

E-Offprint

Hinweis zum Copyright

Die «Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung» (BzL) sind eine Open-Access-Zeitschrift ohne Embargo-Frist für die einzelnen Artikel.

Die Autorinnen und Autoren sind frei, die in der Zeitschrift «BzL» publizierte Version («version of record», d.h. den hier vorliegenden E-Offprint) unter der Lizenz [Creative Commons Attribution 4.0 International \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) über weitere Kanäle (z.B. Repositorien, Plattformen, Websites) öffentlich zugänglich zu machen.



Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung
Organ der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)
Erscheint dreimal jährlich

ISSN 2296-9632

Zitiervorschlag: Fuhrmann, L. (2024). Praktiken von Schülerinnen und Schülern in unterrichtlichen Hausaufgabensituationen – Ein Fall für die universitäre Lehrerinnen- und Lehrerbildung? *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 42 (2), 184–199.

www.bzl-online.ch

Editorial

Anja Winkler, Sandra Moroni, Afra Sturm, Dorothee Brovelli, Christian Brühwiler, Doreen Flick-Holtsch, Bruno Leutwyler und Markus Weil 89

Schwerpunkt

Individualisierung und Flexibilisierung

Peter Tremp Flexibilisierung des Hochschulstudiums – eine Leitidee in vielfältiger Ausprägung. Einleitung in das Themenheft 91

Anja Winkler, Sarah-Jane Conrad und Alessandra Kolb Individualisierung und Flexibilisierung in der Lehrpersonenbildung? Herausforderungen der Studiengangsentwicklung am Beispiel der Pädagogischen Hochschule Bern 105

Christine Bieri Buschor, Beatrice Bürgler, Andrea Keck Frei und Ramona Hürlimann Online-Coaching als Beitrag zur Flexibilisierung von Curricula: Herausforderungen und Chancen 119

Philipp Emanuel Hirsch, Monika Holmeier und Carsten Quesel Flexibilisierung der Studienanforderungen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Was sagen Studieninteressierte und Studierende? 134

Markus Weil Weiterbildung als «Flexibilisierungsoption» für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung an Pädagogischen Hochschulen 147

Georg Winder, Andrea Kern, Samuel Müller und Josef Buchner Flexible und individualisierte Entwicklung digitaler Kompetenzen von Lehrpersonen am Beispiel der Weiterbildungsplattform «aprendo – digitale Kompetenz» 165

Forum

Laura Fuhrmann Praktiken von Schülerinnen und Schülern in unterrichtlichen Hausaufgabensituationen – Ein Fall für die universitäre Lehrerinnen- und Lehrerbildung? 184

Jan Grey und Inga Gryl «Innovativeness» Hochschullehrender als Faktor für die Einbettung digitaler Bildung in die universitäre Lehrkräftebildung im Sachunterricht 200

Markus Emden, Frank Hannich, Armin Duff, Tania Kaya, Lara Leuschen und David Nef Ausserschulisches Lernen mit dem Regelunterricht verknüpfen? Zur Entwicklung einer Lehrpersonenweiterbildung zwischen Fachdidaktik, Customer Management und Science Center 216

Rubriken

Buchbesprechungen

Hauser, B. (2021). Spiel in Kindheit und Jugend. Der natürliche Modus des Lernens. Bad Heilbrunn: Klinkhardt utb (Sabine Campana)	232
Behrens, R., Besand, A. & Breuer, S. (2021). Politische Bildung in reaktionären Zeiten. Plädoyer für eine standhafte Schule. Frankfurt am Main: Wochenschau (Norbert Grube)	234
Escher, D. & Messner, H. (2022). Lernen in der Schule. Studienbuch Lernpsychologie (3., überarbeitete Auflage). Bern: hep (Alois Niggli)	236
Krompák, E. & Todisco, V. (Hrsg.). (2022). Sprache und Raum. Mehrsprachigkeit in der Bildungsforschung und in der Schule. Bern: hep (Durk Gorter)	238
Beutel, S.-I. & Xyländer, B. (2021). Gerechte Leistungsbeurteilung. Impulse für den Wandel. Ditzingen: Reclam	
Nölte, B. & Wampfler, P. (2021). Eine Schule ohne Noten. Neue Wege zum Umgang mit Lernen und Leistung. Bern: hep (Michael Fuchs)	241
Williams, K. M. (2022). Doing research to improve teaching and learning: A guide for college and university faculty (2. Auflage). New York: Routledge (Stefan Klemenz)	245
Neuerscheinungen	247
Zeitschriftenspiegel	249

Editorial

Gesellschaftliche, technologische und bildungspolitische Entwicklungen stellen die Hochschulen vor neue Herausforderungen. Dies eröffnet aber auch neue Chancen, insbesondere im Hinblick auf die Gestaltung ihrer Ausbildungsstrukturen. Die Studierenden an Pädagogischen Hochschulen werden zunehmend heterogener und haben immer öfter bereits während des Studiums eine Anstellung im Lehrberuf. Der einfache digitale Zugang zu Informationen ermöglicht es den Studierenden zudem, entsprechend ihren Bedürfnissen, Fähigkeiten, Interessen und kognitiven Voraussetzungen individuell zu lernen und so mehr Autonomie hinsichtlich ihres Lernprozesses zu erhalten. Lernen ist nicht mehr auf bestimmte Zeiten oder Umstände beschränkt, sondern findet individuell statt. Damit steigt die Nachfrage nach orts- und zeitunabhängigen sowie individuell zugeschnittenen Studienformaten, welche die Voraussetzungen und die Interessen der Studierenden miteinbeziehen.

Die Hochschulen sind gefordert, Ausbildungsgänge anzubieten, die der Heterogenität der Studierenden gerecht werden und ihre Wissens- und Kompetenzstände sowie ihre beruflichen Tätigkeiten, ihre soziale Herkunft und ihre Lebenssituation berücksichtigen. Gerade Pädagogische Hochschulen als Ausbildungsstätten zukünftiger Lehrpersonen sowie Gestalterinnen und Gestalter der Schulen von morgen haben eine Vorbildfunktion im Bereich der Weiterentwicklung von Lehre und der Förderung von Lernen. Wenn sie die Nachfrage nach neuen Studienformaten in ihre Weiterentwicklung einbeziehen, dann gehen Pädagogische Hochschulen damit vermehrt auf tertiärer Ebene auf individuelles und flexibles Lehren und Lernen ein und berücksichtigen die zunehmende Heterogenität sowie die hohe Arbeitstätigkeit der Studierenden an Schulen.

Das vorliegende Themenheft geht den Fragen nach, inwiefern die Lehrpersonenbildung in der deutschsprachigen Schweiz diesen Wandel antizipiert, wie sie sich weiterentwickelt und welche Erfahrungen es bereits zu verschiedenen Aspekten von Individualisierung und Flexibilisierung gibt. Im einleitenden Rahmenbeitrag geht **Peter Tremp** auf zentrale Diskussionsfelder rund um Flexibilisierung in der Hochschulbildung ein und zeigt auf, wo in der Weiterentwicklung von Studienangeboten Spannungsverhältnisse zu verorten sind. Im Beitrag von **Anja Winkler, Sarah-Jane Conrad und Alessandra Kolb** wird dem Begriffsverständnis von Individualisierung und Flexibilisierung sowie den Erwartungen an Individualisierung und Flexibilisierung der Studienpläne an zwei Instituten der Pädagogischen Hochschule Bern nachgegangen. Anhand von Leitfadenterviews wird aufgezeigt, dass die institutionellen Rahmenbedingungen und die Perspektive auf die Studierenden bei der Weiterentwicklung von Studienplänen eine wichtige Rolle spielen. Als ein möglicher Zugang zur Begleitung eines individualisierten und flexibilisierten Angebots wird im Beitrag von **Christine Bieri Buschor, Beatrice Bürgler, Andrea Keck Frei und Ramona Hürlimann** das Online-Coaching diskutiert und aus der Perspektive der Lernerfahrungen von Hochschuldozierenden analysiert. Sie legen den Fokus auf die Rolle der Dozierenden in flexibilisierten Curricula und

