



U N I K A S S E L
V E R S I T Ä T



Projekt P13: „Ausbau und Weiterentwicklung des Online-Fallarchivs Schulpädagogik“

**Konzeption der Lehrveranstaltung „Lernen am Fall im Praxissemester“
(überarbeitete Version, 27.06.2017)**

Prof. Dr. Friederike Heinzel, Dr. Benjamin Krasemann

1. Kurzbeschreibung der Lehrveranstaltung

In der Lehrveranstaltung „Lernen am Fall im Praxissemester“ werden Situationen aus dem Praxissemester analysiert und interpretiert. Zudem wird mit fremden Fällen aus dem Online-Fallarchiv Schulpädagogik gearbeitet und die dort dokumentierten hochschuldidaktischen Methoden der Fallarbeit werden erprobt und weiterentwickelt.

2. Zielgruppe und zeitlicher Rahmen

Die Seminarkonzeption wurde in erster Linie für Studierende des Grundschullehramtes (L1) im Praxissemester erarbeitet.¹ Als *flankierende Lehrveranstaltung im Praxissemester* ist das Seminar auf 4 SWS ausgelegt. Im Rahmen des Seminars müssen die Studierenden dabei eine Studienleistung in Form einer eigenen Fallsammlung erbringen.

3. Theoretische Grundlage und Ziele der Gesamtkonzeption

Die Seminarkonzeption setzt am wiederholt formulierten ‚schwierigen Verhältnis‘ von Theorie und Praxis im Lehramtsstudium an (Binneberg 2006, 347; Oelkers 2011, 31; Ohlhaber & Wernet 1999). Bei der Konzeption wird auf bereits dokumentierte Erfahrungen der Fallarbeit mit dem Online-Fallarchiv Schulpädagogik zurückgegriffen (Heinzel 2006, 2007; Heinzel & Marini 2009; Reh, Geiling & Heinzel 2010; Alexi, Heinzel & Marini 2014; Heinzel & Krasemann 2015). Im Mittelpunkt des fallrekonstruktiven Vorgehens im Seminar steht dabei nicht die Auflösung der Differenz von Theorie und Praxis oder die praktische Alltagsbewältigung

¹ Die Seminarkonzeption kann grundsätzlich auch außerhalb des Praxissemesters anwendbar gemacht werden. In einer solchen Adaption wird der Anteil in der Arbeit mit eigenen Beobachtungen stark verringert.

durch geleitete konkrete Problemlösungen (vgl. Lüsebrink 2006, 27), sondern die reflexive Arbeit mit dieser strukturellen Differenz (vgl. Helsper 2000, 30f.). Dabei wird fallanalytisches Vorgehen mit Theorie verbunden und als eine Form wissenschaftlicher Praxis verstanden (vgl. Lind 2001, 4). Im Sinne einer rekonstruktiven Bildungsforschung, die sich mit Methoden qualitativer Bildungsforschung um ein mehrperspektivisches Fallverstehen bemüht, wird die Selbstthematisierung und Prozessreflexion der beruflichen Arbeit hervorgehoben. Hier geht es um die Förderung von reflexivem Wissen (dazu auch Bastian & Helsper 2000; Helsper 2002), die Reflexion von Praxissituationen, Handlungsrouinen und die Reflexion schulischer Strukturen. Demzufolge ist das Grundverständnis der Fallarbeit im Seminar, dass „die Fallstruktur des Lehrerberufs nicht an eine Person sondern an eine Situation oder ein Problem gebunden“ (Blömeke 2002, 71) ist.

Zentral in der Arbeit mit Fällen ist die Förderung reflektierenden Denkens, das heißt, das Ziel der Arbeit mit Fällen ist nicht das Heranziehen vorgefertigter Handlungsanweisungen oder best-practice-Modelle, sondern die Fähigkeit, Situationen neu zu definieren und bestehende Wissensbestände (eventuell) zu modifizieren oder zu erweitern. Häcker stellt heraus, dass Reflexion in diesem Sinne immer auch die Kontexte und Handlungsbedingungen einschließen muss und nicht allein als die professionelle Lösung von Krisen, gebunden an eine Lehrperson, verstanden werden kann (2012, 283). Reflektieren heißt, individuelle Handlungsmöglichkeiten zu erweitern und die Behinderungen des eigenen Handelns „offen zu legen, auf sie hinzuweisen, Stellung beziehen, ggf. erweiterte Verfügung über die Bedingungen des eigenen Handelns einzufordern“ (Häcker & Walm 2015, 82f.). Der Reflexionsbegriff der Seminarkonzeption umfasst damit mehrere Reflexionsebenen bzw. Reflexionsperspektiven, wie:

- *Reflektieren als Transformation von (biographischen) Erfahrungen* (Lüsebrink 2006, 2007; Meyer 2012; Reißmann, Feine & Schramm 2013, Heller & Schwarzer 2010),
- *Reflektieren als Bewusstmachung der Bedeutung eigener epistemologischer Überzeugungen (und subjektiver Theorien) für berufliches Handeln* (Timperley 2012),
- *Reflexion von Handlungsrouinen und schulischer Strukturen* (vgl. u.a. Bastian & Helsper 2000; Helsper 2002),
- *sowie Reflexion von Praktiken in Schule und Unterricht* (Reh & Rabenstein 2013; Sturm 2011, 2012).

Im Kontext unterschiedlicher Theorie-Praxis-Bezüge liegt der Schwerpunkt des Reflexionsansatzes der vorliegenden Seminarkonzeption vor allem in strukturtheoretischen und biographietheoretischen Ansätzen der Professionsforschung. Strukturtheoretisch orientierte Ansätze (Helsper 2000, 2002, 2011) fragen insbesondere nach den typischen beruflichen Handlungsproblemen des LehrerInnenhandelns und den zugrunde liegenden Widersprüchen bzw. Antinomien (Helsper 2001). Diese ergeben sich vor allem aus der gesellschaftlichen Organisation des Bildungswesens, sind für Lehrpersonen nicht aufhebbar und können nur reflexiv gehandhabt werden. Berufsbiographische Ansätze beziehen Reflexion auf das LehrerInnenwerden als individuellen biographischen Prozess und die alltägliche Bewältigung des Lehre-

innenberufes (Kunze & Stellmaszyk 2004, Hericks 2007, Herzog 2011). Der berufsbiographische Ansatz kann dabei um eine allgemein-biographische Perspektive erweitert werden, die sich hier auch auf den Aspekt des biographischen Lernens bezieht². Berufsauffassungen, LehrerInnenethos, fachliches und fachdidaktisches Wissen und entsprechende Handlungs Routinen sind Teil der professionellen Entwicklung, bei denen biographisches Lernen eine zentrale Rolle spielt (Schönknecht 2005, 20). „Situationen des Berufsalltags werden erinnert und reflektiert und tragen zur Entwicklung von professioneller Kompetenz bei“ (ebd., 21). Neben Situation aus der Praxisphase sind es vor allem schulbiographische Erfahrungen, die das SchülerInnen- und LehrerInnenleitbild (Meyer 2002) der Studierenden bestimmen. Daraus ergeben sich folgende Reflexionsperspektiven in der Fallarbeit:

Prospektive Reflexivität	Bedenken von zukünftigen Handlungen und ihren Folgen auf der Grundlage von bestehenden Wissens- und Erfahrungsbeständen
Retrospektive Reflexivität	Überdenken von Erfahrungen, Ereignissen und Handlungen im Nachhinein

Reflexive Fallarbeit im Seminar bedeutet, dass theoretisches und biographisches Wissen zur Strukturierung der Situation genutzt und gleichzeitig permanent modifiziert wird durch Reflexion bzw. unterschiedliche Reflexionsmodi.³ Bei der Didaktisierung von Reflexion in einem Seminar ist darauf zu achten, dass es nicht um eine bewältigungsförmige Reflexionsperspektive (defensives Reflektieren) geht, sondern der lebensweltliche, expansive Sinn von Reflexion erhalten bleibt (Häcker 2014). Der Bezug zu eigenen und fremden Fällen und die Verbindung mit Theorie ist auch deshalb ein wesentlicher Bestandteil der reflexiven Fallarbeit im Seminar.

Eine Besonderheit der Seminarkonzeption besteht in der Konstruktion als flankierende Lehrveranstaltung im Praxissemester der Universität Kassel. Lehramtsstudierende nehmen am Praxissemester relativ früh (im dritten oder vierten Semester) teil. Nach dem zweiten oder dritten Fachsemester fehlt in der Regel noch konzeptuelles Wissen zur Wahrnehmung und Analyse unterrichtlicher Situationen. Die Anwendung von wissenschaftlichem Wissen zum Verstehen oder zum Lösen praktischer Probleme kann durch die Arbeit mit Fällen eingeübt werden, um „das im professionellen Können sichtbare, explikativ aber nicht bzw. nur mit Unterstützung zugängliche Wissen zu rekonstruieren.“ (Goetze & Hartz 2008, 68). Das für die jeweiligen Studierenden an nur einer Schule stattfindende Praxissemester bietet nur wenig Raum zu vergleichen und andere Schulen und Unterricht kennenzulernen. Neben der Reflexion von Situationen aus Schule und Unterricht spielt der Erfahrungsaustausch der Studierenden hier eine wichtige Rolle, bei dem zum einen unterschiedliche Unterrichtserfahrungen ausgetauscht und zum anderen eigene Unsicherheiten in einem geschützten Rahmen the-

² Schönknecht spricht auch von „Lehrerbildung als biographisches Lernen“ (Schönknecht 2005, 20)

³ In Anlehnung an Lindow (2014) soll dabei von kasuistischem Wissen gesprochen werden, als eine verschiedene Kontexte umfassende Wissensform und Produkt vernetzten Denkens (ebd. 60) mit einem „Mindestmaß an Multidimensionalität und Multiperspektivität“ (ebd. 64, Hervorhebung im Original).

thematisiert werden können. Auch in der reflexiven Arbeit mit fremden Fällen können Kontraste thematisiert werden. Die im Online-Fallarchiv gesammelten Fälle enthalten zudem wissenschaftliche Interpretationen, die den Kontext einer ersten wissenschaftlichen Reflexion und Thematisierung eigener Erlebnisse ermöglichen.

Für die Fallarbeit im Seminar werden vor diesem Hintergrund theoretische Anknüpfungspunkte vorgegeben, die einerseits eine theoretische Basis bieten und andererseits Bezüge zu typischen Frage- und Problemstellungen von Schule und Unterricht darstellen. Die Zentrierung auf Themen in der Arbeit mit Fällen dient auch dazu, die für viele Studierende schwierige Herstellung von Theoriebezügen zu einem Fall zu erleichtern (dazu auch Reh & Rabenstein 2005; Schelle, Rabenstein & Reh 2010). Auch hier besteht ein Bezug zu den Zielstellungen des Praxissemesters, in dem die Studierenden das von ihnen angestrebte Berufsfeld und die Institution Grundschule erkunden sollen, um die Herausforderungen des Berufs der GrundschullehrerIn sowohl im Unterricht als auch in der Institution Grundschule kennenlernen und (kritisch) reflektieren sollen. Der Rollenwechsel zur PraktikantIn soll bewusst wahrgenommen, gestaltet und mitgebrachte pädagogische Orientierungen und Handlungsweisen in Schule und Unterricht im Sinne einer vertieften Selbstwahrnehmung im pädagogischen Handeln reflektiert werden. Untersuchungen mit AbsolventInnen der LehrerInnenausbildung bzw. BerufsanfängerInnen zeigten hier vor allem Schwierigkeiten in pädagogischen, didaktischen und psychologischen Bereichen (Schniedrig 1993; Terhart u.a. 1994; Flach, Lück & Preuss 1995; Kramis-Aebischer 1995; Schneuwly 1995; Bertschy 2004). Diese Probleme reichen über Beurteilungsfragen, Disziplinprobleme, Unterrichtsmethoden, widersprüchliche und diffuse Rollenansprüche, Konflikte im Kollegium, mangelnden kollegialen Austausch, Stoff- und Leistungsdruck und die Zusammenarbeit mit Eltern (Bertschy 2004, 63ff.). Auf dieser Basis wurden folgende typische Themenfelder herausgearbeitet, die den Ausgangspunkt methodengeleiteter Reflexionseinheiten darstellen:

- Strukturen von Schule und Unterricht,
- Praktiken und Routinen,
- Unterrichtsstörungen und
- Thematisierung der eigenen Rolle im Praktikum.

Im Anschluss an Helsper (1996, 2001) gehen wir damit auch von Problemen bzw. Grundspannungen aus, die über den Bereich der Formulierung von Antinomien des LehrerInnenhandelns hinaus bestimmt werden. Die konstitutiven Handlungsdilemmata dieser Grundspannungen bedürfen einer verstärkten Reflexion: „Zentral ist es dabei, die eigenen Wahrnehmungsmuster in ihrer Begrenztheit zu erkennen und zu erweitern, deren Abhängigkeit von der individuellen Biographizität anzuerkennen und diese zu transformieren.“ (Iwers-Stelljes & Luca 2008, 432). In Anlehnung an den Reflexionsansatz von Korthagen und Vasalos (2005, 2010) wird Reflexion damit nicht nur als mentaler Prozess aufgefasst, sondern auch als biographischer Lernprozess begriffen, in dem eine Situation oder bestehendes Wissen restrukturiert oder strukturiert wird bzw. zum Aufbau neuer oder der Veränderung bestehender (mentaler) Wissensstrukturen beiträgt. Die herausgearbeiteten Themenfelder haben

damit auch einen (berufs-)biographischen Bezug, der auf gemachte Erfahrungen bezogen ist und prospektive wie retrospektive Reflexionsperspektiven berücksichtigt. Im Kontext biographischen Lernens „handelt es sich dabei immer um einen reflexiven Prozess, in dem die Akteure auch auf biographische Erfahrungen zurückkommen – und neue machen“ (Krasemann 2016). Lüsebrink stellt dazu fest, dass von Studierenden insbesondere biographische Erfahrungen zur Bearbeitung von Fällen herangezogen werden (Lüsebrink 2007, 126f.) Die Wert- und Normvorstellungen des einzelnen unterliegen ständigen Verstetigungs-, Verarbeitungs- und Wandlungsprozessen, die sich auch als Lernprozesse verstehen lassen (vgl. Ecarius 1998, 138). Gerade im Hinblick auf die Ebene der biographischen Reflexion ist bei der Arbeit mit eigenen und fremden Fällen darauf zu achten, dass nicht „erfahrungsbegrenzende *biographische Vergewisserungen*“ (Lüsebrink 2007, 130, Hervorhebung im Original) ausgetauscht und vertieft werden, sondern rekonstruktive Zugänge im Mittelpunkt der Reflexionen stehen. Es geht in den biographischen Reflexionen weniger um den spezifischen Inhalt, sondern um den Umgang mit dieser Situation im Hinblick der theoretischen Themensetzungen.

