

Implizite Professionsvorstellungen von Studierenden im Praxissemester und ihre Bedeutung für weitere Akteure aus governancetheoretischer Perspektive

*Kathrin te Poel, Margit Dietz,
Karl-Norbert Ihmig & Katja Schlingmeyer*

1 Das Praxissemester aus governanceanalytischer Perspektive

Das in Nordrhein-Westfalen (NRW) seit 2014 eingeführte Praxissemester stellt ein Praxiselement innerhalb der universitären bzw. der sogenannten ersten Phase der Ausbildung angehender Lehrkräfte dar (vgl. Weyland & Wittmann, 2017, S. 17f.). Als verlängerte Praxisphase, deren fünfmonatige Laufzeit und einjährige universitäre Begleitung weit über die Dauer bisheriger Orientierungsaufenthalte in der Schule hinausreichen, bietet es nicht nur Raum für Prozesse Forschenden Lernens (vgl. Schüssler, Schöning, Schwier, Schicht, Gold & Weyland, 2017, S. 9), die die Chance eröffnen, die wissenschaftliche Ausrichtung der ersten Ausbildungsphase produktiv mit der schulischen Praxis zu verknüpfen (vgl. Heinrich, 2016, S. 223). Es macht auch ein unmittelbar kooperatives Verhältnis zwischen allen an der Lehrer(aus)bildung beteiligten Institutionen, also zwischen Schulen, Zentren für schulpraktische Lehrer*innenausbildung (ZfsL) und Universitäten, erforderlich (vgl. ebd.), das andere Praxisphasen in seinem Komplexitätsgrad übersteigt. Die Studierenden, die das Praxissemester absolvieren, agieren zeitgleich mit und in allen drei Institutionen (vgl. Heinrich & Klewin, 2017, S. 4). Dabei dürfte nicht nur die bereits angedeutete Verknüpfung der laut Oestreicher und Unterkofler unterschiedlich ausgerichteten institutionalisierten Gebiete Wissenschaft und Praxis (vgl. Oestreicher & Unterkofler, 2014, S. 7f.) eine besondere Herausforderung darstellen, sondern auch die zeitgleiche Orientierung an zahlreichen zuständigen Ansprechpartner*innen (vgl. Heinrich & Klewin, 2017, S. 4). Das sind Heinrich und Klewin zufolge in NRW insgesamt mindestens zehn zuständige Personen pro Praktikant*in: drei betreuende Lehrende an der Universität, drei Fachleitungen sowie eine mit dem Praxissemester beauftragte Person im ZfsL und zwei Mentor*innen sowie eine ausbildungsbeauftragte Person in der Schule (vgl. Heinrich & Klewin, 2017, S. 9). Diese Betreuungspersonen sind diejenigen, die auch die je unterschiedlichen Deutungshoheiten der beteiligten Institutionen verkörpern und in deren Erwartungen, die sie an die Studierenden richten, sich diese Deutungen spiegeln (vgl. Heinrich, 2016, S. 4f.). Nicht zuletzt stellt auch die studierende Person selbst mit ihrem bisherigen Ausbildungsstand, ihren herkunftsbezogenen wie sozialisatorischen Prägungen, ihren Erfahrungen

als Schüler*in, ihren Einstellungen und Sichtweisen eine*n eigenständige*n Akteur*in in diesem komplexen Gefüge dar.

Mit dem Ziel zu analysieren, inwiefern sich unterschiedliche Akteur*innen oder Akteursgruppen unterschiedlicher Handlungsebenen im Bildungssystem wechselseitig beeinflussen, hat sich in den letzten Jahren, insbesondere im Bildungssektor, die sogenannte *Educational-Governance-Forschung* etabliert. Im Rahmen dieses Forschungsgebietes wird nach der Handlungsabstimmung zwischen Akteur*innen im Mehrebenensystem gefragt (vgl. Kussau & Brüsemeister, 2007, S. 16). Ausgehend von diesem Educational-Governance-Ansatz werden im Rahmen des Forschungs- und Entwicklungsprojektes „Das Praxissemester aus schulischer Perspektive“, das am Oberstufen-Kolleg Bielefeld umgesetzt wird, die wechselseitigen Erwartungen und Passungen der am Praxissemester beteiligten Akteursgruppen – auch unter Berücksichtigung ihrer Einfluss- und Gestaltungsmöglichkeiten sowie Ressourcen – beforscht. Die Grundlagen des Educational-Governance-Ansatzes werden folgend in aller Kürze skizziert.

Laut Heinrich ist die Governance-Forschung mit einer detaillierten Erfassung des „Ist-Stands“ vergleichbar. Diese kann als Basis normativer Entscheidungen fungieren (vgl. Heinrich, 2009a, S. 6). Die Handlungskapazität gilt als durch das Kollektiv der Akteur*innen, nicht von einzelnen agierenden Personen bestimmt, was bedeutet, dass die jeweiligen Handlungskapazitäten der Einzelnen von der Konstellation des Kollektivs und dessen Handlungskoordination begrenzt wie auch eröffnet werden (vgl. Kussau & Brüsemeister, 2007, S. 26). Die Koordination der Handlungen und Entscheidungen verläuft dabei zwischen voneinander zu unterscheidenden Ebenen, die das Mehrebenensystem ausmachen. Allein innerhalb des Schulsystems sind in Anlehnung an Brüsemeister die Mikroebene einzelner rollengebundener Akteur*innen, die Mesoebene der Schule an sich und die Makroebene des Schulsystems voneinander zu unterscheiden (vgl. Heinrich, 2007, S. 44 ff., in Anlehnung an Brüsemeister, 2004). Dass im Praxissemester – bedingt durch die Handlungskoordination – weitere Institutionen und Akteur*innen des Bildungssystems hinzukommen, dürfte mit Blick auf die von Heinrich und Klewin dargestellte Konstellation von Betreuungspersonen (vgl. Heinrich & Klewin, 2017, S. 9) deutlich werden. Die praxissemesterbezogene Akteur*innenkonstellation, in die die einzelnen Studierenden jeweils involviert sind und die im Fokus des oben genannten Forschungs- und Entwicklungsprojektes steht, gewinnt damit in brisanter Weise an Komplexität.

