

Lehrerbildung als Interaktion: Fallrekonstruktionen zur Ausbildungskultur im Referendariat

Abschlussbericht

1. Allgemeine Angaben

Geschäftszeichen: WE-2795/2-2

Andreas Wernet, Dr.
Professor für Schulpädagogik
10.06.1960; deutsch

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

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

1.2 Thema

Lehrerbildung als Interaktion:
Fallrekonstruktionen zur Ausbildungskultur im Referendariat
(Fach- und Arbeitsrichtung: Lehrerbildung, Professionsforschung, Zweite Phase)

1.4 Förderzeitraum

01.10.2009 – 30.09.2012

1.5 Liste der wichtigsten Publikationen

Dzengel, J./Kunze, K./Wernet, A. (2012): Vom Verschwinden der Sache im pädagogischen Jargon. Überlegungen zu einem Strukturproblem der Ausbildungskultur im Studienseminar. Pädagogische Korrespondenz, 45, S. 20-44

Dzengel, Jessica (2013): Schule spielen – zum Anspruch der Vermittlung praxisrelevanter Inhalte und seinen Folgen für die Interaktionskultur im Studienseminar. Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung, Jg. 2, Heft 1, S. 141-158

Kunze, Katharina (2014a): Professionalisierungspotentiale und -probleme der sozialisatorischen Interaktion im Studienseminar. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung, Jg. 3, Heft 1, S. 44-57

Kunze, Katharina (2014b): Wenn der Fall zum Vorfall wird: Das Fallnarrativ als Strukturproblem kasuistischer Lehrerbildung. Erscheint in: Beiträge zur Lehrerbildung, Jg. 32, Heft 1, S. 47-59

Kunze, K./Dzengel, J./Wernet, A. (2014): Zur Fallarbeit in der seminaristischen Lehrerbildung: Theoretische Begründungen und empirische Analysen. 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: Springer VS, S. 37-58

Dzengel, Jessica (2014): Schule spielen – Zur Reproduktion schulischer Rollen- und Handlungsmuster im Studienseminar als Antwort auf den Praxisdruck in der Lehrerbildung (erscheint vors. 2015)

Kunze K./Wernet, A. (2015): Diskurs als soziale Praxis – über die pragmatischen Zumutungen erkenntnisorientierter Kommunikation (eingereicht bei sozialer sinn - Zeitschrift für hermeneutische Sozialforschung)

2. Arbeits- und Ergebnisbericht

2.1. Zum Projektablauf

Während der ersten Projektphase (10/2009 – 09/2011) stand die Datenerhebung, die Sichtung und Transkription ausgewählter Interaktionssequenzen und die Rekonstruktion von Ausbildungs- und Aneignungsstilen im Studienseminar im Zentrum. Insgesamt wurden 12 Hauptseminare, 6 Fachseminare Deutsch und 8 Fachseminare Mathematik in 9 Bundesländern erhoben. Entgegen unserer ursprünglichen Absicht, Kleingruppendiskussionen zu erheben, wurden mit einer Ausnahme ausschließlich authentische Seminarsitzungen per Video- und Audioaufnahmen protokolliert. Während zu Beginn der Forschungsarbeit die Seminarsitzungen noch vollständig verschriftet wurden (insgesamt wurden sechs vollständige Transkripte erstellt), sind wir aus forschungsökonomischen Gründen dazu übergegangen, ausgewählte Sequenzen zu transkribieren. Insgesamt wurden umfassende Rekonstruktionen von 5 Ausbildungsstilen und 6 Aneignungsstilen erstellt. Auf dieser Basis sind wir zu dem für uns nicht erwarteten Befund gelangt, dass die Ausbildungsinteraktion im Studienseminar weniger an einem Kollegialitätsdefizit krankt, als vielmehr durch grundsätzliche Unsicherheiten, auf welche Art und Weise die (reflexiv) vermittelnde Arbeit zwischen Theorie und Praxis kommunikativ übersetzt werden kann, gekennzeichnet ist. Basierend auf einem idealtypisch entworfenen Modell ausbildungslogischer Zuständigkeiten und des entsprechenden kommunikativen Austauschs innerhalb der verschiedenen Institutionen der Lehrerausbildung sind wir zum Ende der ersten Projektphase dazu übergegangen, der Logik des maximalen und minimalen Kontrasts folgend, kommunikativ dichte Sequenzen zu rekonstruieren, die besonders vielversprechend hinsichtlich der Erschließung und weiteren Theoretisierung der zentralen Befunde (*Jargon* und *Schule spielen* s.u.) erschienen.

Während dieses Prozesses wurden 5 weitere Studienseminarsitzungen bearbeitet. Das hieraus weiterentwickelte kommunikationstheoretische Modell der Ausbildungspraxis im Studienseminar bildete die Grundlage für unsere Fokussierung auf die kasuistisch ausgerichteten Anteile innerhalb der Ausbildungssituation, deren Analyse und theoretische Einordnung während der zweiten Projektphase (10/2011 – 09/2012) im Mittelpunkt stand.

Die differenzierte Ausarbeitung eines zentralen Befundes aus der ersten Projektphase (*Schule spielen*) erfolgte im Rahmen der Dissertation von Jessica Dzengel.¹ In Planung ist ein Abschlussband, der einen umfassenden Überblick unserer Projektergebnisse bündeln wird (die Fertigstellung ist für Sommer 2015 geplant).

¹ Die Dissertation wurde an der Philosophischen Fakultät der Leibniz Universität Hannover im November 2014 eingereicht und im Januar 2015 von der Promotionskommission angenommen.

Von dem Projektleiter und den Projektmitarbeiterinnen durchgeführte Vorträge und Fortbildungen:

2009:

- LALEB Potsdam (Fortbildung für Seminarleiter*innen) (05.11.2009)

2012:

- Promotionskolleg Unterrichtsforschung an der Universität Hildesheim (16.11.2012)
- Schöneiche (Fortbildung für Seminarleiter*innen) (03.08.2012)
- LALEB Potsdam (Fortbildung für Seminarleiter*innen) (08.11.2012)
- DGfE Kongress 2012 in Osnabrück (AG: Zwischen Kollegialität und Krise: Das Referendariat im Blickpunkt qualitativer Forschung)

2013:

- „Pädagogische Kasuistik für Lehramtsstudierende“. Drei Workshops, Universität Würzburg (16.01.2013, 17.01.2013, 04.03.2013)
- „Zur kasuistisch profilierten Vermittlung handlungsbasierter und handlungsentlasteter pädagogisch-reflexiver Kompetenzen im Rahmen der Neukonzeption des Hannoveraner Schulpraktikums“ (zus. m. F. Grawan). Vortrag im Rahmen der Tagung „Schulpraktikum im Lehramt“ an der Universität Hannover (22.1.2013)
- Evangelische Akademie Loccum, Vortrag Studienseminar Stadthagen (03.04.2013)
- „Was ist der Fall? Zum Problem der Fallkonstruktion im Akt der Präsentation.“ Vortrag im Rahmen der Tagung „Was ist der Fall? Das Theorie-Praxis-Problem in der Pädagogik und seine Bearbeitungsmöglichkeiten durch Kasuistik“, Universität Flensburg (27.06. 2013)

