissenschaftlichkeit berufen kann und die schulische Referendarsausbildung im Zeichen der Aneignung praktischer Kompetenzen steht, ist das Studienseminar zwischen diesen beiden Polen verortet. Es kann weder eine exklusive Zuständigkeit für eine der beiden Orientierungen reklamieren, noch kann es sich der Zuständigkeit für beide der für die Lehrerausbildung

---

<sup>2</sup> Forschungspraktisch hat sich herausgestellt, dass die Bereitschaft der Seminarleiter und Seminarteilnehmer, die Aufnahme der realen Ausbildungssituation zu gestatten, höher ist als die Bereitschaft, einen eigenen Termin für eine Kleingruppensitzung anzuberaumen.

<sup>3</sup> Vgl. dazu Wernet 2009. Zum Forschungsstand zur zweiten Phase der Lehrerausbildung im Allgemeinen und zum „Unbehagen“ im Referendariat im Speziellen sei hier der Einfachheit halber auf den Erstantrag verwiesen. Im Folgenden beschränkt sich die Angabe von Literatur im Wesentlichen darauf, Arbeiten zur Bedeutung einer pädagogischen Fallarbeit anzugeben, da diesen im Erstantrag nur am Rande Beachtung geschenkt wurde.

handlungsleitenden Pole entziehen. Weder bezüglich des theoretischen, noch bezüglich des praktischen Ausbildungsanspruchs steht im Studienseminar der Sprechakt „Dafür sind wir nicht zuständig“ zur Verfügung.

Dieses „topografische“, an den Orten der Ausbildung orientierte Modell der Lehrerbildung führt insofern zu einer überraschenden Sichtweise, als der aus der Perspektive der Vermittlung von Theorie und Praxis privilegierte Ort der Ausbildung, nämlich das Studienseminar, empirisch als ein Ort der strukturellen Überforderung erscheint. Dort, wo die vielbeschworene „Verzahnung“ ihren Ort haben könnte, finden wir eine Ausbildungspraxis, die zwar weiß, über was sie sprechen soll, die aber nicht weiß, wie sie über die Sache der Pädagogik sprechen soll.

Den empirisch dominanten Typus dieser ausbildungskulturellen Problemlage, den wir im Datenmaterial vorgefunden und typologisch differenziert rekonstruiert haben, versuchen wir durch die Bezeichnung „Schule spielen“ prägnant zu charakterisieren.<sup>4</sup> Die Sitzungen des Studienseminars und der dort anzutreffende Ausbildungsstil sind an der Logik schulischen Unterrichts orientiert. Zentrales Kennzeichen einer derart gelagerten Ausbildungskultur ist eine starke Strukturierung des Inhalts und des gestuften, z.T. minutiös geplanten Ablaufs der Sitzung durch die Seminarleiter. Durch eine didaktisierte Aufbereitung der Seminarsitzung geraten die potentiell zu bearbeitenden Gegenstände so weit in den Hintergrund, dass sie in ihrem Gehalt für die pädagogisch professionelle Handlungspraxis kaum mehr zu erkennen sind. Entsprechend einer an schulischem Unterricht orientierten Ausbildungskultur kann dieser Ausbildungsstil als direktiv-instruierend beschrieben werden.

Wichtiger als diese eher deskriptive Kennzeichnung des Ausbildungsstils ist die Art und Weise, in der Seminarleiter und Seminarteilnehmer sich aufeinander beziehen und sich wechselseitig adressieren. In auffälliger Weise vermeiden sie es, sich als Diskussionspartner gemeinsam und in klärender Absicht den pädagogischen Problemzusammenhängen zuzuwenden. Die seminaristische Interaktionspraxis folgt nicht dem Modus eines diskursiven und argumentativen Austauschs, der durch das Bemühen, die Sache ernst zu nehmen, gekennzeichnet wäre. Typischerweise dient die Sache lediglich als Aufhänger einer zwar kooperativen, bezüglich jener Sache aber oberflächlichen und unverbindlichen Diskussionskultur.

Zur Veranschaulichung sei hier eine kurze Interaktionssequenz zu Beginn einer Seminarsitzung wiedergegeben:

*Seminarleiterin:*

*[...] ich darf Ihr Augenmerk auf unsere heutige Frage lenken die lautet nämlich „Tafel OH-Projektor Flip-Chart – benötigen wir diese alten Hüte noch?“ Und damit wir eine kleine Basis für unsere Arbeit haben die sich mit Ihren Erfahrungen äh deckt bitte ich Sie jetzt jeder für sich zu überlegen wie oft habe ich in den letzten fünf Unterrichtsstunden diese jeweiligen Medien eingesetzt und Sie gehen dann bitte jeder*

---

<sup>4</sup> Vgl. dazu und zu den folgenden Ausführungen Kapitel I des Forschungsberichts

*nach vorne und schreiben das Ergebnis dergestalt an nicht dass Sie schreiben 3 5 8 sondern wirklich mit den Strichen so dass wirs nachher schnell zusammenzählen können. Zwei drei Minuten nachdenken dann nach vorne gehen bitte und eintragen wie oft habe ich in den letzten fünf Unterrichtsstunden die hier genannten Medien eingesetzt.*

*Referendarin:*

*Zählt einmal pro Stunde oder also wenn ich mehrere (uv)*

*Seminarleiterin:*

*(uv) und schön ordentlich schreiben damit man es hinterher gut auseinanderhalten kann*

Der Zugang zu dem alles andere als pädagogisch und didaktisch unbedeutenden Thema der Unterrichtsmedien wird durch ein triviales Quantifizierungs- und Visualisierungsszenario gewählt. Geradezu übereifrig nimmt sich eine Referendarin dieses Anliegen zu Herzen. Dass ihre im Kontext der Aufforderung der Seminarleiterin durchaus sinnvolle Frage übergangen wird, zeigt exemplarisch, was wir mit oberflächlicher und unverbindlicher Diskussionskultur meinen.

Die Bezeichnung „Schule spielen“ haben wir deshalb gewählt, weil wir es tatsächlich nicht mit authentischer schulisch-unterrichtlicher Interaktion und nicht mit authentischen Lehrer-Schüler-Beziehungen zu tun haben. Die Ausbildungskultur ist nicht derart verfasst, dass die Sache des Pädagogischen bzw. der pädagogischen Praxis in einem schulunterrichtlichen Stil gelehrt werden soll. Vielmehr werden die schulpädagogischen Themen in einer Art und Weise verhandelt, in der gleichsam selbstreferenziell eine Simulation der unterrichtlichen Praxis erfolgt. Die Akteure handeln in einem Als-ob-Modus, und nehmen dabei variierende unterrichtliche Rollen ein. Das Ergebnis einer Arbeitsgruppe von Seminarteilnehmern wird etwa in einem Vortrag so „präsentiert“, wie das für Schüler zu erwarten ist und die Seminarteilnehmer „üben“ die Leistungsbewertung. Dem liegt das implizite Motiv zu Grunde, die Praxisrelevanz der seminaristischen Ausbildung durch Ähnlichkeit zum schulischen Unterricht zu sichern.

