

Andreas Wernet

Abschlussbericht zum DFG-Projekt:
Zwischen heterogenen Lehrkulturen und berufspraktischen Ansprüchen: Fallrekonstruktionen zur universitären Ausbildungsinteraktion im Lehramtsstudium

1. Allgemeine Angaben

DFG-Geschäftszeichen: WE 2795/5-1

Antragsteller: Prof. Dr. Andreas Wernet
Professor für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt Schul- und Professionsforschung
Leibniz Universität Hannover
Institut für Erziehungswissenschaft

Thema des Projekts: Zwischen heterogenen Lehrkulturen und berufspraktischen Ansprüchen: Fallrekonstruktionen zur universitären Ausbildungsinteraktion im Lehramtsstudium

Berichtszeitraum: 01.10.2017 – 30.09.2020
Förderzeitraum insgesamt: 01.10.2017 – 30.09.2020

1. Publikationen¹

Monografien

Wenzl, T., Wernet, A., & Kollmer, I. (2018): Praxisparolen. Dekonstruktionen zum Praxiswunsch im Lehramtsstudium. Wiesbaden: Springer VS.

König, Hannes (2021): Unpraktische Pädagogik. Untersuchungen zur Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Lehre. Wiesbaden: Springer VS.

Wenzl, Thomas (2022): Rekonstruktive Bildungsforschung jenseits vom Fall: Studien zum Interaktionsraum institutioneller Bildung. Wiesbaden: Springer VS (im Druck).

Kollmer, Imke (2022a): Die Praxis des Referats. Zur Bearbeitung der Zumutungen der universitären Lehre. Wiesbaden: Springer VS (im Druck).

Artikel in Zeitschriften und Sammelbänden

Wenzl, Thomas (2018): Bildungsanspruch und Interaktionswirklichkeit: Eine vergleichende Analyse der Interaktionsordnungen im klassenöffentlichen Unterricht und im universitärem Seminar, in: Kleeberg-Niepage, A./Rademacher, S. (Hrsg.): Kindheits- und Jugendforschung in der Kritik, Wiesbaden: Springer VS, S. 171-193.

¹ Dem Projektteam haben Dr. des. Imke Kollmer, Dr. Hannes König, PD Dr. Thomas Wenzl und der Antragsteller angehört. Die Stellen von Thomas Wenzl (100 %) und Hannes König (65 %) wurden von der DFG finanziert. Die Stelle von Imke Kollmer wurde aus Mitteln des Instituts für Erziehungswissenschaft der Leibniz Universität Hannover finanziert.

- Wernet, Andreas (2018): Der Praxisanspruch der Lehrerbildung als Irritation einer erziehungswissenschaftlichen Lehre. In: Böhme, J./Cramer, C./Bressler, C. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 47-61.
- König, Hannes (2019): Die Unwahrscheinlichkeit der Kohärenz. Mikrologische Untersuchungen der Struktur kommunikativer Anschlüsse im universitären Seminardiskurs. In: Tyagunova, T. (Hrsg.): Studentische Praxis und universitäre Interaktionskultur. Perspektiven einer praxeologischen Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 29-56.
- Wenzl, Thomas (2019a): Ärzte, Anwälte – Lehrer? Erkenntnisorientierung als spezifischer Berufsbezug des Lehramtsstudiums, in: Scheid, C./Wenzl, T. (Hrsg.): Wieviel Wissenschaft braucht die Lehrerbildung? Zum Stellenwert von Wissenschaftlichkeit im Lehramtsstudium, Wiesbaden: Springer VS, S. 171-214.
- Wenzl, Thomas (2019b): Die Vorlesung: Zur Bildungsbedeutsamkeit eines vielkritisierten Lehrformats, in: sozialer sinn 20 (2), S. 293-312.
- Wenzl, Thomas (2019c): Von Papas, Brüdern und Cousinen. Zum Problem lebensweltlicher Bezugnahmen in der erziehungswissenschaftlichen Lehre, in: Tyagunova, T. (Hrsg.): Studentische Praxis und universitäre Interaktionskultur. Perspektiven einer praxeologischen Bildungsforschung, Wiesbaden: Springer VS, S. 11-27.
- Kollmer, Imke (2020). Zur Gesichtslosigkeit der Online-Lehre. Über einige Schwierigkeiten nicht nur der digitalen seminaristischen Praxis. sozialer sinn 21 (1), S. 185-204.
- König, Hannes (2020): Studium im Praktikum – Zur Struktur und Funktion des Schulpraktikums im Lehramtsstudium. In: falltiefen. Beiträge aus der kasuistischen Lehrerbildung am Institut für Erziehungswissenschaft. Heft 6, S. 79-82.
- Scheid, Claudia/Wenzl, Thomas (2020): Wieviel Wissenschaft die Lehrer*innenbildung braucht oder warum zukünftige Lehrer*innen an Forschung beteiligt, also „richtige“ Studenten*innen gewesen sein müssen, in: Newsletter der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“, Ausgabe 2, herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- König, Hannes/Wenzl, Thomas (2020): Streit um Inklusion oder Über Anspruch und Wirklichkeit pädagogischer Überzeugungsarbeit in der (inkluisiven) Lehrer*innenbildung, in: Fabel-Lamla, M./Kunze, K./Moldenhauer, A./Rabenstein, K. (Hrsg.): Kasuistik – Lehrerbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 76-90.
- Kollmer, Imke (2021): Das studentische Referat als Ausdruck der Bearbeitung immanenter Widersprüche der universitären Lehre. In: Binder, U./Krönig, F.K. (Hrsg.): Paradoxien (in) der Pädagogik. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 233-245.
- Kollmer, Imke/König, Hannes/Wenzl, Thomas/Wernet, Andreas (2021): Zur Heterogenität des Lehramtsstudiums in Deutschland: Interaktionsanalysen universitärer Lehrkulturen. In: Casale, R./Ferrari, M./Morandi, M./Windheuser, J. (Hrsg.): Kulturen der Lehrerbildung in der Sekundarstufe in Italien und in Deutschland. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 225-243.
- in englischer Übersetzung:* Kollmer, Imke/König, Hannes/Wenzl, Thomas/Wernet, Andreas (2021). The heterogeneity of university teacher training in Germany: interactional analyses of academic teaching cultures, in: Casale, R./Ferrari, M./Morandi, M./Windheuser, J. (Hrsg.): La formazione degli insegnanti in Italia e in Germania: una questione culturale. Milano: Franco Angeli, S. 280-301.
- Wenzl, Thomas (2021): Zwischen Professionswissen und Berufspraxis? Die erziehungswissenschaftliche Kasuistik im Lichte der Fallarbeit im Studium der Jurisprudenz und der Medizin, in: Wittek, D./Rabe, T./Ritter, M. (Hrsg.): Kasuistik in Forschung und Lehre – erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 281-298.