sehen einen ko-kreativen Zugang zur Lehre als vielversprechend für eine Tätigkeit in einem zukunftsgerichteten Umfeld an. Aus welchen Perspektiven Studieninteressierte und Studierende die Flexibilisierung des Studiums betrachten, untersuchen **Philipp Emanuel Hirsch, Monika Holmeier und Carsten Quesel** in ihrem Beitrag. Sie zeigen mit ihrer explorativen multimethodischen Herangehensweise auf, dass vor allem die zeitlich-räumliche Flexibilität des Studiums einen hohen Stellenwert für die untersuchten Gruppen hat. In Bezug auf die Weiterbildung von Lehrpersonen ergeben sich durch Individualisierung und Flexibilisierung ebenfalls neue Angebotsformate. **Markus Weil** untersucht anhand einer systematischen Analyse der Organigramme von fünfzehn Schweizer Pädagogischen Hochschulen sowie mittels einer explorativen Fragebogenerhebung bestehende institutionelle Rahmenbedingungen und Praktiken zur Flexibilisierung. Der Beitrag bietet eine Übersicht über die Flexibilisierungsoptionen der Ausbildung von Lehrpersonen durch Weiterbildung. Den Thementeil abschliessend stellen **Georg Winder, Andrea Kern, Samuel Müller und Josef Buchner** in ihrem Beitrag die Lernplattform «aprendo – digitale Kompetenz» vor, die eine individuelle und flexibilisierte Weiterbildung für Lehrpersonen im Bereich der digitalen Kompetenzen ermöglicht. Dabei werden Herausforderungen und Möglichkeiten von Individualisierung und Flexibilisierung der Weiterbildung von Lehrpersonen beleuchtet.

Nach diesen Beiträgen zum Schwerpunktthema untersucht der Forumsbeitrag von **Laura Fuhrmann**, welche Potenziale eine praxistheoretische Perspektive auf Schülerinnen und Schüler für die kasuistische Ausbildung von Lehrpersonen bietet. Die Analyse von Beobachtungsprotokollen, die sich auf Hausaufgabensituationen im Unterricht konzentrieren, ermöglicht einen tiefen Einblick in die komplexen Dynamiken und widersprüchlichen Anforderungen, denen Schülerinnen und Schüler im Unterricht ausgesetzt sind. **Jan Grey und Inga Gryl** gehen der Frage nach, wie Hochschullehrende des Sachunterrichts den Prozess der Einbettung digitaler Bildung am eigenen Institut und in der eigenen Lehre sowie die eigene «innovativeness» einschätzen. Die Studie zeigt unter anderem, dass die Bereitschaft zur Innovation bei den Lehrenden vorhanden ist, jedoch durch Unsicherheiten und fehlende Ressourcen eingeschränkt wird. Der Forumsbeitrag von **Markus Emden, Frank Hannich, Armin Duff, Tania Kaya, Lara Leuschen und David Nef** präsentiert die Entwicklung einer Lehrpersonenweiterbildung zwischen Fachdidaktik, Customer Management und Science Center. Die Lehrpersonen tragen durch ihre Beteiligung an schriftlichen Befragungen, Evaluationen und Interviews aktiv zur iterativen Weiterentwicklung des Weiterbildungskonzepts bei.

Anja Winkler, Sandra Moroni, Afra Sturm, Dorothee Brovelli, Christian Brühwiler, Doreen Flick-Holtsch, Bruno Leutwyler und Markus Weil

Praktiken von Schülerinnen und Schülern in unterrichtlichen Hausaufgaben-situationen – Ein Fall für die universitäre Lehrerinnen- und Lehrerbildung?

Laura Fuhrmann

Zusammenfassung Der Beitrag widmet sich der Frage, welche Potenziale eine praxistheoretische Perspektive auf Schülerinnen und Schüler für die kasuistische Lehrerinnen- und Lehrerbildung bietet. Anhand von Beobachtungsprotokollen unterrichtlicher Hausaufgaben-situationen wird verdeutlicht, dass der Fokus auf die Praktiken von Schülerinnen und Schülern als eine Art Brennglas die unterschiedlichen und widerspruchsvollen Anforderungen im Unterricht sichtbar und einer reflexiven Auseinandersetzung zugänglich machen kann. Diese Reflexionsanlässe können nicht nur dazu beitragen, Unterricht als komplexen Handlungszusammenhang wahrzunehmen, sondern auch dazu, das Handeln der Schülerinnen und Schüler als produktiven Umgang mit Kontroll- und Beurteilungsmechanismen zu verstehen.

Schlagwörter Praxistheorie – Kasuistik – Schülerinnen und Schüler – Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Student practices in homework situations – A case for teacher education?

Abstract This article examines the potential of a practice-theoretical perspective on students for casuistic teacher education. Observation protocols of homework situations in German and geography lessons show that the focus on student practices serves as a kind of magnifying glass that can be used to make the different and contradictory requirements in the classroom visible and accessible to reflective discussion. These occasions for reflection can not only contribute to a perception of teaching as a complex context of action but also to an understanding of student actions as a productive way of dealing with control and assessment mechanisms.

Keywords practice theory – case work – students – teacher education

1 Einleitung

Für Schülerinnen und Schüler ist der Unterricht mit zahlreichen und mitunter widersprüchlichen Anforderungen verbunden, die von ihnen auf vielfältige Weise bearbeitet werden (z.B. Bennewitz & Meier, 2010; Breidenstein, 2006). Unterricht wird dabei als ein komplexer Handlungszusammenhang sichtbar, was für angehende Lehrpersonen wiederum ein Erfordernis der Reflexion zeitigt: So gilt eine reflexiv-analytische Auseinandersetzung mit der Komplexität von Unterricht unter Einbezug wissenschaftlicher Theorien als konstitutiv für die Professionalisierung von Lehrpersonen (Kunze, 2020, S. 29; Terhart, 2011, S. 204). Allerdings kann eine Beschäftigung mit den Anforderungen, die im Unterricht an Schülerinnen und Schüler gestellt und in ihrem Handeln bearbeitet werden, bisweilen durch die Prämisse eines «reibungslosen» Unterrichts begrenzt werden, wie der nachfolgende Austausch zwischen einer Referendarin und einem Referendar deutlich macht:¹

Marlon fragt, wie der letzte Unterrichtsbesuch von Meike vor den Osterferien gelaufen sei. «Ahhh der lief leider nicht so gut», erwidert Meike. Die Schülerinnen und Schüler seien «etwas ausgerastet», es habe dann alles nicht so geklappt wie geplant, erläutert sie. «Hmm ja, das kommt häufiger vor», kommentiert Marlon und nickt verständnisvoll. Meike erzählt dann noch weiter, dass sie nun schon an der Vorbereitung des nächsten Unterrichtsbesuchs sitze, der demnächst anstehe. Kurz darauf verabschieden wir uns.

Das Handeln der Schülerinnen und Schüler wird in den Schilderungen der Referendarin als entgegengesetzt zu dem Anliegen entworfen, gelingenden Unterricht vorzuführen, was sich im Bild der «ausgerastet[en]» Schülerinnen und Schüler widerspiegelt. Zwar wird das Handeln als eigensinnig und die Mitwirkung an der Umsetzung von Unterricht als ungewiss betont, doch erlangen die sich darin niederschlagenden Relevanzsetzungen der Schülerinnen und Schüler keine Anerkennung. Stattdessen werden sie vereinselt dem Kriterium eines (nicht) gelingenden Lehrpersonenhandelns unterworfen. Mit dieser Perspektive auf das Unterrichtsgeschehen bricht sich letztlich ein defizitärer Blick auf Schülerinnen und Schüler Bahn. Wie kann demgegenüber eine Perspektivverschiebung bei angehenden Lehrpersonen angestoßen werden, die der Komplexität von Unterricht Rechnung trägt, indem die Umgangsweisen der Schülerinnen und Schüler als Ausdruck der vielfältigen Anforderungen im Unterricht verstanden werden?

¹ Im Unterschied zur einphasigen Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz sind in Deutschland mit dem universitären Studium und dem darauffolgenden Referendariat in der Schulpraxis zwei Phasen vorgesehen (vgl. auch Stadelmann & Rhy, 2011, S. 111–113). Zwar kennen sich die Autorin des vorliegenden Beitrags, der Referendar Marlon und die Referendarin Meike aus dem Universitätskontext, doch kam das Gespräch bei einem zufälligen Treffen in einer Stadt im Rhein-Main-Gebiet zustande, das die Autorin mit der Zustimmung der beiden Beteiligten protokolliert hat. Auch wenn der Austausch nicht auf eine tiefer gehende Reflexion unterrichtlichen Handelns ausgerichtet war, soll er hier dazu dienen, einen Modus des Sprechens über Unterricht bzw. Unterrichtsbesuche exemplarisch zu veranschaulichen, in dem deren reibungsloser Ablauf eine dominante Stellung erfährt. Relevant ist dies insofern, als ein solcher Modus bisweilen auch in der universitären Lehrerinnen- und Lehrerbildung auftritt, wie empirische Studien zeigen (Heinzel & Krasemann, 2019, S. 74).