Unter Bezugnahme auf das oben skizzierte topografische Modell der Lehrerbildung gehen wir davon aus, dass der Typus des Schule spielens das Problem genau jener Zwischenlage des Studienseminars geschuldet ist, die es, etwa gegenüber dem Universitätsseminar<sup>5</sup>, einem gesteigerten Anspruch der „Praxisrelevanz“ aussetzt. Im Sinne einer berufspraktischen Habitualisierung lässt sich dieser Anspruch im Studienseminar nicht realisieren. Die Tendenz, Schule zu spielen, muss vor diesem Hintergrund als Surrogat einer pädagogisch-praktischen Ausbildungslogik interpretiert werden.

Der zum Schule spielen kontrastierende Typus der seminaristischen Ausbildungskultur zeichnet sich durch den Versuch aus, den Ausbildungsstil des Studienseminars in Anlehnung an das Universitätsseminar und damit in Zurückweisung handlungspraktischer Erwartungen zu gestalten. Die

---

<sup>5</sup> Es ist aus der Perspektive unserer bisherigen Forschungsergebnisse nicht abwegig davon auszugehen, dass auch im Kontext der universitären Lehrerbildung Tendenzen zum Schule spielen empirisch wirksam werden.

Ausbildungsinteraktion folgt der grundlegenden Orientierung an der diskursiven Erschließung pädagogisch relevanter Sachverhalte und Handlungsprobleme. Dieser Ausbildungsstil, der in dem von uns erhobenen Datenmaterial eher ausnahmsweise vorkommt<sup>6</sup>, kann, kehrseitig zum Schule spielen, dadurch charakterisiert werden, dass auf eine kleinschrittige Seminarplanung verzichtet wird, das Maß der Didaktisierung der Interaktion gering ist und Instruktionen und Direktiven durch den Seminarleiter nur selten vorgenommen werden.

Die Interaktionspraxis zeichnet sich dadurch aus, dass die Diskussionen in zweierlei Hinsicht offen geführt werden. Es fehlt einerseits an der Normierung und Standardisierung vermeintlich eindeutiger und richtiger Sachaussagen. Andererseits verzichtet der Seminarleiter auf eine „fragend entwickelnde“ und Antworten erheischende Gesprächslenkung. Seine Diskussionsrolle beschränkte sich darauf, Thematisierungsimpulse zu geben.

Den Typus der diskursiven Ausbildungskultur haben wir im Rahmen einer ausführlichen Fallrekonstruktion empirisch in den Blick genommen.<sup>7</sup> Wir sind dabei auf bemerkenswerte Probleme der Realisierung dieses Ausbildungstypus gestoßen. Auf der Seite des Ausbildungsstils wird die diskursive Orientierung immer wieder durch direktive Elemente unterlaufen und geschwächt. Auch hier finden wir Momente des Schule spielens. Wenn beispielsweise der Seminarleiter nach der Vorführung einer Spielfilmsequenz, die eine mündliche Leistungskontrolle zeigt, die Diskussion dieser Sequenz mit der Aufforderung einleitet: „*Beurteilen Sie den Kollegen*“, dann ist symbolisch die diskursive Erschließung in den Hintergrund getreten. Und schließlich finden wir auch hier eine Tendenz, die Diskussion, die über weite Strecken der Seminarsitzung hinweg offen und mit großer Zurückhaltung des Seminarleiters geführt wird, mit der „richtigen“ Auflösung enden zu lassen.

Auf der Seite des Aneignungsstils sind wir bei unserer Fallanalyse auf gravierende Probleme der Einnahme einer diskursiven Diskussionsrolle gestoßen. Den Seminarteilnehmern gelingt es kaum, den kommunikativen Freiraum dergestalt zu nutzen, die thematischen Impulse des Seminarleiters zum Anlass eines intensiven und konzentrierten Austauschs über die Sache zu machen. Sie verbleiben gleichsam in einer „laienhaften“ Gesprächsrolle, in der sie einerseits schülerhaft den (vermeintlichen) Erwartungen des Seminarleiters gerecht werden wollen, in der sie andererseits auf wechselseitigen Einklang bedacht sind und diesen beschwören oder in der sie das Studienseminar zur Bühne akklamationsfähiger Platituden machen.

Diese empirischen Beobachtungen sowohl hinsichtlich des Ausbildungs- als auch hinsichtlich des Aneignungsstils interpretieren wird als Strukturprobleme der Etablierung einer diskursiven Ausbildungskultur im Studienseminar. Es fehlt gleichsam eine „kommunikative Identität“<sup>8</sup>, die den Diskussionsteilnehmern eine stabile Orientierung und Zentrierung ihrer Interaktion ermöglichen würde. Aus der Perspektive des Ausbildungsstils erfährt die diskursive Grundausrichtung durch den Sog des Praxisanspruchs der Ausbildung immer wieder Ablenkung. Aus der Perspektive des Aneignungsstils

---

<sup>6</sup> Die Häufigkeit des Vorkommens stellt in Rahmen eines auf kleine Fallzahlen beschränkten rekonstruktionsmethodologischen Vorgehens keine methodisch gestützte Aussage dar.

<sup>7</sup> Vgl. Kapitel II des Forschungsberichts.

<sup>8</sup> Vgl. zu diesem Begriff: Keppler 1995

scheint ein diskursiver, auf dem argumentativen Streit um die Sache gründender Austausch derart fernliegend zu sein, dass selbst die entsprechenden Impulse des Seminarleiters nicht die ausbildungslogische Kraft besitzen, eine Umdefinition der kommunikativen Situation zu erwirken.

Hinsichtlich dieser ausbildungskulturellen Strukturproblematik einer fehlenden bzw. instabilen kommunikativen Identität des Studienseminars kommt der pädagogischen Kasuistik eine besondere Bedeutung zu. Sie stellt einen spezifischen Modus der kommunikativen Reflexion pädagogischer Handlungsprobleme dar, der idealtypisch genau jene Zwischenlage im Spannungsfeld theorie- und praxisorientierter Interaktion zu füllen in der Lage ist.

Diese theoretisch abgeleitete These kann sich empirisch darauf stützen, dass im Studienseminar eine solche Kasuistik regelmäßig anzutreffen ist (vgl. 3.2). In unserem Erstantrag sind wir noch davon ausgegangen, im Rahmen eines quasi-experimentellen Erhebungssettings die Teilnehmer dazu anzuhalten, Fallbesprechungen durchzuführen. Dieser Außenimpuls ist durch die Aufnahme von Realsituationen weggefallen. Umgekehrt zeigt sich in unserem Datenmaterial, dass in diesen Realsituationen Ausbilder und die Referendare den seminaristischen Reflexionsraum dazu nutzen, den schulischen Praxis- und Erfahrungsraum handlungsentlastet zu thematisieren und zu problematisieren.