2014:

- „Zum Problem der Operationalisierung von Reflexion und Reflexivität: Erfahrungen aus der Rekonstruktion kasuistischer Ausbildungspraxis in situ.“ Vortrag und Workshop im Rahmen des Tagungsformats „Eine Woche ZEIT“ mit dem Thema: „Reflexive LehrerInnenbildung revisited“, Seminarzentrum Siggen (28.02.2014)
- LISUM Ludwigsfelde (Fortbildung für Seminarleiter*innen) (04.09.2014)
- „Ausbildungspraxis am Fall als Fall. Merkmale und Herausforderungen einer pädagogisch-reflexiven Kasuistik.“ Vortrag im Rahmen der Arbeitstagung „Was verstehen wir unter und was wissen wir über kasuistische Lehrer_innenbildung. Eine Zwischenbilanz“, Universität Würzburg (10.10.2014)
- Fallrekonstruktive und praxisreflexive Formen kasuistischen Arbeitens in der Lehrer_innenbildung. 3-tägiger Workshop im Rahmen der internen Qualifizierung für Reflexionsseminarsdozent_innen, Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz (05.11.-07.11.2014 2014)
- „Varianten, Probleme und Potentiale einer Lehrer_innenausbildung am Fall“. Vortrag im Rahmen der Vortragsreihe „Aktuelle Herausforderungen in der Lehrerbildung“ an der Universität Hildesheim (24.11.2014)
- „Reflexion am Fall. Fallarbeit als Instrument einer reflexiven Lehrer*innenbildung“. Vortrag im Rahmen der Ringvorlesung „Reflexion ohne Ende? Reflexivität im Lehramtsstudium und Lehrer_innenberuf, Universität Bremen (03.12.2014)

2.2 Zum Forschungsprozess

„Was geschieht im Studienseminar?“ – so ließe sich das grundlegende Untersuchungsinteresse unseres Forschungsprojekts in Anlehnung an den auf das Schul- und Unterrichtsgeschehen bezogenen Band von Arno Combe und Werner Helsper (1994) charakterisieren. Jenseits der aus ausbildungslogischer Perspektive fraglos suggestiven Logik von Input und Outcome² bestand unser Forschungsanliegen in einer wirklichkeitswissenschaftlichen Erschließung der seminaristischen Ausbildungspraxis als solcher. Ziel war es, auf Basis mikrologischer Fallrekonstruktionen ein empirisch fundiertes Bild der konkreten Problemlagen zu zeichnen, mit denen sich die Ausbildungsinteraktion im Studienseminar konfrontiert sieht.

Die dem Erstantrag zu Grunde liegende forschungsleitende Vermutung bestand in der professionalisierungstheoretisch begründeten Annahme, dass das allenthalben geäußerte und auch empirisch bestätigte „Unbehagen“ gegenüber den Studien- und Fachseminaren auf ein die Ausbildungsinteraktion belastendes Kollegialitätsdefizit zurückgehen könnte (vgl. dazu neben dem Erstantrag Wernet 2006, Wernet/Kreuter 2007, Wernet 2009). Im Laufe unserer Arbeit mussten wir diesen Fokus mehrfach korrigieren: Zwar sind wir im Zuge unserer Erhebungen und Rekonstruktionen auf Befunde gestoßen, die mit der Annahme eines Kollegialitätsdefizits übereinstimmen. Allerdings erweisen sich diese auf Seiten der Seminarleitung genauso wie auf Seiten der Teilnehmer*innen anzutreffenden Dispositionen eher als Ausdruck, denn als „Ursache“ der Problemlage. Dasselbe gilt für die in vielen Arbeiten als Grund für die allgemeine Unzufriedenheit apostrophierte Doppelfunktion der Seminarleiter*innen als Ausbilder*innen und Beurteiler*innen (vgl. Gecks 1990; Lenhard 2004; Reese/Englert 2003; Schubarth/Speck/Große/Seidel/Gemsa 2006; Schubarth/Speck./Gladasch/Seidel 2007; Terhart 2000): Zwar haben wir durchaus machtförmig strukturierte Adressierungen und einen damit einhergehenden

² Nach wie vor stützt sich der überwiegende Teil dessen, was wir über die zweite Phase wissen, auf quantifizierend angelegte Forschungsarbeiten. Während neuere Studien im Anschluss an die kompetenztheoretische Forschungstradition u.a. Aussagen über die kognitiven und psychosozialen Voraussetzungen angehender Lehrkräfte (Klusmann 2011) oder die Effekte sozialer Unterstützung generieren (vgl. Richter et al. 2011), geben standardisierte Erfassungen der Sichtweisen und Einschätzungen von Referendar*innen und Seminarleiter*innen Auskunft über die Einstellungen der Akteure (vgl. den Überblick in Schubarth/Speck/Seidel 2007; Speck 2006). In diesem Zusammenhang stoßen wir in der Literatur auf eine interessante Dissonanz (die sich im Fall des dual angelegten Projektsdesigns der Studie von Englert u.a. (2006) auch studienimmanent reproduziert): Während die wenigen offen angelegten Forschungsarbeiten zum Referendariat (vgl. insb. Gecks 1990, Hartig 2005, Katzenbach 2005 sowie die qualitative Teilstudie in Englert u.a. 2006) auf eine stark belastete Ausbildungspraxis verweisen, die von den Autor*innen maßgeblich auf das Vorliegen eines aus der Doppelrolle der Ausbilder*innen (Beratung/Bewertung) abgeleiteten Abhängigkeitsverhältnis zurückgeführt wird (Lenhard 2004), erfährt die zweite Ausbildungsphase in den standardisierten Befragungen insgesamt eine eher positive als negative Beurteilung (vgl. Kretzer 1997; Werner-Bentke 2006; Lersch 2006). Aus dieser Reibung lässt sich die unterschiedliche Reichweite der methodischen Zugänge zum Ausdruck ablesen, vor allem aber indiziert sie weiteren Aufklärungsbedarf bezüglich des diffusen Unbehagens, auf das insbesondere die qualitativen Befunde aufmerksam machen. Offensichtlich kann sich diese Problemlage in den standardisierten Instrumenten nicht angemessen artikulieren.

Anpassungsdruck beobachten können. Im Laufe der Fallrekonstruktionen hat sich aber gezeigt, dass das Problem der seminaristischen Interaktion nicht in dieser Asymmetrie liegt, sondern in der *Art und Weise*, wie sich die seminaristische Praxis ihrem Ausbildungsauftrag – sowohl theoretische als auch praktische Wissensbestände über Schule und Unterricht kommunikativ zu bearbeiten – zuwendet.