4. Inhaltliche Gestaltung der Seminarsitzungen

Das Lehr-Lern-Modell der Seminarkonzeption bewegt sich sowohl auf den Ebenen problem-basierten bzw. problemorientierten Lernens, des instruktionalen Lernens (vgl. Syring et al. 2016, 89f.) und des situierten Lernens. Während des Lernens sollen die Studierenden die Lerninhalte ‚situiert‘ „aus möglichst vielen *Perspektiven* betrachten“ (Fölling-Albers, Hartinger & Mörtl-Hafizovic 2004, 727). Theoretischer Hintergrund situierter Lernumgebungen sind in erster Linie die „Situiertheitserklärungen“ trügen Wissens (vgl. Renkl 1996). Demnach wird vorhandenes Wissen genau dann nicht angewendet, wenn sich Lern- und Anwendungssituation zu stark voneinander unterscheiden (vgl. z.B. Dubs 1995, 893; Duffy & Jonassen 1992; Gerstenmaier & Mandl 1995; Reinmann-Rothmeier & Mandl 1998). Somit ist das zentrale Merkmal situierter Lernbedingungen das Bemühen um *Authentizität* (vgl. Honebein, Duffy & Fishman 1993).

Kern des Veranstaltungsdesigns sind Arbeitsphasen, in denen die Studierenden Erfahrungen aus dem Praktikum sowie fremde Fälle als Text theorie- und selbstreflektierend bearbeiten. Dabei wird ausschließlich in sozial-kooperativ in Gruppen gearbeitet um eine Reflexion zu vermeiden, die die Form sozialer Selbstverständigung annimmt (Feuser 2015). Die Aufgaben sind dabei so gestaltet, dass die Studierenden sich eigenständig und diskursiv in Gruppen mit Fällen auseinandersetzen und eigene Erfahrungen austauschen. Die Fallarbeit geschieht dabei grundsätzlich strukturiert durch Aufgaben. Zunächst werden Probleme an Hand von vorgegebenen Fällen aus dem Online-Fallarchiv Schulpädagogik bearbeitet. Die Fälle werden dabei zu Themenschwerpunkten ausgewählt. In einer zweiten Arbeitsphase verfassen die Studierenden dann eigene Falldarstellungen, die Beobachtungen aus dem Praxissemester dokumentieren – wieder orientiert an der Themenvorgabe.

4.1 Verfassen von Memos und Unterrichtsprotokollen

Beobachten ist grundsätzlich als Teil der Arbeit von LehrerInnen zu betrachten und ist eine der Grundlagen qualifizierten Lehrerhandelns (Flagmeyer, Dietze-Münnich & Strietzel 2002, 83; Abel, Lunkenbein & Rahm 2007, 40; de Boer & Reh 2012). Das Verfassen eigener Memos und die Beobachtung von Schul- und Unterrichtsszenen sowie die Transkription von Interaktionen im Unterricht sind ein wichtiger Bestandteil der Seminarkonzeption und eine Arbeitsgrundlage der Sitzungen. Das Verfassen von Memos ist vorliegend nicht zu verwechseln mit den Forschungsmemos in Methoden der qualitativen Sozialforschung, in der diese unter anderem dazu dienen, den Forschungsprozess zu dokumentieren. Bei den Memos handelt es sich um Gedächtnisprotokolle, die in der Seminarsituation gewissermaßen ad hoc als eigener Fall, entlang der Themenvorgabe des Seminars (siehe 4.2) verfasst werden. Memos basieren also auf eigenen Beobachtungen mit einem jeweils unterschiedlichen zeitlichen Abstand. Diese Memos können neben der beschriebenen Situation auch darauf bezogene generelle Eindrücke, Gefühle, Fragen aber auch konkrete Interaktionen und Beobachtungen enthalten. Empfohlen wird dabei eine möglichst dichte Beschreibung der Situation in der deutlich wird, wer was, wo, wie, auf welche Weise macht (vgl. Lunkenbein 2012, 74). Für die Arbeit mit Memos genügt dabei eine Form der Alltagsbeobachtung als sorgfältiges „Registrieren und Wahrnehmen von Ereignissen, Vorgängen oder Verhaltensweisen.“ (ebd. 79). Da die Memos im Kontext thematischer Schwerpunkte verfasst werden, ist eine zeitliche Nähe zu der erinnerten Situation nicht herstellbar. Es wird aber zu Seminarbeginn aufgefordert, Situationen, die den Studierenden bemerkenswert erscheinen, möglichst sofort zu protokollieren und als Memo zu verfassen. Um Doppelbelastungen in der Praxistätigkeit zu vermeiden, werden unstrukturierte Protokolle empfohlen nach im Seminar abgesprochenen allgemeinen Richtlinien. Die Beobachtungen sollten dabei folgendes enthalten:

- Was, Wer, Wann, Wo und Wie – um was ging es?
- Wer handelte wie?
- Welche Reaktionen wurden bei den AkteurInnen ausgelöst?
- Welche Gegenstände waren Teil der Situation?
- Abschließend: Beschreiben des eigenen Verhaltens, der eigenen Gefühle und Gedanken

Im Gegensatz zu Memos haben Interaktionsprotokolle eine deutlichere Nähe zu wissenschaftlichen Protokollen. Sie sollen nach Möglichkeit in situ oder direkt im Anschluss an eine Situation verfasst werden. Das Verfassen solcher Protokolle stellt eine anspruchsvolle Aufgabe für die Studierenden dar.⁴ Als Interaktionsprotokoll soll eine kurze Szene transkribiert werden, die dann in den Sitzungen zum sequentiellen Interpretieren zur Interpretation ge-

⁴ Zu empfehlen ist in diesem Zusammenhang eine Übungseinheit, die mit Material aus „Unterricht unter der Lupe“ (Universität Kassel) durchführbar ist.

nutzt werden. Wie für die Memos als auch für die Interaktionsprotokolle gelten eine Sicherung des Materials durch Anonymisierung.

Insbesondere bei der Arbeit mit Beobachtungen von Studierenden ist darauf zu achten, dass subjektive Theorien verfestigt werden und interpretatorische Zugänge erschweren (Hascher & Moser 2001, 228 f.). Um aus der Beobachtung eine Reflexion werden zu lassen, ist es notwendig, diese zum Arbeits- und Reflexionsgegenstand unter einem theoretischen Schwerpunktthema zu machen (Lunkenbein 2012, 81f.). In den Fallsammlungen der Studierenden sollen in diesem Zusammenhang nicht nur erinnerte Fälle abgelegt werden. Jedes Memo bzw. jede Beobachtung wird versehen mit einem kurzen Kommentar über die Auswahl des Falles, den theoretischen Bezügen und der Bedeutung für das eigenen LehrerInnenhandeln (dazu 4.3). Auch so soll gewährleistet bleiben, dass insbesondere der Umgang mit der Situation reflektiert wird.

4.2 Themenschwerpunkte der Sitzungen

Die Themenschwerpunkte der Sitzungen basieren zum einen auf typischen Schwierigkeiten in pädagogischen, didaktischen und psychologischen Bereichen (siehe 3), sie lassen sich aber auch in berufsbiographischen, strukturtheoretischen und praxeologischen Ansätzen innerhalb der LehrerInnenbildung verorten.

Theoretische Grundlage	Seminarthema
1. (Berufs-)Biographische Ansätze (u.a. Kunze & Stelmaszyk 2004; Hericks 2007; Herzog 2011) LehrerInnenwerden als individueller Entwicklungsprozess	➤ Thematisierung der eigenen Rolle als „PraktikantIn“ im Praxissemester
2. Strukturtheoretische Ansätze (u.a. Helsper 2002; Oevermann 1996) typische berufliche Handlungsprobleme, Widersprüche im LehrerInnenhandeln	➤ Strukturen von Schule und Unterricht, Antinomien des LehrerInnenhandelns
4. Praxeologische Perspektive (Bourdieu 1979, Reckwitz 2003, Sturm 2011/2012) (Konjunktives Erfahrungs-) Wissen herausarbeiten, „an dem Akteurinnen und Akteure ihre Praktiken ausrichten und in denen sie jeweilige Bedeutungen entwickeln“ (Sturm 2012)	➤ Praktiken und Routinen des Unterrichts (Anfangen, Melden, Aufrufen, Fragen, Aufgaben stellen, Aufgaben vergeben, Anerkennen, Strafen, Rückmeldungen geben...)
5. Querthema: Unterrichtsstörungen und Unterrichtsordnungen	➤ Kontrastierung von Störungen ➤ Umgang mit Störungen

Die Themenschwerpunkte werden zunächst theoretisch durch die Seminarleitung eingeführt und stellen dann Referenzen zur Reflexion des jeweiligen Fallmaterials dar. Zunächst wird dabei mit fremden Fällen gearbeitet, anschließend erfolgt ein aktiver, eigenständiger Umgang mit dem neuen Wissen am eigenen Fall (Memo oder Beobachtungsprotokoll). Die Arbeitsaufgaben orientieren sich dabei an Fallarbeitsmethoden aus dem Online-Fallarchiv Schulpädagogik (siehe 4.2).

a.) PraktikantInnenrolle (Als PraktikantIn in der Schule)

Bisher gibt es nur wenig Literatur, in der sich mit der speziellen Rolle Lehramtsstudierender in Praxisphasen beschäftigt wird. Das Praxissemester ist verortet sowohl in der Hochschule als Subsystem der LehrerInnenbildung als auch in der Schule selbst. Das Zusammentreffen zweier unterschiedlich gewachsener Kulturen (dazu auch Kraler 2012) ist für Lehramtsstudierende im Praxissemester Alltag. Insbesondere dieser Seminarteil arbeitet mit biographischen Erfahrungen. Das Praxissemester wird für die meisten Studierenden zu einer Studienphase, in der aus dem SchülerInnen-Leitbild ein realistisches LehrerInnen-Leitbild entsteht. Dieses Leitbild verändert sich dann weiter, „wenn die Differenzen zu dem, was man Tag für Tag tut, immer offensichtlicher werden und keine Perspektiven zur Verringerung der Differenzen in Sicht sind.“ (Meyer 2012, 65). Hier deutet sich ein komplexes Rollenbild an mit unterschiedlichen Erwartungen und Erfahrungen. Zunächst der Rollenwechsel zur PraktikantIn. Im Praktikumsalltag erlebt sich die PraktikantIn gegenüber SchülerInnen als Lehrperson, aber noch weit entfernt von der LehrerInnenrolle, jedoch mit ähnlichen Erwartungen an sie. Auch als PraktikantIn gegenüber MentorInnen ergeben sich spezielle Erwartungshaltungen und mögliche Spannungen.



Das Spannungsverhältnis der Praktikumssituation lässt sich in zwei unterschiedliche Erwartungshorizonte aufteilen:

Erfahrungshorizont: Spannungen zwischen PraktikantInnen und SchülerInnen

- „positive Rache“ (Flaake 1989, 57ff.), Abgrenzungsprobleme bzw. unreflektierter Übertrag biographischer Erfahrungsideale
- Wiederholung von Verhaltensweisen, die PraktikantInnen als SchülerInnen erlebt haben (Rollenfixierung)
- Angst vor desinteressierten SchülerInnen bzw. der Unwirksamkeit eigener Planungen

Erwartungshorizont: Spannungen zwischen theoretischem Wissen und Alltagspraxis

- Mögliche Widersprüche zwischen universitärem „theoretischen“ Wissen und pragmatischer bzw. routinierter Realitätsbewältigung von MentorInnen
- Verzerrung der Realität durch besondere Entlastungsstrukturen (Hascher, Arnold, Messner, Niggli, Patry und Rahm 2010, 63)
- Gefahr der Übernahme von Routinen unterhalb des Niveaus der universitären Ausbildung (ebd. 62)

b.) Antinomien des LehrerInnenhandelns

Das Konzept der pädagogischen Antinomien des LehrerInnenhandelns steht in der Tradition von Struktur- und Professionstheorie (Helsper 2001, 85). Helsper spricht dabei von „grundlegenden Antinomien (...) die sich auf einer ersten Ebene bereits in den Strukturen der alltäglichen sozialen Praxis bzw. des sozialen Handelns (...) rekonstruieren lassen.“ (ebd. 85). Helsper arbeitet dabei folgende Antinomien heraus (ausführlich in Helsper 2001, 2004, hier zusammengefasst aus Stangls Arbeitsblättern):

1. **Begründungsantinomie:** Widerspruch zwischen Entscheidungsdruck und Begründungsverpflichtung.
2. **Praxisautonomie:** Widersprüchliche Einheit von Theorie und Praxis.
3. **Subsumtionsantinomie:** Antinomie von Rekonstruktion und Subsumtion. Es besteht immer die Gefahr, in unzulässiger Typisierung dem Einzelfall nicht gerecht zu werden.
4. **Ungewissheitsantinomie:** Antinomie zwischen Vermittlungsversprechen und struktureller Ungewissheit der professionellen Intervention.
5. **Symmetrie und Machtantinomie:** Der Professionelle ist in einer überlegenen Position. Die Beziehung ist asymmetrisch, der Professionelle ist dominant.
6. **Vertrauensantinomie:** Es muss eine Vertrauensbasis unterstellt werden, die aber erst hergestellt werden muss. Wenn Schüler Schwächen kommunizieren, geben sie sich in die Hand des Lehrers. Erfahrungen der Bloßstellung durch Lehrpersonen.