- Wernet, Andreas (2021): Fallstricke der Kasuistik. In: Wittek, D./Rabe, T./Ritter, M. (Hrsg.): Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 299-319.
- Kollmer, Imke (2022b): Universitäre Seminare als Lebenswelt. Zu den Konstitutionsbedingungen erkenntnisorientierter Lehre und ihrer strukturellen Verunmöglichung in asynchronen Lehrveranstaltungen. In: Buck, M./Zulaica y Mugica, M. (Hrsg.): Digitalisierte Lebenswelten – Bildungstheoretische Reflexionen. Stuttgart: J.B. Metzler. (eingereicht)
- Kollmer, Imke (2022c): "Vergessen Sie alles, was Sie an der Uni gelernt haben!" Zwischen Verachtung des Akademischen und berufspraktischer Notwendigkeit. In; Brinkmann, M./Fuchs, T./Meseth, W./Zirfas, J. (Hrsg.): Vergessen. Erziehungswissenschaftliche Figurationen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa. (eingereicht)
- König, Hannes (2022): Pädagogisierungen erziehungswissenschaftlicher Lehre: Manifeste und latente Sinnstrukturen im Interaktionszusammenhang. In: Hofbauer, S./Schreiber, F./Vogel, K. (Hrsg.): Aktuelle Projekte der Wissenschaftsforschung in der Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. (eingereicht)

Vorträge

- König, Hannes: Pädagogisierungen erziehungswissenschaftlicher Lehre: Manifeste und latente Sinnstrukturen im Interaktionszusammenhang. Vortrag im Rahmen des Panels „Ansprüche disziplinärer Vermessungen in Forschung und Lehre“ der DGfE-Kommission Wissenschaftsforschung am 27.09.21.
- Kollmer, Imke: "Vergessen Sie alles, was Sie an der Uni gelernt haben!" Zwischen Verachtung des Akademischen und berufspraktischer Notwendigkeit. Tagung der Sektion 'Allgemeine Erziehungswissenschaft' der DGfE (online) am 10.03.2021.
- Wenzl, Thomas: Lehrkulturen in der universitären Lehrerbildung“, Vortrag im Rahmen der Tagung „Zur Sache – Rekonstruktionen zum Verhältnis unterrichtlicher Fachlichkeit und Fachwissenschaft“, Bayreuth (09.10.2021)
- Wenzl, Thomas: „Zwischen Interaktions- und Öffentlichkeitsanspruch: Überlegungen zu einem elementaren Spannungsfeld universitärer Lehre“, Vortrag im Rahmen der „Halleschen Abendgespräche“, Halle (19.04.2021), online durchgeführt
- Imke Kollmer, Hannes König und Thomas Wenzl: Abwertungen im Diskurs. Beitrag im Rahmen des Workshops: Wissen im Diskurs. Diskursive und evaluative Praktiken des Prozessierens von Wissen in pädagogischen Bildungskontexten. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg: 29.10.2020. (digital)
- Wenzl, Thomas: „Warum in die Ferne schweifen? Oder: Das ‚Forschende Lernen‘ als problematischer Impuls für die universitäre Lehre?“, Vortrag im Rahmen des „Tags der Lehre“ der Fakultät für Erziehungswissenschaften der Martin-Luther-Universität-Halle-Wittenberg, Halle (25.06.2019)
- Wernet, Andreas; Wenzl, Thomas: Unterrichten und Lehren: Ein Vorschlag zur Verortung der Mathematikdidaktik im Kontext heterogener Lehrkulturen. Kompetenzzentrum Hochschuldidaktik Mathematik (KHDM) Hannover (17.05.2019)
- Wenzl, Thomas: „Die Bedeutung des ‚Falles‘ in der LehrerInnenbildung“, Vortrag im Rahmen des „Tags der Lehre“ der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich, Linz (13.02.2019)
- Hannes König, Thomas Wenzl & Andreas Wernet: Kritik und Korrektur in der literaturwissenschaftlichen Lehre. Beitrag im Rahmen des 12. Forum Kasuistik in Hildesheim (16.06.2018)

Wenzl, Thomas: „Differente Modi des kommunikativen Austauschs – eine vergleichende Rekonstruktion der Lehrkulturen der Fächer Mathematik und Germanistik“, Vortrag auf der Tagung „Fachliche Bildung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern“, Jahrestagung der DGfE-Kommission „Professionsforschung und Lehrerbildung“, Marburg (07.09.2018)

Wenzl, Thomas: „Studentische Perspektiven auf Fallarbeit“, Eröffnungsvortrag im Rahmen der Tagung der AG Kasuistik, Kassel (06.10.2017)

Hannes König: Strukturprobleme sozialisatorischer Interaktion im erziehungswissenschaftlichen Lehramtsstudium. Beitrag im Rahmen des 9. Forum Kasuistik in Hildesheim (15.01.2017)

2. Arbeits- und Ergebnisbericht

2.1. Ausgangsfragen und Zielsetzung des Projekts

Ziel des Forschungsprojekts war es, die unter historischer und institutionell-struktureller Perspektive umfassend thematisierte Sondersituation des Lehramtsstudiums aus einer *interaktionistischen* Perspektive in den Blick zu nehmen. Auf der Grundlage von Interaktionsprotokollen sollten Einblicke in den konkreten Alltag der Lehre der universitären Lehrer*innenbildung gewonnen werden.

Forschungsleitend waren dabei zwei grundlegende Hypothesen:

- In besonderer Weise ist das Lehramtsstudium durch die lehrkulturelle Heterogenität seiner Studienbestandteile gekennzeichnet.
- In besonderer Weise unterliegt die universitäre Lehre im Rahmen der Lehrer*innenbildung der Erwartung der Einlösung eines Praxisanspruchs; wobei die unterschiedlichen Studienbestandteile diesem Praxisanspruch in unterschiedlicher Intensität und in unterschiedlicher Art und Weise unterliegen.

Die Ausgangshypothese des Projekts bestand darin, diese beiden Dimensionen der Besonderheit des Lehramtsstudiums als *problemerzeugend* zu konzipieren. Sowohl die lehrkulturelle Heterogenität als auch der Praxisanspruch wurden heuristisch als Stör- und Irritationspotentiale der Lehre angenommen.