Um die Möglichkeiten zu diskutieren, eine solche Perspektivverschiebung bei angehenden Lehrpersonen anzuregen, werden im Folgenden drei ausgewählte Fokussierungen vorgenommen: Erstens wird auf die universitäre Phase der Lehrerinnen- und Lehrerbildung sowie insbesondere kasuistische Lehrformate Bezug genommen. Diese rücken eine «handlungsentlastete, gedankliche Auseinandersetzung mit qualitativem Datenmaterial aus Schule und Unterricht» (Kunze, 2020, S. 29–30) in den Mittelpunkt mit dem Ziel, ein «wissenschaftlich begründetes Fallverstehen» (Wernet, 2021, S. 299) einzuüben. Beitragen kann dies zu einem theoretisch fundierten Verständnis der komplexen Handlungszusammenhänge von Unterricht; gleichzeitig können diese Potenziale durch die Ausrichtung universitärer Lehrerinnen- und Lehrerbildung und die Verhandlungen in kasuistischen Seminaren aber auch begrenzt werden (Breidenstein, Leuthold-Wergin & Siebholz, 2020; Heinzl & Krasemann, 2019, 2020; Parade, Sirtl & Krasemann, 2021).

Zweitens wird den Ausführungen eine praxistheoretische Perspektive auf das unterrichtliche Geschehen zugrunde gelegt, die den «situativen und praktischen Vollzug von Unterricht» (Breidenstein, 2006, S. 19) fokussiert und diesen als gemeinsame Herstellungsleistung von Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern unter Einbezug von Artefakten akzentuiert. Dadurch vermag ein praxistheoretischer Zugang die unterschiedlichen Anforderungen an die Beteiligten und deren Verhandlungsweisen, die ein Voranschreiten von Unterricht gewährleisten, sichtbar zu machen.

Drittens erweist sich ein Fokus auf Schülerinnen und Schüler als gewinnbringend, um sich der Unterrichtssituation nicht entlang des Lehrpersonenhandelns zu nähern, sondern die Handlungsanforderungen derjenigen Akteurinnen und Akteure beleuchten zu können, die Unterricht gleichermaßen hervorbringen. Sind die Praktiken von Schülerinnen und Schülern somit ein Fall für eine kasuistische Lehrerinnen- und Lehrerbildung? Im Folgenden wird dieser Frage nachgegangen, um Potenziale und Grenzen einer Fallarbeit auszuloten, die das Handeln der Schülerinnen und Schüler mit einer praxistheoretischen Perspektive in den Mittelpunkt rückt. Ausgehend von einem ethnografischen Forschungsprojekt zum Thema «Hausaufgaben im Unterricht» (Fuhrmann, 2022) wird dazu auf unterrichtliche Hausaufgaben-situationen rekurriert, in denen Praktiken der Schülerinnen und Schüler in unterschiedlichen Facetten zutage treten.

Zunächst wird dargelegt, was eine Perspektive auf Unterricht sowie die Arbeit an Fällen in der universitären Lehrerinnen- und Lehrerbildung auszeichnet, wenn sie durch die Theorie sozialer Praktiken geleitet werden (Abschnitt 2). Anschliessend wird ein kurzer Überblick über praxistheoretische Befunde zum Handeln von Schülerinnen und Schülern entfaltet (Abschnitt 3), worauf die Rekonstruktion der Praktiken von Schülerinnen und Schülern in unterrichtlichen Hausaufgaben-situationen folgt (Abschnitt 4). Ausgehend davon wird diskutiert, welche Bedeutung eine solche Analyse und ihre Befunde im Rahmen einer kasuistischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung erlangen können (Abschnitt 5).

2 Die praxistheoretische Perspektive

Die Vorstellung der praxistheoretischen Perspektive folgt zwei Schwerpunkten: Es werden Grundannahmen der Theorie sozialer Praktiken skizziert (Abschnitt 2.1), bevor ausgehend davon auf die Merkmale einer praxistheoretischen Fallarbeit in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung fokussiert wird (Abschnitt 2.2).

2.1 Die Theorie sozialer Praktiken

Mit sozialen Praktiken werden nach Schatzki (1996) routinisierte Handlungen gefasst, denen ein implizites Wissen zugrunde liegt. Dieses Wissen ist kollektiv verfügbar und inkorporiert, wodurch die Praktiken über ihren sichtbaren Vollzug durch den Körper auch für andere Akteurinnen und Akteure les- und verstehbar sind – sie werden so zu einer «skillful performance» (Reckwitz, 2003, S. 290). Neben dem Körper sind auch Artefakte in Praktiken verwoben. Diese materielle Dimension sozialer Praktiken ermöglicht es, das erlernte implizite Wissen zu unterschiedlichen Zeiten und in verschiedenen Kontexten zur Aufführung zu bringen (Reckwitz, 2003, S. 291). Allerdings sind die routinehaften Wiederaufführungen nicht als gleichförmige Wiederholungen zu verstehen. Vielmehr sind die Akteurinnen und Akteure mit der Herausforderung konfrontiert, Praktiken unter den je situativen Einbettungen und mit Ungewissheiten über deren Gelingen wieder zu vollziehen. Dies kann auch dazu führen, dass Bedeutungen von Praktiken verändert werden oder dass das Handeln misslingt. Angelegt in der Routine ist damit ein Potenzial für Verschiebungen und Umdeutungen, wodurch sie über eine reine Reproduktion hinausgehen (Rabenstein, 2020, S. 12; Reckwitz, 2003, S. 291; Schäfer, 2013, S. 321–322). Ein praxistheoretischer Zugang zum Unterricht zeichnet sich dann dadurch aus, dass die Praktiken von Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern mit ihren impliziten Wissensbeständen in den Mittelpunkt gerückt werden. Die Potenziale, die damit wiederum für eine Fallarbeit in der universitären Lehrerinnen- und Lehrerbildung verbunden werden, stellt der folgende Abschnitt dar.

2.2 Praxistheoretische Fallarbeit in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Eine praxistheoretisch ausgerichtete Fallarbeit stellt eine Spielart kasuistischer Lehre dar (für einen Überblick z.B. Heinzl, 2021; Schmidt & Wittek, 2021). Sie folgt – im Gegensatz etwa zu einer normativ geleiteten Arbeit am Fall, die auf das Bereitstellen von Handlungsempfehlungen zielt – den Anliegen einer rekonstruktiven Kasuistik, die über fallinitiierte Irritationen zu Reflexion und Theorieentwicklungen in Bezug auf Unterricht und das Lehrpersonenhandeln anregt (Hummrich, 2016, S. 32–33). Heinzl (2021, S. 43–44) verortet das Potenzial praxistheoretisch-ethnografischer Fallanalysen in deren offenem, entdeckendem Modus mit dem Ziel, sich von der Praxis überraschen zu lassen, statt Vorannahmen an diese heranzutragen. Ähnlich betonen auch Idel und Schütz (2016) die Stärke einer praxistheoretischen Perspektive in ihrer normativen Enthaltsamkeit. So werden Normen nicht *von aussen an die Praxis* herangetragen; vielmehr werden die *in der Praxis* durch die Akteurinnen und Akteure relevant gemachten Normen rekonstruiert und darüber hinterfragbar (Idel & Schütz, 2016, S. 66). Mit einer

solchen Ausrichtung universitärer Fallarbeit kann nicht nur der Blick für die konfligierenden Normsetzungen geschärft werden, von denen die Praxis durchzogen ist (Idel & Schütz, 2016, S. 76), sondern auch ein Verständnis für die eigene Involviertheit in die pädagogische Ordnung angebahnt werden (Idel, Reh & Rabenstein, 2014, S. 84). Zudem lässt sich die je spezifische Hervorbringung von Unterricht und Schule – gerade auch im Vergleich zwischen Ländern – in den Praktiken der Akteurinnen und Akteure zum Gegenstand machen (Schelle, Fritzsche & Lehmann-Rommel, 2021, S. 48). Schliesslich hält Leonhard (2018, S. 84–85) fest, dass über praxistheoretische Zugänge und damit verbundene Fallrekonstruktionen in Seminaren eine mitunter erfolgreiche Gegenüberstellung von Theorie und Praxis irritiert werden könne, indem das universitäre und das unterrichtliche Feld als je eigene Praxis mit unterschiedlichen Anforderungen und sich dadurch eröffnenden Modi der Anerkennbarkeit betont würden.