Als allgemeinstes Ergebnis lässt sich der von uns in dieser Deutlichkeit nicht erwartete Befund festhalten, dass wir sowohl in den Studien- als auch in den Fachseminaren³ systematisch auf eine *verunsicherte*, d.h. interaktionslogisch fragile und sowohl auf Beziehungs- als auch auf Sachebene ausgesprochen unverbindliche Ausbildungskultur treffen. In gewisser Weise fehlt es der seminaristischen Praxis an einer ihr eigenen, stabilen *Formsprache*. Diese These hat sich im Laufe der Projektarbeit kontinuierlich bestätigt und verdichtet. Die zentrale Leistung des Forschungsprojekts besteht darin, diese These empirisch hinsichtlich der für das Studienseminar typischen Phänomene ausgeleuchtet zu haben und parallel dazu einen unterrichts- und ausbildungsbildungstheoretischen Vorschlag zum Verständnis dieser Phänomene entwickelt zu haben.

2.3 Die zentralen empirischen Befunde: *Jargon* und *Schule spielen*

Zunächst muss betont werden, dass die Analyse der seminaristischen Interaktion uns insofern vor erhebliche Probleme gestellt hat, als es nicht einfach war, die dieser Praxis spezifischen kommunikativen Strukturen zu rekonstruieren. Diese Schwierigkeit ist einfach darin begründet, dass wir dort keine in sich stabilisierte, dem Ausbildungskontext mühelos sinnadäquat zuzuordnende Formsprache antreffen. Der kommunikative Sinn erschließt sich nicht unmittelbar. Das gilt sowohl für die Hauptseminare als auch für die Fachseminare, wenngleich der Fokus auf fachdidaktische Fragen dem Austausch innerhalb der Fachseminare immerhin der Tendenz nach eine stabilere Orientierung auf den Gegenstand zu ermöglichen scheint, als das in den Hauptseminaren der Fall ist. In beiden Settings zeigen sich jedoch dieselben kommunikativen Muster, die uns typisch und charakteristisch für die seminaristische Interaktion zu sein scheinen: der sachliche Austausch im Modus eines *pädagogischen Jargon* und eine uneigentliche Übernahme der Formsprache des schulischen Unterrichts, die wir als *Schule spielen* bezeichnen.

³ Eine für die Konzeption des Projekts leitende These, nämlich die Vermutung einer typologischen Differenz zwischen Haupt- und Fachseminaren, hat sich empirisch *nicht* bestätigt. Unter ausbildungskultureller Perspektive sind wir auf keine Anhaltspunkte einer je eigenen, in Abhängigkeit des Faches variierenden Physiognomie der seminaristischen Interaktion gestoßen. Die empirischen Befunde, die wir im Folgenden darstellen, haben wir sowohl in den Haupt- als auch in den Fachseminaren angetroffen.

Jargon

Mit *Jargon* (oder pädagogischem Jargon) bezeichnen wir einen Stil des kommunikativen Austauschs, der einer sachangemessenen Auseinandersetzung mit einem Deutungsproblem ähnlich ist, ohne dass sich die kommunikative Praxis ernsthaft an Sachangemessenheit orientiert (ausführlich Dzenge/Kunze/Wernet 2012). Der äußeren Form nach suggeriert der jargonhafte Austausch Diskursivität, indem er sich an den Prinzipien von Rede und Gegenrede orientiert.⁴ Faktisch unterläuft er aber die Logik eines gegenstandsbezogenen, an Problematisierung und Erschließung interessierten Austauschs sachhaltiger Argumente. Die ihn hervorbringenden Akteure zeigen sich kommunikationskompetent insofern, als sie urteilssicher und informiert eine in der Regel „kritische“ Geisteshaltung zur Schau stellen. Die vorgebrachten Positionen treten dabei nicht in argumentative Konkurrenz gegeneinander. Vielmehr ist der kommunikative Stil durch ein *Nebeneinander* von Positionen gekennzeichnet. Dabei herrscht eine implizite Konkurrenz hinsichtlich der Akklamationsfähigkeit der Rede. Die Zustimmung, auf die er abstellt, gilt nicht der gedanklichen Auseinandersetzung mit der Sache, sondern der kritischen Attitüde seiner Protagonisten. Wenn wir in diesem Zusammenhang von einem *pädagogischen* Jargon sprechen, zielen wir nicht auf eine trennscharfe Spezifizierung, sondern lediglich auf eine randunscharfe Zuordnung einerseits zu pädagogisch relevanten Themenfeldern, andererseits zu einem pädagogischen Diskurs und den dort typischer Weise akklamationsfähigen Positionen und Sprechakten.

Diese Form der Rede stellt deskriptiv gesehen natürlich keine Besonderheit des Studienseminars dar. Sie findet sich auch in anderen sozialen Kontexten. Wenn wir sie dennoch als *typische* Erscheinung der seminaristischen Interaktion ansehen, so deshalb, weil sie dort eine spezifische Rolle spielt. Sie tritt gleichsam an diejenige Stelle, die im Rahmen der Ausbildung der *Reflexion* zukäme. Dort, wo im Studienseminar ein Thema zur Diskussion gestellt wird, verschafft sich die jargonhafte Rede Raum gegen die Möglichkeit einer rationalen, argumentativen Sondierung und Erschließung. Umgekehrt haben wir nur ausnahmsweise Ansätze einer gleichsam diskursiven Disziplinierung – das gilt sowohl für die Seminarleiter*innen als auch für die Referendare*innen – beobachten können. So wird der Anspruch einer rational kontrollierten Auseinandersetzung mit berufsrelevanten Inhalten und Problemstellungen kaum eingelöst. Im Zuge einer Problemorientierung und Sachbezug nur suggerierenden Austauschs gerät das Fraglichkeitspotenzial des in Rede stehenden Gegenstands aus dem Blick. Damit entsteht zwar der Eindruck, den Gegenstand und seinen Problemgehalt ausreichend und kritisch diskutiert zu haben, eine in der Sache verbindliche Thematisierung hat aber gar nicht stattgefunden.

Es ist uns wichtig zu betonen, dass wir diesen empirischen Befund nicht als eine durch von außen herangetragene, idealisierende Vorstellungen einer „gelungenen Diskussion“ zur Messlatte nehmende Defizitdiagnose verstanden wissen wollen. Wir gehen vielmehr davon aus, dass mit der Tendenz zur

⁴ Im Zuge unserer Projektarbeit haben wir ein kommunikationstheoretisches Modell der Unterscheidung unterrichtlicher und seminaristischer Interaktion entlang des Spannungsverhältnisses diskursiver und doktrinaler Ansprüche entwickelt. Vgl. Kunze/Wernet 2015.

