

Elke Hildenbrand, Ruth Schwabe (Stuttgart)

## **Die Arbeit mit Praxisbeispielen im Praxissemester**

### **ABSTRACT**

*In der Ausbildung von Lehrkräften sind die Praxisphasen mit begleitenden Veranstaltungen an Universität oder Ausbildungsseminar von hoher Bedeutung, denn sie bieten den Studierenden die Gelegenheit, Reflexivität anhand von konkreten Unterrichtsbeobachtungen zu schulen. Ausgehend von einem Praxisbeispiel aus dem Spanischunterricht (10. Klasse, 3. Lernjahr) zeigen wir exemplarisch, wie wir anhand der kasuistischen Vorgehensweise Studierenden im Praxissemester die Möglichkeit geben, Beobachtungen aus dem Unterricht zu reflektieren und dabei sowohl Praxis und Theorie als auch die pädagogisch-psychologischen und fachdidaktischen Perspektiven zu verbinden.*

### **ABSTRACT IN ENGLISH**

*In this method we use school lessons on master of education courses at a German teacher training college. It provides students with the opportunity to analyze real classroom situations, which can develop their reflexive skills. By working on such lessons, students articulate implicit theories and explicit knowledge. By teaching cooperatively we – one of us teaches education and the other Spanish didactics – we combine perspectives from both disciplines.*

### **1. Unsere Vorgehensweise: ein Beispiel**

In Baden-Württemberg absolvieren die Lehramtsstudierenden im Rahmen des Masterstudiums ein 12-wöchiges Praxissemester, das durch fachdidaktische und pädagogische Veranstaltungen am Seminar für Ausbildung der Lehrkräfte begleitet wird. Dabei hospitieren und unterrichten die Studierenden jeden Tag an der Schule und haben einmal die Woche nachmittags eine Fachsitzung in Pädagogik oder Fachdidaktik. Wir als Ausbilderinnen in Fachdidaktik Spanisch und Pädagogik halten vier/mehrere Fachsitzungen in Kooperation, in denen wir gemeinsam mit einer Gruppe von Praxisstudierenden an fachdidaktischen und pädagogischen Fragen arbeiten. Zentrum unserer Arbeit in einer Kooperationssitzung sind Praxisbeispiele. Unter einem Praxisbeispiel verstehen wir die schriftliche Dokumentation einer konkreten Unterrichtssituation, die eine oder mehrere Fragestellungen aufwirft (vgl. Schwenk/Klier/Spanger 2010: 1–13).

Die Praxissemesterstudierenden erhalten den Auftrag, verteilt über die Wochen der Ausbildung am Seminar, jede/r einmal ein Praxisbeispiel von maximal einer Seite zu verschriftlichen, in dem sie eine selbst erlebte Unterrichtssituation bei einer Hospitation aus einer beobachtenden Perspektive darstellen. Die Studierenden lernen die Arbeit mit Praxisbeispielen zunächst in drei Pädagogik-Sitzungen kennen, bevor sie dann in der Kooperationssitzung Fragestellungen aus fachdidaktischer und pädagogischer Sicht bearbeiten.

Hier ein Praxisbeispiel aus dem Spanischunterricht, das eine Praxissemesterstudierende nach der Hospitation in einer Klasse 10 (3. Lehrjahr) für unsere Koop-Sitzung verfasst hat (Wiedergabe im originalen Wortlaut):

#### ***Praxisbeispiel aus dem Spanischunterricht***

*Die Klasse 10 hatte vor den Ferien an einem Austausch in Madrid teilgenommen. Sie haben dort eine Woche verbracht, bei Gastfamilien gewohnt und eine spanische Schule besucht. Nach der Heimkehr mussten die Schüler als Hausaufgabe einen kurzen Film (3–5 Minuten) drehen, in dem sie ihre Erfahrungen als Austauschschüler darstellen.*

*In dem ersten Unterricht nach den Ferien haben wir einen ersten Film geschaut. Die Gruppe hatte sich entschieden, alltägliche Situationen einer spanischen Familie darzustellen. Im Mittelpunkt stehen die*

*üblichen Probleme der Protagonistin, einer Jugendlichen, die ihre schulische Laufbahn noch nicht beendet hat. Ihre Großeltern, Mutter, Tante und Geschwister erscheinen im Film als Nebenfiguren. Alle diese Personen leben in einem gemeinsamen Haus. So waren im Film Essgewohnheiten in der Familie, Erlebnisse im Schulalltag (Klassenarbeit, schlechte Noten, Freundschaften) sowie die Kluft zwischen den Generationen zu erkennen. Auf der Tonebene gibt es keine Dialoge, sondern nur Musik. Jedes Familienmitglied wird durch einen kurzen Text auf Spanisch eingeführt.*