Die Bedeutung einer pädagogischen Fallarbeit für die Bildung eines reflexiven Verhältnisses zur (eigenen) pädagogischen Praxis wird in der Lehrerbildung mittlerweile breit und vielschichtig diskutiert (vgl. u.a. Beck/Stelmaszyk 2004, Dirks/Hansmann 1999, Fehlhaber/Garz 1999, Garz 2000, Heinzl (2007), Helsper 2003, Helsper/Kolbe 2002, Kolbe/Combe 2008, Krammer/Hugener 2005, Krummheuer 1999, Pauli/Reusser 2006, Reh/Schelle 2000, Schelle/Rabenstein/Reh 2010, Wernet 2006). Der Arbeit an Fällen wird in diesem Zusammenhang eine durchaus unterschiedlich verstandene Vermittlungsfunktion zugeschrieben: entweder als „Brücke zwischen Theorie und Praxis“ (vgl. Dirks/Hansmann 1999, Dirks/Feindt 2002) oder im Sinne eines Gegeneinanderführens von Theorie und Empirie (vgl. z.B. Beck /Helsper/Heuer u.a. 2000) bzw. einer Reflexion der Praxis im Medium des Theoretischen (vgl. Beck/Stelmaszyk 2004, Böhme 2000). Allgemein wird der Vorzug einer kasuistischen Ausbildung in der Bildung einer Reflexionskompetenz bzw. eines „kasuistischen, reflexiven Fallwissens“ (vgl. Helsper 2002) und damit eines zentralen Bestandteils der Wissens- und Könnensbasis von Lehrerhandeln gesehen (vgl. z.B. Bastian/Helsper 2002, Combe/Kolbe 2008, Dewe/Ferchhoff/Radtke 1990, Kolbe 2004, Radtke 1996).

Als weiteres Indiz für die wachsende Relevanz von Fallarbeit in der Lehrerbildung können die vielfältigen Ansätze gewertet werden, Falldokumentationen und Fallinterpretationen für die Lehrerbildung zur Verfügung zu stellen. Das zeigt sich in spezifischen Publikationen (vgl. bspw. die Bände von Combe/Helsper 1996 und Schelle/Rabenstein/Reh 2010 sowie die von Gruschka/Reh/Wernet herausgegebene Reihe „Pädagogischen Fallanthologie“) und in spezifischen Internetangeboten (insbesondere das „Online Fallarchiv Schulpädagogik“ der Universität Kassel unter

Leitung von Friederike Heinzl und das „Archiv für pädagogische Kasuistik“/APAEK an der J.W. Goethe-Universität Frankfurt unter Leitung von Andreas Gruschka).

Auffällig ist dabei, dass eine kasuistische Lehrerbildung konzipiert, proklamiert und exemplifiziert wird; als solche aber nur ansatzweise zum Gegenstand empirischer Untersuchungen gemacht wird (vgl. u.a. Beck/Helsper/Heuer u.a. 2000; Heinzl/Marini 2009, Reh/Rabenstein 2005; Wernet 2000; 2002). Über die kommunikativen Prozesse einer am Fall und seiner Erschließung sich vollziehenden Ausbildungsinteraktion stehen uns keine Forschungseinsichten zur Verfügung.<sup>9</sup> Gleichzeitig beschränken sich die Begründungen und Konzeptualisierungen auf den universitären Teil der Lehrerbildung. Beide Beschränkungen rühren da her, dass wir es hier mit einer Bewegung zu tun haben, die in der jüngeren Vergangenheit unter Berufung auf das Motiv der Einheit von Forschung und Lehre den Versuch unternimmt, sowohl die Ergebnisse als auch die Prozeduren und Operationen eines qualitativ-fallrekonstruktiven Forschungsprozesses in die erziehungswissenschaftliche Lehre einfließen zu lassen (vgl. dazu ausführlich Wernet 2006). Sie nimmt im Forschungsprozess ihren Ausgang und wandert von dort in die universitäre Lehre. So wird sie bisher nicht selbst zum Gegenstand der Forschung.<sup>10</sup>

Das hier beantragte Forschungsvorhaben beansprucht, einen Forschungsbeitrag zu einem ambitionierten, anspruchsvoll begründeten und systematisch bedeutsamen Modell der Lehrerausbildung zu leisten. Es richtet dabei den Blick aber nicht auf die handlungsentlastete, theorie- und forschungsgeleitete Kasuistik der universitären Ausbildung. Vielmehr steht eine gleichsam naturwüchsige, erfahrungsbasierte pädagogische Kasuistik und ihre ausbildungslogische Bedeutung im Zentrum der Untersuchung. Das Fallverstehen richtet sich hier auf die Explikation angemessener Bearbeitungsformen konkreter und erfahrungshaltiger Handlungsprobleme. Gegenüber einer auf der Dignität praktischer Erprobtheit basierenden „demonstrativen Kasuistik“ und einer auf der Dignität forschungslogischer Erprobtheit basierenden „rekonstruktiven Kasuistik“ stellt eine „pädagogisch-reflexive Kasuistik“ ein eigenständiges Medium der gedanklichen Bearbeitung pädagogischer Handlungsprobleme und des Modus des kommunikativen Austauschs über diese Handlungsprobleme dar. Insofern weist das hier beantragte Forschungsvorhaben über die ausbildungskulturelle Frage hinaus. Wir versprechen uns durch die Rekonstruktion der kasuistischen Ausbildung im Studienseminar grundlegende empirische Hinweise zur kategorialen Bestimmung der Eigenständigkeit einer pädagogisch-reflexiven Kasuistik und ihrer theoriesystematischen Stellung zu einem forschungslogisch-rekonstruktiven und einem handlungspraktisch-demonstrativen Fallbezug.

---

<sup>9</sup> Dasselbe gilt im Übrigen für die universitäre Lehre im Allgemeinen. Systematische Forschungen zur kommunikativen Praxis der universitären Ausbildung liegen weder für die Lehrerbildung noch für andere Studiengänge vor.

<sup>10</sup> Und diese Forschung hätte sie natürlich zuallererst selbst zu leisten.