Zur Rekonstruktion der wechselseitigen Erwartungen, Passungen und Einflussmöglichkeiten der unterschiedlichen am Praxissemester beteiligten Akteur*innen wurden im Rahmen des oben genannten Projektes Leitfadenterviews mit allen Akteur*innen aus allen Gruppen geführt. Die jeweils Interviewten wurden aufgefordert, ihre Erwartungen zu formulieren, die sie an die neu eingeführte Form der Ausbildung und die darin involvierten, handelnden anderen Personen bzw. Personengruppen stellen. Konkret wurden Studierende

der ersten das Praxissemester durchlaufenden Studierendenkohorte und die an diesem ersten Praxissemester-Durchgang beteiligten Hochschuldozierenden, Mentor*innen in den Schulen und Fachleiter*innen der ZfsL zu jeweils zwei Zeitpunkten befragt: vor Beginn des schulpraktischen Teils des Praxissemesters und nach Beendigung des Praxissemesters. Ausgewertet wurden die Interviews mithilfe der Argumentationsmusteranalyse. Als interpretative Auswertungsmethode zielt diese auf die Rekonstruktion der „strukturellen Bedingungen eines Phänomens“ (Heinrich, 2009b, S. 75). Ihr liegt die Annahme zugrunde, dass ein mehrfaches Auftreten von Argumenten innerhalb der Aussagen von verschiedenen Befragten darauf verweist, dass diese Muster der Argumentation strukturell bedingt sind (vgl. Heinrich, 2009b, S. 76; Heinrich, 2007, S. 228f.). Gleichsam wie die objektive Hermeneutik (Wernet, 2009) ermöglicht auch die Argumentationsmusteranalyse das Schließen auf latente, also in den expliziten Aussagen enthaltene implizite Annahmen und Strukturmuster.

Die im dritten Abschnitt dieses Beitrags dargestellten Interviewausschnitte stammen aus Interviews mit Studierenden zum ersten Befragungszeitpunkt. Zu diesem Zeitpunkt haben die Studierenden die auf die Praxisphase vorbereitenden universitären Seminare über ein Semester hinweg absolviert. Das sind jeweils ein Seminar zum Forschenden Lernen in den Fachdidaktiken der studierten Fächer sowie ein Seminar zum Forschenden Lernen in den Bildungswissenschaften. Die Praxisphase selbst hat zu diesem Interviewzeitpunkt noch nicht begonnen. Die Zielgruppe der Studierenden steht im Fokus dieses Artikels, weil die Studierenden die ersten Adressat*innen der veränderten Ausbildungsordnung sind. Sie sind diejenigen, um deren Ausbildung es geht. Ferner sind besonders sie gefragt, die auf den unterschiedlichen institutionellen Ebenen existierenden spezifischen Denkweisen auf konsistente Weise miteinander zu verknüpfen. Gleichwohl kann das Praxissemester die erste Station ihrer Ausbildung sein, in der sie einerseits auf aktive Weise am lehrer*innenseitigen Schulalltag teilnehmen, indem sie Unterricht vorbereiten und unter Begleitung in Klassen unterrichten, und in der sie andererseits, vermittelt über das Forschende Lernen, das (eigene) Handeln in der Schule kritisch reflektieren. Ferner kann gerade bei den Studierenden die Konfrontation mit der großen Anzahl weiterer Akteur*innen im Zuge des Praxissemesters zu einer Orientierungslosigkeit führen, die dann nicht mangelnder, sondern einem „Zuviel“ an Beratung geschuldet wäre. Das Erkenntnisinteresse der Interviewauswertung gilt somit der Frage, welche Beratungs- und Unterstützungsmöglichkeiten für diese Studierenden durch die sie betreuenden und sie ausbildenden Akteur*innen geschaffen werden sollten, damit sie das Ausbildungselement erfolgreich durchlaufen können. Als besonders interessant mit Blick auf diese Fragestellung kristallisierten sich während der Interviewauswertung implizite Annahmen der befragten Studierenden über die Lehrer*innenprofession heraus. Sie geben nicht nur Aufschluss darüber, mit welchen Vorstellungen von der eigenen Profession und Tätigkeit angehende Lehrkräfte den Beruf und in

diesem Fall das Praxissemester beginnen, sondern sie sind auch mit impliziten Erwartungen an die jeweils anderen Akteur*innen im Praxissemester verknüpft und geben somit Aufschluss über potenzielle Passungen und Unterstützungsbedarfe. Die jeweils anderen Beteiligten sind herausgefordert, die Entwicklung der Professionalität der Studierenden beratend und begleitend zu unterstützen. Nach einem Einblick in wesentliche professionstheoretische Grundlagen zum Lehrerberuf im folgenden Teilabschnitt werden entsprechend im dritten Abschnitt dieses Beitrags implizite Vorstellungen von der Professionalität des angestrebten Berufs der Studierenden rekonstruiert und vor dem Hintergrund der professionstheoretischen Grundlagen reflektiert, um darauffolgend, in einem vierten Abschnitt, Impulse für die Begleitung während des Praxissemesters durch die anderen Akteursgruppen abzuleiten.

2 Von der Professionalität des Lehrer*innenberufs – professionstheoretische Grundlagen

Hoffmann und Kalter erachten das berufliche Handeln von Lehrer*innen sowie die pädagogische Arbeit mit Menschen insgesamt als nur begrenzt planbar (vgl. Hoffmann & Kalter, 2003, S. 10f.). Als „strukturelles Technologiedefizit pädagogischen Handelns“ bezeichnet Helsper (2004, S. 18) die Handlungsungewissheit dieser Berufsgruppe, die darin gründet, dass Handlungsmotive in der zwischenmenschlichen Interaktion nicht unbedingt die intendierten Wirkungen erzielen. Wirkungen zwischenmenschlicher Handlungen seien also nicht plan- oder berechenbar (vgl. ebd.). Theoretische Ansätze zur Lehrer*innenprofessionalität setzen Terhart zufolge an dieser Besonderheit der pädagogischen Tätigkeit an. Er klassifiziert diese Bestimmungen in drei Ansätze und unterscheidet den strukturtheoretischen, den kompetenztheoretischen und den berufsbiographischen Bestimmungsansatz von Lehrer*innenprofessionalität, die seiner Ansicht nach jeweils unterschiedliche Schwerpunkte setzen, aber bei aller Differenz einander ergänzende Aspekte enthalten (vgl. Terhart, 2011, S. 205–209). Auf eine ausführliche Darstellung aller Ansätze wird an dieser Stelle verzichtet. Zusammenfassend festzuhalten ist, dass die strukturtheoretischen Bestimmungen von Lehrer*innenprofessionalität laut Terhart insbesondere das Reflexionsvermögen und die Bewältigungskompetenzen von Lehrkräften fokussieren (vgl. ebd., S. 206). Kompetenzorientierte Ansätze setzten an möglichst konkret bestimmten Kompetenzbereichen an, die im Sinne von Anforderungsbereichen das Aufgabenfeld von Lehrkräften strukturierten. Die Lehrkräfte näherten sich den erforderlichen Kompetenzen stufenweise an (vgl. ebd., S. 207). Weil der strukturtheoretische Ansatz, anders als der kompetenzorientierte, insgesamt einen von standardisierten Zielvorgaben losgelösten, unmittelbaren Blick auf die individuelle Einzelperson, die Entwicklung ihrer Bewältigungsfähigkeiten