*Im Unterricht haben die Schüler sich beim Schauen sehr gut amüsiert. Die Stimmung im Klassenzimmer war locker und es wurde vom Herzen gelacht. Beim zweiten Abspielen mussten die Schüler sich Verben oder weitere Ausdrücke auf Spanisch notieren, die die Handlungen des Filmes beschreiben. Anschließend sammelte die Lehrerin die Wörter an der Tafel. Die Schüler mussten danach Sätze mit diesen Wörtern bilden, indem sie zwei verschiedene Vergangenheitszeiten (Pretérito Indefinido und Pretérito Perfecto, die den englischen Zeiten Simple Past und Present Perfect entsprechen) verwenden und die Hintergrundgeschichte des Filmes erzählen. Daher zeichnete die Lehrerin an die Tafel eine Tabelle mit den jeweiligen Signalwörtern (heute vs. gestern), die diesen Zeiten entsprechen.*

*Nach dem Unterricht hat mir die Lehrerin erklärt, dass diese kleine Übung ursprünglich nicht auf dem Plan war. Sie hatte vor, den Film abzuspielen und danach einfach mit einer neuen Lektion weiterzumachen. Allerdings eignete sich der fehlende Text auf der Tonebene für eine kurze Wiederholung der Grammatik. Die Schüler hatten sich vor dem Austausch mit dem Unterschied zwischen den beiden Zeiten beschäftigt. Die Schülerinnen und Schüler arbeiteten in diesem Unterricht konzentriert, auch wenn Grammatikübungen sonst eine stark abschreckende Wirkung auf die Klasse haben. Die Motivation schien nicht zu sinken, alle arbeiteten fröhlich an der Geschichte.*

## **2. Zur inhaltlichen und formalen Ausgestaltung der Praxisbeispiele**

Damit ein Praxisbeispiel aus pädagogischer und fachdidaktischer Perspektive gewinnbringend eingesetzt werden kann, muss dieses bestimmte Voraussetzungen erfüllen. Anhand einer Schlüsselszene des Unterrichts lässt sich aus pädagogischer und fachdidaktischer Perspektive Exemplarisches aufzeigen. Fachdidaktisch können Einzelsituationen durchaus interessant sein, wenn man die didaktischen Fragen nach dem Was und Warum daran anknüpft. In unserem Beispiel ist das z. B. die Frage, worin das Potential der Schülervideos liegt. Informationen über den Unterrichtsgang dürfen jedoch nicht fehlen, wenn es um die Analyse der methodischen Perspektive geht.

Die Praxisbeispiele enthalten notwendigerweise Leerstellen. Im obigen Beispiel fehlt z. B. die Angabe des Leistungsstands der 10. Klasse. Hier ist es aus pädagogischer Sicht wichtig, den Studierenden klarzumachen, dass Unterricht beim Hospitieren immer exemplarisch und subjektiv wahrgenommen wird und sich dies auch in den Praxisbeispielen manifestiert. Wenn also der Leistungsstand der Klasse nicht erwähnt wird, ist dieser aus subjektiver Sicht der Verfasserin nicht relevant für das Praxisbeispiel. Die Studierenden sind dann aufgefordert, die Leerstelle so zu füllen, dass ihre Fokussierung auf die Fragestellungen zu der Situation nicht gestört wird.

Die Subjektivität in der Wahrnehmung darf aber nicht verwechselt werden mit der Bewertung einer Unterrichtssituation. Der Auftrag bei der Verschriftlichung einer Unterrichtssituation ist, diese zu beschreiben. Die Studierenden gelingt schaffen es erst im Laufe der Zeit, Beobachtungen und deren Bewertung zu trennen. Im Beispiel oben gelingt es der Studierenden, weitestgehend aus der beobachtenden Perspektive zu schreiben. Nur in den letzten beiden Sätzen bewertet sie die Lernatmosphäre.

Die Schilderungen der Fälle sind stark abhängig von der Wahrnehmungs- und Reflexionsfähigkeit der beschreibenden Person. Manche bleiben teilweise an der Oberfläche und/oder schaffen es nicht, etwas genau zu benennen. Damit geben die Praxisbeispiele uns gleichzeitig eine wichtige Rückmeldung über den Lernstand der einzelnen Teilnehmerinnen und Teilnehmer.

Unserer Beobachtung nach drehen sich die von den Studierenden erstellten Praxisbeispiele oft um ganz bestimmte, – in Pädagogik wie Fachdidaktik – immer wiederkehrende Themen: Rollenfindung, Beziehungsebene L-S, *classroom management* sowie Lernen, Kommunikation und Motivation. Es geht vorrangig um den Unterrichtsalltag. Diese thematische Engführung entspricht nur teilweise den in der Ausbildung vorgesehenen, in einer Progression angelegten Inhalten. Dadurch ergibt sich eine gewisse Diskrepanz zwischen den Anforderungen des Seminars und den Bedürfnissen der Studierenden. Diese zeigen mit „ihren“ Themen eine große Nähe zur Unterrichtspraxis und kommen dem nahe, was Terhart als „das eigentliche Problem“ der täglichen Praxis bezeichnet:

„In der täglichen Praxis der Schule besteht das eigentliche Problem gerade nicht darin, guten Unterricht abstrakt zu definieren oder Unterrichtsstunden formell zu beurteilen. Im Alltag besteht das erste Problem darin, dass Unterricht überhaupt zustande kommt, dass bestimmte Grundvoraussetzungen und Abläufe sichergestellt sind.“ (Terhart 2013: 133)

Entscheidend für eine ergiebige Arbeit mit den Praxisbeispielen ist neben dem Inhalt die Form, in der sie präsentiert werden (vgl. Wernet 2015: 12). Um gewinnbringend als Grundlage für eine kooperative pädagogische und fachdidaktische Bearbeitung verwendet werden zu können, müssen die Beispiele in verschriftlichter Form vorliegen. Mündliche Schilderungen, wie sie oft in „normalen“ Fachsitzungen vorkommen, eignen sich nicht. Der Grund: Sie verändern sich erfahrungsgemäß beim mündlichen Vortrag in Form und Inhalt, was eine präzise Vorbereitung und eine analytische Durchdringung erschwert bzw. unmöglich macht. Es besteht dann die Gefahr, dass es bei einem unverbindlichen, ungeordneten Austausch von Alltagstipps bleibt.