Das Potenzial einer praxistheoretischen Kasuistik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung wird demnach in der Offenheit gegenüber dem Geschehen verortet, indem der Eigensinnigkeit der situativen Bezugnahmen der unterrichtlichen Akteurinnen und Akteure gefolgt wird. Bezogen auf das Handeln von Schülerinnen und Schülern geht es dann nicht darum, was Schülerinnen und Schüler aus der Sicht von (angehenden) Lehrpersonen machen *sollen*, sondern um ein Verständnis dessen, *wie* Schülerinnen und Schüler an der Hervorbringung des Unterrichtsgeschehens mitwirken und die damit verbundenen Anforderungen in ihrem Handeln bearbeiten.

3 Forschungs(gegen)stand: Praktiken von Schülerinnen und Schülern

Im Folgenden werden einige zentrale Fragerichtungen und ausgewählte Befunde aus der praxistheoretischen Forschung zu Schülerinnen und Schülern unter besonderer Berücksichtigung von Hausaufgabensituationen skizziert, an die mit den Rekonstruktionen in Abschnitt 4 angeschlossen wird.

Ethnografische Studien zum «hidden curriculum» (Jackson, 1968, S. 33), dem «heimliche[n] Lehrplan» (Zinnecker, 1975) von Schule, verweisen auf die impliziten Regeln und Anforderungen, die von Schülerinnen und Schülern neben den offiziellen Inhalten verlangt werden. Zugespitzt wird dies dadurch, dass diese Erwartungen zuweilen im Widerspruch zu den expliziten Zielen von Schule und Unterricht stehen (Jackson, 1968, S. 33–34). Widerständiges Handeln von Schülerinnen und Schülern, wie es Zinnecker (1978) sowie Heinze (1980) und Willis (1979) aufzeigen, lässt sich so auch als Ausdruck der Distanzierung von den schulischen Anforderungen verstehen. Während diese Studien das Handeln von Schülerinnen und Schülern und das Handeln von Lehrpersonen als gegenüberstehend konzeptualisieren, akzentuieren neuere Studien die gemeinsame Hervorbringung des Unterrichts (Breidenstein, 2022, S. 329): In diesen Analysen wird Unterricht über das Bild der Bühne in Anlehnung an Goffman (1998) als ein vielschichtiges Geschehen perspektiviert, in dem Lehrpersonen und/oder

Mitschülerinnen und Mitschüler als kommentierbares Publikum agieren und Unterrichtsinhalte in peerkulturelle Zusammenhänge einbetten (Breidenstein & Kelle, 2002). Das Handeln der Schülerinnen und Schüler erweist sich dabei als eingespannt in eine «doppelte Anforderungsstruktur» (Bennewitz & Meier, 2010, S. 108), indem Bezugnahmen sowohl auf die Lehrperson als auch auf die Mitschülerinnen und Mitschüler erforderlich werden. Schülerinnen und Schüler bearbeiten die unterrichtlichen Anforderungen über eine routinisierte, engagiert-distanzierte Haltung, gefasst als «Schülerjob» (Breidenstein, 2006), sie etablieren «peerkulturelle Orte» (Bennewitz, 2016, S. 75) über Tätigkeiten mit Mitschülerinnen und Mitschülern parallel zum klassenöffentlichen Unterrichtsgespräch (z.B. Bennewitz, 2004; Bennewitz & Meier, 2010) und gestalten Beziehungen zu ihren Mitschülerinnen und Mitschülern über das Aushandeln von Hierarchien und Regeln (z.B. Breidenstein & Kelle, 1998; Rabenstein, Schäffer, Gerlach & Steinwand, 2017).

Verschiedene unterrichtliche Settings, wie zum Beispiel Hausaufgabensituationen, können eine katalysierende Wirkung auf das Aushandeln von Peer-Beziehungen entfalten (Fuhrmann, 2022, S. 250): Da es sich bei Hausaufgaben um Aufgaben handelt, die im Unterricht aufgegeben und auf diesen zurückbezogen werden, aber ausserhalb des Unterrichts zu bearbeiten sind, ist ihnen immer schon die Möglichkeit eingeschrieben, sie nicht zu machen, an anderen Orten zu bearbeiten, zu vergessen oder unvollständig anzufertigen. Im Unterricht verleiht sich dies insofern Ausdruck, als Lehrpersonen in einer Vielzahl von Praktiken das Vorliegen der bearbeiteten Hausaufgaben kontrollieren und fehlende Hausaufgaben mit Konsequenzen wie etwa Strichen und Einträgen quittieren (Budde & Geßner, 2017, S. 250; Fuhrmann, 2022, S. 214–218; Kohler & Katenbrink, 2023, S. 238–239). Informationen zu Hausaufgaben sowie Hausaufgabenbearbeitungen werden damit zu einer zentralen Ressource unter Schülerinnen und Schülern, über die auch das Verhältnis zu den Mitschülerinnen und Mitschülern gestaltet wird (Fuhrmann, 2023; Kohler & Katenbrink, 2023, S. 243). Neben Formen der Abgrenzung, wenn Informationen verwehrt werden, werden über Hausaufgaben überdies spezifische Formen der Vergemeinschaftung gestiftet: Dazu zählt das Ab- oder Umschreiben von Hausaufgaben, wodurch Schülerinnen und Schüler in einem «Komplizennetz» (Goffman, 1980, S. 98) mit ihren Mitschülerinnen und Mitschülern ein Fehlen von Hausaufgaben vor der Lehrperson verbergen (Fuhrmann, 2022, S. 248–250). Sie greifen dabei neben analogen auch auf digitale Austauschformen wie Messenger-Dienste zurück (Kohler, Merk & Zengerle, 2013; Rummeler, Grabensteiner & Schneider Stingelin, 2023).

In den Befunden deutet sich an, dass gerade der Fokus auf die Verschränkung von Hausaufgaben und Peer-Interaktion geeignet zu sein scheint, um Aufschluss über die komplexe Anforderungsstruktur unterrichtlicher Settings und deren Bearbeitung in Praktiken von Schülerinnen und Schülern zu gewinnen. In den folgenden Rekonstruktionen wird diese Verschränkung in den Mittelpunkt gerückt.

4 Praktiken von Schülerinnen und Schülern in unterrichtlichen Hausaufgaben-situationen

Die hier vorgelegten Rekonstruktionen erfolgen entlang von drei Beobachtungsprotokollen aus dem Deutsch- und dem Erdkundeunterricht einer sechsten Klasse an einem Gymnasium; beide Fächer werden von Frau Kurze unterrichtet.² Die Protokolle entstammen den teilnehmenden Beobachtungen aus einer ethnografischen Studie zum Thema «Hausaufgaben im Unterricht» (Fuhrmann, 2022), die sich für die Bezugnahmen auf Hausaufgaben von Lehrpersonen sowie Schülerinnen und Schülern im Unterricht interessiert.³ Für den vorliegenden Beitrag wurde empirisches Material ausgewählt, mit dem sich Aufschluss über die Praktiken von Schülerinnen und Schülern in unterrichtlichen Hausaufgaben-situationen und ihre je eigene Ausdeutung der damit verbundenen Anforderungen gewinnen lässt. Anhand eines ersten Protokolls aus dem Deutschunterricht werden Praktiken der Hausaufgabenkontrolle verdeutlicht (Abschnitt 4.1), bevor in einem zweiten und einem dritten Schritt das Handeln von Schülerinnen und Schülern in Hausaufgaben-situationen in einer Erdkundestunde fokussiert wird (Abschnitt 4.2 und Abschnitt 4.3).

4.1 Haben oder Nichthaben – das ist hier die (Hausaufgaben-)Frage

Im ersten Protokollauszug wird die Hausaufgaben-situation im Deutschunterricht von Frau Kurze wie folgt eröffnet:

«Gut, wir machen weiter mit der Hausaufgabe», sagt Frau Kurze, während sie zum Pult geht. Sie setzt sich, zieht ihr Notenbuch zu sich und schlägt es auf. «Wer hat denn keine Hausaufgabe?», fragt sie. Einige Schülerinnen und Schüler melden sich nun. Frau Kurze blickt auf und ruft Clemens auf. «Ja, ich hab's gestern gemacht, aber heute nicht dabei», sagt er. Frau Kurze notiert sich etwas.