### **Projektrelevante Literatur/Antragsteller:**

*Im Erstantrag wurden vor allem Publikationen genannt, die in thematischem Zusammenhang mit dem Referendariat stehen. Wir beschränken uns deshalb im Folgenden auf fünf Titel, die für das Themenfeld „pädagogische Kasuistik“ relevant sind:*

- Ohlhaber, F.; Wernet, A. (Hrsg.) (1999) : Schulforschung – Fallanalyse – Lehrerbildung. Diskussionen am Fall. Opladen
- Wernet, A. (2000): "Wann geben Sie uns die Klassenarbeiten wieder?" Eine Fallrekonstruktion in der Lehrerbildung. In: K. Kraimer (Hrsg.): Die Fallrekonstruktion. Frankfurt/M., S. 275-300
- Wernet, A. (2002): Die Kunst des Deutens und das Deuten der Kunst: Einige Bemerkungen zur Methode der Objektiven Hermeneutik als Methode der Lehrerbildung. In: Journal für LehrerInnenbildung, Heft 4, S. 60-68
- Wernet, A. (2006): Hermeneutik – Kasuistik – Fallverstehen. Grundriss der Pädagogik/Erziehungswissenschaft. Band 24. Hrsg. v. W. Helsper; J. Kade; Ch. Lüders; F.-O. Radtke. Stuttgart
- Wernet, A. (2009): Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik. Qualitative Sozialforschung Bd. 11. 3. Auflage. Wiesbaden

*Publikationen der bisherigen Projektergebnisse sind noch nicht erfolgt. Siehe stattdessen den beiliegenden Forschungsbericht:*

- Dzengel, Jessica; Kunze, Katharina; Wernet, Andreas (2011): Zwischen Theorie und Praxis: Fallrekonstruktionen zur Ausbildungskultur im Studienseminar. Manuskript/unveröffentlichter Forschungsbericht. 250 Seiten

## **3. Ziele und Arbeitsprogramm**

### **3.1 Ziele**

Ziel des beantragten Forschungsvorhabens ist es, in Anknüpfung an unsere bisherigen Rekonstruktionen zur Ausbildungskultur im Studienseminar, uns den kasuistischen Ausbildungsanteilen zuzuwenden. Dabei geht es uns einerseits darum, die Potentiale einer fallbasierten pädagogischen Reflexion in diesem Ausbildungsabschnitt zu beleuchten. Zum anderen geht es uns darum, zu empirisch fundierten Aussagen über Perspektiven und Problemdimensionen eines kasuistischen Prozedierens in der Lehrerbildung allgemein zu kommen.

In unserem Neuantrag haben wir das Vorhaben dargestellt, die seminaristische Kleingruppensituation dazu zu nutzen, die Teilnehmer explizit zur Durchführung kasuistischer Falldiskussionen anzuhalten. Die ursprünglich nicht intendierte Erhebung von Realgruppen hat dagegen zu einer veränderten

Datensituation geführt. Die Protokolle der Ausbildungsinteraktion im Studienseminar liefern uns gleichsam *en passant* Protokolle einer pädagogischen Kasuistik, wie wir sie „naturwüchsig“ in der Ausbildungspraxis antreffen. Deren Analyse und theoretische Würdigung ermöglicht einen in die Frage der seminaristischen Ausbildung eingebetteten, in diesem Kontext aber eigenständigen Forschungszugriff. Das integrale Forschungsvorhaben strebt an „ein möglichst klares, materialhaltiges und typologisch ausdifferenziertes Bild der Ausbildungskultur und der sie charakterisierenden Ausbildungs- und Aneignungsstile zu zeichnen“ (vgl. Neuantrag S. 2). Die Analyse der im Studienseminar praktizierten Kultur einer kasuistischen Thematisierung pädagogischer Handlungsprobleme leistet hierzu einen besonderen Beitrag. Im systematischen Einbezug von kasuistischen Elementen in die seminarspezifische Ausbildungskultur scheint uns die Möglichkeit einer konsistenten Bearbeitung der ausbildungslogischen Situierungsproblematik und der aus dieser erwachsenden interaktionslogischen Strukturprobleme gegeben zu sein. So deutet sich in unseren vorläufigen Befunden an, dass sich dort, wo Falldiskussionen geführt werden, das Verschulungsproblem durchgängig weniger scharf zu stellen scheint.

Der empirische Zugriff auf die Fälle kasuistischer Interaktion ist durch folgende heuristische Fragen abgesteckt:

- Leisten die kasuistischen Ausbildungsanteile einen Beitrag zur Lösung oder Milderung des Problems einer ausbildungskulturellen Identität des Studienseminars? Lassen sich empirische Anhaltspunkte dafür finden, dass die pädagogische Reflexion von dieser Kasuistik profitiert?
- In welcher Weise wird die Ausbildungsinteraktion durch ein kasuistisches Vorgehen moduliert? Trägt es zu einer Rekonfiguration der wechselseitigen Adressierung von Ausbildern und Referendaren bei?
- In welcher Art und Weise gehen die Ausbilder mit der strukturellen Offenheit um, die durch die Fraglichkeiten, die ein konkreter Problemfall aufwirft, gegeben ist?
- Welche unterschiedlichen Typen eines kasuistischen Prozedierens treffen wir material an und wie lassen sich diese Typen ausbildungslogisch und ausbildungskulturell verorten und charakterisieren?
- In welcher Weise konstruieren die Seminarteilnehmer Fälle? Was wird mit welchen Gründen und unter welchen Motivlagen zum Fall?
- Welche Erwartungen richten die Seminarleiter und Seminarteilnehmer an die diskursive Fallarbeit? Sind sie eher an eindeutigen Antworten oder an pädagogischer Reflexion orientiert?

Über die Beantwortung dieser konkreten Fragen hinaus verspricht der in diesem Fortsetzungsantrag projektierte Forschungszugriff einen wichtigen Beitrag zur theoretischen Konzeptualisierung der eigenständigen Strukturlogik einer kasuistischen Ausbildung zu leisten. Die bisherigen Untersuchungen verweisen auf die Notwendigkeit, zwischen einer „demonstrativen“, einer „rekonstruktiven“ und einer „pädagogisch-reflexiven“ Kasuistik als Modi eines fallorientierten Austauschs zu unterscheiden (vgl. oben). Die demonstrative Kasuistik folgt dabei dem exemplarischen Zeigen im Modus der handlungspraktischen (Selbst-)Gewissheit. Sie besitzt keine genuin problemexplikative Funktion und unterscheidet sich insofern grundlegend von einem diskursiven und reflexiven Vorgehen. Schwieriger als diese Abgrenzung ist die begriffliche Verortung

der pädagogisch-reflexiven Kasuistik gegenüber der rekonstruktiven. Heuristisch gehen wir davon aus, dass im Unterschied zu der an praktischen Fragen desinteressierten und an materialer Theoriebildung orientierten forschenden Fallrekonstruktion der universitären Praxis die pädagogisch-reflexive Kasuistik der seminaristischen Ausbildung der gedanklichen Bearbeitung berufspraktischer Fragen verpflichtet ist.

