

Potenziale und Grenzen von kasuistischen Unterrichtsvideografie-Analysen in Veranstaltungen der Lehrer*innenbildung

DHANA INDLEKOFER & JONAS RINGLER

Zusammenfassung

Der Beitrag zeigt Potenziale und Grenzen des Einsatzes von Unterrichtsvideografien in universitären Lehrveranstaltungen der Lehrer*innenbildung hinsichtlich der Anbahnung eines professionellen Habitus bei Studierenden auf. Im Konkreten wird der Frage, inwiefern eine als Fallarbeit konzipierte Videografieanalyse den Professionalisierungsprozess in einem Lehr-/Lernsetting unterstützen kann, anhand einer exemplarisch veranschaulichten, auf der Methode der Objektiven Hermeneutik basierenden Analyse einer videografierten Unterrichtssequenz zum Thema „Antinomien im Lehrer*innenhandeln“ nachgegangen. Im ersten grundlegenden Teil des Beitrags werden die Erwartungen an Videografien im Kontext der Lehrer*innenbildung erläutert, woraufhin die Vorstellung des von uns vorgeschlagenen methodischen Vorgehens für die kasuistische Arbeit mit Studierenden folgt. Im zweiten Teil werden für die Darstellung der kasuistischen Analyse selbst zunächst die Antinomien im Lehrer*innenhandeln als konstitutiver Gegenstand der Schulpädagogik eingeführt und hierauf die Analyse der Unterrichtssequenz hinsichtlich antinomischer Strukturen im Lehrer*innenhandeln illustriert. Schließlich wird das interdependente Zusammenspiel von *fachwissenschaftlichem Gegenstand*, (*Analyse-*)*Methode* und *Reflexion von Professionswissen* – welches für die hier abgebildete kasuistische Unterrichtsvideografie-Analyse zentral zur Anbahnung von Professionalität ist – sowohl als Potenzial als auch deren Abhängigkeit voneinander als Grenze diskutiert.

Einleitung

Mit Blick auf den Diskurs zur Entwicklung pädagogischer Professionalität von zukünftigen Lehrpersonen wird ersichtlich, dass Unterrichtsvideografien einen zentralen Stellenwert einnehmen. Sie ermöglichen eine Auseinandersetzung mit relevanten Themen der Lehrer*innenbildung in einem die Differenz zwischen theoretischem Wissen und praktischem Tun überbrückenden, gleichsam jedoch distanzierten und insofern vom typischen Handlungsdruck der Praxis befreiten Modus. Vor dem Hintergrund der in den vergangenen Jahren vollzogenen Reformen in der Ausbildung von Lehrer*innen kann der Einsatz von Unterrichtsvideografien in universitären Veranstaltungen als eine aussichtsreiche hochschuldidaktische Antwort auf eben diese strukturellen Veränderungen und inhaltlichen Neujustierungen verstanden werden. Denn mit Hilfe von Videografien kann bei Studierenden die Fähigkeit für eine professionelle analytische Wahrnehmung sowie zur (Selbst-)Reflexion von Unterrichtssystematisch angebahnt werden. Zugleich wird hieran aber auch deutlich, dass mit dem Einsatz von Videografien in Lehr-/Lernsettings bedeutsame Erwartungen einhergehen – so etwa, dass an ihnen (1) thematische Gegenstände der Lehrer*innenbildung veranschaulicht, (2) wissenschaftliche Analyseverfahren – im Sinne der Ausbildung eines forschenden Habitus – geschult und schließlich (3) die Reflexion von Professionswissen vorgenommen werden können. Erwartet wird somit, dass Unterrichtsvideografien nicht nur der Theorie-Praxis-Überbrückung, sondern auch den wissenschaftlichen Akzentsetzungen Rechnung tragen. Unter Berücksichtigung dieser vielversprechenden, zugleich aber auch hohen Ansprüche an den Einsatz von Videografien in der Lehrer*innenbildung stellt sich sodann



die Frage, wie diesen in universitären Veranstaltungen in welcher didaktisch-methodischen Form der Umsetzung zu entsprechen sein könnte. An dieser Überlegung setzen wir an, indem wir an einer kasuistischen Unterrichtsvideografie-Analyse deren Potenziale aber auch Grenzen für die Professionalisierung von Studierenden erkunden. Dazu gehen wir in vier Schritten vor: Zunächst führen wir die drei o. g. Erwartungen an den Einsatz von Videografien in der Lehrer*innenbildung etwas näher aus. Anschließend konturieren wir die Bedeutung eines kasuistischen Arbeitens für die Lehrer*innenbildung und stellen als Vorschlag für die Arbeit mit Studierenden die Methode eines rekonstruktiven Vorgehens in Anlehnung an die Objektive Hermeneutik in ihren Grundzügen vor. Entsprechend des rekonstruktiven Paradigmas erfolgt daraufhin die exemplarische Analyse einer Sequenz einer Unterrichtsvideografie unter Bezug zum Lerngegenstand der „Antinomien im Lehrer*innenhandeln“.¹ Abschließend diskutieren wir die Potenziale und Grenzen des von uns hier vorgeschlagenen Formats.

Videografien in der Lehrer*innenbildung – Erwartungen und Potenziale

In diesem Kapitel befassen wir uns in knapper Form mit den drei bereits angedeuteten Erwartungen an den Einsatz von Unterrichtsvideografien als Potenziale im Kontext der strukturellen und inhaltlichen Reformen in der Lehramtsausbildung.

Videografien sind ein Medium für thematische Gegenstände der Lehrer*innenbildung

Mit der GHR-300-Reform in Niedersachsen ging u. a. die stärkere Verknüpfung von Theorie und Praxis einher. So heißt es, dass der Praxisblock von 18 Unterrichtswochen dazu beitragen soll, dass „forschungs- und wissenschaftsgeleitete Ausbildungselemente der ersten Phase mit schulpraktischen Ausbildungselementen der zweiten Phase verzahnt“ werden. Intendiert wird eine „Verbesserung der Anschlussfähigkeit des Studiums an den Vorbereitungsdienst“ (Niedersächsisches Kultusministerium o. J.). Ein dieser Forderung entsprechendes Potenzial kann auch für den Einsatz von Unterrichtsvideografien aufgezeigt werden: Das Vermitteln thematischer Gegenstandsfelder der Lehrer*innenbildung mit Hilfe des Mediums der Videografien lässt sich als Brücke zwischen dem Theorieschwerpunkt der universitären und der anschließenden berufspraktischen Ausbildung verstehen, indem ein real praktizierter Unterricht aus dem Schulalltag in Lehrveranstaltungen zum Einsatz kommt. Digital konservierter Unterricht in Form von Unterrichtsvideografien erlauben des Weiteren einen zeit- und ortsunabhängigen sowie beliebig wiederholbaren Zugriff. Zudem lassen sich diese bereits zu Beginn des Lehramtsstudiums durch die Veranschaulichung grundlagentheoretischer Gegenstände der Lehrer*innenbildung einbinden. Mit dem Einsatz von Unterrichtsvideografien kann ein Thema bzw. fachwissenschaftlicher Gegenstand demnach über die theoretische Ebene hinaus behandelt werden.