Die Frage der Datenerhebung war für das Projekt von besonderer Bedeutung. Anders als im Feld der qualitativen Unterrichtsforschung liegen im Kontext der Hochschulforschung lediglich verstreut und schwer auffindbare Interaktionsprotokolle vor. (vgl. Herzmann et al. 2019) Die Gewinnung (und Zurverfügungstellung; s.u.) solcher Protokolle, die nicht nur für die Lehrer*innenbildung, sondern für die universitäre Lehre überhaupt ein aufschlussreiches empirisches Datum darstellen, war ein zentrales Anliegen unsers Forschungsvorhabens.

2.2 Datenerhebung

Die Strategie der Datenerhebung war es, unter Berücksichtigung der Spezifik eines fallrekonstruktiven Zugriffs – angesichts geringer Fallzahlen sind die erhobenen Daten im statistischen Sinne weder ‚repräsentativ‘ noch ‚generalisierbar‘ –, das Fallsample möglichst breit zu streuen. So sollte vermieden werden, dass das Fallsample durch lokale oder regionale Besonderheiten ‚verzerrt‘ wird.

Wir haben in insgesamt 12 Bundesländern Interaktionsprotokolle der universitären Lehre erhoben. Die folgende Grafik gibt einen Überblick über die Standorte der Datenerhebung:



Das Erhebungsdesign sah vor, erziehungswissenschaftliche, fachwissenschaftliche und fachdidaktische Lehrveranstaltungen der Fachrichtungen Mathematik, Literaturwissenschaft und Biologie zu erheben:

Erhebungsplan (Antrag)		tatsächliche Erhebung
Erziehungswissenschaft	10	10
Mathematik	05	05
Literaturwissenschaft	05	08
Biologie	05	07
Mathematikdidaktik	05	08
Literaturdidaktik	05	05
Biologiedidaktik	05	04
Σ	40	47

Alle erhobenen Lehrveranstaltungen wurden vollständig transkribiert (ca. 1.000 Transkriptseiten). Der Projektantrag sah vor, dass sämtliche Protokolle der wissenschaftlichen Nachnutzung zur Verfügung gestellt werden. Diese Bereitstellung erfolgt über die Forschungsdatenplattform *QualiBi*, die in Kooperation zwischen dem DIPF und der Goethe-Universität Frankfurt aufgebaut wird (<https://www.uni-frankfurt.de/93774973/QualiBi>). Der Transfer der von uns erhobenen und transkribierten Protokolle zu *QualiBi* (jedes Protokoll wird vor seiner Versendung noch einmal auf seine Richtigkeit und seine Anonymisierung hin überprüft) wird Ende Januar 2022 abgeschlossen sein.

2.3 Ergebnisse

2.3.1 Zur These der lehrkulturellen Heterogenität des Lehramtsstudiums

Dass sich die aus der institutionellen Struktur des Lehramtsstudiums abgeleitete These seiner Heterogenität auch auf der Ebene der konkreten Interaktion abbilden lässt, ist wenig überraschend. Die Vermutung, dass eine mathematische und eine biologische Übung deutliche Kontraste aufweisen, lässt sich durch die erhobenen Interaktionsprotokolle ebenso belegen wie die Vermutung,

dass fachwissenschaftliche und fachdidaktische Lehrveranstaltung heterogenen Lehrkonzepten folgen und dass die erziehungswissenschaftliche Lehre – ähnlich und zugleich anders gelagert als die fachdidaktische – in einem Spannungsverhältnis zwischen einem fachwissenschaftlichen und einem ‚pädagogischen‘ Selbstverständnis steht (eine Übersicht über die Befunde der Heterogenität findet sich in Kollmer et al. 2021).

Bei unseren fallrekonstruktiven Untersuchungen hat sich die (im Weber’schen Sinne) *idealtypische* Unterscheidung zwischen einer *doktrinalen* und einer *diskursiven* Lehre als hilfreich und tragfähig erwiesen. Diese Begriffe, die wir sehr unterschiedlichen Theoriezusammenhängen entnommen haben – der Begriff der Doktrinalität stellt einen ‚Baustein‘ der Prange’schen Unterrichtstheorie (1983) dar; bei dem Begriff des Diskurses beziehen wir uns auf die Habermas’sche Kommunikationstheorie (2007) –, eignen sich einerseits für die eher globale Typisierung unterschiedlicher Lehrstile, sie eignen sich andererseits für die eher mikrologische Analyse immanenter Spannungen. Sie ermöglichen darüber hinaus eine fachlich differenziertere Bestimmung der Unterschiede zwischen (schulischem) Unterricht und (universitärer) Lehre: Während Unterricht (dominant) doktrinal verfasst ist, ist die Lehre fachübergreifend betrachtet nicht von Diskursivität, sondern eben von dem Spannungsfeld doktrinaler und diskursiver Logiken geprägt. (vgl. Wenzl 2018)

Die Globaltypisierung führt uns dabei zu Befunden, die den allgemeinen Erwartungen entsprechen. Dass eine mathematische Vorlesung einem völlig anderen Lehrstil folgt als ein literaturwissenschaftliches Seminar, ist ein fast trivialer Befund unserer Untersuchung. Dies gilt ebenso für die Frage nach den disziplinären Charakteristika: Auf Grundlage der erhobenen Interaktionsprotokolle vermittelt sich beispielsweise unmittelbar, dass Mathematik eine „harte Disziplin“ (Stichweh 2013) darstellt, die eine standardisierte und kanonisierte Lehrkultur pflegt, während die Lehrkultur der Erziehungswissenschaft als einer „weichen Disziplin“ stärker von paradigmatischen und kulturellen Differenzen geprägt ist. (Keiner 2019) In Bezug auf die Fachdidaktiken zeigt sich, dass diese jeweils in spezifischer Weise zwischen einer fachwissenschaftlichen und einer „pädagogischen“ Orientierung changieren.

Weniger trivial ist die Beobachtung, dass, insofern diese unterschiedlichen Lehrstile einem immanent konsistenten und sachlich begründeten Muster folgen, sie kaum als Irritation des mit dieser Heterogenität konfrontierten Lehramtsstudiums interpretiert werden können. Natürlich stellt diese Heterogenität die Studierenden vor unterschiedliche Handlungssituationen und damit vor unterschiedliche Herausforderungen ihrer Beteiligtenrolle. Aber *diese* Heterogenität verlangt den Studierenden keine übergeordnete Integrationsleistung ab. Einfach formuliert: Die Lehramtsstudierenden, die Mathematik und Germanistik studieren, wissen, dass die Anforderungen einer mathematischen Klausur und einer literaturwissenschaftlichen Hausarbeit völlig andere sind und dass ihre studentische Rolle in diesen unterschiedlichen Lehrkontexten je anders gelagert ist. Aber außer dem schon durch die institutionelle Struktur des Lehramtsstudiums geradezu erzwungenen Deutungsmuster, dass die Lehramtsstudierenden eher nicht auf den ‚selbstdeklaratorischen‘ Sprechakt, *Ich studiere Mathematik und Literaturwissenschaft*, zurückgreifen, sondern in der Regel den Sprechakt *Ich studiere Mathe und Deutsch auf Lehramt* präferieren,² folgt aus der fachlich bedingten Heterogenität des Lehramtsstudiums unseren Beobachtungen nach auf der Interaktionsebene weder ein gesteigertes Anpassungsproblem, noch ein gesteigertes Integrationsproblem. Aus dieser Perspektive heraus stellt ein Lehramtsstudium nichts

