

Die Bezugnahme auf Forschung im Lehramtsstudium

Wissenschaftsdidaktische Herausforderung für einen (besonderen) Fall universitärer Lehre

Georg Draube, Tobias Dohmen, Anke B. Liegmann & Petra Herzmann

Zusammenfassung: *Praxisphasen stellen konstitutive Elemente im Lehramtsstudium dar. Wenn aber in universitären Seminaren die forschende Erkundung und Reflexion des Handlungsfeldes Schule vorbereitet werden soll, sind damit wissenschaftsdidaktische Herausforderungen verbunden, die in der Lehrer:innenbildung wiederholt diskutierte Relationierung von ‚Theorie‘ und ‚Praxis‘ in spezifischer Weise betreffen. Daher gehen wir in diesem Beitrag der Frage nach, wie die Aufgabe, ein Studienprojekt im Praxissemester durchzuführen, von Dozierenden zu Beginn von Vorbereitungsseminaren initiiert wird. In den von uns als Ankündigungsreden bezeichneten Ausschnitten der Seminar-Kommunikation wird deutlich, dass die forschende Erkundung von Schule für die Dozierenden legitimierungsbedürftig ist. Dies zeigt sich in anpreisenden Hinweisen zu oder beschwichtigenden Abwendungen von Forschung und wirft die übergeordnete Frage auf, wie auf Wissenschaft im Lehramtsstudium Bezug genommen wird.*

Schlagworte: Lehrer:innenbildung; Praxissemester; Vorbereitungsseminar; Dokumentarische Methode; Wissenschaftsdidaktik

1 Einleitung

Universitär begleitete Praxisphasen werden für das Studium angehender Lehrkräfte seit dem Ende der 1990er Jahre in erziehungswissenschaftlichen Veröffentlichungen programmatisch diskutiert (vgl. z.B. Radtke, 1999; Oelkers, 1999/2000) und prägen im Zusammenhang mit bildungspolitischen Einlassungen (vgl. jüngst KMK, 2022) den Reformdiskurs in der Lehrer:innen-

bildung seit Mitte der 2000er Jahre (im Überblick Gröschner & Klaß, 2020). Auch wenn Praxisphasen in der ersten Phase der Lehrer:innenbildung in allen Bundesländern als konstitutiv gelten können, stellen curricular verankerte Lehrveranstaltungen, die eine schulische Praxisphase vorbereiten, begleiten oder nachbereiten, unter wissenschaftsdidaktischer Perspektive – wie zu zeigen sein wird – einen Grenzfall der Hochschullehre¹ im Lehramtsstudium dar.

Professionstheoretisch werden universitäre Praxisphasen in mindestens zweifacher Hinsicht begründet: Kompetenztheoretisch geht es zuvorderst um das Einüben berufspraktischer Handlungskompetenzen verbunden mit der »Anbahnung des Rollenwechsels von der Schülerrolle in die Lehrerrolle« (Gröschner & de Zordo, 2020, S. 5). Strukturtheoretisch ist die Verhältnissetzung von Theorie und (Schul-)Praxis für die Anbahnung eines wissenschaftlich-reflexiven Lehrer:innenhabitus ein (weiteres) entscheidendes Anliegen (vgl. z.B. Herzmann, Košinár & Leonhard, 2021; Herzmann, 2021). Mit der Implementation des Praxissemesters im Masterstudium des Lehramts² erfahren universitäre Praxisphasen nun noch einmal eine spezifische Ausrichtung – zumindest in jenen Bundesländern, die Studierende mit einer forschungsbezogenen Aufgabe konfrontieren. Für Nordrhein-Westfalen – und auf dieses Bundesland beziehen sich unsere folgenden Ausführungen – ist mit dem sogenannten Studienprojekt an die Hochschulen überantwortet,³ »systematische, theorie- und methodengeleitete Erkundungen und Reflexionen des Handlungsfelds Schule« (MSW NRW, 2016, S. 3) vorzubereiten. Konkretisiert wird dies für die Studienprojekte dahingehend, dass Lehrveranstaltungen zum Praxissemester »die Studierenden zur Planung, Durchführung und

1 Hochschule/hochschulisch wird von uns synonym zu *Universität/universitär* verwendet und schließt sämtliche lehrer:innenbildende Institutionen der ersten Phase ein (etwa Musik-, Kunst- oder Sporthochschulen).

2 Das Praxissemester als fünfmonatiges Praxiselement findet sich mittlerweile in acht Bundesländern mit bundesweit unterschiedlichen Ausgestaltungsformen (vgl. KMK, 2021). Wir fokussieren im Beitrag eine forschungsorientierte Ausrichtung des Praxissemesters. Wie sich diese standort- und fachspezifisch darstellt, müsste über die Analyse von Prüfungsordnungen und Modulhandbüchern der Hochschulen weitergehend untersucht werden.

3 Zur Implementation des Praxissemesters aus einer governanceanalytischen Perspektive vgl. Heinrich und Klewin (2019).

Auswertung von erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen [Studienprojekten]⁴ befähigen« (MSW NRW, 2010, S. 7) sollen.

Für diesen bildungspolitischen Auftrag interessieren wir uns im Forschungsprojekt *KuFoLe* (Kulturen Forschenden Lernens).⁵ Anhand von Seminarsitzungen der in der Lehrer:innenbildung beteiligten Disziplinen zeigen wir auf, wie die Ansprüche an die Vorbereitung auf das Praxissemester, *Schule theorie- und methodengeleitet systematisch zu erkunden*, in Vorbereitungsseminaren thematisiert werden. Im vorliegenden Beitrag rekonstruieren wir dazu, wie die Aufgabe ›Studienprojekte machen‹ in Anfangssitzungen von den Dozierenden initiiert wird. Wir haben diese Initierungen strukturologisch als *Ankündigungsreden* bezeichnet. Die im Kontext der vorliegenden Reihe angestellten Überlegungen zu ›einer‹ Wissenschaftsdidaktik der Lehrer:innenbildung (vgl. u.a. Schweitzer & Heinrich, 2023) greifen wir auf, indem wir unsere Befunde dahingehend befragen, inwiefern die Studienprojekte im Kontext von Wissenschaft(lichkeit) verortet und als Forschung modelliert werden. Dazu gehen wir wie folgt vor: Zunächst werden im Rückgriff auf wissenschaftsdidaktische Herausforderungen lehramtsbezogener Studiengänge Vorbereitungsseminare als spezifisches Lehrformat skizziert (Kapitel 2). Im Anschluss an einen Einblick in unser Untersuchungsdesign (Kapitel 3) stellen wir zwei empirische Rekonstruktionen der Ankündigungsreden vor (Kapitel 4). Abschließend diskutieren wir unsere Befunde im Hinblick auf wissenschaftsdidaktische Fragen von Praxisphasen in der universitären Lehrer:innenbildung (Kapitel 5).