Videografien stellen Datenmaterial dar, an dem wissenschaftliche Analyseverfahren gelehrt werden können

Weiterhin lässt sich mit dem Einsatz von Videografien den Ansprüchen eines verstärkt forschungsbasierten Hochschulstudiums der Lehramtsausbildung nachkommen, indem diese als Datenmaterial für wissenschaftliche Analyseverfahren verwendet werden. Forschendes Lernen (Huber 2009) anhand von Videografien kann dazu beitragen, dass Studierende „sukzessive einen wissenschaftsgeleiteten Blick für ihr späteres Berufsfeld entwickeln.“ (ebd.) Die Ausbildung eines forschenden Habitus bei Studierenden ist für die zukünftige Praxis bedeutsam, weil es sich bei Schule und Unterricht um ein stets relativ offenes Handlungsfeld handelt. Denn ein Sich-Einlassen der dort Handelnden auf oftmals Unvorhersehbares und Nicht-Planbares

¹ Die Videosequenz „098_Groupenpräsentation_Sequenz_LK“ kann über den Streaming-Server von HILDEonline unter <https://hildata.uni-hildesheim.de/detail/2201> abgerufen werden. Zuvor ist eine Registrierung und Zustimmung zu den Nutzungsbestimmungen unter <https://www.uni-hildesheim.de/celeb/projekte/fallarchiv-hilde/registrierung-und-login/> erforderlich.



ist konstitutiv für die Praxis. Die hierfür notwendige analytische Haltung kann im Rahmen des Studiums z. B. durch ein kasuistisches Arbeiten angebahnt werden. Werden Videografien für die Lehre von wissenschaftlichen Methoden herangezogen – wie etwa für eine rekonstruktive Erschließung des Materials – kann eine Perspektive generiert werden, die u. U. sonst verborgen geblieben wäre. Zugleich werden Studierende dazu angeleitet, sich von ihren subjektiven Wahrnehmungs- und Deutungsmustern sowie schulbiografisch erworbenen Erfahrungen zu lösen. Ferner wird durch die Entwicklung eines forschenden Habitus auch die Anschlussfähigkeit an noch zukünftige wissenschaftliche Erkenntnisse gewährleistet, an denen das eigene praktische Handeln überprüft und ggf. angepasst werden kann.

Videografien stellen ein Moment zur Reflexion von Professionswissen dar

Reflexionskompetenz gilt gemeinhin als ein wesentlicher Bestandteil der Lehrer*innenbildung und als Schlüsselkompetenz der Lehrer*innenprofessionalität. Darauf weisen auch Reh/Rabenstein (2005) hin und begründen dies durch die „Besonderheiten des Lehrerberufs, wie z. B. dem nicht vollständig standardisierbaren Handlungsfeld, den immer wieder auftretenden Handlungskrisen und dem Versagen von Routinen“ (Reh/Rabenstein 2005, S. 47). Demnach erfordert der Berufsalltag von Lehrpersonen stets ein Anpassen des Handelns an die schul-unterrichtlichen Bedingungen. Der Einsatz von Unterrichtsvideografien bietet ein Potenzial für die (Selbst-)Reflexion von Professionswissens als ein bewusstes und zielgerichtetes Nachdenken, da methodisch erschlossene und vor einer theoretischen Folie analysierte eigene und/oder fremde Unterrichtspraxis auf die in ihr angelegten Problemdimensionen und/oder Handlungsoptionen hin befragt werden kann. Erst eine Reflexion ermöglicht also, dass Handlungsspielräume oder Alternativen in den Blick genommen und Studierende zu einer Aneignung des Professionswissens in einem systematisch gesteuerten, reflexiv angelegten Prozess angeleitet werden (vgl. ebd.), der sich z. B. auch von einem praktischen Einüben in den Lehrerberuf, etwa im Sinne einer *Meisterlehre*, unterscheidet.

Kasuistik – Vorbemerkung zur Methode und dem Arbeiten mit Studierenden

Dass Fallarbeit an verschiedenen Hochschulen im Rahmen der Lehramtsausbildung bereits zu einem zentralen Element avanciert ist (vgl. Schelle/Rabenstein/Reh 2010, S. 20), verweist darauf, dass mit kasuistischem Arbeiten der Professionalisierungsprozess von Lehramtsstudierenden wesentlich unterstützt werden kann. Auch wenn innerhalb der Professionalisierungsforschung verschiedene Ansätze als unterschiedliche Vorstellungen vorzufinden sind, wie bei Lehramtsstudierenden Professionalität sukzessiv entwickelt werden kann – exemplarisch angeführt seien hier der Expertiseansatz (Baumert/Kunter 2006), der Berufsbiografische Ansatz (Terhart 2011) und der Strukturtheoretische Ansatz (Oevermann 1996; Helsper 2002, 2004) – konstatieren Schelle/Rabenstein/Reh eine weitgehende Einigkeit darüber, dass Reflexivität bzw. der Erwerb von Reflexionskompetenz ein Schlüsselmoment für den Professionalisierungsprozess darstellt. Sie erklären „eine reflexive Haltung der eigenen Berufstätigkeit gegenüber zum Charakteristikum von Profession bzw. Professionalität“ und bezeichnen diesen Umstand mit der Formel „Professionalität durch Reflexivität“ (Schelle/Rabenstein/Reh 2010, S. 18). In diesem Sinne verweisen sie in Anschluss an strukturtheoretisch orientierte Ansätze nach Oevermann darauf, „dass für das Handeln des Professionellen der doppelte Habitus eines praktischen Könnens und wissenschaftlicher Reflexivität notwendig sei“ (ebd.), Reflexion also konstitutiv für professionelles Handeln ist. Mit der „Einübung fallverstehender Reflexivität in universitären Seminaren“ (ebd.) werden nicht auf den „Aufbau von Erfahrungsmustern“ (ebd.) abgezielt, sondern vielmehr ein „wissenschaftlich-reflexiver Habitus“ (ebd.) gefördert. Eine durch Fallarbeit generierte Reflexionskompetenz ist insofern für den Professionalisierungsprozess bedeutsam, als dass in eine das Fallspezifische in den Blick nehmende Auseinandersetzung eingeführt werden kann. Hierzu resümieren Schelle/Rabenstein/Reh, dass „rekonstruktive Fallarbeit mit Lehramtsstudierenden zu betreiben [...] sinnvoll [sei], weil hier geschieht, was der Professionelle auch zu tun habe: Fälle deutend zu verstehen“ (ebd.).