7. **Näheantinomie:** Spannung zwischen Nähe und Distanz.
8. **Sachantinomie:** Spannung zwischen wissenschaftlich kodifiziertem Wissen, organisatorisch gerahmt durch Lehrpläne und Richtlinien und alltagsweltlichen, lebensweltlichen und biographisch gefärbten „inoffiziellen Weltversionen“ von Schülerinnen.
9. **Organisationsantinomie:** Spannung zwischen formalen und universalistischen Verfahrensweisen und der Notwendigkeit von Offenheit, Emergenz, Kreativität des Lehrerhandelns andererseits. Die organisatorische Strukturierung ist handlungsentlastend und routinisierbar, behindert aber die Offenheit und Emergenz professionellen Handelns.
10. **Differenzierungsantinomie:** Spannung zwischen homogenisierter Gleichbehandlung aller Schüler (Homogenisierung von Bildungszeiten) und der Notwendigkeit, zwischen der Schülergruppe und einzelnen Schülern differenzieren zu müssen. Pluralität von Lernbiographien und Bildungsvoraussetzungen soll beachtet werden.
11. **Autonomieantinomie:** Lehrer fordern zur Autonomie auf, aber in einem von Heteronomien durchsetzten Rahmen (Regeln, Zwänge usw.). Die Verbliebene Heteronomie soll im Rahmen kognitiver und emotionaler Bildungsprozesse abnehmen. Lehrer müssen diese Bestände von Heteronomie und Autonomie stets ausbalancieren. Zwischen Förderung der und Überforderung durch Autonomie abwägen, sodass Schüler sich nicht in entlastende Heteronomien und Abhängigkeiten flüchten.

(© <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/LEHREN/Antinomien-Lehrerhandeln.shtml>)

Diese Antinomien lassen sich weder beheben noch auflösen, sie gehören konstitutiv zum pädagogischen LehrerInnenhandeln (Helsper 2001, 87). Es handelt sich dabei immer um Situationen, in denen unterschiedliche, sich widersprüchlich gegenüberstehende Handlungsanforderungen entstehen. In solchen Situationen müssen zwischen den Polen unter Handlungsdruck Prioritäten gesetzt werden, was zu widersprüchlichen Handlungen führt. Die Studierenden begegnen in ihren ersten Handlungsvollzügen verschiedensten antinomischen Grundspannungen, ohne diese als solche zu erkennen. „Sie nicht vorschnell zu glätten, sondern sie als konstitutiv für den Beruf durchschaubar und verständlich zu machen“ (Iwers-Stelljes & Luca, 2005, S.7) ist ein wesentlicher Schritt in der Thematisierung der Antinomien des LehrerInnenhandelns.

c.) Praktiken in Schule und Unterricht

Die praxeologische Perspektive thematisiert und beschreibt Praktiken von Schule und Unterricht. Dabei wird zentral an der Frage angesetzt, wie (konjunktives Erfahrungs-) Wissen herausarbeitet wird, „an dem Akteurinnen und Akteure ihre Praktiken ausrichten und in denen sie jeweilige Bedeutungen entwickeln“ (Sturm 2012). Unterricht wird dabei als soziale Praxis verstanden, die interaktiv von LehrerInnen und SchülerInnen hergestellt wird (ebd.). Im Gegensatz zu einer handlungstheoretischen Perspektive wird davon ausgegangen, „dass das

sinnhafte Verhalten der Akteure grundlegend auf implizitem Wissen und Können beruhe und nicht oder nur in abgeleiteter Weise auf bewussten Absichten, Zielen und Überzeugungen“ (Schulz-Schaeffer 2010, 319) beruht. Fallarbeit mit der Perspektive auf Praktiken beschäftigt sich mit der Herausarbeitung der Fall- bzw. Situationsspezifik einer jeweiligen pädagogischen Praxis. Die Studierenden sollen hier lernen, spezifische soziale Praktiken, die das alltägliche Unterrichtsgeschehen konstituieren, zu identifizieren und in ihrer Eigenlogik zu analysieren (Breidenstein 2009, 201).

d.) Unterrichtsstörungen und Unterrichtsordnungen

Das Thema Unterrichtsstörungen kann hier als ein Querthema betrachtet werden, mit dem die genannten theoretischen Bezüge handhabbar gemacht werden. Unterrichtsstörungen eignen sich unter anderem deshalb als Querthema, weil der Begriff auf den ersten Blick relativ eindeutig für die Studierenden wirkt. Die Klarheit des Begriffes verliert sich, wenn genauer analysiert wird, wer wann warum wen in welcher Situation stört (Textor 2015, 7). Unterrichtsstörungen können sowohl aus strukturtheoretischer als auch aus praxeologischer Perspektive analysiert werden. Die Perspektive auf Unterrichtsstörungen bietet sich auch deswegen an, weil die Fallperspektive vieler Studierender oftmals auf offensichtliche Probleme des Unterrichts gerichtet ist. Die biographische, struktur- und praxistheoretische Perspektive auf Unterrichtsstörungen kann dabei helfen, zu reflektieren, was eine Unterrichtsstörung im konkreten Fall ausmacht – und ob überhaupt eine vorliegt. Außerdem kann thematisiert werden, wie Unterrichtsordnungen im Wechselspiel von Lehrenden und Lernenden konkret hergestellt werden und welche Praktiken der Klassenleitung in Grundschulklassen zu beobachten sind (vgl. Klaffke 2013).

4.2 Methoden der Arbeit mit Fällen

Die thematischen Schwerpunkte werden in den Seminarsitzungen zunächst theoretisch eingeführt und stellen dann Referenzen zur Reflexion des jeweiligen Fallmaterials dar. Theorie kann dabei am Fall *exploriert*, aus dem Fall *generiert* oder mit bestehenden Theorien *abgeglichen* werden (vgl. Seidel et al. 2013). Die kooperativen Arbeitsphasen orientieren sich dabei an Fallarbeitsformen aus dem Online-Fallarchiv der Universität Kassel: *Aufgabenbasierte Fallarbeit, Kollegiale Fallbesprechung fremder Fälle und Sequentielles Interpretieren*.

4.2.1 Aufgabenbasierte Fallarbeit

Die im Online-Fallarchiv Schulpädagogik der Universität Kassel entwickelten Aufgaben⁵ sollen helfen, die Reflexions-, Analyse- und Argumentationsfähigkeiten anzuregen und sich schulische Interaktionen „reflexiv“ zu vergegenwärtigen. Die Aufgaben werden in den Seminarsitzungen in unterschiedlicher Reihenfolge angewendet und zielen darauf ab, gängige Deutungs- und Handlungsmuster über Schule, Unterricht, LehrerInnenhandeln oder Schüler-

⁵ <http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/didaktik-der-lehrerbildung/fallbasiertes-lernen/aufgabenbereich-a/>

Innenrolle zu irritieren und Strukturkenntnisse über Erziehungsverhältnisse zu bewirken. Im Verlauf des Seminars wird dies durch den theoretischen Bezug zu biographischen, strukturtheoretischen und praxeologischen Aspekten geschärft.

1. Problemfindung

Die Lernenden erhalten einen Fall und haben die Aufgabe, die darin liegenden Probleme zu erkennen und zu benennen.

2. Theoriebezüge herstellen

Die Lernenden erhalten einen Fall. Ihre Aufgabe besteht darin, Theoriebezüge herzustellen.

3. Vergleich

Die Lernenden erhalten die Aufgabe mehrere Fälle zu einem Thema zu sichten und strukturelle Gemeinsamkeiten herauszuarbeiten.

4. Inszenierung

Die Lernenden erhalten die Aufgabe, einen Fall als Theaterspiel in Szene zu setzen.

5. Fortsetzung

Die Lernenden erhalten die Aufgabe, den Fall weiter zu schreiben oder weiter zu erzählen.

Die Aufgaben werden sowohl mit fremden Fällen als auch mit eigenen Protokollen bearbeitet. Dabei wird im ersten Teil der jeweiligen Gruppenarbeit Material aus dem Online-Fallarchiv zur Verfügung gestellt. Die Auswahl dieser Fälle entspricht dem jeweiligen thematischen Schwerpunkt und fokussiert auf den theoretischen Input der jeweiligen Seminarsitzung. Während es in der Arbeit am fremden Fall stark um die Problemfindung und das Herstellen des Theoriebezugs geht, wird in der Arbeit am eigenen Fall nach eigenen Erfahrungen zum Themenschwerpunkt gefragt. Es wird also zunächst Theorie am fremden Fall expliziert und im zweiten Schritt in eigenen Beobachtungen exploriert.

4.2.2 Kollegiale Fallbesprechung fremder Fälle und Kollegiale Fallberatung

Im Seminar wird mit zwei Methoden der kollegialen Besprechung von Fällen gearbeitet. Beide orientieren sich an Modellen der Kollegialen Fallberatung (Schlee & Mutzek 1996; Fiege 1999; Franz & Kopp 2002; Schlee 2008; Mutzek & Schlee 2008; Tietze 2008; Zeiler 2012), der Supervision und der seminaristischen LehrerInnenbildung. Dabei wird die Vorgehensweise für die universitäre Lehre modifiziert.

Sowohl für die *Kollegiale Fallberatung* als auch für die *Kollegiale Fallbesprechung fremder Fälle* gelten die gleichen Regeln. Beide Methoden sollten in Gruppengrößen zwischen 5 und 8 Personen stattfinden. Dabei sind vier wichtige Prinzipien einzuhalten:

Vertrauen: Alles Besprochene bleibt im Rahmen der Kollegialen Fallberatung bzw. Fallbesprechung. Studierende sollten dabei „unter sich“ beraten und diskutieren können.

Unterstützung: FallgeberInnen, ModeratorInnen und BeraterInnen haben alle beratende, bzw. unterstützende Funktion.

Wertschätzung: Die Wertschätzung über die Beratung erfolgt wechselseitig, Beratende werden gleichzeitig „kollegial“ beraten durch den Austausch von Erfahrungen, Empfehlungen und Ratschlägen.

Einhaltung des Ablaufs: In beiden Modellen sollten die Beteiligten darauf achten, dass der Ablauf des jeweiligen Modelles eingehalten wird. Es sollten keine Schritte übersprungen werden. Auch sollten die Beteiligten darauf achten, nicht frühzeitig von einem Schritt zum nächsten überzugehen.

In beiden Modellen sind unterschiedliche Rollen zu besetzen: FallgeberIn, ModeratorIn und ZeitwächterIn. Jede dieser Rollen kann von allen Teilnehmer*innen besetzt werden. Die ZeitwächterIn sollte zudem wichtige Stränge der Fallberatung protokollieren. Dieses Protokoll erhält am Ende die fallgebende Person. In sehr kleinen Gruppen kann die Rolle der ZeitwächterIn mit der der ModeratorIn zusammenfallen – umgekehrt kann in größeren Gruppen die Rolle der ProtokollantIn separat bestimmt werden. Wir empfehlen Gruppengrößen, in denen diese Rollen einzeln vergeben werden können. Alle mit Rollen ausgestatteten Personen haben, wie alle Beteiligten bis auf die fallgebende Person, beratende Funktion(en).

Kollegiale Fallbesprechung fremder Fälle

Bei der *Kollegialen Fallbesprechung fremder Fälle* werden Fälle aus dem Online-Fallarchiv Schulpädagogik in kooperativer Form unter Lehramtsstudierenden thematisiert. *Die Kollegiale Fallbesprechung mit fremden Fällen* bezieht sich auf biographische und unmittelbare (Praxis-)Erfahrungen und arbeitet mit „Rollenskripts“ der Beratung, wobei zudem zu Erklärungen herausgefordert wird und der kooperative Austausch der Studierenden durch die Konfrontation mit der wissenschaftlichen Interpretation eine kognitive Herausforderung erfährt.“ (Heinzel & Krasemann 2015). In der Arbeit am fremden Fall findet der Beratungsprozess in der Gruppe über die handlungsentlastete Distanz zum fremden Fall statt; es gibt keinen „Fallgeber“ aus der Gruppe.