² Auf die subjektive Dimension dieses Problems der Aneignung eines „Fachhabitus“ (unter Lehramtsstudierenden) beziehen sich die (interviewbasierten) Untersuchungen von Meister. (vgl. 2019, 2020)

anderes dar als ein *interdisziplinäres* Studium, das durch die potentiellen Horizonterweiterungen der Interdisziplinarität gekennzeichnet ist.

Komplexer gestaltet sich die Situation hinsichtlich der *immanenten* Spannungsverhältnisse, die in den Fallanalysen rekonstruiert werden konnten. Hier sind wir auf die Unterscheidung zwischen einem *heterogen stabilen* und einem *heterogen instabilen Lehrstil* gestoßen (vgl. Wenzl 2019a; König 2021; Kollmer 2022a).³

Eine *stabile Heterogenität* lässt sich regelmäßig und typischerweise vor allem in der Lehre der *biologischen Fachrichtung* beobachten. Auch hier lässt sich die beobachtete Heterogenität auf der Achse doktrinal/diskursiv abbilden. Sie lässt sich dadurch charakterisieren, dass sich in derselben Lehrveranstaltung doktrinale (meist auf naturwissenschaftlichen Aussagen beruhende) und diskursive (auf kulturwissenschaftlichen Deutungen beruhende) Thematisierungen abwechseln. Indem wir diesen Lehrstil als *stabil* kennzeichnen, wollen wir darauf hinweisen, dass dieser Wechsel der Perspektiven sich ähnlich unproblematisch vollzieht wie der Wechsel zwischen dem Lehrstil unterschiedlicher Fachrichtungen. Er erzeugt für die Interaktion keine Spannungen oder Irritationen. Der Perspektivenwechsel vollzieht sich für die Akteure (Lehrende wie Studierende) unproblematisch bzw. wird von ihnen unproblematisch vollzogen.

Eine *instabile Heterogenität* der Lehrinteraktion konnten wir vor allem in der erziehungswissenschaftlichen sowie der fachdidaktischen Lehre rekonstruieren. Die Instabilität, die wir dort antreffen, verweist weniger auf die Heterogenität doktrinaler und diskursiv Ansprüche der Lehre, sondern eher auf das Problem der Ausgestaltung und Realisierung eines diskursiven Lehrstils. Während der an Wissensvermittlung (und entsprechender Prüfung der Wissensaneignung) orientierte Lehrstil sich in kommunikativ sicherem Fahrwasser bewegt, sind wir bei der Analyse des diskursiven Lehrstils auf bemerkenswerte Schwierigkeiten gestoßen.

2.3.2 Zur These der Irritation der Lehre durch ihren Praxisanspruch

Diese Schwierigkeiten betreffen zunächst die Ausgangshypothese unseres Forschungsprojekts, der Praxisanspruch des Lehramtsstudiums stelle eine Irritation für die Lehre dar. Diese Irritation zeigt sich *nicht* im Kontext der doktrinal verfassten Lehre, die in Mathematik vorherrscht. Sie zeigt sich nur *schwach ausgeprägt* in den diskursiv verfassten Seminaren in der Literaturwissenschaft. Die universitäre Wissensvermittlung und -kritik, auch wenn ihr gerade im Rahmen des Fachstudiums häufig ein Desinteresse an ihrer berufspraktischen Relevanz vorgeworfen wird, stört sich kaum an dem Praxisanspruch der Lehre. Sie weiß zwar um diesen Praxisanspruch; sie prozediert aber weitgehend unbeeindruckt von ihm. Um es etwas überpointiert auszudrücken: Für die Mathematikübung im Rahmen der Lehrer*innenbildung gilt: Sie hört zwar das „Bellen der Hunde“ (Praxisanspruch), aber „die Karawane (doktrinale Wissensvermittlung) zieht weiter“.

Das verhält sich in der diskursiv orientierten Lehre in der Erziehungswissenschaft sowie den Fachdidaktiken grundlegend anders. Hier fließt der Praxisanspruch des Lehramtsstudiums unmittelbar in die kommunikative Praxis der Lehre ein, erzeugt für diese ein erhebliches kommunikatives Irritationspotential und führt zu einer instabilen kommunikativen Praxis bzw. einer Instabilität der kommunikativen Bezüge (vgl. dazu Wernet 2018; König 2019; Wenzl 2021; Wernet 2021; Kollmer 2022b; König 2022).

³ Die übrigen Fachwissenschaften in unserem Sample sind in diesem Sinne in der Regel von *homogen stabilen Lehrstilen* geprägt: Literaturwissenschaftliche Seminare prozedieren größtenteils homogen als diskursive, Mathematik-Übungen homogen als doktrinale Lehr-Praxen.

Wie zeigt sich dieses Irritationspotential empirisch? Welche Interaktionsstrategien lassen sich rekonstruieren, die die Seminarinteraktion als praxisorientiert, praxisrelevant oder praxisbedeutsam ausweisen und die insofern die *Imagerie ihrer Praxisbedeutsamkeit* (vgl. Wernet 2016; Kollmer 2022c) hervorrufen? Wir sind in unseren Analysen auf folgende, regelmäßig anzutreffende kommunikative Strategien gestoßen:

- Anleihen an schulische Interaktion
 - Anleihen an lebensweltlichen Erfahrungen und alltagsweltlicher Kommunikation
 - Normative Selbstvergewisserung und moralische Selbstaufwertung
- Die Anleihen an die Logik der schulischen Kommunikation zeichnen sich dadurch aus, dass Elemente der Formsprache des Schulischen zu mehr oder weniger selbstverständlichen Orientierungsdimensionen der universitären Lehrkommunikation werden. So wird das „Referat“ (vgl. Kollmer 2019, 2022a) zur aus der Welt des schulischen entlehnten „Präsentation“ (Gruschka 2008). Die Referent*innen neigen dazu, die Kommiliton*innen als Schüler*innen zu adressieren (indem sie diesem z.B. dazu auffordern, einen Folientext vorzulesen).