Um ein solches Fallverstehen zu realisieren, schlagen wir für die Arbeit mit Studierenden eine rekonstruktive Herangehensweise vor, die auch der Analyse zugrunde liegt, die wir im Rahmen dieses Beitrags



an einer Sequenz einer Unterrichtsvideografie zu dem Thema „Antinomien im Lehrerhandeln“ (Helsper 2002, 2004) vornehmen. Mit einem rekonstruktiven Vorgehen können Studierende nicht nur dazu befähigt werden, die Einzelfallspezifik eines Falls zu erschließen und diese vor einem theoretischen Hintergrund zu reflektieren, sondern zugleich wird so auch die Einnahme eines subsumtionslogischen Zugangs, bei dem pädagogisches Handeln etwa als good/bad-practice-Beispiel, d. h. eher mechanisch behandelt wird, systematisch ausgeschlossen. Demnach ersetzt ein methodisch geleitetes, sinnerschließendes Fallverstehen den Aufbau eines Erfahrungslernens. Darüber hinaus entspricht eine auf die theoriegeleitete Auseinandersetzung mit pädagogischen Grundproblemen abzielende rekonstruierende Fallarbeit den inhaltlichen Reformen der Lehramtsausbildung. Um ein Fallverstehen unter einer bestimmten theoretischen Brille hinsichtlich der gezielten Reflexion ebenjenes Theoriewissens für Studierende im Rahmen von Veranstaltungen methodisch-didaktisch umzusetzen, bietet sich ein Vorgehen in Anlehnung an die Objektive Hermeneutik (Oevermann 2002, Wernet 2009) an, welches auch von Reh/Rabenstein (2005) empfohlen wird. In Anlehnung an die „Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik“ von Wernet (2009) ist der für das Verfahren zentrale Dreischritt zu nennen: „(1) Geschichten erzählen, (2) Lesarten bilden und schließlich (3) diese Lesarten mit dem tatsächlichen Kontext konfrontieren“ (Wernet 2009, S. 39, Herv. i. O.). Für die Technik gelten zudem bestimmte Prinzipien, bei denen es sich um „(1) Kontextfreiheit, (2) Wörtlichkeit, (3) Sequenzialität, (4) Extensivität und (5) Sparsamkeit“ (Wernet 2009, S. 21, Herv. i. O.) handelt, die „konkrete Verfahrensregeln für die Interpretationspraxis“ darstellen (Wernet 2009, S. 21). Da es sich bei dem Interpretationsverfahren um eine systematisch einzuübende Methode handelt – worauf Reh/Rabenstein (2005) explizit hinweisen – empfiehlt sich für die Arbeit mit (noch ungeübten) Studierenden ein vereinfachtes Vorgehen, durch das die notwendige „methodische Distanznahme“ (ebd., S. 53) dennoch gewahrt werden kann und zwar unter Beachtung dessen, „dass

- nicht über die Intentionen der Sprechenden spekuliert und psychologisiert wird,
- nicht Wissen über den äußeren Kontext zur Geltungsbegründung einer Aussage herangezogen wird („Zirkelschluss“),
- nicht pauschal über größere Textauschnitte geurteilt wird“ (ebd.).

Unter Fallarbeit lässt sich folglich eine Form der Arbeit verstehen, die die Gestaltung eines Lernarrangements an der Schnittstelle zwischen Theorie und Praxis ermöglicht bzw. die beiden Elemente miteinander zu verbinden vermag. Weiterhin enthebt sich eine als „Ausbildung ‚reflexiver Mechanismen‘“ (Reh/Rabenstein 2005, S. 48) verstandene Fallarbeit nicht nur von der Produktion trägen Wissens, sondern ermöglicht Techniken und Methoden zu erwerben, die für die spätere Reflexion auch in der Praxis bedeutsam sind (vgl. Schelle/Rabenstein/Reh 2010, S. 20). Schelle/Rabenstein/Reh (2010) sprechen von einem einzuübenden „Habitus der Distanz, der Skepsis und auch der Neugier“, weisen zugleich aber auch darauf hin, dass Fallarbeit als dem Professionalisierungsprozess zuträglich Form nicht isoliert betrachtet werden sollte, denn „es muss gleichzeitig auf den systematischen Aufbau von Theoriewissen geachtet werden“ (ebd., S. 20). Im Folgenden wird ein rekonstruktives Fallverstehen am Beispiel einer Analyse einer Unterrichtsvideografie-sequenz veranschaulicht.

Analyse einer Unterrichtsvideosequenz – Antinomien im Lehrer*innenhandeln

Die Analyse der Unterrichtsvideosequenz stellt den Hauptteil des Beitrags dar. Ziel ist auf wenig Raum eine Unterrichtsvideosequenz mit Bezugstheorie und der Analyse nach einem kasuistischen Ansatz darzulegen, um zum einen ein Beispiel zu präsentieren und zum anderen, im Anschluss daran die Grenzen und Potenziale von Unterrichtsvideografien zu diskutieren.

Mit dem ersten von vier Schritten wird die Bezugstheorie der Analyse vorgestellt, gefolgt von der Vorstellung der Unterrichtssequenz mit der Begründung des Falls. Die Analyse der Sequenzen wird unter Angabe von Zeitmarken für den Nachvollzug an dem bereitgestellten Videoausschnitt dargelegt und mit Hinweisen zur hochschuldidaktischen Umsetzung abgerundet.