Auseinandersetzung im Modus des Jargon immanente Ansprüche und Möglichkeiten der Ausbildungspraxis unterlaufen werden und damit Dissonanzen erzeugt werden, die im Zusammenhang mit der diffusen Unzufriedenheit der Handlungsbeteiligten stehen könnten.

Schule spielen

Empirisch dominant treffen wir auf einen Stil der Gestaltung der Seminarsitzungen, der im Aufbau, im Ablauf und in der zeitlichen Strukturierung (Phasierung) deutliche Parallelen zum schulischen Unterricht aufweist und diesbezüglich auch in deutlichem Kontrast zum Stil von – jedenfalls geistes-, sozial- und bildungswissenschaftlichen – Universitätsseminaren steht. Was auf den ersten Blick als *Assimilation* der Formsprache des schulischen Unterrichts erscheint, konnte im Verlauf unserer Untersuchungen als Tendenz der *Imitation* rekonstruiert werden. Nirgendwo sind wir auf ein *Schule halten* gestoßen; regelmäßig treffen wir dagegen die Logik des *Schule spielens* an (vgl. Dzengel 2013; ausführlich Dzengel 2015). Für sie ist charakteristisch, dass sich die beteiligten Akteure innerhalb des seminaristischen Geschehens wechselseitig Lehrer- und Schülerpositionen zuweisen, diese aber zugleich angesichts der Ausbildungssituation nicht stabil einnehmen können. Die Imitation der Formsprache des schulischen Unterrichts wird regelmäßig durch ironisierende und karikierende Elemente gebrochen. Um dies an einem Beispiel zu erläutern: wenn sich an eine Gruppenarbeitsphase die Präsentation der Ergebnisse anschließt, dann vollzieht sich diese Präsentation nicht als ernsthafte Ergebnisdarstellung. Vielmehr ist sie durchsetzt von symbolischen Distanzierungen, die manchmal von geradezu komödiantenhaften Einlagen begleitet sind. Dieser ironisierende und karikierende Als-ob-Modus zeigt sich auch darin, dass die entsprechenden Interaktionen häufig durch Lachen begleitet sind. Ihm wohnt ein Moment der Unernsthaftigkeit und der Regression inne. Der jeweils zu verhandelnde Ausbildungsgegenstand rückt damit zwangsläufig aus dem Fokus der seminaristischen Interaktion.

Die Tendenz des *Schule spielens* speist sich aus einem diffusen Motiv der *Praxisbedeutsamkeit* der seminaristischen Ausbildung. Sie folgt, das scheint uns von zentraler Bedeutung zu sein, keiner expliziten Ausbildungsstrategie. Wir haben es weder mit einer begründungsfähigen Ausbildungstechnik zu tun noch mit einer handlungspraktisch wirksamen Überzeugung von ihrer Wirksamkeit oder Angemessenheit. Vielmehr repräsentiert das *Schule spielen* eine Ausbildungskultur, deren suggestive Kraft auf dem *mimetischen Anschein der Praxisnähe* beruht.

Auch dieser zweite empirische Befund verweist auf die Figur der Uneigentlichkeit. Ähnlich wie im Falle des *Jargon* markiert das *Schule spielen* keine in sich stimmige Ausbildungspraxis, aber auch keinen skandalisierungsfähigen Missstand. Insofern steht auch dieser Befund in einem sinnstrukturellen Passungsverhältnis zum diffusen Unbehagen am Referendariat.

2.4 Zur theoretischen Verortung der empirischen Befunde

In einem ersten Theoretisierungsansatz, der auch dem Erstantrag zugrunde lag, haben wir das Strukturproblem des Studienseminars in einer der ausbildungslogischen Situierung zwischen Universität und Ausbildungsschule geschuldeten „Zwischenlage“ gesehen (vgl. Erstantrag und: Dzenge/Kunze/Wernet 2012): Bezüglich der Zuständigkeit für die theoretischen bzw. praktischen Ausbildungsanteile verfügen sowohl der Ausbildungsort Universität als auch der Ausbildungsort Schule über eindeutige Selbstpositionierungsmöglichkeiten. Die Universität kann für sich in Anspruch nehmen, Stätte der Wissenschaft bzw. der „denkenden Ordnung der empirischen Wirklichkeit“ (Weber 1904) und somit privilegierter Ort einer reflexiven Durchdringung praxisrelevanter Inhalte zu sein. Natürlich stellt sich das ausbildungslogisch bedingte Problem des Rufs nach Praxiswirksamkeit empirisch auch und gerade im Universitätsseminar. Im Unterschied zum Studienseminar steht dem Universitätsseminar jedoch systematisch die Möglichkeit zur Verfügung, die praktischen Ansprüche unter Berufung auf die Autonomie von Wissenschaft zurückzuweisen: Fragen der praktischen Ausgestaltung bzw. des praktischen Vollzugs sind keine Wahrheitsfragen und können im Modus einer diskursiven Geltungsüberprüfung nicht verhandelt werden.⁵ Genauso selbstverständlich, wie sich die universitäre Ausbildungspraxis auf ihre Zuständigkeit für die theoretischen Ausbildungsanteile berufen kann, kann sich die schulische Ausbildungspraxis auf ihre Zuständigkeit für die praktischen Ausbildungsansprüche berufen: Der Ausbildungsort Schule bildet den privilegierten Ort der praktischen Problemlösung und der Selbstpositionierung in der Praxis als Akteur.

Aus dieser idealtypischen und differenzierungstheoretischen Perspektive⁶ lässt sich die spezifische Situation des Studienseminars ableiten: Es ist zwischen den Polen der wissenschaftlichen und praktischen Ausbildungsansprüche angesiedelt. Für unser Forschungsprojekt ergab sich daraus von Anfang an die zentrale Frage, ob diese Zwischenlage als eine privilegierte Situation der *Vermittlung* theoretischer und praktischer Ansprüche zu interpretieren sei, oder ob mit dieser Zwischenlage eine unvermeidliche *Verstrickung* im Geflecht sich wechselseitig ausschließender Ansprüche gegeben sei.⁷ Angesichts dieses theoriesprachlichen Problems haben wir im Laufe des Forschungsprozesses versucht,

⁵ „Eine empirische Wissenschaft vermag niemanden zu lehren, was er soll, sondern nur, was er kann und – unter Umständen – was er will.“ (Weber 1904, S. 151). Insofern lässt sich die Praxisbedeutsamkeit der Wissenschaft als Rationalitätssteigerung der Antworten auf praktische Fragen verstehen, nicht als deren Beantwortung.

⁶ Diese differenzierungstheoretische Perspektive liegt in gewisser Weise quer zu den üblichen Diskussionslinien bzw. zu den die Reformdebatten dominierenden Forderungen nach Kooperation, Integration und Verzahnung (vgl. Lenhard 2004; Schubarth 2010; kritisch differenzierend: Hericks 2004; zusammenfassend: Kolbe/Combe 2008, 880ff.).