Der Praxisimagerie, die dieser Tendenz zu Grunde liegt, besteht in der eigentümlich diffusen Vorstellung, dass eine Ähnlichkeit zum Schulischen ein Ausweis der Praxisnähe der universitären Lehrveranstaltung sei.⁴

- Die Anleihen an lebensweltlichen Erfahrungen und alltagsweltlicher Kommunikation zeichnen sich dadurch aus, dass die Wortmeldungen im Seminar wie selbstverständlich von der Legitimität der impressionistischen Bezugnahme auf die eigenen, gleichsam „privaten“ ‚pädagogischen‘ Erfahrungen ausgehen (vgl. dazu insbesondere Wenzl 2019a). Zugleich werden diese Erfahrungen nicht in einen Modus des wissenschaftlichen Diskurses überführt, sondern sie werden im Modus der alltagsweltlichen Kommunikation, also der intellektuell unverbindlichen Artikulation des „Meinens“ und des „Sollens“, vorgetragen. Der Gegenstand wird nicht diskursiv verhandelt, sondern es erfolgt ein Nebeneinander von Meinens- und Sollenssätzen. Wechselseitig diskursive Bezugnahmen finden nicht statt.

In diesem Modus beruht die Praxisimagerie nicht auf einer Nähe zum Schulischen, sondern auf einer Distanz zu einem als praxisfern und praxisdesinteressiert wahrgenommenen fachwissenschaftlichen Diskurs. (vgl. König 2020)

- Der Typus der normativen Selbstvergewisserung berührt das allgemeine, sehr komplexe Problem der Unterscheidung normativer und analytischer Aussagen und des kommunikativen Umgangs mit dieser Unterscheidung. Wir sprechen aber deshalb von einer Logik der *normativen Selbstvergewisserung*, weil unsere Untersuchungen nicht auf das Problem dieser Unterscheidung als solches gestoßen sind, sondern weil wir im Datenmaterial eine Tendenz der kommunikativen Suspendierung von Geltungsansprüchen zugunsten einer offen normativen Selbstpositionierung antreffen. Diese Selbstvergewisserung und Selbstpositionierung hat nicht zum Ziel, im Sinne einer wertrationalen (Weber) Operation die pädagogische Wirklichkeit auf die Möglichkeiten und Bedingungen der Realisierung der normativ gesetzten Überzeugungen hin zu befragen,⁵ sondern sie dient wesentlich der „moralischen Selbstaufwertung“. Die Sprecher*innen nutzen die Bühne des erziehungswissenschaftlichen Seminars also zur Demonstration ihrer eigenen moralischen Integrität und deren Überlegenheit gegenüber anderen, konkurrierenden Standpunkten. (vgl. König/Wenzl 2020, König 2021, König 2022)

⁴ Ähnlich der Logik des „Schule Spielens“ im Studienseminar. (vgl. Dzengel 2016)

⁵ Auf die empirische Untersuchung der kommunikativen Realisierung dieser Operation fokussieren Balzer/Bellmann 2020.

Bezüglich der Ausgangsfragestellung können die Ergebnisse des Projekts also folgendermaßen zusammengefasst werden:

Die These der kommunikativen Heterogenität des Lehramtsstudiums hat sich bestätigt. Diese Bestätigung ist allerdings forschungslogisch von untergeordneter Bedeutung, da sie im Wesentlichen mit der universitären Alltagserfahrung korrespondiert. Die These einer besonderen Belastung des Lehramtsstudiums durch diese Heterogenität konnte am Datenmaterial *nicht* bestätigt werden. Dieser Befund ist insofern forschungslogisch bemerkenswert, als er in Kontrast zu einer zentralen Vorerwartung des Forschungsvorhabens steht.

Die These der kommunikativen Irritation der Lehre durch den besonderen Praxisanspruch, der mit dem Lehramtsstudium verbunden ist, hat sich betätigt und konnte durch die empirischen Analysen präzisiert und ausdifferenziert werden. Das betrifft zunächst die unterschiedlichen Studienbestandteile. Sie sind in unterschiedlichem Ausmaß von dem Problem betroffen. Das betrifft darüber hinaus die Differenzierung unterschiedlicher kommunikativer Tendenzen der Artikulationen dieses Problems.

2.3.3 *Übergreifende und überraschende Befunde*

Die Beobachtung einer besonderen Irritation der erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Lehre durch den Praxisanspruch des Lehramtsstudiums, durch die in beiden Studiensegmenten eine kaum vermeidbare Problemsituation erzeugt wird, beruht wesentlich auf dem Umstand, dass wir hier grundsätzlich einen *diskursiven Lehrstil* antreffen. Dieser Zusammenhang beruht mithin auf der zu konstatierenden immanenten ‚Problem- und Störanfälligkeit‘ des diskursiven Lehrstils.

Eine zentrale und zugleich überraschende Forschungserfahrung des Projekts besteht darin, mit dieser Störanfälligkeit und den mannigfachen Problemdimensionen diskursiver Lehre – die natürlich im schroffen Gegensatz zum ‚Mythos Humboldt‘ stehen (Kollmer 2022a) – überhaupt empirisch konfrontiert worden zu sein. Dieser übergreifende Aspekt universitärer Lehre konnte im Projektverlauf nicht umfassend bearbeitet oder abschließend auf den Begriff gebracht werden. Aber er konnte in einigen Detailanalysen empirisch beleuchtet werden:

- (1) Insgesamt war es überraschend zu sehen, dass die *Asymmetrie* zwischen Lehrenden und Studierenden kommunikativ weit schärfer ausgeprägt ist, als wir das erwartet hatten und als es das weit verbreitete Selbstverständnis der Lehrenden („*primus inter pares*“; vgl. Paris 2021) vermuten ließe. Selbst in der formal unstrukturierten Situation eines ‚freien‘, sachlichen Gedankenaustauschs sind die Gesprächsbeiträge der Lehrenden und Studierenden weit davon entfernt, gleichberechtigte kommunikative Beiträge darzustellen. In überraschender Eindeutigkeit und Striktheit reklamieren die Dozierenden ihre ‚Deutungshoheit‘. Die Beiträge der Studierenden werden nicht als Diskursbeiträge aufgegriffen, sondern als Anlass zur dozentenseitigen Selbstexplikation. (vgl. König 2021)

- (2) Eine kommunikative Praxis, in der die Seminarinteraktion zu einer diskursgemeinschaftlichen Situation führt, haben wir empirisch *nicht* angetroffen. Die Seminarinteraktion weist große Ähnlichkeit mit dem von Mehan (2013) für die schulische Interaktion rekonstruierten Ablaufmuster des I-R-E-Schemas auf: Die Studierenden reagieren (R=Response) auf einen Impuls der Dozierenden (I=Initiation); die Dozierenden nehmen diese Reaktion zum Anlass ausführlicher Kommentierungen und Beurteilungen (E= Evaluation).