Antinomien im Lehrer*innenhandeln als Gegenstand der Lehrer*innenbildung und als Bezugstheorie für die Analyse

Das Grundlagenthema der Schulpädagogik „Antinomien im Lehrer*innenhandeln“ nach Helsper (2002, 2004) speist den strukturtheoretischen Bestimmungsansatz, welcher neben dem Kompetenztheoretischen und dem Berufsbiografischen Bestimmungsansatz, als einer der drei Ansätze von Professionalität im Lehrberuf (vgl. Terhart 2011, S. 2005) gilt. Demnach stehen „Lehrer vor einem komplexen Bündel von Aufgaben, deren einzelne Elemente jeweils in sich eine antinomische, also: in sich widersprüchliche Struktur aufweisen“ (Terhart 2011, S. 206). Unter einer Antinomie kann ein Spannungsverhältnis verstanden werden, das aus „gegensätzlichen Pole[n besteht, die] für sich genommen beide ihre Berechtigung haben“ (Rothland 2013, S. 31). Sie sind „im Prinzip gleichwertig und jeweils anzustreben“ (ebd.). Das entstehende Dilemma kann nicht aufgelöst, nur reflektiert ausbalanciert werden. Die Antinomien von Helsper umfassen die

Nähe-Distanz-Antinomie,
Antinomie von Sache und Person,
Antinomie von Einheitlichkeit und Differenz,
Antinomie von Organisation und Interaktion,
und die Antinomie von Autonomie und Heteronomie (Helsper 1996/2000, zit. nach Rothland 2013, S. 32).

An Hand der Analyse einer dieser Antinomien in einer Lehrveranstaltung kann das Thema exemplarisch behandelt werden. Dafür wurde in diesem Kontext auf Grund der Passung zum Analyseergebnis der Unterrichtsvideografie, die Antinomie von Autonomie und Heteronomie, die das Spannungsverhältnis von fremdbestimmender Erziehung mittels Zwang zur Autonomie beinhaltet, ausgewählt: „Das Ziel der Schule und des unterrichtlichen Handelns ist die Entfaltung lebenspraktischer Selbst- und Eigenständigkeit auf Seiten der Schüler [Autonomie] bei gleichzeitiger Abhängigkeit und Unselbständigkeit in der Schülerrolle [Heteronomie]“ (Rothland 2012: 32). Eine Auseinandersetzung der Studierenden im Rahmen einer didaktisch aufbereiteten Analyse kann sowohl zu einem tieferen Verständnis des Antinomie-Konzepts von Helsper und des strukturtheoretischen Bestimmungsansatzes führen als auch den Studierenden Reflexionswissen für die Praxis bieten. Zudem können sie das kasuistische Arbeiten und damit Grundlagen des rekonstruktiven Paradigmas kennenlernen.

Der Fall – Vorstellung der Sequenz der Unterrichtsvideografie

Die Unterrichtsvideografie zeigt das *Zweite Forum* eines fünften Jahrgangs, das in einem größeren Raum, vermutlich in der Aula der Schule, stattfindet. Vier fünfte Klassen und ihre Lehrkräfte haben sich in dem Raum versammelt. Während des Lernsettings werden sechs Präsentationen von Schüler*innengruppen vorgestellt, eine Lehrerin überreicht anschließend Schwimmbadabzeichen, ein gemeinsames Lied wird gesungen und zuletzt eine Lehrerin verabschiedet. Die Veranstaltung wird hauptsächlich von einem Lehrer (unterstützt durch ein Mikrofon) moderiert. Die Stühle sind so arrangiert, dass ein Publikum durch die davor sitzenden Schüler*innen entsteht und damit die Abgrenzung zur Bühne auffällt. Im Anschluss an das Forum und der großen Pause erhalten die Schüler*innen ihre Zeugnisse. Dementsprechend muss das Forum am Ende eines Schulhalbjahres stattfinden.

Der ausgewählte Ausschnitt, die Minuten 04:28 – 13:16, zeigen die erste Präsentation einer Schüler*innengruppe, die ihr Projekt aus dem Textilunterricht vorstellt, inklusive der Anmoderation eines Lehrers. Ausgewählt wurde die Sequenz als Fall, da sie zeigt, wie trotz einem Lehr-Lernsetting des selbstbestimmten Lernens, die Präsentation der Schüler*innengruppen stark von den Lehrer*innen *dirigiert, korrigiert und sogar fremdbestimmt* wird. An dem Fall kann die Bearbeitung der Antinomie zwischen Autonomie und Heteronomie, wie im Folgenden dargelegt, rekonstruiert werden.



Analyse der Sequenzen – Zwischen der Möglichkeit des Lernsettings und dessen Gestaltung durch die Akteur*innen

Die Analyse, die hier lediglich in zentralen Momenten vorgestellt werden kann, nimmt die theoretische Folie der Antinomien auf und unterteilt sich in zwei Schwerpunkte:

1. Welche Möglichkeit für das Lernen bietet das Lernsetting?
2. Wie wird das Lernsetting durch die in ihm handelnden Akteur*innen gestaltet?

Die Unterteilung erfolgt auch vor einem didaktischen Hintergrund. So lässt sich die Unterscheidung für Studierende, das Spannungsverhältnis von Autonomie und Heteronomie, im Kontrast der beiden Foki deutlich zeigen. Diese didaktische Ausrichtung der Analyse erleichtert den Studierenden das Erkennen, Sprechen und Analysieren des Falls. Sie kann daher auch für die Entwicklung von Aufgaben, welche die Analyse der Studierenden leiten können, verwendet werden. Der ausgewählte Ausschnitt enthält die gesamte Präsentation der Schüler*innengruppe und umfasst knapp neun Minuten. Er wurde in Gänze ausgewählt, damit ein inhaltlicher Sinnabschnitt, eben eine Präsentation, abgebildet werden kann. Die Analyse erfolgt nicht chronologisch, sondern entlang einer Auswahl von Sequenzen und orientiert sich dabei an den o. g. zwei Schwerpunkten.

Die Möglichkeit des Lernsettings

Die Möglichkeit des Lernsettings kann mit der ersten Sequenz (bis Sekunde 11) analysiert werden. Dafür wird zunächst die Raumregie, die unweigerlich die Situation bestimmt, beschrieben. Wie eben kurz erwähnt, befinden sich in dem großen lichtdurchfluteten, neuer und größer wirkenden Raum (vielleicht die Aula der Schule) die Schüler*innen von mehreren fünften Klassen. Sie sitzen nach vorne auf die Bühne blickend auf Stühlen, die aneinandergestellt sind und bilden somit ein Publikum. Aus der Videographie kann entnommen werden, dass die Lehrer*innen der Klassen, welche vorne links, rechts und hinten eher mittig sitzen, ebenfalls an dem Forum (vermutlich als Zuschauende) teilnehmen. Auf der Bühne, die sich durch eine Stufe von der übrigen Ebene abhebt, steht eine Leinwand mit Beamer, eine leere Stellwand lässt sich hinter der Leinwand erkennen. Zwei ältere Schüler, *die Technikbeauftragten*, stehen, vom Publikum aus gesehen, während der gesamten Veranstaltungsdauer an der linken Seite an einer Art Pult.