### **3. Die Vorbereitung der Sitzung**

Die Studierenden schicken uns eine Woche vor der Kooperationsitzung per Mail ihre Praxisbeispiele. Zentral für die Vorbereitung der Analyse des Praxisbeispiels sind Kernfragen, die den Fokus auf die Schlüsselszenen richten (Schwenk 2010: 12, 31). Wir versehen das Praxisbeispiel in der Vorbereitung auf die Sitzung mit entsprechenden Fragen. Für uns ist diese Suche nach geeigneten Kernfragen ein spannender Moment der Kooperation, weil wir hier Ko-Konstruktion praktizieren. Falls die Praxissemesterstudierenden zu ihrem Praxisbeispiel selbst Kernfragen zu den Aspekten mitliefern, über die sie sprechen wollen, werden diese nach Möglichkeit einbezogen.

#### ***Kernfragen zu dem Praxisbeispiel aus dem Spanischunterricht (Klasse 10)***

1. *Inwiefern erfüllt die Hausaufgabe die Kriterien einer sinnvollen Hausaufgabe?*
2. *Inwiefern handelt die Lehrkraft professionell mit ihrem Abweichen von ihrer ursprünglichen Unterrichtsplanung? Sammeln Sie Argumente und diskutieren Sie diese.*
3. *Welche Funktion hat die Grammatik in diesem Praxisbeispiel?*
4. *Durch welche Maßnahmen schafft es die Lehrkraft, die Grammatikübung motivierend zu gestalten?*
5. *Welche Ansatzpunkte für Interkulturelles Lernen bietet die Stunde?*

*Weiterführender Impuls: Sammeln Sie weitere Beispiele für kreative Aufgaben im Fremdsprachenunterricht.*

Wir Ausbilderinnen erstellen anschließend einen gemeinsamen Erwartungshorizont, auf den wir in der Sitzung flexibel zurückgreifen. Er beinhaltet die für das jeweilige Praxisbeispiel „typischen“ Themen aus pädagogischer und fachdidaktischer Sicht sowie die wesentlichen theoretischen Bezüge auf einem höheren Abstraktionsniveau. Wir bereiten explizit vor, was aus diesen abstrakten, theoretischen Ansätzen für die Beantwortung der Kernfragen folgt – im Kontext von Alltagsunterricht und unter Einbeziehung unseres Erfahrungswissens.

### **4. Erarbeitung des Praxisbeispiels in der Kooperationsitzung**

Nachdem die Studierenden das Praxisbeispiel mit den Kernfragen gelesen haben, erarbeiten sie die Antworten auf die Kernfragen in arbeitsteiliger Gruppenarbeit. Bei der fremdsprachendidaktischen und pädagogischen Betrachtung des Praxisbeispiels sind die Studierenden aufgerufen, ihr Vorwissen aus den universitären Fachdidaktiksituationen und erziehungswissenschaftlichen Veranstaltungen einzubringen. In dieser Phase, wie auch in der folgenden Diskussionsphase im Plenum, erweist sich die Heterogenität der Lerngruppe als sehr nützlich. Sie schafft einen echten Mehrwert durch gemeinschaftliche Ko-Konstruktion und gemeinsamen Austausch.

Die Ergebnisse präsentieren die Gruppen im Plenum. Als Impulse für eine vertiefte Auseinandersetzung stellen wir differenzierte Rückfragen. Dabei wählen wir eklektizistisch diejenigen Elemente aus dem pädagogischen und didaktischen „Theorieangebot“ aus, die mit der unterrichtlichen Situation, den geäußerten subjektiven oder wissenschaftlichen Theorien im Zusammenhang stehen. An dieser Stelle im Seminar klären wir kurz, auf welche Definition der Begriffe „Theorie und Praxis“ wir zurückgreifen: Unter wissenschaftlicher Theorie verstehen wir „ein nach wissenschaftlichen Regeln entstandenes Ergebnis oder Produkt theoretischer und/oder empirischer Erkenntnisse [...], das in Begriffen und Sätzen ausgedrückt wird“ (Caspari u. a. 2016: 363). Unter „Praxis“ verstehen wir „Lebenspraxis“ oder „Alltagshandeln“ im Feld des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen (ebd.). Subjektive Theorien sind verdichtete gesammelte Erfahrungen, die die Funktion haben, die Realität zu erklären und vorherzusagen (Wahl 1991: 53 f.).