Schritt	Beschreibung der Arbeitsphase
1. Verteilung der Rollen (5 Min.)	Bevor Sie mit dieser Aufgabe beginnen, sollten Sie innerhalb der Gruppe Rollen festlegen: • ModeratorIn • ZeitwächterIn und ProtokollantIn (bei größeren Gruppen)

	<i>ab 7 Personen empfiehlt es sich, diese Rollen auf zwei Personen zu verteilen</i> ➤ <i>Das Protokoll der Kollegialen Fallbesprechung erhalten am Ende alle Beteiligten der Runde.</i>
2. Vorstellung des Falles (ca. 5 Min.)	Das Problem liegt als Text allen vor und wird gelesen. ➤ <i>In dieser Phase sollten alle Beteiligten den Fall inhaltlich verstanden haben – Nachfragen sollten sich nur auf Verständnisprobleme mit dem Text beziehen.</i>
3. Sammeln von Einfällen (5-10 Min.)	Die Gruppe sammelt Assoziationen, Empfindungen, Phantasien, Bilder, welche durch die Falldarstellung ausgelöst werden. ➤ <i>In dieser Phase ist darauf zu achten, dass noch keine möglichen Ursachen, Lösungsideen oder Interpretationen der Handlung geäußert werden.</i>
4. Sammeln von Erklärungen und theoretischen Anschlüssen (10 Min.) <i>Phase 1: Sammeln von Erklärungen</i> <i>Phase 2: Sammeln von theoretischen Anschlüssen</i>	Die Gruppe sucht nach Erklärungen und theoretischen Aspekten zum Fall. ➤ <i>In der ersten Phase können eigene Erklärungen zum Fall gegeben werden, z.B. Interpretationen oder Ideen zum Hintergrund</i> ➤ <i>In der zweiten Phase dieses Schrittes denkt die Gruppe gemeinsam über mögliche theoretische Anschlüsse zum Fall nach.</i>
5. Sammeln von Handlungsvorschlägen (5-10 Min.)	Die Gruppe trägt aus ihrer Erfahrung Handlungsvorschläge zusammen. ➤ <i>Gemeinsam werden konkrete Handlungsvorschläge zum Umgang mit der im Fall zugrunde liegenden Situation überlegt.</i>
6. Hinzuziehen der wissenschaftlichen Interpretation zum Fall (5-15 Min.)	Die Interpretation zum Fall wird als Text vorgelegt und gelesen. ➤ <i>Jeder Fall aus dem Online-Fallarchiv enthält eine wissenschaftliche Interpretation – diese wird jetzt gelesen.</i>
7. Positive Rückmeldung zur Interpretation (5 Min.)	Die Gruppe überlegt, was an der Interpretation interessant sein könnte und die bisherigen Überlegungen ergänzt. ➤ <i>Die Gruppe sollte sich hier auf die Interpretation einlassen. Im Mittelpunkt steht das Hinzuziehen interessanter</i>

	<i>Aspekte aus der Interpretation zur bisherigen Diskussion des Falles.</i>
8. Abschlussrunde mit Bilanzsätzen (5 Min.)	Alle Beteiligten äußern sich abschließend in folgender Form: ➤ <i>Für mich persönlich bedeutet dieser Fall, dass ich ...</i> ➤ <i>Aus der Fallbesprechung habe ich mitgenommen, dass ich ...</i>

Tabelle 1: Kollegiale Fallbesprechung fremder Fälle (<http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/didaktik-der-lehrerbildung/kollegiale-fallberatung-und-kollegiale-fallbesprechung-fremder-falle/kollegiale-fallbesprechung-fremder-falle/>)

Kollegiale Fallberatung im Seminarkontext

In herkömmlichen Modellen der Kollegialen Fallberatung fällt die Konfrontation der Akteure mit wissenschaftlichen Interpretationen weg. Das von uns im Kontext des Seminars weiterentwickelte Modell der Kollegialen Fallberatung versucht theoretische Bezüge zu berücksichtigen. Dies geschieht zum einen durch die Nutzung der Methode im Zusammenhang mit den thematischen Themenblöcken des Seminars. Zum anderen ist im Ablauf ein Arbeitsschritt vorgesehen, in denen die Beteiligten über theoretische Bezüge zum Fall nachdenken und diese formulieren sollen. Bei diesem Arbeitsschritt sollten keine DozentInnen anwesend sein. Die Kollegiale Fallberatung ist damit ein geschützter Rahmen des Erfahrungsaustausches unter Studierenden. Es steht den Studierenden frei, den Ablauf und das Ergebnis der Fallberatung im Plenum vorzustellen.

Schritt	Beschreibung der Arbeitsphase
1. Vorstellung und Entscheidung (5-10 Min.)	Verteilung der Rollen und Auswahl der Fallgeber*in. Folgende Rollen sollten Sie festlegen: • <i>FallgeberIn</i> • <i>ModeratorIn</i> • <i>ZeitwächterIn und ProtokollantIn (bei größeren Gruppen ab 7 Personen empfiehlt es sich, diese Rollen auf zwei Personen zu verteilen)</i> ➤ <i>Das Protokoll der Kollegialen Fallbesprechung erhalten am Ende alle Beteiligten der Runde.</i> <i>Alle Beteiligten stellen eigenes oder fremdes Fallmaterial in einem 2-Minuten Blitzlicht vor. Leitfragen zur Vorstellung des Falls:</i> • <i>Was passiert?</i> • <i>Welche AkteurInnen sind beteiligt?</i> • <i>Warum bewegt mich der Fall?</i> <i>Die Gruppe entscheidet anschließend gleichberechtigt über den</i>

	<i>Fall für die Kollegiale Fallberatung.</i>
2. Fall Erzählung und Nachfragephase (5-10 Min.)	Der Fall wird erzählt oder vorgelesen (!). Alle Beteiligten können nun Nachfragen zum Fall stellen. ➤ <i>In dieser Phase dürfen noch keine eigenen Gefühle bzw. Assoziationen zum Fall gesammelt werden, nur inhaltliche Fragen sind erlaubt.</i> ➤ <i>Diese Phase ist abgeschlossen, wenn alle Beteiligten den Fall verstanden haben.</i>
3. Entwicklung einer Schlüsselfrage (5 Min.)	Mit Unterstützung der Gruppe wird nach einer Schlüsselfrage gesucht – diese kann auch durch die Fallgeber*in bereits mitgebracht sein. ➤ <i>In dieser Phase ist darauf zu achten, dass noch keine möglichen Ursachen, Lösungsideen oder Interpretationen zur Handlung geäußert werden.</i>
4. Diskussion und/ oder Beratung (Max. 20 Min.) 1. Phase: Assoziation und Erlebnis 2. Phase: Erklärungen und Hypothesen 3. Phase: Hilfe und Ratschlag	Dieser Schritt ist in drei Phasen unterteilt, die nicht vermischt werden sollten. ➤ <i>Die BeraterInnen können nun Assoziationen, Gefühle austauschen – die FallgeberInnen äußern sich in dieser Phase nicht. Mit Assoziationen und Gefühlen sind Äußerungen darüber gemeint, was der Fall in den BeraterInnen auslöst.</i> ➤ <i>In dieser Runde werden Erklärungen und Hypothesen zum gesammelt. Es geht um Überlegungen darüber, warum etwas geschehen ist, bzw. was zu einer bestimmten Situation geführt haben kann.</i> ➤ <i>Die BeraterInnen sammeln Handlungsvorschläge.</i> Die ProtokollantIn sollte die wesentlichen Diskussionslinien und Handlungsvorschläge aller drei Phasen nachvollziehbar protokollieren.
5. Theoriebezug wählen/ diskutieren (5 Min.)	Die Gruppe überlegt und diskutiert theoretische Zugänge zum Fall. ➤ <i>Der Fall soll nicht nur auf der Ebene der „praktischen Hilfe“ diskutiert, sondern auch theoretisch vertieft werden.</i> ➤ <i>Es geht nicht um eine theoretische Diskussion in der Tiefe, sondern um den Austausch möglicher Theorien, mit denen man den Fall bzw. die Situation weiter ergründen könnte.</i>
6. Bilanzierung und Abschluss (5-10 Min.)	Die fallgebende Person resümiert die Beiträge der BeraterInnen und berichtet, welche Anregungen für ihn/sie wertvoll waren und bedankt sich abschließend. In der Abschlussrunde äußern sich dann alle Beteiligten zur Beratung in folgender Form:

	➤ <i>Für mich persönlich bedeutet dieser Fall, dass ich ...</i> ➤ <i>Aus der Fallbesprechung habe ich mitgenommen, dass ich ...</i>
--	--

Tabelle 2: Kollegiale Fallberatung (<http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/didaktik-der-lehrerbildung/kollegiale-fallberatung-und-kollegiale-fallbesprechung-fremder-falle/kollegiale-fallberatung/>)

4.2.3 Sequentielles Interpretieren

Beim *Sequentiellen Interpretieren* wird die Konzentration auf einen Teilschritt (hermeneutischer) Interpretationsverfahren abgezielt und rekonstruktionslogisch vorgegangen. Die Arbeitsform des Sequentiellen Interpretierens basiert auf der Annahme, dass Schule und Unterricht auf Kommunikation und die intersubjektive Aushandlung von Bedeutungen angewiesen sind und sich darüber hinaus durch eine spezifische Interaktionsdynamik auszeichnen. Sequentielles Interpretieren basiert auf der Sequenzanalyse, die sich in den letzten Jahren als sozialwissenschaftliche Forschungsmethode etabliert hat und der Annahme folgt, dass die Herausbildung sozialer (und damit auch schulischer) Ordnung als Produkt spezifischer Sinnzuschreibungen entsteht, die von den Teilnehmenden eines Gesprächs kontinuierlich „Zug um Zug“ vorgenommen werden (Meseth 2013). Dabei ist grundlegend, dass soziale Situationen durch Konventionen und Regeln bestimmt sind. Das Verfahren zielt u. a. darauf ab, Strukturen in schulischen und unterrichtlichen Situationen offenzulegen und alltagskulturelle plausible Deutungen und Wahrnehmungen aber auch biographisch entstandene Leitbilder zu irritieren. Wie in der „Kollegialen Fallbesprechung fremder Fälle“ steht auch im „Sequentiellen Interpretieren“ der diskursive Austausch in der Gruppe im Mittelpunkt. Die Studierenden sollen hier wie in einer Interpretationswerkstatt arbeiten.

Das Verfahren des *Sequentiellen Interpretierens* läuft wie folgt ab (dazu ausführlich Heinzel & Krasemann 2015):

1. Sequenzierung der Passage bzw. des Protokollauszugs	Es erfolgt eine Unterteilung in sinnvolle thematische Untereinheiten, also Einzelschritte der Handlungsfolge. Dies sind i.d.R. Sprechakte bzw. Redebeiträge; bei Beobachtungsprotokollen auch Handlungsvollzüge.
2. Schritt für Schritt Analyse bzw. Interpretation	• Es geht zunächst um eine breite Bestimmung der Deutungsmöglichkeiten für eine jeweilige Sequenz. Hilfreich sind dabei gedankenexperimentelle Überlegungen und eine Ausdeutung ohne Bezug auf vorliegendes Hintergrundwissen. Dabei soll gerade nicht (nur) intentional interpretiert werden. Dann erfolgt das Bündeln dieser Interpretationen in große Linien.

	• Anschließend werden Überlegungen dazu angestellt, wie es in der Schrittfolge weitergehen könnte (Anschlussüberlegungen). • Erst dann wird die nächste Sequenz einbezogen. Dabei werden auch die bisherigen Überlegungen berücksichtigt und geklärt, welche Deutungen zu verwerfen sind und welche weitergeführt werden können.
3. Gebündelte Darstellung der interpretierten Logik der Handlungsfolge.	Hier geht es um eine Gesamtdeutung, die die Handlungspragmatik des analysierten Geschehens oder die Orientierungsfiguren der beteiligten sozialen AkteurInnen schlüssig bestimmen kann.

Tabelle 2: Sequentielles Interpretieren (<http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/didaktik-der-lehrerbildung/sequentielles-interpretieren/>)

Auch dieses Verfahren wird im ersten Durchgang mit fremden Fällen als Text aus dem Online-Fallarchiv Schulpädagogik durchgeführt. Zunächst wird am Lehrfilm „Objektive Hermeneutik“ gezeigt, wie Professionelle ein Dokument aus dem schulischen Alltag – ebenfalls aus dem Online-Fallarchiv – sequentiell interpretieren. Das Verfahren wird dann gemeinsam mit den Dozierenden an einem Fall aus dem Online-Fallarchiv durchgeführt. Im Verlauf der Interpretation wird diese dann in die Gruppen gegeben, die das Verfahren dann soweit wie möglich weiter ausführen. In einer zweiten Arbeitsphase arbeiten die Studierenden mit eigenen Protokollen. Ein wichtiger zusätzlicher Schritt ist dabei zunächst eine Beschäftigung mit den unterschiedlichen Protokollen und Protokollformen der Studierenden. Grundlagen zur Anfertigung eines (unterrichtlichen) Protokolls werden in einer Sitzung am Anfang des Seminars vermittelt. Dabei ist darauf zu achten, dass die Studierenden Interaktionsprotokolle anfertigen. Die Gruppenarbeit wird in einem Protokoll dokumentiert und das Ergebnis der sequentiellen Interpretation dem Plenum vorgestellt.

Alle angewendeten und hier vorgestellten Formen der Fallarbeit zielen auf den diskursiven Austausch aber unterschiedliche Modi des Reflektierens ab. Wissenschaftliches Reflektieren bedeutet dabei, dass theoretische Inhalte der Themenschwerpunkte nicht wiedergegeben werden, sondern am Fallmaterial angewendet werden können. Das Verfassen von Memos aus der eigenen Praxis zu einem bestimmten Themenschwerpunkt ist dabei bereits ein wichtiger Schritt. Bereits hier kann es zu Transformationen von Überzeugungen zu selbst erlebten Situationen kommen, die wiederum prospektiv und perspektiv biographisch reflektiert werden können. Die unterschiedlichen Arbeitsformen bieten dabei verschiedene Vorgehensweisen an. Die aufgabenbasierte Fallarbeit und die Kollegiale Fallbesprechung fremder Fälle gehen in erster Linie subsumptionslogisch vor während das Sequentielle Interpretieren einen rekonstruktionslogischen Zugang vermittelt.

4.3 Fallsammlung und Fallpräsentation

Die Studienleistung des Seminars wird, neben den üblichen Regelungen zur Teilnahme, durch die Anfertigung einer persönlichen Fallsammlung erfüllt. Sie besteht aus sämtlichen Memos und Protokollen der Studierenden, ausgewählten fremden Fällen (die Studierenden können über Auswahl und Umfang hier frei entscheiden) sowie den Protokollen der Kollegialen Fallbesprechung fremder Fälle und dem Sequentiellen Interpretieren in den Arbeitsgruppen. Eine wichtige Bedingung bei der Anfertigung der Fallsammlungen ist die Anonymisierung der Niederschriften. Dies ist auch deshalb von Bedeutung, weil zur Präsentation der Fallsammlungen das Seminar geöffnet wird. Wichtig ist dabei, dass die gesammelten Fälle durch die Studierenden kommentiert werden. Dieser Kommentar muss folgendes enthalten:

- Warum habe ich diesen Fall ausgewählt?
- Was ist der Fall?
- Welche theoretischen Bezüge gibt es? (Begründen)
- Was bedeutet der Fall für mein LehrerInnenhandeln?