- (3) Für die Rolle der Dozierenden erzeugt der diskursive Lehrstil insofern eine „Zumutung“ (vgl. Kollmer 2022a), als sich eine *Selbstläufigkeit* der Diskussion (sofern sie sich nicht auf die oben

genannten Muster eines alltagsweltlichen, sachlich unverbindlichen Austauschs stützt) *nicht* einstellt. Die Dozierenden stehen so vor dem Dauerproblem der Impulsgebung für eine diskursive Beteiligung der Studierenden, die sich lediglich punktuell einstellt. (vgl. Wenzl 2018, Wernet 2021, Kollmer 2021) Das führt zu Frustrationen, die sich in der Seminarinteraktion als Tendenz der „Publikumsbeschimpfung“ (König 2021) Ausdruck verschafft; also als eine Disqualifizierung und Beschämung der Studierenden. (König/Wenzl 2020)

· (4) Auch die Rolle der Studierenden ist in der diskursiven Lehre alles andere als unproblematisch. Sie wissen um die (innere und äußere) Erwartung ihrer kommunikativen Beteiligung, die ein intellektuelles Interesse unter Beweis stellen soll. Aber einerseits erzeugen die kommunikativen Prämissen eines diskursiven Austauschs keinen leicht zu füllenden Handlungsrahmen. Die geltungsorientierte Kommunikation, die sich theoriesprachlich als *Befreiung* beschreiben lässt, als eine „von Handlungsdruck und Erfahrungszwang freigesetzte Kommunikationsform“ (Habermas 2007: 213), stellt als kommunikative Praxis offensichtlich eine erhebliche Herausforderung für die Studierenden dar. Der Verzicht auf eine normative Selbstpositionierung oder auf lebensweltliche Gewissheiten erfordert eine intellektuelle *und* kommunikative Anstrengung, der viele Studierenden situativ ausweichen. (vgl. in Bezug auf die kasuistische Lehre: Heinzl/Krasemann/Sirtl 2019, Pollmanns 2020)

Andererseits befinden sich die Studierenden, auch und gerade wenn sie dazu bereit sind, sich dieser Anstrengung zu stellen, in einer schwierig zu bearbeitenden kommunikativen Situation, die sich vor allem aus der asymmetrischen Rollenkonstellation der Lehre ergibt. Die studentischen Diskursbeiträge sind einerseits mit der Erwartung konfrontiert, die Studierendenrolle zu transzendieren. Der Fluchtpunkt ihrer Diskutantenrolle besteht aber nicht in einer Annäherung an die Dozierendenrolle. Eine als angemessenen angesehenen Beteiligung besteht vielmehr darin, den Ton eines ‚intellektuell gelehrigen Interesses‘ zu treffen. Dieser Aspekt der kommunikativen Wirkmächtigkeit der Asymmetrie (vgl. 1) auf die Beteiligungsrolle der Studierenden in der diskursiven Lehre stellt ein besonders überraschendes Forschungsergebnis unserer Analysen dar.

Die übergreifenden Befunde zur Interaktionsstruktur der diskursiven Lehre können in gewisser Weise als Relativierung der lehramtsspezifischen Problemdimensionen interpretiert werden. Die Befunde, auf die wir dort gestoßen sind und die im Zentrum unseres Forschungsprojekts standen, haben insbesondere die diskursiv orientierte Lehre als spezifisch problembehaftet ausgewiesen. Die empirischen Einblicke, die wir gewonnen haben, können auch insofern als ‚enttäuschend‘ bezeichnet werden, als wir empirisch keine Hinweise für eine „Verbesserung“ der Situation gefunden haben. Wir haben es mit einem *strukturellen* Problem zu tun, das bearbeitet werden kann, dem ausgewichen werden kann, das aber nicht im eigentlichen Sinne gelöst werden kann.

Aber dieser ‚enttäuschende‘ Befund (wobei wir von Enttäuschung natürlich nur insofern sprechen können, als wir mit dem Lehramtsstudium gewisse Erwartungen verbinden bzw. diese an das Studium herantragen) ist eingebettet in übergreifende, lehramtsunspezifische Strukturprobleme der universitär-diskursiven Lehre. Insofern münzen sich im Lehramtsstudium unter interaktionistischer Perspektive Probleme aus, die als *besonderer* Ausdruck einer *allgemeinen* Problemstruktur diskursiver Lehre verstanden werden können.

2.4. Abschließende Bemerkungen/Ausblick

· Der Forschungsprozess war bezüglich der Datenerhebung darauf angelegt, ein für ein fallrekonstruktives Vorgehen ungewöhnlich großes Fallsample zu erheben; ein Sample, in dem sich

die breite Fächerung des Lehramtsstudiums näherungsweise abbildet, das zugleich aber fallrekonstruktiv noch handhabbar ist. Ich habe oben (2.1/2.2) schon angemerkt, dass die Datenerhebung auch und besonders unter dem Zeichen der Verfügbarkeit der Interaktionsprotokolle für eine Nachnutzung stand. Diese Strategie hat aber auch dazu geführt, dass wir im Forschungsprozess nicht allen Dimensionen, die in die Datenerhebung eingeflossen sind, gleichermaßen Rechnung tragen konnten. So haben wir uns mit den Fachrichtungen Mathematik, Literaturwissenschaft und Erziehungswissenschaft intensiver beschäftigt als mit der Fachrichtung Biologie und den Fachdidaktiken. Insbesondere konnten wir die Differenzen, die zwischen den fachdidaktischen Lehrveranstaltungen der unterschiedlichen Fächer sichtbar wurden, nicht hinreichend würdigen. Darin besteht u.E. ein klares Desiderat des Forschungsprozesses.

- Im Forschungsprozess wurde besonders sichtbar, dass der von uns gewählte Forschungszugriff, vergleichbar der Unterrichtsforschung, keinen Aufschluss über die subjektiven Haltungen und Motive der Akteure erlaubt. Das betrifft besonders die Seite der Studierenden. Während es immerhin möglich ist, auf der Seite der Dozierenden differente Lehrstile zu rekonstruieren, führen die wenigen Wortmeldungen der Studierenden dazu, dass wir hier nur punktuell subjektive Haltungen und Motive rekonstruieren konnten. Dass die forschungslogische Fokussierung auf Interaktionsprotokolle der universitären Lehre diesbezüglich eine Beschränkung darstellt, ist zwar nicht überraschend. Dennoch ist hier anzumerken, dass eine kombinierte Untersuchung, die sich sowohl auf Interaktionsprotokolle als auch auf Interviews mit den Akteuren stützt, als eine wichtige und weiterführende Erweiterung unseres Forschungszugriffs angesehen werden kann.