Das, was jeweils „der Fall“ ist, muss also voneinander unterschieden werden: Im Rahmen der universitären Fallrekonstruktion repräsentiert der Fall ein Geltungsproblem. Er wird im Medium des Theoretischen und im Modus der Fraglichkeit mit dem Ziel empirisch gesättigter Theoriebildung thematisiert. Der forschende Diskurs folgt dabei der Logik des Wettstreits um das bessere Argument. Geltungskriterium ist zweckfreie, kognitive Rationalität. Im Unterschied dazu repräsentiert der Fall im Zusammenhang einer pädagogischen Reflexion ein pädagogisches Handlungsproblem. Das Fallverstehen richtet sich dementsprechend auf die Explikation der Besonderheit der empirisch beobachteten Handlungsform durch den Kontrast gedankenexperimentell formulierter Alternativen. Auch die pädagogische Reflexion impliziert eine Kultur des argumentativen Austauschs, der Distanz und des unvoreingenommenen Blicks auf die Sache. Anders als der Forschungsdiskurs kann sie sich jedoch nicht auf die für die Geltungsüberprüfung konstitutive Kultur der wissenschaftlichen Kritik berufen. Sie ist auf die Ausformulierung des pädagogischen Möglichkeitsraums am Fall gerichtet.<sup>11</sup>

Eine an diese durch unsere bisherigen Fallrekonstruktionen angestoßenen Unterscheidungen anknüpfende theoretische Systematisierung und kategoriale Klärung der Eigenlogik einer pädagogisch-reflexiven Kasuistik stellt ein zentrales Ziel des Fortsetzungsvorhabens dar.

### **3.2 Arbeitsprogramm**

Das beantragte Forschungsvorhaben sieht keine eigene Datenerhebung vor. Es stützt sich auf die bereits erhobenen Sitzungen der Studienseminare und auf die dort vorfindlichen kasuistischen Ausbildungsphasen. Insgesamt wurden in 14 der 23 erhobenen Studienseminarsitzungen Impulse bzw. Aufforderungen zu Fallbesprechungen gegeben. In vier Fällen haben die Referendare daraufhin keine Problemschilderungen vorgetragen. In 10 Seminarsitzungen wurden dezidiert kasuistisch ausgerichtete Falldiskussionen vorgenommen. Da in machen Seminarsitzungen mehrere Fallbesprechungen stattgefunden haben, beläuft sich die Gesamtzahl der Falldiskurse auf 13.

Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die Interaktionssequenzen, die der Untersuchung zu Grunde gelegt werden:

---

<sup>11</sup> Die Unterscheidung zwischen einer rekonstruktiven und einer pädagogisch reflexiven Kasuistik steht in Analogie zur Habermas'schen Unterscheidung des theoretischen und des explikativen Diskurses. Vgl. Habermas 1981, S. 44 ff.

**Tabelle 1: Kasuistische Ausbildungsanteile im Erhebungssample**

Fall Nr. (HS/ FS)	Datei	Zeit	Bemerkungen
F 01: (HS)	01 Spur 1	01:08 - 24:48	Seminarleiter: „Zunächst die Frage äh ob sie noch was haben ich-Frau C hat so was angedeutet“ Referendarin thematisiert den Fall eines Schülers; der im Spanischunterricht die mündliche Mitarbeit in der Fremdsprache verweigert. Sehr ausführliche Beratung (23:41)  Sequenz aus dem Film „Die Feuerzangenbowle“ zum Problem der Leistungsbeurteilung: „Und ich würde sie bitten, sich des anzugucken [...] äh und dann die äh Bewertungspraxis des Kollegen, is in Geschichtslehrer äh zu beurteilen und die Beurteilung och zu begründen.“ (vgl. Forschungsbericht; Kapitel II)
F 02: (HS)	F02_A1_161109	05:00 - 26:45	Seminarleiterin: „Dann gehen wir in die kollegiale Fallberatung. Gibt es einen Fall, gibt es ein Problem, das sie vorstellen möchten?“ Es werden dann auch mehrere Fälle seitens der Referendare eingebracht. Unter anderem das Problem „Beschimpfung der Referendarin durch einen Schüler“.
F03: (HS)	F03_A1_181109	33:42 - 39:00	Der Seminarleiter kündigt zu Beginn an, dass er zu Anfang „die Runde für aktuelle Probleme aufmachen“ will, vergisst es dann aber wieder. Eine Referendarin fragt trotzdem und der Fall „Klassenregeln erstellen als Disziplinarmaßnahme für einen Schüler“ wird kurz diskutiert. Die Referendare scheinen noch weitere Fälle besprechen zu wollen. Der Seminarleiter will jedoch mit seiner vorgesehenen Gruppenarbeit beginnen.
F09: (HS)	LS100016	02:00:37-03:00:10	Seminarleiter bietet zu Beginn der Sitzung die Besprechung von Fallbeispielen an. Von den Referendaren werden keine Fälle vorgebracht.  Sequenz aus dem Film „Die Feuerzangenbowle“ zum Problem der Leistungsbeurteilung. „und 's bietet sich aus meiner Sicht gut an (1) an einem Fall zu arbeiten.“ (vgl. F01)
F10: (FS D)	V1-1-15062010	04:08 bis zur Pause bei ca. 01:10:00	Zum Themenbereich „Feststellung von Schülerleistungen (mündliche Noten)“ werden kurze Filme (Referate in Klasse 6, Biologie) gezeigt und danach von den Referendaren beurteilt.
F13: (HS)	F13_A1_LS100033	00:07:26 - 00:26:28	Unter Bezugnahme auf einen in der vorangegangenen Sitzung geäußerten Wunsch der Referendare findet ein Erfahrungsaustausch statt: „ja, kommen wir zu unserm Erfahrungsaustausch“ Erst erfolgt ein Problem-Austausch mit dem Nachbarn, dann sollen die Hauptproblemfelder in die Gruppe gebracht werden  <u>Fall 1:</u> „Wo schicke ich SuS hin, die nicht in meiner Klasse/ meinem Kurs sein sollten?“ Referendarin berichtet; Seminarleiterin stellt Rückfragen und gibt dann ins Plenum zurück: „Gibt jemand ne Rückmeldung zu dem?“  <u>Fall 2)</u> Referendarin berichtet von Disziplinproblemen, da sie am Anfang zu nachsichtig gewesen sei, stellt mögliche Lösungsansätze vor. Seminarleiterin gibt diese ins Plenum, Referendare tauschen sich aus; Seminarleiterin zieht abschließend ein Fazit.
F14: (FS M)	F14_V1-1.komp	09:00 - 42:00	Seminarleiter fragt zu Anfang der Sitzung: „Gibt es etwas was sie beschäftigt? Dann soll ein Fall von allen ausgewählt und besprochen werden: „Etwas was uns ALLE interessiert“ Vorschläge: - „Einstiegskompetenztest“