Um bei diesem Austausch nicht auf der praxeologischen Ebene und in einem entsprechenden „Jargon“ zu verharren, ist eine flexible und gleichzeitig strukturierte Steuerung der Diskussion – ausgehend von den Beiträgen der Studierenden und vom Erwartungshorizont – entscheidend. Theoretische Erklärungen können dadurch an den geeigneten Stellen bedarfsgerecht und mit der gebotenen Kürze integriert werden. Mit Hilfe von Fragen kann auf Widersprüche hingewiesen werden, die zur Diskussion gestellt werden müssen. Mit entsprechend vorbereiteten Impulsen wird das Gespräch gesteuert – weg von punktuellen Detailfragen zur Unterrichtsgestaltung hin zu einem Hinterfragen grundlegender, im geschilderten Praxisbeispiel „durchscheinender“ Konzepte. Wir versuchen, die Studierenden bei der Besprechung der Praxisbeispiele außerdem gezielt an die Verwendung der Fachsprache zu erinnern.

## **5. Diskussion des Praxisbeispiels aus dem Spanischunterricht (exemplarische Auszüge)**

*Es stand zunächst die geschilderte unterrichtliche Situation im Vordergrund. Die Diskussion begann mit den Kernfragen zur sprachlichen Ebene. Dazu gehörte die Frage, ob die Grammatik im Praxisbeispiel – wie in der fachdidaktischen Literatur verankert – dienende Funktion hat oder nicht. Ebenso wurde das Heranziehen von Vorwissen der SuS aus anderen Sprachen (als ein typisches Merkmal des Tertiärsprachenunterrichts) angesprochen und die dabei ggf. nötige didaktische Reduktion – im Praxisbeispiel zieht die Lehrkraft eine „vereinfachende“ Parallele zu den englischen Verbzeiten. Es kam die Frage auf, inwiefern man im Praxisbeispiel von nachhaltigem, in einer Progression angelegtem Üben sprechen kann. Erweitert haben wir diesen fachdidaktischen Aspekt durch Aspekte aus dem Bereich der Lernpsychologie: Sowohl die Kognitionspsychologie als auch die Neurowissenschaften belegen die Bedeutung des Vorwissens und des Übens für das Lernen.*

*Der zweite thematische Schwerpunkt war die interkulturelle Ebene. Hier bietet das Praxisbeispiel einen ergiebigen Ausgangspunkt für interessante Fragen, wie z. B. ob das Erstellen eines eigenen Films über die Auslandserfahrungen einen Perspektivenwechsel im Rahmen der kognitiv-affektiven Ebene der Interkulturellen Kompetenz ermöglicht, welche Rolle Stereotype und Überzeichnungen hier spielen könnten und wie man darauf im Unterricht eingehen könnte. Angesichts des engen zeitlichen Rahmens blieb hierfür keine Zeit, außerdem gingen im vorliegenden Beispiel die Bedürfnisse der Studierenden in eine unterrichtspraktische Richtung.*

*Der dritte thematische Schwerpunkt waren Funktion und Qualitätsmerkmale von Hausaufgaben. Aus motivationspsychologischer Sicht wird durch die Videoclips das Neugiermotiv angesprochen, der persönliche Bezug zum Thema wirkt sich ebenfalls motivierend aus beim Erstellen der Filme.*

*Bei der abschließenden Diskussion der Diskrepanz zwischen Planung und Realisierung kamen Aspekte zur Sprache, die einen kritischen, distanzierteren Blick verlangten. Thematisiert wurde, ob die ursprüngliche Planung eigentlich sinnvoll und zielgenau und die Aufgabenstellung zielführend waren. Die Lehrkraft war durch diesen handwerklichen Planungsfehler gezwungen, spontan zu reagieren (was ihr gelang). Wir kamen zu der ganz praktischen Frage, wann man von seiner Planung bei der Durchführung abweichen „darf“. Es stellte sich bei näherer Betrachtung heraus, dass in diesem Praxisbeispiel eine „suboptimale“ Planung in der Durchführung durch flexibles Reagieren der Lehrkraft aufgefangen wurde. Es zeigt sich hier ein typisches Merkmal der Profession: der Umgang mit Spannungsverhältnissen, in diesem Fall zwischen Strukturiertheit und Flexibilität (vgl. Helsper 2001).*

Unsere Erfahrung: Es fällt den Studierenden oft schwer, aus einem Praxisbeispiel zentrale Fragestellungen herauszuarbeiten und mehrere Perspektiven zu berücksichtigen (die der Lehrkraft, der beobachtenden Person, der Schülerinnen und Schüler, der theoretischen Betrachtung aus pädagogischer und fachdidaktischer Sicht). Im Gespräch im Plenum thematisieren wir diese Feststellung und geben ihr einen theoretischen Rahmen, in diesem Fall mit Ergebnissen aus dem Bereich der Expertiseforschung: Als Novizen haben sie noch keine ausgeprägte Professionsrolle und berücksichtigen den Kontext bei der Einschätzung von Unterrichtssituationen eher nicht (vgl. Blömeke 2009: 554). Novizinnen und Novizen lernen an Modellen; ihr Verhalten wird bestimmt durch Regeln, sie haben noch keinen Blick für das Wesentliche. Die professionelle Kompetenz von Lehrkräften zeigt sich in einem hohen Vernetzungsgrad ihres Wissens, einer holistischen Wahrnehmung von Unterricht und einem unmittelbaren Sinn für das Wesentliche. Sie sind in der Lage, unter hohem Handlungsdruck relevante Informationen schnell auszuwählen, zu verarbeiten und zwischen Handlungsmöglichkeiten Entscheidungen zu treffen. Durch die Arbeit mit Praxisbeispielen lässt sich der Blick für das Wesentliche schulen. Gleichzeitig erhalten die Studierenden eine Hilfe bei der Verortung ihres eigenen – gegenüber erfahrenen Lehrkräften oft als defizitär empfundenen – Entwicklungsstands. Zentral sind dabei die Kernfragen nach der Schilderung der Situation, die den Blick auf das Wesentliche lenken.