Mit ihrer Frage «Wer hat denn keine Hausaufgabe?» nimmt die Lehrerin eine Unterscheidung der Schülerinnen und Schüler vor: Melden sollen sich ausschliesslich die «Schülerinnen und Schüler ohne Hausaufgabe». Clemens setzt der Kategorie der Lehrerin mit seiner Angabe, die Hausaufgabe «gestern gemacht, aber heute nicht dabei» zu haben, eine eigene Einordnung entgegen: Er ist ein «Schüler ohne vorhandene, aber mit gemachter Hausaufgabe». Mit dem Verweis auf die bearbeitete Hausaufgabe, auf den trotzdem ein Eintrag in das Notenbuch folgt, demaskiert der Schüler, dass der Hausaufgabenkontrolle eine binäre Unterscheidung zugrunde liegt, bei der nicht die Bearbeitung, sondern allein das Vorliegen im Unterricht anerkannt wird (Fuhrmann, 2022, S. 159). Es handelt sich überdies um eine hierarchisierende Einordnung der Schülerinnen und Schüler entlang der Hausaufgaben. Widerspiegelt wird dies sowohl in dem Eintrag, mit dem der Schüler aktenkundig wird, als auch in der vorangegangenen

² Die Namen der Schülerinnen und Schüler, der Lehrerin und der Schule wurden pseudonymisiert.

³ Die Untersuchung umfasst Hausaufgaben-situationen an einem Gymnasium, zwei Integrierten Gesamtschulen und einer Hauptschule in den Klassen 5 bis 13 aus drei Erhebungsphasen von jeweils acht Wochen Dauer. Die Beobachtungen wurden in Feldnotizen festgehalten, anschliessend zu Protokollen ausformuliert und mit der Grounded-Theory-Methodologie ausgewertet (Fuhrmann, 2022, S. 63–71).

ausschliesslichen Frage nach «Schülerinnen und Schülern ohne Hausaufgabe». Indem alle anderen Schülerinnen und Schüler unbenannt bleiben, werden sie als implizite Seite der Unterscheidung zur Norm: Sie bedürfen gerade keiner Hervorhebung, während «Schülerinnen und Schüler ohne Hausaufgaben» von der Norm abweichen und eine Einordnung erforderlich werden lassen (Fuhrmann, 2022, S. 237).

Es lässt sich festhalten: Zum einen scheint erwartet zu werden, dass Hausaufgaben fehlen, sonst würde nicht danach gefragt werden. Zum anderen liegt der dabei unternehmen Unterscheidung eine Hierarchie zugrunde, entlang derer den Schülerinnen und Schülern fehlende Hausaufgaben als Versäumnis angelastet werden. Es wird zwar als «normal» gesetzt, dass Hausaufgaben fehlen, dies wird aber nicht als normal behandelt. Schülerinnen und Schüler wiederum stellen den Kategorisierungen eigene Einordnungen ihrer Hausaufgaben entgegen. Während dies von der Lehrperson abgewiesen wird, eröffnen sich auf der Peer-Ebene Möglichkeiten zur Verschiebung der institutionellen Kategorien, wie die folgenden Beobachtungsprotokolle verdeutlichen.

4.2 Hausaufgaben oft nicht haben: Hausaufgabenkontrolle unter Schülerinnen und Schülern

In einer späteren Erdkundestunde in derselben Klasse hat Frau Kurze erneut nach fehlenden Hausaufgaben gefragt, woraufhin sich unter den Schülerinnen und Schülern die folgende Interaktion entfaltet:

Die Schüler neben mir fangen an zu lachen, ich habe nicht mitbekommen, worüber. Felix hat inzwischen begonnen, hektisch in seinem Hefter zu blättern. Lukas, sein Sitznachbar, dreht sich zu ihm: «Hast du die Hausaufgabe nicht gemacht?» – «Ich hab die Hausaufgabe!» Felix klingt ärgerlich, seine Stirn ist in Falten gelegt, er blickt Lukas nicht an. «Du hast so oft die Hausaufgabe nicht», erwidert Lukas. Felix blättert jetzt in seinem Block und zwischen den losen Arbeitsblättern, die darin liegen. «Ich mach nicht so wenig Hausaufgaben!» Er erwidert den Blick von Lukas nicht, sondern schaut weiter auf seine Unterlagen. Lukas wendet sich ab und schlägt seinen eigenen Hefter auf.

Das Lachen der Schüler lenkt die Aufmerksamkeit der Ethnografin auf Felix, der seine Unterlagen durchsucht. Über den Rückgriff auf die unterrichtlichen Artefakte in den Suchbewegungen von Felix deutet sich an, dass die Hausaufgaben nicht mehr gefunden werden, aber durchaus bearbeitet wurden. Die Frage von Lukas, ob Felix «die Hausaufgabe nicht gemacht» habe, erinnert an das Kontrollvorgehen von Lehrpersonen, das nun auf der Peer-Ebene etabliert wird. Lukas nimmt dabei stellvertretend die Funktion der Lehrperson ein und stellt im Rekurs auf die Kategorie «nicht gemachte Hausaufgabe» nicht nur das Vorliegen der Hausaufgabe im Unterricht infrage, sondern auch die grundsätzliche Bearbeitung durch Felix.

Die Frage von Lukas könnte auch ein Hilfsangebot auf der Peer-Ebene darstellen. Allerdings spiegelt sich der kontrollierende Modus nicht nur über den Rekurs auf die Frage nach nicht gemachten Hausaufgaben, sondern auch in der Abfolge von Frage, Antwort und Kommentar, was mit Mehan (1979) als Aufführung eines häufigen

Musters der Interaktion zwischen Lehrperson und Schülerinnen und Schülern gelesen werden kann. Zwar bemüht sich Felix um Richtigstellung und hält so den Modus der Kontrolle aufrecht, doch unternimmt er eine Verschiebung: Er verbleibt nicht in der von Lukas angeführten Kategorie «nicht gemachte Hausaufgabe», vielmehr bekräftigt er sowohl deren Bearbeitung als auch deren Vorliegen im Unterricht.

So wie Bewertungen von Lehrpersonen im dritten Zug der Kommentierung erfolgen (Kalthoff, 2000), stellt auch die von Lukas konstatierte Häufigkeit fehlender Hausaufgaben eine Wertung dar, anhand derer die defizitären Zuschreibungen gegenüber Felix verfestigt werden. Allerdings werden die Kontrollpraktiken nicht in einer Interaktion zwischen der Lehrperson und den Schülerinnen und Schülern aufgeführt. Vielmehr gewährt die Peer-Ebene neben der Reproduktion auch eine Distanzierung von den Praktiken, was es ermöglicht, die Kategorien der Lehrperson als Ausdruck der institutionellen Ordnung zu verschieben. Zwar räumt Felix zunächst keine durchgehende Hausaufgabenbearbeitung ein, doch bemisst er sie dann nicht mehr länger an der Häufigkeit. Stattdessen erlaubt ihm das herangezogene Kriterium der Menge («wenig») eine Relativierung und Umdeutung: Er gesteht ein, nicht immer die Hausaufgaben zu bearbeiten, aber markiert das Mass für ihn selbst als ausreichend. Der Austausch endet nicht mit der Bewertung durch Lukas, wenn Felix eine selbstbestimmte Einschätzung seiner Hausaufgabenpraxis geltend macht und sich von der Zuschreibung rehabilitiert, die Anforderungen nicht erfüllen zu können.