und ihres reflektierten Umgangs mit Praxis erlaubt und weil dieser Ansatz damit nah an das Ziel Forschenden Lernens rückt, das laut Bielefelder Leitkonzept in der „theoriegeleitete[n] und selbstreflexive[n] Auseinandersetzung mit dem Handlungsfeld Schule“ (Universität Bielefeld, ZfsL Bielefeld, ZfsL Minden & ZfsL Paderborn, 2011, S. 8) besteht, wird im Folgenden auf wesentliche Kernaussagen bedeutsamer Vertreter*innen dieses Ansatzes rekurriert. Das Anliegen des in diesem Artikel vorgestellten Projekts ist die Betrachtung des Zusammenspiels der unterschiedlichen, am Praxissemester beteiligten Akteur*innen sowie das Ziehen von Schlussfolgerungen hinsichtlich hilfreicher Unterstützungsmöglichkeiten für Studierende in dieser Studienphase. Ausgangsbasis für das letztgenannte Anliegen ist insbesondere auch die Perspektive der Studierenden auf ihre berufliche Profession, die in diesem Artikel im Vordergrund steht. Der strukturtheoretische Professionalisierungsansatz eignet sich in besonderer Weise als Grundlegung für die theoriegeleitete Analyse der Aussagen Studierender, weil die hier verorteten Professionstheorien von der lehrenden Person selbst ausgehen. Die Lehrkraft als Person und ihr Handeln bilden den Mittelpunkt dieses Ansatzes.

Nach Terhart kann die strukturtheoretische Professionsperspektive als eine die berufsbiographische Perspektive implizierende verstanden werden (vgl. Terhart, 2011, S. 209). Der Ansatz zeichne sich durch die Annahme aus, dass Lehrer*innen mit widersprüchlichen beruflichen Ansprüchen konfrontiert seien. Professionalität bedeute entsprechend, fähig zu sein, mit Widersprüchen und Spannungen innerhalb des Berufsfeldes umzugehen und trotz bzw. innerhalb dieser Widersprüchlichkeiten bewusst und reflektiert zu handeln. Das bedeute auch, fortwährend Unsicherheiten überwinden zu können (vgl. ebd., S. 206). Helsper spricht in diesem Zusammenhang auch von „unaufhebbare[n] Antinomien“ (Helsper, 2004, S. 15), zwischen denen sich das pädagogische Handeln grundsätzlich immer bewege. Die Aufgabe der pädagogisch professionell handelnden Person bestehe darin, eigenständig zwischen den Antinomien zu vermitteln und ihr Handeln in dem dadurch gesetzten Rahmen auszubalancieren (vgl. ebd., S. 30f.). Nach Ilien hat u. a. Oevermann die wissenschaftliche Debatte um die Professionalität des Lehrberufs in besonderer Weise geprägt. Anders als Helsper spreche Oevermann aber nicht von Antinomien, sondern fokussiere mit seinem Professionsbegriff auf den Umgang mit bzw. die Bewältigung von Krisenfällen (vgl. Ilien, 2008, S. 51). Diese Auffassung von „Profession [...] als berufliche Antworten auf [...] Krisenfälle“ (ebd.) wird folgend knapp erläutert. Im Gegensatz zu Helsper scheint Oevermann stärker den handelnden Menschen als die äußere antinomische Struktur des Handlungsfeldes zu fokussieren. Dietrich zufolge impliziert Oevermanns Krisenbegriff, dass jede Situation in struktureller Hinsicht krisenhaft sei, und zwar insofern, als jede Situation zu Handlungsentscheidungen auffordere (vgl. Dietrich, 2014, S. 133). Die Krise stelle in diesem Sinne die lebenspraktische Normalität und keinen „Grenzfall“ dar. Die Routine hingegen bilde sich im

Zuge der Krisenlösung heraus, und zwar dann, wenn sich die Krisenlösung nach Einschätzung der Person als zufriedenstellend erwiesen habe (vgl. Oevermann, 2002, S. 26; 2008, S. 57). Die Routine entstehe also erst in der und bedingt durch die Krise (vgl. Dietrich, 2014, S. 134). Oevermann legt seiner Professionalisierungstheorie zum Lehrer*innenberuf ein an diese Begriffsbestimmung anknüpfendes dreistufiges Krisenbewältigungsmodell zugrunde. Gemäß diesem Modell seien Lehrer*innen zunächst damit konfrontiert, die eigene, in sich krisenhaft strukturierte Lebenspraxis erfolgreich zu bewältigen (Stufe 1). Darüber seien sie mit dem Handlungsproblem „stellvertretende[r] Krisenbewältigung“ konfrontiert (Stufe 2). Das bedeute, dass jene Menschen, mit denen Lehrkräfte beruflich arbeiten, für die jeweils eigene Krisenbewältigung innerhalb ihrer Lebenspraxis entweder noch nicht über hinreichende Autonomie verfügten oder diese Autonomie möglicherweise verwehrten (vgl. Oevermann, 2002, S. 26f.). Die stellvertretende Krisenbewältigung ist nach Ansicht Oevermanns gerade nicht standardisierbar, da sie am konkreten Einzelfall in seiner Besonderheit – bzw. an den je individuellen Schüler*innen – ausgerichtet sein müsse. Diese Aufgabe erfordere die Kompetenz des Fallverstehens. Die Lehrperson habe also die Fallstruktur der sich in der Situation der Krise befindenden individuellen Schüler*innen zu erschließen (vgl. ebd., S. 30f.). Das erfordere, auch die Familie und die Klassengemeinschaft – verstanden als Peergroup im Sinne von Sozialisationspartner*innen – zu verstehen und in das „Arbeitsbündnis“ mit den Schüler*innen einzubeziehen (vgl. ebd., S. 46). Letztlich müsse die Lehrkraft in der Lage sein, die jeweils individuell verstandene Person über die stellvertretende Krisenbewältigung hinaus zur Eigeninitiative zu befähigen (vgl. ebd., S. 29, 31). Die dritte Stufe des Modells schließlich unterstellt dem problemlösungsorientierten und routinierten Wissen, von dem ausgehend die Lehrperson die stellvertretende Krisenbewältigung ausübt, selbst eine Geltungskrise. Diese Routinen der Lehrpersonen bedürften deshalb jeweils einer forschend-reflexiven Überprüfung unter Einbezug des Einzelfalls, auf den sie Anwendung finden (vgl. ebd., S. 28). Combe und Kolbe fassen die Argumentation Oevermanns folgendermaßen zusammen:

„Erst wenn die Krisenhaftigkeit der Handlungspraxis, die den Umgang mit Lern- und Entwicklungsprozessen charakterisiert, als Normalfall akzeptiert wird, können die Bedingungen schärfer in den Blick kommen, die es möglich erscheinen lassen diesen Beruf professionell auszuüben“ (Combe & Kolbe, 2008, S. 859).

Ebenso wie Helsper charakterisiert damit auch Oevermann die Berufspraxis der Lehrperson als eine nicht berechenbare, „krisenhafte“, die es als solche anzunehmen gelte, um wirklich professionell handeln zu können. Laut Ilien bildet bei Oevermann dabei vor allem die mit dem konkreten Fallverstehen verbundene „Rücksichtnahme des Lehrerhandelns auf die psychische Verletzbarkeit des Heranwachsenden“ (Ilien, 2008, S. 52) jenes Merkmal, das Lehrer*innen zu

Professionellen mache und sie von Expert*innen der Wissensvermittlung abhebe (vgl. ebd., S. 52f.).

Die strukturtheoretischen Bestimmungen teilen also die Annahme von der Unberechenbarkeit des pädagogischen Handlungsfeldes. Die Ansätze verweisen damit auf die Notwendigkeit der Reflexion und der Akzeptanz der unterrichtlichen Situation als einer nicht planbar steuerbaren wie auch unberechenbaren als erstes wesentliches Kennzeichen professionellen Handelns. Erst aufbauend auf dieser Akzeptanz der Situation kann ein bewusstes und reflektiertes Handeln in dieser Situation als ein professionelles erfolgen. So halten es auch Kolbe und Combe für erforderlich, dass Studierende in der Ausbildung zu Lehrkräften die schulische Praxis wie das Handeln und die Orientierungen dortiger Praktiker*innen reflektieren, und zwar wissenschaftlich und theoriegestützt, um auf diese Weise zu eigenen Vorstellungen von dem schulischen Geschehen zu gelangen (vgl. Kolbe & Combe, 2008, S. 888f.).

Im folgenden Abschnitt des Artikels wird auf Sequenzen aus Interviews mit Studierenden vor der schulischen Phase des Praxissemesters rekurriert. Es werden in ihnen sich zeigende implizite Professionsverständnisse rekonstruiert. Vor dem Hintergrund der in diesem Abschnitt angeführten professionstheoretischen Ausgangspunkte lassen sich aus den Rekonstruktionen Schlussfolgerungen ziehen, die, aus governanceanalytischer Perspektive betrachtet, für das Handeln weiterer, an dem Professionalisierungsprozess dieser Studierenden beteiligter Akteur*innen von Relevanz sind, und zwar insofern, als diese Akteur*innen die Studierenden auf ihrem Weg zu einem professionellen Lehrer*innenhandeln begleiten.

3 Implizite Professionsvorstellungen von Studierenden vor Beginn des Praxissemesters

Ja also wenn man beispielsweise ein Problem hat dass dann die Mentoren auch wirklich zu erreichen sind und dass sie sich dann noch mal mit einem zusammensetzen und das durchgehn wenn man merkt ja die Stunde hat jetzt nicht so gut geklappt.

So lautet die Aussage in einem Interview, in der eine konkrete Idee von Lehrer*innenprofessionalität deutlich wird: Unterricht „[k]lappt“ oder „[k]lappt“ nicht; dafür gibt es Gründe, die sich klären lassen, indem man sich „zusammensetz[t] und das durchgeh[t]“. Der*die Studierende als Novize bzw. Novizin kann diese Gründe nicht kennen, doch „die Mentoren“, die bereits eine entsprechende Ausbildung genossen haben, kennen sie und verraten die Lösung bei solch „ein[em] Problem“. In der Konsequenz wird das Unterrichten zu einer Technik, die nur richtig oder falsch sein kann; doch man kann sie lernen, so dass es Sinn macht, sich mit jemandem auszutauschen („zusammensetzen und das durchgehn“), der sie schon seit Jahren ausübt.

Betrachtet vor dem Hintergrund der vorangehend dargelegten professions-theoretischen Grundlagen zeigt die in der Aussage enthaltene Idee von Professionalität, dass die studierende Person die Komplexität des pädagogischen Handelns noch nicht für sich erschlossen hat. Da die Person zu diesem Zeitpunkt möglicherweise auch noch keine eigenen praktischen Erfahrungen im Kontext Schule gesammelt hat, ist es nicht verwunderlich, dass sie die Antinomien und Krisenhaftigkeit pädagogischen Handelns selbst möglicherweise noch nicht erfahren hat. Die Person geht nicht von einer Unberechenbarkeit des pädagogischen Handlungsfeldes aus: Unterricht kann auch richtig gemacht werden, dann „[*klappt*]“ er. Die Person verfügt also noch nicht über die Erkenntnis, dass unterrichtliches Handeln ein reflektiertes Handeln ist, das, in Anlehnung an Oevermann gesprochen, zur *eigenen* Routine wird, weil eine Situation bewältigt wird. Stattdessen lassen sich nach dieser Aussage noch „*die Mentoren*“ als stellvertretende Krisenbewältiger*innen der Studierenden in Ausbildung verstehen. Die studierende Person glaubt, von ihrem*ihrem Mentor*in stellvertretend richtige Anleitungen übernehmen zu können, was die Annahme begründet, dass die Eigeninitiative zur Bearbeitung der unterrichtlichen Situation noch nicht geweckt ist. Von einer Ahnung davon, dass die studierende Person selbst einmal stellvertretend die Krisen der eigenen Schüler*innen bewältigen wird (Stufe 2 nach Oevermann), findet sich in diesem Zitat noch keine Spur. Die auszubildende Person sieht sich zum Zeitpunkt vor dem Praxissemester in der Rolle des*der Lernenden und geht davon aus, das „richtige“ Handeln durch Anleitung übernehmen zu können. Noch deutlicher wird diese Sicht im folgenden Zitat der gleichen Person:

[...] eventuell auch was einem vielleicht gar nicht auffällt wenn man noch so nervös ist beim ersten Mal wenn man das man selbst so vor der Klasse steht und dass man dann in diesen Beratungsgesprächen darauf hingewiesen wird was man verbessern kann und worauf man achten sollte.

Nun kommt die studierende Person auf die Möglichkeit zu sprechen, dass es auch Dinge geben könnte, die sie selbst nicht erkennt („*was einem vielleicht gar nicht auffällt*“). Dabei werden diese blinden Flecken hier einzig auf die Nervosität, die am Anfang vorherrscht, zurückgeführt („*wenn man noch so nervös ist beim ersten Mal*“). Dass Unterricht als komplexes Geschehen immer, auch für die professionelle Lehrperson, das Risiko birgt, Wesentliches nicht wahrzunehmen und somit beispielsweise den Kommunikationszusammenhang zu verfehlen oder zu stören, wird nicht in Betracht gezogen. Auf das, was man nur zu Beginn der Ausbildung noch nicht sieht, kann man „*in [...] Beratungsgesprächen [...] hingewiesen*“ werden. Sogleich wird angenommen, dass mit den entsprechenden Beratungshinweisen vonseiten des*der Mentors bzw. Mentorin diese Dinge auch (direkt) behoben werden können („*was man verbessern kann*“).

Jenseits einer immanenten Unterrichtskritik (methodisch, didaktisch) klingt im obigen Zitat („*eventuell*“; „*vielleicht*“) die mögliche Kritik an dem*der Studie-

renden selbst an („*wenn man das man selbst so vor der Klasse steht*“), die aber hier nur der Nervosität in der ersten Stunde zuzuschreiben ist. Somit herrscht ein Wechsel von Zugeständnis der eigenen Hilfsbedürftigkeit, die „*Beratung*“ notwendig werden lässt, und Selbstschutz durch die Sichtweise vor, dass Dinge, die nicht so gut klappen, nicht wirklich an dem*der Studierenden selbst liegen. Das professionsbezogene Selbstbild, das damit verbunden ist, besteht darin, dass grundsätzlich jede*r für den Lehrerberuf geeignet ist, wobei die Eignungsfrage sogar direkt umgangen bzw. nivelliert wird. Ein Scheitern ist nur dann möglich, wenn der*die Mentor*in nicht „*wirklich zu erreichen*“ ist (siehe erstes Zitat) und der*die Studierende daher nicht die notwendigen Hinweise erlangt, die das Erlernen des Berufs ermöglichen. Hinweise vonseiten der Mentor*innen, die man gar nicht üben kann (z. B.: Sei kreativer! Sei spontaner!), werden ausgeblendet.

Wieder tritt mit Blick auf die professionstheoretischen Grundlagen des vorangehenden Abschnitts deutlich hervor, dass eine der pädagogischen Praxis immer schon inhärente Gefahr des Scheiterns ausgeblendet wird, ebenso wie die Herausforderung, eigene Lösungsmöglichkeiten (immer wieder) entwickeln zu müssen. Der*die Studierende möchte also keine dem Berufsfeld adäquaten Bewältigungsstrategien selbst entwickeln lernen, sondern möchte eine richtige, bestenfalls immerfort gültige Lösung von den stellvertretenden Krisenbewältiger*innen, den Mentor*innen, vorgeschlagen bekommen. Betrachtet man einmal das Lernmodell, das der*die Studierende zeichnet, so haben wir es an dieser Stelle mit einem am Vorbild bzw. an einer Anleitung ausgerichteten Lernmodell zu tun. Es geht nicht darum, sich intellektuell eigenständig mit dem Lern- und Erfahrungsgegenstand Unterricht zu beschäftigen, wie es bspw. bei kognitiv orientierten Lernmodellen der Fall ist und wie es eine kritische Selbstreflexion erforderlich machen würde, sondern es geht darum, im Sinne von „*Learning by accompanied doing*“ nur oft genug zu unterrichten und „richtiges“ Feedback zu erhalten, um es zu lernen, vergleichbar mit dem Erlernen des Autofahrens: Es gilt lediglich, bestimmte Dinge gleichzeitig zu tun, an die man ggf. erinnert wird: also Gang einzulegen, links die Kupplung kommen zu lassen und gleichzeitig rechts Gas zu geben. Damit wird eine interessante Idee von Selbstprofessionalisierung erkennbar, die nicht ohne Folgen für die Lehrer*innenausbildung bliebe: Das ZfsL und die Vermittlung von und Auseinandersetzung mit unterschiedlichen pädagogischen Vorstellungen würden obsolet, eine simple Fahrschule genüge. Den Mentor*innen käme die Rolle der Fahrschullehrer*innen zu. Diese verfügten über eine hohe Kompetenz mit diversen Handlungsoptionen. Ihr Auto fährt bzw. ihr Unterricht funktioniert „richtig“, da sie ja die gleiche Phase durchgemacht haben, die jetzt die Studierenden durchleben. Eine Lösung, die lediglich artikuliert und eingeübt werden muss, gibt es immer. Damit wird auch ein Bild vom Lehrer*innenberuf gezeichnet, das vermittelt, dass ein paar Jahre Erfahrung genügen, um einen idealen Unterricht generieren zu können. Mit dem Gegenmodell, Pädagogik als Kunst zu verstehen, die zu erlernen schwierig ist und zu der auch Talent gehört,

könnte der*die Studierende vermutlich nicht so gut umgehen. Seine*ihre Konstruktion gibt vielmehr Sicherheit, da in dem Augenblick, in dem der*die Studierende ein Problem antizipiert, die Beratung bereits dergestalt fingiert wird, dass das Problem bereits gelöst ist; das heißt, die Lösung ist schon da, bevor das Problem zum Problem wird. Damit lässt sich die Annahme von Professionalität dieser studierenden Person als diametral entgegengesetzt zur Vorstellung von Professionalisierung als einer hochproblematischen krisenanfälligen und kränkungswahrscheinlichen konzipieren. Die Vorstellung dieser Person entspricht eher einer *Wo ist das Problem?*-Professionalisierung, in der das Problem zwar angedacht wird, aber bereits gelöst wird, bevor es entsteht.