- Als eine besondere Schwierigkeit hat sich der Aspekt der ‚Selbstbeforschung‘ herausgestellt. Die Mitglieder des Forschungsteams sind selbst in der universitären Lehrerbildung tätig. Und die Diskussion der empirischen Befunde und ihrer theoriesprachlichen Modellierung erfolgt in einer scientific community, die in der Lehrerbildung angesiedelt ist. Insofern hat sich unser Forschungsprojekt in einer (gegenüber anderen erziehungswissenschaftlichen Gegenständen) gesteigerten Spannung zwischen normativen Haltungen und empirischen Befunden bewegt. Diese Spannung hat sich in den internen Projektdiskussionen bemerkbar gemacht. Sie ist aber auch in die externen Diskussionen unserer theoretischen Modelle und empirischen Befunde eingeflossen. Diese Forschungssituation haben wir als sehr herausfordernd und kontrovers, aber auch als sehr fruchtbar wahrgenommen.

- Mit dem erstgenannten Punkt hängt zusammen, dass das Forschungsprojekt eine Fülle von Anschlussfragen eröffnet. Wir hoffen sehr, dass das Datenmaterial, das wir einer wissenschaftlichen Nachnutzung zur Verfügung stellen, auf reges Forschungsinteresse stößt. Für das Forschungsteam selbst haben sich Fragestellungen ergeben, die nicht im Blickfeld des ursprünglichen Vorhabens lagen. Das betrifft etwa die Beschäftigung mit dem besonderen Lehrformat der Vorlesung (Wenzl 2019b), mit Aspekten der digitalen Lehre (vgl. Kollmer 2020) oder mit dem Phänomen der „Pädagogisierung“ der Lehre (König 2022). Die Mitglieder des Forschungsteams haben die Projektarbeit als ausgesprochen anregend erlebt und als inspirierend für das weitere Forschungsinteresse. Wir sind der DFG zu großem Dank für die Ermöglichung dieses Forschungsprojekts verpflichtet.

2.5 Qualifikation des wissenschaftlichen Nachwuchses

Dem Projektteam haben Dr. des. Imke Kollmer, Dr. Hannes König, PD Dr. Thomas Wenzl und der Antragsteller angehört. Die Stellen von Thomas Wenzl (100 %) und Hannes König (65 %) wurden

von der DFG finanziert. Die Stelle von Imke Kollmer wurde aus Mitteln des Instituts für Erziehungswissenschaft der Leibniz Universität Hannover finanziert.

Imke Kollmer und Hannes König haben ihre Dissertationen aus dem Projektzusammenhang abgeschlossen. Beide Dissertationen wurden mit dem Prädikat *summa cum laude* bewertet. Die Dissertation von Hannes König ist 2021 in der Reihe „Rekonstruktive Bildungsforschung“ (Springer VS) in Buchform erschienen. Die Dissertation von Imke Kollmer ist in derselben Reihe im Druck:

Kollmer, Imke (2022): Die Praxis des Referates. Zur Bearbeitung der Zumutungen der Lehre. Hannover (Dissertation/im Druck). Tag der Disputation 12.02.2020

König, Hannes (2021): Unpraktische Pädagogik. Über Studium und Lehre der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer VS. Tag der Disputation 22.07.2020

Thomas Wenzl hat im Projektzusammenhang eine kumulative Habilitationsschrift vorgelegt. Die Habilitation ist abgeschlossen (Habitationsvortrag: Die Vorlesung: Zur Bildungsbedeutsamkeit eines vielkritisierten Lehrformats. 14.08.2019). Die erweiterte Habilitationsschrift erscheint in Buchform in der Reihe „Rekonstruktive Bildungsforschung“ und befindet sich im Druck:

Wenzl, Thomas (2022): Unterrichten und Lehren: Studien zum Interaktionsraum institutioneller Bildung. Hannover (Habilitationsschrift/im Druck)

Christian Stichweh hat im Rahmen seiner Hilfskrafttätigkeit eine Masterarbeit verfasst. Er hat nach seinem Studienabschluss den Vorbereitungsdienst (Lehramt Gymnasium) absolviert und tritt zum 01.03.2022 eine Promotionsstelle am Institut für Erziehungswissenschaft an.

Stichweh, Christian (2019): Entgrenzungen in der universitären Lehre als Ausdruck schulischer Regression? Fallrekonstruktionen aus dem Lehramtsstudium. Hannover (Masterarbeit)

3. Literaturverzeichnis

Balzer, Nicole/Bellmann, Johannes (2020): Zwischen Disziplin und Profession. Zur Hervorbringung differenter Wissensformen in erziehungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen. In: Binder, U./Meseth, W. (Hrsg.): Strukturwandel der Erziehungswissenschaft und der erziehungswissenschaftlichen Wissensproduktion. Theoretische Perspektiven und Befunde. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 125-140.

Dzengel, Jessica (2016): Schule spielen. Zur Bearbeitung der Theorie-Praxis-Problematik im Studienseminar. Wiesbaden: Springer VS.

Gruschka, Andreas (2008): Präsentieren als neue Unterrichtsform. Die pädagogische Eigenlogik einer Methode. Opladen und Farmington Hills: Barbara Budrich.

Habermas, Jürgen (2007): Wahrheitstheorien. In: ders.: Studienausgabe. Bd. 2. Frankfurt am Main: Suhrkamp [1973], S. 208-269.

Heinzel, Frederike/Krasemann, Benjamin/Sirtl, Katharina (2019): Studierende bei der Gruppenarbeit im Fallseminar. ‚Protokollieren‘ zwischen Kooperation und distanziert-routinierter Aufgabenbewältigung. In: Tyagunova, T. (Hrsg.): Studentische Praxis und universitäre Interaktionskultur. Wiesbaden: Springer VS, 57-88.

Herzmann, Petra/Kunze, Katharina/Proske, Matthias/Rabenstein, Kerstin (2019): Die Praxis der Lehrer*innenbildung. Ansätze – Erträge – Perspektiven. Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung, 8, S. 3-23.