4.3 Hausaufgaben haben, ohne sie vorliegen zu haben: Das Vorsagen von Ergebnissen

Im nachfolgenden Beobachtungsprotokoll findet ein Abgleich von Ergebnissen der Hausaufgabenbearbeitung statt, die von den Schülerinnen und Schülern reihum vorgelesen werden sollen. Bei der Kontrolle zuvor hatte Felix angegeben, die Hausaufgabe, eine Übersicht über die Staaten und Hauptstädte Europas, in einer abweichenden Reihenfolge angefertigt zu haben (Fuhrmann, 2022, S. 139). Sein Vorgehen bei der Besprechung verweist nun darauf, dass er die Hausaufgabe auch nicht im Unterricht mitführt:

Tom schaut in sein Heft. «Luxemburg – Luxemburg», sagt er. Frau Kurze nickt, es geht weiter mit Felix. Die aufgeschlagene Heftseite von Felix ist leer, auf die linke Seite des Hefts hat er sich das Arbeitsblatt mit der Karte und der Auflistung der EU-Staaten gelegt, das in der Woche zuvor behandelt wurde. Er schaut auf das Arbeitsblatt. «Niederlande ...» – «Nein», rufen einige Schülerinnen und Schüler. «Spanien – Madrid», versucht Felix es erneut. «Nein», ertönt es. «Ich hab das nicht so», sagt Felix und schaut hoch. «Portugal», geben Frau Kurze und einige Schüler vor, die um Felix herumsitzen. Felix schaut auf das Arbeitsblatt und dann, etwas panisch, auf die Seite, in das Heft von Lukas. «Lissabon», flüstert Lukas ihm zu. «Lisabon», sagt Felix laut, wobei er den i-Laut lang ausspricht. «Lissabon», rufen einige Schülerinnen und Schüler. «Lissabon», wiederholt Frau Kurze und nickt.

Die formale Orientierung in der Hausaufgabenbesprechung wird Felix zum Verhängnis: So verlangen seine Mitschülerinnen und Mitschüler über ihren Einspruch zu seinen Beiträgen eine bestimmte Reihenfolge bei der Benennung der Staaten, die einer kor-

rekten Zuordnung der jeweiligen Hauptstädte übergeordnet wird. Aufgrund fehlender Unterlagen kann Felix diese Abfolge jedoch nicht nachvollziehen.

Zum von der Lehrerin und den Mitschülerinnen und Mitschülern vorgegebenen Staat «Portugal» scheint Felix die Hauptstadt nicht auswendig zu wissen und wendet sich Lukas zu. Über den Blick in dessen Heft wird das Fehlen der Informationen in den eigenen Unterlagen angezeigt und das Hilfesuch nonverbal zur Darstellung gebracht. Im Unterschied zur vorherigen Szene agiert Lukas nicht länger in einem kontrollierenden Modus, sondern hilft Felix durch das Vorsagen der Lösung «Lissabon» dabei, seine fehlende Hausaufgabe vor der Unterrichtsöffentlichkeit zu verbergen. Mit der kollektiven Berichtigung der Nennung «Lisabon» durch die Mitschülerinnen und Mitschüler und Frau Kurze wird die Antwort als gültig bestätigt.

Insgesamt rücken mit der Besprechung der Hausaufgabe weitere Praktiken in den Blick: So wird nicht nur die Bearbeitung der Inhalte durch die Unterrichtsteilnehmenden sichtbar, sondern auch die Rolle der Schülerinnen und Schüler als Mitkonstrukteurinnen und Mitkonstrukteure des Unterrichts. Insbesondere im Vorsagen spiegelt sich wider, dass Schülerinnen und Schüler eigensinnige Umgangsweisen mit der Hausaufgabenbesprechung geltend machen. Dabei demaskieren sie das kontrollierende Vorgehen in seiner Widersprüchlichkeit, wenn sie die Präsentation der Hausaufgabe nicht anhand der eigenen Ergebnisse vornehmen, sondern sie zu einer Gemeinschaftsarbeit umdeuten: Zwar wird das Vorliegen der Hausaufgaben in der Kontrolle als relevant gesetzt, doch bildet es letztlich keine Voraussetzung, um nicht doch am Unterrichtsgeschehen teilnehmen zu können.

5 Praktiken von Schülerinnen und Schülern in der kasuistischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Die rekonstruierten Praktiken von Schülerinnen und Schülern in unterrichtlichen Hausaufgabensituationen werden nun in Bezug zu einer kasuistischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung gesetzt. Entlang der Befunde soll diskutiert werden, was eine praxistheoretische Perspektive auf die Schülerinnen und Schüler in der universitären Fallarbeit leisten kann (Abschnitt 5.1), bevor das universitäre Setting auf Herausforderungen und Grenzen praxistheoretischer Auseinandersetzungen mit Fällen ausgeleuchtet wird (Abschnitt 5.2).

5.1 Praktiken von Schülerinnen und Schülern als «Brennglas» unterrichtlicher Anforderungen

Eine praxistheoretische Perspektive auf unterrichtliche Fälle ermöglicht es insofern Perspektivverschiebungen bei Studierenden anzustossen, als sie dazu anregt, die Praktiken der Unterrichtsteilnehmenden als Ausdruck von je eigenen Relevanzsystemen zu verstehen. Mit der Kontrastierung der unterschiedlichen situativen Verhandlungen

des Gegenstands «Hausaufgaben» macht der praxistheoretische Zugang das widerspruchsvolle Nebeneinander, Ineinandergreifen und Aufeinander-verwiesen-Sein der unterrichtlichen Praktiken greifbar, wodurch der Blick für die verschiedenen und auch konfligierenden Logiken geschärft werden kann, die Unterricht konstituieren.

In den Rekonstruktionen der drei Fälle lässt sich dies ausgehend von den Unterscheidungen in Hausaufgabensituationen entlang des binären Codes «haben/nicht haben» verdeutlichen. Zugänglich wird dabei nicht nur die Herstellung von Differenz in den Praktiken der Unterrichtsteilnehmenden (Rabenstein et al., 2017, S. 273); vielmehr vermag der Blick auf die Schülerinnen und Schüler gleich einem «Brennglas» die damit verbundenen Widersprüchlichkeiten sichtbar zu machen und so auf den «heimliche[n] Lehrplan» (Zinnecker, 1975) von Hausaufgaben zu verweisen: Schülerinnen und Schüler eignen sich über die Praktiken der Hausaufgabenkontrolle ein «Differenzwissen» an, das der hierarchisierenden und darin machtvollen Positionierung untereinander dient. Es wird ein Modus eingeübt, mit dem Kontrolle über andere ausgeübt wird und Zuschreibungen hinsichtlich der Frage vorgenommen werden, wer im Unterricht wie in der Lage ist, «mitzuspielen». Eine Rekonstruktion der Praktiken von Schülerinnen und Schülern kann in der universitären Lehrerinnen- und Lehrerbildung nicht nur aufzeigen, welche Differenzsetzungen im Unterricht aufgerufen werden, sondern auch deutlich machen, welche «Nebenwirkungen» damit einhergehen können. Gleichzeitig wird mit der Verschiebung der Kategorisierungen in den Praktiken der Schülerinnen und Schüler darauf verwiesen, dass gerade die peerkulturelle Ebene weitreichende Möglichkeiten der Distanzierung und Umdeutung unterrichtlicher Anforderungen bietet (vgl. auch Bennewitz, 2004; Breidenstein, 2006). Das für Praktiken konstitutive Wechselspiel von Routine und Veränderung (Rabenstein, 2020; Schäfer, 2013) wird empirisch rekonstruierbar in den unterschiedlichen – oftmals parallel ablaufenden (Bennewitz & Meier, 2010) – Geschehen in verschiedenen Konstellationen von Akteurinnen und Akteuren und ihren je spezifischen Bezugnahmen auf den Gegenstand «Hausaufgaben».

Mehr noch wird mit dem Fokus auf die Praktiken der Schülerinnen und Schüler aber deutlich, dass sie nicht als «Trivialmaschinen» (Luhmann, 1991, S. 30) agieren, indem Hausaufgaben als Input einen Output im Sinne einer eigenständigen, ausserunterrichtlichen Bearbeitung initiieren. Stattdessen nehmen Schülerinnen und Schüler eigensinnige Ausdeutungen unterrichtlicher Anforderungen vor, in denen das Fehlen von Hausaufgaben mit den Mitschülerinnen und Mitschülern kompensiert und zu einer kooperativen Zusammenarbeit umgedeutet wird. Realisiert wird dies nicht zuletzt durch die Einbindung der unterrichtlichen Artefakte, die sich nicht nur als konstitutiv für das Anzeigen fehlender Informationen erweisen, sondern auch die entscheidende Ressource für deren Austausch darstellen. Praktiken des Vorsagens sind dabei von Formen der Hilfe oder Unterstützung im Unterricht abzugrenzen (Breidenstein, 2006, S. 195). Vielmehr lassen sie sich als «Komplizenschaft» (Fuhrmann, 2022, S. 248) von

Schülerinnen und Schülern beschreiben, über die eine gemeinschaftliche Distanzierung von den unterrichtlichen Anforderungen vorgenommen wird.