Damit hängt ein weiteres Thema zusammen, das die Studierenden unserer Erfahrung nach sehr stark beschäftigt: der Umgang mit Misserfolgen, die sie in der Schule als Novizen erleben und die sich – nicht zuletzt mangels Erfahrungswissens – kaum vermeiden lassen. Verschiedentlich wird darauf hingewiesen, dass Schulpraktika nicht nur intendierte, sondern auch nicht intendierte, sowohl positive als auch negative Effekte zeitigen (vgl. Arnold/Gröschner/Hascher 2014: 11). Praxisphasen wie das Praxissemester können die Entwicklung von Professionalität und Kompetenzen befördern bzw. behindern. Praxis kann demnach auch eine Orientierung an ungünstigen Vorbildern bedeuten. Sich Erfahrungen auszusetzen, kann zur Aneignung von wenig professionellen, ungünstigen Handlungsmustern führen. Die Besprechung eines Praxisbeispiels ermöglicht – vor allem der Person, die das Praxisbeispiel einbringt – einen Distanzgewinn und eine gemeinsame „Problembewältigung“. Allerdings nur, wenn das Beispiel eine Problemstellung enthält, was meistens der Fall ist. Durch die Arbeit mit Praxisbeispielen lässt sich also exemplarisch auch der professionelle Umgang mit unterrichtlichen Misserfolgen zeigen.

Zu den Prinzipien der methodisch-didaktischen Ausgestaltung der Sitzung gehört ein teilnehmerorientiertes Vorgehen bei der Gesprächsführung. Dies ermöglicht es uns Dozentinnen, nicht nur die Sicht und (subjektive) Einschätzung der Studierenden kennenzulernen, sondern auch diese zu thematisieren und zu hinterfragen. Die subjektiven Theorien der Teilnehmerinnen und Teilnehmer bilden den Ausgangspunkt; wissenschaftliche Theorien haben eine unterstützende Funktion in der Diskussion.

## **6. Professionalisierungsprozesse zwischen subjektiven und wissenschaftlichen Theorien**

Wenn die Studierenden ihr Praxissemester absolvieren, haben sie durch ihre Erfahrungen als Schülerinnen und Schüler schon Alltagstheorien darüber, wie guter Unterricht aussehen sollte. Diese handlungsleitenden subjektiven Theorien über sich und die Welt können lernhinderlich sein, da sie implizit und nicht logisch geordnet sind. Hilfreich sind die subjektiven Theorien beim spontanen Handeln und Druck, denn sie reduzieren Komplexität (Wahl 1991:53f.). Wissenschaftliche Theorien

sind hingegen explizit, kohärent und konsistent. Durch ihre Komplexität erscheinen sie angehenden Lehrkräften oft als wenig mit der Praxis verbunden. Hohe Anforderungen und eine hohe zeitliche Belastung im Praxissemester erzeugen einen Handlungsdruck, der die Ausbildung von – durchaus nicht immer förderlichen – Routinen und Bewältigungsstrategien bewirken kann (vgl. Schüssler e. a. 2014: 28). Die Studierenden können negative oder idealisierte Vorstellungen von Schule und Unterricht entwickeln oder beibehalten (Hascher 2011), d.h. sie bestätigen ihre subjektiven Theorien. Dazu gehört u. U. eine Übernahme der Vorstellung vom geringen Stellenwert wissenschaftlichen Wissens für die praktische Unterrichtsarbeit. Sollte dies zur Sprache kommen, so versuchen wir, Rolle und Funktion von Theorien mit einem Zitat von Fend (2008: 123) zu verdeutlichen: „Theorien sind *Fenster zur Welt*, die die Aufmerksamkeit auf spezifische Probleme lenken und sie uns so erst bewusst machen.“

Die Frage, wie und wo man eigentlich lernt, was man als Lehrkraft können muss, thematisieren wir ebenfalls. Hier rekurren wir auf Neuwegs Ausführungen zum impliziten Wissen (2015). Nach Neuweg (2015) ist „pädagogische Könnerschaft“ geprägt von *tacit knowledge*, also von implizitem Wissen. Das Erfahrungswissen von Lehrkräften enthält Momente des Intuitiven, Nicht-Verbalisierbaren und Erfahrungsgebundenen. Dieses wird erworben durch Erfahrung, am Modell, nicht durch Mitteilung:

„Können zu erwerben heißt immer auch ein essentiell nicht explizierbares implizites Wissen erwerben zu müssen; deshalb führt am eigenen Tun und am Beobachten von Könneninnen und Könnern kein Weg vorbei“ (Neuweg 2015: 11f.).