2 Das Vorbereitungsseminar: Programmatische und wissenschaftsdidaktische Einordnungen

Eine gegenstandstheoretische Bestimmung hochschulischer Veranstaltungsformate – speziell von Seminaren –, d.h. was sie als institutionalisierte und organisational gerahmte Lehr- und Vermittlungspraxis auszeichnet, welcher

-
- 4 In der zitierten Rahmenkonzeption wird das Begriffspaar »Studien- und Unterrichtsprojekte« (MSW NRW, 2010, S. 7) verwendet. Die Zusatzvereinbarung zur Rahmenkonzeption präzisiert sechs Jahre später: »Während des Praxissemesters sind ein bis drei Studienprojekte (auf den Begriff Unterrichtsprojekte ist zu verzichten) in den Bildungswissenschaften oder in den Fächern durchzuführen« (MSW NRW, 2016, S. 2).
- 5 Weitere Projektinformationen unter <https://www.hf.uni-koeln.de/42067>.

Interaktionsordnung sie folgen etc., ist in der Lehrer:innenbildung wie auch in der Hochschulforschung bislang als Desiderat zu bezeichnen (vgl. Engert, 2022, S. 84; Herzmann & Proske, 2020, S. 655f.; Kollmer, 2022, S. 5). Nicht selten werden für die Hochschullehre Analogien zum Schulunterricht hergestellt (vgl. etwa Limberg, 2009). Zugleich wird der herausgehobene Bildungsanspruch von Universitäten betont, v.a. die Idee der Einheit von Forschung und Lehre, weshalb Seminare nicht nur Orte der Vermittlung wissenschaftlichen Wissens, sondern Räume für wissenschaftliche Diskursivität in ihrer praktischen Ausübung sein sollen (vgl. Engert, 2022, S. 88; Wenzl, 2018, S. 173f.). Als ein (idealtypisches) Merkmal von Seminaren gilt demzufolge, dass sie an der auf Beteiligungs freiwilligkeit beruhenden diskursiven Aushandlung von Geltungsansprüchen orientiert sind (Wenzl, 2018, S. 172). Zugleich wird im Hinblick auf ihren institutionellen Kontext davon ausgegangen, dass »*die pädagogische Verfasstheit* diskursiver Wissenschaftskommunikation als ein grundsätzliches Merkmal des Vollzugs von Hochschullehre zu begreifen [ist]« (Balzer & Bellmann, 2023, S. 74, Hervorh. d. Verf.). Inwiefern die hochschulisch gerahmte Seminarinteraktion didaktisch in Szene gesetzt wird und die Verständigung auf Augenhöhe als Ringen um das bessere Argument eher einer »*Kollegialitätsfiktion*« (Kalthoff, 2018, S. 70) unterliegt, wird auch ausgehend von empirischen Befunden zur Hochschullehre diskutiert. Studien weisen in diesem Zusammenhang – v.a. im Kontext der Lehrer:innenbildung⁶ – auf die Unterbietung des wissenschaftlich diskursiven Anspruchs (vgl. etwa Kollmer, König & Wenzl, 2023; Wenzl, 2019) sowie auf überaus differente Vollzugslogiken seminaristischer Interaktionsprozesse (vgl. Balzer & Bellmann, 2023; König, 2021) hin.

Was zeichnet nun spezifisch Masterseminare in der universitären Lehrer:innenbildung aus, die das Praxissemester und konkret das Studienprojekt vorbereiten (sollen)? Zitieren wir erneut aus der *Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang*, in der sich drei Aspekte finden, denen wir im Weiteren nachgehen:

»Die Universitäten bereiten die Studierenden durch Lehrangebote in standortspezifischen Formaten zum Theorie-Praxis-Verhältnis in *Bildungswissenschaften* und in den beiden bzw. ggf. den drei *Fachdidaktiken* auf das Praxissemester

6 Zur Lehrpraxis in der Lehrer:innenbildung liegen gegenwärtig nur wenige Untersuchungen vor (vgl. im Überblick Herzmann & Proske, 2020).

ter vor. Dies erfolgt insbesondere durch unmittelbar auf das Praxissemester bezogene Seminare in den genannten Disziplinen, die die Studierenden zur Planung, Durchführung und Auswertung von erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen [Studienprojekten] befähigen« (MSW NRW, 2010, S. 7; Hervorh. d. Verf.).

Der erste uns interessierende Hinweis auf das *Theorie-Praxis-Verhältnis* nimmt Bezug auf eine in der Lehrer:innenbildung lange und intensiv geführte Diskussion (vgl. z.B. Rothland, 2020). Als hochschulidaktische Herausforderung lässt sich diese (vereinfacht formuliert) als Unauflösbarkeit der Verhältnissetzung von Theorie einerseits und Praxis andererseits zusammenfassen: Indem das universitär verortete Studium auf den Beruf Lehrer:in gerichtet ist, bewegt es sich konstitutiv im Spannungsfeld sowohl zwischen Ausbildungs- als auch Bildungsansprüchen und kann nicht primär zu einer der beiden Seiten hin aufgelöst werden (vgl. dazu Herzmann, 2021; Kalthoff, 2018; Schweitzer & Heinrich, 2023). So steht der »Aufrechterhaltung des Wissenschaftsanspruchs« (Wenzl, Wernet & Kollmer, 2018, S. 90) der universitären Lehrer:innenbildung die »Unhintergebarkeit professionsbezogener Nützlichkeitserwartungen« (Meseth & Proske, 2018, S. 38) entgegen.

Diese doppelte Bezugnahme wird an anderer Stelle der zitierten Rahmenkonzeption noch einmal hervorgehoben, indem das Praxissemester programmatisch darauf verpflichtet wird,

»im Rahmen des universitären Masterstudiums Theorie und Praxis professionsoorientiert miteinander zu verbinden und die Studierenden auf die Praxisanforderungen der Schule und des Vorbereitungsdienstes wissenschafts- und berufsfeldbezogen vorzubereiten« (MSW NRW, 2010, S. 4).

Studien zu Unterrichtsnachbesprechungen in der Begleitung von Praxisphasen verweisen auf die »Selbstmarginalisierung« (Fabel-Lamla, Kowalski & Leuthold-Wergin, 2021, S. 80) der Dozierenden: Trotz ihrer Anwesenheit scheint sich eine Orientierung der Ausbildungslehrkräfte und der Studierenden an handlungspraktischen Erwägungen, z.B. effektiver Klassenführung, durchzusetzen, die in diesen Fällen einen möglichst störungsfreien Unterricht priorisiert. Ob sich Analogien zur Praxissemestervorbereitung zeigen bzw. welche Anforderungen die Verpflichtung auf Theorie und Praxis an Vorbereitungsseminare auf das Praxissemester stellt, ist empirisch bisher nicht geklärt.