			<p>- Lernstandserhebungen in der 6.Klasse sind schlecht ausgefallen. Wie geht man damit um?</p> <p>- Zimmerverteilung bei Klassenfahrten</p> <p>Schließlich wird die Lernstandserhebung in Klasse 6 gewählt und als Fall betrachtet. Diejenigen Referendare, deren Fall ausgewählt wurde, müssen sich in die Mitte des Sitzkreises setzen.</p>
F15: (FS D)	F15 - A1	00:05:32 - 00:11:10  00:46:58 - 00:48:33	<p>Fall 1)</p> <p>Besprochen wird die Schwierigkeit der Umsetzung von formulierten Lernzielen in einer bestimmten Klasse</p> <p>Referendarin: „Ich hab eine aktuellere Fassung mitgebracht [...] oder ich les sie ganz kurz vor“</p> <p>- Die Seminarleiterin lässt dies zu, verweist aber darauf, dass man dann schon bei „Neues aus dem eigenverantwortlichen Unterricht“ sei.</p> <p>Referendarin berichtet von Formulierung von Lernzielen für eine dem Plenum bereits bekannte Lerngruppe, Schwierigkeiten in der Umsetzung, Gespräch über Verbesserungsmöglichkeiten</p> <p>Fall 2)</p> <p>Dürfen Schüler in Klassenarbeiten von der vorgegebenen Form der zu schreibenden Arbeit abweichen? Die Frage wird im Plenum diskutiert. Dabei berichtet eine Referendarin von dem konkreten Fall, der sie zu der Frage veranlasst hat.</p>
F20: (HS)	0000	00:00:05 - ca 00:34:00	<p>Seminarleiter: „Haben sie etwas aus der Schule mitgebracht?“</p> <p>Referendarin hat einer Schülerin in einer Zeugnis-Vorbesprechung die mündl. Note „gut“ angekündigt. Seitdem macht die Schülerin keine Hausaufgaben mehr. „Darf ich mit Abstufung drohen?“ Eine andere Referendarin schildert einen ähnlichen Fall.</p>
F22: (HS)	F22_video	11:00 - 35:45	<p>Seminarleiterin: „Haben sich Dinge in ihrem eigenverantwortlichen Unterricht ereignet?“ Sie fördert das Thema ausdrücklich: „Nehmen Sie sich ruhig eine Minute und murmeln Sie am Tisch“</p> <p>Es kommt dann auch Einiges von den Referendaren; es werden allerdings weniger einzelne Fälle im Sinne einzelner Personen oder Situationen, als vielmehr einzelner Problembereiche (z.B. Feedback von und an Schüler) besprochen.</p>

Die zentrale Forschungsarbeit wird darin bestehen, diese kasuistischen Sequenzen zu transkribieren und sie im Rahmen objektiv-hermeneutischer Feinanalysen auf die in ihnen enthaltenen ausbildungskulturellen Potentiale hin empirisch zu rekonstruieren. Eine erste Sichtung des Datenmaterials zeigt, dass trotz der vergleichsweise geringen Fallzahl eine große Vielfalt unterschiedlicher Inhalte und Herangehensweisen einer fallgestützten pädagogischen Reflexion gegeben ist. Hinzu kommt, dass die Begrenzung auf das vorliegende Datenmaterial maximale Synergien zwischen dem laufenden Projekt und seiner kasuistischen Fortsetzung verspricht. Eine Ausweitung der Datenbasis würde im Umfang des hier beantragten Fortsetzungsvorhabens kaum forschungspraktisch seriös zu bewältigen sein. Wir verzichten deshalb bewusst auf weitere Erhebungen.

Die bisherige Forschungsarbeit hat gezeigt, dass die fallrekonstruktive Explikation der Strukturlogik der Ausbildungsinteraktion ein methodisch höchst komplexes Vorgehen verlangt und einen wesentlich größeren Interpretationsaufwand mit sich bringt, als dies etwa bei der Interpretation von Interviewtexten der Fall ist. Schon die sinnstrukturelle Relationierung unterschiedlicher Ausbildungs- und Aneignungsstile erfordert einen sehr differenzierten und multiperspektivischen Blick auf die vielschichtig gelagerten Reziprozitätsstrukturen der Interaktion.

Die Rekonstruktion des kasuistischen Ausbildungsdiskurses, das haben erste Interpretationssitzungen, die wir in explorativer Absicht durchgeführt haben, gezeigt, hat demgegenüber mit einer Komplexitätssteigerung zu rechnen, weil zu den Reziprozitätsstrukturen der Interaktion die Referenzstrukturen des Falles, der besprochen wird, hinzutreten. Das Problem, das sich für die interpretative Analyse ergibt, besteht darin, dass der Fall nicht als solcher, gleichsam als äußerer Gegenstand oder fixiertes Thema gegeben ist, sondern dass er sich erst in der Falldarstellung durch einen Seminarteilnehmer zeigt und konturiert und dass sich in dieser Falldarstellung objektive bzw. objektivierbare Probleme pädagogischen Handelns mit subjektiven Zugriffsweisen auf dieses Problem amalgamieren. Die Rekonstruktion dieser Referenzdynamik der erzählenden Fallexposition verlangt eine sehr detaillierte und aufwändige Interpretation. Erst dann können die interaktionslogischen Bezugnahmen, bei denen dann selbst wiederum zwischen Sach- und Individualbezug zu differenzieren ist, empirisch angemessen in den Blick genommen werden.

Das methodische Vorgehen der objektiv-hermeneutischen Fallrekonstruktion und das damit verbundene Erkenntnisziel einer material begründeten Theoriebildung haben wir im Erstantrag ebenso dargelegt, wie die dem korrespondierende Forschungsstrategie einer am Strukturbegriff orientierten Typenbildung, in der die empirisch induzierte Formulierung typologischer Differenzen theoriesprachlich rückgebunden ist an allgemeine Handlungsprobleme, bezüglich derer die Typen unterschiedliche Antworten repräsentieren. Dieses Methoden-, Theorie- und Forschungsverständnis braucht hier nicht noch einmal ausgeführt zu werden.<sup>12</sup>

Dass diese methodische Herangehensweise dem Erkenntnisinteresse verpflichtet ist, Fragen der Lehrerbildung weder unter der Perspektive des Inputs noch des Outputs, sondern unter der Perspektive der qua Ausbildung realisierten Interaktionspraxis und der sie kennzeichnenden ausbildungskulturellen Verfasstheit empirisch zu beantworten, sollte aus dem Neu- und Fortsetzungsantrag deutlich hervorgegangen sein.

---

<sup>12</sup> Exemplifiziert ist dieser Ansatz in unserem Forschungsbericht.

## 4. Beantragte Mittel

### 4.1 Personalkosten

#### **- 1 Postdoktorandin TV-L 13 für 12 Monate (65%)**

#### **- 1 Doktorandin TV-L 13 für 12 Monate (65%)**

Aufgabe: Koordination des Projekts. Datenanalyse. Mitarbeit an der Präsentation der Ergebnisse und am Abschlussbericht.