Rufen wir uns die Fallbeschreibung in Erinnerung, so können wir von einem Lehr-Lernsetting ausgehen, welchem sehr wahrscheinlich eine Projektphase vorausgegangen ist und mit der Präsentation im *Forum* beendet werden soll. Das vorangegangene Lernarrangement, in dem der Lernprozess mit dem Ziel der eigenständigen Präsentation angeleitet wurde, wird verlassen und in ein anderes Lernsetting überführt. Dieses zeichnet sich in der Terminierung an dem letzten Schultag des Schuljahres ab, aber auch durch den gewählten Raum, durch die Teilnehmer*innen (vermutlich alle Klassen des Jahrgangs) und den Ablauf des *Forums* an sich. Es entsteht eine Art Schulöffentlichkeit, ein Publikum mit Zuschauenden und Darsteller*innen. Die Moderation (z. B. die offizielle Begrüßung), die Auszeichnung von Schüler*innen, die Verabschiedung einer Lehrerin und das Singen eines gemeinsamen Liedes vor den Ferien verleihen dem Forum einen zereemoniellen Charakter.

Nun aber zur ersten Sequenz, die den Anfang des *Forums* fokussiert. Ein Lehrer, fortan Herr Karl genannt, scheint die Rolle des Moderators für das *Forum* übernommen zu haben, er läuft vorne auf der Bühne hin und her, testet die Mikrofone vor Beginn und unterhält sich kurz mit anderen Lehrkräften. Nach der Nachfrage, ob denn alle Schüler*innen da wären, begrüßt er alle zum zweiten *Forum*. Er nimmt Bezug auf das erste *Forum* und betont besonders, dass heute noch viel mehr Schülerinnen und Schüler Arbeiten vorstellen.

Transkript: 00:10 – 00:36

Lehrer: [...]ja unser erstes forum war kurz vor den herbstferien (.) da habt ihr schon ganz viel hier vorne präsentiert und eh jetzt bei dem zweiten forum sind noch viel viel mehr schülerinnen und schüler, die hier vorne etwas vorstellen sollen, finde ich ganz toll (..) irgendwann denke ich mal (.) dann könnt ihr dieses was ich hier vorne mache auch ganz übernehmen dann macht ihr alles alleine ne? das werden wir hinkriegen



Mit der Aussage möchte Herr Karl mitteilen, dass die Schüler*innen *irgendwann* bereit dazu sind neben den Beiträgen auch die Moderation des *Forums* zu übernehmen und zwar selbständig ohne Hilfe der Lehrer*innen. Die Sequenz „das werden wir hinkriegen“ weist darauf hin, dass die Hinführung zur selbstständigen Gestaltung des *Forums* seine Aufgabe und in diesem Lernarrangement angelegt ist.

Auf die Frage der Möglichkeiten des Lernsettings kann schlussfolgernd geantwortet werden, dass das *Forum* als ein solches angelegt ist, welches die Schüler*innen eigenständig bespielen und gestalten könnten: Sie liefern mit ihren Präsentationen den Input, sie haben eine Bühne und das Sprachrecht (Es kann beobachtet werden, dass die Schüler_innen ein eigenes Mikrofon haben). Sie haben zuvor in einem anderen Lernarrangement etwas erarbeitet, das sie nun der Schüler*innenschaft vorstellen. Zudem ist die Organisationsform *Schulklasse* aufgebrochen, die Räumlichkeit bietet eine Art Schulöffentlichkeit. Das Lernsetting an sich lässt sich durchaus als schülerzentriert beschreiben, als freien Raum, der eigenständig von den Schüler*innen genutzt werden kann. Das Lernsetting ermöglicht eine autonome Gestaltung für Schüler*innen, öffnet den Rahmen für Partizipation und bietet eine Möglichkeit zur Selbsttätigkeit für Schüler*innen.

Wird diese erarbeitete Momentaufnahme des Lernsettings vor dem Hintergrund der gegensätzlichen Antinomie zwischen Autonomie und Heteronomie eingeschätzt, kann es wie folgt aussehen:

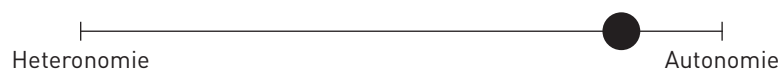


Abb. 1: Verortung der Möglichkeit des Lernsettings im Spannungsfeld

Die Gestaltung des Lernsettings durch die Akteur*innen

Es wird nun die Frage gestellt, wie das Lernsetting durch die in ihm handelnden Akteur*innen gestaltet wird. Schon die Formulierung zu Beginn des *Forums* soll näher betrachtet werden. Dem aufmerksam Lesenden ist die Formulierung von Herrn Karl eventuell bereits aufgefallen. Herr Karl spricht bei Sekunde 20 davon, dass bereits auf dem zweiten *Forum* mehr Schüler*innen Beiträge *vorstellen sollen* und von seiner Freude darüber. Die Formulierung „vorstellen sollen“ von Herr Karl scheint nicht wohlgeformt. So freut sich Herr Karl über die Pflichterfüllung der Schüler*innen. Wird *sollen* mit dem Begriff *wollen* getauscht, erscheint die Formulierung hingegen sinnhafter. In der alternativen Variante (vorstellen wollen) könnte sich der Lehrer über die freiwillige Bereitschaft, der aktiven und freiwilligen Teilnahme am *Forum* freuen. Schon hier bahnt sich ein Widerspruch, der sich sprachlich zwischen *vorstellen sollen* und *vorstellen wollen* zeigt, eben zwischen Pflichterfüllung und dem freiwilligen Präsentieren, an. Es wird klar, dass das Präsentieren für die Schüler*innen eine Pflicht ist, der es nachzukommen gilt.

Nach Herrn Karls Bitte um Unterstützung durch eine Lehrkraft, die während der Präsentationen die passenden Bilder für die Projektion via Beamer *klicken* soll, bittet er die *Textilgruppe* nach vorne, die als erste Gruppe beginnen soll. Zu beobachten ist, dass als erstes eine Lehrerin aufsteht und die Schüler*innen ihr nach vorne folgen. Herr Karl beginnt den Umgang mit dem Mikrofon zu erklären, bricht ab und widmet sich der sich ordnenden Lerngruppe auf der Bühne zu. Die Lehrerin nimmt ein Werkstück mit auf die Bühne und organisiert die Aufstellung der Schüler*innen nach einer zuvor festgelegten Reihenfolge von eins bis zwölf, die wichtig für den Vortrag zu sein scheint. Herr Karl kommentiert: „Ihr dürft euch nur nicht vor die Leinwand stellen, sonst können wir nichts sehen, okay“. Die Lehrerin stellt die Schüler*innen nun *fertig auf* und verteilt Zettel.