Der zweite Hinweis in der Rahmenkonzeption betrifft die an der Lehrer:innenbildung beteiligten Fächer: *Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken*.⁷ So sehen sich Lehramtsstudierende über ihr gesamtes Studium hinweg mit dem Umstand einer disziplinären ›Multiparadigmatik‹ konfrontiert, insofern sie einer erheblichen Varianz der Selbstverständnisse unterschiedlicher Disziplinen in den studierten Fächern begegnen (vgl. Klomfaß, Brand, Brüggeman & Nessler, 2020; Schweitzer & Heinrich, 2023).⁸ Im Kontext lehramtsbezogener mathematischer, literatur- und erziehungswissenschaftlicher Seminare rekonstruieren Kollmer, König, Wenzl und Wernet (2021) differente, fachspezifische kommunikative Orientierungen und verweisen aufgrund der fachkulturellen Heterogenitäten auf ein »Integrationsproblem« (Kollmer et al., 2021, S. 225) für Studierende des Lehramts. Gleichermassen zeigen Klomfaß et al. (2020) für Einstiegspassagen von Einführungsvorlesungen, wie Dozierende im Lehramt in ebendiesen Fächern entlang fachkultureller Muster ihr Studiengebiet je unterschiedlich entwerfen. Für Vorbereitungsseminare zum Praxissemester ist die skizzierte Multiparadigmatik insofern virulent, als die Studierenden in der Regel drei Vorbereitungsseminare unterschiedlicher Fächer besuchen. So könnten fachkulturelle Unterschiede unmittelbar erfahrbar und ggf. irritierend sein (zumindest ließe sich auch hier das oben zitierte Integrationsproblem vermuten), wodurch die wissenschaftsdidaktische Anforderung einer meta-reflexiven Vergewisserung (vgl. Cramer, 2020) der beteiligten Fächer im Anliegen an Kohärenz (vgl. Heinrich, Wolfswinkler, van Ackeren, Bremm & Streblow, 2019) an Bedeutung gewinnt.

Der dritte und letzte Hinweis der Rahmenkonzeption bezieht sich auf das erwartete Produkt: In die Verantwortung der Vorbereitungsseminare ist gestellt, dass die Studierenden Studienprojekte durchführen (können). Die Zuständigkeit der Hochschulen zeigt sich auch darin, dass diese Projekte am Ende des Praxissemesters von den Dozierenden geprüft und benotet werden (vgl.

7 Die an der Lehrer:innenbildung beteiligten Fachwissenschaften werden im Kontext von Praxisphasen nicht adressiert.

8 Jene Multiparadigmatik ist nicht nur in den unterschiedlichen (Studien-)Fächern – i.d.R. in NRW zwei oder drei (LA Grundschule), meist in der Denomination der entsprechenden Schulfächer – sowie den Bildungswissenschaften (Blömeke, 2019, S. 671), sondern auch *innerhalb* der Fächer zu verorten. Dort wird nicht nur zwischen Fachwissenschaft und Fachdidaktik unterschieden, sondern die Fachwissenschaften beinhalten ihrerseits Teil- und Subdisziplinen mit je eigenen Wissenschaftsverständnissen (vgl. Klomfaß et al., 2020, S. 424).

Herzmann & Liegmann, 2020).⁹ Während auf der bildungspolitischen Ebene der Rahmenkonzeption eine nähere Charakterisierung von Studienprojekten ausbleibt, erläutert ein Handbuch zum Praxissemester deren Zweck wie folgt:

»So sollten die Studierenden in die Lage versetzt sein, sich die Praxis mittels universitär vorbereiteter und begleiteter Fragestellungen zu erschließen. Im Praxissemester haben sie die Gelegenheit, diese in einer permanenten wechselseitigen Verknüpfung von schulischer und universitärer Theorie und Praxis zu bearbeiten und Fragen, die sich in der Schulpraxis stellen, auch wieder zurück in ihr weiteres Studium zu tragen« (Schüssler & Schicht, 2017, S. 58).

Studienprojekte dienen also der fragenden Erschließung der Praxis. Diese Fragen können als Forschungsfragen übersetzt werden, insofern die Erkundung und Reflexion des Handlungsfeldes Schule »theorie- und methodengeleitet [...]« (MSW NRW, 2016, S. 3) erfolgen soll (vgl. auch Kap. 1). Ein an Forschungsmethoden orientierter Erkundungsprozess setzt demzufolge voraus, dass die Studierenden unter anderem eine Forschungsfrage entwickeln, forschungsmethodische Grundlagen und Kompetenzen der Datenerhebung und Datenauswertung erwerben usw. (vgl. Herzmann & König, 2023), weshalb den Vorbereitungsseminaren in diesem Zusammenhang eine zentrale Bedeutung zukommt.

Damit lässt sich das Vorbereitungssseminar zusammenfassend als anspruchsvolles Vorhaben bezeichnen: Unter den Bedingungen heterogener Fachkulturen muss (mindestens) ein theoretisch wie empirisch ausgerichtetes Studienprojekt vorbereitet, durchgeführt und ausgewertet werden. Inwiefern die damit an das Studienprojekt adressierte forschende Erkundungslogik mit der in schulischen Praxisphasen vielfach beschriebenen Figur der Bewährung (vgl. z.B. Heinzel & Krasemann, 2019) konfligiert, gilt es angesichts dieser spannungsreichen Konstituenten der Vorbereitungsseminare empirisch zu prüfen.

9 Im Verantwortungsbereich der Praxissemester schulen liegen demgegenüber das Erproben und Durchführen von »Unterricht unter Begleitung«, »Unterrichtsstunden« sowie »Unterrichtsvorhaben« (MSW NRW, 2016, S. 4).

3 Das Forschungsprojekt *Kulturen Forschenden Lernens (KuFoLe): Untersuchungsdesign*

Im Forschungsprojekt KuFoLe verfolgen wir von o.g. Überlegungen ausgehend die übergreifende Fragestellung, wie in jenen Lehrveranstaltungen Anforderungen und Erwartungen im Zusammenhang mit den Studienprojekten als »systematische, theorie- und methodengeleitete Erkundungen und Reflexionen« (MSW NRW, 2016, S. 3) thematisiert werden. Für den vorliegenden Beitrag fokussieren wir, wie die Aufgabe, ein Studienprojekt zu machen, von Dozierenden zu Beginn des Semesters initiiert wird. Für wissenschaftsdidaktischen Überlegungen erscheint uns dies insofern relevant, als in den ersten Sitzungen Erwartungen und Anforderungen kommuniziert sowie der weitere Semesterverlauf und die zu erarbeitenden Gegenstände – hier das Studienprojekt – initial gerahmt werden.

Unser Sample besteht aus Audiographien von insgesamt 22 Vorbereitungsseminaren unterschiedlicher Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften (vgl. Tabelle 1).¹⁰ Die Erhebungen fanden im Sommersemester 2021 (Vorstudie) bzw. im Wintersemester 2021/2022 (Hauptstudie: EHZ 1 und EHZ 2) an zwei Hochschulstandorten in NRW statt. Aufgezeichnet und transkribiert haben wir jeweils die erste Seminarsitzung (EHZ 1) und eine ›Erarbeitungssitzung‹ im weiteren Verlauf des Seminars (EHZ 2), wobei die in diesem Beitrag dargestellten Befunde sich ausschließlich auf EHZ 1 beziehen.

Für die Auswertung lassen wir die Fächer der Veranstaltungen zunächst insofern unberücksichtigt, als wir nicht *ex ante* von einer fachkulturellen Präfiguration der Seminarpraxis (z.B. in ihrer kommunikativen oder wissenschaftsdidaktischen Orientierung) ausgehen. Damit beziehen wir uns auch auf die Befunde von Kollmer et al. (2021), die für die Lehre der Lehrerinnenbildung konstatieren, dass sich Seminare entscheidend entlang einer »Heterogenitätsachse des Praxisanspruchs« (Kollmer et al., 2021, S. 226) – also der Frage, inwiefern in den Veranstaltungen mehr oder weniger auf unterrichtspraktische Bedeutsamkeit referiert wird – unterscheiden. Erst dahinter

¹⁰ Unser Sample ergab sich aus der Bereitschaft der Dozierenden und Studierenden, einer Aufzeichnung zuzustimmen. Bei den Fächern, die mehrfach im Sample enthalten sind, waren jeweils unterschiedliche Lehrende und Universitätsstandorte einbezogen. Die Formate der Seminare unterscheiden sich räumlich (digital oder in Präsenz) und zeitlich (periodische Abhaltung oder Block-Veranstaltungen).

treten die (fach-)wissenschaftlichen Tradierungen der untersuchten Fächer zu Tage.