Erläuterung: Im Erstantrag wurde eine Stelle für eine promovierte wissenschaftliche Mitarbeiterin (100%) beantragt. Für diese Stelle war Dr. Katharina Kunze vorgesehen. Bedingt durch Schwangerschaft und Mutterschaft wollte Frau Kunze diese Stelle nur als halbe Stelle wahrnehmen. Auch für die Zeit des Fortsetzungsantrags wünscht Frau Kunze eine Teilzeitstelle, um angesichts der Doppelbelastung durch Familie und Beruf ihre wissenschaftliche Weiterqualifikation (Habilitation) zügig vorantreiben zu können.

Die zweite Stellenhälfte wurde mit Frau Jessica Dzengel (M.A.) besetzt. Ihr Promotionsvorhaben steht in engem thematischem Zusammenhang zu ihrer Forschungsarbeit im Projekt. Sie soll die zweite Teilzeitstelle erhalten.

#### **- 2 wissenschaftliche Hilfskräfte mit jeweils 8 h pro Woche für 12 Monate 12.960 €**

Transkription der Interaktionsprotokolle; Beschaffung von Literatur; Mitarbeit bei der technischen Abwicklung des Projekts; Mitarbeit in der Interpretationsgruppe.

*Bemerkung:* Die wissenschaftlichen Hilfskraftstellen sind bisher mit Frau Carolin Hesse und Frau Sonja Überschär besetzt. Beide arbeiten schon länger an meinem Arbeitsbereich und absolvieren zur Zeit das Referendariat. Diese Kombination von unmittelbarem Einblick in die seminaristische Ausbildungspraxis und forschender Perspektive hat sich für unsere Projektdiskussionen in empirischer Hinsicht als ausgesprochen fruchtbar erwiesen. Beide haben in der Zeit ihrer bisherigen Projektmitarbeit Promotionsvorhaben konzipiert, die in thematischer Anlehnung an unser Forschungsprojekt stehen. Die Beibehaltung des beantragten Stundensatzes dient der stärkeren Einbindung der wissenschaftlichen Hilfskräfte in die genuine Forschungsarbeit bei geringer werdenden „Dienstleistungsanteilen“.

#### ***Habilitations- und Promotionsvorhaben der Projektmitarbeiterinnen:***

Katharina Kunze: *Empirische Rekonstruktion studentischer „Bildungspfade“ im Verlauf des bildungswissenschaftlichen Studiums (Habilitation)*

Jessica Dzengel: *Kollegialität im Lehrerberuf: Symmetrie und Asymmetrie professioneller Sozialisation (Promotionsvorhaben)*

Carolin Hesse: *Die zweite Phase der Lehrerbildung - Fallstudien zur Ausbildungskultur im Referendariat am Beispiel von Beurteilungen (Promotionsvorhaben)*

Sonja Überschär: *"Ich studiere auf Lehramt": Fallrekonstruktionen zur Problematik der universitären Selbstsytuierung von Lehramtsstudierenden (Promotionsvorhaben)*

#### 4.4 Reisen

Einladung von Prof. Dr. Werner Helsper (Halle), PD Dr. Frank Ohlhaber (Frankfurt/M.) und Prof. Dr. Bernd Stelmaszyk (Würzburg) zu Interpretationsworkshops nach Hannover (vgl. 5.2):

Bahnfahrt 2. Klasse Hin- und Rückfahrt:

Halle - Hannover:	95,00 €
Frankfurt/M. - Hannover	164,00 €
Würzburg - Hannover	162,00 €
gesamt:	<b><u>421,00 €</u></b>

#### 4.5 Publikationskosten

Zur Publikation einer Monographie auf der Grundlage des beiliegenden Forschungsberichts

Pauschal: **750,00 €**

### 5. Voraussetzungen zur Durchführung des Vorhabens

#### 5.1 Zusammensetzung der Arbeitsgruppe

Leibniz Universität Hannover:

- Andreas Wernet, Dr. phil., Professor für Schulpädagogik
- Thomas Wenzl, Magister Erziehungswissenschaft, wissenschaftlicher Mitarbeiter
- Eike Wolf, wissenschaftliche Hilfskraft

DFG finanziert:

- Katharina Kunze, Dr. phil.; wissenschaftl. Mitarbeiterin
- Jessica Dzengel, Magistra Erziehungswissenschaft; wissenschaftl. Mitarbeiterin
- Carolin Hesse, wissenschaftliche Hilfskraft
- Sonja Überschär, wissenschaftliche Hilfskraft

#### 5.2 Zusammenarbeit mit anderen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern

Zur Diskussion und empirischen Überprüfung unserer Forschungsarbeit werden wir folgende im Themenbereich Kasuistik einschlägige Kollegen je einem ganztägigen Interpretationsworkshop nach Hannover einladen:

Prof. Dr. Werner Helsper (Halle)

PD Dr. Frank Ohlhaber (Frankfurt/M.)

Prof. Dr. Bernd Stelmaszyk (Würzburg)



#### **5.4 Laufende Mittel für Sachausgaben**

Dem Projekt stehen die Arbeits- und Konferenzräume, Büroausstattung, Arbeitscomputer inkl. der notwendigen Software, die technischen Geräte und die Bibliotheken der Leibniz Universität Hannover zur Verfügung. Darüber hinaus werden anteilige Personal- und Sachaufwendungen (Sekretariat; Verwaltung; Reinigung, Strom usw.) von der Universität Hannover getragen. Geschätzter Gesamtbetrag: 13.000 EUR

#### **6. Erklärungen**

Ein Antrag auf Finanzierung dieses Vorhabens wurde bei keiner anderen Stelle eingereicht. Wenn ich einen solchen Antrag stelle, werde ich die Deutsche Forschungsgemeinschaft unverzüglich benachrichtigen.