Interessant zu beobachten ist, dass nicht die Schüler*innen als erstes nach der Anmoderation aufstehen, sondern die sich verantwortlich fühlende Lehrerin. Die Schüler*innen folgen der Lehrerin, wobei sie erst schauen, wo sie sich befindet und wohin sie sich bewegt. Das Bild ähnelt einer Entenfamilie mit Küken, die der Entenmutter folgen. Auch sie ist es, die die Moderationsnotizen und das Werkstück mit nach vorne nimmt und letztendlich die *Aufstellung* der Gruppe in einer bestimmten Reihenfolge organisiert. Die Schüler*innen lassen sich bei dieser Sequenz als sehr *lehrer*innenfokussiert* beschreiben. Die Lehrerin scheint auf der einen Seite als *Orientierungsperson* genutzt zu werden, auf der anderen Seite ist sie die Verantwortliche und Organisatorin der Gruppe. Die Gruppe an Schüler*innen steht nun in einer Reihe, wovon vier Schüler*innen vor der Leinwand stehen, die Textillehrerin verlässt die Bühne und Herr Karl ergreift das Wort:



Transkript 02:36 – 02:48

Lehrer: so(.) das find ich ja ganz schön dass ihr euch jetzt in einer reihe aufgestellt habt aber wir wollen ja bei all dem lernen (..) was stellen wir jetzt fest wenn diese (.) (zeigt auf die Schüler_innen) mitschülerinnen und schüler hier so ganz toll in einer reihe stehen (.) Emil [Pseudonym](Herr Karl nimmt einen Schüler dran)

Herr Karl beschreibt zunächst die Anordnung der Schüler*innen auf der Bühne und stellt somit einen Anlass her: Er inszeniert durch seine Aussage „wir wollen ja bei all dem lernen“ eine Lerngelegenheit, denn er macht das *Falsch-stehen* der Schüler*innen zum Lerngegenstand für eine Lehrer*innen-Schüler*innen-Frage, auf die natürlich auch ein Schüler mit einer Meldung reagiert. Verstärkt wird die Inszenierung der Lerngelegenheit dadurch, dass Herr Karl auf die Mitschüler*innen auf der Bühne zeigt und er in ein Mikrofon spricht. In der Situation scheint jedoch das Arrangement *Forum* in seiner Gestalt irrelevant. Diese Situation könnte auch in einem Klassenraum stattfinden.

Neben diesem Einwand können mehrere Unterbrechungen während der Präsentation durch die Lehrer*innen beobachtet werden. In Minute 05:15 wird ersichtlich, dass die Reihenfolge, in der die Schüler*innen stehen, durch Herrn Karl geändert und die Unterbrechung erneut mit der Lerngelegenheit „wir wollen ja dabei immer lernen“ entschuldigt wird. Die Lehrerin, die sichtbar spontan eingesprungen ist, um die Bilder der Präsentation weiter zu klicken, stellt eine Rückfrage zu den Bildern der Präsentation und die sich für die Gruppe verantwortliche Lehrerin nutzt die Unterbrechung für weitere Anweisungen. Dies kennzeichnet nicht nur eine weitere Unterbrechung, sondern sogar deren Verlängerung.

Kurze Zeit später ist eine erneute Unterbrechung der Präsentation zu beobachten. Eine Schülerin beginnt die verschiedenen Arten von Stichen vorzustellen. Plötzlich ragt ein Arm an der rechten Seite ins Bild (Minute 06:34). Die Lehrerin scheint erneute *Regieanweisungen* geben zu wollen. Als sie feststellt, dass keiner der Präsentierenden die Zeigebewegungen zur Kenntnis nimmt, ergreift sie das Wort, wie im Folgenden nachzulesen.

Transkript: 06:38 – 07:00

Schüler7: diese zierstiche haben wir gelernt. den vorstich, das ist der einfachste von allen //

Lehrerin: //stopp (steht, zeigt mit dem Finger nach vorne) zeigen bitte. das müssen doch alle sehen die anderen wissen das nicht

Schüler7: (geht nach vorne und zeigt auf die stiche) ähm das ist der vorstich ähm (.) der steppstich(.) den brauchte man auch zum nähen wenn eine hose geplatzt ist (.) den kreuzstich (.) ähm den kannten einige von uns schon aus der grundschule ...

Auch die Lehrerin zeigt wenig Hemmungen in die Präsentation einzugreifen. Sie verschafft sich ohne Mikrofon mit einem „Stopp“ und einem aktiven nach vorne gerichtetem Körper, Gehör. Sie entschuldigt sich im Gegensatz zu Herrn Karl für die Unterbrechung nicht. Ihr ist vermutlich weniger daran gelegen eine Lerngelegenheit für alle Schüler*innen zu schaffen. Es geht ihr vielmehr um die Korrektur der Präsentation hin zu einer *guten Vorstellung*.

Herr Karl scheint es in Folge für nötig zu halten, erneut einen Verbesserungsvorschlag einzuwerfen (Minute: 07:28). Nach seiner Ansicht hätte an der Stelle die Schülerin auf das Bild auf der Leinwand verweisen sollen. Da der Verweis nicht geschieht, übernimmt er es mit seinem Kommentar, wobei er in die Präsentation der Schüler*innen hineinredet.

Wird nun resümierend der Frage nachgegangen, wie dieses Lernsetting durch die Akteur*innen bespielt wird, ist zu erkennen, dass es wenig Raum für Selbsttätigkeit, Partizipation und Autonomiemomente der Schüler*innen gibt. Besonders durch das Auftreten der Lehrpersonen wird die angelegte Struktur des Lernsettings gebrochen und die heteronomen Momente gewinnen an Raum. Die Lehrer*innen planen, geben und strukturieren vor, dienen als Orientierung, erklären, unterbrechen, evaluieren, ordnen, korrigieren, leiten an und demonstrieren im Sinne von Modelllernen. Sie stellen mehrmals bewusst Lerngelegenheiten her, wenden *falsches* Schüler*innenhandeln zu einer Lerngelegenheit und greifen in die Präsentation als Dirigierende ein. So lassen sich mindestens vier Unterbrechungen von drei Lehrer*innen zählen. Es scheint eine starke Vorstellung und Erwartungshaltung von einer Präsentation zu geben, welche die Lehrpersonen durch ihr Handeln gegenüber den Schüler*innen spiegeln, aufzeigen und letztendlich vermitteln wollen.