- Keiner, Edwin (2019): 'Rigour', 'discipline' and the 'systematic': The cultural construction of educational research identities? *European Educational Research Journal* 18, S. 527-545.
- Kollmer, Imke (2020). Zur Gesichtslosigkeit der Online-Lehre. Über einige Schwierigkeiten nicht nur der digitalen seminaristischen Praxis. *sozialer sinn* 21 (1), S. 185-204.
- Kollmer, Imke (2021): Das studentische Referat als Ausdruck der Bearbeitung immanenter Widersprüche der universitären Lehre. In: Binder, U./Krönig, F.K. (Hrsg.): *Paradoxien (in) der Pädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 233-245.
- Kollmer, Imke (2022a): Die Praxis des Referats. Zur Bearbeitung der Zumutungen der universitären Lehre. Wiesbaden: Springer VS (im Druck).
- Kollmer, Imke (2022b): Die Praxis des Referats. Zur Bearbeitung der Zumutungen der universitären Lehre. Wiesbaden: Springer VS (im Druck).
- Kollmer, Imke (2022c). "Vergessen Sie alles, was Sie an der Uni gelernt haben!" Zwischen Verachtung des Akademischen und berufspraktischer Notwendigkeit. In Malte Brinkmann, Thorsten Fuchs, Wolfgang Meseth & Jörg Zirfas (Hrsg.): *Vergessen. Erziehungswissenschaftliche Figurationen*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa. (eingereicht)
- Kollmer, Imke/König, Hannes/Wenzl, Thomas/Wernet, Andreas (2021): Zur Heterogenität des Lehramtsstudiums in Deutschland: Interaktionsanalysen universitärer Lehrkulturen. In: Casale, R./Ferrari, M./Morandi, M./Windheuser, J. (Hrsg.): *Kulturen der Lehrerbildung in der Sekundarstufe in Italien und in Deutschland*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 225-243.
- König, Hannes (2020): Studium im Praktikum – Zur Struktur und Funktion des Schulpraktikums im Lehramtsstudium. In: falltiefen. Beiträge aus der kasuistischen Lehrerbildung am Institut für Erziehungswissenschaft. Heft 6, S. 79-82.
- König, Hannes (2021): *Unpraktische Pädagogik. Untersuchungen zur Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Lehre*. Wiesbaden: Springer VS.
- König, Hannes (2022): Pädagogisierungen erziehungswissenschaftlicher Lehre: Manifeste und latente Sinnstrukturen im Interaktionszusammenhang. In: Hofbauer, S./Schreiber, F./Vogel, K. (Hrsg.): *Aktuelle Projekte der Wissenschaftsforschung in der Erziehungswissenschaft*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. (eingereicht)
- König, Hannes/Wenzl, Thomas (2020): Streit um Inklusion oder Über Anspruch und Wirklichkeit pädagogischer Überzeugungsarbeit in der (inkluisiven) Lehrer*innenbildung, in: Fabel-Lamla, M./Kunze, K./Moldenhauer, A./Rabenstein, K. (Hrsg.): *Kasuistik – Lehrerbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 76-90.
- Mehan, Hugh (2013): *Learning Lessons: Social Organization in the Classroom*. Harvard University Press.
- Meister, Nina (2019): Fachkultur und Distinktion: Zum Fach- und Professionsverständnis von Sport-Lehramtsstudierenden. In: Sander, T./Weckwerth, J. (Hrsg.): *Das Personal der Professionen: Soziale und fachkulturelle Passungen bei Ausbildung, Berufszugang und professioneller Praxis*. Weinheim: Beltz/Juventa.
- Meister, Nina (2020): „Für unsereins gilt: Mathematik ist 'n Teamsport“ - Fachkulturelle Distinktionslinien im Sprechen von Lehramtsstudierenden über Mathematik und andere Fächer. In: Hericks, U./Keller-Schneider, M./Meseth, W./Rauschenberg, A. (Hrsg.): *Fachliche Bildung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 128-142.
- Paris, Rainer (2001): Machtfreiheit als negative Utopie. Die Hochschule als Idee und Betrieb. In: Stöltzing, E./Schimank, U. (Hrsg.): *Die Krise der Universitäten. (=Leviathan. Zeitschrift für Sozialwissenschaft. Sonderheft 20/2001)*. Wiesbaden: 2001, S. 194-222.

- Pollmanns, Marion (2020): Mündigkeitskrisen oder potentielle Professionalisierung? Versuch, Schwierigkeiten Studierender mit kasuistischem Arbeiten zu verstehen. falltiefen. Beiträge aus der kasuistischen Lehrerbildung am Institut für Erziehungswissenschaft 6, S. 97-103.
- Prange, Klaus (1983): Bauformen des Unterrichts. Eine Didaktik für Lehrer. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Stichweh, Rudolf (2013): Professionen und Disziplinen: Formen der Differenzierung zweier Systeme beruflichen Handelns in modernen Gesellschaften. In: ders.: Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen. Frankfurt/Main: Suhrkamp [1987], 245-293.
- Wenzl, Thomas (2018): Bildungsanspruch und Interaktionswirklichkeit: Eine vergleichende Analyse der Interaktionsordnungen im klassenöffentlichen Unterricht und im universitärem Seminar, in: Kleeberg-Niepage, A./Rademacher, S. (Hrsg.): Kindheits- und Jugendforschung in der Kritik, Wiesbaden: Springer VS, S. 171-193.
- Wenzl, Thomas (2019a): Von Papas, Brüdern und Cousinen. Zum Problem lebensweltlicher Bezugnahmen in der erziehungswissenschaftlichen Lehre, in: Tyagunova, T. (Hrsg.): Studentische Praxis und universitäre Interaktionskultur. Perspektiven einer praxeologischen Bildungsforschung, Wiesbaden: Springer VS, S. 11-27.
- Wenzl, Thomas (2019b): Die Vorlesung: Zur Bildungsbedeutsamkeit eines vielkritisierten Lehrformats, in: sozialer sinn 20 (2), S. 293-312.
- Wenzl, Thomas (2021): Zwischen Professionswissen und Berufspraxis? Die erziehungswissenschaftliche Kasuistik im Lichte der Fallarbeit im Studium der Jurisprudenz und der Medizin, in: Wittek, D./Rabe, T./Ritter, M. (Hrsg.): Kasuistik in Forschung und Lehre – erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 281-298.
- Wernet, Andreas (2016): Praxisanspruch als Imagerie: Über Lehrerbildung und Kasuistik. In: Hummrich, M./Hebenstreit, A./Hinrichsen, M./Meier, M. (Hrsg.): Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns. Wiesbaden: Springer VS 2016, S. 293–312.
- Wernet, Andreas (2018): Der Praxisanspruch der Lehrerbildung als Irritation einer erziehungswissenschaftlichen Lehre. In: Böhme, J./Cramer, C./Bressler, C. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Bad Heilbrunn 2018: Klinkhardt, S. 47-61.
- Wernet, Andreas (2021): Fallstricke der Kasuistik. In: Wittek, D./Rabe, T./Ritter, M. (Hrsg.): Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 299-319.