Der Kommentar zu den gesammelten Fällen soll sicherstellen, dass die Studierenden nicht nur Fälle abheften, sondern in zweierlei Hinsicht reflektieren. Zum einen soll ein Fall nicht nur erinnert werden, sondern retrospektiv (was warum ausgewählt) und prospektiv (was bedeutet das für mein Handeln) reflektiert werden. Zum anderen soll der Theoriebezug erkennbar bleiben, durch die Identifikation dessen was der Fall ist und der Übertragung theoretischer Aspekte auf den ausgewählten Fall.

Den Abschluss des Seminars stellt die gemeinsame Präsentation der Fallsammlungen dar. Die Studierenden stellen diese Präsentation selbstständig in den Arbeitsgruppen zusammen. Ausgangsbasis sind die Fallsammlungen der Studierenden. Aus jeder Arbeitsgruppe wird dazu zu jedem Themenschwerpunkt ein Fall vorgestellt. Zusätzlich werden die Erfahrungen mit der *Kollegialen Fallbesprechung fremder Fälle* und das *Sequentielle Interpretieren* thematisiert. Als Seminar – das sowohl im Praxissemester verortet ist als auch Teil des Projektes PRONET der Universität Kassel – soll die Präsentation der Fallsammlungen zur Vernetzung (PRONET) und Weiterentwicklung (Praxissemester) der Lehre der Universität Kassel beitragen. Die Präsentationsveranstaltung wird daher geöffnet für (ausgewählte) Gäste⁶, vor allem für AkteurInnen oder Studierende aus anderen Veranstaltungen von PRONET und dem Praxissemester.

Die Fallsammlungen erhalten die Studierenden nach Durchsicht zurück. Den Studierenden steht es frei zu entscheiden, ob die Fallsammlungen zum weiteren Gebrauch zur Verfügung stehen oder nicht. Dazu erhalten die Studierenden eine Vereinbarung zur Verwendung der Daten. Bei einer Zusage werden die Fallsammlungen durch ein/e MitarbeiterIn oder Hilfskraft digitalisiert. Dabei wird sichergestellt, dass das Material ein weiteres Mal anonymisiert wird und keine Rückschlüsse auf die AutorIn zu schließen sind.

⁶ Ausgeschlossen sind dabei MentorInnen oder die BegleiterInnen des Praxissemesters.

4.4 Seminarplan

Als *flankierende Lehrveranstaltung* im Praxissemester konzipiert und umfasst die Seminar-konzeption pro Sitzung 4 SWS. Die Konzeption sieht eine Übertragungsmöglichkeit vor, in der das Angebot auf zwei Semester ausgelegt werden kann.⁷ Die Veranstaltung gehört zu den flankierenden, auf das Praxissemester bezogenen, Lehrveranstaltungen, an denen die Studierenden teilnehmen müssen und für die eine Wahlpflicht besteht. Im Seminar erfolgt keine Prüfungsleistung, da diese in Form der „wissenschaftliche Reflexion des Praxissemesters“ als Modulprüfungsleistung erfolgt. Als Studienleistung erstellen die Studierenden eine eigene Fallsammlung, bestehend aus Fällen die im Seminar zur Verfügung gestellt werden und eigenen Beobachtungen (dazu 5.3).

Der Seminarablauf orientiert sich an bereits durchgeführten Seminarkonzeptionen von Prof. Dr. Friederike Heinzl und Dr. Benjamin Krasemann. Es handelt sich hierbei um eine Konzeption, die beliebig verändert werden kann.

⁷ Dieses Format würde dann nicht mit eigenen verfassten Fällen arbeiten und im zweiten Semester die Arbeit mit der Kollegialen Fallbesprechung fremder Fälle sowie dem Sequentiellen Interpretieren zentrieren.

Sitzung	Thema	Arbeitsaufgaben	Empfehlungen für Fälle und Literatur
1	Vorstellung, Aufbau und Ziele der Veranstaltung, Leistungsanforderungen, Einführung in das Thema und die Arbeitsformen im Seminar Begriffsklärungen: 1. „Fall“, „Kommunikation“ und „Interaktion“ in Bezug auf Schule und Unterricht 2. Fallarbeit in der Ausbildung zur Lehrkraft und im Schulalltag: Gründe, Ziele, Formen Ziel der Sitzung ist ein erstes Kennenlernen von Falldarstellungen, in all ihrer methodisch bedingten Unterschiedlichkeit (auch bezogen auf unterschiedliche Protokollformen). Theoretisch wird Fallarbeit in Bezug auf das Theorie-Praxis-Problem in der LehrerInnenbildung thematisiert. Dazu werden zahlreiche weitere Theorienbezüge diskutiert, wie Rollentheorie, Sozialisationstheorie, Strukturtheorie, Handlungs- und Praxistheorie.	Die Studierenden lesen mehrere ausgelegte Falldarstellungen aus dem Online-Fallarchiv. Protokolle aus der Praxis lesen (Arbeit mit einem offen ausliegenden Fallfundus, aus dem die Studierende Fälle frei wählen können) 1. <i>Lesen Sie einige der Falldarstellungen (nach dem Lesen zurücklegen)</i> ➤ Notieren Sie sich Eindrücke von den Fällen ➤ Was fällt Ihnen auf (Inhalt, Form...) 2. <i>(in Zweier-Teams) Diskutieren Sie die Protokolle</i> ➤ Stellen Sie sich gegenseitig die von Ihnen gelesenen Fälle vor ➤ Worum geht es in den Protokollen, was wird thematisiert (auf Flipchartpapier sammeln) ➤ Erinnern Sie eigene Erlebnisse aus der Praxis und stellen Sie Zusammenhänge mit den Protokollen her – welche Gemeinsamkeiten und Besonderheiten können Sie herausarbeiten ➤ Stellen Sie uns das Ergebnis Ihrer Diskussion vor Lernen am Fall im Praxissemester – Einzelarbeit Verfassen Sie ein Protokoll ➤ Verfassen Sie nun ein eigenes Protokoll aus Ihrer Praxis (aus dem Gedächtnis)	Fallsammlung aus dem Online-Fallarchiv: Suchen Sie etwa 20 Fälle aus dem Online-Fallarchiv Schulpädagogik der Universität Kassel. Es reicht die nur die Protokolle ausgedruckt anzubieten. Alle Fälle sollten zweifach kopiert auf einem Tisch ausliegen. Die Studierenden sollen zunächst die Fälle lesen und danach zurücklegen und einen weiteren nehmen.

		➤ Entscheiden Sie sich für ein Schlagwort oder eine Überschrift für Ihr Protokoll ➤ Stellen Sie das Protokoll dem Plenum vor – Begründen Sie dabei die Wahl des Schlagwortes/der Überschrift	
2	Vorstellung Online-Fallarchiv Schulpädagogik http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/ - Methodeninput: Was bedeutet „beobachten“? Möglich: Beobachtungsübung mit Unterrichtsvideos. - Einteilung von Arbeitsgruppen	Plenum Vermittlung grundlegender Beobachtungsfähigkeiten – Wie verfasse ich ein Unterrichtsprotokoll? Was soll für das Memo protokolliert werden ➤ Was, Wer, Wann, Wo und Wie – um was ging es? ➤ Wer handelte wie? ➤ Welche Reaktionen wurden bei den AkteurInnen ausgelöst? ➤ Welche Gegenstände waren Teil der Situation? ➤ Abschließend: Beschreiben des eigenen Verhaltens, der eigenen Gefühle und Gedanken Gruppenarbeit Arbeit mit zwei unterschiedlichen Protokollen einer Unterrichtsstunde mit folgenden Fragen (aus Beck & Scholz 1994). <i>Vergleichen Sie bitte die beiden Texte. An welchen Stellen widersprechen sie sich? In welche Konflikte ist die Lehrerin verwickelt? Welche Konfliktlösungsmethoden hat sie benutzt? Was bekommt die Lehrerin eigentlich vom Unterricht mit? Welche Vorstellungen über die soziale Organisation des Unterrichts finden Sie in den Szenen?</i>	Literatur: Beck, G & Scholz G. (1994). <i>Beobachten im Schulalltag. Ein Studien- und Praxisbuch</i>. Frankfurt. de Boer, H./Reh, S. (2012). <i>Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen. Lehrbuch</i>. Heidelberg. Lunkenbein, M. (2012). <i>Beobachtung in Schulpraktischen Studien. Eine empirische Analyse der subjektiven Perspektive von Studierenden auf obligatorische Beobachtungsaufgaben im Praktikum</i>. Bamberg.

3	Textarbeit Arbeiten mit dem Online-Fallarchiv: Arbeitsaufgaben Praxis reflektieren I: <i>Als PraktikantIn in der Schule</i> Arbeit in Gruppen zum Thema/ am Fall	Gruppenarbeit I – Arbeit am fremden Fall Aufgabenbereich A: Fallbasiertes Lernen im Hinblick auf pädagogisches Handeln und fachdidaktische Probleme Problemfindung Die Lernenden erhalten einen Fall und haben die Aufgabe, die darin liegenden Probleme zu erkennen und zu benennen. - Was fällt Ihnen an den Äußerungen von ReferendarInnen im Schulpraktikum auf? - Benennen Sie mögliche Probleme und Spannungen aus ReferendarInnen- und MentorInnensicht. Vergleich Die Lernenden erhalten die Aufgabe mehrere Fälle zu einem Thema zu sichten und strukturelle Gemeinsamkeiten herauszuarbeiten. - Diskutieren Sie die Äußerungen der ReferendarInnen und setzen Sie diese mit eigenen Erfahrungen in Verbindung. - Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede lassen sich dabei aus Ihren Praktikumssituationen ableiten. Gruppenarbeit II – Arbeit am eigenen Fall 1. Erinnern Sie eine Situation aus Ihrem Praktikum, in der Sie sich z.B. als Praktikant/ Praktikantin entweder mehr Handlungsmöglichkeiten oder mehr Unterstützung gewünscht hätten? Schreiben Sie diese Situation auf. 2. Stellen Sie nun Ihren Fall der Gruppe vor. Stellen Sie dabei klar die Problemlage dar und begründen Sie,	http://www.fallarchiv.uni-kas-sel.de/wpcontent/plugins/lbg_chameleon_videoplayer/lbg_vp2/videos/makrinus_schulpraktika_1_ofas.pdf http://www.fallarchiv.uni-kas-sel.de/wpcontent/plugins/lbg_chameleon_videoplayer/lbg_vp2/videos/makrinus_schulpraktika1_1_ofas.pdf http://www.fallarchiv.uni-kas-sel.de/wpcontent/plugins/lbg_chameleon_videoplayer/lbg_vp2/videos/makrinus_schulpraktika2_1_ofas.pdf http://www.fallarchiv.uni-kas-sel.de/wpcontent/plugins/lbg_chameleon_videoplayer/lbg_vp2/videos/makrinus_schulpraktika3_1_ofas.pdf
---	--	---	---

		warum Sie diese Situation zum Fall gemacht haben (Fall von was?). 3. Vergleichen Sie nun die Fälle in Ihrer Gruppe. Notieren Sie am Flipchart, wofür die verschiedenen Fälle stehen. 4. (Heute leider aus Zeitgründen nicht mehr möglich.) Entscheiden Sie sich in der Gruppe für einen Fall, den Sie im Plenum vorstellen möchten (Sie können ihn gerne auch vorspielen!). Warum haben Sie diesen Fall gewählt? 5. (Heute leider aus Zeitgründen nicht mehr möglich.) Wie stellt sich dieser Fall aus verschiedenen Perspektiven dar (PraktikantInnen, MentorInnen und/oder SchülerInnenperspektive)?	Literatur: Schicht, S. & Weyland, U. (2014). Von der Rolle – Studierende im Spannungsfeld unterschiedlicher Erwartungen. In Schüssler, R. & Schwier, V. (Hrsg.). <i>Das Praxissemester im Lehramtsstudium: Forschen, Unterrichten, Reflektieren</i>. Bad Heilbrunn, S. 43 – 47.
4	Textarbeit Arbeiten mit dem Online-Fallarchiv: Arbeitsaufgaben Praxis reflektieren II: <i>Unterrichtsstörungen</i> Arbeit in Gruppen zum Thema/ am Fall	Gruppenarbeit I – Arbeit am fremden Fall Problemfindung Welche Probleme sind zu erkennen. Benennen Sie diese Probleme. Fragen zur Bearbeitung: ➔ Wer stört? ➔ Wer oder was wird gestört? ➔ Ursache der Störung? ➔ Umgang der Beteiligten? Fortsetzung Wie könnte der Fall weitergehen? Erzählen oder schreiben Sie Geschichten zum weiteren Verlauf.	http://www.fallarchiv.uni-kas-sel.de/wpcontent/plugins/lbg_chameleon_videoplayer/lbg_vp2/videos/wagnerwil-handlungspraxis_nasir_1_ofas.pdf http://www.fallarchiv.uni-kas-sel.de/wpcontent/plugins/lbg_chameleon_videoplayer/lbg_vp2/videos/kreftingmen-