⁷Die Unterscheidung von Vermittlung und Verstrickung geht auf professionalisierungstheoretische Konzeptionen zurück. Oevermann sieht in der „Aufrechterhaltung einer widersprüchlichen Einheit“ den Kern professioneller Handlungskompetenz (vgl. Oevermann 1996). Zu dem Begriff und empirischen Phänomen der Verstrickung in Widersprüche: Helsper 1996. Zur professionalisierungstheoretischen Unterscheidung von Vermittlung und Verstrickung angesichts widersprüchlicher Handlungsanforderungen: Wernet 2003.

das Vermittlungsmodell in einer möglichst begrifflich verbindlichen und ausdifferenzierten Form auszubuchstabieren und weiterzuentwickeln. Dabei haben wir versucht, entlang der Gegenüberstellung der Ausbildungsorte diese idealtypisch als spezifische Thematisierungs- und Kommunikationsräume zu fassen:

<i>Ort der Ausbildung</i>	<i>Universitätsseminar</i>	<i>Studienseminar</i>	<i>Ausbildungsschule</i>
Bezugsrahmen	Wissenschaft	Praxisreflexion	Praxis
Problembezug	Geltungsfragen aufwerfend	reflexiv erschließend	problemlösend
Thematisierungsmodus	Fraglichkeit	Angemessenheitsfragen aufwerfend	Gewissheit
Austauschmodus⁸	theoretischer Diskurs	praktischer Diskurs	Zeigen/Beraten/Erfahrungsaustausch
Angemessenheitskriterien	forschungsmethodische Erprobtheit/Logik des (rational) besseren Arguments	Angemessenheit des rationalen Entwurfs von immanent konsistenten Deutungs- bzw. Handlungsoptionen	Dignität gelingender Praxis bzw. praktischer Erfahrung: „Was klappt, klappt“
Ausbildungsfokus	Einübung eines forschenden Habitus	Einübung eines analytischen Blicks auf die pädagogische Handlungspraxis	Einübung der Selbstpositionierung in der päd. Praxis als Akteur

Dieses Vermittlungsmodell wurde empirisch insofern enttäuscht, als wir in unserem gesamten Datenmaterial keine in sich stabilisierte Interaktionsstruktur angetroffen haben, die ihm entsprochen hätte. Allerdings haben sich die theoretischen Systematisierungen insofern als fruchtbar erwiesen, als sie dabei helfen, die immanente Logik der empirisch angetroffenen Deformationen zu verstehen. Sehr verkürzt gesagt: Die Logik der *jargonhaften Rede* kann als Versuch gedeutet werden, die diskursiven Ansprüche der seminaristischen Interaktion einzulösen; die Logik des *Schule spielens* kann dem gegenüber als Versuch gedeutet werden, den berufspraktischen Ansprüchen gerecht zu werden. Beide Versuche müssen scheitern, so unsere Hypothese, weil der kommunikative Raum des Studienseminars immer auch die gegenläufigen Ansprüche berücksichtigen muss (nicht ausschließen kann) und es damit auch verunmöglicht, die Dignität der jeweils dominierenden Ausrichtung gegen die Deformationen in Anschlag zu bringen. Die Uneigentlichkeit, die sowohl dem *Jargon* als auch im *Schule spielen* innewohnt, kann deshalb nicht in Richtung „Eigentlichkeit“ bearbeitet werden, weil sich damit die seminaristische Interaktion aus ihrer Zwischenlage herausbegeben würde und, vereinfacht gesprochen, „eigentlich“ zu einem Universitätsseminar bzw. zu einer unterrichtspraktischen Einweisung werden würde.

In diesem Sinne geben unsere empirischen Ergebnisse Anlass zu der unbequemen und folgenreichen Hypothese, dass die seminaristische Interaktion nicht einen privilegierten Ort der Vermittlung theoretischer und berufspraktischer Ansprüche darstellt, sondern als kommunikativer Raum konzipiert werden muss, der strukturell mit sich wechselseitig ausschließenden Ausbildungsansprüchen konfrontiert

⁸ Die Bezeichnungen „theoretischer Diskurs“ und „praktischer Diskurs“ übernehmen wir von Habermas (1973) (vgl. dazu die folgenden Ausführungen), ohne deren wahrheitstheoretische bzw. moralphilosophische Implikationen zu berücksichtigen.

ist. Diese Widersprüchlichkeit stellt für die seminaristische Interaktion eine strukturell erzwungene Überforderung dar.

2.5 Kasuistik als Modus der Vermittlung?

Bereits unsere ersten Analysen deuteten darauf hin, dass sich das Verstrickungsproblem dort, wo sich die Diskussionen auf Fälle aus der schulischen Praxis bezogen, weniger scharf zu stellen schienen (vgl. Dzengel/Kunze/Wernet 2012). Aus diesen Beobachtungen resultierte das Anliegen, sich noch einmal eigens und systematisch den kasuistischen Ausbildungsanteilen zuzuwenden, was uns im Zuge der Bewilligung des Fortsetzungsantrags (01.10.2011 – 30.09.2012) möglich wurde.

Ziel unserer Arbeit war es zum einen, die Potentiale und Problemlagen kasuistischen Arbeitens mit Blick auf die Zuständigkeitsproblematik der Ausbildungsinstitution Studienseminar empirisch zu erkunden. Angesichts des Umstands, dass die kasuistische Ausbildungspraxis selbst bislang noch so gut wie nicht erforscht wurde, versprachen wir uns darüber hinaus, zu material gesättigten Aussagen über allgemeine Perspektiven und Problemdimensionen von Fallarbeit in der Lehrerbildung zu kommen und damit einen substantiellen Beitrag zur empirischen Erforschung eines bislang fast ausschließlich theoretisch begründeten Modells von Lehrerbildung leisten zu können (vgl. Fortsetzungsantrag).

Im Laufe unseres Forschungsprozesses ließ sich die Frage nach der Leistungsfähigkeit einer kasuistischen Lehrerbildung folgendermaßen zuspitzen: Ist ein fallbasiertes Vorgehen dazu in der Lage, der seminaristischen Interaktion eine Formsprache zu verleihen, die im Sinne einer „pädagogischen Reflexion“ eine eigenständig konturierte kommunikative Praxis stiftet, in der sowohl diskursive als auch berufspraktische Ansprüche aufgehoben sind? Oder unterliegen die „Diskussionen am Fall“ denselben Verstrickungen wie die konventionelle seminaristische Interaktion?