#### **7. Unterschrift**

#### **8. Verzeichnis der Anlagen**

Anlage 1: Verzeichnis der zitierten Literatur

Anlage 2: Lebenslauf des Antragstellers

**Anlage 1: Verzeichnis der zitierten Literatur**

- Bastian, J.; Helsper, W. (2002): Professionalisierung im Lehrerberuf – Bilanzierung und Perspektiven. In: J. Bastian; W. Helsper; S. Reh; C. Schelle (Hrsg.): Professionalisierung im Lehrerberuf. Opladen. S. 107-124.
- Beck, Ch.; Helsper, W.; Heuer, B. (Hrsg.) (2000): Fallarbeit in der universitären LehrerInnenbildung: Professionalisierung durch fallrekonstruktive Seminare? Eine Evaluation. Opladen.
- Beck, C.; Stelmaszyk, B. (2004): „Fallarbeit in der Lehrerbildung“. In: B. Koch-Priewe; F.-U. Kolbe; J. Wildt (Hrsg.) (2004): Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung. Bad Heilbrunn/Obb. S. 212-234.
- Böhme, Jeanette (2000): Fallverstehen in schulischen Zusammenhängen. In: PÄD Forum, 3. S. 370-378.
- Combe, A.; Helsper, W. (1994): Was geschieht im Klassenzimmer? Perspektiven einer hermeneutischen Schul- und Unterrichtsforschung. Zur Konzeptualisierung der Pädagogik als Handlungstheorie. Weinheim.
- Combe, A.; Helsper, W. (Hrsg.) (1996): Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/M.
- Combe, A.; Kolbe, F.-U. (2008): Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In: W. Helsper; J. Böhme (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. 2. Auflage. Wiesbaden, S. 857-876.
- Dewe, B; Ferchhoff, W.; Radtke, F.-O. (1990): Die opake Wissensbasis pädagogischen Handelns – Einsichten aus der Verschränkung von Wissensverwendungsforschung und Professionalisierungstheorie. In: Alisch, L.-M./Baumert, J./Beck, K. (Hrsg.) Professionswissen und Professionalisierung. Braunschweig, S. 291-320.
- Dirks, U.; Feindt, A. (2002): Fallarbeit zwischen Theorie und Praxis. In: U. Dirks/ W. Hansman (Hrsg.): Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. Auf dem Weg zu einer professionellen Unterrichts- und Schulentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 37-45.
- Dirks, U.; Hansmann, W. (1999) (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung. Fallstudien und Konzepte im Kontext berufsspezifischer Kernprobleme. Weinheim
- Fehlhaber, A.; Garz, D.: ‚Und da es das erste Mal ist...‘ Über die pädagogische Formung des Klassenkörpers. In: A. Combe; W. Helsper; B. Stelmaszyk (Hrsg.): Forum Qualitative Schulforschung 1. Schulentwicklung – Partizipation – Biographie. Weinheim. S. 293-317
- Garz, D. (2000): „Das Leben stört natürlich ständig“. Qualitativ-biographische Verfahren als Methoden der Bildungsforschung“, in: K. Kraimer (Hrsg.) Die Fallrekonstruktion, Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung, Frankfurt a. M., S. 157-178
- Heinzel, F. (2007): Fallarbeit und Fallstudien in der Lehrerausbildung. In: A. Garlich; F. Heinzel & S. Pietsch (Hrsg.): Lernbegleitung und Patenschaften. Reflexive Fallarbeit in der universitären Lehrerausbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 146-157.
- Heinzel, F.; Marini, U. (2009): Forschendes Lernen mit dem Online-Fallarchiv Schulpädagogik an der Universität Kassel. In: B. Roters; R. Schneider; B. Koch-Priewe; J. Thiele; J. Wild (Hrsg.): Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik, Professionalisierung, Kompetenzentwicklung. Bad Heilbrunn. S. 126-141.
- Helsper, W. (2002): Wissen, Können, Nicht-Wissen-Können: Wissensformen des Lehrers und Konsequenzen für die Lehrerbildung. In: Zentrum für Schulforschung und Lehrerbildung (Hrsg.): Die Zukunft der Lehrerbildung. Eine Streitschrift. Opladen. S. 67-86
- Helsper, W. (2003): Ungewissheit im Lehrerhandeln als Aufgabe der Lehrerbildung. In: W. Helsper, R. Hörster, J. Kade: Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess, Weilerswist, S. 142-161
- Helsper, W.; Kolbe, F.-U. (2002): „Bachelor/Master in der Lehrerbildung“. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE), 3 (2002), H. 5. 384-400.
- Keppler, Angela (1995): Tischgespräche. Über Formen kommunikativer Vergemeinschaftung am Beispiel der Konversation in Familien, Frankfurt a.M.
- Kolbe, F.-U. (2004): Das Verhältnis von Wissen und Handeln. In: S. Blömeke; P. Reinhold/Tulodziecki, G. (Hg.): Handbuch Lehrerbildung, Bad Heilbrunn/Obb., 205-230.
- Kolbe, F.-U.; Combe, A. (2008): Lehrerbildung. In: W. Helsper; J. Böhme (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. 2. Auflage. Wiesbaden, S. 877-901.

- Krammer, K.; Hugener, I. (2005): Netzbasierte Reflexion von Unterrichtsvideos in der Ausbildung von Lehrpersonen – eine Explorationsstudie. In: Beiträge zur Lehrerbildung, 23 (1); S. 51-53
- Krummheuer, G. (1999): Die Analyse von Unterrichtsepisoden im Rahmen von Grundschullehrerausbildung. In: F. Ohlhaver; A. Wernet (1999) (Hrsg.): Schulforschung – Fallanalyse – Lehrerbildung. Opladen, S. 99-120.
- Ohlhaver, F.; Wernet, A. (1999) (Hrsg.): Schulforschung – Fallanalyse – Lehrerbildung. Opladen.
- Pauli, C./Reusser, K. (2006): Von international vergleichenden Video-Surveys zur videobasierten Unterrichtsforschung und –entwicklung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 52. Jg., S. 774-498.
- Radtke, F.-O. (1996): Wissen und Können – Grundlagen der wissenschaftlichen Lehrerbildung. Opladen.
- Reh, S.; Rabenstein, K. (2005): "Fälle" in der Lehrerausbildung - Schwierigkeiten und Grenzen ihres Einsatzes. In: Beruf: LehrerbildnerIn. Journal für LehrerInnenbildung, Heft 4, S. 47-54.
- Reh, S.; Schelle, C. (2000): „Lehr-Forschungs-Projekte“ als Beitrag zur Professionalisierung von Studierenden. In: A. Feindt; H. Meyer (Hrsg.): Professionalisierung und Forschung. Studien und Skizzen zur Reflexivität in der LehrerInnenbildung. Oldenburg. S. 77-85.
- Schelle, C; Rabenstein, K; Reh, S. (2010): Unterricht als Interaktion. Ein Fallbuch für die Lehrerbildung. Bad Heilbrunn.
- Wernet, A. (2000): "Wann geben Sie uns die Klassenarbeiten wieder?" Eine Fallrekonstruktion in der Lehrerausbildung. In: K. Kraimer (Hrsg.): Die Fallrekonstruktion. Frankfurt/M., S. 275-300.
- Wernet, A. (2002): Die Kunst des Deutens und das Deuten der Kunst: Einige Bemerkungen zur Methode der Objektiven Hermeneutik als Methode der Lehrerbildung. In: Journal für LehrerInnenbildung, Heft 4, S. 60-68.
- Wernet, A. (2006): Hermeneutik – Kasuistik – Fallverstehen. Grundriss der Pädagogik/Erziehungswissenschaft. Band 24. Hrsg. v. W. Helsper; J. Kade; Ch. Lüders; F.-O. Radtke. Stuttgart.
- Wernet, A. (2009); Konformismus statt kollegiale Anerkennung: Fallstudien zur Ausbildungskultur im Referendariat am Beispiel von Beurteilungen. In: Pädagogische Korrespondenz, Heft 39, S. 46-63.