		Theoriebezüge herstellen Setzen Sie Ihre Analyse mit den beiden zugeschickten Texten zu Unterrichtsstörungen und Klassenführung in Zusammenhang. Gruppenarbeit II – Arbeit am eigenen Fall 1. Schreiben Sie ein Memo zu einer Unterrichtsstörung in Ihrem Praktikum. 2. Stellen Sie ihre Erinnerung in ihrer Gruppe vor und überlegen Sie jeweils, was das Problem ist. 3. Notieren Sie dann in einem Stichwort die thematisierten Unterrichtsstörungen auf den Abschnitt Ihrer AG in rot. Ergänzen Sie ggf. in schwarz zwei Unterrichtsstörungen, die Sie besonders fürchten. 4. Sie haben nun den Abschnitt der anderen Gruppe vor sich liegen. Diskutieren Sie die dort notierten befürchteten (oder erlebten) Störungen. Erarbeiten Sie nun eigene Ansätze mit diesen Störungen umzugehen – beziehen Sie sich dabei auf den Text „Klassenführung – Worauf kommt es an?“ (Haag & Brosig 2012).	schik weinen 1 ofas.pdf http://www.fallarchiv.uni-kas-sel.de/wpcontent/plugins/lbg_chameleon_videoplayer/lbg_vp2/videos/osburg_misverstehen2_1_ofas.pdf http://www.fallarchiv.uni-kas-sel.de/wpcontent/plugins/lbg_chameleon_videoplayer/lbg_vp2/videos/raufelder_prodvorint_1_ofas.pdf http://www.fallarchiv.uni-kas-sel.de/wpcontent/plugins/lbg_chameleon_videoplayer/lbg_vp2/videos/reh_konstruktion_1_ofas.pdf http://www.fallarchiv.uni-kas-sel.de/wpcontent/plugins/lbg_chameleon_videoplayer/lbg_vp2/videos/richter_timm_1_ofas.pdf
--	--	--	--

			http://www.fallarchiv.uni-kas-sel.de/wpcontent/plugins/lbg_chameleon_videoplayer/lbg_vp2/videos/schlickum_arbeitsanweisung_1_of_as.pdf Literatur: Klaffke, T. (2014). Klassenführung: Grundlage erfolgreichen Lernens. Classroom-Management sorgt für Struktur im Klassenzimmer. In <i>Lernende Schule</i> , 17 (2014) 65, S. 4-8. Haag, L. & Brosig, K.M. (2012). Klassenführung – Worauf kommt es an? Eine Schlüsselfunktion im Unterricht. In <i>Schulverwaltung. Bayern</i> , 35 (2012) 6, S. 169-172 Textor, A. (2015). Unterrichtsstörungen. Ursachen und Funktionen aus unterschiedlichen
--	--	--	---

			Perspektiven. In <i>Friedrich Jahresheft</i> 2015, S. 7-13
5	Textarbeit Arbeiten mit dem Online-Fallarchiv: Arbeitsaufgaben Praxis reflektieren III: <i>Strukturen und Antinomien im LehrerInnenberuf</i> Arbeitsblätter zum Thema/ am Fall - Einführung in Antinomien des LehrerInnenberufs - Arbeitsblatt orientiert an Stangls Arbeitsblättern (http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/LEHREN/Antinomien-Lehrerhandeln.shtml)	Vorab: Punktabfrage über die Bekanntheit bzw. das eigene Erleben von Antinomien in der eigenen Schulzeit und in der zurückliegenden Praktikumszeit (Auswertungszielscheibe). Gruppenarbeit I – Arbeit am fremden Fall Problemfindung und Theoriebezüge herstellen 1. Lesen die Falldarstellung und diskutieren Sie die Problemlage – welche Antinomie oder Antinomien können Sie erkennen (Text Helsper, Arbeitsblatt)? Welche Widersprüche oder Spannungen stehen in der Situation für die von Ihnen herausgearbeitete Antinomie? 2. Stellen Sie den Fall im Plenum vor, beschreiben Sie dabei die Merkmale des Falles hinsichtlich der von Ihnen herausgearbeiteten Antinomie(n) Gruppenarbeit II – Arbeit am eigenen Fall 1. Schreiben Sie ein Memo zu einer erlebten Antinomie in Ihrem Praktikum. 2. Stellen Sie (jede/r) Ihren Fall in der Gruppe vor. 3. Diskutieren Sie anschließend gemeinsam welche Antinomien vorkamen (Arbeitsblatt Antinomien). 4. Arbeiten Sie nun eine Antinomie heraus, die besonders häufig in Ihren Memos vorkam. Stellen Sie die Merkmale der Antinomie dem Plenum an Hand	http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/wpcontent/plugins/lbg_chameleon_videooplayer/lbg_vp2/videos/breidenstein_meier_tutor_1_ofas.pdf http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/wpcontent/plugins/lbg_chameleon_videooplayer/lbg_vp2/videos/peschel_bjoern_1_ofas.pdf http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/wpcontent/plugins/lbg_chameleon_videooplayer/lbg_vp2/videos/raufel_der_boris_ofas.pdf http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/wpcontent/plugins/lbg_chameleon_videooplayer/lbg_vp2/videos/raufel_der_entschsymp_1_ofas.pdf Literatur: Helsper, W. (2001).

		Ihrer Fälle dar.	Antinomien des Lehrerhandelns – Anfragen an die Bildungsgangdidaktik. In Hericks, U., Keuffer, J., Kräfft, H.C. & Kunze, I. (Hrsg.). <i>Bildungsgangdidaktik. Perspektiven für Fachunterricht und Lehrerbildung</i>. Opladen, S. 83-103. Helsper, W.(2010). "Ich will, dass ihr selbständig werdet!" Über die Widersprüche im Lehrerberuf. In <i>Friedrichsjahresheft XXVIII: Lehrerarbeit - Lehrer Sein</i>. S. 34-38. Schlömerkemper, J. (2006). Die Kompetenz des antinomischen Blicks. In Plöger, W. (Hrsg.). <i>Was müssen Lehrerinnen und Lehrer können? Beiträge zur Kompetenzorientierung in der Lehrerbildung</i>.
--	--	------------------	--

			Schöningh, S. 281 -308.
6	Praxis reflektieren IV: <i>Praktiken – Fragen, Melden, Zeigen, Präsentieren, Helfen, Bewerten, Zetteln...</i> Arbeit in Gruppen zum Thema/ am Fall - Textarbeit zur Einführung: „Zetteln“ als Beispiel für eine Praktik	Gruppenarbeit I – Arbeit am fremden Fall Problemfindung und Theoriebezüge herstellen 1. Lesen die Falldarstellungen. Notieren Sie die dabei die Praktiken die Ihnen auffallen. 2. Stellen Sie die Fälle im Plenum vor, beschreiben Sie dabei die Praktiken, die sie aus dem vorliegenden Material herausarbeiten konnten. Gruppenarbeit II – Arbeit am eigenen Fall 1. Schreiben Sie ein Memo zu Praktiken aus Ihrem Praktikum. 2. Stellen Sie (jede/r) Ihren Fall in der Gruppe vor. 3. Wählen Sie nun in Ihrer Gruppe einen Fall bzw. die zugrunde liegenden Praktik aus. Stellen Sie den Fall szenisch dar: Versuchen Sie dabei auch alternative Varianten der von Ihnen gezeigten Praktik darzustellen.	Bewerten http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/wpcontent/plugins/lbg_chameleon_videooplayer/lbg_vp2/videos/breidmeizab_zeugnisgym_1_ofas.pdf, http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/wpcontent/plugins/lbg_chameleon_videooplayer/lbg_vp2/videos/kiperklassensitzung_1_ofas.pdf http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/wpcontent/plugins/lbg_chameleon_videooplayer/lbg_vp2/videos/breidmeizab_zeugnissek_1_ofas.pdf Helfen http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/wpcontent/plugins/lbg_chameleon_videooplayer/lbg_vp2/videos/wagener_hilfe_1_ofas.pdf

			http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/wpcontent/plugins/lbg_chameleon_videooplayer/lbg_vp2/videos/fiechgion_helfen_1_ofas.pdf http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/wpcontent/plugins/lbg_chameleon_videooplayer/lbg_vp2/videos/idel_r eh_rabenstein_neletarek_1_ofas.pdf Melden http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/wpcontent/plugins/lbg_chameleon_videooplayer/lbg_vp2/videos/wiesemann_zahlen_1_ofas.pdf http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/wpcontent/plugins/lbg_chameleon_videooplayer/lbg_vp2/videos/budd e_fragenmelden_ofas.pdf http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/wpcontent/plugins/lbg_chameleon_videooplayer/lbg_vp2/videos/budd e_fragenmelden_ofas.pdf
--	--	--	---

			ayer/lbg_vp2/videos/heinz_el_egoisten_1_ofas.pdf Literatur: Bennewitz, H. (2009). Zeit zu Zetteln! – Eine Praxis zwischen Peer- und Schülerkultur. In Boer, H. & Deckert-Peaceman, H. (2009). <i>Kinder in der Schule: Zwischen Gleichaltrigenkultur und schulischer Ordnung</i>. Wiesbaden, S. 119–136. Breidenstein, G. (2009). Allgemeine Didaktik und praxeologische Unterrichtsforschung. In Meyer, M.A., Prenzel, M. & Hellekamps, S. (Hrsg.). <i>Perspektiven der Didaktik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft</i>. Wiesbaden, S. 201-215. Budde, J. (2011). Dabei sein ist alles? Erkenntnispotential ethnographischer
--	--	--	---

			Beobachtungen anhand von Interaktionspraktiken zur Verteilung des Rederechtes im Unterricht. In <i>ZQF</i> 12. Jg., Heft 1/2011, S. 125–148. Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken Eine sozialtheoretische Perspektive. In <i>Zeitschrift für Soziologie</i>, Jg. 32, Heft 4, August 2003, S. 282–301.
7	Kollegiale Fallbesprechung fremder Fälle und Kollegiale Fallberatung (Übung am Fall in der Großgruppe) Arbeit in Gruppen am Fall - Einführung in die Methoden durch gemeinsame Fallbesprechung - Protokollierung der Ergebnisse der Fallbesprechungen in den Gruppen	1. Übung der Kollegialen Fallbesprechung fremder Fälle im Plenum 2. Übung des Verfahrens in den Arbeitsgruppen an eigenen Fällen ➔ Präsentation des Ablaufs und der Ergebnisse im Plenum	Ablauf Kollegiale Fallbesprechung: http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/backup/wp-content/plugins.old/lbg_chameleon_videoplayer/lbg_vp2/videos//2017/06/kollfallbespre_ofas.pdf Ablauf Kollegiale Fallberatung: http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/backup/wp-content/plugins.old/lbg_ch

			ameleon videooplayer/lbg_vp2/videos/2017/06/kollf_allbera_ofas.pdf Fall Plenum: http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/wpcontent/plugins/lbg_chameleon_videooplayer/lbg_vp2/videos/biller_bloedsinn_1_ofas.pdf
8	Kollegiale Fallbesprechung fremder Fälle oder Kollegiale Fallberatung Arbeit in Gruppen am Fall - Protokollierung der Ergebnisse der Fallbesprechungen in den Gruppen	Übung des Verfahrens in den Arbeitsgruppen an eigenen Fällen – die Studierenden können wählen, ob sie mit fremden oder eigenen Fällen arbeiten → Präsentation des Ablaufs und der Ergebnisse im Plenum	
9	Methodeninput: Sequenzielles Interpretieren I (Einführung in die Methode und Übung am Textfall in der Großgruppe) Interpretationswerkstatt in Gruppen am Fall - Einführung in rekonstruktive Forschungsverfahren - Vermittlung und Übung der Methode	Einführung in sequenzielles Interpretieren Ausschnitte aus dem Lehrfilm „Objektive Hermeneutik“ (http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/lernumgebung/lehrfilm/) Gruppenarbeit I – Arbeit am fremden Fall 1. Lesen die Falldarstellung <u>ohne</u> die Interpretation. Diskutieren Sie kurz die Besonderheiten der protokollierten Situation. 2. Lesen Sie die Interpretation und vergleichen Sie diese	Arbeitsblatt Sequenzielles Interpretieren http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/wp-content/plugins/lbg_chameleon_videooplayer/lbg_vp2/videos/Sequenzielles-Interpretieren_end.pdf Gemeinsame Interpretation

		mit Ihren eigenen Ansichten/Interpretationen zum Protokoll. Welche entscheidenden Unterschiede entdecken Sie? 3. Arbeiten Sie nun die Merkmale der Interpretationsmethode bzw. des Vorgehens heraus. Welche Möglichkeiten in der Betrachtung des Falles eröffnet dieses Vorgehen. Gruppenarbeit II – Arbeit am eigenen/fremden Fall (soweit kein eigenes Fallmaterial in Protokollen vorliegt wird Material zur Verfügung gestellt) Interpretieren Sie das Fallmaterial Ihrer Gruppe mit der Methode des <i>Sequentiellen Interpretierens</i>. Halten Sie sich dabei an die beschriebenen Arbeitsschritte. Versuchen Sie Theoriebezüge (letzte Sitzungen) herzustellen. 1. Welche Schwierigkeiten hatten Sie bei der Interpretation, was fiel Ihnen leicht? 2. Stellen Sie Ergebnisse der Interpretation (oder des Vorgehens) vor. 3. Was können Sie aus der gemeinsamen Interpretation für sich mitnehmen? 4. <i>Alternativ</i>: Lesen Sie die Interpretation zum Fall. Vergleichen Sie diese nun mit Ihren eigenen Interpretationsansätzen.	http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/wpcontent/plugins/lbg_chameleon_videooplayer/lbg_vp2/videos/wernet_kreide_1_ofas.pdf Arbeit in Gruppen http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/wpcontent/plugins/lbg_chameleon_videooplayer/lbg_vp2/videos/peschel_bjoern_ofas.pdf http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/wpcontent/plugins/lbg_chameleon_videooplayer/lbg_vp2/videos/breidmeizab_zeugnissek_ofas.pdf http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/wpcontent/plugins/lbg_chameleon_videooplayer/lbg_vp2/videos/wernet_kunst_ofas.pdf Literatur: Meseth, W. (2013). Die Sequenzanalyse als Methode einer erziehungs-
--	--	---	--

			wissenschaftlichen Empirie pädagogischer Ordnungen. In Friebertshäuser, B. & Seichter, S. (Hrsg.). <i>Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Eine praxisorientierte Einführung.</i> Weinheim/Basel, S. 63–80.
10	Zwischeninput: Die Kinder von Golzow – Schülerbiographien in Langzeitbeobachtung als Fall - Arbeit am Fall einer Person, nicht auf Situation bezogen - Nachvollzug biographischer Verlaufskurven - Möglichkeit prospektiver und retrospektiver Reflexion	Offene Diskussion des Films <i>Brigitte und Marcel - Golzower Lebenswege</i>	DVD „Die Kinder von Golzow“ <i>Brigitte und Marcel - Golzower Lebenswege</i> (1998) (DVD 11)
11	Sequenzielles Interpretieren II Interpretationswerkstatt in Gruppen am Fall	- Vorstellung selbst verfasster Interaktionsprotokolle - Auswahl der jeweiligen Protokolle zur sequenziellen Interpretation in den Gruppen - Durchführung der Sequenziellen Interpretation in den Gruppen - Protokollierung/Aufzeichnung des Sequenziellen Interpretierens in den Arbeitsgruppen - Bilanzrunde: Methode des Sequenziellen Interpretierens (wozu ist das gut?)	