Fach	EHZ 1		EHZ 2
	Vorstudie	Hauptstudie	Hauptstudie
Biwi	1	4	3
Chemie	1		
Deutsch		3	1
ev. Religion		1	1
Geschichte		1	1
Informatik		1	1
Mathematik		3	2
Musik		1	1
Pädagogik		1	
Philosophie	1		
Physik		1	
Sport		1	
Sowi	1	1	
	N=22		N=10

Tab. 1: Samplezusammensetzung KuFoLe

In der Analyse der Seminartranskripte verfahren wir entlang der methodisch-methodologischen Grundlagen der Dokumentarischen Methode (vgl. etwa Bohnsack, 2021; Przyborski, 2004), wie sie insbesondere für die Interpretation von Unterrichtsinteraktion ausdifferenziert wurde (Asbrand & Martens, 2018). Auch wenn in den hier interessierenden Anfangssequenzen empirisch keine Sprecher:innenwechsel und damit (dozierendenseitige) ›Monologe‹ zu beobachten sind, handelt es sich bei den Seminargesprächen ebenso wenig um eigens für Forschungszwecke erzeugte Daten (Gruppendiskussion, Interview). Vielmehr ist im weitesten Sinne von Alltagskommunikation auszugehen, die aber einer spezifischen, institutionalisierten und

rollenbedingten Interaktionsorganisation folgt (Asbrand & Martens, 2018, S. 49).

Wir folgen der gesprächsanalytischen Prämisse, dass die verbale Interaktion »unabhängig von den Intentionen und Überzeugungen der einzelnen Sprecherinnen und Sprecher ablaufen, so dass im Gespräch ein eigenständiger sozialer Zusammenhang emergiert« (Asbrand & Martens, 2018, S. 49). Ausgangspunkt der dokumentarischen Interpretation ist die an Mannheim (1980) angelehnte Leitunterscheidung zwischen kommunikativem und konjunktivem Wissen: *Kommunikatives Wissen* ist den Akteur:innen der Praxis v.a. in Form von Common-Sense-Theorien und institutionalisierten Normen reflexiv, d.h. *kommunizierbar* verfügbar (vgl. Bohnsack, 2017/2021). Hierzu zählen etwa (hochschul)didaktische Planungen und Wissensbestände der Dozierenden. Für die routinierte und regelhafte Herstellung sozialer Praxis maßgebend ist dagegen jedoch das »*konjunktive Wissen*, das für die Beteiligten selbstverständlich ist und auf der Ebene des Habituellen die Handlungen und die Kommunikation bestimmt« (Asbrand & Martens, 2018, S. 49, Hervorh. d. Verf.).

»Der Grundgedanke der dokumentarischen Interpretation besteht darin, dass auf der Basis der Analyse der formalen Struktur eines Gesprächs diejenigen Orientierungsrahmen empirisch rekonstruiert werden können, die von der jeweiligen Gruppe kollektiv geteilt werden und die in ihren konjunktiven Erfahrungsräumen emergieren« (Asbrand & Martens, 2018, S. 50).

In diesem Sinne wird die Rekonstruktion von handlungsleitendem, konjunktiven Wissen – wie es sich in der untersuchten Handlungspraxis dokumentiert – in der analytischen Kategorie des Orientierungsrahmens zum Ausdruck gebracht.

Die seminaristische Gesprächssituation bringt es mit sich, dass Dozierende in der Regel als Einzelpersonen agieren, die (jeweils) rekonstruierten Orientierungsrahmen sind dabei jedoch – darauf verweist das Zitat – in dem Sinne Teil einer Gruppe, als das ihnen zugrundeliegende implizite Wissen nicht individuell, sondern in ihren milieuspezifischen Erfahrungsräumen zu verorten ist.¹¹

¹¹ In diesem Zusammenhang ist auf das von Vogd (2011) eingebrachte und von Asbrand und Martens (2018) aufgegriffene Konzept der *Polykontexturalität* hinzuweisen (vgl. auch Goldmann, 2019; Asbrand & Martens, 2020; Goldmann, 2020). Insofern damit die Gleichzeitigkeit von (potenziell spannungsreichen) (Handlungs-)Orientierungen

Vor diesem Hintergrund wurden für die in diesem Beitrag interessierende Perspektive auf die dozierendenseitige Initiierung der Studienprojekte thematisch vergleichbare Sequenzen aus den Seminarsitzungen ausgewählt. Auf der Grundlage metaphorischer Dichte und »engagierten Sprechens« – beide Merkmale gelten als relevant für die dokumentarische Rekonstruktion konjunktiven Wissens (Bohnsack, 2014) – bezeichnen wir diese wie eingangs erwähnt als *Ankündigungsreden zum Studienprojekt* und untersuchen, innerhalb welcher Orientierungsrahmen diese Ankündigungsreden jeweils ausgestaltet werden. Damit kommen – wie wir im Folgenden zeigen werden – die wissenschaftsdidaktischen Bezugnahmen der Dozierenden zum Ausdruck. Die dokumentarische Methode sieht die Analyseschritte der *formulierenden* (Rekonstruktion der expliziten, kommunikativen Sinngehalte) und der *reflektierenden* (Rekonstruktion des impliziten, konjunktiven Dokumentsinns)¹² Interpretation vor (Asbrand & Martens, 2018). Im Folgenden stellen wir exemplarisch zwei kontrastive dozierendenseitige Orientierungen vor, indem wir zu deren Nachvollziehbarkeit skizzenhaft auf Textpassagen aus der reflektierenden Interpretation zurückgreifen.

4 Empirische Befunde: Ankündigungsreden zu Studienprojekten im Praxissemester

In den uns interessierenden dozierendenseitigen Ankündigungsreden ist auffällig, dass sich hinsichtlich der forschenden Erkundungen in der Schule durchgängig eine spezifische Legitimierungsbedürftigkeit zeigt. Diese folgen einem referierenden – wenngleich, wie zu zeigen sein wird, nicht ausschließlich sachlich-distanzierten – Modus.

bezeichnet wird (Goldmann, 2020, S. 15), ließe sich auch für die Handlungspraxis von Dozierenden an Hochschulen bzw. ihr seminaröffentliches Sprechen annehmen, dass diese durch mindestens zwei mithin konkurrierende Erfahrungsräume (Wissenschaftler:in und Hochschuldozent:in) strukturiert ist.

¹² Dieser Interpretationsschritt berücksichtigt insbesondere positive und negative Gegenhorizonte, die sich im Sprechen der beforschten Akteur:innen dokumentieren (vgl. Bohnsack, 2014).