Bei unserer gemeinsamen Erstellung des Erwartungshorizontes zu den Kernfragen beziehen wir gezielt sowohl theoretisches Wissen als auch unser Erfahrungswissen ein. Davon ausgehend lässt sich Erfahrungswissen allgemein thematisieren und fragen, welche Erfahrungen zur professionellen Kompetenz einer Lehrkraft beitragen bzw. welche eher ungünstig sind. In der Sitzung werden aus pädagogischer und fachdidaktischer Sicht die Einschätzungen des Praxisbeispiels, das Erfahrungswissen und wissenschaftliches Theoriewissen kombiniert. Damit zeigen wir exemplarisch den möglichen Stellenwert von Erfahrungswissen und wie eine Zusammenführung der drei Perspektiven in einem konkreten Fall aussehen kann.

Es gibt weitere Themen, die wir je nach Bedarf ansprechen. Dazu gehört das Konzept der „Erfahrungsfälle“. Unter diesem Konzept verstehen Schüssler et al. (2014: 117) den Wunsch von Studierenden, sich in der Praxis durch das Sammeln eigener Unterrichtserfahrungen zu professionalisieren, was aus universitärer Sicht in eine „Erfahrungsfälle“ führen kann. Diese besteht in einer unreflektierten Überhöhung des Erfahrungswissens, das Machen von Erfahrungen wird gleichgesetzt mit dem Lernen aus Erfahrungen, d. h. je mehr Erfahrungen Lehrpersonen gemacht haben, desto besser unterrichten sie. Außerdem wird Wissen, das auf eigenen Erfahrungen aufbaut, als wertvoller angesehen als Theoriewissen (vgl.ebd.).

Der Stellenwert wissenschaftlicher Theorien ist ein Thema, das bei der Analyse von Unterrichtssituationen immer wieder zur Sprache kommt. Für viele Studierende im Praxissemester dominieren zunächst die Anforderungen der Praxis. Weil das *muddling through* – darunter wird die unreflektierte Bewältigung komplexer Schul- und Unterrichtssituationen verstanden – im Vordergrund steht, scheint die Praxis oft nicht zu den erlernten wissenschaftlichen Theorien zu passen (Lütgert 2014: 26). Die unterschiedlichen Logiken von Universität und Schule erleben die Studierenden als Dilemma: sie bewegen sich zwischen einer Anpassung an die vorgefundenen unterrichtlichen Routinen und dem Anspruch von universitärer Seite, diesen Unterricht gleichzeitig kritisch, wissenschaftlich distanziert zu hinterfragen (Dickel/Schneider 2014: 194f.). In Praxisphasen kann nicht damit gerechnet werden, dass die von wissenschaftlicher Seite gemachten Wissensangebote intentionsgerecht verwendet werden. Außerhalb ihres universitären Bezugsrahmens verliert die wissenschaftliche Perspektive stark an Bedeutung. Manche Studierende zeigen eine starke „Autonomie des Empfängers von Wissensangeboten“ (Radtke 2006: 76) und verwenden Theorien sehr selektiv, ohne dies zu reflektieren. Indem wir die komplexen Zusammenhänge zwischen wissenschaftlichen und subjektiven Theorien und dem Erfahrungswissen thematisieren, erhalten die Studierenden Impulse, ihre Annahmen und

Wirklichkeitsvorstellungen zu hinterfragen und wissenschaftliche Theorien in ihre mentalen Landkarten zu integrieren.

Die Studierenden hinterfragen in diesem Zusammenhang teilweise auch die Ausbildungsstrukturen, manche fordern pauschal „mehr Praxis“. In diesem Fall rekurrieren wir auf Pieper (2015). Sie geht von der Frage nach den berufspraktischen Anforderungen aus und wie diese in den Ausbildungsstrukturen realisiert werden und welche Ausbildungsanteile ihnen gerecht werden. In jedem Praxisbeispiel manifestieren sich solche berufspraktischen Anforderungen. Mit ihrer theoriegestützten Thematisierung versuchen wir einen Beitrag zur Bewältigung berufspraktischer Probleme zu liefern.

Zur Veranschaulichung von Sinn und Nutzen der Fallarbeit innerhalb der Ausbildungsstrukturen nutzen wir folgende Übersicht:

<b>Ort der Ausbildung</b>	<b>Universitätsseminar</b>	<b>Studienseminar</b>	<b>Ausbildungsschule</b>
Bezugsrahmen	Theorie	Praxisreflexion	Praxis
Problembezug	Fall als Erscheinungsform eines allgemeinen Problems	Fall als konkreter Anschauungs- und Reflexionsgegenstand bzw. als konkretes pädagogisches Handlungsproblem	Fall als ein real zu lösendes handlungspraktisches Problem
Thematisierungsmodus	problemerschließend/ theoriegenerierend, unabhängig von praktischen Fragen	praktische Angemessenheitsfragen aufwerfend	lösungsorientiert
Geltungsgrundlage	Forschungsmethodische Geltung und Erprobtheit	horizontgebunden: setzt Explikation der Horizonte voraus	praktische Geltung/praktische Erprobtheit/ Erfahrung
Ausbildungs-fokus	Einsozialisierung in wissenschaftliche Praxis und Perspektive, Einübung eines forschenden Habitus	Einübung eines analytischen Blicks auf die pädagogische Handlungspraxis	Einübung der Selbstpositionierung in der päd. Praxis als Akteur / kollegiale Selbstvergewisserung und Vergemeinschaftung/praktische Problemlösung