Entlang des oben entwickelten, ausbildungstopografischen Modells haben wir zunächst ein Vermittlungsmodell entlang der idealtypischen Unterscheidung einer fallorientierten Bezugnahme auf die pädagogische Praxis entworfen⁹ :

⁹ Wir arbeiten derzeit noch an der Aufzeichnung und Auswertung von kasuistischen Arbeitsformen im Universitätsseminar sowie von auf unmittelbar zu lösende Handlungsprobleme in der Praxis bezogenen Interaktionen, können also für die anderen beiden Ausbildungsorte noch keine empirisch gesättigten Befunde vorlegen. Die vorliegende Konstruktion extrapoliert vorwiegend auf Basis der empirischen Befunde zum Studienseminar.

Ort der Ausbildung	Universitätsseminar	Studienseminar	Ausbildungsschule
Bezugsrahmen	Theorie	Praxisreflexion	Praxis
Fallbezug	Fall als ausdrucks-materiale Erscheinungsform eines allgemeinen Problems	Fall als konkreter Anschauungs- und Reflexionsgegenstand bzw. als konkretes pädagogisches Handlungsproblem	Fall als real zu lösendes handlungspraktisches Problem
Thematisierungsmodus	problemerschließend/theoriegenerierend, <i>unabhängig</i> von praktischen Fragen	praktische Angemessenheitsfragen aufwerfend	lösungsorientiert
Geltungsgrundlage	forschungsmethodische Geltung und Erprobtheit	immanente rationale Konsistenz (horizontgebunden, setzt Explikation der Horizonte voraus)	praktische Geltung/praktische Erprobtheit/Erfahrung
Ausbildungsfokus	Einsozialisation in wissenschaftliche Praxis und Perspektive, Einübung eines forschenden Habitus	Einübung eines analytischen Blicks auf die pädagogische Handlungspraxis	Einübung der Selbstpositionierung in der päd. Praxis als Akteur/kollegiale Selbstvergewisserung und Vergemeinschaftung/praktische Problemlösung

Dieses Modell stellt gleichsam eine Reinterpretation der in den letzten Jahren formulierten Entwürfe einer primär auf die universitäre Lehre hin konzipierten pädagogischen Kasuistik dar (u.a.: Ohlhaver/Wernet 1999, Beck/Stelmaszyk 2004; Wernet 2006; Schelle/Rabenstein/Reh 2010; Pieper u.a. 2014). Eine pädagogische Kasuistik würde demnach einen von einer fallrekonstruktiven Erschließung pädagogischer Praktiken zu unterscheidenden Thematisierungsmodus darstellen und in gewissem Sinne diejenige Problematisierungsform bezeichnen, die schon Durkheim als eine spezifische, zwischen Wissenschaft und Praxis angesiedelte pädagogische Theorieform „für die Praxis“ konzipiert hat (vgl. Durkheim 1902/03, S. 57f.). Wenn wir nun hinsichtlich des Fallbezugs zwischen einer wissenschaftlich orientierten Fallrekonstruktion *der* pädagogischen Praxis und einer pädagogischen Kasuistik *für* die Praxis unterscheiden, dann würde der kasuistische Erschließungsmodus genau jene Vermittlungsstellung einnehmen, die dem Studienseminar in seiner Zwischenlage eine spezifische Gestalt verleihen würde.

Das zentrale Ergebnis unserer Erforschung kasuistischer Interaktionen im Studienseminar besteht darin, dass wir diese Form eines theoretisch hypostasierten kommunikativen Austauschs empirisch *nicht* angetroffen haben. Allgemein gesprochen lässt sich sagen, dass der Fall als Gegenstand der seminaristischen Interaktion das Strukturproblem der Zwischenlage nicht löst, sondern dass sich dieses Problem in spezifischer Weise reproduziert. Unsere empirischen Analysen zeigen, dass die kasuistische Situation als solche kein diskursives, reflexivitätssteigerndes Ausbildungsarrangement hervorbringt.

Allerdings konnten wir empirisch beobachten, dass die fallbasierte Seminarinteraktion mindestens nicht in den Unernsthaftigkeitsmodus des *Schule spielens* verfällt. Die Bezugnahme auf einen Fall

verleiht der kommunikativen Praxis einen den kommunikativen Austausch stabilisierenden Aufmerksamkeitsfokus.

Als zentrale Dimension für eine typologische Ausdifferenzierung der „pädagogisch-reflexiven Kasuistik“ erwies sich neben der Frage der *Erfahrungsnähe bzw. Erfahrungsferne* des zu Grunde liegenden Materials vor allem die Frage der *Beschaffenheit des Referenzgegenstands*: Sowohl auf inhaltlicher Ebene als auch mit Blick auf die gesprächspragmatischen Implikationen ergaben sich entscheidende Differenzlinien – je nachdem ob der Fall in video- oder audiographisch protokollierter Form vorlag (vgl. Dzengel/Kunze/Wernet 2012; Kunze/Dzengel/Wernet 2014) oder ob es sich um eine narrative Fallexposition handelte (Kunze 2014 a und b). Letztere Form erwies sich als besonders problematisch. Gerade in den empirisch rekonstruierten Varianten einer „naturwüchsigen Kasuistik“ (die als „Fallberatung“ bezeichnet werden können), in denen ein*e Teilnehmer*in eine erfahrungsgestützte Problemschilderung vornimmt, die dann den Bezugspunkt der gemeinsamen Erörterung darstellt, findet sich empirisch kein problemerschließender bzw. –explizierender kommunikativer Austausch. Dieser scheitert schon an der *Fallexposition*. Schon die Fallschilderungen, die wir in unserem Datenmaterial finden, bestehen aus mehrdimensionalen, ungeordneten Erzählungen, aus denen nicht klar hervorgeht, worin eigentlich das zur Diskussion gestellt Problem besteht. So kommt es zu einem unverbindlichen Austausch von unzusammenhängenden Bezugnahmen, die häufig in dem Sprechaktmodus: „Ich würde X tun“ verbleiben. Der kommunikative Austausch konturiert sich als eine Art der kollegialen Selbstvergewisserung, indem individuelle und im Modus des Jargon vorgebrachte Angemessenheitsurteile über das pädagogische Handeln in den Raum gestellt werden und so gemeinschaftlich an der Aufrechterhaltung einer gegen Unsicherheiten imprägnierten Ausbildungspraxis gearbeitet wird. Wir vermuten, dass insbesondere die naturwüchsige Kasuistik eine Überforderung für die Beteiligten darstellt. Sie enttäuscht jedwede Rationalitätserwartung an die seminaristische Interaktion.

Dieses Problem stellt sich in den Varianten einer exemplarisch präparierten Kasuistik – der Seminarleiter legt ein ausgewähltes Protokoll (transkribiertes Audioprotokoll oder Video) unterrichtlichen Handelns vor – weniger scharf. Alleine schon die Fallauswahl und die Bezugnahme auf fixierte Protokolle stiftet eine Problemfokussierung der Interaktion. Der kommunikative Austausch tendiert dann aber, ebenso wie die konventionelle Seminarinteraktion, zu einem Abgleiten in jargonhafte Attitüden. Eine Steigerung von Rationalität und Reflexivität konnten wir nur dort beobachten, wo durch die Seminarleitung ein systematisches Insistieren auf einen konsequenten und verbindlichen Fallbezug erfolgt (vgl. Kunze 2014 a und b).