Insgesamt verweisen die Praktiken von Schülerinnen und Schülern in Hausaufgaben-situationen auf ein grosses Wissen darüber, wie mit einem anforderungsreichen und beurteilenden Setting umgegangen werden kann. Gegenüber einer Perspektive, die vor allem das Handeln der Lehrperson akzentuiert und das Handeln der Schülerinnen und Schüler als diesem entgegengesetzt erscheinen lassen kann, bietet eine praxistheoretische Auseinandersetzung andere Sichtweisen an: Neben der normativen Enthalt-samkeit, die dazu beiträgt, eigene (theoretische) Vorannahmen und Erwartungen nicht an die Situation heranzutragen und stattdessen den Normen und Relevanzen der Unter-richtsteilnehmenden selbst zu folgen (Idel & Schütz, 2016, S. 66), wird überdies ein gleichberechtigtes Verständnis der Verhandlungsweisen und des zugrunde liegenden Wissens ermöglicht. So regt die praxistheoretische Perspektive dazu an, das Wissen nicht entlang von Wertungen zu hierarchisieren, die von aussen herangetragen werden, sondern es als ein situativ abgestimmtes Handlungswissen zu verstehen. Das Wissen der Schülerinnen und Schüler erscheint dann als «know how» (Reckwitz, 2003, S. 292), mit dem ihnen ein Vereinbaren der widersprüchlichen Anforderungen im Unterricht gelingt. Kontrollierende Zugriffe und feststellende Zuschreibungen werden zu einem kooperativen Arbeitsmodus umgedeutet, der Möglichkeiten der Partizipation und des gemeinsamen Erfüllens unterrichtlicher Anforderungen schafft.

5.2 Herausforderungen und Grenzen praxistheoretischer Fallarbeit in der universitären Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Die skizzierten Potenziale einer praxistheoretischen Fallarbeit können Limitationen durch die Ausrichtung universitärer Lehrerinnen- und Lehrerbildung sowie die Bearbeitungsweisen der in sie involvierten Akteurinnen und Akteure ausgesetzt sein. Was muss in Hinblick auf den Kontext der universitären Lehrerinnen- und Lehrerbildung mitgedacht werden, um eine reflexive Auseinandersetzung mit den Praktiken von Schü-lerinnen und Schülern anbahnen zu können? Die Überlegungen werden im Folgenden um drei ausgewählte Schlaglichter – die *Positioniertheit der Adressatinnen und Adres-saten*, die *Verhandlung des Falls* und die *Selektivität der Wissensbestände* – gebündelt und zur Diskussion gestellt.

Bei Studierenden im Lehramt handelt es sich um ehemalige Schülerinnen und Schüler und angehende Lehrpersonen, wodurch zwei verschiedene Handlungspraxen und damit verbundene Wissensbestände zur Verhandlung und Übersetzung zugunsten eines lehrpersonenseitigen Handlungsrepertoires gebracht werden sollen (Helsper, 2018, S. 35). Eine praxistheoretisch fundierte Fallarbeit kann gegenüber dieser *Positioniert-heit ihrer Adressatinnen und Adressaten* eine Entlastung darstellen, denn die Studie-renden werden (zunächst) als Forscherinnen und Forscher adressiert, wobei eine metho-disch geleitete Analyse mit dem Ziel der Theorieentwicklung zur Priorität erhoben wird. Die wissenschaftlich-analytische Distanz kann dann wiederum einen Modus dar-

stellen, der es ermöglicht, sich in einem weiteren Schritt den eigenen Dispositionen reflexiv zuzuwenden (Helsper, 2018, S. 36). Statt einer Entlastung kann damit allerdings auch eine *Belastung* verbunden sein, da die Studierenden in einer weiteren Rolle als Forschungsnovizinnen und Forschungsnovizen adressiert werden, auf die im Studium nicht immer hinreichend vorbereitet wird. Das methodische und theoretische Wissen für die Fallarbeit kann somit nicht vorausgesetzt werden. Überdies verweisen empirische Befunde darauf, dass Studierende eine handlungsentlastete Perspektive auf den Fall in eine Beurteilung der Unterrichtspraxis wenden: Die Studierenden entwerfen sich dabei als Lehrpersonen, die das Handeln der Unterrichtsakteurinnen und Unterrichtsakteure über zugeschriebene Absichten sowie über Etikettierungen der Schülerinnen und Schüler erklären, wodurch die Fallarbeit letztlich auch deprofessionalisierende Effekte zeitigen kann (Breidenstein et al., 2020; Heinzl & Krasemann, 2019, 2020).

Zudem lassen sich mit weiteren Studien Einschränkungen hinsichtlich der diskursiven *Verhandlung des Falls* konstatieren, mit denen ein praxistheoretisches Verständnis von Fällen konfrontiert sein kann. So sind darauf bezogene Erarbeitungen im Seminar-kontext insofern voraussetzungsreich, als sie die Einübung eines spezifischen Modus des Sprechens umfassen, mit dem Wissen über ein angeeignetes Vokabular hergeleitet und zur Artikulation gebracht werden kann (Artmann, Herzmann, Hoffmann & Proske, 2017, S. 229). Allerdings verzichten Studierende bisweilen auf eine analytische Durchdringung von Fällen (Heinzl & Krasemann, 2019, S. 77) und die Dekonstruktion exkludierender Effekte schulischer Praxis (Heinzl & Krasemann, 2020, S. 162–163). Stattdessen distanzieren sie sich von rekonstruktiven Verfahren über den Vorwurf der Ineffizienz (Parade et al., 2021) und nehmen in schriftlichen Auseinandersetzungen mit Fällen kategorisierende Einordnungen vor (Breidenstein et al., 2020).

Einordnungen von Fällen schlagen sich nicht nur in den Bearbeitungsweisen der Studierenden nieder, sondern sind ebenso durch die in der Seminararbeit geltend gemachten Wissensbestände gegeben. Diese sind Ausdruck ihrer disziplinären Einbettung und der jeweiligen fachkulturellen Logiken der Wissensproduktion (Meseth & Proske, 2018, S. 29). Eine reflexive Fallarbeit ist dann auch damit verbunden, der *Selektivität der Wissensbestände* Rechnung zu tragen, indem die Perspektivität und die Differenz der Theorien entlang der Frage ausgelotet werden, was sie sichtbar zu machen vermögen, welche Grenzen sie aufweisen und welche Auslassungen sie mit sich bringen.

Die Ausrichtung universitärer Lehre und die Verhandlungen der Teilnehmenden können den Potenzialen einer praxistheoretischen Fallarbeit entgegenstehen. Ein Abwägen der Limitationen und darauf bezogene Umgangsweisen bei der Seminar-gestaltung tragen entscheidend dazu bei, ob sich über den Blick auf die Praktiken von Schülerinnen und Schülern ein Verständnis für die Komplexität des Unterrichts anbahnen lässt oder ob ein solches Verständnis Komplexitätsreduktionen ausgesetzt ist.