4.1 Fall 11: Relativierung forschungsbezogener Anforderungen im Modus der Beschwichtigung

Die folgende Interpretation basiert auf einem Ausschnitt der Anfangssitzung von Seminargruppe 11,¹³ in der die Dozierende die Aufgabengewichtung im Praxissemester thematisiert:

und das f/ für mich und auch für Sie wirklich Allerwichtigste ist, dass Sie ein Forschungsfeld identifizieren, das Sie wirklich interessiert. wir machen seit vielen Jahren die Erfahrung/ und die ist/ das ist auch irgendwie nahe- liegend, dass Sie Ihre Priorität auf das Unterrichten legen, (.) weil Sie end- lich in Schule sind/sich endlich ausprobieren wollen. nachdem Sie jetzt doch schon einige Jahre auch studiert haben. und dann, ich sage das extra so sa- lopp, kommen wir daher und wollen schon wieder eine Ausarbeitung sch/ von Ihnen, schon wieder eine Aufgabe zum Forschen und Lernen. ja? (.) und die wird Ihnen erfahrungsgemäß zum Klotz am Bein, wenn Sie kein Feld für sich identifizieren, das Sie wirklich interessiert. es geht überhaupt nicht darum, dass Sie ein riesengroßes, umfangreiches Projekt auf die Beine stellen. das ist auch kein Forschungsprojekt im eigentlichen Sinne. (.) das ist ein Stu- dienprojekt (.) und der Begriff ist auch gut gewählt, weil ähm er eine gewisse Begrenzung mit sich bringt. Sie überlegen sich: ›was interessiert mich?‹ vor dem Hintergrund dessen, was wir hier alles inhaltlich besprechen beispiels- weise. (3) (Z. 116–128)¹⁴

Die Dozierende beginnt ihre Äußerung, indem sie – die vorangegangenen Ausführungen zu den formalen Anforderungen der Projektskizze aufnehmend – eine Bewertung vornimmt, nach der es für sie und die adressierten Student:innen das »wirklich Allerwichtigste« sei, dass die Aufgabe des Studienprojekts entlang einer interessegeleiteten Auswahl eines »Forschungsfelds« begonnen wird. Interesse erscheint für den hier fokussierten Entschei- dungsprozess unmittelbar orientierungsstiftend. Die damit zugestandene Entscheidungsautonomie wird in ihrer Wirkmächtigkeit nicht nur in Be- zug zu den Studierenden gesetzt, sondern geht mit einer angedeuteten

13 Aus Gründen der Anonymisierung legen wir weder Fach noch Universitätsstandort of- fen. Zudem wählen wir für die Ansprache der Dozierenden ein generisches Feminini- num, ohne dass damit auf das tatsächliche Geschlecht der Dozierenden rückgeschlos- sen werden kann.

14 Die Transkriptionen orientieren sich am Transkriptionssystem TiQ von Pryzborski und Wohlrab-Sahr (2021, S. 217f.).

Betroffenheit der Dozierenden einher (»für mich und auch für Sie«). In der beschreibenden Elaboration wird nun zunächst eine thematische Verschiebung sichtbar: In eine antithetische Diskursbewegung eingelagert beschreibt die Dozierende den kollektiv erworbenen, kumulierten (»machen seit vielen Jahren die Erfahrung«) und folgelogischen (»irgendwie naheliegend«) Erfahrungswert von Praxissemesterdozierenden, dass die Lehramtsstudierenden mit dem Beginn dieses Studienelements und dem temporären Wechsel an den Lernort Schule ihre Aufmerksamkeit dem Unterrichten widmen. In die als Wahrnehmung entworfene Beschreibung der Dozierenden wird dabei eine studentische Perspektive verwoben, die diese Erfahrung plausibilisiert und eine antizipierte studentische Deutung ausdrückt, indem das Praxissemester hier gewissermaßen als ersehntes Etappenziel (»endlich in Schule sind/ sich endlich ausprobieren wollen«) im Kontext eines langwierigen Ausbildungsmotoriums (»nachdem Sie jetzt doch schon einige Jahre auch studiert haben«) gerahmt wird.

Die Dozierende führt diese Deutung fort – zeigt dabei zugleich metakommunikativ eine unkonventionelle Formulierung an (»ich sage das extra so salopp«) –, indem dem positiv gerahmten »sich endlich [A]usprobieren« das Studienprojekt als repetitive, heteronome und scheinbar beliebige Aufgabe der Hochschule gegenübersteht (»kommen wir daher [...] und wollen schon wieder eine Aufgabe zum Forschen und Lernen«). Entgegen einem möglicherweise erwartbaren Plädoyer für eine alternative Deutung des Studienprojekts im Kontext des Praxissemesters fährt die Dozierende nun mit einer Anschlussproposition fort, in der ein realer, weil erfahrungsbasierter negativer Horizont eines Überlastungsszenarios entworfen wird (»wird Ihnen erfahrungsgemäß zum Klotz am Bein«). Dieser tritt ein, sofern Studierende der anfänglich proponierten Prämisse nicht folgen, ein Forschungsfeld interessengeleitet auszuwählen. Die Proposition wird somit mittels eines negativen Gegenhorizonts elaboriert – wobei dieser durch die Fokussierungsmetapher »Klotz am Bein« die dominante Orientierungsfigur darstellt. Die Dozierende fährt mit einer beschreibenden Elaboration fort, in der Eingrenzungsbemühungen hinsichtlich des Umfangs des Studienprojekts vorgenommen werden: Um »ein riesengroßes, umfangreiches Projekt« soll es nicht gehen, ebenso wenig handelt es sich um ein genuines »Forschungsprojekt« (während zuvor noch von »Forschungsfeld« gesprochen wird). Vielmehr kommt Begrenzung zum Ausdruck, womit die Bezeichnung (als) Studienprojekt befürwortet wird. Orientierungsstiftend ist dabei wiederum die Negation eines in Überlastung umschlagenden Umfangs, der auch mit einer terminologischen Richtigstel-

lung einhergeht, nämlich nicht von Forschung in einem engeren Verständnis auszugehen. In der abschließenden Synthese dokumentiert sich zugleich die von der Dozierenden entworfene Handlungsoption, nämlich erneut die studentische Selbstbefragung »was interessiert mich?«, und zwar ausgehend von den im Vorbereitungsseminar zu thematisierenden Gegenständen. Der Ansatzpunkt zur prophylaktischen Einschränkung der (potenziell überlastenden) Anforderungen liegt darin, dass die Studierenden – aufbauend auf und unterstützt durch die Seminarinhalte – die Auswahl ihrer Forschungsgegenstände an ihrem Interesse ausrichten. Orientierungsstiftend ist der negative Gegenhorizont der Überlastung, dessen Vermeiden als primäre Handlungsorientierung entworfen wird, sowie die Ein- und Abgrenzungsbewegungen gegenüber Forschung »im eigentlichen Sinne«.