Tabelle 1: Fallarbeit an den verschiedenen Ausbildungsorten (vgl. Wernet 2015: 12)

Unsere Methodik siedelt sich im Bereich der hermeneutischen Deutungsmethoden an. Das Verfahren des hermeneutischen Zirkels birgt die Gefahr, dass das im Gegenstand – in unserem Fall dem Praxisbeispiel – Wahrgenommene als Bestätigung der eigenen subjektiven Wahrnehmung gedeutet wird. Ein hilfreiches Instrument zur kritischen Betrachtung von unhinterfragten eigenen Annahmen können an dieser Stelle die – für die Fremdsprachenforschung gedachten, in abgewandelter Form auf subjektive Theorien übertragbare – kritischen Fragestellungen von Volkmann (2016: 239–243) sein. Uns ist es wichtig, die Verbindungen zwischen den geäußerten subjektiven Theorien der Teilnehmenden und wissenschaftlichen Theorien explizit, dem Lernstand der Teilnehmenden angemessen auf methodisch vielfältige Weise herzustellen. Gute Anregungen bieten hierfür Schwenk/Klier/Spanger (2010: 21–40). Die gleichzeitige Beschäftigung mit Fachdidaktik und Pädagogik in den Koop-Sitzungen

scheint dazu geeignet, den Blick zu weiten und grundsätzliche Aspekte des Lehrens und Lernens in den Blick zu nehmen. Im Folgenden stellen wir einige davon vor. Auch hier achten wir auf eine explizite theoretische Rahmung und ein exemplarisches Aufzeigen von „Pendelbewegungen“ zwischen Theorie und Praxis.

„Lernen und Bildung sind nicht länger innere Bewusstseinsvorgänge solipsistischer Individuen, sondern werden als materiell eingebettete, lokal situierte, zwischen disparatem, menschlichem wie nicht-menschlichen Teilnehmern sich entfaltenden Prozesse gefasst“ (Alkemeyer/Kalthoff/Rieger- Ladich 2015: 18). Die kooperative Arbeit mit Praxisbeispielen ermöglicht es, diese Prozesse und ihre materielle Einbettung zu thematisieren und damit letztlich gegenstandsadäquat über Unterricht zu sprechen.

## **7. Fazit**

Durch das praxisgeleitete, vom Lernort Unterricht/Schule ausgehende, teilnehmerorientierte Vorgehen ergibt sich insgesamt eine hohe Motivation und eine konzentrierte Mitarbeit. Die Studierenden erfahren die Relevanz der pädagogisch-psychologischen und fachdidaktischen Theorien für ihre Tätigkeit als Lehrkraft und reflektieren ihr eigenes Lernen, ihre Motivation, ihre Entwicklung. Dadurch wird die Vielschichtigkeit und Komplexität von Unterricht für sie erfahrbar. Wenn am Ende der Sitzung das Praxisbeispiel aus pädagogischer und fachdidaktischer Sicht besprochen ist, ergibt sich meist in der Zusammenschau eine große Themenvielfalt und gleichzeitig wird klar, dass Unterricht ein komplexes Geschehen ist, in dem neben pädagogischen und fachdidaktischen Aspekten noch viele andere Faktoren eine Rolle spielen.

Die Arbeit mit Praxisbeispielen bietet darüber hinaus die Möglichkeit, durch Bewusstmachung die oft als Spannungsverhältnis erlebte Differenz zwischen Theorie (Studium, universitäres Wissen) und Praxis (berufliches Handeln) in eine fruchtbare Beziehung zu verwandeln. Wichtig sind ausreichend Zeit für die Einführung in die Arbeit mit Unterrichtsbeispielen, die Ausgestaltung (Inhalt und Form) der Unterrichtsbeispiele, ein fester zeitlicher Rahmen mit einer stringenten Moderation der Koop-Sitzung sowie eine wertschätzende, angstfreie Arbeitsatmosphäre mit der Verpflichtung zur Verschwiegenheit nach außen.

Auf persönlicher Ebene erleben wir die Kooperation, die Vernetzung von Fachdidaktik und Pädagogik als große Bereicherung und als Lerngelegenheit. Durch die Kooperation weiten nicht nur die Studierenden, sondern auch wir als Ausbilderinnen den eigenen Blick, relativieren unsere eigene perspektivische Gebundenheit. Außerdem werden für uns „typische“ Denkfiguren sichtbar: Für die Fachdidaktik ist es typisch, normative Entscheidungen zu fällen innerhalb eines Koordinatensystems, das u. a. bestimmt wird von Bildungsplanvorgaben, Lehrbuchmaterialien, Kontextfaktoren, fachdidaktischen Forschungsergebnissen und den Nachbarwissenschaften. In der Pädagogik geht es um die situative Eingebundenheit und Komplexität von Unterricht und um Rollenklarheit. Wir haben unseren Ansatz inzwischen weiterentwickelt. In Pädagogik arbeiten wir im Referendariat bereits mit Praxisbeispielen, in denen die Referendarinnen und Referendare nicht nur eine Unterrichtssituation beschreiben, sondern auch Kernfragen, Analyse und Handlungsoptionen vorbereiten, um diese dann dem Kurs vorzustellen und zu erweitern.