Auf ähnliche Professionsvorstellungen verweisen auch Ausschnitte aus einem weiteren Interview. Gefragt nach ihren Erwartungen an die Mentor*innen, antwortet die studierende Person:

[...] also – ähm – ich hoffe erstmal, dass die uns da einführen und uns das ganze System an der Schule erklären und uns Möglichkeiten zeigen, wo wir halt einmal hospitieren können, wo wir vielleicht unterrichten können und – äh – uns sagen, wie das ablaufen könnte, gerade auch mit unseren Unterrichts- mit diesen Forschungsstudien, die wir machen müssen.

Diese studierende Person hat zunächst eine bestimmte und klar formulierte Vorstellung davon, was das Kerngeschäft des Lehrer*innenberufs ausmacht, nämlich „[U]nterrichten“ und alles, was damit unmittelbar zusammenhängen könnte. Gleichwohl ist dies mit dem Gedanken verknüpft, dass noch mehr dahinterstehen könnte, was aber noch nicht klar formuliert werden kann und was vermutlich einige Bedenken und Unsicherheiten verursacht. Dieses Ungewisse, was möglicherweise noch alles auf diese Person zukommen könnte, wird mit dem Begriff des „System[s] [...] Schule“ umschrieben, welches die Mentor*innen den Studierenden zu „erklären“ haben. Hierbei ist nicht klar, ob damit „Schule“ als Institution oder Einzelorganisation gemeint ist. Im Fokus auch dieser Person stehen jedenfalls nicht die Schüler*innen, die gleichsam wie die lehrende Person den Unterricht mitgestalten und mitbestimmen und ihn somit nicht in Gänze planbar machen.

Der von der studierenden Person verwendete Begriff „erklären“ bedeutet mehr als nur „zeigen“ oder „hinweisen“. Er schließt funktionale und kausale Zusammenhänge ein, die die Mentor*innen vermitteln sollen. Diese Zusammenhänge werden im Begriff des „System[s]“ gewissermaßen objektiviert und vom Bezug zu konkreten Personen abgelöst. Dahinter steht eine eher technische Sicht auf die Zusammenhänge, die für die Profession der Lehrkraft von Bedeutung sind. Wenn einem diese Zusammenhänge bzw. dieses „System“ gut erklärt werden und man es verstanden hat, dann hat man gewissermaßen alle Probleme gelöst. Damit wird eine Verantwortung für ein mögliches Scheitern von vornherein delegiert. Wenn man an der Schule nicht zurechtkommt, dann tragen diejenigen die Verantwortung dafür, die einem „das ganze System“ nicht

richtig erklärt haben. Die Bedeutung der Eigenverantwortung, der eigenen aktiven Gestaltung der Ausbildung, wird in diesem Fall weitgehend ausgeblendet.

Darüber hinaus wird auch ein mangelndes Bewusstsein der Verknüpfung der eigenen Aktivitäten mit einer selbstkritischen Reflexion der eigenen Lehrer*innenrolle sichtbar. Es wird deutlich, dass auch diese Person sich der Komplexität und Unberechenbarkeit von Unterricht noch nicht bewusst ist. Denn was erklärbar ist, ist planbar und damit konkret berechenbar. Indem die Person erwartet, dass man ihr „*das ganze System an der Schule erklär[t]*“, sieht auch sie sich in einer Art Schüler*innenrolle. Sie erwartet nicht, mit neuen Handlungssituationen konfrontiert zu werden, die sie selbst – im oben beschriebenen, positiven Sinne von Krise – bewältigen muss und kann, sondern sie erwartet, dass der*die Mentor*in aus dem vorhandenen Wissen heraus die Krise stellvertretend für sie löst. Der*die Mentor*in erhält dadurch den Status der Lehrkraft im Sinne einer stellvertretenden Krisenbewältigung gegenüber den Studierenden. Auch diese, in den Aussagen der studierenden Person implizit enthaltene Professionsvorstellung verweist also darauf, dass die Person die wesentliche Spezifik von Unterricht noch nicht erkannt hat. Entsprechend kann sie weder die für ein professionelles Lehrer*innenhandeln erforderliche Akzeptanz für diese Spezifik der Unberechenbarkeit aufbringen, noch kann sie entsprechend reflektiert und bewusst mit dieser Unberechenbarkeit umgehen oder einen eigenen persönlichen Weg, im Sinne einer bewusst ausgeübten Lehrer*innenpersönlichkeit, suchen, um sich dieser Unberechenbarkeit zu stellen.

Weil die Studierenden, die mit diesen Annahmen das Praxissemester beginnen, ausgehend vom Educational-Governance-Ansatz als Teil der Akteur*innenkonstellation des Praxissemesters zu verstehen sind, sind diese Annahmen im folgenden Abschnitt des Beitrags auf ihre Bedeutung für das Handeln der anderen Akteur*innen hin zu befragen. Unter Anknüpfung an die Governancetheorie geben die Erwartungen und impliziten Annahmen der Studierenden nicht nur wichtige Hinweise darauf, wo die Studierenden zu Beginn des Praxissemesters von den weiteren Akteur*innen abgeholt werden sollten; sie geben auch Hinweise auf Begrenzungen und Möglichkeiten der Handlungskapazität während des Praxissemesters insgesamt, da diese als durch das Kollektiv aller beteiligten Akteur*innen, also auch durch die Studierenden, mitbestimmt zu betrachten ist (s. Kapitel 2). Diese governancetheoretische Perspektive auf die Ergebnisse der empirischen Studie wird im folgenden Abschnitt entfaltet.