Wird die Präsentation an sich betrachtet, kann die Frage gestellt werden, ob die Schüler*innen wirklich *ihre Präsentation* vorstellen oder ob am Ende nicht so viel von der sich verantwortlich fühlenden Lehrerin



vor- und zugearbeitet wurde, sodass die Schüler*innen am Ende eigentlich die Präsentation ihrer Lehrerin aufführen – so werden lediglich Textausschnitte von einzelnen Schüler*innen reihum vorgelesen.

Werden die hier analysierten Szenen vor dem Hintergrund der helpschen Antinomie zwischen Autonomie und Heteronomie eingeschätzt, überwiegen die heteronomen Momente:



Abb. 2: Verortung der Gestaltung des Lernsettings durch die Akteure im Spannungsfeld

Trotz einem Lehr-Lernsetting, das die Verantwortung für die Präsentation (später für das ganze Forum) in *Schüler*innenhand* legen möchte, wird das *Forum* sowie die Präsentation stark von den Lehrer*innen bestimmt und dirigiert. Wie in der Einleitung von Herrn Karl zu sehen ist, kann die Beobachtung der Szenen auch als ein Versuch der *Vermittlung zur Selbsttätigkeit* gelesen werden. Festzuhalten ist, dass das Forum *irgendwann* in der Hand der Schüler*innen liegen soll, denn dies scheint dem Lernsetting als Ziel inhärent. Es wird deutlich, dass die Lehrer*innen sich im Spannungsfeld der Antinomie zwischen Autonomie und Heteronomie bewegen und durch ihr Handeln das Lernsetting, das selbsttätiges Lernen ermöglichen soll, stark in Richtung der Heteronomie auflösen.

Ideen für die hochschuldidaktische Umsetzung

Da auf dem begrenzten Raum keine ausführliche Planung für ein hochschuldidaktisches Setting dargelegt werden kann, sollen einige Ideen kurz skizziert werden. Je nach Vorwissen und Kenntnisstand der Studierenden wird eine Aktivierung oder eine Einführung zum theoretischen Konzept der „Antinomien im Lehrerhandeln“ benötigt. Dafür eignet sich ein Textausschnitt von Rothland (2013, S. 31–33) als Bezugstheorie für die Analyse. Der Textausschnitt kann beispielsweise auch bereits als Vorbereitung für eine Seminar-sitzung gelesen werden. Bevor mit der Analyse begonnen werden kann, ist mit den Studierenden die Art der Analyse und Interpretation im qualitativen Paradigma einzuordnen und ggf. grundständig vorzustellen. Dies sollte mindestens die im Kapitel über Kasuistik aufgeführte vereinfachte Form der kasuistischen Analyse beinhalten (s. S. 212). Der Hinweis, dass über Fallarbeit ein professionelles Handeln angebahnt wird, kann zur Motivation von Studierenden beitragen. Die Analyse kann entweder gemeinsam im Plenum oder, wenn die Studierenden mit dem Analysieren von Videomaterial vertraut sind, in Tandems oder Kleingruppen erfolgen. Für die Analyse ist es sinnvoll eine Aufgabe zu erstellen, die sich im Kern an den zwei Leitfragen orientiert. So kann zuerst die Frage nach der Möglichkeit des Lernsettings und anschließend die Frage nach der Gestaltung des Lernsettings durch die handelnden Akteur*innen ausgegeben werden. Als förderlich hat sich das zur Verfügung stellen von Transkripten und der Zugang zur Unterrichtsvideografie, besonders via eigener Laptops, und die Möglichkeit eines wiederholenden Betrachtens erwiesen. Die Studierenden können je Analyseteil als Schlussfolgerung eine Einschätzung auf einer Skala von Autonomie und Heteronomie (wie oben dargestellt) vornehmen. Der Unterschied zwischen beiden Analyseteilen – das Spannungsfeld – wird dadurch sicht- und diskutierbar. Das gemeinsame Besprechen der Analyseerkenntnisse kann in der Diskussion entlang der Frage erfolgen, wie als Lehrperson mit der Antinomie zwischen Autonomie und Heteronomie umgegangen werden kann. So kann gezielt darauf hingeführt werden, dass das Spannungsfeld über die Reflexion des eigenen Handelns ausbalanciert und nicht dauerhaft zu einem Pol aufgelöst werden sollte.



Potenziale und Grenzen von Unterrichtsvideografien in Veranstaltungen der Lehrer*innenbildung – eine Reflexion

Im Folgenden beabsichtigen wir, das eben dargebotene Beispiel mit den zu Beginn skizzierten Erwartungen bzw. Ansprüchen zusammenzuführen. Aus einer reflexiven Perspektive heraus möchten wir ausloten, inwiefern sich unter dem konkreten Bezug zu der exemplarischen kasuistischen Analyse Potenziale und Grenzen bei dem Einsatz von Unterrichtsvideografien in hochschuldidaktischen Lehr-/Lernsettings aufzeigen lassen.

Wie anfangs thematisiert, kann das Arbeiten mit Videografien zur Anbahnung eines professionellen Habitus bei Studierenden beitragen, indem z. B. ausgehend von einem fachwissenschaftlichen Gegenstand via einer theoretischen Bezugsfolie für eine ausgewählte Videografie Sequenz, über den Einsatz einer Methode – bei unserem Beispiel eine reduzierte Form der Objektiven Hermeneutik – die Reflexion von Professionswissen angeleitet wird. Durch das gleichzeitige *Bespielen* dieser drei Bereiche, die in einem reziproken und aufeinander angewiesenen Verhältnis stehen, bietet die Videografieanalyse als nur eine Lehr-/Lernmethode insofern das große Potenzial. Mit Blick auf die Bedingungen einer Lehrveranstaltung als ein zeitlich begrenztes Lehr-/Lernsetting folgt hieraus zugleich, dass die Analyse von Unterrichtsvideografien mit Studierenden, beabsichtigt sie allen drei Bereichen gerecht zu werden, ein komplexes Vorhaben darstellt. Doch nicht nur die konkrete Umsetzung einer hochschuldidaktischen Lehrveranstaltung kann sich als herausfordernd erweisen, sondern bereits deren Vorbereitung, wie z. B. das Finden einer zum Lehrinhalt passenden Sequenz.

Das folgende Schaubild bildet die drei Bereiche und deren interdependenten Bezug zueinander ab: Wird z. B. eine Sequenz einer Videografie methodentreu analysiert, kann es zur (Neu-) Entdeckung eines fachwissenschaftlichen Gegenstandes kommen und damit zu einem Anwachsen von reflexivem Professionswissen. Wird sich mit einem fachwissenschaftlichen Gegenstand auseinandergesetzt und dieser in einer passenden Videografie Sequenz analysiert, kann dies ebenfalls zur Anbahnung eines professionellen Habitus führen. Vom reflexiven Professionswissen ist abhängig, welche Themen in einer Videografie entdeckt, aufgegriffen und bearbeitet werden können.