12	Vorbereitung der Präsentation der eigenen Fallsammlung Einzelarbeit	Erstellen der eigenen Fallsammlung <i>Inhaltliche Vorgaben:</i> <i>Punkt 1:</i> Orientieren Sie die Präsentation an unseren Themenschwerpunkten: • Als PraktikantIn in der Schule • Unterrichtsstörungen und Unterrichtsordnungen • Strukturen und Antinomien im LehrerInnenberuf • Praktiken – Fragen, Melden, Zeigen, Präsentieren, Helfen, Bewerten... <i>Punkt 2:</i> Legen Sie die gesammelten Fälle nicht einfach in der Mappe ab. Jeder Fall sollte einen Kommentar von Ihnen enthalten, in dem Sie kurz (ein bis zwei Sätze, bei Bedarf mehr) auf folgende Punkte eingehen: • Warum habe ich diesen Fall ausgewählt? • Was ist der Fall? • Welche theoretischen Bezüge gibt es? • Was bedeutet der Fall für mein LehrerInnenhandeln? <i>Punkt 3:</i> Berücksichtigen oder thematisieren Sie auch die Methoden der Fallarbeit, die im Seminar angewendet wurden: • Aufgaben zur Fallarbeit (in den ersten Sitzungen) • Kollegiale Fallbesprechung fremder Fälle • Sequentielles Interpretieren Präsentation der Fallsammlungen (je Gruppe etwa 30 min.)	Wir empfehlen in dieser Sitzung einen Austausch mit anderen Akteuren im Kontext von Praxisphasen. Es sollten nur Personen eingeladen werden, die im Praxiskontext nicht mit den Studierenden arbeiten (z.B. MentorInnen oder andere PraxisbegleiterInnen). Dies soll sicherstellen, dass die Studierenden in der Präsentation Erlebnisse frei schildern können. Es ist aber durchaus möglich Personen einzuladen, die ebenfalls Seminare im Kontext des Praxissemesters anbieten – auch ein Austausch mit anderen Studierenden ist möglich.
----	--	--	--

		In der Präsentation sollen Sie als Gruppe gemeinsam Ihre Fallsammlungen präsentieren. Dabei sollten Sie jeweils einen prägnanten Fall zu den Themenschwerpunkten vorstellen (Punkt 1) und die Auswahl zum einen individuell (Punkt 2), aber auch als Gruppe (warum haben Sie in der Gruppe diesen Fall ausgewählt) begründen. Geben Sie als Gruppe darüber Auskunft, wie Sie mit den Methoden (Punkt 3) gearbeitet haben und welche Möglichkeiten Sie in diesen Methoden für die Praxisphase und/oder den LehrerInnenberuf sehen.	
13	Präsentation der eigenen Fallsammlungen	➔ angelehnt an Portfoliopräsentationen, mit ausgewählten Gästen aus dem Projekt PRONET und Gästen aus dem Praxissemester	
14	Gruppenarbeit/Diskussion: Einschätzungen zum Seminar, Verbesserungsvorschläge, Entwicklung alternativer Seminarkonzeptionen Angebote zur Weiterarbeit. Abschluss, Seminarbilanz	<i>Präsentation und Diskussion der Seminarevaluation (falls durchgeführt)</i> <i>Bezug zu Gruppenarbeiten der ersten Sitzung</i> <i>Gruppenarbeit I - Rückblick</i> 1. Beschäftigen Sie sich mit den Flipcharts aus unserer ersten Sitzung. Diskutieren Sie, ob Sie die vorliegenden Flipcharts mit Blick auf die zurückliegenden Seminare anders gestalten würden. Sie können darauf basierend ein neues Papier entwerfen, oder das vorliegende verändern. 2. Stellen Sie die Ergebnisse Ihrer Diskussion im Plenum vor. <i>Gruppenarbeit II – Seminarkonzeption</i>	

		1. Entwickeln Sie nun eine eigene begleitende bzw. flankierende Seminarkonzeption für Studierende im Praxissemester oder eine Weiterbildungsveranstaltung für MentorInnen im Praxissemester. ➤ Titel der Veranstaltung? ➤ Zielgruppe der Veranstaltung? ➤ Welche Themen sollen behandelt werden (begründen)? ➤ Welche Arbeitsformen möchten Sie nutzen (begründen)? ➤ Welche Leistungen sollen durch die TeilnehmerInnen erbracht werden? 2. Stellen Sie die Konzeption am Flipchart vor.	
--	--	---	--

Literatur:

- Abel, J., Lunkenbein, M. & Rahm, S. (2007). Beobachtungen der Beobachter. Wahrnehmung von Verschiedenheit im Klassenzimmer. In *Journal für LehrerInnenbildung* 7 (1), S. 38–45.
- Alexi, S., Heinzel, F. & Marini, U. (2014). Papierfall oder Realfall? Zwei Konzepte der Hochschulbildung im Vergleich. In Pieper, I., Frei, P., Hauenschild, K. & Schmidt-Thieme, B. (Hrsg.). *Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 227–241.
- Baer, M., Kocher, M., Wyss, C., Guldemann, T., Larcher, S. & Dörr, G. (2011). Lehrerbildung und Praxiserfahrung im ersten Berufsjahr und ihre Wirkung auf die Unterrichtskompetenzen von Studierenden und jungen Lehrpersonen im Berufseinstieg. In *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (2011) 14, S.85–117.
- Bastian, J. & Helsper, W. (2000). Professionalisierung im Lehrerberuf. In Bastian, J., Helsper, W., Reh, S. & Schelle, C. (Hrsg.). *Professionalisierung im Lehrerberuf*. Opladen, S. 167–192.
- Bauersfeld, H. (1999). Fallstudien in der Lehrerbildung – wozu? In Ohlhaver, F. & Wernet, A. (Hrsg.). *Schulforschung – Fallanalyse – Lehrerbildung. Diskussion am Fall*. Opladen, S. 191–207.
- Beck, G & Scholz G. (1994). *Beobachten im Schulalltag. Ein Studien- und Praxisbuch*. Frankfurt.
- Bertschy, B. (2004). *Fachdidaktische Konzeption einer berufsfeldorientierten Pädagogik für die Lehrer/-innenbildung*. Bern u.A.
- Binneberg, K. (2006). Plädoyer für eine pädagogische Kasuistik. Günther Patzig, dem philosophischen Lehrer und Freund, zum 80. Geburtstag am 28. September 2006 gewidmet. In *Pädagogische Rundschau* 4/2006, S. 347–358.
- Bourdieu, P. (1979). *Entwurf einer Theorie der Praxis*. Frankfurt.
- Blömeke, S. (2002). *Universität und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn.
- Breidenstein, G. (2009). Allgemeine Didaktik und praxeologische Unterrichtsforschung. In Meyer, M.A., Prenzel, M. & Hellekamps, S. (Hrsg.). *Perspektiven der Didaktik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden, S. 201–215.
- Bromme, R. & Haag, L. (2008). Forschung zur Lehrerpersönlichkeit. In Helsper, W. & Böhme, J. (Hrsg.). *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden, S. 803–819.
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte: zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern.
- de Boer, H. & Reh, S. (2012). *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen. Lehrbuch*. Heidelberg.
- Budde, J. (2011). Dabei sein ist alles? Erkenntnispotential ethnographischer Beobachtungen anhand von Interaktionspraktiken zur Verteilung des Rederechts im Unterricht. In *ZQF* 12. Jg., Heft 1/2011, S. 125–148.
- Dreyfus, H. L., Dreyfus, S. E. & Athanasiou, T. (1986). *Mind over machine: The power of human intuition and expertise in the era of computer*. New York.
- Dubs, R. (1995). Konstruktivismus: Einige Überlegungen aus Sicht der Unterrichtsgestaltung. *Zeitschrift für Pädagogik* 41, S. 889–903.
- Duffy, T.M. & Jonassen, D.H. (1992) (Hrsg.). *Constructivism and the Technology of Instruction. A Conversation*. Hillsdale: Erlbaum.
- Ecarius, J. (1998). Biographie, Lernen und Gesellschaft. Erziehungswissenschaftliche

- Überlegungen zu biographischem Lernen in sozialen Kontexten. In Bohnsack, R. & Marotzki, W. (Hrsg.). *Biographieforschung und Kulturanalyse. Transdisziplinäre Zugänge qualitativer Forschung*. Opladen, S. 129–152.
- Feuser, G. (2015). Zur Frage der Didaktik einer inklusionskompetenten LehrerInnen-Bildung unter Aspekten multiprofessioneller Unterrichtsarbeit. In Häcker, T. & Walm, M. (Hrsg.). *Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn, S. 47-67.
- Fiege, B. (1999). *Einführung Kollegialer Beratung in der Schule. Eine Evaluationsstudie*. Hochschulschrift: Bielefeld.
- Flaake, K. (1989). *Berufliche Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern. Eine empirische Untersuchung*. Frankfurt a. M..
- Flach, H., Lück, J. & Preuss, R. (1995). *Lehrerausbildung im Urteil ihrer Studenten. Zur Reformbedürftigkeit der deutschen Lehrerbildung*. Frankfurt a. M..
- Flagmeyer, D., Dietze-Münnich, U. & Strietzel, A. (2002). *Schule als Studienfeld. Die ersten schulpraktischen Studien vorbereiten*. Leipzig.
- Fölling-Albers, M., Hartinger, A. & Mörtl-Hafizovic, D. (2004). Situiertes Lernen in der Lehrerbildung. In *Zeitschrift für Pädagogik*, 50 (2004) 5, S. 727-747.
- Franz, H. W. & Kopp, R. (2010). *Kollegiale Fallberatung – state of the art und organisationale Praxis*. 2. Korrr. Auflage. Köln.
- Gerstenmaier, J. & Mandl, H. (1995). Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. *Zeitschrift für Pädagogik* 6, S. 867-888.
- Goeze, A. & Hartz, S. (2008). Die Arbeit an Fällen als Medium der Professionalisierung von Lehrenden. In *REPORT* 3/2008 (31.Jg.), S. 68-78.
- Haag, L. & Brosig, K.M. (2012). Klassenführung – Worauf kommt es an? Eine Schlüsselfunktion im Unterricht. In *Schulverwaltung. Bayern*, 35 (2012) 6, S. 169-172.
- Häcker, T. (2012). Portfolioarbeit im Kontext einer reflexierenden Lehrer/innenbildung. In Egger, R. & Merkt, M. (Hrsg.). *Lernwelt Universität. Entwicklung von Lehrkompetenz in der Hochschule*. Wiesbaden, S. 263-291.
- Häcker, T. (2014). *Implikationen der Forderung nach Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrer_innenbildung*. Vortrag auf dem 24. DGfE-Kongress „Traditionen und Zukünfte“ 09.-12. März 2014 Humboldt-Universität zu Berlin. Unveröffentlicht.
- Häcker, T. & Walm, M. (2015). Inklusion als Herausforderung an eine reflexive Erziehungswissenschaft. In *Erziehungswissenschaft*, Heft 51, Jg. 26/2015, S. 81-91.
- Hascher, T. & Moser, P. (2001). Betreute Praktika – Anforderungen an Praktikumslehrerinnen und -lehrer. In *Beiträge zur Lehrerbildung*, 2/2001 (19), S. 217-231.
- Hascher, T., Arnold, K.H., Messner, R., Niggli, A., Patry, J.L. & Rahm, S. (2010). *Empowerment durch Schulpraktika*. Bad Heilbrunn.
- Heinzel, F. (2006). Lernen am schulischen Fall. Wenn Unterricht zum kommunizierbaren Geschehen wird. In Cloos, P. & Thole, W. (Hrsg.). *Ethnografische Zugänge. Professions- und adressatenbezogene Forschung im Kontext von Pädagogik*. Wiesbaden, S. 35-47.
- Heinzel, F. (2007). Fallarbeit und Fallstudien in der Lehrerausbildung. In Garlichs, A., Heinzel, F. & Pietsch, S. (Hrsg.). *Lernbegleitung und Patenschaften. Reflexive Fallarbeit in der universitären Lehrerausbildung*. Bad Heilbrunn, S. 146-157.
- Heinzel, F. & Marini, U. (2009). Forschendes Lernen mit dem Online-Fallarchiv Schulpädagogik. In Roters, B., Schneider, R., Koch-Priewe, B., Thiele, J. & Wildt, J. (Hrsg.). *Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik*,