4 Fazit: Betrachtung der Ergebnisse aus governanceanalytischer Perspektive

Die impliziten Annahmen der Studierenden verweisen sowohl auf Grenzen als auch auf Möglichkeiten und nicht zuletzt auf Notwendigkeiten der Handlungen weiterer am Praxissemester beteiligter Akteur*innen. Entsprechend der methodischen Auswertung des Datenmaterials liegen die im vorangegangenen Abschnitt dargestellten Professionsvorstellungen der Studierenden auf der latenten Ebene ihrer Aussagen. Das bedeutet, dass sich Studierende vor Beginn des Praxissemesters, so wie sie sich über die Ambivalenz und Unberechenbarkeit ihres beruflichen Handlungsfeldes noch nicht im Klaren sind, möglicherweise auch ihrer technischen Sicht auf Unterricht und das Schulgeschehen, mit der sie das Praxissemester beginnen, gar nicht bewusst sind. Starten die Studierenden dann mit dieser impliziten Vorstellung von der erklärenden Tätigkeit ihrer Mentor*innen und mit der Vorstellung, das richtige Unterrichten von jemandem lernen zu können, in das Praxissemester, sind starke Irritationen anzunehmen. Die Studierenden merken entweder in der Praxis, dass auch Erklärungen, Hinweise oder sogar übernommene Unterrichtsentwürfe von den Mentor*innen und anderen Lehrkräften in der eigenen Arbeit mit Schüler*innen nicht zu erwünschten oder erwarteten Ergebnissen führen, oder aber sie treffen möglicherweise auf eine*n Mentor*in, der*die ausgehend von der Ambivalenz des täglichen Handlungsfeldes die studierende Person dazu auffordert, sich auszuprobieren, um sich selbst in der Rolle als Lehrkraft besser kennenzulernen und eigene Erfahrungen machen zu können. Während die studierende Person im zweiten Fall in einen inneren Rollenkonflikt geraten kann, der darin besteht, die eigene latent erwartete Schüler*innenrolle nicht ausfüllen zu können, sich aber gleichzeitig über die Rolle der Lehrkraft nicht richtig im Klaren zu sein, kann der erstgenannte Fall zu einer Krise im positiven Sinne Oevermanns oder aber zum sogenannten „Praxischock“ führen. Ein unbewusst bleibender Rollenkonflikt würde, ebenso wie ein Praxischock, nicht nur die Handlungskapazität der studierenden Person vorübergehend stark begrenzen, sondern einerseits auch die Handlungskapazitäten der Schüler*innen, die auf den Unterricht der Studierenden als nun lehrende Personen angewiesen sind, und andererseits die Handlungskapazitäten der Mentor*innen. Letztgenannte müssten bei einer Unpassung zu den (impliziten) Vorstellungen der Studierenden zunächst einmal die Diskrepanz zwischen ihrer Vorstellung von Unterstützung während des Praxissemesters und jener der studierenden Person feststellen, um dann ein gemeinsam akzeptiertes Vorgehen miteinander aushandeln zu können. Im Fall eines Schocks durch die Praxis müsste der*die Mentor*in zunächst die unpassenden Vorstellungen der studierenden Person, die zu diesem Schock geführt haben, mit der Person aufarbeiten, um danach, ausgehend von einem veränderten Verständnis von Unterricht, den Auftrag des Unterrichtens wieder aufnehmen zu können.

Die beiden angedeuteten Szenarien verweisen appellierend auf jene Akteur*innen, die die Studierenden vor Beginn der Praxisphase des Praxissemesters auf diese vorbereiten. Sowohl die vorbereitenden Seminare an der Universität als auch die Seminartage im ZfsL können genutzt werden, um die Studierenden mithilfe geeigneter Konfrontations- und Reflexionsmethoden dazu zu animieren, sich mit ihren eigenen Vorstellungen von ihrer Profession und von ihrem Handlungsfeld vertiefend auseinanderzusetzen, so dass ihnen diese zunächst einmal bewusst werden. Als Methode, unbewusste Annahmen bewusst zu machen, eignen sich beispielsweise konfrontierende Dialog-Konsens-Gespräche in Verbindung mit Struktur-Lege-Prozessen (te Poel, 2018; te Poel & Heinrich, 2018). Sobald den Studierenden diese Annahmen bewusst sind, können sie sie weiterentwickeln oder aber kritisch hinterfragen. Nachdem sich die Studierenden mit ihren Vorstellungen von Profession und dem Handlungsfeld Schule vertiefend auseinandergesetzt haben, können diese mithilfe der Erarbeitung professionstheoretischer Grundlagen, also in der Auseinandersetzung mit wissenschaftlicher Theorie, infrage gestellt werden.

Eine solche Vorbereitung auf die Praxisphase steigert die Handlungskapazität im Praxissemester insgesamt, da blockierende statt entwicklungsförderliche Irritationen in der Praxis und entsprechende Konsequenzen möglicherweise vermieden werden können. Die Handlungen zwischen den Studierenden und ihren Mentor*innen lassen sich insofern von Beginn an besser koordinieren, als die Studierenden die Erwartung der stellvertretenden Krisenbewältigung möglicherweise nicht mehr latent an diese herantragen. Die Mentor*innen in der Schule können den Studierenden dann gezielt eigene Erfahrungen ermöglichen, während die Studierenden Herausforderungen im Unterrichtsgeschehen nicht als Versagen, sondern als Normalfall akzeptieren können, was der Entwicklung von Professionalität zugutekommt. Der Entwicklungsprozess von Professionalität findet demnach in den unbewussten Vorstellungen der Studierenden seinen Ausgangspunkt. Reflexiv an diesen anzusetzen, ergänzend zur Forschungs- und Unterrichtspraxis des Praxissemesters, verspricht eine professionsförderliche Ausgestaltung dieser Praxisphase (siehe auch te Poel, 2019). Die Handlungskapazität des Ganzen wird gesteigert, da die Handlungen weiterer schulischer Akteur*innen nicht mehr durch unreflektierte und unbewusste Annahmen von Studierenden eingeschränkt werden. Insgesamt erweisen sich die Studierenden damit als wesentliche Akteur*innen innerhalb des Akteur*innengefüges im Praxissemester. Sie sind nicht nur diejenigen, um deren Ausbildung es geht; sie sind auch diejenigen, die bewusst oder unbewusst die Handlungsspielräume der sie begleitenden Personen begrenzen und eröffnen.