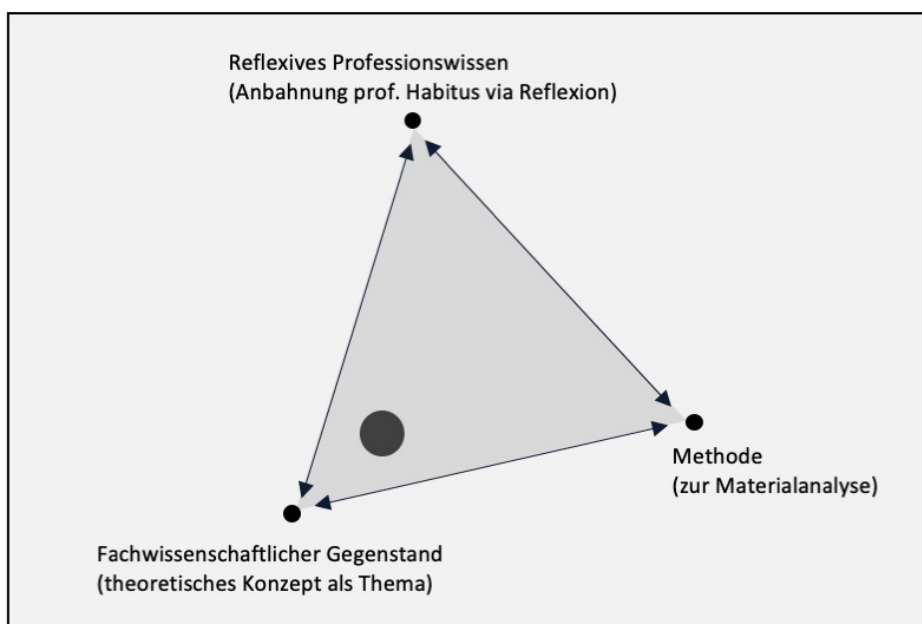


Abb. 3: Arbeiten mit Videografien in Lehrveranstaltungen

Soll in einer Lehrveranstaltung eine Videografieanalyse entlang der drei Bereiche zum Einsatz kommen, so ist die Klärung des Schwerpunktes relevant. Dazu lassen sich die folgenden Fragen stellen: Liegt das Ziel eher bei der Bearbeitung bzw. der Vertiefung des ausgewählten thematischen fachwissenschaftlichen Gegenstands oder geht es eher darum, die Analyse nach einer bestimmten Methode zu vermitteln und ein-



zuüben? Oder wird, weil gutes Vorwissen zum fachwissenschaftlichen Gegenstand und zur Methode vorliegt, eher auf das Bewerten und Reflektieren im Hinblick auf alternatives Handlungswissen abgezielt? Da in dem Beispiel für eine kasuistische Analyse die Antinomien des Lehrer*innenhandelns im Vordergrund stehen und somit ein fachwissenschaftliches Thema, ist der graue Kreis in dem Schaubild entsprechend auf das Thema ausgerichtet. In Abhängigkeit des gewählten Schwerpunktes in einer Lehrveranstaltung – Vertiefung eines Themas (wie im Beispiel), methodengeleitete Analyse verknüpft mit einer theoretischen Folie oder Reflexion und Erweiterung des Professionswissens – lässt sich das Anspruchsniveau variieren und entsprechend an die Bedingungen der Seminarteilnehmer*innen anpassen. Hieraus folgt, dass mit einer Schwerpunktsetzung das Potenzial der kasuistischen Videografieanalyse begrenzt werden kann.

Abschließend ist festzuhalten, dass das Potenzial des Einsatzes von Unterrichtsvideografien – hier durch eine kasuistische Analyse veranschaulicht – für die Professionalisierung Studierender darin besteht, dass diese sowohl wissenschaftlich fundiert, d. h. theoriebasiert und methodisch gesichert, als auch unter engem schulpraktischen Bezug, dazu befähigt werden können, (videografiertes) unterrichtliches Geschehen aus einer professionellen analytisch erschlossenen Perspektive wahrzunehmen und relevante Wissensbestände hinsichtlich gezeigter und optionaler Handlungen zu reflektieren. Über die Betrachtung des interdependenten Zusammenspiels von fachwissenschaftlichem Gegenstand, Methode und reflexivem Professionswissen hinaus ist zum Schluss darauf hinzuweisen, dass die Anbahnung eines professionellen Habitus durch Unterrichtsvideografien auch nur insofern bedingt umsetzbar ist, als dass sich Studierende auf den hier dargestellten Prozess im Gegensatz zu einem realen Verortet-Sein und einem selbstständigen Agieren in einem Unterricht, zuallererst auch bewusst einlassen müssen.

Literatur

- Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9, H. 4, S. 469–520
- Helsper, Werner (2002): Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In: Kraul, Margret/Marotzki, Winfried/Schewpe, Cornelia (Hrsg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag, S. 64–102
- Helsper, Werner (2004): Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In Koch-Priewe, Barbara/Kolbe, Fritz U./Wildt, Johannes (Hrsg.): Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag, S. 49–98
- Huber, Ludwig (2009): Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In: Huber, Ludwig/Hellmer, Julia/Schneider, Friederike (Hrsg.): Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen. Bielefeld: UVW, S. 9–35
- Niedersächsisches Kultusministerium (o. J.): GH. 300. https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/schule/lehrkraefte/studium_master_ghr_300/ghr-300--101533.html (Abfrage: 11.11.2019)
- Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Suhrkamp: Frankfurt a.M., S. 70–183.
- Reh, Sabine/Rabenstein, Kerstin (2005): „Fälle“ in der Lehrerbildung. Schwierigkeiten und Grenzen ihres Einsatzes. In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung 5, H. 4, S. 47–54
- Rothland, Martin (2013): Beruf: Lehrer/Lehrerin – Arbeitsplatz: Schule Charakteristika der Arbeitstätigkeit und Bedingungen der Berufssituation. In: Rothland, Martin (Hrsg.): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Wiesbaden: Springer VS, S. 21–39
- Schelle, Carla/Rabenstein, Kerstin/Reh, Sabine (2010): Unterricht als Interaktion. Ein Fallbuch für die Lehrerbildung. Kempten: Julius Klinkhardt
- Terhart, Ewald (2011): Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen Helsper, Werner/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57. Pädagogische Professionalität. Weinheim u. a.: Beltz, S. 202–224
- Wernet, Andreas (2009): Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