4.2 Fall 5: Aufforderung zur Mimesis forschungsbezogener Praxis im Modus der Anpreisung

Während in Fall 11 Eingrenzungen forschungsbezogener Ansprüche an das Studienprojekt formuliert werden, wird den Studierenden in Fall 5 eine Erfahrung in Aussicht gestellt, die sich aus dem Nachahmen wissenschaftlichen Arbeitens ergibt. Darauf verweist die folgende Ankündigungssequenz von Fall 5:

und wenn Sie jetzt (.) ähm, im/ im Praxissemester solche Studienprojekte machen sollen, dann geht es im Grunde darum, dass Sie mal an einer Stelle das tatsächlich so betreiben, wie Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler das tun würden. uns ist allen bewusst: Sie werden (.) nicht, wenn Sie in die Schule gehen ähm permanent sozusagen sich selber oder andere oder Ihre Kinder beforschen, ja? das wird so nicht sein. dafür haben Sie überhaupt keine Zeit. Lust haben Sie vielleicht auch nicht so richtig. aber: wenn Sie den ein/ also wenn Sie mal erlebt haben, was man alles sehen kann, wenn man systematisch mit wissenschaftlichen Methoden (.) genau hinguckt, dann geht dieses Wissen oder diese Erfahrung eben auch nicht mehr weg. (Z. 359–367)

Die Studierenden werden hier im Zusammenhang mit der Anfertigung von Studienprojekten dazu angehalten, so zu arbeiten, »wie Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler das tun würden«. Ähnlich zu Fall 11 wird semantisch ein Wissenschafts-Topos expliziert – hier allerdings in einer positiven Rahmung (während Fall 11 sich von Forschungsprojekten »im eigentlichen

Sinne« abgrenzt). Orientierungsstiftend ist damit zunächst die Proposition des (Akteurs-)Label ›Wissenschaftler:in. Auch in diesem Fall folgt nun eine Abgrenzungsbewegung gegenüber Forschung im Handlungsfeld Schule – dahingehend, dass Forschung nicht zum Aufgabenbereich von Lehrer:innen gehört. Anders als Fall 11 wird hier für das Vorbereitungsseminar selbst allerdings keine Überlastung befürchtet. Vielmehr erfolgt eine Klarstellung, in der ein mögliches Konkurrenzverhältnis unvermittelt und selbstverständlich als irreal ausgeschlossen wird (›uns ist allen bewusst [...] das wird so nicht sein‹). Im Rahmen einer thematischen Verschiebung wird den Studierenden unter der Prämisse, »systematisch mit wissenschaftlichen Methoden (.) genau [hinzugucken]«, die Möglichkeit umfassenden Erkennens (›was man alles sehen kann‹) in Aussicht gestellt. Die emphatische Aufladung (*hingucken, sehen, nicht mehr weggehen*), mit der das Einlassen auf das Sich-wissenschaftlich-Ausprobieren angeboten wird, erscheint für diesen Orientierungsrahmen *Anpreisung* zentral. Mögliche Spannungen zwischen Unterrichts- und Forschungspraxis werden (im eigentlichen Sinne) nicht thematisiert. Die orientierungsstiftende Pointe des Falls scheint somit im In-Aussicht-Stellen der Einmaligkeit und in dessen Ergebnis der Permanenz der Erfahrung zu liegen, die dann »eben auch nicht mehr weg[geht]«.

In beiden Ankündigungsreden dokumentiert sich ein Legitimierungsbedarf des studentischen Forschens im Praxissemester, der sich aus der Simultanität universitär und schulisch gerahmter Handlungsanforderungen zu ergeben scheint: Eine wissenschafts- und forschungsbasierte Auseinandersetzung mit schulischer Praxis im Kontext des Praxissemesters ruft sowohl in Fall 5 als auch in Fall 11 eine reflexive, d.h. explizite Thematisierung dieser Anforderungen hervor. Diese fällt jedoch unterschiedlich aus: So ist es im Fall 11 das als zentral markierte interessegeleitete Identifizieren eines Forschungsthemas – andernfalls droht die Aufgabe des Studienprojekts angesichts der üblichen studentischen Priorisierung auf das Unterrichten zu einem Überlastungsmoment zu werden. Fall 5 hingegen beginnt mit einer grundlegenden Klärung, sich in der Durchführung von Studienprojekten an Wissenschaftler:innen zu orientieren. Die unter wissenschaftlichen Bedingungen gewonnenen Erkenntnisse bzw. Erfahrungen werden in ihrer Permanenz hervorgehoben (und damit als bedeutsam konturiert). Beide Ankündigungsreden entwerfen Spannungsverhältnisse zwischen den von der Dozierenden antizipierten Erwartungen der Studierenden und der Anforderung des Studienprojekts – in Fall 11 ist es auf der expliziten Ebene die thematisierte Priorität des Unterrichtens, in Fall 5 dokumentiert sich dagegen

vielmehr durch die geleistete Überzeugungsarbeit zumindest ein impliziter Widerstandshorizont innerhalb der Ankündigungsrede. Fall 11 präsentiert dazu eine pragmatische Bewältigungsstrategie und Eingrenzungsbewegungen, in Fall 5 wird demgegenüber die Einmaligkeit der Forschungserfahrung (als *once in a lifetime moment*) in Aussicht gestellt.

5 Fazit

Als Modi der Initiierung der Studienprojekte haben wir die Orientierungsrahmen *Beschwichtigung* und *Anpreisung* rekonstruiert. Wird in einem Fall der Anspruch an Forschung im Kontext der Studienprojekte begrenzt, wird im anderen Fall das in Aussicht gestellte (Nach-)Machen von Forschung – Wie-ein:e-Wissenschaftler:in-Arbeiten – hervorgehoben. Nichtsdestotrotz zeigen sich auch für den zweiten Fall, der das Studienprojekt als Forschung entwirft, Thematisierungen antizipierter bzw. in der Hochschullehre bisher erfahrener studentischer Erwartungen, die auf die nahende Schulpraxis im Praxissemester oder die in Zukunft gestellte Berufstätigkeit der Lehramtsstudierenden verweisen. Wenngleich das sich in den Fällen dokumentierende interessegeleitete Finden einer Forschungsfrage und (erst recht) das erkenntnisgenerierende Potenzial des Wissenschaftstreibens eindeutig Forschungslogiken folgen, so scheinen die Ankündigungsreden der Dozierenden dennoch nicht ohne eine einordnende Legitimierung des studentischen Forschens im Praxissemester auszukommen: Die von den Studierenden im Rahmen ihres Studienprojekts zu erbringende Forschungsleistung wird *anpreisend* in Beziehung zur zukünftigen Praxis gesetzt, da wissenschaftliche Erkenntnisprozeduren nicht umstandslos auf das spätere, alltägliche Kerngeschäft Unterricht vorbereiten. Die im Diskurs um die Relationierung von Theorie und Praxis benannte (vgl. Kap. 2) Unhintergehbarkeit von Nützlichkeitserwartungen, die an die Lehrer:innenbildung gerichtet wird, zeigt sich demzufolge auch in der Initiierung studentischer Forschungsprojekte in Masterseminaren des Lehramtsstudiums. Die Ankündigungsreden dokumentieren, dass – und dies ist für die bilanzierende Frage nach der wissenschaftsdidaktischen Bedeutung der empirischen Befunde interessant – der spezifische Ertrag der Studienprojekte ausgewiesen werden muss. Gleichwohl verweist die Orientierung an wissenschaftlicher Forschung darauf, dass Forschen im Studienprojekt nicht unmittelbar einer funktionalen Logik folgen muss: Kann das Forschen in der Ankündigung des Studienprojekts zwar nicht jenseits der

(impliziten) Folie von Unterrichtspraxis entworfen werden, so macht diese Orientierung Ernst mit dem Erproben wissenschaftlicher Erkenntnisprozesse, was u.E. eine notwendige Bedingung für die professionstheoretisch vielfach begründete Anbahnung eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus darstellt. Unter wissenschaftsdidaktischen Gesichtspunkten erfährt die Initiierung des Studienprojekts eine weitere Anforderung dadurch, dass das forschende Erkunden zwar an der Universität vorbereitet wird, aber im späteren Berufsfeld der angehenden Lehrpersonen stattfindet und sich nicht nur gegenüber gegenwärtigen (zum Zeitpunkt des Vorbereitungsseminars), sondern auch zukünftigen Handlungsorientierungen (zum Zeitpunkt des Praxissemesters und weitergehend als Konnex zum Berufsfeld) bewähren muss.