Literatur und Internetquellen

- Brüsemeister, T. (2004). *Schulische Inklusion und neue Governance – Zur Sicht der Lehrkräfte*. Münster: MV.
- Combe, A.; & Kolbe, F.-U. (2008). Lehrerprofessionalität. Wissen, Können, Handeln. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 857–875). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91095-6_35
- Dietrich, F. (2014). *Professionalisierungskrisen im Referendariat. Rekonstruktionen zu Krisen und Krisenbearbeitungen in der zweiten Phase der Lehrerausbildung*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-03525-9>
- Heinrich, M. (2007). *Governance in der Schulentwicklung. Von der Autonomie zur evaluationsbasierten Steuerung*. Wiesbaden: Springer.
- Heinrich, M. (2009a). Governanceanalysen zur BNE in der Schulentwicklung. Implementation von Nachhaltigkeit als Good Governance? *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 32 (1), 4–9.
- Heinrich, M. (2009b). *Die Perspektive von Lehrerinnen und Lehrern auf Schulentwicklung. Zum Sinn von Einzelfallrekonstruktionen am Beispiel von Schulprogrammarbeit*. Münster: MV-Wissenschaft.
- Heinrich, M., unter Mitarbeit von M. Dietz, K.-N. Ihmig, T. Mergenkühl u. K. Schlingmeyer (2016). Lehramtsstudierende in prekärer Konstellation? Empirische Analysen zu widersprüchlichen Erwartungen und ambivalenten Adressierungen im Praxissemester. In C. Lähnemann, A. Leuthold-Wergin, H. Hagelgans & L. Ritschel (Hrsg.), *Professionelle Kooperation in und mit der Schule – Erkenntnisse aus der Praxisforschung* (S. 221–232). Münster: MV-Wissenschaft.
- Heinrich, M., & Klewin, G. (2017). Governanceanalytische Rahmung zum bildungspolitischen Programm „Forschendes Lernen im Praxissemester“. In N. Ukley & B. Gröben (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Begründungen, Befunde und Beispiele aus dem Fach Sport* (S. 3–25). Wiesbaden: Springer.
- Helsper, W. (2004). Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (S. 15–34). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-663-09887-4_2
- Hoffmann, N., & Kalter, B. (2003). Brückenschläge oder Teufelskreise? Zum Verhältnis von Theorie und Praxis in der Erziehungswissenschaft. In N. Hoffmann & B. Kalter (Hrsg.), *Brückenschläge. Das Verhältnis von Theorie und Praxis in pädagogischen Studiengängen* (S. 7–16). Münster: LIT.
- Ilien, A. (2008). *Lehrerprofession. Grundprobleme pädagogischen Handelns*. Wiesbaden: Springer.
- Kolbe, F.-U., & Combe, A. (2008). Lehrerbildung. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 877–901). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91095-6_36
- Kussau, J., & Brüsemeister, T. (2007). Educational Governance. Zur Analyse der Handlungskoordination im Mehrebenensystem der Schule. In H. Altrichter, T. Brüsemeister & J. Wissinger (Hrsg.), *Educational Governance – Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem* (S. 15–54). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90498-6_2

- Oestreicher, E., & Unterkofler, U. (2014). Einleitung: Nicht mit dir und nicht ohne dich? Theorie-Praxis-Bezüge als Herausforderung für Wissenschaft und Praxis. In E. Oestreicher & U. Unterkofler (Hrsg.), *Theorie-Praxis-Bezüge in professionellen Feldern. Wissensentwicklung und -verwendung als Herausforderung* (S. 7–20). Opladen, Berlin & Toronto: Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzx9z.3>
- Oevermann, U. (2002). Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 19–63). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Oevermann, U. (2008). Profession contra Organisation? Strukturtheoretische Perspektiven zum Verhältnis von Organisation und Profession in der Schule. In W. Helsper, S. Busse, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen: Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule* (S. 55–77). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90777-2_4
- Schüssler, R., Schwier, V., Klewin, G., Schicht, S., & Schöning, A. (2017). Einleitung. In R. Schüssler, V. Schwier, G. Klewin, S. Schicht & A. Schöning (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 9–13). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- te Poel, K. (2018). Modifikationen des Dialog-Konsens-Verfahrens. Zum professionsbezogenen Mehrwert der Erforschung und Begleitung schulischer Praxiserfahrungen von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. In S. Schwab, G. Tafner, S. Luttenberger, H. Knauder & M. Reisinger (Hrsg.), *Von der Wissenschaft in die Praxis? Zum Verhältnis von Forschung und Praxis in der Bildungsforschung* (S. 145–156). Münster: Waxmann.
- te Poel, K. (2019). Die Bedeutung des Lehrer*innenhandelns im Zusammenhang mit Bildungschancen. Voraussetzungen und Ansatzpunkte einer Sensibilisierung im Praxissemester ausgehend von Rekonstruktionen zur Perspektive angehender Lehrpersonen auf die Heterogenitätsdimension ‚soziale Herkunft‘. In C. Schomaker & M. Oldenburg (Hrsg.), *Forschen, Reflektieren, Bilden. Forschendes Lernen in der diversitätssensiblen Hochschulbildung* (S. 156–163). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- te Poel, K., & Heinrich, M. (2018). Empathiefähigkeit und Professionalisierungsprozesse im Praxissemester. Eine Fallrekonstruktion im qualitativen Längsschnitt. In M. Artmann, M. Berendonck, P. Herzmann & A. Liegmann (Hrsg.), *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik* (S. 221–237). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57 (75), 202–224.
- Universität Bielefeld, ZfsL (Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung) Bielefeld, ZfsL Minden & ZfsL Paderborn. (2011). *Leitkonzept zur standortspezifischen Ausgestaltung des Bielefelder Praxissemesters*. Erprobungsfassung vom 12.10.2011. Bielefeld.
- Wernet, A. (2009). *Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91729-0>
- Weyland, U., & Wittmann, E. (2017). Praxissemester en vogue. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland, U. (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 17–29). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.