Diese Form einer Seminarleitung im Sinne einer Strukturierung der kasuistischen Interaktion haben wir empirisch sehr punktuell angetroffen. Sie setzt einen forschungsaffinen, distanzierten Zugriff auf den Fall voraus. Das entspräche einer Fortsetzung einer universitär-fallorientierten Ausbildung im Studienseminar. In diesem Sinne läge dann aber kein dem Studienseminar eigener und charakteristischer Kommunikationsmodus der „Vermittlung“ vor, sondern die Übernahme einer spezifischen Variante einer an Geltungs- und Angemessenheitsfragen orientierten, praxisbezogenen aber auch praxis-

entlastenden Rationalität. Eine „wilde Kasuistik“¹⁰ stellt hinsichtlich der Steigerung oder Kultivierung pädagogischer Reflexivität keinen Gewinn dar.

¹⁰ In Anlehnung an „Wilde Psychoanalyse“, vgl. Freud 1910.

3. Zusammenfassung

Ziel unserer Untersuchungen zur Ausbildungskultur im Referendariat war es, durch die Beobachtung der tatsächlichen Interaktionen in Studienseminaren empirische Anhaltspunkte zum Verständnis des Unbehagens an diesem mit programmatisch hohen Erwartungen verbundenen Ausbildungsabschnitt zu erhalten. Das zentrale Ergebnis der Rekonstruktionen der seminaristischen Interaktion lässt sich wie folgt zusammenfassen: Wir sind empirisch weder auf eine spezifische Unterwerfungslogik gestoßen noch auf Verwerfungen hinsichtlich der Doppelrolle von Ausbildung und Bewertung. Vielmehr sind wir auf eine Problemdimension gestoßen, die wir zu Beginn des Forschungsprozesses nicht im Auge hatten und die auch in den einschlägigen Forschungs- und Reformdiskussionen zum Referendariat nicht thematisch ist: Die Ausbildungspraxis im Studienseminar ist durch eine tiefe Verunsicherung gekennzeichnet, wie sie ihrem Auftrag – zugleich eine Reflexion *über* die pädagogische Praxis und eine Vermittlung von Handlungssicherheit *für* die pädagogische Praxis bereitzustellen – gerecht werden kann. Es fehlt dem kommunikativen Austausch ein stabiler Orientierungsanker, an dem er sich ausrichten könnte. Er ist gleichsam hin und her gerissen zwischen den Polen eines praktischen und eines theoretischen Diskurses.

Empirisch haben wir festgestellt, dass die sich ausschließenden Ansprüche und das daraus resultierende Spannungsverhältnis typischer Weise in je deformierter Form bearbeitet werden: die berufspraktischen Ansprüche realisieren sich durch ein *Schule spielen*; eine Karikatur derjenigen Praxis, auf die das Referendariat vorbereiten soll. Die diskursiven Ansprüche realisieren sich durch eine *jargonhafte* Rede; eine Karikatur des rational-argumentativen Austauschs. Beide Varianten weisen regressive Züge auf.

Diese Ergebnisse dürfen nicht als Kritik der Akteure missverstanden werden. Unsere Befunde weisen auf eine strukturell angelegte Überforderung der Ausbildungspraxis aufgrund der qua Institutionalisierung festgelegten und sich gleichsam wechselseitig ausschließenden Ausbildungsansprüche hin. Unsere Forschungsergebnisse zwingen uns zu der unbequemen Hypothese, dass gerade der pädagogisch avancierte Anspruch der „Vermittlung“ (interaktions-) praktisch bzw. pragmatisch nicht eingelöst werden kann und strukturlogisch unvermeidbar zu kommunikativen Verwerfungen und Verstrickungen führt. Hierin sehen wir *eine* mögliche Quelle der Unzufriedenheit mit diesem Ausbildungsabschnitt. Als zentrales Moment dieser Unzufriedenheit muss hierbei das Fehlen skandalisierungsfähiger „Missstände“ angesehen werden. Gerade die Unscheinbarkeit der Symptome erzeugt ein diffuses Unbehagen, das gleichsam unterhalb der Schwelle eines Leidensdrucks verbleibt.

Jenseits des Referendariats geben unsere Befunde Anlass zur Skepsis gegenüber der Hoffnung, eine Verbesserung der Lehrerbildung sei durch „Verzahnungen“ zu erreichen. Entlang unserer Befunde ist zu befürchten, dass Entdifferenzierungen im Kontext der Lehrerbildung die Tendenz haben, zu uneindeutigen, widersprüchlich verworfenen Ausbildungssettings zu führen.

Verzeichnis der zitierten Literatur:

- Beck, C./Stelmaszyk, B. (2004): Fallarbeit in der Lehrerbildung. In: Koch-Priewe, B.; Kolbe, F.-U. & Wildt, J. (Hrsg.), Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung (S. 212-234). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Englert, R./Porzelt, B./Reese, A./Stams, E. (2006): Innenansichten des Referendariats. Wie erleben angehende Religionslehrer/innen an Grundschulen ihren Vorbereitungsdienst? Eine empirische Untersuchung zur Entwicklung religionspädagogischer Handlungskompetenz. In: R. Schelander, M. Schreiner und W. Simon (Hrsg.) Forum Theologie und Pädagogik. Berlin: LIT Verlag.
- Combe, A./Helsper, W. (1994): Was geschieht im Klassenzimmer? Perspektiven einer hermeneutischen Schul- und Unterrichtsforschung. Zur Konzeptualisierung der Pädagogik als Handlungstheorie. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Durkheim, E. (1902/1903): Erziehung, Moral und Gesellschaft. Vorlesungen an der Sorbonne 1902/03. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft 1984.
- Freud, S. (1910): Über wilde Psychoanalyse. In: Schriften zur Behandlungstechnik. Studienausgabe Ergänzungsband. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1982, S.133-142.
- Gecks, L. C. (1990): Sozialisationsphase Referendariat – objektive Strukturbedingungen und ihr psychischer Preis. Europäische Hochschulschriften, Reihe 11: Pädagogik Bd. 415. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Habermas, J. (1973): Wahrheitstheorien. In: Ders.: Rationalitäts- und Sprachtheorie (Philosophische Texte Band 2), Frankfurt am Main: Suhrkamp 2009, S. 208-269.
- Hartig, M. (2005): Zurichtung auf den Lehrerberuf. Erfahrungen aus dem Referendariat an einer Schule für Erziehungshilfe. In: Die Deutsche Schule 1/2005, S. 40-48.
- Helsper, W. (1996): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 521-569.
- Hericks, U. (2004): Verzahnung der Phasen der Lehrerbildung. In: Blömeke, S./Reinholdt, P./Tulodziecki, G./Wildt, J. (Hrsg.): Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn; Klinkhardt, S. 301-311.
- Huizinga, J. (2004): Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel, 23. Aufl., Reinbek: Rowohlt.
- Katzenbach, D. (2005): Zwischen Entlastung und Professionalisierung. Supervision mit ReferendarInnen für das Lehramt. In: Die Deutsche Schule 97 (1), S. 49-64.
- Klusmann, U. (2011): Individuelle Voraussetzungen von Lehrkräften. In: Kunter, Mareike et. al. (Hrsg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV, Münster u.a.: Waxmann, S. 297-304.