Zusammenfassend zeigen sich anhand unserer Rekonstruktionen dozierendenseitig unterscheidbare Hin- und Abwendungsbewegungen zu Wissenschaftlichkeit in Vorbereitungsseminaren der universitären Lehrer:innenbildung. Für die Ankündigung von Studienprojekten im Zusammenhang mit der Vorbereitung auf das Praxissemester lässt sich – in quasi diametraler Analogie zu den Befunden von Kollmer et al. (2021) – nicht der »Praxisanspruch«, sondern der *Forschungsanspruch* von Studienprojekten als »Heterogenitätsachse« (Kollmer et al., 2021, S. 226) aufzeigen. Wissenschaftsdidaktisch stellt sich die weitergehende Frage, inwiefern die positive Bezugnahme auf Forschung und Wissenschaftlichkeit in der Lehrer:innenbildung legitimierungsärmer ausfallen könnte. Empirisch ist auch von Interesse, wie die Studierenden auf die dozierendenseitigen Ankündigungsreden reagieren und inwiefern sich Hin- und Abwendungsbewegungen von Wissenschaft über die Untersuchung der Seminarinteraktion weiter ausdifferenzieren lassen. Inwieweit darüber hinaus die Wissenschaftsverständnisse der am Praxissemester beteiligten Fächer mit Blick auf die skizzierte Multiparadigmatik (vgl. Kap. 2) eine zusätzliche Heterogenitätsachse in der Initiierung von Studienprojekten darstellen, bedarf weiterer, umfangreicher Forschungsbemühungen.

Literatur

- Asbrand, B. & Martens, M. (2018). *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-10892-2>
- Asbrand, B. & Martens, M. (2020). Replik auf den Beitrag »Wozu Kollektivität? Zur Problematisierung dokumentarischer Perspektiven auf Unter-

- richt» von Daniel Goldmann (FQS, Volume 20, No. 3, Art. 26 – September 2019). *FQS (Forum: Qualitative Sozialforschung)*, 21(1), Artikel 24. <https://doi.org/10.17169/fqs-21.1.3458>
- Balzer, N. & Bellmann, J. (2023). Die didaktische Fabrikation von Wissenschaft: Zur Untersuchung wissenschaftstheoretischer Implikationen der Praxis erziehungswissenschaftlicher Lehrveranstaltungen. In G. Reinmann & R. Rhein (Hrsg.), *Wissenschaftsdidaktik III. Perspektiven* (S. 24–36). Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839462966-044>
- Blömeke, S. (2019). Lehrerbildung. In O. Köller, M. Hasselhorn, F.W. Hesse, K. Maaz, J. Schrader, H. Solga, C.K. Spieß & K. Zimmer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in Deutschland: Bestand und Potenziale* (S. 663–689). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838547855>
- Bohnsack, R. (2014). Habitus, Norm und Identität. In W. Helsper, R.-T. Kramer & S. Thiersch (Hrsg.), *Schülerhabitus: Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung* (S. 33–55). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00495-8_2
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen & Toronto: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/978383857080>
- Bohnsack, R. (2021). *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden*. 10., überarb. Aufl. Opladen & Toronto: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838578751>
- Cramer, C. (2020). Meta-Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 204–214). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-024>
- Engert, K. (2022). Instruktion und ihre Teilnehmer: Was ist in einem Seminar? In D. Meyer, J. Reuter & O. Berli (Hrsg.), *Ethnografie der Hochschule: Zur Erforschung universitärer Praxis* (S. 83–106). Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839457764-004>
- Fabel-Lamla, M., Kowalski, M. & Leuthold-Wergin, A. (2021). Schulpraktische Studien im Kontext der Forderung nach Kohärenz. Empirische Analysen zum Adressierungsgeschehen in Unterrichtsnachbesprechungen. In C. Reintjes, T.-S. Idel, G. Bellenberg & K.V. Thönes (Hrsg.), *Schulpraktische Studien und Professionalisierung: Kohärenzambitionen und alternative Zugänge zum Lehrerberuf* (S. 69–84). Münster & New York: Waxmann.
- Goldmann, D. (2019). Wozu Kollektivität? Zur Problematisierung dokumentarischer Perspektiven auf Unterricht. *FQS (Forum: Qualitative Sozialforschung)*, 20(3), Artikel 26. <https://doi.org/10.17169/fqs-20.3.3241>

- Goldmann, D. (2020). Von der Bedingung der Möglichkeit einer methodologischen Reflexion – eine Antwort zur Replik von Asbrand und Martens. *FQS (Forum: Qualitative Sozialforschung)*, 21(2), Artikel 29. <https://doi.org/10.17169/fqs-21.2.3500>
- Gröschner, A. & de Zordo, L. (2020). Lehrerbildung in der Hochschule. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 1–20). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8-58-1>
- Gröschner, A. & Klaß, S. (2020). Praxissemester und Langzeitpraktikum. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 629–635). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838554730>
- Heinrich, M. & Klewin, G. (2019). »Forschendes Lernen« als diffuser Steuerungsimpuls in günstiger Gelegenheitsstruktur? Governanceanalytische Betrachtungen zur Implementierungslogik des Programms Forschenden Lernens. *PraxisForschungLehrer:innenbildung (PFLB)*, 1(2), 161–180. <https://doi.org/10.4119/pflb-3240>
- Heinrich, M., Wolfswinkler, G., van Ackeren, I., Bremm, N. & Streblow, L. (2019). Multiparadigmatische Lehrerbildung. Produktive Auswege aus dem Paradigmenstreit? *Die Deutsche Schule*, 111(2), 243–258.
- Heinzel, F. & Krasemann, B. (2019). Fallarbeit im Praxissemester – Bewährung und Reibungslosigkeit als Richtschnur der Reflexion. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung (ZISU)*, 8, 67–80. <https://doi.org/10.3224/zisu.v8i1.05>
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. Opladen & Toronto: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838554600>
- Herzmann, P. (2021). Zum Theorie- und Empirieanspruch (in) der Auseinandersetzung mit Praxis. Hochschuldidaktische Überlegungen zur Unhintergehrbarkeit von Nützlichkeitserwartungen an die universitäre Lehrer:innenbildung. *PraxisForschungLehrer:innenbildung*, 3(5), 50–58. <https://doi.org/10.11576/pflb-4777>
- Herzmann, P. & König, J. (2023). *Forschungsmethoden im Lehramtsstudium. Zugänge und Perspektiven Forschenden Lernens*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838559261>
- Herzmann, P., Košinár, J. & Leonhard, T. (2021). Einleitung. In T. Leonhard, P. Herzmann & J. Košinár (Hrsg.), »Grau, theurer Freund, ist alle Theorie«? Theorien und Erkenntniswege Schul- und Berufspraktischer Studien (S. 7–18). Münsster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992844>