## **Bibliographie**

Alkemeyer, Thomas; Kalthoff, Herbert; Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.) (2015): *Bildungspraxis, Körper-Räume- Objekte*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.

Fend, Helmut (2008): *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Arnold, Karl-Heinz; Gröschner, Alexander; Hascher, Tina (2014): Schulpraktika in der Lehrerbildung: Einführung in das Forschungsfeld (auf Englisch). In: Arnold, Karl-Heinz; Gröschner, Alexander; Hascher, Tina (Hrsg.): *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte*. Münster: Waxmann, S. 11–26.

Blömeke, Sigrid (2009): „Lehrerbildung“. In: Andresen, Sabine; Casale, Rita; Gabriel, Thomas; Horlacher, Rebekka; Larcher Klee, Sabina; Oelkers, Jürgen (Hrsg.): *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft*, S. 547–562.

Caspari, Daniela; Klippel, Friederike; Legutke, Michael K.; Schramm, Karen (Hrsg.) (2016): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*. Tübingen: Narr.

Dickel, Mirka; Schneider, Antje.: Beziehungsweise Geographie. Über die Formierung einer lehrenden Haltung. In: Kleinespel, Karin (Hrsg.) (2014): *Ein Praxissemester in der Lehrerbildung. Konzepte, Befunde und Entwicklungsperspektiven am Beispiel des Jenaer Modells*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 193 – 211.

Hascher, Tina (2014): Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In: Terhart, Ewald u. a. (Hrsg.): S. 542–571.

Hascher, Tina (2011): Vom `Mythos Praktikum“ ... und der Gefahr verpasster Lerngelegenheiten. In: *Journal für lehrerinnen- und lehrerbildung*, 3, S. 8 – 16.

Helsper, Werner (2001): „Antinomien des Lehrerhandelns. Anfragen an die Bildungsgangdidaktik“. In: Hericks, Uwe; Keuffer, Josef; Kräft, Hans Christof; Kunze, Ingrid (Hrsg.): *Bildungsgangdidaktik. Perspektiven für Fachunterricht und Lehrerbildung*. Opladen: Leske und Budrich, S. 83–103.

Lütgert, Will (2014): „Die ganze Lehrerbildung – Zur Entstehungsgeschichte des Praxissemesters im Jenaer Modell“. In: Kleinespel, Karin (Hrsg.): *Ein Praxissemester in der Lehrerbildung. Konzepte, Befunde und Entwicklungsperspektiven am Beispiel des Jenaer Modells*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 10–31.

Neuweg, Hans Georg (2015): *Das Schweigen der Könner. Gesammelte Schriften zum impliziten Wissen*. Münster: Waxmann.

Oser, Fritz (2014): Wirkung und Wirkungselemente im Lehrerberuf: Leistungen, Grenzen und Perspektiven aktueller Forschung. In: Terhart, Ewald u. a. (Hrsg.), S. 764–777.

Pieper, Irene (2015): „Was der Fall ist: Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehrerbildung und frühpädagogischen Ausbildungs- und Berufsfeldern“. In: Pieper, Irene; Frei, Peter; Hauenschild, Katrin; Schmidt- Thieme, Barbara (Hrsg.) (2015): *Was der Fall ist: Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 9–11.

Radtke, Frank-Olaf (2006): Die Theorie kommt nach dem Fall. In: Y. Nakamura, /C. Böckelmann/D. Tröhler, D. (Hrsg.): *Theorie versus Praxis? Perspektiven auf ein Missverständnis*. Zürich: Pestalozzianum, S. 73 – 88.

Schüssler, Renate; Schwier, Volker; Klewin, Gabriele; Schicht, Saskia; Schöning, Anke; Weyland, Ulrike (Hrsg.) (2014): *Das Praxissemester im Lehramtsstudium: Forschen, Unterrichten, Reflektieren*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Schwenk, Eberhard; Klier, Wolfgang; Spanger, Jürgen (Hrsg.) (2010): *Kasuistik in der Lehrerbildung. Seminardidaktische Impulse für eine praxis-, problem- und teilnehmerorientierte Arbeit mit angehenden Lehrerinnen und Lehrern*. Hohengehren: Schneider.

Terhart, Ewald (2013): *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung*. Münster: Waxmann.

Terhart, Ewald; Bennewitz, Hedda; Rothland, Martin (Hrsg) (2014): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Münster: Waxmann.

Volkman, Laurenz (2016): „Hermeneutische Verfahren“, in Caspari, Daniela u. a. (Hrsg.), S. 229–243.

Wahl, Diethelm (1991): *Handeln unter Druck. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.