Literatur

- Artmann, M., Herzmann, P., Hoffmann, M. & Proske, M.** (2017). Sprechen über Unterricht – Wissenskommunikation in einem kasuistischen Format der universitären Lehrerbildung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 10 (2), 216–233.
- Bennewitz, H.** (2004). Helenas und Fabiennes Welt. Eine Freundschaftsbeziehung im Unterricht. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 24 (4), 393–407.
- Bennewitz, H.** (2016). Peerkultur in der Schule. In M. Syring, T. Bohl & R. Treptow (Hrsg.), *YOLO – Jugendliche und ihre Lebenswelten verstehen: Zugänge für die pädagogische Praxis* (S. 68–76). Weinheim: Beltz.
- Bennewitz, H. & Meier, M.** (2010). Zum Verhältnis von Jugend und Schule. Ethnographische Studien zu Peerkultur und Unterricht. In A. Brake & H. Bremer (Hrsg.), *Alltagswelt Schule. Die soziale Herstellung schulischer Wirklichkeiten* (S. 97–110). Weinheim: Juventa.
- Breidenstein, G.** (2006). *Teilnahme am Unterricht. Ethnografische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Breidenstein, G.** (2022). Schülerinnen und Schüler. In M. Harring, C. Rohlf's & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (2. Auflage, S. 328–338). Münster: Waxmann.
- Breidenstein, G. & Kelle, H.** (1998). *Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur*. Weinheim: Juventa.
- Breidenstein, G. & Kelle, H.** (2002). Die Schulklasse als Publikum. *Die Deutsche Schule*, 94 (3), 318–329.
- Breidenstein, G., Leuthold-Wergin, A. & Siebholz, S.** (2020). «Unterrichtsstörungen». Fallstricke kasuistischer Lehrer*innenbildung. In K. Fabel-Lamla, K. Kunze, A. Moldenhauer & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kasuistik – Lehrer*innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen* (S. 137–152). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Budde, J. & Geßner, J.** (2017). Ethnographie der Hausaufgabenkontrolle. In T. Burger & N. Miceli (Hrsg.), *Empirische Forschung im Kontext Schule. Einführung in theoretische Aspekte und methodische Zugänge* (S. 235–252). Wiesbaden: Springer VS.
- Fuhrmann, L.** (2022). *Hausaufgaben im Unterricht. Ethnographie eines schulischen Entgrenzungphänomens*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fuhrmann, L.** (2023). Vergeben und vergessen?! Die Hausaufgabenvergabe im Unterricht. In K. Bräu, L. Fuhrmann & P. Rother (Hrsg.), *Die verborgenen Seiten von Hausaufgaben* (S. 78–91). Weinheim: Beltz Juventa.
- Goffman, E.** (1980). *Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Goffman, E.** (1998). *Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag* (7. Auflage). München: Piper.
- Heinze, T.** (1980). *Schülertaktiken*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Heinzel, F.** (2021). Der Fall aus der Perspektive von Schulpädagogik und Lehrer*innenbildung: Ein Ordnungsversuch. In D. Wittek, T. Rabe & M. Ritter (Hrsg.), *Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche* (S. 41–64). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heinzel, F. & Krasemann, B.** (2019). Fallarbeit im Praxissemester – Bewährung und Reibungslosigkeit als Richtschnur der Reflexion. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 8, 67–80.
- Heinzel, F. & Krasemann, B.** (2020). (K)ein normales Diktat? – Konzept und Herausforderungen einer kasuistischen Lehrveranstaltung im Praxissemester. In K. Fabel-Lamla, K. Kunze, A. Moldenhauer & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kasuistik – Lehrer*innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen* (S. 153–167). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, W.** (2018). Vom Schülerhabitus zum Lehrerhabitus – Konsequenzen für die Lehrerprofessionalität. In T. Leonhard, J. Košinár & C. Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung: Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 17–40). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Hummrich, M.** (2016). Was ist der Fall? Zur Kasuistik in der Erziehungswissenschaft. In M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.), *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns* (S. 13–37). Wiesbaden: Springer VS.
- Idel, T.-S., Reh, S. & Rabenstein, K.** (2014). Pädagogische Ordnungen als Fall. Fallarbeit und Professionalisierung aus praxistheoretischer Sicht. In I. Pieper, P. Frei, K. Hauenschild & B. Schmidt-Thieme (Hrsg.), *Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung* (S. 75–88). Wiesbaden: Springer VS.
- Idel, T.-S. & Schütz, A.** (2016). Praxistheoretische Kasuistik im Lehramtsstudium. Wie man mit Studierenden über pädagogische Normen ins Gespräch kommen kann. In M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.), *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns* (S. 63–80). Wiesbaden: Springer VS.
- Jackson, P.W.** (1968). *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Kalthoff, H.** (2000). «Wunderbar, richtig». Zur Praxis mündlichen Bewertens im Unterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 3 (3), 429–446.
- Kohler, B. & Katenbrink, N.** (2023). Vielfach praktiziert und dennoch verborgen: Das Abschreiben von Hausaufgaben. In K. Bräu, L. Fuhrmann & P. Rother (Hrsg.), *Die verborgenen Seiten von Hausaufgaben* (S. 233–248). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kohler, B., Merk, S. & Zengerle, I.** (2013). Hausaufgaben abschreiben. Täuschungsverhalten aus theoretischer, empirischer und praktischer Perspektive. *Pädagogik*, 65 (3), 18–21.
- Kunze, K.K.** (2020). Über Erziehungswissenschaft, Fallarbeit und Lehrkräftebildung und die Fraglichkeit von Brücken und Verzahnungsmetapher. *Erziehungswissenschaft*, 31 (60), 27–36.
- Leonhard, T.** (2018). Potenziale einer praxistheoretischen Perspektive auf die Lehrpersonenbildung. In T. Leonhard, J. Košinár & C. Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung: Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 81–92). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Luhmann, N.** (1991). Das Kind als Medium der Erziehung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 37 (1), 19–40.
- Mehan, H.** (1979). *Learning lessons. Social organization in the classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Meseth, W. & Proske, M.** (2018). Das Wissen der Lehrerbildung zwischen Wissenschafts- und Praxisorientierung. In J. Böhme, C. Cramer & C. Bressler (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven* (S. 19–43). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Parade, R., Sirtl, K. & Krasemann, B.** (2021). Rekonstruktive Fallarbeit im Praxissemester zwischen Verweigerung des Arbeitsauftrages, Pragmatik und regelkonformer Bearbeitung – Überlegungen zum Studierendenhabitus. In D. Wittek, T. Rabe & M. Ritter (Hrsg.), *Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche* (S. 266–278). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rabenstein, K.** (2020). Wiederholung als Veränderung. Zur Normativität pädagogischer Praktiken zwischen Kontinuität und Kontingenz im Unterricht. *PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 2 (3), 6–19.
- Rabenstein, K., Schäffer, M., Gerlach, J.M. & Steinwand, J.** (2017). Hierarchisierungen unter Peers. Reflexionsangebote ethnografischer Forschung zu Beschämungspotenzialen inklusiven Unterrichts. In B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab & B. Streese (Hrsg.), *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen – Empirische Befunde – Praxisbeispiele* (S. 265–276). Münster: Waxmann.
- Reckwitz, A.** (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie*, 32 (4), 282–301.
- Rummler, K., Grabensteiner, C. & Schneider Stingelin, C.** (2023). Hausaufgaben mit Medien erledigen und abschreiben. Formen der Mediennutzung im Rahmen häuslicher Lernaktivitäten von Schüler*innen aus dem Blickwinkel soziokultureller Ökologie. In K. Bräu, L. Fuhrmann & P. Rother (Hrsg.), *Die verborgenen Seiten von Hausaufgaben* (S. 219–232). Weinheim: Beltz Juventa.
- Schäfer, H.** (2013). *Die Instabilität der Praxis. Reproduktion und Transformation des Sozialen in der Praxistheorie*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Schatzki, T.R.** (1996). *Social practices. A Wittgensteinian approach to human activity and the social*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Schelle, C., Fritzsche, B. & Lehmann-Rommel, R.** (2021). *Falldarstellungen für eine komparative, praxeologische Seminararbeit. Unterrichtssituationen aus Deutschland, Frankreich, Senegal und England*. Münster: Waxmann.
- Schmidt, R. & Wittek, D.** (2021). Ziele und Modi von Fallarbeit in der universitären Lehre. In D. Wittek, T. Rabe & M. Ritter (Hrsg.), *Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche* (S. 171–190). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Stadelmann, W. & Rhyn, H.** (2011). Zusammenarbeit zwischen Deutschland, Österreich und der Schweiz in Bildungsfragen am Beispiel Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 29 (1), 109–114.
- Terhart, E.** (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (Zeitschrift für Pädagogik, 57. Beiheft, S. 202–224). Weinheim: Beltz.
- Wernet, A.** (2021). Fallstricke der Kasuistik. In D. Wittek, T. Rabe & M. Ritter (Hrsg.), *Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche* (S. 299–319). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Willis, P. E.** (1979). *Spass am Widerstand. Gegenkultur in der Arbeiterschule*. Frankfurt am Main: Syndikat.
- Zinnecker, J.** (1975). *Der heimliche Lehrplan*. Weinheim: Beltz.
- Zinnecker, J.** (1978). Die Schule als Hinterbühne oder Nachrichten aus dem Unterleben der Schüler. In G.-B. Reinert & J. Zinnecker (Hrsg.), *Schüler im Schulbetrieb. Berichte und Bilder vom Lernalltag, von Lernpausen und vom Lernen in den Pausen* (S. 29–121). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Autorin

Laura Fuhrmann, Dr., Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Institut für Erziehungswissenschaft, lafuhrma@uni-mainz.de