- Professionalisierung, Kompetenzentwicklung*. Bad Heilbrunn. S. 126-141.
- Heinzel, F. & Krasemann, B. (2015). Lehrerbildung mit dem Online-Fallarchiv Schulpädagogik. In B. Berendt, A. Fleischmann, N. Schaber & B. Szczyrba (Hrsg.). *Neues Handbuch Hochschullehre*. 73/2015 (S. 43-67). Berlin: Raabe.
- Heller, F. & Schwarzer, M. (2010). *Biografisch erworbene subjektive Theorien – zur Begründung biografischer Selbstreflexion in der Lehramtsausbildung*.
http://www.verstehenlernen.de/wp-content/uploads/Text-zur-biografischen-Selbstreflexion_Heller_Schwarzer.pdf
- Helsper, W. (1996). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen: Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In Combe, A. & Helsper, W. (Hrsg.). *Pädagogische Professionalität*. Frankfurt a.M..
- Helsper, W. (2000). Zum systematischen Stellenwert der Fallrekonstruktion in der universitären LehrerInnenbildung. In Beck, C.; Helsper, W.; Heuer, B.; Stelmaszyk, B. & Ullrich, H. (Hrsg.). *Fallarbeit in der universitären LehrerInnenbildung. Professionalisierung durch fallrekonstruktive Seminare. Eine Evaluation*. Opladen, S. 29–51.
- Helsper, W. (2001). Antinomien des Lehrerhandelns – Anfragen an die Bildungsgangdidaktik. In Hericks, U., Keuffer, J., Kräft, H.C. & Kunze, I. (Hrsg.). *Bildungsgangdidaktik. Perspektiven für Fachunterricht und Lehrerbildung*. Opladen, S. 83-103.
- Helsper, W. (2002). Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In Kraul, M., Marotzki, W. & Schweppe, C. (Hrsg.). *Biographie und Profession*. Bad Heilbrunn 2002. S. 64–102.
- Helsper, W. (2010). „Ich will, dass ihr selbständig werdet!“ Über die Widersprüche im Lehrerberuf. In *Friedrichsjahresheft XXVIII: Lehrerarbeit - Lehrer Sein*, S. 34-38.
- Helsper, W. (2014). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrerberuf. In Terhart, E., Bennewitz, H. & Rothland, M. (Hrsg.). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster u. a., S. 216–240.
- Hericks, U. (2007). *Entwicklung von Professionalität im Lehrerberuf*. Wiesbaden.
- Herzog, S. (2011). Über den Berufseinstieg hinaus: Berufsbiographien von Lehrerinnen und Lehrern im Blickfeld der Forschung. In Terhart, E., Bennewitz, H. & Rothland, M. (Hrsg.). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster u. a., S. 314–338.
- Honebein, P.C., Duffy, Th.M. & Fishman, B.J. (1993). Constructivism and the Design of Learning Environments: Context and Authentic Activities for Learning. In Duffy, T.M., Lowyck, J. & Jonassen, D.H. (Hrsg.). *Designing Environments for Constructive Learning*. Berlin, New York, S. 87-108.
- Iwers-Stelljes, T. A. & Luca, R. (2008). Ein Ansatz zur Förderung von Reflexionskompetenz: Fallarbeit in 7 Schritten. In *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 39. Jahrg., Heft 4, S. 429-442.
- Klaffke, T. (2013). *Klassen führen - Klassen leiten. Beziehungen, Lernen, Classroom Management*. Seelze.
- Klaffke, T. (2014). Klassenführung: Grundlage erfolgreichen Lernens. Classroom-Management sorgt für Struktur im Klassenzimmer. In *Lernende Schule*, 17 (2014) 65, S. 4-8.
- Korthagen, F. & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth. In *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11 (1), S. 47-71.
- Korthagen, F. & Vasalos A. (2010). Going to the Core: Deepening Reflection by Connecting the Person to the Profession. In Lyons, N. (Hrsg.). *Handbook of Reflection and*

- Reflective Inquiry*. New York, S. 531-555.
- Kraler, C. (2012). Selbstähnlichkeiten in der Lehrer/innenbildung. In Kraler, C., Schnabel-Schüle, H., Schratz, M. & Weyand, B. (Hrsg.). *Kulturen der Lehrerbildung. Professionalisierung eines Berufsstands im Wandel*. Bielefeld, S.41-73.
- Kramis-Aebischer, K. (1995). *Stress, Belastung und Belastungsverarbeitung im Lehrerberuf*. Bern.
- Krasemann, B. (2016). *Lernen aus biographischer Perspektive - Untersuchung zu gemeinschaftlichen Wohnformen alter Menschen*. Wiesbaden. (im Erscheinen)
- Kunze, K. & Stelmaszyk, B. (2004). Biographien und Berufskarrieren von Lehrerinnen und Lehrern. In Helsper, W. & Böhme, J. (Hrsg.). *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden, S. 795–812.
- Kutting, D. (2010). *Lehrer und Fallberatung. Kollegiale Selbsthilfe*. Göttingen.
- Lindow, I. (2014). *Literaturunterricht als Fall. Kasuistisches Wissen von Deutschlehrenden*. Wiesbaden.
- Lunkenbein, M. (2012). *Beobachtung in Schulpraktischen Studien. Eine empirische Analyse der subjektiven Perspektive von Studierenden auf obligatorische Beobachtungsaufgaben im Praktikum*. Bamberg.
<https://opus4.kobv.de/opus4-bamberg/frontdoor/index/index/docId/419>
- Lüsebrink, I. (2006). Biographische Gewissheiten als Antwort auf Vielfalt – Zum studentischen Umgang mit biographischen Erfahrungen in kasuistischen Seminaren. In Miethling, W.-D. & Krieger, C. (Hrsg.). *Zum Umgang mit Vielfalt als sportpädagogische Herausforderung* (Schriftenreihe der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, Bd. 156,). Hamburg, S. 91-96.
- Lüsebrink, I. (2007). Biografische Gewissheiten statt biografischer Vergewisserung. Zum studentischen Umgang mit biografischen Erfahrungen in fallbezogenen Seminaren. In Lemmermöhle, D., Rothgangel, M., Bögeholz, S., Hasselhorn, M. & Watermann, R. (Hrsg.). *Professionell Lehren erfolgreich Lernen*. Münster, S. 123-133.
- Macha, H., Lödermann, M. & Bauhofer, W. (2010). *Kollegiale Beratung in der Schule: theoretische und didaktische Impulse für die Lehrerfortbildung*. Weinheim.
- Meseth, W. (2013). Die Sequenzanalyse als Methode einer erziehungs- wissenschaftlichen Empirie pädagogischer Ordnungen. In Friebehtshäuser, B. & Seichter, S. (Hrsg.). *Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Eine praxisorientierte Einführung*. Weinheim/Basel, S. 63–80.
- Meyer, H. (2002). Wege und Werkzeuge zur Professionalisierung. In Hörner, W., Schulz, D. & Wollersheim, Heinz-Werner (Hrsg.). *Berufswissen und Bezugswissenschaften der Lehrerbildung*. Leipzig, S. 42-79.
- Mutzek, W. & Schlee, J. (Hrsg.) (2008). *Kollegiale Unterstützungssysteme für Lehrer. Gemeinsam den Schulalltag bewältigen*. Stuttgart.
- Oelkers, J. (2011). Verfeindete Geschwister in der Lehrerbildung. In *ph akzente* 3/2011, S. 31.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In Combe, A. & Helsper, W. (Hrsg.). *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S. 70-182.
- Oehlhaber, F. & Wernet, A. (Hrsg.) (1999). *Schulforschung – Fallanalyse – Lehrerbildung. Diskussionen am Fall*. Opladen.
- Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. In *Zeitschrift für Soziologie*, Jg. 32, Heft 4, August 2003, S. 282–301.
- Reh, S., Geiling, U. & Heinzl, F. (2010). Fallarbeit in der Lehrerbildung. In Friebehtshäuser, B.,

- Langer, A. & Prengel, A. (Hrsg.). *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (3. überarb. Aufl.). Weinheim u. München, S. 911-924.
- Reh, S. & Rabenstein (2005). Fälle in der Lehrerbildung – Schwierigkeiten und Grenzen ihres Einsatzes. In *Journal für LehrerInnenbildung*, 5 (2), S. 47-54.
- Reh, S. & Rabenstein, K. (2013). Die soziale Konstitution des Unterrichts in pädagogischen Praktiken und die Potentiale qualitativer Unterrichtsforschung: Rekonstruktionen des Zeigens und Adressierens. In *Zeitschrift für Pädagogik*, Heft 3/2013, S. 291-308.
- Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. (1998). Wissensvermittlung: Ansätze zur Förderung des Wissenserwerbs. In Klix, F. & Spada, H. (Hrsg.). *Wissenspsychologie, C/H7G Enzyklopädie der Psychologie*. Göttingen: Hogrefe, S. 457-500.
- Renkl, A. (1996). Träges Wissen: Wenn Erlerntes nicht genutzt wird. *Psychologische Rundschau* 47 (2). Göttingen; Bern [u.a.]: Hogrefe, S. 78-92.
- Rißmann, J., Feine, U. & Schramm, U. (2013). Vom Schüler zum Lehrer – Biografische Selbstreflexion in der Lehramtsausbildung. In Jürgens, B. & Krause, G. (Hrsg.). *Professionalisierung durch Training*. Aachen, S. 125-136.
- Schelle, C., Rabenstein, K. & Reh, S. (2010). *Unterricht als Interaktion. Ein Fallbuch für die Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn.
- Schicht, S. & Weyland, U. (2014). Von der Rolle – Studierende im Spannungsfeld unterschiedlicher Erwartungen. In Schüssler, R. & Schwier, V. (Hrsg.). *Das Praxissemester im Lehramtsstudium: Forschen, Unterrichten, Reflektieren*. Bad Heilbrunn, S. 43 – 47.
- Schlee, J. (2012). *Kollegiale Beratung und Supervision für pädagogische Berufe. Hilfe zur Selbsthilfe. Ein Arbeitsbuch*. 3. Auflage. Stuttgart.
- Schlee, J. & Mutzek, W. (Hrsg.) (1996). *Kollegiale Supervision: Modelle zur Selbsthilfe für Lehrerinnen und Lehrer*. Heidelberg.
- Schlömerkemper, J. (2006). Die Kompetenz des antinomischen Blicks. In Plöger, W. (Hrsg.). *Was müssen Lehrerinnen und Lehrer können? Beiträge zur Kompetenzorientierung in der Lehrerbildung*. Schöningh, S. 281 -308.
- Schneuwly, G. (1995). *Berufseinführung der Lehrerinnen und Lehrer. Zentrale Elemente eines Modells der Berufseinführung und die Situation in der Deutschschweiz*. Lizentiatsarbeit, Universität Freiburg.
- Schmidrig, B. (1993). Berufssorgen von Junglehrkräften. Eine empirische Untersuchung über berufliche Probleme, Problemursachenerklärungen und Problemlösemaßnahmen von Deutschwalliser Primarschullehrpersonen im ersten bis dritten Dienstjahr. In *Europäische Hochschulschriften*. Reihe XI, Pädagogik; Bd. 558. Bern.
- Schönknecht, G. (2005). Die Entwicklung der Innovationskompetenz von LehrerInnen aus (berufs-) biographischer Perspektive. In *BWP Spezial, April 2005*.
www.bwpat.de/spezial2
- Schulz-Schaeffer, I. (2010). Praxis, handlungstheoretisch betrachtet. In *Zeitschrift für Soziologie*, Jg. 39, Heft 4, August 2010, S. 319–336.
- Seidel, T., Blomberg, G., & Renkl, A. (2013). Instructional strategies for using video in teacher education. In *Teaching and Teacher Education*, 34, S. 56–65.
- Syring, M., Bohl, T., Kleinknecht, M., Kuntze, S., Rehm, M. & Schneider, J. (2016). Fallarbeit als Angebot – fallbasiertes Lernen als Nutzung Empirische Ergebnisse zur kognitiven Belastung, Motivation und Emotionen bei der Arbeit mit Unterrichtsfällen. In *Zeitschrift für Pädagogik*, Heft 1, Januar/Februar 2016. S. 86 – 108.
- Sturm, Tanja (2011). Differenzkonstruktionen in unterrichtlichen Praktiken. In Petra Flieger & Volker Schönwiese (Hrsg.). *Menschenrechte, Integration, Inklusion. Aktuelle*

- Perspektiven aus der Forschung* (1. Aufl.). Bad Heilbrunn, S. 99--104.
- Sturm, T. (2012). Praxeologische Unterrichtsforschung und ihr Beitrag zu inklusivem Unterricht. In *Inklusion Online*, 1-2/2012.
<http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/65/65>
- Terhart, E. (1994). Lehrer/in werden – Lehrer/in bleiben: berufsbiographische Perspektiven. In Mayr, J. (Hrsg.). *Lehrer/in werden*. Innsbruck, S. 17-46.
- Textor, A. (2015). Unterrichtsstörungen. Ursachen und Funktionen aus unterschiedlichen Perspektiven. In *Friedrich Jahresheft 2015*, S. 7-13
- Tietze, K. O. (2008). *Kollegiale Beratung – Problemlösungen gemeinsam entwickeln*. Reinbek.
- Timperley, H. S. (2012). *Learning to Practise in Initial Teacher Education*. Wellington, New Zealand.
- Zeiler, R. (2012): *Kollegiale Fallberatung in der Schule: Warum, wann und wie?* Mülheim an der Ruhr.

Zitation dieses Beitrags:

Krasemann, B. & Heinzl, F. (2016). Seminarkonzeption „Lernen am Fall im Praxissemester“. Überarbeitete Version 27.06.2017. Kassel: Online-Fallarchiv Schulpädagogik.
 (http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/backup/wp-content/plugins.old/lbg_chameleon_videoplayer/lbg_vp2/videos//2017/07/P13_Seminarkonzeption_Lernen-am-Fall_V1.pdf)