- Herzmann, P. & Liegmann, A.B. (2020). Mündliche Prüfungen im Kontext des Forschenden Lernens. (Re-)Adressierungen als Inszenierung studentischer Expertise. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66(5), 727–745. <https://doi.org/10.3262/ZP2005727>
- Herzmann, P. & Proske, M. (2020). Lehrpraxis in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 655–660). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-078>
- Kalthoff, H. (2018). Die Bildung des Personals – Das Lehramtsstudium zwischen Wissenschaft und imaginerer Zukunft. In T. Leonhard, J. Košinár & C. Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung: Potentiale und Grenzen der Professionalisierung*. (S. 64–80). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Klomfaß, S., Brand, S., Brüggemann, J. & Nesseler, K. (2020). Die erste Sitzung: Wie entwerfen Hochschullehrende ihr Fachgebiet für Studienanfänger:innen im Lehramtsstudium? *Herausforderung Lehrer:innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 3(1), 423–438. <https://doi.org/10.4119/hlz-2698>
- KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (18.01.2022). *Sachstand in der Lehrerbildung (Stand: 22.11.2021)*. Verfügbar unter: https://www.bildungsserver.de/onlineressourcen?onlineressourcen_id=63032&msnt=1
- KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (07.10.2022). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf
- Kollmer, I. (2022). *Die Praxis des Referats: Zur Bearbeitung der Zumutungen der universitären Lehre*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-38097-7>
- Kollmer, I., König, H. & Wenzl, T. (2023). Wissenschaftsdidaktik aus empirisch-rekonstruktiver Perspektive. In G. Reinmann & R. Rhein (Hrsg.), *Wissenschaftsdidaktik III. Perspektiven* (S. 37–46). Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839462966-005>
- Kollmer, I., König, H., Wenzl, T. & Wernet, A. (2021). Zur Heterogenität des Lehramtsstudiums in Deutschland: Interaktionsanalysen universitäter Lehrkulturen (21. Jahrhundert). In R. Casale, J. Windheuser, M. Ferrari & M. Morandi (Hrsg.), *Kulturen der Lehrerbildung in der Sekundarstufe in Italien*.

- lien und Deutschland. *Nationale Formate und >cross culture<* (S. 225–243). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5877-17>
- König, H. (2021). *Unpraktische Pädagogik: Untersuchungen zur Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Lehre*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-33217-4>
- Limberg, H. (2009). Mündliche Kommunikation in der Hochschule: Bestandsaufnahme einer Forschungsrichtung aus anglo-amerikanischer Sicht. In M. Lévy-Tödter & D. Meer (Hrsg.), *Hochschulkommunikation in der Diskussion* (S. 113–136). Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Meseth, W. & Proske, M. (2018). Das Wissen der Lehrerbildung zwischen Wissenschafts- und Praxisorientierung. In J. Böhme, C. Cramer & C. Bressler (Hrsg.), *Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung. Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven* (S. 19–43). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- MSW NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (Hrsg.). (2010). *Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang*. Düsseldorf: MSW. Letzter Aufruf 24.10.2023: https://zfl.uni-koein.de/sites/zfl/Praxisphasen/Praxissemester/Rahmenkonzeption_Praxissemester.pdf
- MSW NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (Hrsg.). (2016). *Zusatzvereinbarung zu »Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang«*. Düsseldorf: MSW. Letzter Aufruf 24.10.2023: <https://www.schulministerium.nrw/sites/default/files/documents/Zusatzzvereinbarung-Rahmenkonzeption.pdf>
- Oelkers, J. (1999). Studium als Praktikum? Illusionen und Aussichten der Lehrerbildung. In F.-O. Radtke (Hrsg.), *Lehrerbildung an der Universität: Zur Wissensbasis pädagogischer Professionalität* (S. 66–81). Frankfurt a.M.: Fachbereich Erziehungswissenschaften der Johann Wolfgang Goethe-Universität.
- Oelkers, J. (2000). Überlegungen zum Strukturwandel der Lehrerbildung. In M. Bayer, F. Bohnsack, B. Koch-Priewe & J. Wildt (Hrsg.), *Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz? Professionalisierung durch eine andere Lehrerbildung* (S. 124–147). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Przyborski, A. (2004). *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode: Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90347-7>
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2021). *Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch*. 5., überarb. und erw. Aufl. Berlin & Boston: De Gruyter Oldenbourg. <https://doi.org/10.1515/9783110710663>
- Radtke, F.-O. (Hrsg.) (1999). *Lehrerbildung an der Universität: Zur Wissensbasis pädagogischer Professionalität*. Frankfurt a.M.: Fachbereich Erziehungswissenschaften der Johann Wolfgang-Goethe-Universität.
- Rothland, M. (2020). Legenden der Lehrerbildung: Zur Diskussion einheitsstiftender Vermittlung von ‚Theorie‘ und ‚Praxis‘ im Studium. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66(2), 270–287. <https://doi.org/10.3262/ZP2002270>
- Schüssler, R. & Schicht, S. (2017). Das Praxissemester beginnt schon vor der Schule – Vorbereitung und Begleitung durch Universität und Studienseminar. In R. Schüssler, V. Schwier, G. Klewin, S. Schicht, A. Schöning & U. Weyland (Hrsg.), *Das Praxissemester im Lehramtsstudium: Forschen, Unterrichten, Reflektieren* (S. 57–76) 2. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schweitzer, J. & Heinrich, M. (2023). Kohärenzprobleme einer Wissenschaftsdidaktik der Lehrer:innenbildung angesichts von Multiparadigmatik und professionsbezogenen Ausbildungsansprüchen. In G. Reinmann & R. Rhein (Hrsg.), *Wissenschaftsdidaktik II. Einzelne Disziplinen* (S. 335–358). Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839462959-015>
- Vogd, W. (2011). *Systemtheorie und rekonstruktive Sozialforschung – eine Brücke*. 2., erw. und vollst. überarb. Aufl. Opladen: Barbara Budrich.
- Wenzl, T. (2018). Bildungsanspruch und Interaktionswirklichkeit. Eine vergleichende Analyse der Interaktionsordnungen des klassenöffentlichen Unterrichts und des universitären Studiums. In A. Kleeberg-Niepage & S. Rademacher (Hrsg.), *Kindheits- und Jugendforschung in der Kritik: (Inter-)Disziplinäre Perspektiven auf zentrale Begriffe und Konzepte* (S. 171–193). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17090-5_8
- Wenzl, T. (2019). Von Papas, Brüdern und Cousinen: Zum Problem lebensweltlicher Bezugnahmen in der erziehungswissenschaftlichen Lehre. In T. Tyagunova (Hrsg.), *Studentische Praxis und universitäre Interaktionskultur: Perspektiven einer praxeologischen Bildungsforschung* (S. 11–28). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21246-9_2
- Wenzl, T., Wernet, A. & Kollmer, I. (2018). *Praxisparolen: Dekonstruktionen zum Praxiswunsch von Lehramtsstudierenden*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19461-1>