- Kolbe, F.-U./Combe, A. (2008): *Lehrerbildung*. In: Helsper, W./Böhme, J. (Hrsg.): *Handbuch der Schulforschung*. 2. Aufl., Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 877-905.
- Kretzer, H. (1997): *Erste und zweite Phase der Lehrerbildung in der Wahrnehmung von Studienreferendaren und Lehramtsanwärtern*. In: SEMINAR, 1997 (1), S. 35-50.
- Lenhard, H. (2004): *Zweite Phase an Studienseminaren und Schulen*. In: Blömeke, S./Reinhold, P./Tulodzieki, G./Wildt, J. (Hrsg.): *Handbuch Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 275-289.
- Lersch, R. (2006): *Lehrerbildung im Urteil der Auszubildenden. Eine empirische Studie zu beiden Phasen der Lehrerausbildung*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 51. Beiheft, S. 164-181.
- Oevermann, U. (1996): *Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionellen Handelns*. In: Combe/Helsper (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 70-182.
- Oehlhaber, F./Wernet, A. (1999): *Zwischen Pädagogik und Erziehungswissenschaft. Ansätze zur systematischen Begründung eines interpretativ-fallanalytischen Vorgehens in der Lehrerbildung*. In: Dies. (Hrsg.): *Schulforschung Fallanalyse Lehrerbildung: Diskussionen am Fall*. Opladen: Leske und Budrich, S. 11-30.
- Pieper, I./Frei, P./Hauenschild, K./Schmidt-Thieme, B. (Hrsg.) (2014): *Was der Fall ist: Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Reese, R./Englert, A. (2003): *Die Entwicklung religionspädagogischer Handlungskompetenz in der Situation des Referendariats*. In: *Religionspädagogische Beiträge* 51 (2003), S.113-116.
- Reh, S. (2004): *Abschied von der Profession, von Professionalität oder vom Professionellen*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 50 (3), 358-372.
- Richter, D./Kunter, M./Lütke, O./Klusmann, U./Baumert, J. (2011): *Soziale Unterstützung beim Berufseinstieg ins Lehramt. Eine empirische Untersuchung zur Bedeutung von Mentoren und Mitreferendaren*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14 (1), S. 35-59.
- Schelle, C.; Rabenstein, K.; Reh, S. (2010): *Unterricht als Interaktion: Ein Fallbuch für die Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schubarth, W./Speck, K./Große, U./Seidel, A./Gemsa, Ch. (2006): *Die zweite Phase der Lehrerausbildung aus Sicht der Brandenburger Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten. Die Potsdamer LAK-Studie 2004/05*. In: W. Schubarth & P. Polenz (Hrsg.): *Qualitätsentwicklung und Evaluation in der Lehrerbildung. Die zweite Phase: Das Referendariat*. Potsdam: Potsdamer Beiträge zur Lehrevaluation 2, S. 13-175.
- Schubarth, W./Speck, K./Gladasch, U./Seidel, A. (2007): *Die zweite Phase der Lehrerausbildung aus Sicht der Brandenburger Lehramtskandidatinnen – die Potsdamer LAK-Studie*. In: Lüders, M./Wissinger, J. (Hrsg.): *Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation*. Münster: Waxmann, S. 169-193.

- Schubarth, W./Speck, K./Seidel, A. (Hrsg.) (2007): Endlich Praxis! Die zweite Phase der Lehrerbildung. Potsdamer Studien zum Referendariat. Frankfurt a. M.: Peter Lang Verlag.
- Speck, K. (2006): Stand und Perspektiven der Evaluations- und Qualitätsdebatte in der zweiten Phase der Lehrerbildung (Referendariat). In: Schubarth, W./Polenz, P. (2006) (Hrsg.): Qualitätsentwicklung und Evaluation in der Lehrerbildung. Die zweite Phase: Das Referendariat. Potsdamer Beiträge zur Lehrevaluation 2. Potsdam: Universitätsverlag, S. 321-337.
- Schubarth, W. (2010): Lohnt sich Kooperation? Erste und zweite Phase der Lehrerbildung zwischen Abgrenzung und Annäherung. In: Erziehungswissenschaft (21) 40, S: 79-88.
- Terhart, E. (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der KMK eingesetzten Kommission. Im Auftrag der Kommission herausgegeben von E. Terhart, Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Weber, M. (1904): Die "Objektivität" sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis. Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre. Tübingen: Mohr/Siebeck 1988, S. 146–214.
- Werner-Bentke, F. (2006): Sichtweisen von ReferendarInnen auf ihre Lehrerausbildung. Diskurse zu Schule und Bildung. Ergebnisse einer qualitativen und quantitativen Erhebung. Werkstatthefte des ZSL Halle, Heft 27, Halle/Saale.
- Wernet, A. (2003): Pädagogische Permissivität. Schulische Sozialisation und pädagogisches Handeln jenseits der Professionalisierungsfrage. Opladen: Leske und Budrich.
- Wernet, A. (2006): „Man kann ja sagen, was man will: es ist ein Lehrer-Schüler-Verhältnis“: Eine fallanalytische Skizze zu Kollegialitätsproblemen im Referendariat. In: Schubarth, W./ Polenz, Ph. (Hrsg.): Qualitätsentwicklung und Evaluation in der Lehrerbildung. Die zweite Phase: Das Referendariat. Potsdam: Potsdamer Beiträge zur Lehrevaluation 2, S. 193-209.
- Wernet, A./Kreuter, V. (2007): Endlich Praxis? Eine kritische Fallrekonstruktion zum Motiv des Praxiswunsches in der Lehrerbildung. In: Schubarth, W. u. a. (Hrsg.): Endlich Praxis! Die zweite Phase der Lehrerbildung. Potsdamer Studien zum Referendariat. Frankfurt a. M.: Peter Lang Verlag, S. 183-196.
- Wernet, A. (2009): Konformismus statt kollegiale Anerkennung: Fallstudien zur Ausbildungskultur im Referendariat am Beispiel von Beurteilungen. In: Pädagogische Korrespondenz, Heft 39, S.46-63.